

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO-IDEP

CONVENIO INTERADMINISTRATIVO 053 DE 2015

LIDERAZGO Y GESTIÓN: DIRECTIVOS DOCENTES Y GOBIERNO
ESCOLAR

RESPONSABLES DE LA INVESTIGACIÓN:

Maestría Investigación Social Interdisciplinaria (UDFJC)
Componente Escuela, Currículo y Pedagogía (IDEP)

Equipo Investigador:

Investigadora principal: Claudia Piedrahita Echandía: Coordinadora Maestría Investigación Social Interdisciplinaria - UD. Profesora Línea de Identidades y Subjetividades. Directora Grupo de Investigación Vivencias

Coinvestigadores:

Luis Alberto Herrera Montero
Jairo Gómez Esteban
Marta Lozano Riveros
Ligia Cecilia Téllez
Andrea Osorio

Asistentes de investigación:

Karol Pedraza
Cristian David Castillo
Fabián Rincón

Supervisora:

Luisa Fernanda Acuña Beltrán: Profesional Especializado IDEP

Febrero de 2016

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS: RELACIÓN ESCUELA - COMUNIDAD	6
2 LA PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA	26
2.1 El Pensar crítico como fuerza y potencia	27
2.1.1 Interpretación y valoración como expresión de la voluntad de poder	27
2.1.2 Producción de diferencia	28
2.1.3 Despliegue de sentido	29
2.1.4 La crítica como afirmación	30
2.2 El Rizoma y el fluir del sentido	31
3 CATEGORÍAS TEÓRICAS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN	33
3.1 El Territorio como categoría prioritaria de un proceso cartográfico	33
3.2 Subjetivación política y Resistencias	36
4 LA PROPUESTA METODOLÓGICA: LA CARTOGRAFÍA COMO MÁQUINA ABSTRACTA	39
4.1 Transitando en la desterritorialización o un primer plano de la cartografía	42
4.2 Las reterritorializaciones o el agenciamiento del territorio	44
5 EL PROCEDIMIENTO INVESTIGATIVO: ENFASIS SUBJETIVO Y PROCESOS PARTICIPATIVOS CARTOGRÁFICOS	44
5.1 Cartografías de Autoreferencia subjetiva	44
5.1.1 Análisis de primer nivel	45
5.1.2 Segundo nivel de análisis	46
5.2 Cartografías Sociales	48
5.3 Instancias de representación en las Instituciones educativas del Sector público en Colombia	50
5.4 Gobierno escolar	50
5.4.1 Consejo Directivo	51
5.4.2 Consejo Académico	52
6 ANÁLISIS Y TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN	52
6.1 Cartografías de Autoreferencia subjetiva	52
6.1.1 Colegio IED Minuto de Buenos Aires	52
6.1.1.1 Mapa Colegio minuto de Buenos Aires	54

6.1.2	Colegio Gerardo Paredes	54
6.1.2.1	Mapa Colegio Gerardo Paredes	56
6.1.3	Colegio José Asunción Silva	57
6.1.3.1	Mapa Colegio José Asunción Silva	59
6.1.4	Colegio Rafael Bernal Jiménez	60
6.1.4.1	Mapa Colegio Rafael Bernal Jiménez	62
6.1.5	Colegio Tomas Carrasquilla	62
6.1.5.1	Mapa Colegio Tomas Carrasquilla	65
6.1.6	Colegio Simón Rodríguez	65
6.1.6.1	Mapa Colegio Simón Rodríguez	68
6.1.7	Colegio Pantaleón Gaitán y Escuela rural El Manantial	69
6.1.7.1	Mapa Colegio Pantaleón Gaitán y Escuela rural El Manantial	72
6.1.8	Liceo Nacional Antonia Santos	72
6.1.8.1	Mapa Liceo Nacional Antonia Santos	75
6.1.9	Colegio San José Norte	75
6.1.9.1	Mapa Colegio San José Norte	77
6.1.10	Colegio Rodolfo Llinás	78
6.1.10.1	Mapa Colegio Rodolfo Llinás	79
6.2	Cartografías : Comunidad y Territorio	79
6.2.1	Colegio Gerardo Paredes	79
6.2.2	Colegio Minuto de Buenos Aires	81
6.2.2.1	Mapa Colegio Minuto de Buenos Aires	86
6.2.3	Liceo Nacional Antonia Santos	87
6.2.3.1	Mapas Liceo Nacional Antonia Santos	89
6.2.4	Colegio José Asunción Silva	90
6.2.4.1	Mapas Colegio José Asunción Silva	93
6.2.5	Colegio Pantaleón Gaitán	95
6.2.5.1	Mapa Colegio Pantaleón Gaitán	98
6.2.6	Colegio Rafael Bernal Jiménez	99
6.2.7	Colegio Tomas Carrasquilla	101
6.2.8	Colegio Simón Rodríguez	103

	6.2.9	Colegio San José Norte	106
	6.2.10	Colegio Rodolfo Llinás	110
7		EL RELATO DE SI EN LA GESTIÓN ESCOLAR: Historias de vida de tres Rectores de colegios públicos de Bogotá	111
	7.1	Las enmarañadas líneas de nuestras vidas: La condición biográfica	112
	7.2	Las historias de vida: Entre la representación de sí y la ficción del yo	115
	7.3	Gestión escolar significa compartir, participación y democracia	120
	7.4	La vida no es un argumento y la escuela no es una empresa (Conclusiones)	123
	7.5	La gestión escolar y su relación con la comunidad	125
	7.6	La Comunidad son los Padres de familia	125
	7.7	“Recomendaciones, lineamientos y/o rutas en el orden pedagógico y de política pública a la ciudad en el campo de la relación Gestión, Liderazgo, Escuela y Comunidad”	130
	7.7.1	Ordenamiento territorial, Escuela y comunidad	131
	7.7.2	Participación comunitaria, Educación y Diálogos de saberes	131
	7.7.3	Veeduría social, Gobierno escolar y Política pública	133
	7.8	Conclusiones	134
		Bibliografía	140

INTRODUCCIÓN

El documento que a continuación se presenta constituye el informe final del estudio: “Gestión, Liderazgo y Comunidad”, realizado en el año 2015 a través de una alianza entre el IDEP y la Universidad Distrital – Maestría en Investigación social Interdisciplinaria.

Esta investigación es la segunda fase de un proceso iniciado en el año 2014, con la participación de rectores y rectoras de colegios distritales de Bogotá. Para la fase 2014 en el estudio denominado: “Liderazgo, participación y gestión en la escuela “, el foco estuvo centrado en el rol de los directivos de las instituciones como líderes que propician formas alternativas de gestionar la escuela y promueven procesos innovadores de participación escolar. Los resultados y hallazgos de ese primer momento, evidenciaron la pertinencia de realizar un proceso analítico y reflexivo, en torno al rol de liderazgo y gestión de los directivos docentes en el planteamiento de diferentes formas de interacción con la comunidad.

Así las cosas, se abordó el análisis sobre las posibles relaciones, propuestas innovadoras y apuestas alternativas en el abordaje de la diada: escuela - comunidad, a la luz de las formas de gestión y liderazgo de los rectores y rectoras que rompen con los esquemas tradicionales y hegemónicos que se dan en las instituciones educativas. La puesta en marcha de este propósito se llevó a cabo a través de una metodología de investigación basada en la cartografía social participativa, mediante la cual fue posible identificar aquellos aspectos relevantes en cada una de las instituciones participantes en relación con el objeto de estudio.

El informe presenta en su capítulo inicial un rastreo bibliográfico en el cual se describen algunas investigaciones y experiencias realizadas en el ámbito nacional e internacional en torno a la relación escuela-comunidad. Un segundo apartado da cuenta de la apuesta epistemológica sobre la cual se sustenta la ruta metodológica abordada; enseguida, en el tercer capítulo se presentan las categorías conceptuales centrales del estudio, para dar paso en los capítulos cuatro, cinco y seis a la propuesta metodológica y la posterior presentación de los resultados a la luz de las categorías de análisis anunciadas.

Posteriormente en el séptimo apartado, se presenta el análisis de los resultados derivados del componente investigativo que estuvo orientado metodológicamente desde las historias de vida de un subgrupo de rectores y rectoras participantes en el estudio. El documento cierra con la presentación de las conclusiones y las recomendaciones para la política educativa de Bogotá en el abordaje de la relación escuela – comunidad, desde la identificación de las potencialidades de los rectores y rectoras de la ciudad.

1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS: RELACIÓN ESCUELA - COMUNIDAD

Al revisar qué estudios, investigaciones, y experiencias pueden considerarse antecedentes, que vislumbren un camino investigativo previo, alrededor de la relación que existe entre la escuela y la comunidad, incluso asumiendo todas las posibles opciones como la comunidad en la escuela, o la proyección de la escuela a la comunidad entre otras, se encuentra que en Bogotá, Colombia, Latinoamérica e Iberoamérica, se han realizado diversos estudios y existen algunas reseñas sobre las experiencias que dan cuenta de la apertura de la escuela a la participación de la comunidad o de la intervención de las comunidades en las escuelas, un primer asunto es que se encuentra que la categoría comunidad comprende una diversidad de actores/entidades tales como: grupos, organizaciones educativas, sociales, religiosas, culturales, económicas, de base, fundaciones empresariales, y empresas, entre otras que dan cuenta de la incidencia del sector privado y social en transformaciones que tienen lugar, en las escuelas, colegios o instituciones educativas. Un segundo asunto, es que en algunos casos, incluso los modos de llegar a la escuela se hacen mediante alianzas de cooperación público privada, donde intervienen autoridades de política pública, especialmente educativas. En seguida, se presentan los estudios, investigaciones y reseñas hallados.

En el caso de Bogotá, se encontró la monografía de grado de la antropóloga, Violeta Bonilla Farfán (2008), *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa, Bogotá)*, cuya versión final se logró en el 2008; la autora, se enfoca en comprender la acción social de asistir a la escuela. Se muestra *cómo los sentidos construidos en torno a la escuela, dependen de realidades locales propias de la vida cotidiana de los actores sociales, y cómo éstos permiten que se postulen ciertos significados en la narrativa discursiva de los agentes, que a su vez, posibilitan evidenciar la presencia de los sentidos construidos.*

En esta monografía, se describe y analiza los significados y sentidos construidos en torno a la escuela, por parte de algunos integrantes de la comunidad educativa, léase estudiantes, docentes, madres y padres de familia, del colegio distrital Orlando Higuera Rojas, ubicado en el barrio Villa Nohora, estrato 2, de la localidad de Bosa. El colegio ha hecho parte por un lado, del proyecto *Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá*, liderado por la Secretaría de Educación Distrital, SED; y por otro, del *Programa RED, Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media* de la Universidad Nacional de Colombia.

Siguiendo a la autora, en el estudio se definieron como categorías analíticas diferentes, el significado y el sentido, que se entienden estrechamente relacionadas y no excluyentes, para comprender la acción social de asistir a la escuela.

Roberta Flaborea y otros autores (2013) elaboraron un artículo de la investigación titulado *Concepciones sobre la relación familia-colegio: fortaleciendo el aprendizaje del inglés*. En el que participaron la Universidad de los Andes, los Colegios Cafam y Marymount y el Centro Santa Marta. En este se pretende *entender la compleja relación entre las acciones propuestas por los familiares para el fomento del aprendizaje y el uso del inglés y los procesos llevados a cabo en los colegios*

bogotanos, intentando identificar los imaginarios de los padres, docentes y estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y los aportes ofrecidos por las familias a estos procesos.

En este artículo se afirma que las ayudas en el aprendizaje del inglés, que brindan las familias, son de extrema importancia para el aprendizaje de la lengua y pueden o no, contribuir a su desarrollo. Se parte del supuesto de que es posible que el colegio y la familia no siempre encuentren la mejor forma de relacionarse de manera que se favorezca, en ocasiones por inseguridad de los padres, que sienten temor de intervenir erróneamente y prefieren dejar la tarea solo al colegio, o, por parte del colegio, al sentir que toda la responsabilidad recae en los docentes. Para los autores son relevantes las categorías, enseñanza del inglés, integración de los padres a la escuela para lograr una mejor calidad educativa; participación de los padres en los consejos internos de los colegios, educación bilingüe y programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Sobre experiencia de la Fundación Alpina (2015) en alianza estratégica con FEMSA (Coca-Cola) de México, fundaciones empresariales¹ que han estado ejecutando el proyecto *Colegios con educación alimentaria*, en la Localidad de Fontibón y en Bogotá, entre el 2012 y con proyección al 2016, existe una reseña en la que se indica que el objetivo del proyecto ha sido lograr una integración de la educación alimentaria y nutricional al currículo de las instituciones educativas oficiales de la localidad de Fontibón y una reflexión de los estudiantes sobre sus prácticas alimenticias y de uso del tiempo libre, mediante talleres lúdicos y pedagógicos. De igual manera, se ha buscado que se potencien habilidades de liderazgo en ellos, para que se conviertan en replicadores de los aprendizajes, y con esto se apunte al mejoramiento institucional, a partir de conocimientos, motivación y el desarrollo del gusto y la formación para la incorporación de hábitos de vida saludable, además hacer de estos, espacios saludables, y por otro lado, a las familias y a toda la comunidad educativa a través de la comunicación y la vinculación de otros sectores para replicar la experiencia en otros entornos.

Otra de las acciones es fomentar la formación de criterios de los participantes en materia de alimentación, a través de talleres lúdicos se invita a que reflexionen sobre sus prácticas de selección y consumo de los alimentos, y se comparten conocimientos significativos para ellos, atendiendo a sus condiciones particulares de edad y entorno.

En este campo de la relación escuela y comunidad en Colombia, se identificaron al menos 7 escritos entre: estudios, artículos, investigaciones y reseñas de proyectos de intervención realizados en los departamentos de Cundinamarca, Cauca, Valle del Cauca, Antioquia, Atlántico y Quindío.

¹ Es importante indicar que varias de las reseñas presentadas acá fueron tomadas de la experiencia de apoyo de la RedEAmérica. Red interamericana de fundaciones y acciones empresariales para el desarrollo de base, que busca a través de la estrategia del desarrollo de base, especialmente en el sector educativo; mejorar las condiciones de vida y apoyar la transformación de realidades de las poblaciones menos favorecidas.

En este segmento, aparece un estudio del Ministerio de Educación Nacional (S.A.) denominado *Por una escuela más democrática* que presenta algunos mecanismos de la participación en Colombia y los espacios con los que cuenta la comunidad bajo el marco legal. Allí se indica que uno de los propósitos del Programa Nuevo Sistema Escolar es fortalecer la participación y la democracia en las escuelas, que las instituciones educativas le rindan cuentas a la comunidad, así como una sociedad más vigilante y participativa.

A continuación se presentan los apartes fundamentales. La participación de la comunidad en la gestión escolar es un fenómeno relativamente reciente en los sistemas educativos públicos. Hay experiencias exitosas que confirman que cuando las comunidades están presentes en la ejecución y seguimiento de los proyectos, éstos son más eficaces y productivos. Existen ejemplos de participación de la comunidad en el sector, tanto a nivel internacional como nacional: *en El Salvador, las escuelas denominadas EDUCO son financiadas con recursos públicos pero administradas por las Asociaciones Comunales para la Educación, ACE. Están conformadas por padres de niños que asisten a las escuelas, elegidos democráticamente. Las evaluaciones muestran que los padres de estas escuelas tienden a involucrarse más con el progreso académico de los niños y a mantener una relación más frecuente con los profesores. En varios estados del Brasil el rector es nombrado por la escuela, con la participación de la comunidad educativa.*

En Colombia, las instituciones educativas tienen una amplia flexibilidad para definir sus planes de estudio con la participación de la comunidad, a través de los gobiernos escolares y la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales, PEI. Asimismo, en La Ley General de Educación se establecieron los siguientes mecanismos de participación: los gobiernos escolares, las Juntas Departamentales de Educación, JUDE y las Municipales de educación, JUME, los Foros Educativos nacionales, departamentales y municipales y las instituciones educativas.

Cada establecimiento educativo del Estado tiene un gobierno escolar conformado por el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Su función es considerar las iniciativas de estudiantes, educadores y padres de familia en la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades comunitarias y demás acciones de participación democrática en la vida escolar.

También se subraya en la existencia de las Juntas Departamentales de Educación, JUDE que se encargan de comprobar que las políticas trazadas por el MEN se cumplan en el departamento y que los currículos se ajusten a los criterios establecidos por la ley 115. Proponen las plantas de docentes y aprueban planes de actualización de los maestros. Por otra parte, se encuentran las Juntas Municipales de educación, JUME que además de verificar el cumplimiento de las políticas y programas educativos, fomentan y controlan el servicio en su municipio; coordinan y asesoran a las instituciones educativas para el desarrollo del currículo y proponen al departamento la planta de personal y en el caso de los Foros Educativos nacionales, departamentales y municipales estos permiten reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas.

En este marco, se enfatiza en que las instituciones educativas constituyen el eje fundamental de la transformación que propone el Programa Nuevo Sistema Escolar, PNSE. El propósito de este es que todos los colegios sean capaces de crear, dirigir y regular sus acciones educativas, mediante procesos de participación de la comunidad en la toma de decisiones, la vigilancia social, el control y la rendición de cuentas a través de las Instituciones Educativas y con los gobiernos municipales.

Todos los municipios e instituciones educativas participantes se comprometen a hacer realidad los gobiernos escolares. De esta manera, la comunidad tendrá un espacio en la planeación, toma de decisiones, ejecución, evaluación del PEI y de los recursos de las instituciones educativas. Así mismo, el Programa brindará apoyo técnico y financiero a los proyectos participativos en las instituciones vinculadas al Programa. El PNSE promueve que los municipios involucren a la comunidad en la formulación de los planes educativos y que entreguen información veraz y oportuna sobre los recursos disponibles, los criterios de asignación de los mismos y los resultados de la gestión del sistema escolar local. De igual manera, apoyará a los municipios para la elaboración de herramientas de participación que contribuyan a organizar la prestación del servicio educativo.

En el marco legal, se encuentra el artículo 68 de la Constitución Nacional que dice que la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación y, también, que los padres de familia tendrán derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos menores.

En el artículo 5º de la Ley General de Educación o Ley 115 del 8 de febrero de 1994, se consagra dentro de los fines de la educación, la formación para facilitar la participación de todos, en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación (numeral 3), y la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como al ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Dentro de la normatividad que regula el sistema educativo nacional también se hallan: los Decretos 1860 de 3 de agosto de 1994 y el Decreto 2150 del 5 de diciembre de 1995.

Continuando con la revisión, se encontró la experiencia de la Fundación Smurfit de Colombia (2011), que ejecutó el Proyecto: *Fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar, PRAE y del Proyecto Agrícola, PA; de la Institución Educativa Agropecuaria Uribe*, en las regiones del Calima, El Darién, en el Valle del Cauca, y en El Tambo y Cajibío en Cauca. El objetivo fue Integrar a los actores escolares y comunitarios mediante procesos de formación integral que contenían los proyectos PRAE y PA de la institución para mejorar las condiciones socioeconómicas de esas comunidades.

En este proyecto se señala que los actores comunitarios, entendidos como la Junta de Acción comunal de Uribe; y los escolares, la Asociación de Padres de Familia, docentes y estudiantes, se apropiaban y daban a conocer el PRAE al resto de su comunidad. Las instituciones educativas, implementaron una propuesta para el manejo ambiental de residuos sólidos acorde al PRAE, los cuales se debían reutilizar y transformar para beneficio y embellecimiento de los planteles educativos y de las comunidades, e integrar al proceso productivo de su finca a los estudiantes, padres de

familia y comunidades, quienes se beneficiarían de los resultados obtenidos. Algunas de las categorías clave definidas para este proyecto fueron: especialidad agropecuaria y forestal, ruralidad y PRAES.

Asimismo, la Fundación Smurfit Colombia (2011), desarrolló el proyecto ITAF en la Vereda la Uribe, en el Tambo, Cauca para fortalecer los proyectos pedagógico-productivos que retienen a los alumnos, generan arraigo a la tierra, transfieren tecnología a los productores de la vecindad y dinamizan la economía de la zona con actividades lícitas, rentables y sostenibles. Las ITAF, son instituciones de educación formal aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional, su naturaleza es privada, de carácter mixto y con especialidad agropecuaria y forestal, prestan servicio educativo a jóvenes del sector rural, en los niveles de: Básica Secundaria (6º a 9º) y Media Técnica (10º a 11º).

Con el proyecto se esperaba contribuir a la generación de competencias agropecuarias, forestales y empresariales. Desde el año 2004, trabajaron con currículos por competencias laborales para fortalecer los conocimientos teórico-prácticos de estudiantes y comunidades. En el ITAF de El Tambo, se utilizó desde el 2003, la pedagogía de la Alternancia para la formación de los jóvenes en habilidades mediante la práctica en su realidad rural y la reflexión en las aulas del colegio. Las categorías que aquí se privilegiaron son: Familia, escuela, expectativas, competencias y ruralidad.

En la Localidad de Fontibón en Bogotá, la cual fue posible gracias a los logros obtenidos en el proyecto anteriormente descrito y ejecutado también por la Fundación Alpina (2012), el que desarrolla en alianza con la Fundación Carrefour Internacional, que inició en 2012 y finalizó en 2015, de *Colegios con educación alimentaria en Bogotá, Chía y Facatativá*, municipios de Cundinamarca, que busca generar un modelo de educación alimentaria en el medio escolar y fortalecer en un trabajo directo a los tenderos de la zona, para incidir en el mejoramiento de las prácticas de alimentación en las familias y en la institución educativas desde el conocimiento, la concientización y el favorecimiento del acceso a los alimentos.

En este proyecto se seleccionaron las instituciones educativas públicas de menor nivel e imagen frente a la comunidad, considerando que tuvieran los niveles de desnutrición, las limitaciones económicas más altas de los municipios, con prácticas tradicionales de alimentación desbalanceada, como altísimo consumo de harinas y carbohidratos y bajos, de frutas y verduras. Se trabaja directamente con el rector, los docentes, los padres de familia y con las Juntas de Acción Comunal. En cuanto a política pública, se trabaja en convenio con las Alcaldías municipales y las secretarías de salud para apoyarlas en la formulación y desarrollo del Plan de Seguridad Alimentaria y Nutricional.

La Educación Alimentaria y Nutricional, EAN; así como la promoción de los buenos hábitos, son importantes porque las conductas que se promueven tienen impacto en las comunidades, hogares e individuos en diferentes ámbitos: en el campo de la salud y bienestar, favorece el crecimiento y desarrollo, y ayuda a la prevención de enfermedades evitables (obesidad y enfermedades cardiovasculares, entre otras); en

lo económico, se optimiza el gasto de los hogares en alimentos y del Estado en atención de enfermedades.

Siguiendo la línea anterior, la Fundación Alpina (2015) por cuenta propia, también ha estado desarrollando el proyecto *familias bien nutridas en Tocancipá* entre el 2014 y el 2016, en la reseña de este proyecto se indica que uno de sus fines es contribuir al mejoramiento del estado nutricional de los estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas y sus familias por medio de actividades lúdicas y pedagógicas, en talleres y ferias, para crear conciencia sobre el rol de la nutrición en el bienestar y el desempeño escolar.

La propuesta de la Fundación Alpina reconoce a los niños y jóvenes como sujetos que gradualmente se convierten en tomadores de decisiones en materia de alimentación y, en esta medida, participantes ideales en educación alimentaria, por la repercusión que esto tiene a futuro. Por consiguiente, trabaja por el fortalecimiento del derecho a la alimentación saludable, generando y transfiriendo conocimiento para instalar capacidades en las comunidades para su sostenibilidad y autonomía. Se sustenta en un enfoque de desarrollo humano para fortalecer las capacidades en los individuos y las comunidades con las que interactúa, para lograr su empoderamiento y la sostenibilidad de los procesos. La construcción conjunta del conocimiento y la innovación para el diseño y puesta en marcha de las alternativas de solución ante las problemáticas o situaciones encontradas en los territorios, son también características del trabajo de la Fundación, claves para la pertinencia y aceptación comunitaria de las acciones que emprende.

En el libro de autoría de Luz Dary Ruiz (2006), *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*, es resultado de un proyecto de investigación promovido por el Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, IPC; y CLACSO, cuyo propósito era develar las relaciones existentes entre la escuela y el contexto económico, social, político y cultural que determina a los sectores populares de las ciudades de la investigación y así, configurar tipologías de conflictos escolares en la relación escuela-contexto y definir estrategias de intervención mediante la identificación del lugar de los jóvenes estudiantes, en esas tipologías.

Los referentes teóricos que el estudio fundamenta, desde las teorías críticas de la educación, abren el camino para establecer y pensar las complejas relaciones entre el contexto y la escuela. En este marco, el contexto es entendido como el entorno físico y situacional, el cual permite a su vez, pensar y desarrollar las relaciones que pueden ser: sin dependencia alguna, de independencia o interdependencia, con respecto a la escuela. El concepto de analizador proveniente de las teorías del análisis institucional sirve para señalar el conjunto de relaciones que marcan el contexto y que determinan las relaciones que se establecen en la escuela. En este marco, la educación tiene un doble carácter: reproduce y produce proyectos políticos, en la medida que configura campos de poder, que disponen y sujetan a los individuos. La escuela como institución socializadora se explica bajo estos postulados.

La territorialización que produce la escuela delimita fronteras. Su significado está definido por los usos y apropiaciones del espacio físico y por las representaciones que

se elaboran con respecto a la utilidad de la escuela en la vida social. “es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva, según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une”. En los actuales momentos es posible señalar el anclaje que tiene la escuela en la vida barrial, en la proyección de las prácticas y disputas familiares, en los roles establecidos a los/as jóvenes por sus dinámicas sociales, en fin, en la tensión permanente que se produce entre la separación del contexto que pretende mantener la institución escolar y las dinámicas sociales que la modifican y la alteran. Algunas de las categorías en las que se indaga son: relación escuela-contexto, los conflictos, los acontecimientos, la tipificación de los conflictos escolares y jóvenes.

La Fundación Empresarios por la Educación-Capítulo Atlántico en alianza con la Fundación Huellas (2010). Elaboró una reseña sobre la ejecución del proyecto: *Construcción y dotación de un espacio para el desarrollo de actividades educativas, recreativas, culturales y comunitarias en el núcleo zonal 6 del municipio de Malambo*, Atlántico en Colombia. El objetivo general fue acompasar los tiempos y responsabilidades de los docentes y rector de la escuela, con la dinámica de la comunidad. Esta es una zona con problemáticas sociales amplias que necesitan de alianzas para su solución porque hay por un lado, saberes en la comunidad; del otro, en los docentes y rectores que se pueden compartir con el fin de mejorar las condiciones educativas y por parte de otros actores aliados que pueden beneficiar y potenciar los procesos que se adelantan.

Partieron de la identificación de una problemática “sentida por la comunidad”; esto implicó un trabajo conjunto entre el sector educativo y la comunidad para descubrir las deficiencias de los procesos comunitarios y concretarlas en un proyecto de manera organizada y transparente, creando las bases para rescatar la credibilidad e impulsar la participación de las personas. La creación y consolidación de un comité con representantes de la comunidad y la Institución Educativa, que formalizara el vínculo Institución Educativa y Organización Comunitaria de Base, OCB; es clave para jalonar los procesos del proyecto, para ejercer el liderazgo de las actividades y la proyección auto sostenible a futuro.

Se aprendió que entre OCB e Institución Educativa, se puede constituir una fuerza organizativa transformadora de la realidad y que ambas instancias pueden emprender acciones en conjunto para la transformación de las condiciones educativas y sociales de la comunidad. El trabajo de consolidar la relación Escuela-Comunidad, se hizo a través del comité coordinador del proyecto, que actuó en la solución de necesidades de la escuela y fue un complemento al intercambio de saberes, en la búsqueda de soluciones a problemas locales y en el mejoramiento de sus condiciones educativas y sociales. Por último, las relaciones con los líderes comunitarios permitieron la proyección de la escuela hacia la comunidad potenciando sus recursos frente a problemáticas escolares como el maltrato infantil, convirtiéndose en un tema extramuro hacia la comunidad. Finalmente, las categorías priorizadas en este caso son: líderes comunitarios, fortalecimiento relación comunidad-institución educativa y organización comunitaria de base.

La Fundación Empresarios por la Educación-Capítulo Quindío (2010), efectuó el proyecto *Fortalecimiento de 7 organizaciones comunitarias de base (Asociaciones de padres de familia) del departamento del Quindío y municipio de Armenia*; cuyo objetivo fue fortalecer las comunidades de Base, ASOPAF de 7 instituciones educativas del departamento del Quindío y de Armenia, a través de actividades que permitieran a las ASOPAF su constitución legal, revisar su filosofía y lograr un empoderamiento en sus funciones, con el fin de apoyar el desarrollo del Proyecto educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento, en los procesos de formación, de actualización de los Padres de Familia y en la mejora de los resultados de aprendizaje de sus hijos.

En este proyecto se capacitó a las ASOPAF y a un grupo de padres, madres y maestros parte del Proyecto, con el fin de contribuir al fortalecimiento del vínculo familia, comunidad, institución educativa y enlazarlo con su proyección social; se asesoró a las ASOPAF en la elaboración de la plataforma estratégica (Misión, visión, principios, valores, Objetivos) y plan operativo, así como el aspecto legal la conformación, funciones e injerencia de las OCBASOPAF en el contexto de la dinámica Educativa y se conformó una red de comunicación y formación con proyección a la comunidad.

Fortalecer las instancias que por ley, están llamadas a vincular la participación de padres de familia, es definitivo para mejorar aspectos educativos en las comunidades; en este caso, las Asociaciones de Padres son organizaciones clave que permiten dinamizar aspectos educativos de igual manera, fue importante trabajar los talleres con los padres de familia a partir de un enfoque de pedagogía activa, “aprender – haciendo”, porque permitió que los procesos quedaran más afianzados en los participantes; así como el trabajo Interdisciplinario e interinstitucional es clave para generar una dinámica diversa con experticias de diferentes focos que permiten dar una complementariedad a las actividades.

Se propone continuar con la estructuración y ejecución de Escuela de Padres lideradas por las Asociaciones de Padres de familia. Esta es una estrategia muy importante para que los padres de familia retomen el liderazgo de las Asociaciones de Padres y centren su trabajo en aportes que contribuyan a la obtención de mejores resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las necesidades de la escuela y las familias. En ese momento, la expectativa era continuar el trabajo articulado con la Secretaría de Educación Departamental para dar continuidad a los proyectos de las ASOPAF, para que éstos fueran inscritos en el banco de proyectos de planeación departamental y se les brindara el apoyo necesario. Las categorías aquí identificadas fueron: Familia, escuela, fortalecimiento de las Asociación de Padres y madres de familia y Escuelas de padres.

En cuanto a la relación escuela y comunidad en Latinoamérica se encontraron 5 documentos, entre libros y artículos producto de investigaciones y reseñas de experiencias de intervención de organizaciones sociales en: Chile, Argentina, Brasil, Ecuador y Venezuela.

El Gobierno de Chile a través del Ministerio de Educación (2005) publicó el libro *Escuela, familia y comunidad. Guía No 3. Política de educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad, su objetivo dar a conocer cuáles son los aspectos y*

características esenciales de la política de educación especial denominada: *nuestro compromiso con la diversidad*.

En el documento se plantea que en los últimos años se han producido cambios importantes en la forma de entender la Educación Especial y la discapacidad. Estas nuevas miradas abren otras posibilidades para abordar el desafío de más y mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los alumnos y alumnas. La Educación Especial es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción en los niveles de: párvulos, básica, media y adultos, y en las escuelas especiales. Esta modalidad aporta un conjunto de servicios, ayudas y recursos humanos, técnicos y conocimientos especializados para atender las necesidades educativas que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente, a lo largo de su escolaridad.

Los alumnos y alumnas presentan necesidades educativas especiales cuando como consecuencia de una discapacidad o trastorno requieren ayudas o apoyos extraordinarios para participar y avanzar en sus aprendizajes. Estos pueden ser requeridos por algunos estudiantes durante todas las etapas de su vida escolar, mientras que otros, necesitan de estas medidas por períodos específicos de su escolarización. Se definieron como parte de la Política Nacional de Educación Especial líneas estratégicas y acciones a impulsar en el periodo 2006 – 2010; entre ellas: a) ampliar el acceso a la educación, b) currículo y gestión escolar, c) mejorar la integración escolar y la atención a la diversidad, d) fortalecer las escuelas especiales, e) participación de la familia, escuela y comunidad, f) mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular, g) aumentar el financiamiento de la educación especial, h) Reforzar los equipos técnicos del Ministerio de Educación, i) extender la comunicación y difusión. Cada una de estas líneas estratégicas considera la implementación de una serie de acciones que se espera impulsar con la finalidad de crear nuevas y mejores condiciones para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Dentro de las categorías clave sobresalen: educación especial, fortalecimiento del rol de los padres, madres, apoderados y familiares, en el proceso educativo de sus ideas formulación de la política de educación especial, nuevos conceptos de educación especial, discapacidad y necesidades educativas especiales.

El *Programa de Becas Súbete al Tren. Retoma tus estudios* de la Fundación CRISFE (2010), fue implementado en la ciudad de Pichincha, en el Ecuador, su objetivo era la inclusión educativa orientada a jóvenes y adultos entre 15 y 29 años, que abandonaron sus estudios básicos o de bachillerato con un año o más de tiempo. Este programa fue una iniciativa de la Fundación con el respaldo de Banco Pichincha, y contó con el apoyo de aliados estratégicos como la Fundación Unidad Virtual Iberoamericana, FUVIA y el Instituto Radiofónico Fe y Alegría, IRFEYAL.

El ciclo costó arrancó beneficiando a 3.000 becarios a nivel nacional. Esta alianza estratégica al ejecutar este proyecto de inclusión educativa, lo hizo a través de métodos alternativos como el bachillerato virtual (con acceso a Internet) ofrecido por la Fundación UVIA; y la primaria y secundaria con el soporte del IRFEYAL. El bachillerato virtual ofrece las especialidades de informática, ciencias, promoción

cultural y social, turismo y desarrollo sustentable. IRFEYAL también ofreció un programa de educación para adultos con títulos de técnico artesanal, especialidad del maestro artesano; técnico en comercio y administración e informática; técnico en ciencias de comercio y administración, contador bachiller y técnico en educación comunitaria infantil. Las categorías clave que se observan son: extraedad, inclusión, deserción, permanencia, educación virtual y para adultos.

La Fundación Standard Bank y la Fundación Loma Negra, han estado implementando el programa *Arte en las escuelas (2000)*, en Buenos Aires, Santa Fe, Jujuy, Chaco, Corrientes y Santiago del Estero, en Argentina, su objetivo ha sido generar capacidades sustentables en cada una de las instituciones educativas en las que se llevó a cabo el proyecto para mejorar la calidad de la educación y disminuir el fracaso escolar.

El Programa actúa en instituciones educativas del nivel medio de gestión estatal, y que trabajen con poblaciones en situación de vulnerabilidad. Promueve la relación del arte y la educación secundaria, cuyo desafío es la inclusión en el sistema educativo. Para ello, cada escuela debe diseñar su propio proyecto integral, partiendo de la base del arte como eje vertebrador y contemplando todos los aspectos del proceso educativo. Este programa fue creado, en una alianza entre la Fundación BankBoston (actual Fundación Standard Bank) con las fundaciones Acindar, Bunge y Born y Navarro Viola. Dentro de las categorías destacables están: Arte, secundaria, disminución fracaso escolar y calidad educativa.

El Instituto Holcim Brasil promueve el proyecto *Holcim comunidade (2004)*, en la ciudad Pedro Leopoldo, en Minas Gerais. Su objetivo es involucrar a las familias en el proceso pedagógico de los estudiantes de la escuela municipal de la zona de operación de Holcim,.

El proyecto se ejecuta en colaboración con el Ayuntamiento de la ciudad Pedro Leopoldo, en el Colegio del mismo nombre, con 212 estudiantes de 1º a 4º grados de la escuela municipal de Alicia Lobato, de 6 a 14 años, participan en actividades en las áreas de deportes, musicales, arte escénico, artesanía, la salud y la higiene y la educación ambiental para el desarrollo del aprendizaje cognitivo, construcción de ciudadanía. Se espera complementar la acción de la escuela con actividades en las áreas socio- educativa, culturales, deportivas y de salud como un factor de integración social; apoyar a las escuelas en su construcción, evitar el ausentismo escolar; desarrollar el proceso de aprendizaje cognitivo de los estudiantes, Trabajar en la construcción de ciudadanía, involucrar a los miembros de la familia en las acciones dirigidas al desarrollo integral de los estudiantes participantes y formar profesionales en el arte y la educación, en ella cuentan con once monitores y tres auxiliares de la Fundación Cultural Dr. Pedro Leopoldo. Algunas de las categorías de este proyecto son: escuela, familias, artes, primaria, áreas socioeducativas para la integración social, refuerzo y retención escolar.

Iván Pérez y Hellyss, Mendoza (2013), elaboraron el artículo resultado del proyecto de investigación *Un Portal web para el C.E.I Consuelo Navas Tovar, Valera, Estado Trujillo*. Zulia, Venezuela, en el que se plantearon como objetivo, realizar una propuesta para el diseño y desarrollo de un portal web para el Centro de Educación

Inicial con el fin de publicar información relevante acerca de la institución, y así estimular el buen flujo de la comunicación, lo que conlleva a la mejora de las relaciones interpersonales y al fomento de una participación más activa por parte de la comunidad educativa.

Este trabajo se basó en una investigación de campo descriptiva, con una modalidad de proyecto factible en el que se utilizó la metodología de Kendall y Kendall (2005) para la realización del portal web, siguiendo cada una de sus fases, donde se determinaron los requerimientos, se detallaron, y se elaboró los diccionarios de datos, el modelo entidad y relación, y el diseño de la interfaz web. Según los resultados obtenidos, se concluyó que este portal Web del objeto de estudio, contribuirá con el crecimiento y desarrollo de la relación Escuela – Comunidad en la institución educativa, incentivando su participación en todas las actividades que se realicen en la institución, lo cual beneficia el proceso de enseñanza de los niños y niñas. Dentro de las categorías clave están: portal web, metodología, educación, escuela, comunicación y comunidad educativa

Sobre la relación escuela y comunidad se encontraron 8 documentos entre estudios e investigaciones. A continuación cada uno de ellos.

Montserrat Castro Rodríguez, y otros autores (2007), publicaron el libro *La escuela en la comunidad. La comunidad en la Escuela*, en Barcelona, España; cuyo propósito fundamental es tratar las relaciones entre la escuela y el resto de la comunidad y de colaboración del resto de agentes de la comunidad con la escuela.

Este libro indaga por la doble dimensión la primera, de apertura de la institución escolar hacia la comunidad y la segunda, de colaboración del resto de agentes de dicha comunidad con la escuela. En consecuencia, se explora en experiencias y reflexiones desde la escuela y la intervención socioeducativa. En este se analiza que las relaciones entre escuela y comunidad se dan en un mundo cambiante, en el que la educación es un resultado de una interacción en red, en sistemas complejos, en pleno cambio social, se está pasando de una comunidad tradicional a un sistema de redes, y por ello, es importante integrar la escuela en proyectos de desarrollo comunitario pero la escuela también se entiende como comunidad por ende, la escuela es un recurso comunitario, como las ciudades educadoras.

En este documento también se examinan las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad, lo que implica un modelo de evaluación inclusiva. Se analiza la intervención escolar comunitaria en contextos multiculturales, los proyectos de centro y servicio a la comunidad, en el que se presenta el Programa de atención a la diversidad, se identifican las nuevas demandas y relaciones comunitarias tales como: la intervención comunitaria en la escuela desde el movimiento asociativo, el mundo empresarial y los centros de formación profesional. Al final se presentan algunas reflexiones sobre la educación entendida como una responsabilidad compartida por toda la comunidad, en la que se identifican: familia, institución escolar, barrio, ciudad, y la necesidad de política públicas acordes, como en el caso, del Ayuntamiento de Barcelona. Dentro de las categorías de análisis propuestas en la investigación están: Escuela y desarrollo comunitario, comunidades de aprendizaje, el centro escolar como

recurso comunitario, evaluación inclusiva. Intervención escolar comunitaria en contextos multiculturales y redes.

En el libro *Transformado las escuelas: las comunidades de aprendizaje*, escrito por Ana Isabel Alcalde, y otros autores (2006), en Málaga, España, se indica que su objetivo es ayudar a los docentes, a los claustros y, en definitiva, a toda la comunidad educativa a pensar y llevar a cabo un planteamiento educativo diferente bajo los postulados de Paulo Freire acerca de la participación de toda la comunidad en educación.

Las comunidades de aprendizaje, como modelo de escuelas inclusiva y de aprendizaje en red, es la experiencia de escuelas que soñaron que se transformaban en centros donde todos los alumnos y las alumnas estaban motivados para aprender. Ellos, se ilusionaron en conseguir una escuela donde la implicación de los padres y las madres iban más allá de la participación en las aulas y en donde los mayores ayudaban a los más pequeños. Estas ilusiones, estos sueños, son realidades tangibles, que al evaluar con la comunidad de aprendizaje esto es posible, se plantean los retos educativos de una sociedad multicultural, la unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad, la tertulia gastronómica desde la perspectiva dialógica del aprendizaje, itinerarios educativos de la familia inmigrante y la comunicación cooperativa entre familia y escuela.

Las categorías de análisis aquí priorizadas son: aprendizaje e indagación dialógica, escuela inclusiva, grupos interactivos y tertulias de aprendizaje, incluir en sumar. Allá del nombre educación preescolar, primaria y secundaria.

Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos, es un artículo de Cecilia Pereda (2003) publicado en REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. El propósito de este artículo ha sido acercarse a la teoría de sistemas complejos para todos aquellos interesados en la temática de la escuela y la comunidad, tanto a nivel de la teoría como de la práctica social, en este caso, la de sistemas de Luhmann que sitúa la teoría de la intervención en el marco de la teoría social general, en cuanto toda teoría de conocimiento, como producto social, supone una teoría de la sociedad.

La temática de la relación entre la escuela y la comunidad se inscribe dentro de área más amplia del contexto social de la educación o de la relación entre educación y sociedad. Toda sociología de la educación, en cuanto está enmarcada en una teoría general de la sociedad, supone una concepción más o menos implícita de la relación entre educación y socialización, entre escuela y familia, entre escuela y comunidad. En un rápido pasaje por la trayectoria reciente de la sociología de la educación pueden rastrearse diversas aproximaciones sobre el tema de la relación escuela – comunidad.

Para la autora, estas aproximaciones específicas pueden englobarse en tres grandes tipos de enfoques: aquellos que entienden la relación escuela - comunidad como situación de encuentro en el niño de su contexto sociocultural con la propuesta escolar; aquellos que atienden a las relaciones entre escuela y comunidad como una relación de interacción entre referentes educativos, por ejemplo, entre docentes y familiares; y aquellos que definen la escuela como un actor comunitario. Los enfoques que se centran en la incidencia del contexto familiar y comunitario de los niños en los

aprendizajes escolares suponen una relación escuela - comunidad como una situación que se resuelve en cada niño o niña en particular.

El encuentro o desencuentro entre el contexto sociocultural de la comunidad y la escuela que experimenta cada niño o niña escolarizada puede resultar, según sea consistente o no, en el éxito o el fracaso educativo. No es una perspectiva de relación escuela y comunidad per se, sino mediada por la experiencia que de esta relación tenga el niño/a, en su doble condición de hijo/a y alumno/a. Cabe aclarar que no se encontrarán en este artículo recetas normativas que indiquen cómo mejorar o cómo debiera ser la intervención para una mejor relación entre la escuela y la comunidad, ya que esto excede los alcances de la teoría como producción autorreferente del sistema de la ciencia. La teoría de sistemas complejos aporta elementos para la comprensión de los condicionamientos, límites y posibilidades de dicha relación. Las categorías de análisis son: Teoría de sistemas complejos, sociología de la educación, enfoques de la relación escuela y comunidad y socialización.

La Relación Familia y Escuela: Un estudio comparativo en la Ruralidad, es un Artículo de investigación de las autoras Gladys Villarroel Rosende y Ximena Sánchez Segura (2002) publicado en la Revista Estudios Pedagógicos, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, en Chile. Su objetivo es hacer especial referencia a la vinculación entre la familia y la escuela, agencia que desempeña un papel relevante en los procesos de socialización, de desarrollo del conocimiento, de adquisición de habilidades y de competencias para la participación adecuada en el sistema social, intentando responder así a las demandas que la sociedad actual le exige al individuo.

Los estudios sobre la familia y, en especial, sobre familias rurales no son abundantes, entre otros motivos, debido a que, como señalan Reyes y Weinstein (1994), existe una percepción de que no es un tema social relevante, dado que existen aparentemente otros temas más urgentes. Sin embargo, el conocimiento de sus procesos internos, de sus formas de organización y de la relación que establece con otras agencias socializadoras se constituye en un importante tema de investigación, cuyo conocimiento puede contribuir a la comprensión de los procesos sociales y a mejorar las formas de vida de los miembros de la sociedad. Se han estudiado dos comunidades rurales desde una perspectiva descriptiva-comparativa para caracterizar a las familias y a las escuelas rurales que componen la comunidad más inmediata, así como también la relación que se da entre ambas agencias socializadoras.

Se presentan en este artículo los resultados referidos a la relación familia-escuela en dos escuelas básicas rurales de la Región de Valparaíso. Los principales resultados indican que tanto la familia como los niños y niñas estudiados, le atribuyen gran importancia a la escuela y tienen altas expectativas educacionales. La percepción de los profesores y profesoras es, empero, diferente ya que un alto porcentaje de éstos señala que la familia le da poca importancia a la escuela. Esta falta de acuerdo, se observó también en relación con la motivación de la familia en la escuela, ya que no participa en sus actividades. Algunas de las categorías clave de análisis en este estudio son: participación, familia, escuela, expectativas, ruralidad.

Martín Eugenio, Rodríguez, y otros autores (2004), publicaron el artículo *Relación escuela-comunidad y su contribución a los servicios educativos* en la Revista Crea Ciencia de la Universidad Evangélica de El Salvador (UEES). El objetivo de investigación fue conocer, analizar y caracterizar las modalidades de relación escuela-comunidad y su contribución a los servicios educativos que la escuela ofrece y sistematizar algunas experiencias de participación que se viven en las comunidades Salvadoreñas.

La participación ciudadana y la descentralización son parte fundamental de las políticas que sustentan el proceso de reforma educativa en El Salvador; en este marco se han implementado acciones orientadas a apoyar el proceso educativo. Se identificaron tres modelos: el primero, caracterizado por la diferencia entre el nivel educativo de los actores docentes-comunitarios, propuestas con mínima discusión, escasos nexos, estructuras preestablecidas entre la escuela y algún organismo con el que desarrollan un proyecto o actividad específica, es notable el papel de algunos directores y docentes para el logro de procesos de cooperación tanto de la comunidad local como de organismos externos. El segundo, es incipiente e intenta conjugar el potencial de cambio con el capital humano, en donde se nota un nivel de responsabilidad y liderazgo compartido y cierto nivel de igualdad de condiciones; hay una mayor cantidad de directivos en comités que tienen un papel intermediario en algunos proyectos o actividades en que se involucra la escuela pero sin muchos nexos entre los diferentes comités. El tercer modelo, se acerca al potencial cambio con grado intencionalidad mucho mayor que en los dos modelos anteriores; mostrar una participación más intensa de un mayor número de comunitarios en condiciones de igualdad, que incluyen a todos los sectores de la comunidad, con espacios para proponer y tomar decisiones sobre las principales necesidades y problemas de ellos, en donde el capital humano está representada en los siguientes cuya función está orientada más a la facilitación de los procesos ya la proposición.

Algunas de las conclusiones del artículo es que la participación en las relaciones con la comunidad se ve fortalecida en la medida en que exista un mayor sentido de identidad comunitaria de los actores involucrados, es decir mientras más identificados con los problemas sociales, la comunidad mostró mayor dinamismo en su solución, en la apertura que tienen las escuelas de padres y madres que están demostrando ser un elemento motivador para reflexionar sobre sus problemas en el interés por la búsqueda de soluciones viables, sin embargo, vale la pena resaltar que la de mayor participación en la mayoría actividades en la relación escuela y comunidad, son para generar capital social, en la medida en que se descargan responsabilidades sobre las decisiones en la educación de los hijos. Las categorías clave de la investigación fueron: escuela, servicios educativos, descentralización, modelos de participación y comunidad local.

El palimpsesto de la intervención socioeducativa es un artículo de Víctor Martín Elgueta (2014), publicado en la Revista Electrónica de Educación Sinéctica de México. El objetivo de investigación fue indagar en las experiencias precedentes y los modos en que están disponibles o son actualizadas en las prácticas contemporáneas de una comunidad o espacio social singular. La reconstrucción histórica de prácticas de

intervención socioeducativa precedentes, en términos de dramática del vínculo con la institución, permite acceder a un modo de comprender e intervenir.

Retomando las conceptualizaciones de esta tradición contemporáneamente casi abandonada, constituyen la tercera y última parte de nuestra línea argumental para dirigir nuestra atención en torno a la problemática de la intervención socioeducativa en dos sentidos. Uno, para captar la relación entre la escolarización y la resistencia de los movimientos sociales con la institucionalización de los Estados y el capital (para el autor es la otra cara de la moneda del mismo proceso), y otro, la teoría de los analizadores y la implicación como herramienta conceptual y metodológica para permitir visibilizar los fenómenos institucionales configurados como problema para su estudio e intervención.

Los sentidos entramados explícitamente sobre la preocupación recurrente tomada como analizador y reflejan dos tipos de intervenciones socio-educativas: escolarizadas y comunitarias, ambas en confrontación. El diálogo con la comunidad desentrañó que en la insistencia sobre la relación comunidad y Estado daban cuenta de una conflictiva relación entramada históricamente. En este caso, algunas categorías de análisis son: institucionalización, Estado, comunidad y analizadores.

Yolanda Jiménez Naranjo (2012), es autora del artículo *Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria* publicado en la Revista electrónica de educación. RMIE de México, cuyo objetivo de investigación es ubicar al lector en el debate a partir de la exposición no de un campo homogéneo o consensuado de interpretar la modalidad educativa sino pluralizado, fragmentado y confrontado. Y, por otro lado, porque pretende contribuir a plantear una de las tantas aristas del debate a partir de la exposición y análisis de una cuestión de orden conceptual-teórico que emergió de dos investigaciones previas una, en escuelas zapotecas de Oaxaca y otra en curso, en comunidades hablantes de nahuatl y popoluca en Veracruz.

El presente artículo analiza, en primer lugar, la gran fragmentación interna que existe en el contexto mexicano de “imaginar” la escuela intercultural en manos de un conjunto diversificado de actores con intereses y expectativas igualmente plurales, en el marco del debate sobre la relación de la educación escolarizada para los pueblos indígenas y el papel del Estado. En segundo lugar, tomando como referencia aquellas experiencias escolares interculturales que muestran un especial énfasis en lograr articulaciones entre las prácticas culturales del contexto comunitario y las prácticas escolares, este trabajo reflexiona sobre las implicaciones que cierto debate sobre los conceptos de cultura e identidad puede aportar al análisis y a la práctica curricular con enfoque intercultural.

El debate en México en torno al enfoque educativo intercultural es una compleja red en la que se tejen posiciones político-pedagógicas, expectativas educativas y sociales, así como una plural gama de experiencias educativas y curriculares particularizadas en contextos específicos. El debate es intenso y motivante, tanto desde una perspectiva académica (socio-antropológica, pedagógica, sociológica, psicológica, etcétera) como socio-política. Algunas de las direcciones de este debate aglutinan: a) el “deber ser” de la educación intercultural, que engloba desde propuestas educativas compensatorias hasta otras de mayor autonomía curricular; b) el lugar (desde arriba o

desde abajo) desde el cual construir este enfoque educativo; c) el grupo hacia el que debería ir dirigida, si a la población general o a los grupos cultural y étnicamente diferenciados; y d) o al tipo de diversidad a tratar, si sólo a la cultural y étnica o cualquier tipo de diversidad religiosa, de género, de capacidades diferentes, entre otras. A su vez, cada una de estas visiones problematiza aspectos propios con los cuales complejiza y dinamiza el mismo debate y la práctica escolar intercultural. Algunas de las principales categorías de análisis de la investigación son: educación intercultural, educación comunitaria, relación escuela comunidad conceptos, grupos étnicos, México.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Organización de Estados Americanos, OEA, a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA) y bajo la dirección de Marcelo Krichesky (2006), publicó el documento *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Su objetivo fue aportar reflexiones, conceptualizaciones y claves para los problemas que afronta la región MERCOSUR, en la relación entre pobreza y educación, desigualdad social y educativa vinculación escuela y comunidad, aprendizaje y enseñanza en situaciones críticas.

Las escuelas que trabajan en contextos de pobreza, con alumnos y alumnas (niños, adolescentes, jóvenes y/o adultos) con escasas oportunidades sociales, deben enfrentar una serie de problemáticas socioeconómicas, pedagógicas e institucionales para desarrollar una enseñanza de calidad. Una de sus consecuencias –aún sin resolver en la Argentina y en los países de la región– es la cristalización de trayectorias educativas signadas por la discontinuidad, escasos aprendizajes y, en casos más graves, abandono educativo. Esta situación socioeducativa profundiza y amplía las brechas de desigualdad social. La relación de la escuela con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa. La posibilidad de que otros actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, asociaciones, clubes, etc.) formen parte de la vida escolar constituye en muchos casos, un punto de partida para que la gestión institucional, –y en ciertos casos la propuesta pedagógica– resulte más democrática.

Este fascículo tiene entre sus propósitos generales: facilitar la reflexión acerca del vínculo entre escuela y comunidad, y el análisis de nuevas perspectivas que amplían el horizonte de la escuela en el espacio público; analizar el papel de las organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo de procesos de inclusión educativa; dar a conocer experiencias de inclusión educativa en las que las escuelas se articulan con diferentes organizaciones de la comunidad; generar aportes prácticos y/o metodológicos que afiancen el trabajo docente con su entorno social y con la comunidad; se aborda el concepto de comunidad, de acuerdo a la complejidad del vínculo escuela-familia y comunidad, y diferentes formas de participación social y se consideran nuevas perspectivas que amplían la relación de la escuela con la comunidad, el espacio público y la conformación de comunidades de aprendizaje.

Las categorías de análisis de la investigación definidos fueron: Comunidad, comunidad educativa, alianzas para la gestión, comunidades de aprendizaje, familia, escuela y

comunidad, tipos de la organización de la sociedad civil, políticas para la prevención del fracaso escolar.

De otra parte, en la revisión bibliográfica acerca de las relaciones existentes en el tema escuela comunidad, aparecen recorridos que mencionan las diversas interacciones que se presentan y la participación de actores para lograr dar respuesta a los intereses y necesidades de cada contexto.

De esta manera RedEAmérica es una red que nace en el año 2002, y su objetivo principal busca contribuir al desarrollo sostenible, cuenta con más de 70 organizaciones y empresas que hacen inversión social. Esta es una propuesta que se lleva a cabo en Latinoamérica; con la premisa de contribuir a la construcción de comunidades sostenibles.

Así las cosas, se busca la proyección de cada una de las comunidades a las cuales se brinda el apoyo, su operación se da mediante la organización de Nodos, que cumplen tareas importantes en el desarrollo de programas nacionales, por cada uno hay un representante que se encarga de promover la búsqueda de nuevos miembros, da los informes sobre los avances que se han dado y propone el desarrollo de programas nacionales. En la actualidad cuentan con nodos, Argentina, Brasil, Chile, Venezuela, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Perú, República dominicana y Colombia.

Muchas de las experiencias propuestas en este documento, dan cuenta de la importancia existente en la relación escuela comunidad, no solo como una posibilidad que involucra docentes, padres y madres de familia, estudiantes y demás participantes. También como la opción de construir espacios físicos, dotados con los elementos para facilitar la construcción de aprendizajes y mediaciones. De proponer actividades formativas, de innovar con actividades de acercamiento de los niños y las niñas al aula, a las escuelas. Es decir, a partir de la lectura que se hace del contexto, de sus intereses, de las condiciones físicas y de las características de sus habitantes, surgen ideas que construyen bibliotecas, talleres de participación con las familias, dotación y adecuación de la infraestructura, actividades culturales, proyectos de investigación, diseño de proyectos curriculares, planes que fundamenten la calidad educativa, herramientas para el desarrollo tecnológico y centros comunitarios entre otros.

A continuación se presentan los estudios mencionados anteriormente.

1. La biblioteca infantil comunitaria-puerta a la sabiduría

Esta experiencia benefició a un grupo de mujeres cabeza de hogar y 70 niños y niñas del barrio potrero grande de la ciudad de Cali, dando beneficio a un colegio público y un jardín social. La idea nace frente a la necesidad de crear un espacio de esparcimiento a la lectura en niños y niñas que se encuentran fuera del sistema educativo o en vulnerabilidad. Se evidencia en su implementación, un cubrimiento de impacto social, mediante el cual se generan vínculos y compromisos de cada uno de los participantes, además del posicionamiento de la mujer como gestora y líder de los procesos educativos de sus familias y de sus comunidades.

2. Familias al aula

El centro educativo de Ararca (Estudiantes de primaria y sus familias) y la fundación ambientalista de Ararca que quedan en el departamento de Bolívar, Distrito de Cartagena, se encarga de busca la unicidad de la comunidad educativa para el mejoramiento de la infraestructura y la dotación, los procesos de enseñanza de aprendizaje. Además, involucrar a los padres y madres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas. Por otro lado, mejorar las condiciones del entorno en el cual se encuentra la escuela, la desnutrición, el maltrato, la violencia, el embarazo precoz, los valores y el consumo de drogas, entre otros.

3. Gestión integral de la Educación

El proyecto es una estrategia integral para el fortalecimiento del sistema educativo local en tres ámbitos: el primero referido a la gestión local educativa en la que se trabaja con la secretaría de educación los lineamientos y directrices para el desarrollo del sector; entre éstos, el plan educativo municipal y las estrategias de acompañamiento de las autoridades municipales a las instituciones educativas. En el segundo ámbito, se aborda la gestión institucional con los establecimientos educativos del municipio para fortalecer las capacidades de gestión directiva, pedagógica y de proyección a la comunidad. Por último, en el ámbito de aula, donde se pone énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la formación, asesoría y acompañamiento a los docentes en las áreas de matemáticas y lenguaje.

4. Rum Rum El Explorador (Asociación Atocongo)

Esta experiencia se llevó a cabo en la ciudad de Lima-Perú, para dar beneficio a los colegios cercanos a la fábrica cementera “Cementos Lima”. También, propiciar a los docentes herramientas pedagógicas necesarias que favorezcan la evolución integral de niños y niñas en edades de 2-6 años, que permitan su buen desarrollo físico, cognitivo, social y emocional. Su objetivo primordial

contribuir a la equidad y calidad educativa en zonas rurales del Distrito de Pachacamac ubicado en la ciudad de Lima, mediante la implementación sostenible de una propuesta metodológica innovadora de aprendizaje: Proyectos de investigación en el aula (PIAs), basada en el juego y la investigación.

5. Proyecto Educativo de las Escuelas de Malagueño (P.E.E.M.)

Pretende fortalecer la función educadora de las escuelas de Malagueño a partir de la construcción de una Red de instituciones escolares y sociales, que impacte positivamente en la educación de los alumnos de la comunidad. Esta experiencia se da en la ciudad de Malagueño, Provincia de Córdoba- Argentina. Involucra 100 docentes, 3410 alumnos, 50 padres de jardines maternas, 8 personas de la

biblioteca "San José", 30 padres del jardín Gabriela Mistral, 10 de Manuel Belgrano, 15 padres de la escuela Gabriela Mistral y 50 padres del jardín libertador. Uno de los propósitos es potenciar e impulsar acciones con principios y supuestos pedagógicos comunes, en las escuelas de la zona de malagueño. Diseñar un proyecto curricular global contextualizado, que promueva las buenas prácticas de enseñanza, impactando positivamente la educación de los niños y jóvenes

6. Palabrario

La experiencia fue ejecutada en Colombia, en cinco departamentos, 21 municipios en Antioquia, Cundinamarca, Valle, Manizales y Cartagena. El objetivo es cualificar habilidades como lectores y escritores de los maestros beneficiarios y asimismo acompañar la transformación de sus prácticas al interior de sus aulas de clase. Como consigna se encuentran involucradas las familias y las comunidades gestoras como principales participantes en los procesos de sus hijos. El propósito es desarrollar un modelo que permita mejorar las competencias como lectores y escritores maestros y estudiantes de Preescolar a 5° grado en las instituciones educativas participantes de manera que sean capaces de leer e interpretar diversas clases de textos, argumentar ideas y producir escritos coherentes de manera transversal al currículo escolar.

7. Educación para Todos- CAP Guayaquil

40 personas del grupo CAP de Guayaquil, agrupa representantes y líderes comunitarios de las 5 comunidades vecinas a la planta de cementos de Holcim, con el único propósito de mejorar la calidad de la educación, fortaleciendo la parte docente; puesto que cuentan con una doble actividad por la necesidad económica, lo que disminuye la calidad de la educación. Sumado a esto, es necesaria la implementación de una biblioteca y una mayor comunicación con la comunidad. Pretenden desarrollar condiciones de aprendizaje de la población de las comunidades que conforman Chongón, con énfasis en el acceso y la calidad de la educación básica de niños y jóvenes.

8. Siemens Discovery Box

Aprendizaje con tecnología y ciencia. En esta selección estuvieron docentes de ciencias, de colegios públicos y privados. La preocupación es el bajo nivel de enseñanza en ciencia y tecnología, en la cual una de las categorías pretende la movilización de recursos educativos y presupuestos participativos. Además, la promoción de espacios de acceso a bienes culturales y recreativos. El beneficio permite a la comunidad educativa interna y externa, acceder a los diversos programas y actividades.

9. Centro Familiar y Comunitario La Victoria

Construir ambientes enriquecidos de aprendizajes a partir del trabajo con los docentes, los directivos de la institución educativa y los miembros del comité de infancia y adolescencia, con metodologías que respondan a las necesidades de los niños que carecen de atractivos lúdicos. Promover una estrategia no convencional de atención a la niñez que permita la creación de ambientes físicos y psicológicos adecuados para el sano desarrollo integral del niño y la niña desde su primera infancia, con participación de la escuela, la familia y la comunidad, como base fundamental para mejorar la calidad de la educación básica y la construcción y ejercicio de la ciudadanía desde la niñez y entre quienes interactúan con ella.

10. Programa de Educação Voluntária

La propuesta pretende mejorar las condiciones de acceso a la escuela por parte de los niños y niñas, la formación de valores que permitan el impacto positivo en las relaciones interpersonales, que permitan construir valores y buen trato con el otro. Contribuir para que la escuela sea un escenario que permita el protagonismo juvenil bajo la educación en valores, a partir de la generación de conocimientos, que posibiliten en la comunidad educativa: valores, actitudes y habilidades requeridos para construir una escuela ciudadana.

11. Chicos en Ronda – Una Comunidad que Juega con los Más Chicos

Esta experiencia se llevó a cabo en el talar, tigre, Buenos Aires, con niños y niñas entre 0 y 5 años en condiciones de vulneración de sus derechos; mediante los encuentros de capacitación en salas de psicomotricidad de los jardines maternos, a partir de la realización de talleres y la elaboración y realización de boletines semestrales. Dentro de sus objetivos están:

- 1) Ampliar las oportunidades de estimulación del desarrollo temprano a través del juego, en familias, instituciones/organizaciones de primera infancia y espacio público.
- 2) Revalorizar el juego como estrategia fundamental del desarrollo temprano, en las familias y en el imaginario colectivo.
- 3) Promover el desarrollo de base y la integración comunitaria a través del juego

12. Súbete al tren, retoma tus estudios

La experiencia se llevó a cabo en Ecuador, la propuesta consiste en motivar a los estudiantes, puesto que se encuentran desescolarizados por qué no existen razones valederas para estudiar. Uno de los de los principales objetivos es provocar en los

jóvenes el interés por volver a la escuela. No solo a la inscripción, la propuesta incluye trabajar la permanencia y la baja deserción. Todo mediante la realización de un trabajo conjunto entre los padres, empleadores y maestros, frente a la persistencia para continuar sus estudios.

2. LA PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA:

Los marcos epistemológicos que condujeron esta investigación están asociados a una forma de pensar crítica², como fuerza constituyente que atraviesa todo el proceso de comprensión y acercamiento a la realidad social. Quiere esto decir, que las problemáticas sobre liderazgo y gestión que dieron lugar a esta investigación, cobran sentido al interior de una forma de pensar crítica -rizomática y nómada- que visibiliza territorios, subjetivaciones políticas y resistencias.

Sin embargo, antes de continuar con el acercamiento al concepto de *pensar crítico*, es importante establecer que existe una diferencia entre *pensar críticamente* -como infinitivo y devenir- y *pensamientos críticos*. En la concepción de pensamientos críticos se enuncian una serie de tendencias teóricas contemporáneas que marcan los destinos posibles de la modernidad, desde los aportes de Kant, y del socialismo después del periodo que va de 1848 a 1989³ (Anderson, 2000), y además, reflejan la manera como están emergiendo posicionamientos teóricos que dan cuenta de resistencias al neoliberalismo. Estos pensamientos proyectan un panorama muy amplio que traspasa el kantianismo, el marxismo, la escuela de Frankfurt, el postestructuralismo y la sociología crítica, por nombrar algunos campos que tradicionalmente habían asumido como propio el carácter de lo crítico. Puede decirse que lo que predomina actualmente es un panorama rizomático tejido desde muchas orillas y a través de tendencias de corte postmarxista, postestructuralista, poscolonial, y también desde el retorno de discursos liberales, psicoanalíticos e incluso religiosos (Keucheyan, 2013).

En cuanto al pensar crítico, es un concepto que se toma de Deleuze y Nietzsche, respecto de sus cuestionamientos a un pensamiento que se define como búsqueda de la verdad y como método racional conducente a un pensar correcto desprendido de afectos, pasiones, intereses y claramente centrado en operaciones cognitivas. En contraste con esto, la concepción deleuziana y nietzscheana del pensar crítico introduce un desdibujamiento de este pensamiento metódico, categorial y cognitivo, señalando que no es suficiente poseer un método para alcanzar el pensar bien y para pensar lo verdadero. (Deleuze, 1971) Este autor en su texto *Proust y los Signos*

³ Perry Anderson, considera que en este periodo se suceden varias reformulaciones socialistas que van del socialismo utópico, a la comuna de París y de ahí a la revolución de octubre, mayo del 68, la segunda ola del feminismo, y finalmente la caída del muro de Berlín en 1989.

(Deleuze, 1995) establece que el pensar, al contrario de la versión racional y cognitiva, se pone en funcionamiento a partir de las sensaciones, las variaciones en la intensidad de esas sensaciones y el azar inscrito en encuentros que hacen jugar nuevas relaciones que atraviesan las corporalidades.

2.1 El pensar crítico como fuerza y potencia

El pensar, que en esta perspectiva siempre será crítico y creador, se puede definir entonces como una fuerza constituyente, hecha de afecto y de potencia⁴ que emerge en el ejercicio natural del pensamiento y que permite a) la interpretación y la valoración como expresión de la voluntad de poder b) la producción de diferencia c) el despliegue de sentido c) la crítica como afirmación.

2.1.1 Interpretación y valoración como expresión de la voluntad de poder:

En esta primera característica del pensar crítico se recoge la argumentación nietzschiana que asume el pensar como interpretación y valoración frente a un fenómeno o problema, y que descubre, no una verdad, sino el modo de existencia y la voluntad de poder de quién afirma algo. Lo que surge es *sentido*, que no es una operación intelectual, sino la fuerza y el afecto que le imprime un cuerpo a una interpretación como expresión de su voluntad de poder. Ahora, este sentido no es único, sino múltiple y cambiante, en virtud de una pluralidad de fuerzas expresadas en el cuerpo frente a un fenómeno que emerge de manera azarosa.

En síntesis, la voluntad de poder en la perspectiva de Deleuze y Nietzsche, es la posibilidad de crear sentido frente a un problema o una situación emergente, y además, es también la posibilidad de diferenciar los valores que están en juego en las diversas fuerzas en conflicto. Se puede considerar como un principio creador anclado a las particularidades; esto quiere decir que no se interpreta siempre en una misma dirección, sino que toma en cuenta las peculiaridades, los contextos y las temporalidades. Esta definición de voluntad de poder es radicalmente diferente a la idea tradicional del poder como dominio o como deseo reactivo de poder, ya que no se concibe como una fuerza que deba reprimirse por ser manifiestamente destructiva, y sí como una fuerza afirmativa con posibilidad de potencia y de creación. Igualmente, en esta perspectiva de creación y afirmación, la voluntad de poder se entiende como una

⁴ Esta fuerza constituyente del pensar crítico es precisamente la potencia reelaborada por Deleuze a partir de Spinoza. Para este filósofo hay tres conceptos políticos centrales: conato, potencia y afecto. En el caso de Deleuze, opta por darle mayor relevancia a los conceptos de afecto y potencia y mostrar que la existencia de cualquier cuerpo esta mediada por la fuerza de existir (afecto) y por la potencia para actuar. La fuerza de un cuerpo depende del número y la calidad de encuentros; no se trata de encuentros superficiales, sino de reales encuentros que implican mutaciones y metamorfosis, esto es, variaciones profundas en las subjetivaciones y que constituyen nuevos estados. Las fuerzas expresadas en los encuentros pueden variar en intensidad –muy poca intensidad que lleva al desdibujamiento de la relación o máxima intensidad que satura el cuerpo y lo invade dejando de lado otras fuerzas que pueden ser importantes-. En esta dirección, la potencia es entonces el grado de intensidad que necesita un cuerpo para existir sin quebrarse o desdibujarse y que lo obtiene en la contaminación o mezcla con otros cuerpos. Esta potencia está hecha de afectos que desencadenan un actuar ético y político particular. Este concepto en la concepción deleuziana, está muy relacionado con el sentido, el cual puede variar desde un mínimo o un máximo de potencia abriéndose el cuerpo o cerrándose a nuevas creaciones y mutaciones.

actividad que transita en un registro diferente y crítico respecto de la conciencia generadora de culpa, de represión y de sentimientos de autolimitación.

La voluntad de poder, en referencia a este primer elemento que identifica el pensar creador, es aquello que permite la interpretación y la valoración, pero siempre articuladas a una diferencia que le da fuerza y sentido a un problema. La diferencia en Deleuze (2000) no es oposición dialéctica, sino afirmación dionisiaca como síntesis de fuerzas, que reconoce lo diverso sin anularlo.

2.1.2 Producción de diferencia:

Continuando con la segunda característica que presenta el pensar crítico como productor de diferencia, es importante avanzar más allá de la voluntad de poder como interpretación articulada a la creación de sentido y buscar delimitar la manera como se constituye el acontecimiento y la mutación en esta operación que articula fuerzas en conflicto. En el punto anterior se estableció que lo que genera la actividad del pensar es un problema, o el reconocimiento de un problema⁵ que no va a desaparecer, sino que va a mutar y a engendrar otras discontinuidades que llevan a un ejercicio de aprender y no de saber. (Deleuze, 2006)

La diferencia se constituye entonces en el problema, ya que este es un elemento diferenciador que da razón de las discontinuidades, las rupturas, las resistencias. Se trata entonces, como se planteó anteriormente, no de saber, sino de aprender sobre lo que está vivo y en movimiento y que no está representado y sedimentado. La aprehensión de la diferencia, es ir hacia el afuera de lo que está designado por un nombre y encontrar el *límite de las palabras y las cosas* para escapar de ellos. (Deleuze, 2006)

En esta afirmación de Deleuze se muestran dos posibilidades: la diferencia entre un pensamiento que se juega en la verdad y un pensar que se juega en el devenir y en el azar. En el primer caso, es un pensamiento que pretende poseer todas las soluciones a un problema y los métodos reguladores para alcanzar la verdad; en el segundo caso, es un pensar nómada, explorador, que aprende de manera titubeante, sin métodos ni anticipaciones y recurriendo al silencio, la escucha y la ausencia. Esta forma de pensar hace clara ruptura con una imagen dogmática de pensamiento; no busca soluciones a un problema, sino que se sumerge en él, buscando desde su configuración rizomática crear un sentido que dé cuenta de lo nuevo, esto es, de lo diferente. Esta forma de pensar nómada implica enfrentar un problema desde la multiplicidad y la proliferación⁶; esto quiere decir que no se buscan soluciones definitivas, sino aprender del problema sumergiéndose en él. El problema deviene acontecimiento en tanto que representa el encuentro con la dispersión que engancha mutaciones en el orden de lo individual y lo colectivo. Este encuentro convierte un simple fenómeno problemático en acontecimiento con capacidad para expandir

⁵ Por esto es tan importante el planteamiento de un problema en una investigación, ya que a partir de él, se van estableciendo posibles caminos metodológicos que deben dar cuenta de unas particulares formas de pensar y que deben conducir a la constitución de sentido y valores respecto de un contexto problematizado.

⁶ No solucionándolo, sino sumergiéndose en él.

subjetividades, mutar y crear diferencia. Esto siempre va a implicar asomarse al vacío, al “abismo dionisiaco” y al caos. Se trata de estar dispuesto a abandonar lo conocido, a soltar amarras, y dejarse llevar en la perplejidad del instante sin pasado ni futuro.

También hay que diferenciar entre la diferencia *diferente* y la diferencia *controlada*. Esta última está mediatizada por jerarquías, oposiciones y clasificaciones que surgen de las ciencias sociales tradicionales y de los ideales capitalistas que multiplican las clasificaciones en aras del mercado, pero manteniendo siempre una referencia a un sujeto mayoritario que se juega en lo blanqueado, lo colonial, y en la capacidad de consumo y endeudamiento.

Por el contrario, lo que visibiliza la diferencia *diferente* es que cada cuerpo, cada existencia humana o no humana, tiene una potencia que surge de sí misma y no de su pertenencia a una especie o a una clasificación que le marca lo que debería ser capaz de ser y hacer. La diferencia no es comportarse de acuerdo a la especie, sea esta, hombre, mujer, gato, árbol, o a las clasificaciones capitalísticas, sino en relación a lo que sucede en su territorio y sus territorialidades. A más territorios anexados o mayores territorializaciones, mayores serán las diferencias y los sentidos constituidos.

2.1.3 Despliegue de sentido:

Hace relación a unas particulares lógicas del pensar crítico que no emergen en lo idéntico y lo que se repite, o en un principio epistemológico dicotómico que invisibiliza lo diferente y realza lo original, sino en una forma de pensar crítica que le da valor a lo diferente por sí mismo como fuente de creación y visibilización de la riqueza que habita en el afuera y los márgenes. Es diferente pensar de forma trascendente, o sea de cara a modelos, creencias, significados sedimentados, representaciones arraigadas, a desplegar sentido o pensar en un plano de inmanencia.

La creación de sentido es aproximación y relacionamiento con el caos entendido “como abismo indiferenciado u océano de la disimilitud” (Deleuze y Guattari 1993, p. 208). Cuando se habla del plano de inmanencia (Deleuze y Guattari, 1993), hay una referencia a una forma de pensar en apertura que avanza hacia otros territorios que fluyen más allá del lugar de lo representado. El plano de inmanencia, o plano en el que transita la constitución de sentido, no detiene la creación y el fluir del pensar, ya que propicia movimientos que le dan visibilidad a lo emergente, a las fuerzas y las mutaciones del tiempo.

Como es un pensar que avanza sin referentes precisos para garantizar el libre devenir del pensamiento, al respecto de esto, Deleuze y Guattari hacen el siguiente planteamiento en su texto *¿Qué es la filosofía?* (1993, p. 202) «Sólo pedimos un poco de orden para protegernos del caos (...) un mínimo de reglas constantes, (...) que nos permiten poner un poco de orden en las ideas, pasar de una a otra de acuerdo con un orden del espacio y del tiempo». En esta cita se comprende que hay una necesidad de establecerle un límite al caos, pero también la búsqueda de una apertura y un camino hacia él. Para resolver esta aparente paradoja, presentan una propuesta comparativa entre el arte, la ciencia y la filosofía.

Sobre la filosofía comentan: “el problema de la filosofía consiste en adquirir una consistencia sin perder lo infinito en que el pensamiento se sumerge” (Deleuze y Guattari 1993, p. 46). O sea, en la filosofía hay al mismo tiempo una apertura y un cierre al caos, en tanto que se permite el tránsito del concepto por el plano de consistencia, pero sin que se pierda de vista la movilidad y las mutaciones del plano de inmanencia. “Un concepto es un estado caótico por excelencia; remite a un caos que se ha vuelto consistente, que se ha vuelto pensamiento” (Deleuze y Guattari 1993, p. 209). En cuanto a la ciencia, estos autores establecen que instaura un plano de referencia estable que pierde de vista el plano de inmanencia y el infinito. Esto quiere decir que la ciencia positiva, desde sus métodos estrictamente establecidos, mantiene una postura ambigua respecto del caos: aunque se aproxima a él, no se asoma a sus profundidades, de tal manera que solo registra la exploración y el control de un sector del caos, a partir de una interconexión de variables que adquieren el estatuto de verdad y marco de referencia.

Y finalmente, a propósito del arte, encuentran en éste un aliado con el caos, esto es, comprenden el arte, no como acción en sí misma, sino como camino y apertura al infinito. El arte, en esta perspectiva de pensamiento, siempre remite a una vivencia que desdibuja lo representacional y le apunta a lo que excede al original. El arte, en esta dirección planteada, será siempre desterritorialización de lo establecido y territorialización de un nuevo plano de composición que le apunta a lo infinito. Como plantea Van Gogh, citado por Deleuze y Guattari: “en vez de pintar la pared banal del mequino apartamento, pinto el infinito, hago un simple fondo con el azul más vivo, más intenso” (Deleuze y Guattari 1993, pp. 182-183).

2.1.4 La crítica como afirmación:

Esta cuarta posibilidad del pensamiento crítico termina por desdibujar totalmente el pensamiento representacional y lleva Deleuze a afirmar que es Nietzsche quién inicia el giro crítico en la modernidad. Cuando se asume el *pensar* como el método propio de un pensamiento que renuncia a la racionalidad moderna, no se está planteando la irracionalidad sino que se está proponiendo una nueva arquitectura del pensamiento crítico que recoge la pasión, los afectos y el deseo. Por esto, lo que se distancia del sujeto de la razón, es precisamente la persona que piensa, ya que las categorías trascendentes del pensar correcto, son reemplazadas por la voluntad de poder que implica las experiencias, las sensibilidades, los deseos de la persona que piensa problemas emergentes. No se piensa sobre valores y representaciones asentadas y arraigadas, sino sobre realidades complejas, hechas de múltiples conexiones que descubren nuevos mundos y nuevas maneras de existir y sentir.

En relación con Bergson y como forma de comprender lo emergente y lo que sucede en el instante, Deleuze recoge la concepción de flujo o devenir creador que vivencia y crea problemas sin aspirar a resolverlos, sino a aprender de ellos. Se reemplaza la inteligencia tradicional por una inventiva más cercana a la intuición que a la capacidad cognitiva de esta inteligencia que busca siempre equivalencias. La afirmación, o creación de sentido, es pensamiento acontecimental que se ubica más allá de la verdad y de los significados dados en el lenguaje. Se ubica más en un registro corporal y en la profundidad del sentir, y permite descifrar las líneas de fuga y las fisuras. Esta es la nueva imagen del pensamiento crítico de la que habla Deleuze en

“Diferencia y repetición” y que recupera el caos y el desorden creador desvaneciéndose la distinción entre verdadero y falso y lo bueno y lo malo.

2.2 El rizoma y el fluir del sentido:

Desde este concepto que se ubica en el orden de lo epistemológico y del pensar crítico y que define lo que permanece en constante movimiento, lo interconectado y lo múltiple, se definió la modalidad metodológica de esta investigación realizada en doce (12) colegios del Distrito Capital de Bogotá. El rizoma como método lo desarrollaron con mayor detalle y amplitud Gilles Deleuze y Felix Guattari, como una propuesta postestructural, que difiere de los enfoques estructuralistas, predominantes en ciencias como la sociología, la lingüística, la antropología, entre otras ciencias.. Deleuze y Guattari (2006) explican el rizoma a través de varios principios: conexión, heterogeneidad, multiplicidad y ruptura asignificante.

Durante décadas se insistió en que las ciencias sociales debían aplicar métodos de análisis diferentes de los trabajados en las ciencias naturales. Esta postura estaba justificada debido a un ejercicio hegemónico, a través del cual se explicaban los fenómenos de la sociedad como réplicas de los descubrimientos y experimentaciones de la física y la biología. Obviamente, que bajo los preceptos científicos de objetividad de la física y la biología, era difícil concebir y abordar problemáticas sociales, determinadas por relaciones cuya heterogeneidad no podía abarcarse bajo los paradigmas metodológicos de las ciencias naturales. Actualmente, se ha reconsiderado estas concepciones, debido a que en las ciencias naturales también se han generado revoluciones paradigmáticas y epistemológicas. En este caso, ya no se trata de exigir replicabilidad, sino de comprender los fenómenos de la realidad desde interdependencias en términos de complejidad y pluralidad de mutaciones y transformaciones que caracterizan la realidad en su conjunto

Sobre la base de esta última precisión, la propuesta de rizoma, resignificada por Deleuze y Guattari, se perfila bajo connotaciones divergentes de las que se edificaron con el empirismo en las ciencias naturales. Se procede, entonces, a explicar el primer principio. La conexión permite comprender la realidad como tejido, donde sus elementos no cobran existencia en aislamiento y total fractura: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro. En calidad de ejemplo, los autores fundamentan que el rizoma se sustenta en eslabones o articulación de aspectos desde la lingüística, la semiótica, la biología, la política, la economía, entre otras. En el rizoma no son posibles rupturas definitivas y absolutas entre los signos y sus objetos (Deleuze y Guattari, 2006:13). El principio, en análisis, se contrapone a las visiones de extrema delimitación y especialización disciplinaria de las ciencias en cuanto a los objetos de estudio.

El principio de multiplicidad se enfoca más en la cualidad de pluralidad y existencia afirmativa de diferencias. En esta perspectiva, la multiplicidad faculta entender la conexión entre entidades heterogeneidades, que podrían explicarse como encuentro de diferencias o interdependencia múltiple, que se contrapone de las perspectivas totalizantes que se posicionaron con el funcionalismo orgánico y la interdependencia estructural, que concibieron la realidad como universal y concentrada, el rizoma los articula desde la pluralidad y la amplitud. Dentro de este principio, se supera las

visiones dualistas de cartesianismo sobre el sujeto y el objeto. En este caso la multiplicidad no tiene sujeto ni objeto, sino determinaciones, tamaños y dimensiones que se incrementan y modifican su naturaleza.

Los dos principios, hasta el momento explicados, dan cuenta de una visión que se opone a la estructuralista. Como ejemplo se toma a las marionetas⁷, pero no desde manipulación del artista-titiritero, como se entendería desde el estructuralismo, sino como fibras del sistema nervioso que inciden directamente en la substancia de lo que el tejido construye: “las fibras nerviosas forman a su vez una trama”. En esta característica del rizoma no cabrían puntos y posiciones, como en las estructuras, sino diversidad de líneas entrecruzadas.

Lo expuesto dejaría una impresión de ausencia de contradicciones y disputas. El rizoma contiene con el mismo peso las líneas de conexión y las líneas de fuga. “Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras” (Ibid: 14). En las posturas rizomáticas la realidad no es concebida a partir de parámetros universalistas, incluso de aquellos determinados por la dialéctica, ya que no se trata de posicionar la unidad de lo diverso y la síntesis de múltiples determinaciones. Dentro de este método epistémico, se trata de diversificar la unidad y de expandir las determinaciones.

El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No es lo Uno que deviene dos, ni tampoco que devendría directamente tres, cuatro o cinco, etc. No es un múltiple que deriva de lo Uno, o a lo que lo Uno se añadiría. No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que se crece y desborda. Constituye multiplicidades lineales de n dimensiones, sin sujeto ni objeto (Ibid: 25).

El principio de ruptura asignificante difiere de las posturas excesivamente significantes. En este caso el rizoma puede ser destruido, pero desde su condición reproductiva, se recompone y genera un nuevo proceso manteniendo su dinámica de conexión y fuga, de este modo el rizoma es estratificación, territorialización, organización, desde lo que se comprende como significado, pero también es desestratificación, desterritorialización y caos, por tanto, asignificado y escape (Ibid: 17). Cuando se hace referencia a la destrucción relativa del rizoma, el tema no se lo asume solamente desde su descomposición, incluso muerte, sino que se presenta a través de la recomposición, del revivir, de re-estratificarse, de reterritorializarse, entre otras reconsideraciones; no obstante, en forma simultánea debe re-contemplarse la re-fuga, el re-caos, entre otros. También, en calidad de ejemplo los autores hacen un símil con las hormigas y las abejas, pues estos animales se reconstruyen constantemente, las primeras al edificar sus hábitats en diversos territorios, mientras que las segundas extraer el polen, desterritorializando materia de las flores y reterritorializando al colocarla en los panales y modificarla en miel. En definitiva, lo que interesa en una propuesta rizomática es estructural, desestructural y reestructural en

⁷ Este es un concepto de índole teatral, muy afín a lo que se busca con este texto.

pluriversos y plurilinealidades, donde lo múltiple es siempre en devenires interconectados y en fuga.

En los rizomas existen estructuras de árbol o de raíces, y a la inversa, la rama de un árbol o la división de una raíz pueden ponerse a brotar en forma de rizoma. La localización no depende aquí de análisis teóricos que implican universales, sino de una pragmática que compone las multiplicidades o los conjuntos de intensidades. En el corazón de un árbol, en el interior de una raíz o en la axila de una rama, puede formarse un nuevo rizoma (Ibid:20).

En relación con los cuatro principios que se han mencionado, conviene profundizar en dos propuestas metodológicas que articulan estos principios. En tal dirección se hace referencia al esquizoanálisis y a la cartografía. Respecto a la primera categoría, si bien el rizoma identifica estructuras, arbóricamente conformadas, su prioridad son las mutaciones, lo que marca diferencias, lo que rompe con la continuidad. Bajo esa lectura, no se trata de reproducir lo estructural, que ha sido la tónica dominante en los métodos de investigación y análisis; por consiguiente, no se trata de descubrir lo incierto u oculto del inconsciente, sino de producir inconscientes como manifestaciones de multiplicidad en conexión y fuga. Dentro de esta postura metodológica, entonces, se detecta un claro alineamiento con el esquizoanálisis, por responder a lógicas no estructurales del inconsciente, aspecto que contiene más peso en el psicoanálisis. En cuanto a la cartografía, se superan también las versiones estructuralistas del calco, por medio del cual se privilegia lo fijo y lo conformado. El propósito, por el contrario, se direcciona hacia la identificación de tejidos capaces de proyectarse y reproducirse, de multiplicidades vivas; en la línea metodológica desde el rizoma se trata de trabajar mapas y no calcos, líneas y no puntos.

3. CATEGORÍAS TEÓRICAS CENTRALES EN LA INVESTIGACIÓN

3.1 El territorio como categoría prioritaria de un proceso cartográfico

La cartografía es una metodología de investigación que usa diferentes técnicas de investigación; de éstas, la que constituye un eje ineludible es el mapeo de las realidades. Dentro de esta connotación, la cartografía puede tener varias aristas de aplicación, pero la que interesa para el presente proyecto es la que está íntimamente relacionada con los territorios, razón que motiva a explicar la categoría de territorio como punto de partida.

El territorio en forma física tiene una existencia muy anterior a la presencia de todo ser vivo en el planeta Tierra. Sin embargo, su constitución como categoría analítica es estrictamente de índole sociocultural. El territorio es un escenario para cohabitar diversos seres y especies vivas: plantas, animales y culturas. En lo territorial, desde una perspectiva rizomática, se sobrevive, convive y disputa. El ecosistema planetario se explica por la sobrevivencia en complementariedad y, simultáneamente, por confrontaciones y luchas; de esta manera, se comprende como animales se alimentan del mundo vegetal y otros por intensas cacerías de especies herbívoras. El territorio, entonces, se explica por su poblamiento.

Las poblaciones se construyen y transforman dentro del territorio, pero también son construidas y transformadas por este. “Así, diríamos que la población es parte constitutiva del territorio que habita, así como el territorio es parte constitutiva de la población que en él reside” (Rubiano, González, Toledo y Zamudio, 2003: 20). El territorio es hecho por poblaciones en interacción, movidas por necesidades de diversa índole: biológicas y sociales. Socioculturalmente interesa comprender al territorio no solamente como un punto en el mapa o un sitio con una dirección y bajo una propiedad privada o colectiva. El territorio es también diversidad de espacios con asentamientos humanos. Se considera como espacio por la rica movilidad de sus actores.

El análisis del territorio se explica además por procesos que se evidencian en las memorias culturales, en los discursos y creencias, aspectos que se edifican y connotan a través de simbologías. Bajo esta propuesta, debe considerarse al territorio en relación a la coexistencia construida entre culturas y la materialidad existente como paisaje natural o como objetos socialmente producidos. Las montañas, los cerros, las piedras, las cascadas, entre otros, son asumidas por diversas culturas por medio de mitos y rituales simbólicamente asimilados como sacralidad, pero también como bellezas para la inspiración estética. La naturaleza, por ejemplo, para los pueblos indígenas, representa deidades vivientes. La misma naturaleza se ha edificado también en cuadros pictóricos en el impresionismo de Van Gogh y en el indigenismo de Guayasamin, en las poesías románticas, en la música tradicional andina, entre otras manifestaciones. Sin embargo, la materialidad también cobra sentido como productos exclusivamente sociales: ciudades, máquinas, medios de transporte, vías de comunicación y también obras de arte.

Se tiene pleno conocimiento de que los centros políticos constituyen los sitios emblemáticos a nivel de la historia territorial. En América Latina se encuentran los parques, las iglesias, las instituciones gubernamentales y la mayoría de los principales negocios. Los centros en mención son los puntos territoriales de mayor renombre y simbología, ya que articula lo político (Las oficinas de la junta parroquial, la tenencia política, entre otras), lo religioso (las iglesias principales de los poblados) y la convocatoria masiva a la recreación o descanso (los parques).

En el caso de los lugares más alejados de sus centros también se cuenta con simbologías territoriales de prioridad para sus pueblos. Un ejemplo claro son las nacionalidades y pueblos amazónicos, pues en sus territorios se identifican clasificaciones como territorios para la caza, para actividades agrícolas, para reserva ecológica, para ritualidades y prácticas de sacralidad ancestral, para turismo, para la vivienda, entre otras. Para otras poblaciones, por ejemplo de migrantes y colonos, los caminos y los ríos por los cuales accedieron a sus actuales residencias conllevan valor territorial distintivo, ya que activa los recuerdos de sus llegadas y los procesos y lugares que transitaron para lograr su sobrevivencia, actividad laboral y vivienda. Concebir al territorio como una dialéctica entre espacio y tiempo es de relevancia para los pueblos. Al respecto, es inadecuado superponer a uno de estos elementos, cuando en las culturas y sus territorios se encuentran en interdependencia.

Con la vida moderna, el territorio ha sido mapeado por múltiples iniciativas, pero esto no puede llevarnos a la equivocada identificación del territorio solamente desde el

mapa. Es importante mapear los territorios en procesos de planificación y ordenamiento, pero no para reemplazar de la existencia territorial a través de los relatos de las diversas culturas que lo habitan. De Certeau concibe la necesidad de entender los espacios como recorridos y narraciones o descripciones discursivos de itinerarios, que abre rutas al simbolismo, "peregrinajes", "artes de acciones" y "libro de historias". (Ibid: 132-133)

Todo lo mencionado invita a analizar la convivencia entre seres humanos, no solamente la relación del territorio con la memoria espacial y temporal o social e histórica de los pueblos. Parecería que al hacer referencia al ser humano, se está concibiendo en equidad a diferentes grupos socioculturales que habitan un territorio o varios territorios. Esa afirmación carece de realidad, ya que los procesos de concreción cultural dan cuenta de la supremacía no solamente sobre la naturaleza, sino sobre otros pueblos. Doreen Massey, explica estas condiciones de la siguiente manera. La espacialidad/espacio responde a las interacciones sociales, ya que existe por sus actores e interrelaciones. Tanto las interacciones como sus actores son de carácter múltiple, es decir, se concretan sobre la base de las diferencia.; promueven simultáneamente encuentros y desencuentros. La espacialidad/espacio son entes abiertos al devenir. (Massey, 1999). Entender que las relaciones sociales que caracterizan al escenario se explican por relaciones de poder; por ser espacios políticos. Desde los antecedentes inmediatos a la conformación clasista de las sociedades se ha impuesto dinámicas de expropiación violenta de territorios, sometiendo a las poblaciones derrotadas a un total descontrol de lo que antes dominaban, sus territorios.

La complejidad mencionada también se ha irradiado al mundo académico. El territorio también ha sido analizado por diversas disciplinas. El interés de la geología se centra en las condiciones físicas de las capas terrestres, las ciencias de la vida en la biodiversidad que contiene, y en las ciencias sociales por el monopolio en la propiedad o por sus usos culturales. El debate teórico sobre el territorio irrumpe con fuerza, en disciplinas como la geografía, la sociología, la economía y la antropología, hace veinte años. Durante este época llegó a sostenerse la conformación de ciencias del territorio. Para determinados autores la noción de territorio ha implicado cierta ambigüedad. En el mundo científico se tuvo que reconocer que el manejo de esta categoría implicaba tanto a los procesos sociales que caracterizaban un espacio, como a los espacios que circunscribían a los espacios sociales. En respuesta a esa ambigüedad, surgen dos conceptos para clarificar la temática; el de territorialidad y el de territorialización. La primera tiene relación con las acciones, prácticas, recursos, procesos cognitivos e historias de vida que acompañan la construcción de territorios. La territorialización, en cambio, a los procesos impulsados por individuos, organizaciones, agencias diversas, para mantener un espacio en vida (Ibid; 14).

En términos de territorios y ecosistemas, el ser humano lo ha puesto riesgo, sobre todo durante la modernidad globalizante, a causa de sobre poblamiento, sobre explotación de la gran mayoría de recursos naturales, sobre contaminación del ambiente, entre los factores principales. Todos los aspectos señalados están colocando a la vida al borde de situaciones de extinción. En la actualidad se ha producido una sobre carga social en detrimento de lo natural..

Lastimosamente, visiones impuestas socio culturalmente han provocado un desbalance en la conformación natural del territorio, creándose sobre carga de lo social. Para la actualidad, es central analizar los procesos de ocupación del territorio a partir de la modernidad, época en la que se ha acentuado la reducción de la naturaleza a una mera portadora de valores de uso y materias primas para la producción industrial y científico técnica. Durante este tiempo se ha consolidado la supremacía del ser humano respecto a todo tipo de existencia natural y material.

Dentro de lo académico y teórico también debe contemplarse a la historia. Evidentemente existen muchas épocas respecto a lo territorial. La prioridad del presente trabajo se centra específicamente en el Ecuador. También en el país existen variedad de disciplinas; por ejemplo, las épocas precoloniales han sido analizadas con el complemento de la antropología y la arqueología. La conquista y la colonización, innegablemente han contado con el apoyo de la sociología, la ciencia política y la economía, aunque también de la antropología. El trabajo que se propone en este módulo, no puede abarcar esa rica diversidad histórica de conquistas y ocupaciones de territorios y sometimiento de sus pobladores y pobladoras, mayoritariamente bajo ejercicios de extrema violencia.

En síntesis, el abordaje de la composición territorial requiere no de un solo actor social, sino de varios. En la misma perspectiva debe considerarse lo académico. El territorio ha sido analizado desde varias disciplinas. Por lo mencionado, cabe resaltar que lo territorial requiere ya no solamente de las habilidades y profundidades que comprende cada disciplina, sino una rica complementariedad transdisciplinar e interdisciplinar.

Un aspecto de prioridad a trabajarse con los contenidos identificados es la escenificación en los territorios. Los escenarios sociales son escenarios de la cotidianidad, difieren de los que se utilizan en una obra dramática, debido a que se encuentra en el diseño mismo de la vida. Esto es, el escenario es conjunto de elementos materiales existentes en los distintos espacios de convivencia entre los moradores de un sector, barrio o cooperativa; el escenario está presente en la calle, en las viviendas, en los lugares comerciales, en las iglesias, en los parques, en las canchas deportivas, portales de internet, medios de comunicación, entre otros.

Aterrizando, la reflexión y análisis en los espacios de los 12 establecimientos de educación superior en Bogotá, interesa los significados construidos por sus principales autores, los gobiernos escolares, respecto a las potencias en tanto narrativas generadas como espectadores de estos lugares, así como, por las narrativas que reconstruyen historias sobre esas otras formas de organización.

3.2 Subjetivación política y Resistencias:

Es importante establecer una comprensión de lo que se entiende por *subjetivación* en esta investigación recurriendo a una argumentación que de forma implícita desplaza este concepto de significados asociados a subjetividad e identidad. La subjetivación, se entiende entonces, como devenir al interior de una campo de fuerzas que constituyen emergencias de condiciones singulares de existencia, además de posicionamientos y afirmaciones que se despliegan a través de los afectos, los deseos y las trayectorias ético políticas asociadas a ellos y que constituyen el registro de lo no significado. Según esto, es posible afirmar la distancia entre subjetivación, sujeto,

identidad y subjetividad. Sujeto y subjetividad se refieren más a un estado del ser, a un momento estable con permanencia en el tiempo, mientras que subjetivación hace relación a un proceso, a un movimiento incesante. En esta dirección, donde existe subjetivación, no hay un sujeto sujetado a condiciones estables y asignadas de existencia; existe un cuerpo o una existencia que se afirma en la diferencia, en la mutación de su sí mismo y en la refundación del presente.

La identidad da cuenta de una individualidad o producción de una subjetividad que es perceptible, estable y clasificable, mientras que la subjetivación refleja un devenir –que no es un camino claramente establecido- como movimiento rizomático que transita por la des-identificación y por el desdibujamiento del sujeto y de sus sujeciones. No se trata de llegar a tener una identidad consolidada, sino, precisamente, de no tenerla, constituyéndose una subjetivación, o cuerpo, o existencia, que transcurre de forma exterior a un yo consolidado, atribuido e instituido. En cuanto a la subjetivación, en su acepción política, se pueden hacer las siguientes consideraciones:

El devenir político transita en el deseo y en el exterior de la identidad y la subjetividad: No hay un sujeto –racional, cognoscente y consciente- que se autodetermina como origen y punto de llegada de un proceso que va llegando escalonadamente a lo político, en tanto que transforma sus condiciones de existencia. La subjetivación política, no tiene sujeto y tampoco constituye identidades y subjetividades claramente discernibles y determinables. Produce existencias otras, colectividades con voluntad de poder que emergen en relación con una multiplicidad de fuerzas que son de naturaleza restrictiva y activa.

En la subjetivación política se descubre siempre la diferencia y la des-identificación: En esta perspectiva a la subjetivación le subyace un nomadismo que se constituye como movimiento, contingencia y azar; o sea, que todo cae en el campo de los tránsitos y lo indeterminado: lo que puede hacer un cuerpo, las fuerzas que tendrá y los encuentros a los que asistirá. No hay una identidad estructurada, representada y significada que designe lo normal, lo heredado históricamente, lo instituido, lo legal y lo deseado; lo que existe es invención y creación de formas de existencia otras que devienen en el goce de la diferencia.

La subjetivación política implica la existencia de una voluntad de poder que distingue lo activo de lo reactivo y que produce existencias con posibilidad para reconocer sus compromisos con fuerzas potentes y activas que los transforman. Quiere decir esto, que al enunciar la existencia de una subjetivación sin sujeto, no estamos asistiendo a un proceso psicológico delirante o una abstracción sin ningún arraigo material; por el contrario, se reconoce en esta des-identificación incesante, compromisos personales con fuerzas y relaciones activas -no reactivas- que tienen como motor la voluntad de poder y encauzan lo que hemos llamado como subjetivación política.

Según lo anterior, se reconoce que todos los seres humanos requieren de fuerzas que le permitan afirmar y mantener su existencia, para procurar la máxima utilidad de sus capacidades y rechazar lo que les perjudica. Esto es lo que Spinoza ha denominado como *potencia* y que se refleja en los cuerpos y en las existencias sociales. Así como la existencia social es un campo de fuerzas, los cuerpos también lo son; los cuerpos están constituidos por fuerzas que los atraviesan y que se encuentran en diferentes

grados de tensión. Lo que dicen Deleuze y Guattari (2007) es que casi nunca se comprende la multiplicidad de fuerzas que están atrapando a un cuerpo en un momento dado, y esto solo se percibe en momentos muy extremos relacionados con la muerte, el dolor, la alegría y la exaltación. Lo que impulsa los tránsitos subjetivantes, son, precisamente, estas fuerzas activas y reactivas que configuran los territorios existenciales, el devenir, la pasión de vivir o la detención de la vida.

Comprender el sentido de estas fuerzas que impulsan la vida o la muerte, implica ubicar este discurso en una tendencia vitalista la cual está claramente articulada al pensamiento que elabora Deleuze a partir de Nietzsche. El vitalismo señala una vida que sorprende y asombra en la medida que es intercomunicación constante con lo existente; es deseo de moverse, de hacer tránsitos insólitos que llevan al olvido y la difuminación de lo que somos y de las identidades consolidadas. En la negación de lo que se es y en la apuesta por la mutación y el movimiento hay una afirmación de la vida y de su particular diferencia. "En Nietzsche la relación esencial de una fuerza con otra no se concibe como un elemento negativo en la esencia. En su relación con la otra, la fuerza que se hace obedecer no niega la otra o lo que no es, afirma su propia diferencia y goza de esta diferencia". (Deleuze, 1971, pp. 17).

El devenir político de la subjetividad está hecho de relaciones y fuerzas que son necesariamente de orden plural y no singular; lo que emerge en esta tensión y encuentro de fuerzas, en esta pluralidad de fuerzas, es la subjetivación en sí misma, o sea, la particular forma de existir en relación, no con la *cantidad de fuerzas*, sino con la *calidad de cada una de estas fuerzas*. Lo que define de lo *que es capaz un cuerpo*, o sea, un cuerpo en devenir, su subjetivación y sus potencias políticas, es el campo de fuerzas plurales -activas y restrictivas- con las cuales esté en relación y de la calidad de ellas. El manejo de estas fuerzas activas y restrictivas surge como voluntad de poder sobre sí mismo, o sea, una diferenciación y un compromiso político con las fuerzas activas y reactivas; en ambas fuerzas siempre existe una relación con el poder. No hay una fuerza –sea activa o reactiva- que se someta y que renuncie a su propio poder, el cual es siempre diferente: la fuerza activa es invención, creación, mutación y metamorfosis. La reactiva es imposición, preservación, captura y ensamble utilitarista. (Piedrahita, 2014)

Las fuerzas y los acontecimientos por si solos no constituyen subjetivaciones políticas; es necesaria una voluntad de poder que desee la relación con una u otra fuerza, que distribuya la cantidad y la calidad de las fuerzas, y que se deje transformar por la intensidad de éstas. Finalmente, la subjetivación política, en referencia a Deleuze, Nietzsche y Spinoza, está en concordancia con el encuentro con el acontecimiento y la cantidad de fuerza disímiles que se despliegan en este encuentro y que pueden afectar a un cuerpo expresando su potencia política subjetivante.

El concepto de subjetivación política tiene también un alcance ético entendido como mutación y conversión, esto es, convertirse en algo distinto a lo que se ha sido, manteniendo conexiones con la vida que se expresan en un trabajo de cuidado y de conocimiento de sí. El referente teórico de esta apuesta por la vida se encuentra en una ética sostenible, planteada por Braidotti en su libro *Transposiciones* (2009) a partir de la elaboración que realiza Deleuze sobre Spinoza. Se fundamenta en un concepto

de singularidad que expresa lo que es capaz de hacer un cuerpo. Quiere esto decir, cuantas conexiones y de que alcance (lo latitudinal y lo longitudinal) puede sostener un cuerpo de manera persistente y sin quebrarse. Ese punto de sostenibilidad es precisamente la singularidad que no hace relación a la identidad, sino que es desidentificación y capacidad de transmutar en encuentros múltiples. El encuentro con el acontecimiento es desde la singularidad.

A este posicionamiento ético entendido como sostenibilidad y persistencia en las conexiones le surgen dos interrogantes: ¿Hasta dónde puede ir un cuerpo en sus conexiones sin dañarse ni autodestruirse? ¿Cuánto puede soportar un cuerpo conexiones múltiples y persistentes, sin ser capturado por la maquinaria capitalista que obtura el flujo deseante de las líneas de fuga?

Lo ético es entonces mantener conexiones constantes y tener un punto de sostenibilidad que muestra cuando se ha ido demasiado lejos en relaciones restrictivas. La señal de lo excesivo para Braidotti, está en el cuerpo que señala el umbral o el límite que se traspasó y que se expresa en comportamientos autodestructivos, entre ellos, adicciones, ansiedades, depresiones y violencia. Estos códigos corporales, no señalan síntomas que deben ser diagnosticados, sino voces de alerta del inconsciente y del deseo que quedaron atrapados en la maquinaria capitalista de consumo inmoderado o en los peligros de la desterritorialización.

Finalmente, habría que proponer un camino metodológico que permita comprender los procesos de subjetivación política en relación con las fuerzas activas y restrictivas y con las líneas de fuga y de sobrecodificación, y este es, precisamente, la cartografía que supone tres momentos:

1. Comprensión de las fuerzas que configuran los actuales modos de subjetivación.
2. Diferenciación de las fuerzas que configuran los modos de subjetivación, analizando sus cualidades activas o reactivas.
3. Definición de la cualidad y la intensidad transformadora o sedimentada de las fuerzas. Esto es, cartografiar la forma como se determina lo restrictivo y lo activo, las alianzas que se establecen con aquellas fuerzas que potencian y las mutaciones que se derivan de ellas.

4. LA PROPUESTA METODOLÓGICA: LA CARTOGRAFÍA COMO MÁQUINA ABSTRACTA

La primera referencia que encontramos de cartografía está en el artículo “No un escritor, un nuevo cartógrafo” escrito por Deleuze en 1975, para la revista Critica. Más adelante este artículo lo amplía y profundiza en su texto sobre Foucault y allí plantea que la cartografía no funciona para representar el mundo objetivo, sino para organizar otro tipo de realidades; la cartografía, dice este autor, es centralmente una máquina abstracta que hace ver y hablar a la realidad social.

Cuando hablamos de máquina hay que rastrear este concepto en el texto Mil Mesetas (1994). Para Deleuze y Guattari, la máquina, que está estrechamente relacionada con

la cartografía, no tiene una connotación tradicional e instrumental; es un concepto polisémico que explica tanto la producción de mundo, como de subjetividad. La máquina surge como opuesta al concepto de estructura e implica un ensamblaje de elementos heterogéneos que al interactuar desde sus diversidades se recomponen para dar lugar a otras realidades y a otras formas de existencia. Las piezas que conforman la máquina no son independientes entre sí y tampoco sumatorias; forman un todo que se afecta entre sí para *componerse* en un devenir común.

Un ejemplo de una máquina-cartografía puede ser la manera como deviene máquina nómada un programa de postgrado: un programa de doctorado o máquina de doctorado está constituida de subjetividades, cuerpos, estructuración de tiempos y espacios, normatividades, propuestas formativas, currículo, investigación, publicaciones, territorio geográfico, conexiones con lo local y lo internacional, y cuantos más conexiones realice e incorpore cada vez más elementos deviene en máquina mutante, potente nómada. Lo que hace a este programa ser máquina nómada y no máquina estructural segmentarizada es la conciencia de finitud y precariedad, la incorporación de nuevos elementos, la diversificación de conexiones y la configuración de acontecimientos que proponen otras formas de devenir como programa universitario, o sea, transformaciones que dan lugar a otras existencias humanas, otras maneras de formar doctores, otras maneras de relacionarse con las normas, con los espacios y los tiempos.

Desde esta diferenciación de máquinas mutantes y máquinas segmentarizadas, es posible dar una definición amplia de cartografía: movimiento maquínico que transita del caos a un orden temporal a través de la composición de elementos heterogéneos que constituyen nuevas realidades. Lo maquínico en oposición a lo estructural, nunca permanece, siempre está deviniendo y mutando. Es lo que hace que seamos otras personas y no la misma que permanece capturada en una identidad, que seamos familia o pareja que fluye y que no estemos atados a una segmentariedad molar. Lo maquínico-cartográfico muestra que lo que en un momento existe, al siguiente se destruye, se caotiza para volver nuevamente a un orden temporal. Siempre se está transitando entre el caos y el orden temporal.

En esta perspectiva, la cartografía se presenta entonces como una propuesta de diagrama que permite trazar los mapas de las existencias y las sociedades contemporáneas. Esta metodología que opera de manera maquínica transita por diversos territorios develando las *líneas* que los cruzan y los *acontecimientos* que desencadenan los cambios. Ahora, no solo se reconoce su carácter metodológico, sino también su propuesta política y su clara pretensión de incidir en las transformaciones sociales y las mutaciones individuales.

Una vez definida la cartografía en su acepción más amplia, es importante abordar el concepto de territorio o plano sobre el cual se proyecta la cartografía. Lo que el cartógrafo puede ver a partir del trazado de mapas son precisamente nuevos territorios y esto ya nos va dando una idea de la profunda articulación que existe entre cartografía y territorio.

Inicio estableciendo dos precisiones que le fijan los límites al concepto de territorio: La primera desliga los conceptos de territorio y mapa de una condición geográfica que

designa porciones de superficie terrestre que contienen fronteras, límites, topografías y sobre la que se realizan cálculos. Y la segunda se distancia de una comprensión estadística o descriptiva dada en relación con las existencias humanas, animales o de la naturaleza en general, que habitan el territorio geográfico, y sobre las que se realizan análisis y mapas estadísticos que dan cuenta de sus formas de vida o de la distribución poblacional en áreas de importancia como puede ser la salud o la educación. En general la estadística puesta al servicio de una población, tiene un sentido capitalístico que tiende a naturalizar condiciones de orden económico y político, o sea, a crear realidades puestas al servicio del capital y a invisibilizar interacciones responsables de la creación del territorio.

El territorio no es entonces una porción geográfica que está dada de manera natural y en la cual habitan colectivos que están claramente organizados en sus estructuras sociales, económicas y políticas. El territorio es lo que va emergiendo, de tal manera que es posible referirse también a una territorialidad que deviene como proceso y que tiene una condición claramente ontológica y de apertura y expansión, no solo de lo humano, sino cualquier existencia que la transite.

El territorio o la territorialidad es entonces el pasaje que va desde el caos, a la recomposición creativa de los medios contenidos en los encuentros y de los ritmos e intensidades que le confieren fuerzas a las líneas (Deleuze y Guattari, 1994) Hablamos aquí de creación, porque debe darse una mutación que se configura en dos tránsitos: a) la creación de un ritmo propio que va emergiendo de las líneas de fuga que marcan posibles devenires b) la recomposición de una multiplicidad de medios, que devienen acontecimiento, y que están inmersos en el caos.

Ahora, no siempre el caos lleva al ritmo desterritorializante y reterritorializante; para que estos procesos emerjan y den lugar al territorio es necesario unir líneas de fuga que van constituyendo su propia melodía y que surgen del caos. Para Deleuze el caos no es la indeterminación, sino la riqueza de todos los posibles; sin embargo, a este campo de fuerzas debe dársele consistencia a través de un movimiento que se juega en la territorialización y la desterritorialización. No siempre esto sucede; si no se seleccionan los medios más convenientes, no se crea el ritmo y no hay encuentro con el acontecimiento que marca la diferencia como reterritorialización. Ahora, lo conveniente se recupera en relación con su distanciamiento de lo Mismo y lo idéntico; de tal forma que una composición dada en el juego de la desterritorialización puede ser captada por las máquinas de sobrecodificación y como tal no deviene en diferencia, o puede unir elementos que llevan a la aniquilación, la autodestrucción o la inmersión en un agujero negro.

La cartografía lo que hace finalmente es conferirle visibilidad a estos movimientos de la territorialidad, actuando como un mapa abierto que está mutando constantemente y que tiene la posibilidad de crear realidades, conectar campos aparentemente irreconciliables, generar aperturas en los cuerpos, captar intensidades, fuerzas, resistencias, y poderes. Puede presentarse, como plantea Deleuze (1994), como un esquema, un dibujo, una obra de arte, una acción política, una reflexión sobre sí mismo o una meditación, y en esta dirección, es más un acto creativo o de ficción que algo estructurado y totalmente pautado.

4.1 Transitando en la desterritorialización o un primer plano de la Cartografía:

La cartografía debe dar cuenta de la manera como se van dando los tránsitos creadores, y como a partir de ellos, se van constituyendo los territorios. Ahora, configurar territorios puede ser un proceso individual, colectivo, o un cambio en la forma del pensamiento, pero siempre se da en clave de tránsitos que pasan por movimientos de desterritorialización y reterritorialización. Lo que se presenta aquí es el movimiento de la vida y es aplicable a cualquier existencia: los tránsitos personales, institucionales, los movimientos sociales, las colectividades, una obra de arte, un texto, una familia, una relación de pareja.

En la desterritorialización⁸, hay dos elementos en juego: lo que escapa y se reconfigura y lo que es dejado atrás. Es importante reconocer los vectores de desterritorialización, pero también las territorializaciones correlativas que presentan en este pasaje, y que constituyen a la D como un movimiento múltiple y compuesto y no como la gran liberación. Hay fuerzas desterritorializantes que crea sus propios ritmos y que le confieren un plano de consistencia al caos; pero también hay máquinas de captura, reactivas que actúan sobre las fuerzas activas y creativas, restándoles su poder. En general, la D se refiere al *movimiento específico* dado en contextos personales, sociales o políticos, a través de fugas, o líneas de vuelo, que actúan como creación y crítica respecto de un presente.

Para afirmar aún más el carácter compuesto de la D, al final del texto Mil Mesetas, Deleuze y Guattari proponen una tipología de la D que debe tenerse en cuenta en un análisis cartográfico y que ya ha sido brevemente enunciada en este texto: a) la D puede estar bloqueada en su línea de fuga, de tal manera que la D deviene negativa. En este caso se presenta una D impostada que aparenta transformaciones cuando realmente está capturado en el consumo, el dinero, o en cualquier otra maquinaria capitalística. b) hay otra D que es relativa y no alcanza a ser absoluta; aunque se apoya en procesos que parecieran marcar ritmos diferenciales, realmente hay una asociación con medios –o encuentros- que precipitan el movimiento hacia agujeros negros particulares o generalizados en el sentido de catástrofes y que definitivamente frenan la fuga. (Deleuze y Guattari, 1994). c) la D absoluta se inscribe en la potencia de los agenciamientos dados a través de máquinas de mutación⁹, que son las que crean territorio. Lo que es propio de la D absoluta son los agenciamientos.

En la filosofía deleuziana los agenciamientos son profundas transformaciones en el orden de lo personal, lo social, y lo político, que se llevan a cabo en la puesta en marcha de una maquinaria de mutación impulsada por el deseo siempre inconsciente. El agenciamiento va más allá de la idea de práctica política, en tanto que implica no recurrir a medios codificados y fines preestablecidos, sino a la creación de un territorio que refleja un máximo de descodificación y de desterritorialización. Lo que surge de las desterritorializaciones en su sentido estricto, son precisamente los agenciamientos

⁸ En adelante habrá una referencia la desterritorialización como D

⁹

que constituyen el territorio. Es por esto que estos territorios –concebidos en las perspectivas deleuzianas- no reflejan circunstancias geográficas o incluso transformaciones geopolíticas, sino profundas mutaciones subjetivas y moleculares que se visibilizan como otras formas de devenir político inscrito en las existencias actuales.

Entonces, en el análisis cartográfico de lo que se está desterritorializando y que da lugar a lo que emerge socialmente, se debe tomar en cuenta la coexistencia de a) máquinas de sobrecodificación (por ejemplo el Estado, el mercado capitalista, la publicidad, entre otros) que definen segmentariedades duras y b) máquinas de mutación que descodifican y desterritorializan a través de líneas de fuga moleculares que liberan *flujos o agenciamientos* que se deslizan hacia el afuera de lo que está fuertemente codificado y territorializado. Ahora, entre estas máquinas no se da una relación de oposición propia de una lógica biunívoca, donde cada polo se mantiene rígidamente anclado a una postura molar o molecular y donde cada uno representa lo bueno o lo malo, o lo inconveniente y lo deseable en las mutaciones y las transformaciones sociales. Lo que se presenta es una transducción que se juega entre lo molar y lo molecular y entre la segmentariedad y los flujos y líneas de fuga. “(...) entre los dos polos, hay todo un dominio de negociación, de traducción, de transducción específicamente molecular, en el que unas veces las líneas molares ya están trabajadas por fisuras y hendiduras, otras las líneas de fuga, atraídas por agujeros negros, las conexiones de flujos, sustituidas ya por conjunciones limitativas, las emisiones de cuantos, constituidas en puntos-centros. Y todo esto se produce al mismo tiempo” (Deleuze y Guattari, 1994, p. 227)

Este enmarañamiento de líneas se refleja en centros de poder, que pueden estar representados en los poderes públicos de las instituciones sociales y también en los poderes privados y en los estilos de vida personales. Por ejemplo, en este último caso podríamos ver: a) una zona claramente discernible y visible donde coexisten los segmentos duros de una vida que transcurre enmarcada en usos culturales claramente establecidos b) una zona indecible y opaca donde de manera constante se están gestando múltiples movimientos y tránsitos que desdibujan los bordes de lo molar para reconfigurarlos nuevamente en otra dirección. Lo que plantean Deleuze y Guattari (1994) es que en todo centro de poder hay una microtextura, siempre en movimiento, que oscila entre lo molecular y lo molar c) una zona que se juega en el azar y la fuga, donde nada está controlado y donde los *flujos* se transforman sin ningún tipo de control o determinación. Deleuze advierte que en todo esto hay un peligro: a) el peligro de la captura y la inmovilidad en los segmentos molares b) el peligro de los totalitarismos o el encuentro con agujeros negros o catástrofes que detienen el movimiento: por ejemplo familias y parejas disfuncionales o también grupos, líderes, partidos políticos, entre otros, que actúan desde la captura y la imposición frenando las líneas de fuga y c) el peligro de las fugas o los deslizamientos fascistas que constituyen por si mismos procesos de autodestrucción o aniquilación de lo establecido y que avanzan como máquinas de guerra encapsuladas que desbordan la legalidad sin proponer formas creativas de agenciamiento.

4.2 Las reterritorializaciones o el agenciamiento del territorio

Cuando hablamos de los peligros, ya estamos también avanzando hacia la reterritorialización¹⁰ porque siempre existe la posibilidad de revertir estos peligros, desde un agujero negro¹¹ o un suicidio¹², hacia el cosmos. La línea molecular de catástrofe o la línea de fuga de muerte, logran independizarse y crear un nuevo agenciamiento que se abre a otro territorio que se asume como lo natal¹³, o sea, como el centro propio desde el cual se conectan fuerzas cósmicas. Lo natal es el territorio constituido en el movimiento que va de la D a la R; es el nómada que nos habita y que ha construido su propio territorio. Territorio liso y desestratificado que tiene la posibilidad de acoger y abrirse al cosmos completamente mediante movimientos sucesivos de “D” y de “R”.

5. EL PROCEDIMIENTO INVESTIGATIVO: ÉNFASIS SUBJETIVO Y PROCESOS PARTICIPATIVOS CARTOGRÁFICOS.

El procedimiento en esta investigación se realizó en dos ámbitos a) cartografías existencial que recogieron los tránsitos políticos y subjetivantes en la gestión del liderazgo de los/las rectores/as b) cartografías sociales que le dieron visibilidad a los procesos comunitarios dados en cada institución analizada y a los procesos de territorialización que surgen de ellos.

5.1 Cartografías de autoreferencia subjetiva:

La cartografía, como enfoque y metodología de análisis de las realidades sociales contemporáneas, presenta elementos estéticos/creadores y posicionamientos pragmáticos que recogen su configuración política; en esta perspectiva, se presenta esta metodología como una propuesta compleja que conduce a la visibilización de procesos de subjetivación política que emergen en un horizonte de sentido de resistencia y que se materializan en una apuesta de experimentación vivencial.

Las cartografías de autoreferencia subjetiva asumen los cuerpos y las existencias como territorios y como campos de fuerzas que provocan territorializaciones, desterritorializaciones y reterritorializaciones. Igualmente conducen a pensar la existencia cotidiana de las personas, no a través de descripciones de eventos, sino de la comprensión del sentido de los afectos y las conexiones que amplían y movilizan las vidas. Por esta razón, a lo largo de esta investigación, en su clave existencial, se aborda un problema que está inscrito en los siguientes interrogantes: ¿Cómo levantar la intensidad de la vida? ¿Cómo sostener una mayor potencia de vida?

Estas preguntas orientaron el proceso de mapeo de las existencias de los/las rectores/as, en tanto que se generó un procedimiento muy vivencial que les permitió

¹⁰ En adelante se denominará como R

¹¹ Peligros asociado a la claridad y el poder y que se presenta como totalitarismo

¹² Peligro asociado a la muerte y que se presenta como fascismo.

¹³ Lo natal no es lo innato o propio sino un foco de convergencia/ divergencia. Convergencia porque atrae aquello que conviene y divergente porque deslocaliza y disloca aquello que instala nuevamente en máquinas sobrecodificadoras y en segmentariedades duras.

exponerse y abrirse a la multiplicidad, la intensidad, las conexiones y los contactos. Se trató de captar la manera como se constituían los territorios existenciales, entendiendo siempre que mapear el devenir subjetivo no es un proceso de descripción de sentimientos o pensamientos, sino de videncia, esto es, de hacer visibles las fuerzas que poseen, habitan y hacen actuar, o detienen a cada persona.

DISEÑO DE CARTOGRAFIAS SUBJETIVAS						
Responsable: Claudia Luz Piedrahita Echandía						
Preguntas de investigación	Técnicas de investigación	Procedimiento	Referentes categoriales	Responsables	Tiempos	Productos
FASE 1						
Gestión del liderazgo	Entrevista a rectores/as	Entrevista al rector/a	Subjetivación política	Coinvestigadoras y Asistentes de investigación	Junio 2015	Mapa
Elementos distintivos del acontecimiento	Elaboración de mapa	Elaboración del mapa de acontecimientos	Resistencias creativas	Supervisan:		Entrevista de profundización en acontecimientos
		Profundización en los acontecimientos que se constituyen en los nodos del mapa	Territorialización	Claudia Luz Piedrahita Echandía Luis Alberto Herrera Montero		Análisis de primer orden

5.1.1 Análisis de primer nivel

El proceso de campo se inicia con dos preguntas que dan lugar a un análisis de primer orden: ¿En la gestión del liderazgo del rector/a de una comunidad educativa, qué acontecimientos han sido significativos y decisivos para el desarrollo de los planes académico-pedagógicos? ¿Qué elementos distintivos se ubican en los acontecimientos señalados por el/la rector/a para el desarrollo de un liderazgo creativo? ¿Cómo se refleja este liderazgo en fuerzas activas institucionales y en la creación de nuevos territorios? ¿Qué fuerzas restrictivas institucionales impiden el despliegue de liderazgos creativos?

Esta primera aproximación al devenir de la subjetivación -nómada/político- se hace en clave acontecimental, en tanto que éste es el dispositivo que se conecta más claramente con los cambios moleculares y la producción de subjetivaciones otras. Las interpretaciones en este nivel se realizan de cara a las mutaciones dadas a través del acontecimiento o de las capturas molares producidas a partir de eventos que tienen una pretensión de acontecimiento. Cuando los cambios se dan únicamente en el nivel de lo molar, las personas se coagulan y son capturadas por eventos, que aunque dan una impresión revolucionaria, realmente se quedan en la superficie. Las circunstancias que constituyen las mutaciones y la creación del territorio, están siempre atravesadas por el encuentro con el acontecimiento que engancha, precisamente, las fuerzas desterritorializantes que se ubican en el afuera de lo sobrecodificado.

En el acontecimiento se conjugan entonces los siguientes movimientos nombrados y conceptualizados en el marco metodológico de este informe: despliegue de fuerzas de resistencia/desterritorialización de las capturas ejercidas por máquinas de control/líneas de fuga y mutaciones que dan lugar a lo indecible. Lo indecible, en su clave política, implica la coexistencia con un sistema social restrictivo que conjuga lo

económico, lo cultural, lo subjetivo, pero del que es posible escapar a través de líneas de fuga que se conectan entre sí. (Deleuze y Guattari, 1994)

"Lo indecible es por excelencia el germen y el lugar de las decisiones revolucionarias (...) No hay lucha que no se realice a través de todas esas proposiciones indecibles, y que no construya conexiones revolucionarias contra las conjugaciones de la axiomática"¹⁴ (Deleuze y Guattari, 1994, p. 476) En esto último, Deleuze y Guattari están nombrando el capitalismo mundial y la sociedad de mercado representada en el neoliberalismo y su propuesta cultural que evidentemente afecta la educación y la propuesta de escuela y currículo.

La lógica del acontecimiento, en un primer nivel de análisis, permitió entonces trazar mapas existenciales que permitieron hacer una descripción de los tránsitos políticos subjetivantes de los directivos docentes y de sus prácticas de resistencia. A partir de estas comprensiones se profundizó también en fuerzas institucionales activas que se ponen en marcha a partir del liderazgo del/a rector/a, en el reconocimiento de fuerzas reactivas en la institución y finalmente en las tendencias hacia la creación permanente de un territorio.

5.1.2 Segundo nivel de análisis:

En este segundo análisis se profundiza en las posibilidades de la cartografía en tanto que es una metodología que le permite al investigador ver de forma lúcida, esto es, ir más allá de lo racional cognitivo y hace uso de su intuición y sus afectos. La cartografía permite *adivinar* las trayectorias de las líneas que constituyen un territorio y que son impulsadas desde el acontecimiento. O sea, en este segundo nivel de análisis la investigación avanza más allá de una descripción de los relatos de los/las rectores/as, en referencia a los devenires trazados desde el acontecimiento o el evento y se sumerge en el terreno de la *adivinación*. Se habla de *adivinar*, en contraste con el concepto de *predecir*, en tanto que en este último existe un mundo social definido de antemano. Adivinar es precisamente captar lo que está invisibilizado, inadvertido e insospechado. La predicción que pasa por la representación y el reconocimiento está atrapada y captada en imperativos morales y en códigos disciplinares claramente establecidos. (Fisher, M y Matt, L. 2009) La adivinación, por su parte, responde a lo que Deleuze plantea en Diferencia y Repetición (2009), como el *imperativo de la aventura* que consiste en seguir *las líneas y los acontecimiento*¹⁵, sin apegarse a ninguna regla, ya que solo se adivina cuando ya no se reconoce; cuando se corren las fronteras de lo conocido y se transita en lo que está emergiendo y no es visible. (Fisher, M y Matt, L. 2009).

En esta dirección, y de cara a las fuerzas de resistencia o fuerzas desterritorializantes, surgen otros interrogantes que enganchan otras interpretaciones sobre los tránsitos políticos subjetivantes y que tienen que ver con los afectos, el devenir, la fuga y la

¹⁴ Con esto se refieren Deleuze y Guattari al capitalismo mundial y a la sociedad de mercado representada en el neoliberalismo y su propuesta cultural.

¹⁵ La alusión a la *adivinación* propuesta por Fisher y Matt a partir de Deleuze, es una manera de aproximarse al sentido contenido en la propuesta cartográfica y al abordaje de líneas y acontecimientos como particularidad interpretativa.

desterritorialización: ¿Cómo rompen la sedimentación de su rol de directivo/a docente y aprenden a deslizarse en otros movimientos? Y cuando este movimiento se cierra, ¿Cómo lo continúan de otra manera? ¿Cómo inventan trayectorias que permiten hacer fugas y transitar más allá de los bordes? ¿Cómo se abren a la inmanencia, o sea, cómo enganchan lo que está emergiendo, lo que se desliza y lo creador?

En el análisis de estos devenires políticos se reconocieron a) campos y espacios de actuación b) intensidades y afectos activos que soportan la potencia y la pasión de vivir c) afectos reactivos que llevan a la inmovilidad, a la repetición y al choque con una pared ciega, o sea, a una pura pasividad paciente (Deleuze, 1996, p.113) d) desterritorializaciones y fugas. Frente a los límites que surgen desde fuerzas reactivas y modos de subjetivación sedimentados en la cultura se trató de ver siempre la acción de resistencia desencadenada por el rector/rectora que lo lleva a desdibujar formas de liderazgo tradicionales, capturadas en el engranaje capitalístico y neoliberal que prima en la mayoría de instituciones educativas de Colombia.

El análisis de las fuerzas reactivas y activas y los procesos de desterritorialización y constitución de nuevos territorios se hizo tomando en cuenta los siguientes procedimientos:

1. Se delimitaron planos de existencia, entendiendo siempre que hay una multiplicidad de mundos que están afuera y a los que las personas no tienen acceso porque no los pueden ver. Ver estos mundos es parte del trabajo cartográfico de búsqueda de sí mismo, de incorporación de experiencias y de alineación. Se pueden nombrar tres campos de manera genérica: campos muy segmentarizados, campos fluidos y particulares que no están capturados por la maquinaria social y finalmente campos de autodestrucción y fuga. Estos campos ya se empiezan a visibilizar en el análisis de primer nivel.
2. Al interior de estos planos se buscaron las fuerzas que constituyen a cada individuo. Para Deleuze es importante entender “que no son los individuos los que construyen el mundo, sino mundos envueltos los que hacen a los individuos” (Deleuze, 2001, p. 54) Por esto es importante en esta fase de la investigación, comprender las fuerzas que mueven a las personas, no para juzgarlas o encasillarlas, sino para verlas, entenderlas y asumirlas. Las tiranías, los fascismos, la alegría, el poder, los compromisos, la apatía, entre otras fuerzas, dan cuenta no solo de un comportamiento objetivo, sino también del pensamiento de una época y de la manera como se capturan las singularidades en él.
3. El siguiente paso fue reconocer el peso de esas fuerzas en dos direcciones: a) en la interceptación de la vida, en los cierres al acontecimiento y en la insistencia en la identidad b) en la manera como se interconectan varias fuerzas para apropiarse de un acontecimiento y provocar mutaciones. El análisis visibiliza los cortes o conexiones, entendiendo que el acontecimiento en sí no es lo importante; lo que importa es lo que desencadena, la cadena de efectos que provocan nuevos tránsitos y transformaciones. Una relación con alguien puede ser un acontecimiento, pero el análisis no se queda en ese

alguien, donde se conocieron, como es, que circunstancias vivieron. Se trata de ver siempre que desencadenó esa relación.

Lo reactivo crea lo fijo y genera una ilusión de estabilidad. Lo activo insiste en la vida y genera un fondo de crisis constante con la cual se debe convivir. El confort y el placer no es lo que guían lo activo; y tampoco mantenerse en los extremos y en la fuga para romper con la desvitalización y tener una ilusión de vida. En el sistema de pensamiento nietzschiano, lo activo es romper esquemas de valores que debilitan la vida, a través de un tránsito sostenido que enfatiza en un camino espiritual hecho de múltiples conexiones, de búsquedas y sin puntos de llegada.

4. Como último paso del proceso interpretativo se indagó en el punto de interconexión entre las fuerzas que habitan la persona y los estilo de liderazgo que actualizan los/las rectores/as.

5.2 Cartografías Sociales:

DISEÑO DE CARTOGRAFÍAS SOCIALES						
Responsable: Luis Alberto Herrera Montero						
Preguntas de investigación	Técnicas de investigación	Procedimiento	Referentes categoriales	Responsables	Tiempo	Productos
FASE 2						
¿Qué rutas y que prácticas comunitarias se han trazado en la relación de la escuela con la comunidad?	Grupo Focal con rectores/as y gobierno escolar	Identificar las rutas y las actividades de orden comunitario Visibilizar las fuerzas políticas que se expresan en esta relación comunitaria.	Subjetivación política Resistencias creativas Territorialización	Coinvestigadoras y Asistentes de investigación Supervisan: Claudia Luz Piedrahita Echandía Luis Alberto Herrera Montero	Agosto 2015	Transcripción de la actividad Mapa que refleje rutas, actividades y relación de fuerzas
¿Cómo se puede explicitar la relación de fuerzas expresadas entre el liderazgo del/la rector/a y las formas de participación del gobierno escolar?		Clasificar los contenidos, mediante agrupación, conforme temas afines. Elaboración del mapa en forma colectiva				

En la Cartografía Social, en cambio, se trata de una fotografía-filme colectiva y un relato dinámico.

...la Cartografía Social es «un método de construcción de mapas –que intenta ser colectivo, horizontal y participativo». Esta particularidad, que a primera vista parece responder a la moda actual en los métodos de intervención e investigación, rescata los modos más antiguos de construcción de mapas: el colectivo. Este modo colectivo hace fuerza sobre todo en dos cuestiones: inicialmente considera al conocimiento del espacio banal (Santos 1996), al territorio como plural de modo que quienes participan en la «obra» del mapa poseen saberes diversos sobre «el lugar»; y por otro lado, contempla que el resultado de ese mapeo es colectivo y horizontal; por lo que para obrar del mapa debe existir un intercambio, un debate y un consenso (Diez, 2012: 14)

La cartografía participativa permite considerar el territorio conforme a los actores sociales que lo habitan (Ibid:17). Desde esta perspectiva el mapeo no solamente permiten contar con representaciones gráficas sobre el territorio, sino que familiariza al sujeto con su realidad y contexto (Montoya Arango. 2007:157). Adicionalmente, la Cartografía Social deja en claro que el territorio construye subjetividad y es construido por y desde ella. Diez (2012). A través de la Cartografía Social es posible elaborar mapas locales con fuerza en lo interno y visibilidad desde lo externo. El propósito está en superar la concepción y ejecución del mapa tradicional. “El mapa es así, no sólo una creación colectiva debatida y consensuada; es la puesta en marcha de un proceso de intercambio y debate que permitirá el nuevo territorio posible, diseñado y soñado por su propios moradores” (p.23).

Evidentemente el proceso de mapeo es elaborado, acompañado y reformulado por y desde la oralidad. Así el mapa se torna una re-enunciación, donde los objetos, acciones, recuerdos y prácticas del pasado son dibujados y valorados comunitariamente. Incluso manifestaciones extintas ya desaparecidos, pueden revitalizarse a través de estos mapas (Diez, 2012: 19).

Caballeda (2012) concibe a las cartografías sociales como una metodología que integra la mirada diversa y compleja sobre la realidad y los procesos de investigación e intervención. Con las cartografías se trata de construir conocimientos colectivos para transformar las realidades desde sus condiciones espaciales (p.30-31). Bajo esta misma perspectiva, se articula la construcción local, regional y global del territorio.

“...la Cartografía Social permite crear un mapa local con fuerza en lo interno y visibilidad de lo externo. En el mapa elaborado mediante cartografía social lo «local» crea lo «regional» al tiempo que lo caracteriza desde lo interno. Por eso, hay una cierta emancipación del mapa tradicional, pero sin anularlo. El mapa es así, no sólo una creación colectiva debatida y consensuada; es la puesta en marcha de un proceso de intercambio y debate que permitirá el nuevo territorio posible, diseñado y soñado por su propios moradores”(Diez, 2012:23)

En este proceso de contrastación con lo real, las cartografías posibilitan también expresar confrontaciones, contradicciones, consensos y soluciones. “Las Cartografías Sociales permiten diferentes formas de conocimiento de lo territorial. En este aspecto sobresale la posibilidad de acceder al territorio incorporando elementos fácticos, pero también subjetivos” (Ibid: 32).

En calidad de técnicas asociables a la cartografía y al mapeo, se pueden identificar a las entrevistas, los grupos focales y la observación participante. La entrevista se la diseña y ejecuta para un proceso de diálogo; es decir, las interrogantes se las elaboran fuera y dentro del trabajo de campo. Los cuestionarios preestablecidos pueden provocar prejuicios desde visiones externas de la ciencia y evitar el acceso al campo desde lo que los actores conocen. “El objetivo aquí es minimizar, tanto cuanto sea posible, la influencia del investigador sobre lo que es dicho, para facilitar así la expresión abierta de la perspectiva nativa de la realidad”. (Hammersley Martyn y Alkinson Paul, 1994:126)

Observar participativamente es asumir una nueva cotidianidad, requiere una mutua aceptación entre investigador y actores sociales y renunciar a todo tipo de interpretación prefijada. (Sanmartín, 2003: 60). Martyn Hammersley y Paul Atkinson, sostienen que la observación participante constituye un elemento fundamental para la reflexividad e identificación del autoconocimiento que tienen los actores sobre sus propios contextos, (Ibid: 254).

El grupo focal es una entrevista colectiva semiestructurada (Aigner, 2006). En esta modalidad los grupos focales permiten considerable flexibilidad respecto de los cuestionarios de grupo a grupo, ya que las respuestas dependen de los participantes (Mella, 2000). Es proceso más intersubjetivo de escuchar y captar los significados de lo que se afirma en la conversación colectiva

5.3 Instancias de representación en las Instituciones Educativas del sector público en Colombia:

Finalmente, y antes de entrar en los procesos de interpretación de los mapas y las narraciones de rectores y gobiernos escolares, es importante dejar aquí planteada la estructura y las funciones de seis instancias de gobierno que funcionan en las instituciones educativas del sector oficial en Colombia: Gobierno Escolar, Consejo Académico, Consejo Directivo, Consejo de Profesores y Consejo Estudiantil y Asociación de Padres de Familia. Aunque en esta investigación solo se trabajó con los rectores y los gobiernos escolares, es importante dejar consignadas las diferencias y convergencias entre todas estas instancias, aclarando que es precisamente el Gobierno Escolar el que reúne a mayor parte de estos organismos. Las siguientes definiciones son tomadas de documentos del Ministerio de Educación referidos a la nueva organización escolar en la educación básica y media. Aquí hay que tomar en cuenta, que en Colombia, las reformas a la Educación, son promovidas generalmente desde el Estado y no desde movimientos amplios de maestros.

5.4 Gobierno Escolar

Gobierno Escolar es una forma de preparación para la convivencia democrática, por medio de la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El Gobierno Escolar está integrado por el Consejo Directivo, el Rector, el Consejo Académico, las comisiones de Evaluación y Promoción, el Personero Estudiantil, el Consejo Estudiantil, el Comité de Bienestar Institucional, el Consejo Disciplinario, el Consejo de Profesores, la Asociación de Padres de Familia y el Comité de Admisiones.¹⁶

“Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los

16 Tomado el 29-11- 2015 de: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-220386.html>

padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico. Tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas”. (Tomado de la Ley 115 General de Educación, febrero 8 de 1994, artículo 142)

5.4.1 Consejo Directivo

Es el órgano del gobierno escolar, como instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa del establecimiento. Está integrado por el rector del establecimiento educativo, quien lo convocará y presidirá. Dos representantes de los docentes de la institución. Dos representantes de los padres de familia. Un representante de los estudiantes que debe estar cursando el último grado de educación que ofrezca la institución. Un representante de los ex alumnos de la institución, y un representante de los sectores productivos del área de influencia del sector productivo. (Tomado de la Ley 115 General de Educación, febrero 8 de 1994, artículo 143)

Son funciones del Consejo Directivo: a) Tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución y que no sean competencia de otra autoridad; b) Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del plantel educativo; c) Adoptar el reglamento de la institución, de conformidad con las normas vigentes; d) Fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles; e) Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, cuando alguno de sus miembros se sienta lesionado; f) Aprobar el plan anual de actualización del personal de la institución presentado por el rector, g) Participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudios y someterlos a la consideración de la Secretaría de Educación respectiva o del organismo que haga sus veces para que verifique el cumplimiento de los requisitos; h) Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa; i) Establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno; j) Participar en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución; k) Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas; l) Establecer el procedimiento para el uso de las instalaciones en actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa; m) Promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas; n) Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos, y ñ) Darse su propio reglamento. (Tomado de la Ley 115 General de Educación, febrero 8 de 1994, artículo 144)

5.4.2 Consejo Académico:

El Consejo Académico, convocado y presidido por el rector o director, estará integrado por los directivos docentes y un docente por cada área o grado que ofrezca la respectiva institución. Es un órgano consultivo del Gobierno escolar. Se reunirá periódicamente para participar en: a) El estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la presente ley; b) La organización del plan de estudio; c) La evaluación anual e institucional, y d) Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa. (Tomado de la Ley 115 General de Educación, febrero 8 de 1994, artículo 145).

6. ANÁLISIS Y TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Este primer nivel de análisis se recogió en dos momentos: primero, en la descripción y comprensión conceptual de las narraciones de doce (12) rectores -y en algunos casos también de coordinadores y maestros- recogidas a partir de entrevistas en profundidad que indagaron en los liderazgos de los rectores y en el encuentro con acontecimientos que enganchan y canalizan fuerzas activas y reactivas, las cuales, a su vez, impulsan procesos de ruptura, resistencia y mutaciones subjetivas. También se analizaron en los relatos de los rectores las fuerzas institucionales activas y reactivas que se ponen en juego a partir del liderazgo y la gestión del rector y las tendencias que se vislumbran en las desterritorializaciones y en la construcción de nuevos territorios.

En un segundo momento se sistematizaron informaciones recolectadas a partir de observaciones y de grupos focales integrados por rectores, coordinadores y miembros del gobierno escolar. Como producto de esta organización conceptual se presentan comprensiones teóricas referidas a la manera como se están promoviendo en la institución relaciones múltiples con la comunidad y creación de nuevos territorios escolares.

6.1 Cartografías de autoreferencia subjetiva

6.1.1 Colegio IED Minuto de Buenos Aires

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED MINUTO DE BUENOS AIRES.
RECTOR/A:	RUTH YALILE HERNÁNDEZ MONTOYA
ENTREVISTADOR:	EDUARD FABIAN RINCÓN OCAMPO
Autopercepción del liderazgo	
<i>"Uno siente que jalona cosas con los docentes al hacer las propuestas y sacarlas adelante y recibir ese apoyo y eso es clave (...) sin necesidad de tener esa figura, autoritaria, de lo que se trata no es de obedecer lo que exija una autoridad, se trata de lo que yo pueda ofrecer, entonces los proyectos en el colegio me parecen muy interesantes en la medida en que sin tener esa figura, se está realizando una labor encaminada al beneficio general y que hace que el colegio obtenga mejores resultados en el ámbito académico y de convivencia"</i>	
<i>"El liderazgo compartido que se da en nuestro colegio le permite tener confianza a los profesores en ese tipo de situaciones con sus propuestas y de igual forma es una confianza que se les brinda a los estudiantes para que materialicen sus iniciativas"</i>	
La autopercepción del liderazgo en la IED Minuto de Buenos Aires se desplaza de la figura de la rectora hacia un ejercicio de equipo que toma en cuenta las potencias inscritas en las singularidades de los integrantes del mismo, permitiendo que los actores, sean los profesores, estudiantes o padres de familia. Estos actores lideran sus propios procesos, siempre con el acompañamiento de la rectoría. A partir de esta forma de participación se ha logrado comprometer en la gestión institucional a diversos agentes comunitarios que hacen resistencia a un entorno de mucha violencia que caracteriza el sector del barrio San Joaquín, localidad de Ciudad Bolívar, donde está ubicada la institución educativa.	

En este liderazgo se reconoce la importancia que le da la rectora al fortalecimiento de un proyecto institucional que tiene como eje la convivencia y la propuesta de una escuela que se convierta en alternativa de vida para estudiantes que conviven diariamente con la violencia, la delincuencia, la droga y el abandono de las instancias gubernamentales distritales.

Fuerzas activas en la institución

“En el colegio se apoyan mucho los proyectos donde los muchachos se encuentren más a gusto, como forma de atraerlos más hacia la actividad académica. A diferencia de otros colegios, este colegio tiene dos asignaturas en el área de artes: uno que es de música y otro en las artes escénicas. Se invirtió en la realización de un salón especial para estas actividades; se les ha comprado lo que ellos han solicitado para dotarlo, tenemos material en cantidad para la comunicación, digamos que es lo que está enfatizando el quinto ciclo, pero igual al maestro de educación física se le apoya en las cosas que se le ocurren, pero igual yo también me apoyo en lo que ellos están haciendo en este momento, por ejemplo la solicitud de un gimnasio para los profesores para que en sus ratos libres o descanso pueden realizar actividad física en la institución, para que el maestro aproveche el tiempo libre haciendo otra cosa diferente”

La rectora plantea la importancia de no restringir esfuerzos para que los estudiantes encuentren en el colegio la alternativa a una realidad social difícil; es por tal razón que las iniciativas, inclusive de mejoras físicas en la institución, pasan por las necesidades e intereses de sus alumnos y del cuerpo docente.

El trabajo en equipo hace parte fundamental para lograr los objetivos que se han trazado en la institución educativa. Este ejercicio no surge de una presión de un líder, sino del compromiso y la autorregulación de cada docente que hace una apuesta para que el colegio Minuto de Buenos Aires se convierta en una alternativa de vida para los estudiantes de este sector deprimido de Bogotá.

Fuerzas reactivas en la institución

El entorno social de violencia que caracteriza el Colegio el Minuto de Buenos Aires, hace que los procesos académicos no tengan prioridad para los estudiantes quienes deben buscar formas para huir de ésta realidad altamente violenta que caracteriza a Ciudad Bolívar en Bogotá. La rectora aprovecha esta coyuntura para convertirla en un impulsor de las iniciativas académicas, convirtiendo la propuesta de escuela en una alternativa de vida para estudiantes y padres de familia.

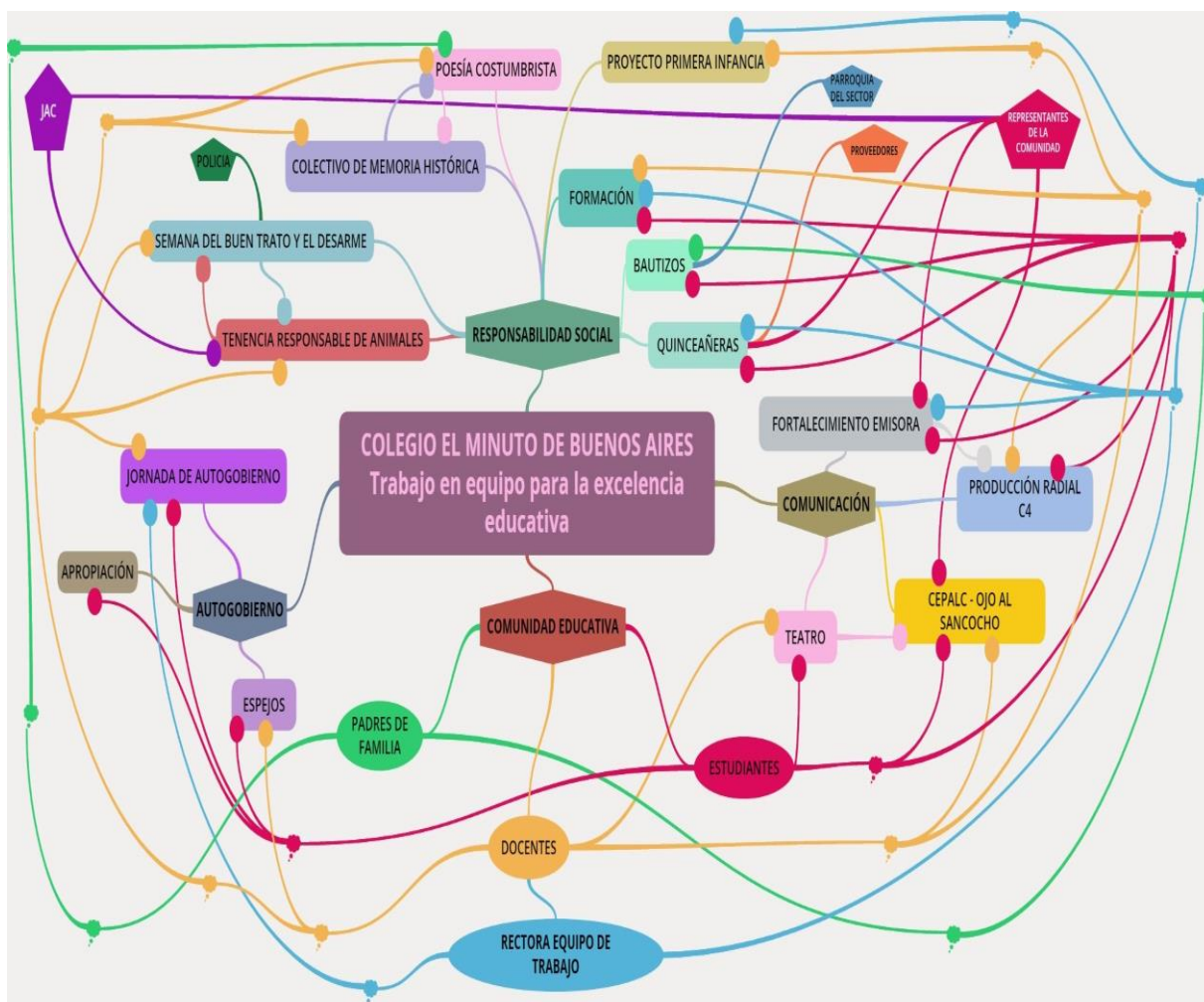
Lo restrictivo se convierte en potencia que surge de las propuestas académicas impulsadas por el cuerpo docente y por la dirección de la institución. Esto se hace claro en la elaboración del mapa de la institución que lo plasman como un trébol de cuatro hojas y alrededor de él dibujan las amenazas que rodean la institución caracterizadas por delincuencia y drogadicción, pero al mismo tiempo destacan en este afuera fuerzas activas representadas en la junta de acción comunal, la iglesia y un grupo de padres de familia que aportan a las iniciativas del colegio. También se señalan algunas instituciones externas al colegio que aportan o dan lineamientos a sus proyectos pedagógicos.

Tendencias en la creación de territorio

Estas se representan a través de un mapa que representa un trébol de cuatro hojas que hace relación, según la rectora, a la buena suerte o la buena estrella que tiene la institución, ya que a pesar de las adversidades del entorno, logra potenciarse académicamente vinculando a la comunidad aledaña a los objetivos pedagógicos propuestos.

En el centro del trébol está la comunidad educativa que es la que le da sentido a las actividades desarrolladas en el colegio. Cada una de las cuatro hojas representa espacios que para el intercambio de las ideas y propuestas que surgen en el colegio, estos espacios de confluencia o cuatro hojas de trébol son los baños, el comedor y el patio, pero se le da un resaltante papel al pasillo hacia las oficinas de dirección, el cual es el lugar de confluencia de mayores iniciativas, intercambio de opiniones y propuestas de estudiantes con profesores, directivas e incluso personal de servicios generales y vigilancia. En este espacio la rectora realizó una interesante modificación incluyendo un espejo que ocupa la mayoría de la pared de la cintura hacia arriba, el cual es visitado a diario por estudiantes, para observarse y propiciar el intercambio a partir de la reflexión sobre sí mismo y los compromisos adquiridos en relación con la institución.

6.1.1.1 Mapa Colegio Minuto de Buenos Aires



6.1.2. Colegio Gerardo Paredes

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED GERARDO PAREDES
RECTOR/A:	MARÍA DEL CARMEN MURCIA DE GÓMEZ
ENTREVISTADOR:	MARTA ARIVEL LOZANO RIVEROS

Autopercepción del liderazgo

“Porque nosotros hemos venido de menos a más (...) y ahí el colegio ha tenido una transformación más o menos en los últimos ocho años muy fuerte porque este colegio era un colegio que socialmente estaba estigmatizado; estigmatizado por la comunidad, estigmatizado en la localidad y estigmatizado a nivel distrital por el barrio donde está ubicado, por las situaciones que se presentaban en el entorno y eso ha venido cambiando. Ya nosotros hemos visto cómo la imagen del colegio, esa imagen negativa que lo llamaban, por ejemplo, ‘Gerardo Puñaladas’. Entonces han venido cambiando los procesos convivenciales, académicos y hemos mejorado académicamente porque este colegio era uno de los que estaba como focalizado entre los de más bajo rendimiento y ya hemos ido superando todas esas situaciones (...)”

“Yo encontré un colegio muy descuadrado, muy herido por las situaciones que habían pasado los maestros, las experiencias de los administrativos, de todos porque ellos, pues ellos decían que había sido mucho el maltrato, (...) entonces a mí me tocó empezar por mirar cómo resolvía todo lo del problema de restaurar al ser humano, de reconocimiento a los maestros, de buscar cómo yo podría volver a trabajar con ellos, de empezar a reconocerlos como seres humanos, a tratar a los padres de familia de una manera diferente... bueno, todo ese trabajo como hacia esa restauración que necesitaba el colegio; eso fue una primera fase, de restauración.”

“Yo creo que el liderazgo que yo tengo no es un liderazgo autoritario ni un liderazgo donde yo sobresalga, no. Es un liderazgo que reconoce a las otras personas, reconoce los trabajadores, reconoce a los maestros, donde lo importante es el trabajo en equipo y por eso usted vio los principios de liderazgo, de trabajo en equipo, de la toma de decisiones colectivas (...).”

La rectora canaliza su liderazgo a partir de acciones alternativas a las utilizadas por anteriores administraciones de la institución educativa. Plantea una propuesta de gestión que toma muy en cuenta los afectos y que está centrada en el reconocimiento del otro y de su diferencia. La intención no es hacer uso de un liderazgo centrado en la persona de la rectora, sino en la constitución de colectivos que se agencian a partir de actividades de equipo. Se evidencia en esta forma de liderazgo un proceso reflexivo que se resiste a asumir el trabajo docente a partir de imposiciones que vienen de afuera, entendiéndolo, más bien, como un compromiso ético colectivo con las nuevas generaciones que se están formando.

Fuerzas activas en la institución

Una fase como de buscar que tuviéramos la posibilidad de empezar a construir a partir de lo que teníamos, pero también dejando prácticas antiguas, todo eso. Y fue cuando empezamos en el 2009, 2010,(...) a ir mejorando, mejorando, mejorando en cada cosa, en buscar una reestructuración también curricular a partir de los ciclos, entonces es cuando ya en el 2009 que se hizo un convenio con los Merani, entonces ellos nos orientaron bastante en lo de reorganización por ciclos y volvimos a retomar muy bien la discusión pedagógica que era lo que necesitaba esta comunidad, a fortalecer eso que habían iniciado los compañeros como en el 2006, 2007 de un convenio que tenían con el SENA. Entonces ya lo pensamos como articulación de la Media con la Educación Superior y entonces ahí fue que fuimos empezando fortaleciendo, fortaleciendo y todos estos años del 2008 al 2015 ha sido de constante crecimiento, transformaciones, búsquedas y por eso ya podemos decir que tenemos un PEI”

“Reconocemos que lo que hacemos es para la comunidad, por eso la vocación de servicio, la utilización de recursos, el autocontrol y la pasión y diligencia en el trabajo.”

“Empecé a hacer las jornadas pedagógicas, a dar espacios para que los maestros pensaran su quehacer; y así, las jornadas pedagógicas se fueron transformando hasta ahorita que tenemos todo el trabajo de organización pero ya por equipos, que todos preparamos la Jornada Pedagógica, que pensamos en lo que estamos haciendo, en qué hacemos en la semana de desarrollo institucional, los encuentros y cada día mirando cómo mejoramos”

La rectora impulsa un liderazgo con amplia participación de los/las docentes, a partir de la movilización de proyectos pedagógicos que hacen énfasis en la organización curricular por ciclos y la construcción del Proyecto Educativo Institucional-PEI. Los miembros de la comunidad educativa participan activamente en la construcción del colegio posibilitando la construcción de una comunidad educativa y superar el trabajo aislado del maestro. Se ha creado en la comunidad una actitud abierta al cambio, de permanente cuestionamiento y búsqueda, lo que ha permitido desarrollar procesos de reorganización del PEI e investigación.

El sentido del liderazgo no está en mantener una actitud de autoridad frente a otros, sino en desplegar las potencias de los docentes y configurar agenciamientos colectivos, a través de un trabajo de equipo que recupera la importancia de un proyecto institucional que canaliza los problemas y las fuerzas restrictivas que obstaculizan el devenir creador institucional.

Fuerzas reactivas en la institución

“En este momento estamos haciendo una caracterización muy seria y con investigación de lo que es la familia en este sector de Bogotá y ya hace 15 días aplicamos la prueba piloto para caracterizar la familia pero no desde una visión de familia tradicional y de conformación. No. Es para poder conocer a los niños en sus niveles socio afectivos, cognitivos y todo eso para poder nosotros también pues atender esa debilidad que tiene el colegio en la relación con la comunidad pero también nos va a dar muchos insumos para todo lo que son los procesos pedagógicos, procesos cognitivos, organizativos del colegio”

Como en muchos colegios de Bogotá, la rectora reconoce una fuerza restrictiva en su institución, como es el aislamiento de la institución respecto de un afuera comunitario que aspira a convertir en su aliado a través de una acción investigativa que caracterice las familias de la localidad en la cual está inserto el colegio. Es claro que frente a lo restrictivo, ya hay una acción que se inicia hacia la comunidad; no es tan importante en este momento si esta acción es exitosa o no, sino que ya se inicia el despliegue de prácticas investigativas con una clara intención política de transformar la escuela y abrirla a la comunidad.

Tendencias en la creación de territorio

“El colegio Gerardo Paredes es una institución educativa incluyente donde los miembros de la comunidad interactúan de una manera participativa y democrática (...) aquí todos tienen la oportunidad de opinar, todos cabemos, opinamos, participamos y decidimos democráticamente la mayoría de las decisiones. Dentro de los principios rectores son la autogestión, la solidaridad y el conocimiento (...).”

Y lo importante es que (...) siempre nos estamos haciendo preguntas, ¿cierto? Para nosotros la pregunta es el motor para poder hallar soluciones a los problemas. Nosotros entendemos que a partir de reconocer esas dificultades podemos solucionar esas dificultades y manos a la obra, a trabajar se dijo. Aquí se trabaja mucho, nos divertimos mucho, peleamos mucho [risas].”

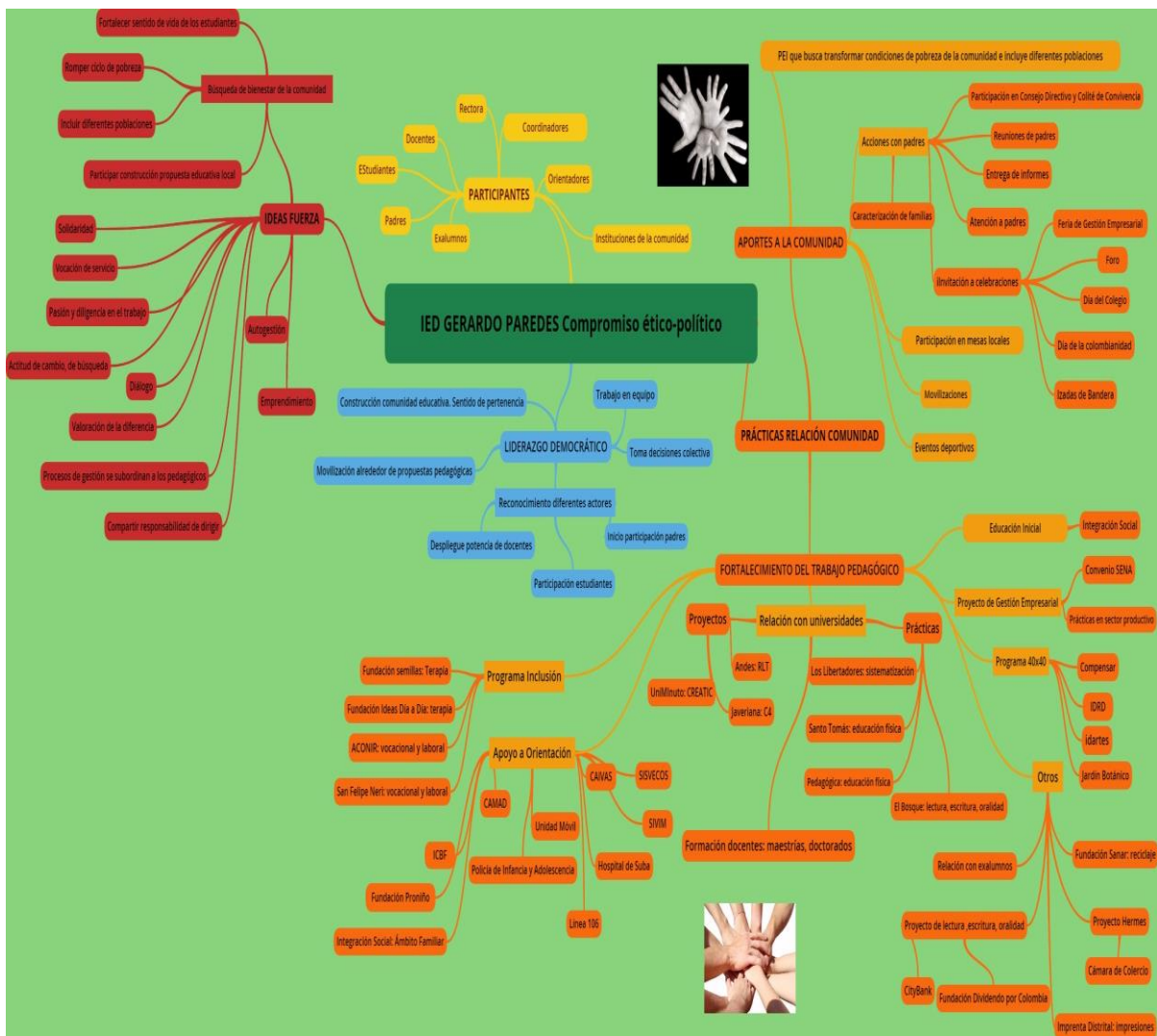
“Y ahí estamos ya con reorganización de proyectos de área y planes de aula que lo estamos trabajando. En la articulación de actividades extracurriculares de área y proyectos, en identificar necesidades y potencialidades del modelo pedagógico, en

sensibilizar y explorar profundización e intereses de los niños, en ajuste de acuerdo a las transformaciones institucionales, los ejes de evaluación para los ciclos según cada centro de interés. ¡Ah! porque cada centro de interés ya está evaluando lo que hace. (...) Y la articulación de espacios y recursos para 40x40.”

“Y los programas investigativos que soportan la acción pedagógica, porque nosotros hemos visto que nosotros tenemos que soportarlo. Yo creo que es uno de los colegios, de los pocos colegios que tiene esa parte de investigación. Es qué la necesitamos, (...) las preguntas que nos hacemos, para qué nos las hacemos, en qué debemos mejorar y todo se ha venido trabajando desde esa perspectiva investigativa (...) Hemos hecho encuentros de las diferentes investigaciones, el año pasado, (...) ¿Cuántos participamos? Como treinta y pico docentes, (...) Estas investigaciones son las que soportan y que ayudan en los proyectos y las propuestas que tenemos.”

El liderazgo democrático impulsado por la rectora a partir del año 2008 ha generado un proceso de territorialización basado en acuerdos democráticos, en el reconocimiento de los diferentes actores, el trabajo en equipo y la toma de decisiones colectivas; esto ha permitido la construcción de una comunidad educativa que asume el trabajo como un compromiso ético y político y no como una imposición. En este proceso se ha generado una movilización de los docentes alrededor de aspectos pedagógicos que muestran las tendencias territorializantes en esta institución: a) una actitud propositiva y potenciadora de búsqueda e interrogación sobre lo que va emergiendo y que marca caminos de transformación de la institución b) la reestructuración permanente del PEI de acuerdo, precisamente, a lo emergente c) la articulación de actividades extracurriculares de área y proyectos que permitan avanzar hacia un modelo pedagógico d) el desarrollo de procesos de investigación que soporten las búsquedas curriculares y de formación de la institución. En general se transita en la comunidad en una actitud abierta al cambio, de constante cuestionamiento y búsqueda, lo que ha permitido desarrollar procesos de transformación permanente.

6.1.2.1. Mapa del Colegio Gerardo Paredes



6.1.3. Colegio José Asunción Silva

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED JOSÉ ASUNCIÓN SILVA
RECTOR/A:	JUDITH GUEVARA URIBE
ENTREVISTADORES:	CRISTIAN DAVID CASTILLO CASTRO KAROL YELITZA PEDRAZA RIVERA
Autopercepción del liderazgo	
<p><i>“Yo me siento satisfecha, yo siento que tengo un excelente grupo de maestros. Yo creo que por los equipos, pues yo tengo un muy buen grupo de coordinadores, entonces aquí con ellos es que nos apoyamos unos con otros. Cuando hay cosas que nos incomodan, nos reunimos y nos las decimos, creo que uno no puede estar, uno tiene que bajarse de los niveles de predisposición. Yo a veces cuando voy allá y ellos están molestos con algo y le dan rodeo a las cosas, les digo: no a mí me gusta sin anestesia, dígame lo que tienen que decir y uno sabe, y yo no me molesto, porque a mí no me incomoda que me digan las cosas, así sean feas, no me preocupan y lo que a uno le dicen muchas cosas tienen de cierto y es necesario hacer los ajustes. Generalmente prefiero que lo discutamos, que lo compartamos. Es más generalmente siempre construimos el sueño juntos. Yo me acuerdo que ese primer año yo iba por los salones y les decía: pero es que mire, mire que esos salones, mire que los niños, mire esa cantidad de muebles, eso da tristeza, esos salones están lúgubres, ese parque, ese olor... Y ahí poco a poco como que uno va, porque la idea tampoco era arrasar con lo que hubiera porque como uno ha construido en eso que hay”</i></p> <p><i>“Como el trabajo en equipo, es muy importante el trabajo en equipo porque ahí es donde se evidencian los cambios también. Si yo tengo, o comparto la forma de ser y de pensar de alguna idea, y la llevamos a ejecutarla pues ahí donde se van a ver reflejados los cambios”</i></p> <p>La rectora le apuesta a un forma de liderazgo democrático que parte de configurar una relación personal con los docentes, soportada en el diálogo, el reconocimiento del otro como interlocutor válido, y frente a los conflictos, lo registra como adversario y no como enemigo (C. Mouffe, 1999). Se deja entrever en su relato una propuesta de liderazgo con un claro componente político que recoge un giro adversarial, o sea, la afirmación de la inevitabilidad del conflicto en las relaciones humanas y su manejo a partir de diferenciar entre enemigo y adversario.</p> <p>Otro punto importante en el liderazgo de esta rectora es su preocupación por el bienestar de su comunidad educativa – estudiantes, profesores- que pasa por la cualificación de lo espacio físicos como antecedente a la transformación de los procesos pedagógicos. Por esta razón, la manera en que la rectora concibe el liderazgo, articulado a los espacios y el manejo de las relaciones interpersonales y los conflictos, confluye en diversas prácticas organizativas y pedagógicas que caracterizan su gestión democrática institucional.</p>	
Percepción del liderazgo de la rectora	
<p><i>“Entonces, cuando se asume un reto de esos uno dice: o yo cambio, yo evoluciono, o me voy ¿cierto? O me van, como ha pasado aquí. Algunos que no han querido entrar en el cambio han preferido irse, dicen: nooo!! es que yo después de 30 años para ponerme a hacer tal cosa; pero es que yo llevo 22 años con preescolar y nunca me tocó hacer eso; entonces eso ha generado que nosotros los que ya llevamos harto tiempo en esto, de las 4 décadas que hemos pasado en el servicio escolar, tiene uno que ir avanzado. Entonces esos cambios se generaron primero con la llegada de la rectora que trajo otra dinámica, otra dinámica que para unos es mejor y para otros peor. Entonces hay una dinámica, y empezaron a generarse los de meter todas las ideas. Pero básicamente eso se dio con la llegada de la rectora, nosotros no teníamos hasta ese momento sino ir cerrando cursos en la medida en que los chicos se acababan, y entregando maestros, entonces la dinámica cambió, ya no vamos a entregar maestros, miremos cómo buscamos algo, buscamos una alternativo, entonces los maestros pues muchos por no irse dijeron: ah bueno listo ¿qué hay que hacer?, entonces que los centros de interés, todavía no teníamos muy claro lo de 40, y bueno entonces surge ahí la dinámica ¿no? Y entonces el que se quedó dormido le toca que se retire. (...)Los maestros innovadores no son los que llegan nuevos, sino el que siendo de tradición es capaz de cambiar. Hay maestros que no están innovando nada porque llegan con las mismas costumbres que aprendieron, entonces es la resistencia al cambio” Coordinador Domingo Lizarazo.</i></p> <p>Frente a un panorama de desintegración de esta institución educativa por falta de propuestas pedagógicas y de mejoramiento de espacio físicos que se reflejaba en el cierre de cursos y la entrega de docentes a la Secretaría de Educación del D.C. para su reubicación, los docentes y coordinadores perciben el liderazgo de la rectora Gutiérrez como altamente propositivo y pertinente. Propositivo porque presentó inmediatamente a su llegada alternativas que le dieron un vuelco a la gestión tradicional y sedimentada que existía en la institución, y pertinente, porque evidentemente es un liderazgo que se ocupa de lo emergente y de las problemática vividas en este colegio. No trae una propuesta descontextualizada, sino, precisamente, fuertemente articulada al problema de permanencia y encapsulamiento de la escuela. La llegada de la rectora provoca una línea de fuga que se expresa de diferentes maneras como se verá en los siguientes puntos a analizar.</p>	
Fuerzas activas en la institución	
<p><i>“En este momento ya estamos haciendo realidad poco a poco el sueño en la A, ya están las aulas distribuidas, especializadas en este momento ya tenemos sala de música, taller de arte, se arreglaron canchas, están para finalizar y estrenar una sala de</i></p>	

danzas de 70m2, la sala de música también nos quedó de ese tamaño. Hay sala de música para los grandes y sala de música para los pequeñitos, lo mismo en danzas, estamos esperando que nos llegue la dotación de secretaría para esta sede que igual ya se pidió y está en turno, está ahí en fila para que nos sean dotadas todas esas aulas como las soñamos que es que haya espacios como, mesas para trabajo en equipo, salas donde los niños se sienten a tratar temas de relevancia para el proyecto que se esté trabajando” “Tenemos Gimnasio, librería, ludoteca, sala de, café internet, sala de música y danzas, taller de arte, aula parque y ecoparque”

“Entender los momentos emocionales de la gente. Porque es que no todo, no en todo momento está abierto uno a una idea, o a un comentario, hasta a un chisme necesita su momento. Hay cosas que pasan intrascendentes porque se dijeron en el momento en que no era. Que casi no se tiene en cuenta, la parte emocional del maestro, el maestro con sus estudiantes, y también desde la parte directiva y las coordinaciones” (Coordinador Domingo Lizarazo)

“No sí, es importante que en un sitio, el sólo sitio de trabajo sea agradable. Y eso se nota también en los estudiantes, también los estudiantes notan eso. Un salón que está organizado como que hay más atención que en un salón donde no se presta ese tipo de cosas” (Profesor Armando García).

Tanto en la conversación de la rectora, como en las de los profesores, se dejan ver las fuerzas políticas que se están activando desde un liderazgo que se toma en serio la relación con el otro, el conflicto interpersonal, los desacuerdos y la emocionalidad inscrita en estos procesos. La preocupación de la rectora por el bienestar de su comunidad y su respuesta estética respecto de los espacios físicos, hacen parte de una estrategia más amplia que busca la transformación pedagógica de la institución utilizando para esto, y en primera instancia, el enganche a esta propuesta a través de los afectos y los deseos.

Fuerzas reactivas en la institución

“Ahí hablábamos del colegio que soñaban, de lo positivo y lo negativo, entonces hablábamos por ejemplo de cosas que habían como deterioro de lo público, entonces eso generaba desmotivación, que el daño en los salones y eso genera pobreza, mala presentación, costos, presupuestos, el colegio con los padres, el colegio con los estudiantes, el tema del cuidado de lo público, la improvisación, la desinformación, las actividades físicas, chismes, rumores, rencores, romper relaciones, mal uso de las TIC’s. Aquí estamos hablando de la planta física. Lo que teníamos de dificultades, qué consecuencias nos traían, entonces a partir de eso se generaron ajustes, por ejemplo se habilitaron otras aulas, ahorita estamos en proceso de hacer un parque atrás para que los chiquitos. Digamos que las intenciones de uno son esas, que todo el tiempo esté la comunidad”

“Lo otro que también nos marcó los cambios fue la reducción de población, o sea lo que llevó al colegio a fortalecer esos cambios. Digamos que el colegio estaba muy organizado pero no tenía ningún valor agregado que lo hiciera competitivo frente a los otros colegios del sector. El no tener ningún valor agregado que lo hiciera competitivo hacía igual que tuviera reducción de población porque tenemos ocho colegios en el sector, entonces teníamos que completar la población con aquellos estudiantes flotantes que todo el tiempo están trasladándose de colegio fue cuando nos reunimos con los maestros y dijimos: tenemos dos opciones o entregamos maestros porque hay baja población, o empezamos a hacer el paso a 40 horas y a jornada única que eso hacía que pudiéramos ubicar estos maestros desarrollando centros de interés afines a sus áreas de trabajo. Igual eso generó crisis en su momento, dificultades y cosas. Pero entonces como institución qué tenemos que ofrecer: infraestructura, no podemos tener un colegio así de grande y toda la cuestión, pues ofrecíamos parte pedagógica, y eso fue lo que hizo también el cambio, una transición al cambio”

“O sea, en cuestión de infraestructura el colegio no podía competir contra megacolegios que se encuentran en el sector, como dice la doctora Judith” (Profesor Armando García).

“Es que el colegio como tal está ubicado en una zona de problemática social alta y la gran mayoría de nuestros, de los estudiantes viven en esos barrios que son de... entonces claro, eso se ve reflejado acá, se ve reflejado con algunos estudiantes que vienen de familias disfuncionales de sitios bastante difíciles...es complicado. Entonces en cierta medida de pronto eso se ve reflejado aquí en la institución” (Profesor Armando García).

“Pero el colegio hace un trabajo fuerte en, aquí los coordinadores tiene un, lideran un trabajo de convivencia que lleva como seis años más o menos el proceso”

Lo que se puede resaltar en los relatos de la rectora y de algunos profesores, es que las fuerzas restrictivas del colegio, que son múltiples, y que se agrupan en problemas de infraestructura, de espacios insuficientes y estéticamente mal acondicionados, de conflictos en las relaciones interpersonales y, en general, de un estancamiento y paralización del fluir institucional, están siendo abordados de manera permanente a partir de la propuesta de gobierno que implementa la rectora y que en su nivel práctico ha generado fugas y mutaciones. Habría que insistir en un trabajo de reflexión que permita visibilizar y consolidar la estrategia política en el proceso vivido y además provocar el deslizamiento hacia procesos de agenciamientos colectivos.

Tendencias en la creación de territorio

“Entonces los espacios en la medida en que se van optimizando entonces también contribuyen a que el proceso tenga que tener un cambio ¿no? Es como lo que hemos visto acá” (Coordinador Domingo Lizarazo).

“Si nos falta mucho, nos falta mucho, porque los espacios son la base, pero los espacios generan crisis entonces a veces afectan

los ambientes. Entonces ya más o menos terminamos de cuadrar los espacios, nos toca mirar cómo fortalecemos esos ambientes y fortaleciendo esos ambientes ver cómo afectamos todo el componente pedagógico que es lo que vamos a iniciar ahora. Pues, el camino es largo”

“Que seguimos en el proceso, es un proceso, es un camino, es un camino que hay que recorrerlo, no es una pista de, digamos de correr, sino hay que caminarlo. Ahorita estamos haciendo el ajuste en Sede B, en Sede A digamos que se empieza ahorita la tarea, ya se inició digamos pero nos queda mucho por hacer, del componente pedagógico. Ya tenemos allá los espacios físicos y ahora el ajuste es al componente pedagógico”

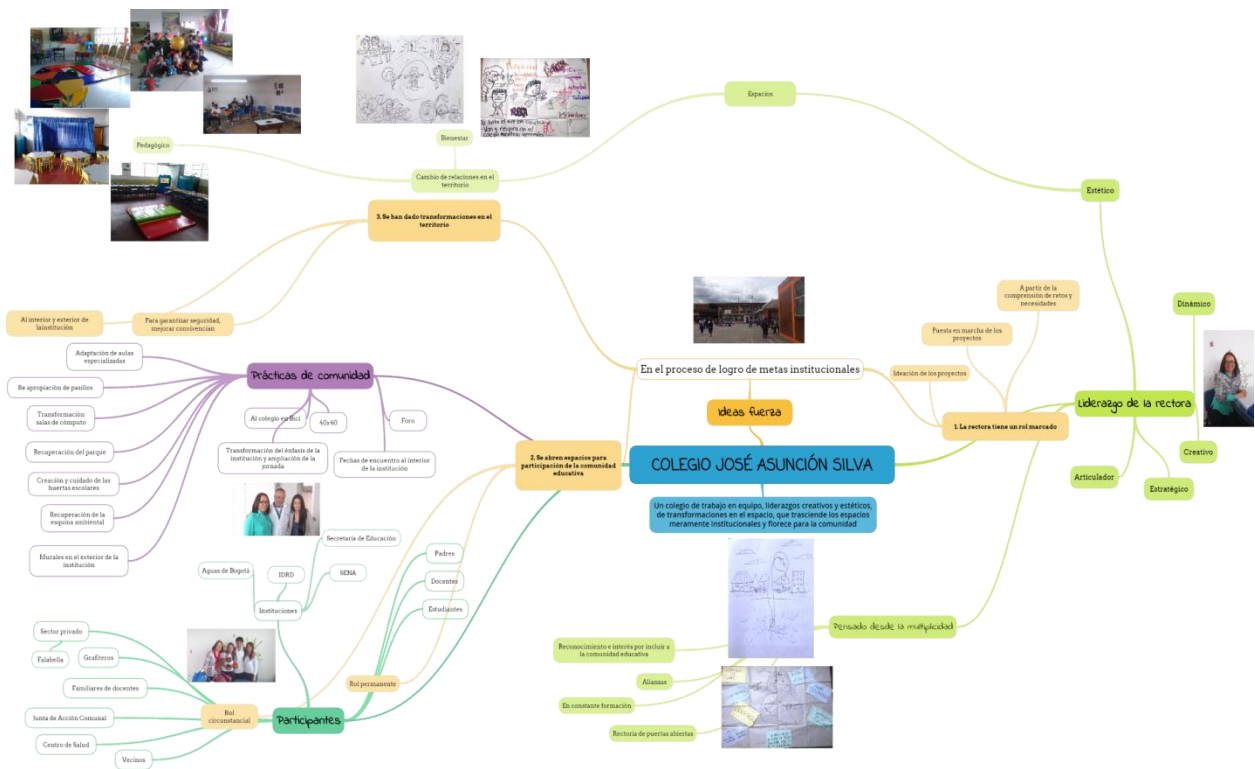
“Nosotros tenemos que demostrar que la educación oficial hace cosas bien hechas y que nosotros podemos hacer eso, a mí me entristece mucho cuando a un estudiante un papá va a pedir un cupo y prefiere un colegio de convenio que la educación oficial. Entonces yo siempre digo, no si la educación pública se acaba que no sea por mí. Que nosotros siempre tengamos un valor agregado que mostrar, demostrando que la educación pública puede hacer cosas buenas, porque nosotros tenemos maestros buenos, tenemos maestros capacitados, tenemos muy buenas posibilidades, lo que pasa es que si no dinamizamos y si no salimos de los espacios de confort pues siempre tendrá que haber alguien que mueva, que sacude. Eso hace parte de la misma condición humana, a veces tú llegas a un estado de confort, que pues que rico si ya se sabe la dinámica y todo”

“Ahorita estamos haciendo es ese ajuste entre unos nuevos espacios y romper el esquema tradicional de que para aprender los niños tienen que tener una mesa, una silla y un tablero. Entonces estamos es, viene ahorita todo el proceso de sensibilización al docente, así como hicimos la sensibilización para adecuar los espacios, ahora tenemos que hacer todo el proceso de sensibilización porque todos tenemos apegos, todos tenemos cosas de tradición de las que nos cuesta desprendernos, de cultura, de costumbre. Entonces en este momento aunque los espacios cambiaron, nos cuesta salir y hacer cosas distintas de las que estábamos haciendo, entonces esa es la tarea ahora”

Mira, el colegio que soñamos. Entonces mire, personas más tolerantes, más amables, respetuosas, más atención por parte de los profesores y estudiantes, clases más lúdicas, en algunas clases implementar métodos diferentes, jornada única y tiempo de descanso más largo, zonas verdes, un espacio más lúdico y adecuado para los estudiantes, remodelación de salones, pupitres, biblioteca, cafetería, aula múltiple, laboratorios, emisoras, permitir el uso de la emisora en la mayoría del tiempo, que los cursos comiencen su preparación desde grado 6to para la prueba saber 11. Todo esto es de ellos, con el consejo estudiantil. Mire: nuestro sueño, se acabó la teoría, vamos a la práctica. (...)Para tener mejor convivencia en la institución debemos tener más respeto, tolerancia, compañerismo, nos gusta que nuestros espacios tengan más plantas, cultura de respeto a los animales, tener la posibilidad de un salón de danzas, y ya se los tenemos 70m2 con piso de madera de pared a pared. Un espacio para los grafiteros, que los de primaria tengan un descanso aparte, entonces ahorita les estamos haciendo el parquecito allá atrás”

En estos relatos de la rectora quedan claras las tendencias que aparecen respecto de la construcción de territorio. La rectora inicia su administración con una propuesta de mejoramiento estético y ampliación de los espacios físicos, entendiendo que este evento puede convertirse en un acontecimiento poliédrico con capacidad para enganchar afectivamente múltiples fuerzas que confluyen en la construcción y consolidación de una propuesta pedagógica que dé respuesta, desde el sector público, a las necesidades formativas de una población de estudiantes provenientes de sectores marginales de Bogotá. En el último relato, donde propone la escuela soñada, se visibilizan actividades pedagógicas que deben ponerse en práctica para la constitución de un nuevo territorio. Para la rectora es claro que se está movilizando un proceso de desterritorialización de antiguas prácticas que deben dar a paso a fuerzas activas y creadoras, y esto, en sus propias palabras, solo se consigue abandonando la zona de confort. Se trata de iniciar un camino marcado por la desidentificación de roles docentes adquiridos, por la ruptura con formas de pensar apegadas a las tradiciones y las significaciones sedimentadas y por el tránsito hacia marcos conceptuales que recogen lo emergente en las actuales configuraciones de lo social.

6.1.3.1. Mapa Colegio José Asunción Silva



6.1.4. Colegio Rafael Bernal Jiménez

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
RECTOR/A:	HUGO ENRIQUE CERÓN GROSSO
ENTREVISTADORA:	ANDREA OSORIO VILLADA

Autopercepción del liderazgo

“Las formas de liderazgo pedagógico de nuestra Institución se manifiestan en la innovación dentro de la autonomía Institucional, también el construir a partir de la diversidad cultural y de la creación de productos colectivos”

El rector en sus relatos presenta un liderazgo que se materializa en una estrategia que transita hacia la generación de condiciones que den respuesta a necesidades expresadas por la comunidad educativa. Es claro entonces, que es un liderazgo que no se impone, o sea, que no está por encima de las fuerzas que emergen en la institución y que direccionan su horizonte de sentido más allá de las recomendaciones de la política pública, reconociendo las trayectorias emergentes en la institución, sus giros y mutaciones y, particularmente, las condiciones materiales y subjetivas que demanda la atención a la diversidad cultural presente en la institución. Esta diversidad es el elemento que define o caracteriza a la comunidad educativa y a su vez, es la que da lugar a una estrategia política de dirección para la creación de nuevos productos colectivos institucionales.

Fuerzas activas en la institución

“Una de las transformaciones más grandes que hemos sentido en la Institución, sobre todo los que estamos antes y después, de muchos de los cambios, desde la unificación con otras Instituciones, es la transformación de los paradigmas en los maestros, es un cambio lento pero que se ha venido dando y es el asumir otras formas y procesos desde entender la jornada única, el trabajo interdisciplinar. Es la transformación que más se ha notado, cómo el profesor asume otro rol, en este momento, a pesar de llevar muchos años en la Institución”.

“Ahora en términos curriculares, históricamente hay áreas que han sido ignoradas, disminuidas, como lo que tiene que ver con las artes, el deporte y se ha considerado siempre que esas son actividades agregadas al currículo, para el colegio en su mirada transversal, y en su propósito de formación de proyecto de vida, son componentes fundamentales... se ha reconfigurado en la medida que el deporte, el arte son mirados de una forma diferente, no son el agregado sino que son transversales”.

“Por la participación en teatro, danza, teatro y deporte, los estudiantes han mejorado su disciplina y eso se ve en la convivencia dentro del colegio, les ha generado disciplina, les ha permitido interactuar en otros espacios y les ha mejorado su sentido de pertenencia con la Institución”.

“Preocupaciones como la formación ciudadana, no se circunscriben a un campo específico como pensamiento histórico, sino que atraviesan toda la malla curricular desde matemáticas hasta deportes, de hecho, la base de la preocupación de uno de nuestros operadores que es Compensar, es que su apuesta es deportiva pero con una fuerte formación de orden axiológico, de convivencia, de respeto entre pares y con personas de otra jerarquía, digamos en términos curriculares lo que se plantea es que como nuestro modelo pedagógico es el aprendizaje significativo, lo que pretendemos es que además, de la formación o la apuesta que hacen los docentes en su aula, podamos tener formas de integración curricular, que pueden ser vía de actividades o proyectos. En términos de la relación con el gobierno escolar, me parece importante la experiencia con las PIECC, y las INCITAR”.

“El acontecimiento que evidencia los aportes de la comunidad, es con los padres en la jornada de 40x40, porque hay momentos en que nos toca decirle a los padres no más por favor, ellos siempre son parte muy importante en todos los procesos del colegio. Se logró que madres de familia fueran contratadas por la empresa de transporte para que fueran ellas, quienes acompañaran y evidenciaran con los niños directamente, todos estos procesos, tanto de arte como de deportes...”

El liderazgo que se evidencia en la institución se convierte en un analizador, facilitador y canalizador de una proyecto pedagógico institucional que le apuesta a la convivencia y la formación ciudadana utilizando para esto aprendizajes significativos que pueden ser movilizados a través del ejercicio artístico y deportivo. Estos dos campos transversalizan el currículo de la institución educativa, en tanto que se reconocen como dispositivos de transformación subjetiva y constitución de ciudadanías críticas. Con esto quedan claras las fuerzas activas que convergen en la propuesta curricular y en el proyecto educativo de la institución: proyectos pedagógicos colectivos que le apuntan a la producción de subjetividades críticas que emergen en un contexto de convivencia democrática y con capacidad para afrontar los conflictos que surgen de la coexistencia con las múltiples diferencias.

Esta apuesta ha estado mediada por transformaciones en los sistemas de representación y significación de los maestros y en la desidentificación con paradigmas tradicionales inscritos en la práctica docente. Esta es entonces, otra de las fuerzas que se identifican en esta institución, además de la apuesta comunitaria que se materializa en la integración de los padres/madres de familia a actividades de la escuela: acompañamiento a los estudiantes en actividades artísticas y deportivas y participación en las finalidades de la educación media, o sea, en los procesos de elaboración de una estrategia de integración a la vida universitaria o laboral en estudiantes de décimo y once.

Estas fuerzas activas institucionales se dan sobre un trasfondo de autonomía Institucional, representada en la capacidad que tiene la escuela para definir sus trayectorias y los procedimientos para llevarlas a cabo.

Fuerzas reactivas en la institución

Bueno, uno quisiera armar sus equipo de trabajo, en la ley 115 en la 715 hablan que el rector organiza, selecciona sus docentes pero en la práctica, esto no funciona, a uno le toca los niños o los maestros que le lleguen y con esos hacer lo que se pueda hacer. Entonces, yo si quisiera cambiar eso sinceramente porque eso está, hay docentes que están viejitos como yo, y no quieren cambiar nada, y hay docentes que no entran en la dinámica, que les cuesta mucho afrontar la dinámica que uno propone. Hay gente que está tan cómoda que cualquier cambio les hace, aquí ha habido muchos cambios, y eso los tiene zarandeados. Hay una anécdota, hay un señor, un docente, pues tiene un poquito más de años que yo, ósea tiene hartos y él era uno de los resistentes a pasar su evaluación del papel a lo virtual, le veía todos los problemas y las dificultades, Yo les dije lo que le vamos es a facilitar la evaluación es virtual, no vamos a volver a lo que teníamos hace tres años. En este colegio la evaluación es virtual y punto. Y bueno ahí, con algunos rezongadores, así lo logramos y hoy está lista para aplicar mañana. Nosotros hemos querido implementar la comunicación virtual y entre otras cosas en atención a lo ecológico también porque hay documentos muy densos, como el documento de evaluación de este año, es una cosa gorda, muchas hojas, fotocopiar para que los maestros lo boten, entonces qué pena con ustedes pero esto va virtual para que lo lea, lo estudie y con base en eso vamos a llenar los documentos. Creo que eso es una de las cosas que uno trae como suya, como el gustarle el riesgo, el cambio, lo nuevo a ver qué pasa, porque si no se arriesga, uno como va a saber si es bueno o malo.

En este colegio no es simplemente un programa, es una forma nueva de escuela eso si es calidad de vida, por qué cada vez más los niños quieren estar más en el colegio, a pesar de los padres de familia que pensaban que sus hijos iban en una sola jornada y el resto era para que hiciera oficio, hiciera mandados, o le ayudará al papá en la carpintería porque aquí se cumple aquello de que “uno le roba tiempo a la calle”.

Los cambios, las transformaciones y las rupturas con algunas prácticas institucionales generan unas posturas que evidencian tensiones, pero que no son la fuerza dominante y es la resistencia de algunos docentes y otros actores de la comunidad educativa al uso de la tecnología, uso que es importante en el colegio porque está asociado a la manera como el colegio se comunica con la comunidad que se encuentra dentro y fuera de ella. Por otra parte, existe resistencia de algunas familias a la jornada única porque quieren que sus hijos se encuentren más tiempo en casa ayudándolos en sus oficios, que es una práctica tradicional en otros casos, no comprenden de qué se trata dicha jornada. Sin embargo, poco a poco se van articulando al proceso cuando comprenden que el estudiante tiene mayores opciones para cumplir sus sueños o al menos hacer algo que en sus familias no les podrían proveer, pues estando en el colegio un tiempo extra al acostumbrado, el colegio ha generado acciones y reflexiones clave para que ellos puedan estar allí, hagan actividades lúdico deportivas que les gusta hacer y que en algunos

casos, les marca aquello a lo que quieren dedicarse en la vida.

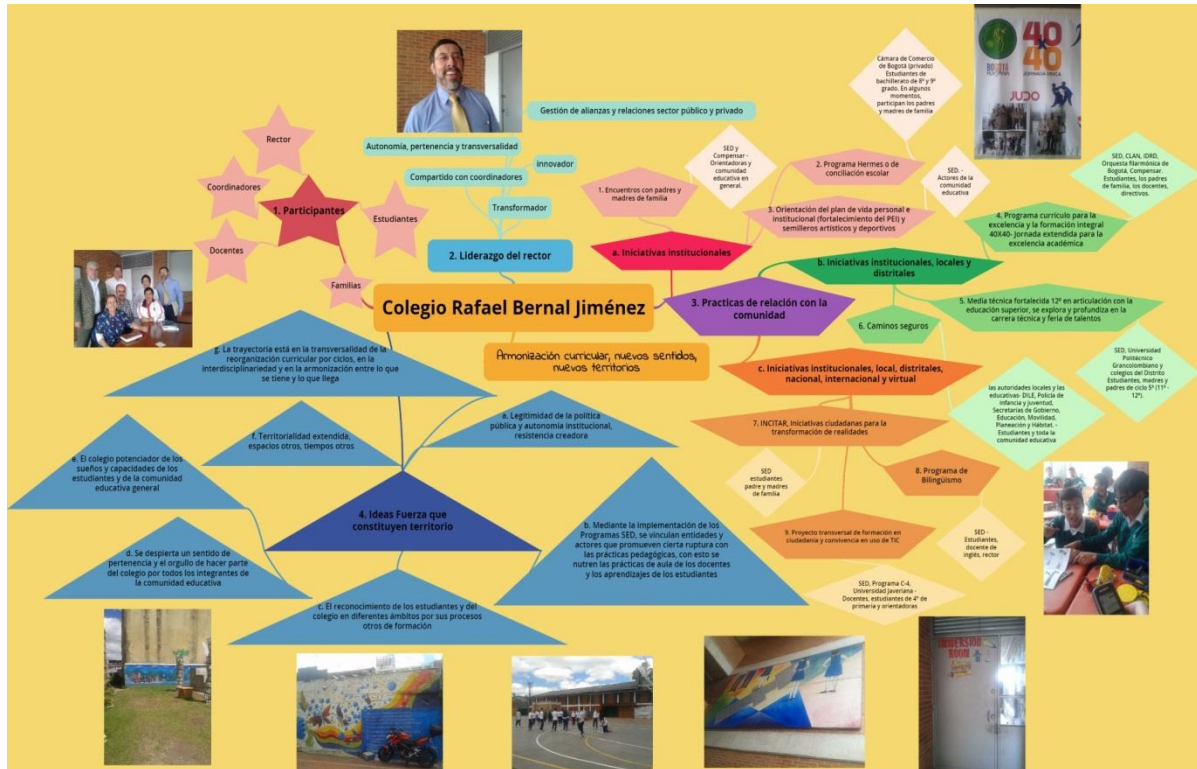
Tendencias en la creación de territorio

En cuanto a las tendencias hacia la creación de territorio vividas en la institución educativa, se descubren por lo menos varias claves en el relato del rector: *“el colegio es de puertas abiertas para la comunidad y muy especialmente, para aquellos padres que son proactivos y nos apoyan en todos los procesos, y en segundo lugar, el currículo no lo vemos como un acontecimiento terminado, sino que estamos trabajando en él en lo relacionado con la armonización curricular; es fundamental que si hablamos de formación integral, no podemos pensar los centros de interés aparte de todo el proceso curricular”*.

En lo anterior se descubre una tendencia que tiene que ver con la implementación de actividades educativas –artísticas y culturales- que desterritorializan la concepción cerrada de currículo, para vincularlo con una experiencia amplia subjetivante encargada de generar transformaciones personales y colectivas.

El territorio en esta institución no se concibe cerrado; se expande en tiempo y en espacio hacia la comunidad, pues espacialmente, los directivos han declarado que las puertas están abiertas. Hay apertura para aquellos miembros de la comunidad que quieran entrar e involucrarse en los múltiples procesos y proyectos; también el currículo ha sido desplegado y ampliado para permitir la incorporación y creación de espacios no tradicionales, como son los *centros de interés* en radio, video, fotografía y en otras actividades de orden artístico que permiten que los estudiantes se relacionen con el mundo contemporáneo de una forma menos académica y más vital y pertinente.

6.1.4.1. Mapa Colegio Rafael Bernal Jiménez



6.1.5. Colegio Tomás Carrasquilla

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED TOMÁS CARRASQUILLA
RECTOR/A:	ROSA ADELINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
ENTREVISTADORA:	ANDREA OSORIO VILLADA
Autopercepción del liderazgo	

“Aquí el liderazgo no solamente es de la Rectora, sino de todo el equipo directivo. Una de las estrategias es la organización de los estamentos como la asamblea de docentes, el Consejo académico, el Consejo directivo y el Comité de Convivencia, permite que se desarrolle el liderazgo desde estos organismos. El trabajo por áreas y por ciclos es liderado por los jefes de áreas y los coordinadores. La democracia y la organización en la planeación del trabajo pedagógico en esas áreas, esos ciclos y esos entes enunciados”

“Promover la participación colectiva a través de diferentes estrategias alternativas, este colegio tiene la dicha de participar con diferentes proyectos en las INCITAR, eso ha permitido que fluyan dinámicas propositivas al interior de las diferentes áreas con participación comunitaria y por proyectos, bien sea los de ley, los obligatorios, los de áreas o los de ciclos, eso hace que ellos tengan su líder y que este se esté fortaleciendo. Se hace necesario consolidar los proyectos institucionales y mantener el liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa”.

El liderazgo que se promueve en esta institución no surge de una propuesta de la rectora, sino de un poder que se deja circular y atraviesa diferentes instancias de representación, materializándose en el Consejo Académico. Se puede nombrar como un liderazgo compartido, legítimo y creativo que favorece la participación de otros estamentos de la comunidad educativa, como son los coordinadores y jefes de área, los padres/madres de familia, los estudiantes y los exalumnos. Ahora, el punto de convergencia de esta instancia directiva es el fortalecimiento de los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, organizados por ciclos y áreas.

Los procesos de participación y representación que se desarrollan a través de esta instancia, cuentan con el respaldo de una comunidad que legitima de manera permanente sus prácticas políticas y pedagógicas. La manera de agenciar procesos colectivos que involucren a representantes de la comunidad es a través de proyectos que transitan en varios campos problemáticos de la institución y de la comunidad circundante: inserción de la comunidad en la vida escolar, descenso de la deserción estudiantil, reducción del fracaso escolar, generación de pertenencia a la escuela y disminución del consumo de droga y de los embarazos tempranos.

Percepción del liderazgo de la rectora

“El último sábado de cada mes, se reúne el Consejo de padres con la Rectora y allí se discuten diferentes temas, de nuestros hijos en problemas con profesores, que vayan mal en una materia, cómo se puede solucionar, la metodología o si es problema del estudiante, ver qué solución se da, la idea es que tanto los estudiantes como los padres nos encontremos contentos en esta IE”

“La participación es lograr con la ayuda de la Rectora y de los demás docentes, comunicarle a los padres y a los alumnos, las problemáticas que tiene el colegio, en buscar una solución para todas aquellas cosas que hay como la inseguridad, que fue lo último que estuvimos hablando, incluso con la policía... ..Me gusta saber la plata que entra, en qué se gasta y nos tienen informados sobre todo eso, qué entró, en qué se gastó y cuáles son las prioridades, las necesidades más urgentes”.

“...nos hemos comunicado muy bien, estando de acuerdo en las decisiones que hemos tomado tanto ella, como la Rectora, y Yo como representante del consejo estudiantil, en los pocos ratos que compartimos para tomar decisiones, hablar de los problemas de la institución y plantearles las propuestas que llevamos a cabo con las campañas. Nos entendemos muy bien, porque nos escuchamos, ponemos nuestros puntos sobre la mesa y llegamos a un acuerdo bueno para ella, para nosotros, para todos. La comunicación entre nosotros ha sido muy buena y no hay queja alguna”.

“Como representante de los exalumnos del consejo directivo, en el 90% de colegios no hay representación de exalumnos, es muy gratificante estar en ese proceso, ya que como Consejo directivo podemos colaborarle a la Rectora en cierta toma de decisiones para hacerle fácil la vida a ella y en la parte académica, el mejoramiento de los programas ya mencionados anteriormente como el proyecto 40x40 y la articulación de media”.

En estos relatos de padres de familia, representantes de los estudiantes y los exalumnos y de un coordinador, se visibiliza el alto grado de legitimidad que ha logrado tener la rectora, a través, no solamente, de un estilo de dirección soportado en la representación, sino de la puesta en marcha de proyectos pedagógicos que han logrado posicionar esta institución educativa en un lugar muy destacado en cuanto a calidad y cobertura y en relación con otros colegios del sector oficial del Distrito Capital de Bogotá. Esto lo comenta la rectora:

“Es muy gratificante participar en la construcción del modelo de calidad de la Secretaría de Educación MEDEA y PIMA: Plan Institucional de Mejoramiento Acordado. Allí definimos unas necesidades y estamos trabajando alrededor de estas, y esto lo articulamos a la convivencia, el currículo y la participación. A través de la participación en diferentes proyectos de naturaleza externa, se fortalecen procesos al interior de la IE”.

Se enfatiza en los relatos de estos agentes educativos, la disposición de la rectora para ocuparse de cada uno de los problemas de la institución y de los diversos canales de comunicación que tiene abiertos para la comunidad en general. La percepción sobre su liderazgo es bastante positiva y se reconoce en ella su materialidad subjetiva, o sea, la importancia de llevar esta propuesta democrática a los cuerpos y las actitudes no solamente al discurso.

Fuerzas activas en la institución

“Se promueve el proyecto currículo para la excelencia y la formación integral 40x40, con la participación de los educadores, en las reuniones de área, eso nos está permitiendo pensar desde lo académico cómo mejorar esos procesos, se atienden requerimientos para mejorar lo pertinente a las secuencias didácticas. En este momento, se prevé hacer una revisión de los logros, de manera transversal, horizontal y ver qué pasa en un grado particular, en relación con todas las áreas. Grado 3º, en matemáticas, español, ciencias sociales, para que todos nos demos cuenta, evitemos la parcelación, el mirar de manera independiente, y la secuencia del niño, desde que está en la primera infancia hasta que llega a 11 grado ¿Qué ha pasado? ¿Si realmente esos logros que han sido planteados por las áreas, tienen alguna secuencialidad?”

Es una institución que tiene una fuerza política activa que irradia hacia toda la comunidad y que transita –no en lo categorial o en el discurso- sino en la materialidad de los procesos y de los problemas que se van haciendo visibles. De la misma manera que cambian las instituciones y la sociedad, también cambian los problemas, y esta institución en concreto, coherente con este planteamiento, no se queda estacionada en un imaginario de escuela que ya no existe, sino que por el contrario se ocupa de cada una de las problemáticas que van surgiendo, la cuales están claramente acopladas a la rápidas transformaciones de las sociedades actuales. Esto se refleja en los proyectos que se proponen, en los problemas que se abordan y en los permanentes ajustes al PEI que debe dar las claves de lo emergente y de lo nuevo que aparece en el panorama institucional, distrital, nacional y latinoamericano.

Los proyectos pedagógicos que se proponen en la institución tienen un claro anclaje político que promueve la participación y el cultivo de actitudes democráticas que van más allá de la simple representación. Estos proyectos asumen el reto de transitar más allá de lo pedagógico y enganchar procesos de subjetivación política o de formación de personas que despliegan una existencia que se ocupa de lo político como parte de su sentido de vida. Hablar de lo político en este caso, es referirse a preocupaciones que son centrales en esta institución y que tiene que ver con la búsqueda de un punto de convergencia en las relaciones de convivencia que siempre estarán enmarcadas en el conflicto, los poderes y los antagonismos. Este punto de convergencia se ha conseguido en esta institución, a través de la vinculación de la comunidad a proyectos comunes, con lo cual se deja circular el poder más allá de un poder central representado en la rectora, generándose lazos de afecto y de reconocimiento mutuo que permiten la creación de un contexto válido para el ejercicio de la democracia.

El éxito alcanzado en los proyectos pedagógicos es otra fuerza activa que emerge en esta institución ya que genera confianza por parte de la comunidad en las instancias administrativas, además de contribuir al desarrollo pedagógico y a la excelencia académica. Proyectos como el de 40X40 que se ocupan de aspectos importantes de la institución, tienen un valor agregado que va más allá del objetivo inmediato trazado para el programa y que se puede enunciar en lo siguiente: promover un mayor tiempo de estancia del estudiante en el colegio, redistribución y ampliación de los espacios escolares, implementación de logísticas que permitan acoger al estudiante la mayor parte de día y organización de actividades deportivas y artísticas. Este valor agregado, que es precisamente el que le da mayor sostenibilidad, tiene que ver con la manera como se empiezan a relacionar los estudiantes y los profesores con un territorio que está siempre en movimiento y que deja atrás la versión de una escuela tradicional con espacios claramente asignados e inmodificables. Cambiar permanentemente de salones ha exigido del estudiante otras maneras de organizarse y de autorregularse para estar en los horas requeridas en cada clase, y además implica un mayor ejercicio de la autonomía, más cercana a los contextos universitarios colombiano que a las instituciones de básica y media.

El proyecto 40X40, así como otros proyectos de esta institución, ha generado profundas mutaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes, en la formas de autorregulación del estudiante, en la participación de la comunidad en las actividades ofertadas por la institución y en la ampliación de los espacios y los tiempos para el deporte y el arte.

Fuerzas reactivas en la institución

Incitar, algunos docentes no participan en las convocatorias porque los trámites con el distrito son complicados. Me retiré de INCITAR, porque fui dos sábados todo el día y no veía que llegaran mis libros, entonces dije ya no más. Es que es todo un trámite, y si yo recibo esto, yo tengo que responder, y dar un informe, de si se dañó, si se rompió, ser responsable implica el mantenimiento, la protección de esos elementos. La señora de mantenimiento, concentró todo eso allí, ella empezó a diligenciar todo eso con actas, la entrega de eso, a los diferentes responsables de los proyectos.

La rectora señala que: “Haciendo la claridad que tenemos sólo un colegio, así tengamos dos sedes y con doble jornada, se tiene que entender que los cambios en los procesos pedagógicos en las instituciones educativas no son fáciles de dar, porque vienen de procesos de construcción de varios años y romper esas costumbres es difícil”

Con la comunidad, en algunas ocasiones ha sido complejo, también el tema de la política, depende de quién está administrando a nivel local, el trabajo ha sido plantear una identidad del colegio, una capacidad para resolver los problemas de su entorno, y ha sido valioso.

Igualmente, falta que los padres se involucren más, debido a las diversas ocupaciones de ellos y porque faltan estrategias innovadoras por parte de la IE para atraerlos. La madre durante la visita propuso que los padres se involucren y que vayan al colegio un día para que ayuden a limpiar y organizar la huerta.

Dentro de las múltiples fuerzas que emergen en el colegio, aquellas de tendencia restrictiva son las que provienen de algunas condiciones para desarrollar los proyectos, reflejadas en los trámites administrativos que exige la SED y que se deben surtir para acceder a los materiales y elementos para ejecutar los proyectos-INCITAR. Las otras, son aquellas que reflejan la necesidad que tienen algunos de sostener las maneras tradicionales o aquello arraigado dentro del colegio, verse frente a nuevas situaciones, y

6.1.6. Colegio Simón Rodríguez

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED SIMÓN RODRIGUÉZ
RECTOR/A:	ROSARIO EMPERATRIZ BUELVAS GARAY
ENTREVISTADORA:	ANDREA OSORIO VILLADA
Autopercepción del liderazgo	
<p><i>“En el Consejo estudiantil, antes los chicos eran nombrados, pero ellos nunca se reunían, no tenían ese liderazgo que en momento determinado y que en este momento, pueden tener. Tu preguntas por el consejo estudiantil y los chicos saben quiénes son los miembros del consejo, saben que cosas tiene y pueden hacer por la Institución, la figura del personero por ejemplo, en el colegio sucedía hace algunos años que se elegía el 9 de marzo, y ahí moría la figura del personero, y esa era la participación, se eligió y ya, se ha hecho un empoderamiento de los chicos personeros del consejo, de los niños que están en el consejo directivo, no es una participación que uno diga ciento por ciento (100%) pero ya por lo menos saben, quieren ir, quieren estar y van, eso es importante porque los estudiantes se han empoderado en cierta forma y ya saben que pueden hacer y que no, incluso se organizan solos, eso ha sido interesante”.</i></p>	
<p>Se percibe en el discurso de la rectora un tránsito de un rol directivo tradicional a un ejercicio de poder que privilegia la distribución y la circulación del poder. En esto se reconoce una actitud pluralista y antihegemónica que hace opción por mecanismos democráticos, soportados en el fortalecimiento al Gobierno Escolar y el impulso al Consejo Académico como organismo de representación responsable de las transformaciones pedagógicas. La rectora en diferentes partes de su entrevista muestra su preocupación por la falta de compromiso de los padres/madres de familia en esta instancia de representación, y ve con mucha esperanza la apertura dada por los estudiantes a los órganos de dirección. Su apuesta es por un ejercicio democrático que traspasa el nivel instrumental de elección y votación para transitar en procesos de transformaciones subjetivas. La democracia como forma de vida, como actitud, es el punto de referencia de la rectora Buelvas para posicionar en la institución una forma de gobierno que se distancia de modelos piramidales y jerárquicos.</p>	
Percepción del liderazgo de la rectora	
<p><i>“Hay una puerta abierta para la resolución de problemáticas y la proposición de actividades donde se busca una solución que tenga los puntos medios, este nos ha brindado a los estudiantes una mejor y sana convivencia en todo punto de la IE”.</i></p> <p><i>“El gobierno escolar ha sido decisivo en la implementación de la política pública, que se ha fortalecido en dos órganos de ese gobierno y es la participación de los padres de familia y de los estudiantes en la toma de decisiones del énfasis del colegio, eso fue vital, sin esa participación el colegio no hubiera podido tomar una decisión ajustada a las necesidades de los padres y chicos, más real en torno a las circunstancias Institucionales.”</i></p> <p><i>“El Consejo académico con sus muchas o pocas cosas, ha asumido las modificaciones al PEI, con ganas de trabajar o no, pero los ajustes al PEI se han hecho desde el consejo académico y en algunos años, esos avances han sido mayores que en otros años pero ha estado siempre presente, ha sido como el órgano dinamizador de esa concreción, mucho o poco del PEI”</i></p>	
<p>En estos comentarios de representantes de sectores involucrados en el Gobierno Escolar se confirma de qué manera el estilo de gestión de la rectora hace opción por prácticas de gobierno que están destinadas a provocar mutaciones subjetivas en las existencias individuales y procesos de participación amplia en la comunidad que constituyan verdaderos agenciamientos colectivos. Sin embargo, aunque existe esta intención en la rectora y en los miembros del Gobierno Escolar, hay todavía obstáculos que impiden la consolidación de esta propuesta gubernamental, en general debido a una falta de compromiso de las personas de la comunidad y los estudiantes con los objetivos de la escuela</p> <p>Por esta razón el Gobierno Escolar tiene muy claro el aspecto político que está involucrado en la construcción colectiva del Proyecto Educativo Institucional-PEI, y además, entiende la importancia de provocar acontecimientos que transformen a las personas y a las circunstancias que impiden las desterritorializaciones y desidentificaciones. En esta institución, igual que en muchas otras de Colombia, se están impulsando diversas acciones que tienen como objetivo provocar procesos de desidentificación de los roles tradicionales asignados a directivos docentes y maestros, como estrategia absolutamente necesaria en la consolidación de una propuesta democrática en las instituciones de educación primaria, básica y media.</p> <p>Para el logro de estos objetivos, el Gobierno Escolar y la rectora, han hecho opción por una estrategia de formación artística que está involucrada en el PEI de la institución, ya que consideran que en ese campo de creación y ficción es más fácil avanzar hacia procesos de mutación y desidentificación y hacia la promoción de subjetividades políticas que transitan en procesos éticos de compromiso y responsabilidad social.</p>	
Fuerzas activas en la institución	
<p><i>“Lo más significativo ha sido que se han vinculado en la reflexión pedagógica actores externos de la Institución que vinculan sus prácticas y las ponen a encontrarse con las prácticas de los maestros del colegio. Es el caso de las universidades y toda la</i></p>	

reflexión que se está haciendo en el área de arte con la Universidad Central”.

“En el caso de los artistas formadores de 40X40, que no son licenciados pero tienen unas prácticas que van abordando lo pedagógico desde otra mirada, que bien vale la pena a entrarla a discutir y a consensuar y hacer productos especiales para el colegio que está reduciendo en esa reflexión, de ese compromiso frente a pensar el PEI, de una manera mucho más estructurada y participativa, eso es lo que dice la Ley, pero eso no es lo que se hace en las Instituciones”.

“En el caso de los deportes, se ha tenido una reflexión importante de trabajo con los maestros del IDR, de igual manera, en las otras entidades en primera infancia, en el trabajo que se hace con Compensar y con Ringlete en particular, ha sido toda una reflexión frente de las diferentes dimensiones que se deben desarrollar, con prácticas también diferentes de trabajo con los estudiantes, se ha venido dando estos cambios en el colegio, se ha permitido eso, escuchar las voces de otros que tienen miradas también desde sus competencias y sus saberes disciplinarios especiales”.

Las fuerzas activas de la institución están definitivamente representadas en el Gobierno Escolar que está empeñado en romper con los prácticas de captura de una escuela tradicional debilitada por la deserción, la baja matriculación de estudiantes, el desprendimiento de los padres/madres de familia respecto del destino de esta institución y la baja participación de los estudiantes en procesos políticos y colectivos que los pueden formar más allá de una educación centrada en impartir contenidos de asignaturas.

Ahora, la ruptura con esquemas tradicionales se ha canalizado a través de la implementación de proyectos propuestos desde la política pública del actual gobierno distrital; entre ellos a) el Proyecto Jornada Única y el Programa 40x40 para la excelencia académica y la formación integral b) la reorganización curricular por ciclos c) la definición del énfasis del PEI y d) la construcción y funcionamiento del restaurante escolar. Todas las propuestas anteriores se convierten entonces en estrategias políticas para la transformación institucional, ya que proponen un cambio radical en la manera de vivir los espacios y tiempos escolares, o sea, están claramente implicadas en formas otras de relacionamiento con el territorio escolar y en maneras diferentes de existir. Estas nuevas espaciotemporalidades se canalizan además a través del arte y el deporte, como prácticas altamente novedosas que permiten la captura de los cuerpos, los deseos y los afectos, involucrándolos de manera profunda con la propuesta pedagógica y política de la institución educativa. Se necesitan personas –estudiantes, maestros, padres de familia- que se “enamoren” de la apuesta de gestión y agenciamientos colectivos propuestos por el Gobierno Escolar. Estos cambios no se dan solamente en los discursos; deben afectar los cuerpos y traspasarlos, y evidentemente, el arte, aparece como un pertinente camino para las transformaciones subjetivas, en tanto que se incursiona en un campo que no está encerrado en las lógicas racionales y cognitivas, sino que transita por líneas de alta intensidad con capacidad para enganchar deseos, afectos y el inconsciente personal como espacio de creación y metamorfosis.

Fuerzas reactivas en la institución

“Los padres de familia que ha sido la mayor preocupación porque a nosotros, o por lo menos, yo quisiera ver una participación real del padre de familia, ya ha habido acercamiento, ya los padres de familia no miran el colegio el día de la matrícula y nada más, porque además la matrícula es virtual, entonces, ellos ni se aparecían por aquí, por el colegio, pero ya ha ido aumentando eso”.

“El padre de familia viene, pregunta, sabe por ejemplo, el proceso de 40x40, le gusta ese proceso y está como muy ávido, falta un poco en la representación, porque el padre de familia, y eso nos pasa a todos, como que quieren participar pero a la vez su condición de trabajo, dicen que es necesario pero yo no, que vaya otro que tenga más tiempo que yo”.

“La participación en las diferentes instancias del gobierno escolar es lo que más nos cuesta porque los padres de familia por las razones sociales y de trabajo casi que no quieren estar en el Consejo. El Consejo de padres se nombra y funciona, pero es la asistencia a sus reuniones es mínima, vienen más cuando es asamblea de padres de familia”

Lo anterior es reafirmado por el representante de los padres, participante en el grupo focal, pues señala que: a veces falta participación y según él, puede deberse a que no llegan las invitaciones. Observa que los padres que asisten no son ni el 50% e indica que muchos dejan los hijos en el colegio pero no se involucran en su proceso, ni saben cómo van sus hijos, en notas. Por otra parte, indica que las madres de grado 0, de la sede B, están participando en el Programa muy activamente, apoyando a sus hijos. Pero a muchos de los estudiantes de otros grados, sus padres los dejan solos. Señala también que algunos padres y madres de familia han participado en el proceso de integración institucional, en el Consejo Directivo y que para ellos, es claro que con la jornada única los estudiantes tienen menos calle, mejores amistades (“es académica porque fuera tendrían otro tipo de amistades”) y es importante que tengan más tiempo en el colegio.

La rectora comparte que si bien ha ido mejorando y aumentando la participación de todos, en el proceso de transformación institucional, no se puede desconocer que al inicio hubo resistencias por parte de algunos coordinadores, docentes, estudiantes, entre otros, pero que desde hace 2 años hay aceptación. Frente a esto el coordinador plantea que: siempre ha habido apoyo solo que se han promovido discusiones alrededor de la implementación de los proyectos en la IE, porque al inicio no se tenía desayuno, almuerzo, no se entendía porque todo el día se debía estar y se afectaba el tiempo de estar de los coordinadores pero poco a poco, se ha ido comprendiendo por qué era importante iniciar el proceso de transformación.

Continuando con el análisis de las fuerzas activas y reactivas que impiden el desarrollo de la propuesta pedagógica y política que involucra el arte como analizador de la institución educativa y al mismo tiempo como canalizador de una propuesta que tiene

6.1.7. Colegio Pantaleón Gaitán y Escuela Rural El Manantial

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED PANTALEON GAITÁN Y ESCUELA RURAL EL MANANTIAL
RECTOR/A:	MARCELA BENITEZ MENDIVELSO
ENTREVISTADORA:	CRISTIAN DAVID CASTILLO CASTRO CAROL YELITZEA PEDRAAZA RIVERO
Autopercepción del liderazgo	
<p><i>"(...) uno tiene una idea de institución diferente y eso es lo que hace que se produzcan cambios, yo cuando llego a una institución siempre me tomo un buen tiempo para observar un mes, dos meses, de la llegada de los maestros a qué horas llegan y salen, de los momentos de la convivencia y luego de eso planteo unos objetivos, como yo lo hago, es una forma de liderazgo que difiere de lo instituido, el poder decidir en qué plan del programa o que planes, que del plan sectorial tomo o no tomo"</i></p> <p><i>"(...) me gustaría resaltar que siempre los procesos, los momentos de crisis, se genera un cambio, en la institución, un cambio, así sea en los horarios, pero siempre que hay una crisis es como una forma de ejercer el liderazgo, ósea es, es algo que permite salir de la crisis, y mirar las cosas un poco desde afuera"</i></p> <p><i>"(...) en las dificultades, a mí me pareció súper interesante ver cómo, frente a las dos instituciones, frente a dificultades fuertes en la convivencia escolar que tiene que ver con la relación entre los estudiantes, padres, docentes, el gobierno escolar, el consejo directivo y el comité para la convivencia escolar, decía bueno tenemos que mirar que nuestro comité, un capítulo que regule las relaciones entre padres de familia y docentes. Eso me pareció interesante de lo que vivimos el año pasado en Pantaleón y este año en Manantial; pienso que así se apropian y que igual en esos conflictos uno puede ver padres a favor de lo que se hace y padres en contra, y también fuerzas que se miden, de que queremos y que no queremos y acá en particular veía, o sea, una institución tan chiquita, pero frente a esos procesos difíciles como la comunidad se apropia de su institución, asumen una defensa de su institución, los padres y maestros, esa es la institución que queremos, queremos que no cambien pero tan bien hay que cambiar algunas cosas"</i></p> <p>La rectora de esta institución llega en un momento de conflicto caracterizado por deserción de estudiantes y por un entorno de alta violencia social protagonizado por bandas criminales que en varias oportunidades amenazaron la vida de maestros y rectores y atentaron contra la vida de líderes comunitarios. Ahora, como era previsible, esta situación de conflicto proveniente del entorno social de la institución, terminó por afectar el normal desarrollo de los procesos pedagógicos de la escuela. Frente a esta situación de violencia, lo pedagógico pasó a un segundo lugar, puesto que para todos era más importante preservar la vida, la integridad física y defenderse de un entorno social amenazante.</p> <p>Como consecuencia de esta situación de crisis, al interior de la institución se vivió en esa época un claro vacío de dirección y de gestión, puesto que las mismas circunstancias sociales impedían el nombramiento en propiedad de un rector, y los que llegaban, lo hacían por encargos de tres meses, y evidentemente, durante este tiempo no alcanzaban a realizar gestiones o transformaciones institucionales. Igualmente, frente a la alta deserción de alumnos y la baja matriculación, muchos docentes se quedaron sin grupos, con lo cual se hacía cada vez más necesaria la presencia de un rector que impulsara la reorganización de la escuela en su proyecto pedagógico, en los equipos de dirección y en la relación con la comunidad.</p> <p>La rectora Marcela Benítez al llegar a la institución asume un liderazgo orientado al mejoramiento de las relaciones de convivencia, la comprensión de las problemáticas y necesidades del contexto, y sobre todo, orientó su gestión a escuchar la versión de cada profesor y sus reflexiones respecto de las dificultades que presentaba la escuela. A partir de aquí se construye un proyecto pedagógico que toma en cuenta las características del contexto y la necesidad de replantear la orientación educativa de la institución. En este proyecto se destaca la necesidad de replantear la relación con la comunidad y con los padres de familia, haciéndolos partícipes de la consolidación de un nuevo territorio escolar.</p> <p>El liderazgo de la rectora, bastante pertinente para ese momento de crisis vivido por la escuela, permitió la participación amplia de toda la comunidad educativa y la emergencia de propuestas que actuaron –y continúan haciéndolo en este momento- como fuerzas creativas que actúan desde orillas diferentes a las que ocupan las fuerzas restrictivas que llevaron a la institución a un momento de desintegración. Se necesitaba, precisamente, una fuerza activa de dirección organizada de manera participativa que permitiera recuperar la confianza de los actores en su gestión y en el desarrollo de proyectos pedagógicos y de articulación a la comunidad.</p>	
Percepción del liderazgo de la rectora	
<p><i>"(...) la llegada de la directora fue un acontecimiento importante en esta crisis, porque de pronto si nosotros hubiéramos tenido el director que teníamos, o hubiera llegado otro director, de pronto se hubiera pensado la escuela de otra manera"</i></p> <p><i>"(...) una de las cosas que me ha parecido importante de esta administración es algo que la directora siempre dice sobre las responsabilidades compartidas. Yo pienso que la posibilidad de que varios maestros hayan estado, por ejemplo, en la coordinación académica, en la coordinación de convivencia, y bueno en otras cosas... da la posibilidad de pensarse, o sea de reconocer al otro, pensarse en el otro, ponerse en los zapatos del otro; entonces uno ya no dice, bueno eso es de la coordinación"</i></p>	

o de la dirección (...) esta dirección de la rectora permite que se reconozca al otro y eso me parece muy importante y que además se apropie de la institución. Me apropio de los problemas que hay en la institución, entonces uno dice esto es así y así, yo me imagino que todos los demás están en lo mismo”

La gestión y el liderazgo de la rectora para un momento de crisis, cuenta con el reconocimiento de la comunidad educativa que logró captar el sentido de su gestión, representado en el impulso a una “responsabilidad compartida” que pasa por el establecimiento de lazos afectivos y la identificación con responsabilidades éticas. Aunque en la relación con la comunidad se han presentado roces con los padres de familia, a raíz del encerramiento de la escuela para protección de las acciones delictivas de pandillas y bacrim, en este momento hay una relación que empieza a fluir a partir de reuniones lideradas por la rectora para establecer acuerdos y también de proyectos pedagógicos que recogen la relación entre padres e hijos.

Al respecto de estas relación conflictiva con los padres de familia la rectora se expresa de la siguiente manera: *Después de esa crisis, pues obviamente hubo reunión de profes, reuniones muy fuertes en las cuales, en algunos momentos se dijeron cosas que le permiten a uno hacer ese proceso de discernimiento al que me refería... he pensar en cada uno de los miembros del equipo y del grupo de docentes, y obviamente reflexionar sobre lo que mis palabras como directivo estaban afectando a todos, tuvimos cinco (5) encuentros con padres y madres de familia que fueron liderados desde la dirección escolar, ahí si fue un ejercicio que yo quise hacer con ellos, en algún momento hubo un ejercicio en el que si yo había cometido errores, sentía que debía ofrecer disculpas, fue un ejercicio de reconciliación, muy emotivo con los padres y madres de familia que seguramente habían participado de forma más beligerante y los docentes, hace poco me decían que era increíble como los docentes y padres con los cuales usted tenía más conflictos, que usted creía que estaban en guerra con usted hoy en día la respaldan tanto. Y yo decía, si que me sirvió tener la posibilidad de hablar después del conflicto, yo creo que la educación postconflicto y la única forma es sanar mis heridas, en ese momento del conflicto mi jefe me decía Marcela si te sientes amenazada porque ya había el proceso de amenaza de un directivo, te trasladamos; hay una mamá que dice cosas que puedan atentar contra tu vida. La mamá entonces lo dijo en un momento de ira, porque veía que su escuela estaba destruyéndose.*

“(...) lo otro, la entrada de los nuevos profesores, porque los docentes de planta son los antiguos, ellos ya están reconocidos, entonces los nuevos profesores acá. Eso movilizo también muchas prácticas, no solamente de los docentes sino de los padres de familia, de conocer las nuevas personas que somos, que recién salimos de la universidad. Ellos dicen; Ud. es como una niña para mis hijos. Entonces es reconocer nuevas prácticas, familiarizarse con otras metodologías, es bien diferente y aún sigue generando movilizaciones y yo creo que ahorita, si vuelve a haber cambio de profesores, pues seguirán dándose cambios. El ingreso de niños tan pequeños de transición, hizo mucho bien en los niños grandes, porque los niños grandes están más pendiente de los pequeños, pero fue reconocer a ese chiquitico...”

Fuerzas activas en la institución

Tanto para la rectora, como para los docentes y los coordinadores, los cambios frente a las crisis implicaron nuevos retos y un fuerte trabajo en grupo que permitió la emergencia de fuerzas activas en la institución, las cuales, actualmente, son las encargadas de direccionar el trabajo pedagógico, político y comunitario.

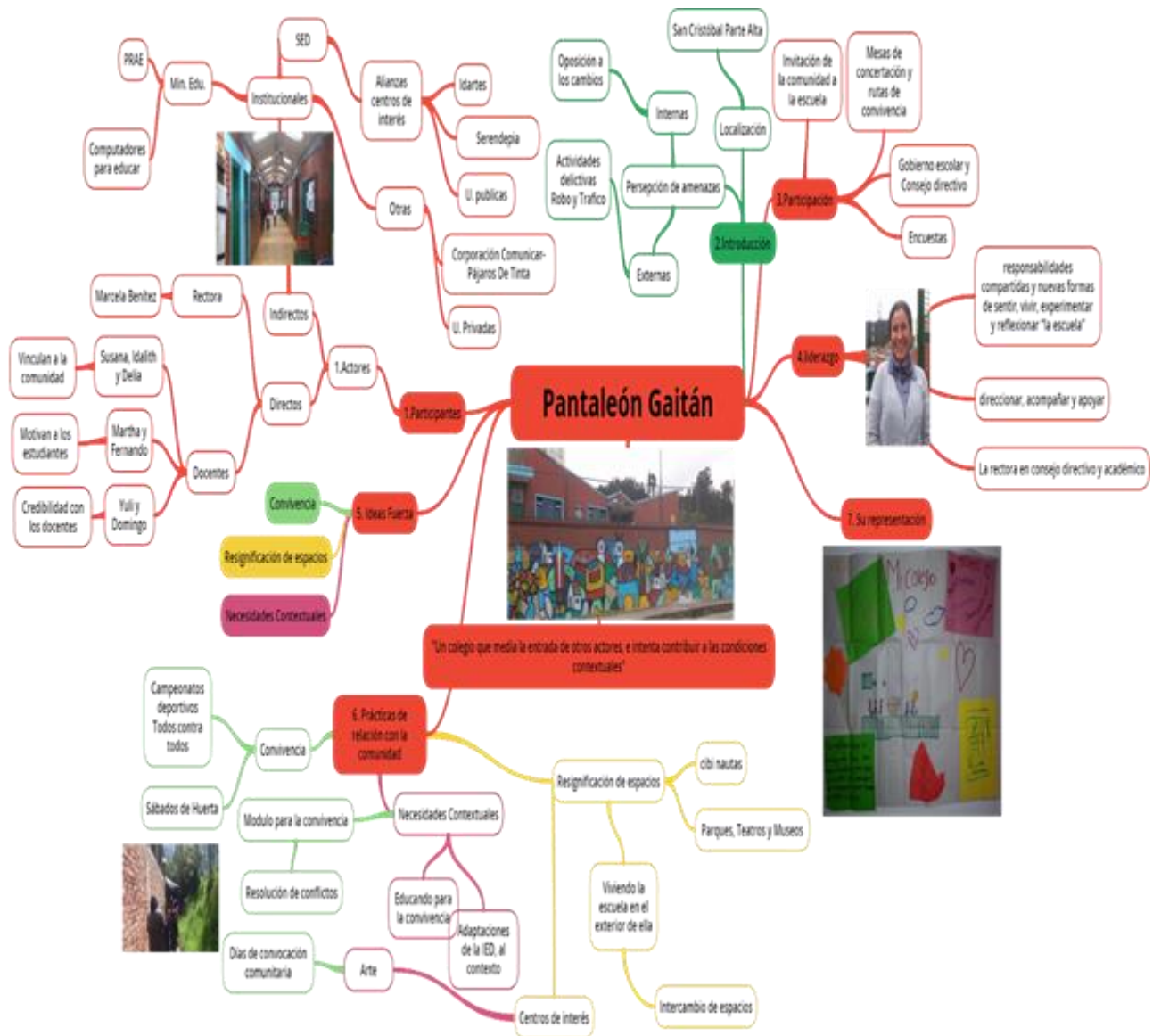
1. Destramamiento de la relación con la comunidad. La transformación de la planta física y la incorporación de proyectos propuestos desde la política pública distrital generaron una serie de cambios que muchos percibieron de forma negativa, ocasionando en algunos casos, la intimidación de la rectora por parte de miembros de la comunidad. Para mediar ese conflicto la rectora convoca a una convivencia con padres de familia para plantearles el sentido pedagógico de la transformación física de la escuela y los nuevos proyectos pedagógicos, entre ellos el 40X40 que ha sido de gran aceptación en la comunidad.
2. Inicio de un trabajo de articulación a la comunidad, a través de una estrategia que conduce al involucramiento de los padres de familia en las propuestas pedagógicas de la escuela. En esta acción ha sido muy importante el proyecto “los padres aprenden de sus hijos” porque implica un manejo comunicativo de orden familiar, un reconocimiento de los padres hacia las potencias y competencias de los hijos, y a su vez, una forma de incluir activamente a los padres en la labor de la escuela. También fueron decisivas las jornadas de convivencia con padres de familia convocadas por la rectora y anotadas en el punto anterior. A partir de ellas se ha ido consolidando un estilo de comunicación fluido, reflexivo y orientado al establecimiento de acuerdos, todo lo cual se constituye en una de las fuerzas activas más importantes en esta institución. .
3. Reorganización de la comunidad educativa al interior de la institución a través de a) un trabajo reflexivo con docentes y directivos que permitió conocer en profundidad las problemática de la institución y reorientarla en sus alcances misionales y su proyecto pedagógico institucional-PEI. b) implementación del proyecto 40x40 o de jornada única que pretende, entre otros objetivos, un mayor y mejor relacionamiento del estudiante con su contexto educativo y una apertura a actividades artísticas y deportivas c) énfasis en una población de primera infancia y el ingreso de esta al colegio d) contratación de nuevos docentes para atender la población de primera infancia, rotación de los docentes en cargos directivos y redistribución de las responsabilidades,
4. Reconocimiento de los nuevos territorios de la escuela y elaboración del sentido pedagógico adscrito a ellos. La finalización de las obras de infraestructura, que en un principio provocaron protestas por parte de la comunidad, les permitió a muchos de los padres de familia visibilizar en una jornada de convivencia convocada por la rectora, los cambios que había tenido la escuela y las nuevas orientaciones pedagógicas. Este espacio sirvió también para facilitar

	la comunicación entre padres, docentes y administrativos, cimentando la apropiación y reconocimiento de la escuela.
5.	Respuesta a las necesidades de cupos de las localidades que circundan la escuela. Durante las jornadas reflexivas convocadas por la rectora y dirigidas a los organismos directivos y los docentes, se reconoce un problema de demanda de cupos para la población de la primera infancia. Abordar esta problemática implicó realizar diversos cambios entre ellos la vinculación de nuevos profesores, el encerramiento de la escuela como protección para los niños y niñas, y la implementación de un sistema de transporte escolar.
Fuerzas reactivas en la institución	
<i>"(...) estas dos instituciones, estamos hablando de las dos instituciones Pantaleón y el Manantial, están marcadas por las amenazas a directivos y docentes, por ejemplo la situación que estamos viviendo en Manantial este año, es decir la situación de amenazas de las docentes, genera transformaciones, o sea, genera cambios duros porque una docente que lleva tanto tiempo en propiedad recibe una amenaza, o cuando un líder comunitario es gravemente herido, la situación de los móviles de la Secretaría de Educación averiados, pues eso genera un punto de quiebre necesariamente."</i>	
<i>"Algunos cambios físicos, adecuación de la puerta, el encerramiento de la institución, las aulas, la pérdida del aula múltiple, la huerta escolar... casi todo eso ha ocurrido en los últimos tres años, donde cada uno se siente y se ve en la escuela."</i>	
Las fuerzas restrictivas al interior de esta institución tienen que ver con el choque entre una tendencia que está capturada en prácticas docentes tradicionales y otra tendencia que es activada cuando la rectora ingresa a la institución. En esta tendencia activa y creativa se reconocen procesos de desterritorialización contemplados en el punto anterior y referido a prácticas que proponen alternativas de resistencia a una escuela que había entrado en proceso de encapsulamiento y desintegración.	
Otra fuerza reactiva proviene del exterior a través de amenazas a la vida de algunos docentes y directivos. Muchos de ellos abandonaron sus actividades en la localidad, mientras que otros han permanecido, pese a estas, y se han incorporado a las prácticas de resistencia propuestas por la rectora. Desde estas prácticas creadoras no se busca una oposición o enfrentamiento con la comunidad, sino otras formas de actuación, diferentes a la violencia, la amenaza, la retaliación, que le permita a la institución insertarse adecuadamente en la comunidad. Se trata de actuar desde lógicas diferentes a la guerra, la violencia y la supresión del otro, reivindicando la vida y las posibilidades inscritas en una comunicación que reconoce diferencias, convergencias y divergencias.	
Tendencias en la creación de territorio	
<i>"Pensarse la institución desde las habilidades comunicativas, con miras hacia el logro de la convivencia escolar... resaltando el trabajo en equipo... es muy reiterativo la institución pensada hacia la convivencia y la comunicación..."</i>	
<i>"Buscar nuevas formas de pensar algo, que creo que es más dirigido hacia allá, no necesariamente ser vertical sino... es pensarse la escuela siendo líder, digamos de otra manera"</i>	
<i>"(...) en la medida en que eso instituyente es pensado, esos procesos que se ven allí, es una cadena para llegar a un objetivo, a lo que se potencia, entonces pienso que eso es lo alternativo la posibilidad de pensamos como institución, entonces desde lo instituido llegar a trabajar lo instituyente para consolidar algo, la posibilidad de cambiar algo, pero no pensando en que lo anterior está mal, sino que eso anterior son las bases que nos permiten llegar a hacer entre comillas mejores, digo entre comillas porque a veces lo mejor es subjetivo; puede ser mejor para unos y para otros puede que no. Y lo alternativo es sentirla, la posibilidad de que ese grupo de personas, docentes, administrativos, padres y estudiantes, se sientan que están en ese proceso de transformación, que bien que sea para todos nosotros"</i>	
<i>"Aquí hay un clima participativo; en todos los procedimientos toca hacer muchas cosas, muchas cuestiones, por ejemplo cuando se inicia el servicio de transporte, esta decisión debe pasar por el gobierno escolar; como es una licitación tiene que pasar por el gobierno escolar, después la Secretaría lo asume y luego retorno a la escuela, pero obviamente debe pasar por el gobierno escolar, es una obligación. Entonces el Gobierno Escolar no es un mero espectador"</i>	
Las tendencias que se empiezan a dibujar en la creación de un nuevo territorio escolar, están estrechamente relacionadas con las fuerzas activas y desterritorializantes que se ponen en juego a partir de la propuesta de gobierno de la actual rectora. Se pueden enumerar de la siguiente manera:	
1.	Encontrar nuevas formas de convivencia con la comunidad en un proceso que es de cierre y apertura al mismo tiempo. Cierre respecto de fuerzas altamente delictivas que operan en el contexto inmediato de la escuela y apertura a las familias de los estudiantes a quienes se les involucra en proyectos pedagógicos.
2.	Ampliación de espacios de reflexión y comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa, a fin de dar razón de problemas que están emergiendo en la escuela y en la comunidad, y a partir de ellos, proponer soluciones específicas para la institución. Respecto de esto la rectora lo expresa de la siguiente manera: <i>"Bueno un ejercicio que se piensa es poder reflexionar la práctica a través de la observación, otro es una meta lograr la armonización curricular, es lo que nos daría el cambio. Hay docentes más reflexivos, un poco de los docentes nuevos que llegaron... yo encuentro que se está creando un ambiente pedagógico entre el grupo... ahora, cuando yo llego a</i>

la sala de maestros, están pensando en lo que pueden hacer, pensando en mis dificultades, también pensando en las dificultades del otro, ósea que hay un ambiente hacia la reflexión”

3. Implementar y poner en práctica proyectos pedagógicos que fortalezcan las fuerzas activas de la institución educativa.
4. Apertura de la escuela a fuerzas activas provenientes del exterior y representada en políticas públicas y alianzas con universidades, instituciones privadas y organizaciones civiles.

6.1.7.1. Mapa Colegio Pantaleón Gaitán y Escuela Rural El Manantial



6.1.8. Liceo Nacional Antonia Santos

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS
RECTOR/A:	IRMA TORO CASTANO
ENTREVISTADORA:	EDUARD FABIAN RINCÓN OCAMPO

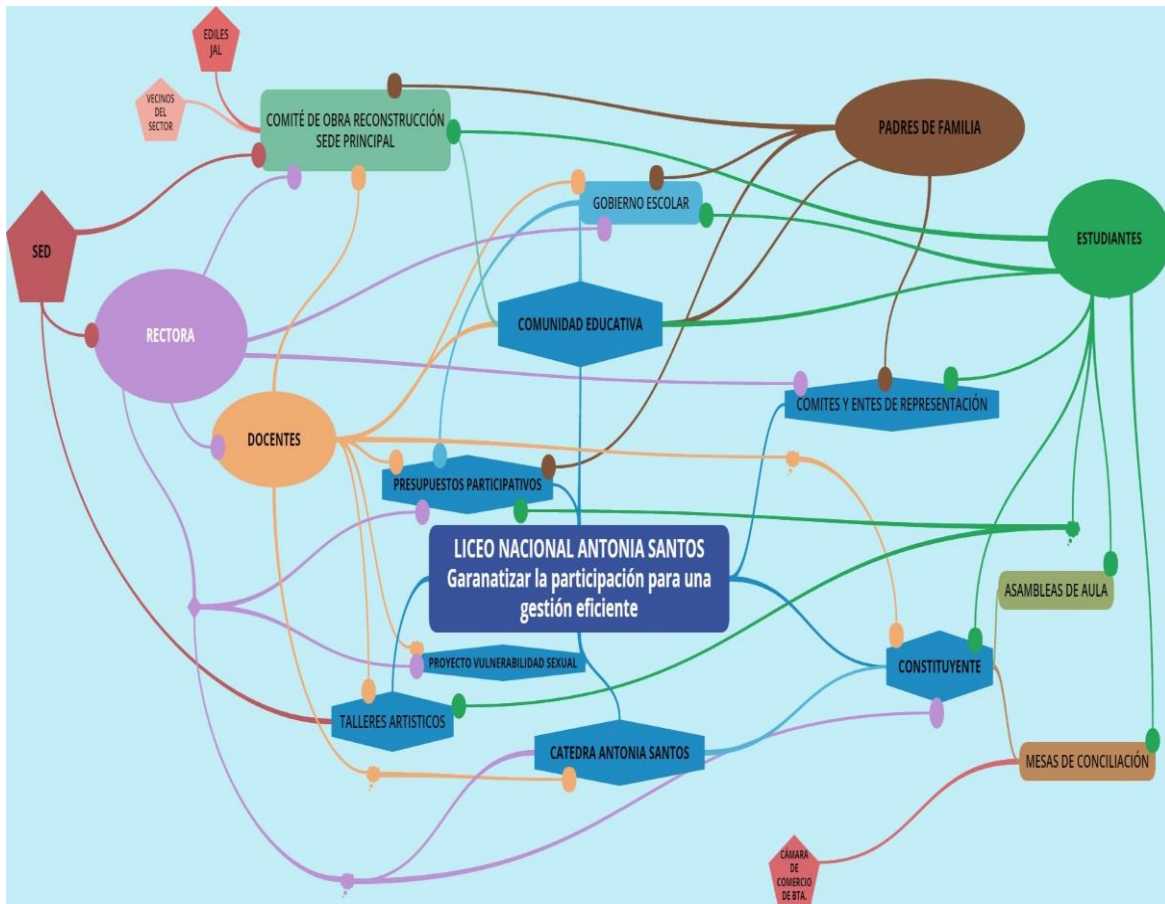
Autopercepción del liderazgo
<p><i>"Frente a los proyectos resaltantes del Liceo Nacional Antonia Santos existe un factor en común y tiene que ver con las capacidades creadoras de los actores, sean profesores o estudiantes, que se resisten a mantenerse estáticos ante un entorno como el de nuestro colegio con diversos conflictos en el ámbito social y familiar (...)"</i></p> <p><i>"Hay una ruptura y está dada por la experiencia profesional de los docentes que tienen la iniciativa, (...) ellos por la misma formación que tienen son más proclives a plantear las propuestas y generar nuevas formas de liderazgo (...) por su convicción, su disciplina".</i></p>
<p>En este colegio se visibiliza un estilo de liderazgo muy potente de parte de la rectora, en tanto que surge articulado a las iniciativas y los procesos de formación y capacitación de los docentes y al impulso que éstos pueden darle a proyectos transversales de la institución educativa. La rectora, desde su lugar de gestión, genera espacios y oportunidades para que los docentes presenten proyectos innovadores que puedan ser vinculados a procesos troncales de la institución que soportan los objetivos misionales y los principios del Liceo Antonia Santos.</p> <p>La rectora, en su rol de líder de la institución, gestiona recursos económicos con organismos externos para el apoyo a los proyectos, y además, dentro de sus iniciativas, se ha encargado también de generar entre los maestros un clima proactivo que les ha impulsado a asumir iniciativas creativas para generar transformaciones al interior de su institución, sobreponiéndose de esta manera a las limitaciones del contexto social donde está ubicado el colegio. Hay una tendencia muy visible entre los maestros de esta institución a cualificar sus capacidades profesionales y a plantear búsquedas respecto de las diversas problemáticas sociofamiliares y de entorno geográfico que emergen en el sector donde está ubicado el Liceo Nacional Antonia Santos, caracterizado por la fuerte presencia de delincuencia, drogadicción y la prostitución.</p>
Percepción del liderazgo de la rectora
<p>La percepción sobre el liderazgo de la rectora Toro Castaño tiene una gran visibilidad y reconocimiento en la localidad donde funciona el Liceo Antonia Santos y en diversas instancias de la Secretaría de Educación y en espacios gubernamentales del Distrito Capital. Se pueden destacar dos gestiones donde su participación ha sido fundamental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La reconstrucción de la sede original: Esta institución tuvo que abandonar desde hace ocho (8) años su sede original y desplazarse en calidad de arrendataria a una sede temporal en el barrio Restrepo de Bogotá. Este traslado se da en razón a fallas estructurales de la edificación y a un peligro latente de derribe del edificio. Desde hace diez años, antes de que se iniciara el traslado, se organizó por iniciativa de la rectora un comité veedor de obra en el cual hay participación de ediles de la localidad, periodistas, padres de familia, vecinos, estudiantes y docentes. Como resultado de las gestiones de esta instancia de vigilancia, se consigue a los 5 años de su creación un contrato de obra oficial para el reforzamiento estructural de la sede, el cual es supervisado por el mismo comité veedor, que ahora también asume funciones de comité de obra, con una reunión mensual para hacer el seguimiento al proceso. <p>Frente al tema de la reconstrucción de la sede la rectora ha liderado el proceso desde el principio y ha tenido incluso que presentarse ante el concejo de Bogotá para buscar el presupuesto de 10.000 millones para su adecuación, este recurso estuvo en peligro de desviarse y fue precisamente por la acción del comité de obra que fue posible la recuperación del mismo, la consecución del recurso humano necesario se ha logrado por una buena gestión y comunicación fluida con la Secretaría de Educación para lograr cubrir las vacantes solicitadas y con el Gobierno Escolar en su calidad de organismo directivo para el tema académico y organizativo de la institución.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Presupuestos participativos: Esta iniciativa de participación de la comunidad en la elaboración del presupuesto anual de la institución, es liderada por la rectora quien hace parte del comité de presupuesto de la localidad, destacándose en esto que es el único colegio que hace parte de este organismo de decisión presupuestal. Este procedimiento institucionalizado en el colegio se desarrolla a partir de una sesión con el comité de padres, de estudiantes y además con el área administrativa, donde se sustenta las necesidades y propuestas calificando así la prioridad. La participación de los estudiantes es primordial ya que ellos son los que le asignan la prioridad a los proyectos. 3. Representaciones y delegaciones: En el tema de gestión la rectora Toro es delegada distrital en la mesa distrital de rectores y en la localidad participa en los comités de seguridad local, presupuesto y seguimiento al control de los procesos institucionales.
Fuerzas activas en la institución
<p><i>"(...) lo que busca nuestra institución es afianzar tales iniciativas...Porque existen en esta institución personas responsables con sus proyectos, así edifican situaciones particulares conforme su condición profesional, yo no podría darles la espalda... hay un bagaje que no todos lo tienen, ellos son comprometidos con su proceso profesional y es por esto que podrían salir noventa y cinco (95) proyectos, porque son noventa y cinco (95) docentes...en definitiva esto se da más, gracias al recurso humano que se tiene."</i></p> <p><i>"La formación en los valores en el Liceo Antonia Santos está dirigida hacia un sujeto social que piensa el entorno para</i></p>

<p>transformarlo”.</p> <p>“En este contexto promover el énfasis de la condición humana de las relaciones en la escuela, la dignidad humana de las personas, eso es lo que motiva a que salgan ideas porque uno lo que quiere es formar a esas personas dignas y valiosas socialmente”</p> <p>“(…) por tal motivo resaltan las iniciativas que vinculan propuestas pedagógicas con problemáticas específicamente visibles en el entorno y son resultado de iniciativas fundamentadas en la dignidad de sujetos que no están conformes con las condiciones que los rodean y plantean alternativas pertinentes y que generan espacios de reflexión y aprendizaje significativo”</p> <p>En cuanto a las fuerzas activa de la institución se resalta la gestión de la rectora y el compromiso político adquirido por los docentes que han permitido que las problemáticas diversas del entorno los traspasen subjetivamente, asumiendo un posicionamiento activo que se refleja en diversos proyectos. Entre ellos se destacan:</p> <p>La cátedra Antonia Santos: En palabras de la rectora: “Esta cátedra los estudiantes la han asimilado muy bien a medida que, el ejercicio sobre todo pre y post cátedra, tiene que ver con las actividades internas del colegio; como los cine foros donde tú definitivamente ves el tema y el contenido propio con lecturas preparativas para los estudiantes para generar discusión y debate y esto arrastra lo que es lenguaje, integración de información, lenguaje escrito; o sea esto tiene un poder pedagógico impresionante igual lo que pasa después, la post cátedra es el análisis, las conclusiones de la conferencia. La iniciativa fue desarrollarla en una jornada en la actualidad la actividad la acompañan todas las jornadas y todas las sedes”.</p> <p>Elecciones estudiantiles y la Constituyente: Estas actividades con un claro énfasis en formación de una actitud democrática aportan a la creación de relaciones para la convivencia ciudadana, a la inserción en la comunidad, al pensamiento crítico y a la valoración de la vida y la paz en un contexto de nación que entra en un proceso de pos-acuerdo.</p> <p>“La constituyente se equipara con las mesas de conciliación y las asambleas de aula. Resalta la sana convivencia, el tema de derechos para la paz pero arraigando el sentido de pertenencia del liceo Antonia Santos.”</p> <p>La constituyente es un proyecto pedagógico amplio que fue creado por el mismo profesor que presentó la cátedra Antonia Santos. Sobre esta actividad se expresa la rectora:</p> <p>“La constituyente tiene representantes de estudiantes por cursos que se eligen democráticamente, en principio el objetivo de esta constituyente era construir un manual de convivencia con base en criterios y no a base de normas, en este caso se avanza en la mejor manera de construir un manual de convivencia por criterios, ese proceso sigue en este momento. La constituyente con este esquema se trasladó a toda la comunidad estudiantil. Con este precedente una manera de generar procesos pedagógicos frente a la participación fue la instalación de las asambleas de aula apoyando la constituyente estudiantil, por otro lado promovidas por las actividades de la cátedra Antonia Santos se instauran las mesas de conciliación, iniciativa apoyada por la cámara de comercio, estos procesos se integran a partir del año 2014 y nutren la cátedra, este proyecto fue presentado a nivel local y obtuvo la asignación de un recurso para financiación de 4 millones de pesos”.</p> <p>“El antecedente de esta constituyente son las asambleas de aula, la cual se afianzó con un proyecto que en su momento se denominó; la Liga de luchadores por la convivencia que surgió en primaria con la metáfora de los superhéroes, el líder que fue el orientador de primaria escogió unos representantes y líderes para formarlos como conciliadores de conflictos, para hacer más llamativa la actividad después de tener dicha formación los niños se disfrazaban; el colegio les compró los vestidos de superhéroes y en todos los descansos los superhéroes se posicionaban en su lugar, que era una carpa llamada el templo de la justicia, ellos asumían los conflictos que los demás compañeros tenían por la comida, el juguete, el espacio y hacían todo un rito de conciliación, pero resulta que eso funcionó como unos 4 años y como parte de la evolución de ese proceso el profesor dijo que estaba bueno y a los superhéroes ahora había que darles otra formato entonces hoy evolucionó a lo que se llama asambleas de aula”</p>
Fuerzas reactivas en la institución
<p>Dada la ubicación geográfica del Liceo Nacional Antonia Santos, la mayoría de la población que se atiende proviene de la localidad de los Mártires. Esta localidad de Bogotá, ubicada en el centro de la ciudad se ha caracterizado históricamente por presentar un elevado índice de problemáticas sociales, asociadas a la presencia de pandilla, bandas criminales-bacrim, venta y consumo de droga, prostitución, entre otros problemas. Estas realidades que emergen como fuerzas reactivas a las que se enfrentan los estudiantes son las razones por las cuales la institución educativa debe promover alternativas y dar respuesta a estas necesidades.</p>
Tendencias en la creación de territorio
<p>En cuanto a las tendencias que se movilizan en la creación de territorio, e importante insistir en el valor que le da el grupo de maestros a la sostenibilidad de la multiplicidad de proyectos con los cuales se encuentra comprometida esta institución. Estas tendencias, unidas al deseo de volver al espacio físico original que se encuentra en remodelación, se expresan en la cartografía elaborada por los docentes la cual se presenta como un paso de la oscuridad de la noche, al amanecer de un día brillante. La oscuridad, sin embargo, no tiene un significado totalmente reactivo ya que en esta parte del mapa se presentan las iniciativas llevadas a cabo a pesar de las condiciones de un bajo sentido de pertenencia del espacio físico actual. En estos lugares están plasmadas iniciativas como la orquesta sinfónica juvenil, los equipos deportivos de alta competencia, el proceso de participación</p>

y ciudadanía planteado en las asambleas de aula, la iniciativa de la cátedra Antonia Santos, las actividades realizadas por los grupos de teatro y el área de medio ambiente, también se muestra el semillero de investigación en astronomía.

Se resalta de igual forma el deseo de regresar a su espacio habitual pero renovado y dotado, para así potenciar las propuestas pedagógicas que han surgido y además fortalecer las actividades pertinentes a la jornada única. Así en el mapa está plasmada esta otra parte del recorrido, la que hace referencia a la luz, al día, a la jornada continua; es el espacio donde se encuentra la esperanza de reforzar el sentido de pertenencia institucional y permitir así el alcance de nuevos logros y afianzar metas conseguidas.

6.1.8.1. Mapa Liceo Nacional Antonia Santos



6.1.9. Colegio San José Norte

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED SAN JOSÉ NORTE
RECTOR/A:	MARLEN DEL CARMEN MARTÍNEZ DE MUÑOZ
ENTREVISTADORA:	LIGIA CECILIA TELLES CAMACHO
Autopercepción del liderazgo	

La rectora define un estilo de liderazgo alternativo que le permite transitar por territorios que no están capturados por formas de administración tradicionales. *“Para mí lo alternativo es una nueva oportunidad para hacer las cosas con nuestros propios criterios en pro de la calidad y una adecuada convivencia”.*

Su gestión le ha permitido visibilizar y proyectar la institución más allá de sus propios muros y de la misma localidad en la cual está inserta; esto se evidencia en el posicionamiento institucional en un nivel de excelencia académica y en el impulso a proyectos transversales que logran potenciar los procesos de aprendizaje y las formas de convivencia.

Percepción del liderazgo del rector

La gestión que ejerce la rectora se materializa en procesos de reconocimiento otorgados a la institución:

1. Participando en el proceso de acreditación de la Secretaría de Educación de Bogotá. Proyecto MEDEA,
2. Selección de la institución para participar en el proyecto de la EME
3. Reconocimiento distrital como mejor institución de alto nivel académico.
4. Integración de las sedes y jornadas a través de un proyecto educativo unificado.
5. Construcción de comunidad.

En la IED se inicia un proceso de gestión orientado a la excelencia académica y la convivencia a partir de la acción de la rectora Martínez de Muñoz quién llega a la institución a promover un cambio en las prácticas pedagógicas a través de un trabajo de proyectos y una actitud de apertura de la institución a las realidades sociales, a los fenómenos sociales emergentes y en general a la comunidad circundante. En esta propuesta encuentra el apoyo de los docentes y organismos directivos, con lo cual logra también, integrar a toda la comunidad educativa y participar de manera colectiva en un nuevo proyecto educativo.

Fuerzas activas en la institución

Las fuerzas activas del colegio San José Norte se evidencian en la amplitud de proyectos que tiene esta institución, algunos de ellos transversales a todo el currículo, y además la gestión de la rectora comprometida con una concepción de escuela que se abre a múltiples posibilidades en la medida que le da un alcance distrital e incluso nacional a sus propuestas pedagógicas. Entre sus proyectos se pueden enumerar:

1. Proyecto Auto gestión empresarial
2. Proyecto ILEO-Leer para crecer y sentir para escribir.
3. Proyecto PRAE-Estrategias Innovadoras encaminadas a crear conciencia en el cuidado de recursos ambientales
4. Proyecto pedagógico y empresarial -Simposio y Feria Empresarial
5. La huerta como espacio productivo y de aprendizaje

Tendencias en la creación de territorio

A partir de la propuesta académica y política de la rectora, se evidencian unas tendencias en la forma como la institución organiza su nuevo territorio y se proyecta hacia la comunidad articulándose con otras fuerzas –reconocimientos, participación en procesos distritales, articulación con propuestas empresariales, entre otras- que logran potenciar una acción que se materializa en:

1. *Formas de dirección y liderazgo que se distribuyen y circulan a través de potencias colectivas*
2. *Impulso a otras formas de participación en la institución, enfatizando en proyectos colectivos y transversales y en el respaldo a los organismos de dirección establecidos en la Ley General de Educación.*
3. *Elaboración de una estrategia que transita hacia la excelencia académica y que se materializa en resultados superiores en las pruebas diseñadas por el Ministerio de Educación.*
4. *Sensibilización de la comunidad respecto de formas de convivencia que se movilizan en el bien común y que se plasman en reglamentos y directrices internas.*

6.1.9.1. Mapa Colegio San José Norte



6.1.10. Colegio Rodolfo Llinás

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	IED RODOLFO LLINÁS
RECTOR/A:	WILLIAM PERÉZ ALARCÓN
ENTREVISTADORA:	LIGIA CECILIA TELLES CAMACHO
Autopercepción del liderazgo	

"El compromiso frente a la comunidad ha permitido evidenciar que la educación pública es de calidad, que se puede marcar la diferencia, posicionando socialmente a la IED como proyecto de calidad. La interlocución con el otro debe ser minuto a minuto desde una rectoría de puertas abiertas".

"Todos los días estas cambiando tu modelo administrativo, el mundo cambia, los niños todos los días son diferentes. Se trabaja a partir de una colectividad"

"Yo le digo a mis maestros lo siguiente: estamos en medio de personas académicas, y al estar en medio de académicos se generan discusiones, mis maestros. Yo no puedo administrar sin docentes, sin docentes comprometidos. Aquí se inició un proceso de acreditación, que no se pudo hacer por la forma en que la secretaría de educación y el operador inició con el proceso, sinceramente frente a eso no me pongo a pelear".

"Yo estoy preparado al cambio, yo siempre le digo a los profesores eso, aquí la pirámide es distinta en términos administrativos, mis estudiantes están arriba. Si mi oficina está bien y yo estoy en la base de la pirámide invertida, yo soy el que genero que la pirámide se caiga".

"Creo que no debemos olvidar el humanismo y no porque yo sea el rector deba ignorar a los demás, hay que recibir con humanismo a la gente, lo otro es el hecho que en la participación debemos escuchar a todo el mundo. La comunidad educativa somos todos".

En los relatos del rector se aprecia un giro hacia un liderazgo y una gestión que se soporta en procesos de participación y en una relación permanente con los docentes, inspirada en el respeto, las competencias y la claridad comunicativa. Sin embargo, se puede apreciar también como una transición que se está dando desde un liderazgo piramidal centrado en el rector, a una gestión más horizontal que se enriquece con las apuestas pedagógicas y las iniciativas de todos los maestros. La metáfora de la pirámide invertida refleja un liderazgo asumido de manera singular, de tal manera que las responsabilidades y compromisos de una administración recaen solamente en la figura del rector.

Fuerzas activas en la institución

"Los maestros participan en proyectos transversales, en los cuales se pueden evidenciar los de aula, los de ciclo y hay proyectos que tienen los maestros a modo personal".

"Se trabaja con las dos jornadas, se invita a los padres de familia a acompañar los procesos de sus hijos, se involucra a la comunidad".

"La institución tiene un sistema de participación riguroso, en el cual la evaluación se hace por trimestres, desde tres reuniones hasta 8 reuniones por periodo en el cual se hacen trabajos con padres de familia. Se está generando una impronta en la institución, se vincula a la familia en la formación del ser...nosotros no tenemos una comunidad de niños huérfanos".

"La malla curricular ha sido trabajada por los docentes de cada área; se trabaja con las dos jornadas, en una revisión interdisciplinaria. Además se pone en discusión "la educación para la felicidad".

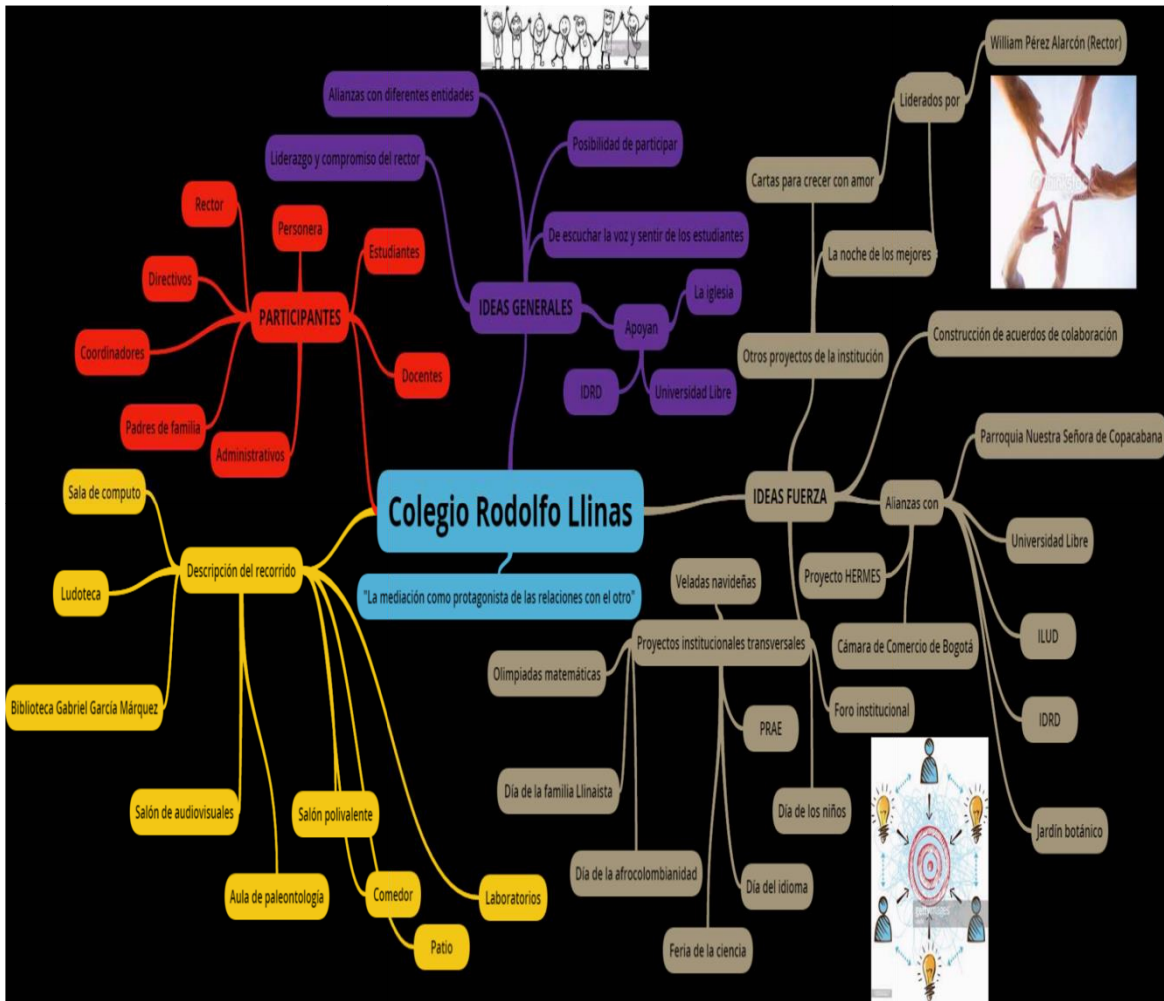
A partir de observaciones, y conversaciones con el rector y maestros de la institución se puede establecer que las fuerzas activas provienen de un trabajo colectivo o individual realizado por proyectos y de una apuesta que surge como iniciativa de la rectoría y que se orienta hacia la comunidad de padres de familia para vincularlos al proceso pedagógico de sus hijos.

Tendencias en la creación de territorio

Se pueden establecer algunas tendencias en la construcción de territorio:

1. Trabajo con la comunidad, específicamente con los padres de familia para vincularlos al proceso de enseñanza de los estudiantes.
2. Apertura de la rectoría a proyectos innovadores que presenten los maestros y sostenibilidad a los que ya están en marcha.
3. Intervención a los espacios físicos de la institución con un sentido estético y de delimitación del territorio escolar.
4. Construcción de vínculos entre los equipos de profesores, la rectoría y la comunidad para impulsar procesos de participación que impacten los aprendizajes y fomenten liderazgos compartidos.
5. Avanzar en la implementación de una estrategia que haga tránsito a una "educación para la felicidad".

6.1.10.1. Mapa Colegio Rodolfo Llinás



6.2 Cartografías: Comunidad y territorio

6.2.1 Colegio Gerardo Paredes

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	GERARDO PAREDES
RECTOR/A:	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADORA:	MARTHA ARIVEL LOZANO RIVEROS

Comunidad desde la subjetivación de la diferencia

“En la formulación del PEI del colegio, y en los constantes ajustes que se hacen a éste, se tienen en cuenta las características sociales y económicas de la comunidad con la pretensión de que la propuesta pedagógica ofrecida posibilite a niños, niñas y jóvenes de la localidad transformar la forma de vida que tienen en la actualidad incluyendo en su proyecto de vida continuar con su cadena de formación y/o acceder a un empleo como tecnólogos o técnicos en gestión empresarial; se pretende romper con la cadena de pobreza”.

Una de las observaciones constantes de la educación en Latinoamérica, ha sido la fuerte desconexión de los procesos de enseñanza aprendizaje con la realidad económica de los pueblos. Inclusive, la carencia mencionada ha caracterizado al mundo empresarial, que por siglos se sustentó en proveer materias primas al mundo industrial, como parte de la lógica contradictoria entre capital y trabajo. En esa perspectiva, la educación no ha sido diseñada para la erradicación de la pobreza. Entonces, armar procesos pedagógicos para transformar la realidad social, es una constante de las corrientes que han sostenido a la lucha política engranada con la educación y la comunidad. Dentro de este enfoque se ha destacado a la educación popular o pedagogía del oprimido. Con el presente proyecto, se ha innovado e insistido en la necesidad de proyectar la gestión y el liderazgo educativo

desde parámetros de resistencia y generación de nuevos procesos de subjetivación acontecimental, que direccionen la educación no solamente para superar la pobreza, sino hacia la dignificación de la vida de las diversas comunidades. Se propende a superar también la lógica de acumulación del capital, que está alejada de lo que significa dignificar la vida y sus procesos comunitarios desde el valor de la singularidad en contraposición a la individualización y monopolio de los recursos sociales.

Comunidad desde la participación como resistencia creadora y singularidad diferenciada del individualismo

Los padres de familia participan en el Consejo Directivo; además, la institución les ofrece talleres para la formación de los hijos y los convoca a la entrega de informes académicos y convivenciales de los estudiantes.
 Otro aporte es la participación de directivos, docentes y estudiantes en las mesas locales propuestas por la Secretaría de Educación alrededor de intereses colectivos (Proyecto Educativo Local, foros, decisiones concretas como tránsito de estudiantes por diferentes colegios, evaluación, etc.). Es de anotar que dos docentes del colegio (de género y sexualidad y educación física) lideran dos de estas mesas; el personero del colegio es personero estudiantil de Suba y el cabildante es el representante de la localidad. La institución ha recibido felicitaciones por la participación de sus estudiantes.
 Igualmente los estudiantes han participado en diferentes movilizaciones: apoyo al paro de maestros (donde participaron también los padres de familia); conjuntamente con otros colegios de la localidad participaron en la toma del lote donde se espera sea construida una sede de la Universidad Distrital –elevando cometas- y en la Marcha por la Paz donde tuvieron la mayor participación.

Que los estudiantes puedan transformar la forma de vida que tienen en la actualidad a través de la educación que ofrece la institución: que su proyecto de vida incluya continuar con su cadena de formación y/o acceder a un empleo como técnicos o tecnólogos en gestión empresarial; se pretende romper con la cadena de pobreza.
 -Brindar diferentes oportunidades de formación a los estudiantes que posibiliten fortalecer su proyecto de vida y desarrollar su autonomía e independencia. Así, se busca rescatarlos de la calle ofreciéndoles oportunidades en su tiempo libre, identificar y desarrollar talentos, desarrollar habilidades, abrir más su mente
 -Incidir en la construcción de una propuesta educativa local y en el mejoramiento de la vida de los jóvenes, niñas y niños desde la participación de directivos, docentes y estudiantes en mesas de trabajo
 -La educación no es solo responsabilidad de los maestros; el compromiso es también de diferentes actores sociales de la comunidad”

La participación como categoría analítica no cuenta con un tiempo muy extenso de presencia en el mundo teórico y político. Lo medular es que su valor ha tenido una creciente incidencia, sobre todo, en contextos de profunda crisis de representatividad y gubernamentalidad de los sistemas y regímenes políticos contemporáneos, específicamente, en América Latina. Participar es, entonces fugar de la tradición unidimensional del poder, donde unos deciden y ejecutan y otros delegan y asumen, donde las élites actúan y las mayorías aceptan pasivamente la exclusión. Participar es diferenciarse de la homogeneidad excluyente, es resistir creadoramente y potenciar acontecimientos emergentes. Muchas ocasiones la insurgencia ha sido potente y creativa en términos de producción de acontecimientos, pero en varias ocasiones se ha mecanizado y ha despotenciado en gestas y movilizaciones sin capacidad de convocatoria para traducirse en acontecimientos desde la potencia generadora de lo emergente.

La participación estudiantil es medular en términos de creatividad emergente y acontecimental, sobre todo, cuando se trata de temas relacionados con la educación y sus diversos procesos de subjetivación.

Tendencia de los resultados de investigación

1. Priorización de la categoría comunidad en análisis de la información
2. Se resalta a la comunidad dentro de perspectivas de participación para la gestión de los procesos educativos, elemento medular para subjetivaciones emergentes

6.2.2 Colegio Minuto de Buenos Aires

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	MINUTO DE BUENOS AIRES
RECTOR/A:	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADORA:	EDWARD FABIÁN RINCÓN OCAMPO
Emergencia de subjetivaciones de la diferencia a través de otras voces presentes en la relación educación-comunidad	
“Frente a la relación comunidad dirección el grupo focal reconoce que más allá de las iniciativas estas propuestas no pudieran ser	

una realidad sin una adecuada gestión, lo cual es lo que se le reconoce a la rectora y a su equipo de trabajo compuesto por el grupo de coordinadoras.

Se plantea también que por cuanto de esta gestión se cuente con equipos suficientes y aun con equipos demás para realizar las actividades que permitan el adecuado desarrollo del énfasis de la institución educativa y que de igual forma permitan potenciar el trabajo de la Media Fortalecida.

Se resalta la capacidad de tener una mirada amplia para permitir que pasen las cosas, tener la habilidad de escuchar y promover las diferentes iniciativas y propuestas, dándose una dirección en un sentido horizontal, no siendo quien determina, sino quien permite que las cosas pasen, favoreciendo las propuestas”.

Las instituciones educativas se han caracterizado históricamente por estructurar e imponer la voz institucional, conforme el modelo educativo prusiano, que es el que ha dominado el proceso de educación en la modernidad. Otorgar voz a la comunidad, como también, estar dispuesto a escucharla, marca una ruta de fuga en los procesos de subjetivación en la institución educativa, pues responde a un autoreconocimiento de la escuela como un escenario de múltiples voces, como lo comprendió Bajtin. De esta forma, la propuesta educativa se edifica desde el diálogo de saberes entre institución educativa y comunidad

Subjetivaciones creadoras desde otras relaciones con la comunidad y el territorio

Formación

“Apoyos institucionales: En la actividad que tiene que ver con formación, actividad docentes padres de familia y salidas pedagógicas. El apoyo lo lidera un equipo dinamizador de la institución. El rol de la rectora es de dinamizadora de tiempos y espacios, flexibilidad en esos 2 momentos, el equipo dinamizador tiene un rol específico de acuerdo al desarrollo de la actividad. Y se trabaja en alianza con la Universidad Monserrate, que es la que apoya el proceso de la media fortalecida

- Actores de la comunidad educativa: En esta formación docente participan las coordinadoras, orientadoras y un grupo de docentes.

- Descripción de la actividad: Este grupo de docentes asisten cada quince días a la Universidad Monserrate a un diplomado y se están capacitando en todo lo que tiene que ver con currículo en torno a la Media Fortalecida y el grupo directivo enfatiza en la parte de liderazgo y comunidad, enmarcado en el proyecto de la media fortalecida.

Para los padres de familia la Universidad Monserrate brinda una capacitación la cual hace parte de una serie de diplomados en lo referente a la sensibilización sobre media fortalecida y busca que ellos puedan asumir el rol de primeros educadores de sus hijos en los hogares, ellos se reúnen cada 8 días en la biblioteca del colegio trabajando toda una mañana o una tarde dependiendo de la disponibilidad de los horarios de los padres.

También en este marco de la Media Fortalecida se realiza una serie de capacitaciones a estudiantes con la Universidad Monserrate. Como resultado los directivos docentes ya se diplomaron, los estudiantes y padres de familia están próximos a recibir sus correspondientes diplomados”

Dentro del marco de la subjetivaciones, se puede identificar dos aspectos: aquellas que reproducen un sistema desgastante y masificado de educación funcional a la lógica capitalística (Guattary Rodrik, 2005) o aquellas que marcan diferencias creadoras desde procesos de resistencia. La vinculación de los padres de familia en la gestión de las unidades educativas conlleva, crecientemente, el desarrollo de perspectivas participativas, como actores que se articulan en la formación y desarrollo pedagógico de la institución. No se está afirmando que la institución educativa contenga un proyecto de fuga respecto a perspectivas capitalísticas, pero, evidentemente, el trabajo de formación compartida entre docentes, estudiantes y padres de familia es una diferencia que puede a futuro consolidarse como una fuga importante en la secuencia creadora de subjetivaciones emergentes. El reto está en profundizar su proceso diferenciado, que no solamente responda a necesidades de formación conforme, sino que salte de la necesidad a la provocación de rupturas con la lógica educativa funcional al sistema, aspecto que requiere de mayor tiempo y de maduración.

“Descripción de la actividad: La semana del buen trato y el desarme es un trabajo que realizan los profesores del área de ética y valores integrados con orientación y con otros docentes que se integran a la iniciativa en la que se desarrollan talleres de convivencia y buen trato, también se hace participe la policía, dictando charlas a los estudiantes sobre el tema del desarme. También se desarrollan acciones donde se involucran a los padres de familia, a los ancianos, con desayunos existe participación de la comunidad”.

Una forma emergente de relación entre educación y comunidad se presenta en trabajos que articulan al territorio conforme las necesidades y prioridades del contexto social imperante. En ese sentido, proponerse la semana del buen trato y el desarme es proyectarse hacia el territorio conforme la prioridad de la paz para el contexto colombiano. La emergencia de esta propuesta se direcciona hacia una perspectiva que incluye, además, al territorio desde relaciones de ética; es decir, la institucionalidad educativa y la comunidad construyen la paz desde referentes de buenas prácticas, desde la ética como eje emergente, como un antecedente importante para la generación de propuestas educativas que integren a la ética en la producción de otros acontecimientos en el territorio. Una perspectiva que integra al territorio y a la ética responde a la lógica que hemos denominado como territorialidad, es decir, un procesos donde se desterritorializa, para reterritorializar desde y con la ética

Tenencia responsable de animales

- "Apoyos institucionales: Junta de acción comunal barrial

- Actores de la comunidad educativa: Docentes área de biología y de matemáticas, el rol de la rectora: gestión que permite adoptar esta serie de proyectos en la institución dinamizando el desarrollo de la misma

- Descripción de la actividad: La actividad de tenencia responsable de animales es un proyecto liderado por el área de biología y de matemáticas de la jornada de la tarde, en esta actividad se recorre el barrio aledaño al colegio en compañía de los estudiantes, donde puerta a puerta se dictan charlas a los padres de familia y personas de la comunidad expresando la importancia de saber mantener dignamente a las mascotas".

Construir relaciones desde otras subjetivaciones implica entender que la subjetivación no solamente es humana (Prada, 2014). Esta visión supera la reducida visión antropocéntrica, propia de los procesos de modernización capitalista iniciada durante el renacimiento y el posterior proceso de mundialización de la racionalidad occidental, con sendas innovaciones industriales y científico técnicas. También es una propuesta que se proyecta desde el territorio hacia la territorialidad. Las concepciones dominantes del ordenamiento territorial, sin duda, privilegian la condición humana de uso y abuso del territorio. En las perspectivas de territorialidad, el territorio se comparte con otras especies y seres, se coexiste desde el estar con, más que con el ser racional que lo domina todo, como lo impuso el humanismo moderno. Entonces, trabajar las ciencias naturales, desde nuevas prácticas de relacionamiento entre institución educativa, comunidad y animales constituye una ruptura y fuga hacia la territorialidad, como proceso diferenciador de emergencias y acontecimientos creadores

Colectivos de memoria histórica.

- "Apoyos institucionales: comunidad educativa, grupo de folclore de la costa pacífica colombiana, ancianos narradores.

- Actores de la comunidad educativa: Docentes del área de español

- Descripción de la actividad: La experiencias del colectivos de memoria histórica fue un ejercicio que logró enlazar la profesora Carolina Sierra del área de español, que con un grupo de artistas de la región pacífica colombiana se realizó en un grupo focal de estudiantes del colegio se compartió las riquezas históricas de esta zona geográfica del país, con presentaciones en vivo de muestras musicales, bailes y narración oral de ancianos relatando las historias que ellos habían vivido y escuchado de sus ancestros".

Poesía costumbrista

- "Apoyos institucionales: Docentes directivos

- Actores de la comunidad educativa: Padre de Familia

- Descripción de la actividad: Para fortalecer las actividades de lenguaje y lectura existe el apoyo de un padre de familia: el señor Javier Soto que le aporta sus conocimientos al respecto a los estudiantes en temas referentes a poesía y literatura, realizando conversatorios y coloquios en los cuales presenta temas de discusión referentes a esta área de formación con un énfasis en poesía costumbrista y promueve el reconocimiento de los saberes de la comunidad en la escuela. Él se integra a diferentes actividades desarrolladas en el colegio en el transcurso del año.

En la actualidad colabora en la elaboración de un folleto sobre educación sexual tratando el tema desde la poesía y las rimas".

Teatro

- Apoyos institucionales:

- Actores de la comunidad educativa: coordinaciones, rectoría, docentes área de artes escénicas

- Descripción de la actividad: El grupo de teatro "aire" desarrolla actividades audiovisuales esto es resultado del énfasis del PEI de la IE que está dirigido a la comunicación.

Ata: significa territorio uno, Bosa: significa dos, Miqa: territorio tres, Muisqa: territorio cuatro y el territorio cinco es Hisca.

Las clases están organizadas En estos cinco territorios, donde se ubican cinco equipos de trabajo creativo, cada quien trabaja en su zona hasta que se presentan los resultados en el escenario principal. El proceso creativo se desarrolla de la siguiente manera: la entrada al aula de teatro tiene una creación escultórica en relieve la cual fue una mediación pedagógica inspirada en la obra de Dante Alighieri pensando en que ingresar a esta aula es cruzar un umbral de creación, el estudiante como el protagonista de La Divina Comedia, el antes de ingresar debe dejar atrás algunos aspectos negativos de su personalidad para permitir que fluya la creatividad, de tal modo en la entrada se deja en una especie de buzón los pecados capitales en sentido de la actividad en el aula (pereza, chismes, ira etc.), además se ingresa al espacio sin calzado.

Hay una intención por rescatar rasgos de la identidad indígena del altiplano Cundiboyacense en este caso referidos a la cultura Muisca tratando de recuperar elementos de su lengua nombrando 5 territorios del espacio del teatro así:

Trabajar otras formas para el abordaje de la lengua y la comunicación, es sin duda la emergencia de procesos de territorialidad, donde la memoria se articula al territorio a través del arte popular y la narración e historias de vida de los abuelos. En América

Latina, ha crecido, perspectivas muy acordes a la propuesta de rizoma de Deleuze y Guattari (2004), pero desde la resistencia de diversos procesos organizativos y de la emergencia de movimientos sociales que propusieron concepciones diferentes, tanto de comunidad como de territorio, respecto de la tradición dominante de la cultura occidental (Torres, 2012). Esta postura de ninguna manera intenta posicionar desconocimientos unilaterales, muy comunes en las tradiciones dominantes del pensamiento moderno, incluso de aquellos que han guardado perspectivas críticas. Se trata de colocar el análisis desde el valor del rizoma; es decir, combinar múltiples relaciones y fugas analíticas sobre la realidad. Consecuentemente, se rescata el valor de las propuestas estéticas desde la experiencia, postulado que difiere de la postura kantiana del conocimiento, al puro estilo de Walter Benjamin, y la trascendencia de la sabiduría de los narradores, también profundizada por Benjamin y matizada por Ricoeur. A través de las narrativas se reconstruyen las identidades y las resistencias desde otra perspectiva de historia.

Ahora, el presente análisis revive al rizoma al integrar otras construcciones sobre la realidad, muy atentas a lo que pueblos diversos pueden aportar, más que a la tradición académica moderna de resaltar a determinados autores, que procede, pero que es insuficiente al reflexionar a partir del rizoma. De ahí y pese a que los actores de la institución educativa no hayan siquiera escuchado el concepto rizoma, cobra sentido el diálogo de saberes y la potencia del arte, en este caso la poesía, para otra subjetivación en materia de educación y sexualidad.

Subjetivación territorialidad y resistencia a través del autogobierno

Jornada de autogobierno

- Apoyos institucionales: IED Minuto de Buenos Aires

- Actores de la comunidad educativa: Estudiantes, Docentes, Docentes directivos, Rectora.

- Descripción de la actividad: Esta actividad ya se ha realizada en 4 ocasiones diferentes en el presente año, apoyada por jornadas pedagógicas con los docentes. Esta actividad se realiza desde el preescolar hasta el grado 11, se desarrolla una actividad de sensibilización con los estudiantes donde ellos investigan sobre el rol directivo que van a asumir y le preguntan al docente directivo lo pertinente a su actividad, se establece así un dialogo, que visibiliza ante los estudiantes las actividades directivas y los procesos de gestión de la IE, por otro lado el docente también tiene una sensibilización de la actividad a desarrollarse. Y por un día completo son los estudiantes quienes asumen el rol de profesores y docentes directivos, teniendo que tomar decisiones y realizar actividades cotidianas concernientes a su cargo.

El objetivo es generar un espacio de autonomía, también se da un dialogo de saberes entre docente - estudiante, rector – estudiante, orientador- estudiante se hace una evaluación para establecer como se empieza a bajar esta relación de poder. Se busca que esta actividad se institucionalice para poder evaluar el proceso y el alcance del proyecto. La rectoría es ejercida en estas actividades por un niño y una niña.

El estudiante llega con un saber al colegio y estas actividades apuntan a reconocer este saber, el ejercicio que resalta es el de brindarle un espacio de participación real al estudiante y de toma de decisiones.

Tres especialistas internacionales hicieron el reconocimiento de la experiencia y señalaron sobre esta iniciativa como la oportunidad que tienen los estudiantes de asumir el rol de docentes directivos, que el desafío es promover la autonomía y que no sobresalga la relación de poder.

Considerar roles directivos de los estudiantes en su proceso de formación es una propuesta de autogobierno, que parte de una concepción y práctica de liderazgos emergentes en el territorio escolar, factor que sin duda provocará la creación de acontecimientos transformadores de la educación en Bogotá. Si bien Deleuze y Guattari no se especializaron en propuestas analíticas de educación y gobierno, no puede desmerecerse que la democracia puede analizarse, a partir del enfoque del rizoma, como multiplicidad generadora de transformaciones lideradas por procesos educación y autogobierno. Castoriadis abordó el tema de la democracia como autogobierno, diferenciado a las democracias modernas como oligarquías liberales. Por su parte, Freire y Carlos Núñez contribuyeron con enfoques sobre la educación como proceso de autogestión, democratización de conocimientos y transformación política.

Comunidades que propongan territorios desde perspectivas de autogobierno, transforman la territorialización en territorialidad, conforme lo comprende el movimiento indígena ecuatoriano. Otorgar a los estudiantes facultades directivas en una institución educativa es provocar preparativos claros para el autogobierno y la construcción de procesos de territorialidad.

Espejos

“Apoyos institucionales: IED Minuto de Buenos Aires

- Actores de la comunidad educativa: Docentes y directivas.

- Descripción de la actividad La iniciativa de los espejos surgió de un profesor que propuso ponerlos en diferentes lugares de la IE, con la intención de que la vista del reflejo de los espejos de hacia la ciudad (el colegio está ubicado en un sector periférico con una vista panorámica de la ciudad de Bogotá) aprovechando este aspecto cuando los estudiantes se ven al espejo ven de fondo la ciudad, mientras que se identifican en el reflejo también se reconocen parte de la ciudad. Existe otro espejo en la zona administrativa desde que se instaló allí es un lugar visitado a diario por los estudiantes y se ha convertido en espacio de intercambio con profesores y personal directivo. Los espejos desde su instalación han permanecido en buen estado y han fortalecido la apropiación de los elementos del colegio por parte de los estudiantes”.

La acitidad descrita es un claro ejemplo para insertar los procesos de educación dentro de dinámicas de visualización territorial. Observarse como seres conectados en el colegio y, al mismo tiempo, a una imagen de la ciudad, es intentar una nueva propuesta de educación, es articular el ser estudiante, con el ser poblador y el ser ciudadano. Claro que esta propuesta debe devenir en propuestas de reflexividad estudiantil y ciudadana, una perspectiva que puede nutrir el autogobierno dentro y fuera de la institución educativa.

Subjetivación, comunidad educativa y comunicación

Producción radial C4.

- "Apoyos institucionales: Universidad Javeriana

- Actores de la comunidad educativa: estudiantes y docentes media fortalecida

- Descripción de la actividad: Otra alianza que se está desarrollando es con la universidad Javeriana y el proyecto denominado C4 el cual es fruto de los cabildos juveniles del año 2014, donde los niños y las niñas decidieron y ordenaron el gasto del presupuesto, ellos lo decidieron para fortalecer el área audiovisual, y se convocó a un grupo de especialistas en el tema de la Universidad Javeriana que le brindan formación a niños y niñas en el tema de **producción radial**".

Formación audiovisual CEPALC – Ojo al sancocho

"Apoyos institucionales: CEPALC, festival ojo al sancocho

- Actores de la comunidad educativa: Estudiantes y docentes media fortalecida y grupo de teatro.

- Descripción de la actividad: otra actividad en el ámbito de comunicación se desarrolla con el centro de documentación popular CEPALC, quienes ofrece desde el 2012 **capacitación en formación audiovisual** al grupo de teatro del colegio, posteriormente a estas capacitaciones se salió al barrio, a las casa de los vecinos a grabar en sus hogares el resultado de estas salidas fue el producto audiovisual. En este mismo sentido se ha venido desarrollando actividades audiovisuales con el festival ojo al sancocho y se ha dado capacitación al igual que se han hecho muestras de los productos audiovisuales que se han enfocado en diversos aspectos del entorno comunitario del sector".

Fortalecimiento a la emisora

- "Apoyos institucionales: SED

- Actores de la comunidad educativa: Coordinadora Media fortalecida

- Descripción de la actividad: El colegio fue dotado desde su construcción con una emisora, ahora existen cuatro: 2 para la sede principal y 2 para la sede B, se creó una especial para la media fortalecida, el material para este espacio lo ha brindado la SED tras cosas se han conseguido a través de un proyecto de INCITAR en el que participa la coordinadora Rosalba. Por otro lado con fondos del colegio se tiene la emisora para el salón de artes, existen dos énfasis artísticos; el uno es en música, el otro en artes escénicas, para este último énfasis se dotó totalmente el aula de teatro con implementos como sonido, luces, cámaras, videobeam, cortinas, la otra aula del énfasis artístico es la de música, la cual se encuentra en proceso de dotación. También el colegio cuenta con circuito cerrado de tv el cual fue patrocinado con fondos de servicios educativos en las dos sedes, con este fondo también se está dotando al colegio con cámaras de seguridad, en vista de que existe mucho material y elementos que pueden ser hurtados.

En el salón de la media fortalecida del colegio, el año pasado con la ayuda de un exalumno hizo una cabina de grabación con materiales básicos como madera y cartones de huevos, esta actividad se financió con recursos del colegio, esta cabina que se realizó artesanalmente, este año fue remodelada y mejorada con fondos de servicio. y también el grupo de hip hop del colegio que cuenta con apoyo de un exalumno del colegio que se encarga de la parte de producción del grupo, es importante señalar que este grupo plantea desde su forma de expresión las condiciones del su entorno tanto barrial como educativo para plantear una crítica, transmitiendo un mensaje que le llega más fácilmente a los jóvenes de la institución educativa, el grupo tiene reconocimiento tanto local como distrital, se señala en este apartado respecto a la pertenencia que existen varios exalumnos que siguen vinculados en actividades con el colegio como en el caso de la emisora y otras iniciativas de orden audiovisual.

Teniendo en cuenta el enfoque del PEI de la institución se ha establecido con un exalumno que tiene grandes habilidades referentes a producción de medios, composición y demás, este exalumno presta su colaboración para enseñar tanto a estudiantes como a profesores la manera de manejar un programa de edición radial, de edición de video, colabora con estudiantes del colegio en la producción de sus propias canciones (**CREACION**).

Dos estudiantes del colegio representaron a nivel distrital al colegio realizando una canción expresando la experiencia sobre la media fortalecida.

Mediafest"

Anteriormente, se analizó la conexión entre lengua, arte y comunicación. Sobre el último concepto, apenas logramos hacer referencia. En este apartado se requiere profundizar esta temática. Varios autores, entre ellos Giddens, han considerado a la comunicación contemporánea como procesos acelerados de desterritorialización. Desde la perspectiva del rizoma, si bien no se

descarta la desterritorialización, esta no se reduce a procesos determinados únicamente por la innovación tecnológica. Se trata de comprender que los procesos territoriales han existido desde la territorialización, desterritorialización y reterritorialización, en forma heterogénea y conforme diversas etapas históricas. En esa medida, interesa abordar esta iniciativa mediática, como en escenario para la producción y reproducción de procesos educativos emergentes, generadores de acontecimientos transformadores de los procesos tradicionales de la educación moderna. Es utilizar la modernidad para fugarse de ella, es hacer del estudiante un gestor de propuestas creadoras a partir de tecnologías que aprende a gobernar, no solamente a usar. Gobernar es traducir esas tecnologías radiales a procesos generacionales del relato y la formación.

Metodología de investigación desde la subjetivación y la territorialidad

“Este recorrido se hizo en la segunda visita al colegio Minuto de Buenos Aires y se establecieron los lugares de mayor interés en el sentido de la relación con la comunidad educativa, dando cuenta de lo señalado en las anteriores puntos de la actividad con el grupo focal.

Se inició el recorrido en el comedor escolar que se reseñó como un lugar de gran actividad en la relación con la comunidad, donde se señaló que además de ser el lugar donde se comparte el alimento por parte de los estudiantes, también se destaca por ser donde se desarrollan actividades de integración no solo entre docentes, estudiantes y personal interno de la institución educativa, sino, también por ser el lugar donde se dan actividades de integración con padres de familia y sectores productivos, como en la actividad de las quinceañeras que celebra el colegio Minuto de Buenos Aires.

Siguiendo el recorrido un punto central es el patio de juegos donde se da un ejercicio de convivencia por parte de los estudiantes en las jornadas de descanso, en la que son los estudiantes quienes deciden como se va a dividir el tiempo de uso de la cancha de microfútbol y baloncesto, en un tiempo definido que debe ser equitativo para todos los que allí departen, por otro lado en el mural del patio se encuentra representado el producto de la actividad de capacitación sexual y reproductiva.

En el paso por el patio se visitaron también tres lugares importantes que están dispuestos por la dirección con un cambio de uso, como en el caso del gimnasio para docentes en una sala inutilizada y que busca el esparcimiento y el cuidado de la salud de los profesores, otro espacio es una pequeña bodega que se adecuó como pequeña cafetería para docentes y por último una zona que en el momento de la visita se estaba adecuando para ser utilizada como lugar de juegos de mesa sobresaliendo el ajedrez.

El recorrido prosiguió hacia la huerta que en el momento de la visita estaba fuera de uso ya que no existía un proyecto de huerta pero que se resaltó por parte de los participantes en el recorrido que es un lugar con potencial para diferentes actividades con los estudiantes, esta es un área que tiene el acceso restringido ya que se encuentra con llave.

Posteriormente se visitó el teatro, un lugar dotado con elementos audiovisuales, de iluminación, una zona de ensayo y de vivencia, donde se promueve la conciencia sobre el cuerpo, en la cual se desarrollan diferentes actividades audiovisuales y que es el lugar de composición artística del grupo de teatro del colegio denominado “aire”, por otro lado el lugar tiene diferentes secciones nombradas con términos chibchas que le dan sentido a cada uno de los espacios que componen la sala.

La visita a la emisora nos permitió observar a los participantes el cambio que estaba sufriendo, donde se dotaba de mejores implementos y se adecuaba el lugar para tener un perfil más profesional, en los gabinetes se encontraban diversos elementos técnicos, la consola, grabadoras, cámaras, y demás elementos para la adecuada realización de actividades concernientes a la producción radial, correspondientes a los proyectos en el área de comunicaciones reseñados anteriormente.

La biblioteca comprende una sección importante en el ámbito de relación con la comunidad, siendo un lugar de encuentro de los estudiantes para la realización de actividades académicas y también para el intercambio de ideas e iniciativas entre estudiantes y profesores.

Para cerrar la actividad concerniente al recorrido por el entorno escolar se realizó el tránsito desde los pasillos hasta la zona de oficinas de dirección en las cuales se encuentra una serie de espejos, como estrategia de apropiación propuesta por la directiva, los estudiantes se ven y reafirman también su compromiso con el entorno y en la zona de las oficinas de dirección se da la interacción con el personal administrativo y es el lugar donde se encuentra el espejo más grande y el dispensador de agua, que sirve como pretexto para que el estudiante se acerque al área de dirección cotidianamente y la sienta como un espacio amigable y con servicios para ofrecerle.

Del recorrido se señala que esta clase de actividades son muy valiosas para entender las relaciones que se establecen en la institución educativa y para redescubrir bajo una nueva mirada el colegio, así como para potenciar espacios y fomentar el uso de sitios para diversas actividades pedagógicas, los asistentes reconocen el importante aporte que las cartografías brindan para resignificar los lugares de uso cotidiano”.

El trabajo propuesto como metodología articuló procesos de observación participativa, más que participante, y la generación de

6.2.3. Liceo Nacional Antonia Santos

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS
ACCION:	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADOR:	EDWARD FABIÁN RINCÓN OCAMPO
Emergencia de subjetivaciones a partir de procesos de ciudadanía y generación de ética	
<p>Catedra Antonia Santos “Apoyos institucionales: Liceo Nacional Antonia Santos - Actores de la comunidad educativa: El comité de catedra, constituido por orientación, docentes de preescolar, primaria, profesor de religión y en la tarde profesores de sociales. - Descripción de la actividad: Catedra (se realiza fuera del colegio): objetivo es contribuir a la comprensión de los derechos humanos, la construcción de paz. Para el presente año el ejercicio gira entorno a indagar cómo los niños construyen el concepto de justicia, esto se une con el ejercicio de la constituyente, pero esta constituyente plantea un ejercicio de más largo aliento ya que busca explorar el imaginario para instalar en los estudiantes la interiorización de esta propuesta, el resultado de estos cruces entre catedra y constituyente es la manera en que el colegio hace visible la catedra de paz. Tema de esta pasada catedra fue “pedagogía para la paz, retos y desafíos en educación”. Se hace pre catedra y post, en los ejercicios de post se trabajó sobre las apuestas de los estudiantes en su vida cotidiana para contribuir a la paz. El comité de catedra direcciona la actividad, el mismo está constituido por orientación, docentes de preescolar, primaria, profesor de religión y en la tarde profesores de sociales (esta fue una iniciativa del orientador)”.</p> <p>Actividades de cultura ciudadana “ Apoyos institucionales - Actores de la comunidad educativa - Descripción de la actividad: elecciones estudiantiles, elecciones para consejo de padres y asociación de padres de familia, salidas pedagógicas, campañas de servicio social, feria de los juegos tradicionales, homenaje acontecimientos históricos. Salidas pedagógicas actuación externa donde corresponde comportamiento ciudadano en relación con los demás. Lo lideran comités donde participan estudiantes combinados con padres, docentes, dependiendo de la naturaleza de la actividad. Homenaje, grupo de estudiantes con los profesores Rol de la rectora bis Elecciones estudiantiles se desenvuelven de la misma manera que otra elección a la que se participa en nuestro país, se realizan las campañas la promoción de los lemas, con los comités de vigilancia electoral. Ferias y juegos tradicionales. Todas dentro del colegio, que aportan a las prácticas pedagógicas: Aportan el modo de construir democracia, de abrirse a la participación, de hacer un reconocimiento a valores colectivos, de registrar memoria”.</p> <p>“Catedra (se realiza fuera del colegio): objetivo es contribuir a la comprensión de los derechos humanos, la construcción de paz. Para el presente año el ejercicio gira entorno a indagar cómo los niños construyen el concepto de justicia, esto se une con el ejercicio de la constituyente, pero esta constituyente plantea un ejercicio de más largo aliento ya que busca explorar el imaginario para instalar en los estudiantes la interiorización de esta propuesta, el resultado de estos cruces entre catedra y constituyente es la manera en que el colegio hace visible la catedra de paz. Tema de esta pasada catedra fue “pedagogía para la paz, retos y desafíos en educación”. Se hace pre catedra y post, en los ejercicios de post se trabajó sobre las apuestas de los estudiantes en su vida cotidiana para contribuir a la paz. El comité de catedra direcciona la actividad, el mismo está constituido por orientación, docentes de preescolar, primaria, profesor de religión y en la tarde profesores de sociales (esta fue una iniciativa del orientador). La constituyente: se equipara con las mesas de conciliación y las asambleas de aula, resalta la sana convivencia, el tema de derechos h, para la paz pero arraigando el sentido de pertenencia del liceo Antonia Santos”.</p> <p>En la actualidad se discute mucho sobre la pertinencia o no de reconocer los derechos humanos y la democracia como partes fundamentales de la construcción política y educativa en nuestros contextos. Es más, Boaventura de Sousa Santos Medellin 2015, VII Conferencia de Ciencias Sociales), ratificó que esto debe partir de condiciones específicas, pues los derechos humanos son concebidos, en territorios como Túnez, en calidad de sinónimos de dominación napoleónica. Si se parte de esta postura, todo concepto podrá ser relativizado a cada contexto conforme virtudes y perversidades de cada territorio tiene. Se estaría retornando a la absolutización de lo local, muy peligroso en términos de resistencias rizomáticas, pues no habría posibilidad de tejer con occidente y sus resistencias y potencias creadoras procesos de nueva subjetivación a nivel del mundo; es decir, desde una propuesta de cosmopolitanismo divergente, como lo entendió James Clufford. Desde esta perspectiva los derechos humanos y la ciudadanía no son procesos homogéneos y los diversos sectores o movimientos de resistencia pueden dialogar con contenidos como los planteados por Mouffe, democracia radical, por Castoriadis, democracia como autogobierno, y por los sofistas y Arendt, democracia como pluralidad. En la misma dirección puede catalogarse a las democracias participativas propuestas por movimientos sociales en América Latina. Sin</p>	

embargo, esto no puede desconocer lo que el mismo Boaventura de Sousa Santos sostuvo como pluralidad de derechos y propuestas jurídicas.

Con base en lo mencionado, es factible comprender lo que en esta institución educativa se propone. Se retoma la democracia desde una resignificación, desde su condición de proceso y no de definición esencialista. Educar es un proceso de democratización del conocimiento, es provocar con la participación acontecimientos desde resistencias protagónicas y diferentes, es decir, fugas legítimas desde el valor de lo emergente, con la vinculación tanto de autoridades, docentes, estudiantes y comunidad. En definitiva, educar con la democracia y los derechos, es propender al reconocimiento de los valores colectivos como singularidad emancipadora.

Lo descrito apunala la conformación de la cátedra Antonia Santos como también la equiparación de la constituyente dentro del espacio educativo.

-Promoción de valores éticos

- "Apoyos institucionales:

- Actores de la comunidad educativa: comités docentes

- Descripción de la actividad: Torneos deportivos, artísticos, de comunicación, semana liceísta, campañas de solidaridad. Los lidera comités docentes, estudiantes, se preparan los equipos de estudiantes para el proceso competitivo se solicita el pago de horas extra a docentes que preparan los equipos a nivel competitivo, para la orquesta y grupos de danza.

Semana liceísta: espacio académico de expresión de conocimientos supérate, festivales artísticos festival de Bogotá ambientes diversos de aprendizaje. Trabajo colaborativo"

Si bien la tarea trata de construir procesos éticos, no se tiene claridad sobre este concepto. El análisis no logra estructurar a la ética como un pacto civilizatorio de respeto a las diferencias culturales, de interacción y convivencia dentro de parámetros de equidad- igualdad y de impulso al derecho libre de propender por convivencias hacia pluralidad convergente-divergente de futuros. En esa medida, obviamente, no se puede desconocer procesos colaborativos de enseñanza aprendizaje, pues solamente desde la colaboración y el compartir pedagógico se puede construir procesos de interculturalidad, conforme lo entiende Tubino(2004), un nuevo pacto civilizatorio, basado en la práctica más que en una nueva teoría, un nuevo pacto de ética, La propuesta más cercana de ética, conforme las diferencias emergentes, las trabaja a profundidad Braidoti (2004) y que constituye una reflexión rizomática de utilidad para este trabajo de investigación

- Talleres Artísticos

- "Apoyos institucionales: Secretaria de educación distrital.

- Actores de la comunidad educativa: docentes área de artes, docentes directivos.

- Descripción de la actividad: talleres con artistas invitados, pintores que se instalan uno o dos meses en el colegio, con todo su equipo de taller y realizan intervenciones de espacios y presentan sus obras y las dejan para el disfrute de los estudiantes, en este proceso de creación se involucra a los estudiantes y se les acerca al tema.

Programa de la secretaria de educación, acompañamiento a media fortalecida, comité de profesores

Se realizó también con primaria llevando 10 artistas.

Rol rectora facilitar, asegurar la participación y desarrollar el enlace.

Todas estas actividades aportan en trabajo colaborativo, relaciones interinstitucionales, aprendizajes en estructuración de programas académicos.

Acompañamiento de la media fortalecida con dos universidades Sergio Arboleda y Minuto de Dios, los proyectos de emisora con la universidad Javeriana, mejoramiento del entorno de la vecindad con la alcaldía, a propósito de la construcción del colegio se solicitó al alcalde local apoyo para el embellecimiento del entorno donde se va a abrir de nuevo la sede del colegio, pintando las fachadas aledañas, se dio un presupuesto para que con la participación de los vecinos se trabajara en dichas fachadas pintando también tres murales".

En el otro colegio también se destacó al arte. En este caso se especifica como generación de ambientes estéticos y amigables para el funcionamiento de la institución. Así también se concibe al arte como medio para el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad y las buenas relaciones vecinales, principalmente.

Los resultados y sus tendencias

1. La educación se perfila con contenidos muy vinculados a la política. Transformar la realidad educativa implica trabajar en procesos de subjetivación emergente a través de capacitación y espacios de acción para el desarrollo de los derechos humanos y la ciudadanía.
2. Propuesta atravesada por la emergencia de la ética como pilar de los procesos educativos, no obstante, no se logra una comprensión de este concepto con la integralidad de sus connotaciones contemporáneas, sobre todo en el territorio de América Latina
3. Generación de procesos de fuga epistémica a través de la valoración artística en la formación de los estudiantes.
4. La participación comunitaria es un norte significativo para la gestión institucional. Es un referente político significativo. En este caso se concibe un rol importante a la comunidad como actor pedagógicos
5. También en este caso tiene sentido el trabajo con el arte. Se vislumbra al arte como generador epistémico, por tanto, de subjetivaciones emergentes más allá de la racionalidad moderna

Metodología de investigación

6.2.4. Colegio José Asunción Silva

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	JOSÉ ASUNCIÓN SILVA
ACCION:	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADORES	CRISTIAN DAVD CASTILLO CASTRO KAROL YELITZA PEDRAZA RIVERA
Liderazgos emergentes y subjetivaciones	
<p>“Se puede evidenciar que la rectora ha buscado fortalecer su liderazgo. Estos han sido el programa Líderes Siglo XXI que aporta elementos para mejorar la gerencia dentro de la institución; el programa Rectores Líderes Transformadores, a través del cual fortalece el liderazgo y se alimenta profesionalmente; y el programa Colegios en Trayectoria Mega que también aporta a enriquecer, a partir del encuentro entre los rectores, su labor dentro de las instituciones.</p> <p>También se percibe en que la rectora reconoce y da importancia al lugar que tiene la comunidad educativa, esto es, los actores que rodean el logro de las metas educativas, por lo cual demuestra constante interés por su inclusión en la toma de algunas decisiones, en que se convenzan de la importancia de llevar a cabo los proyectos y tras esto puedan aportar a su desarrollo.</p> <p>Finalmente, en que ha implementado una rectoría de puertas abiertas materializado en que se siente un ambiente siempre amable y atento para aproximarse a ella a preguntar o proponer, lo que genera buen ambiente de trabajo y convivencia. Este tipo de relación permite que los estudiantes se sientan más incluidos en los espacios directivos y por esta vía que sientan más apropiación por el colegio.</p> <p>Su liderazgo, además, busca articular y poner en coordinación los programas y transformaciones que se dan dentro de la institución. Así por ejemplo, se espera que los aprendizajes de los jóvenes de media fortalecida en sus diferentes líneas deriven en la posibilidad de que a través de su práctica social, apoyen los centros de interés de 40x40 y a sus respectivos maestros auxiliares. O el aprovechamiento de espacios de encuentro “obligatorios” como la entrega de notas, para hacer presentación de los avances logrados. Pero también apertura de otros espacios como el día de la familia, día del colegio, ferie empresarial y la clausura.</p> <p>Todo lo evidenciado sobre sus proyectos, sueños y búsquedas institucionales y pedagógicas da cuenta de la centralidad de lo estético. Así, el carácter estético de su liderazgo deriva de su comprensión sobre la necesidad de optimizar y mejorar los espacios, y de la manera como se ha articulado lo territorial con proyectos, no solo pedagógicos, sino de embellecimiento y mejoramiento del ambiente. Así, desde la percepción de docentes y estudiantes, la rectora ha creado un liderazgo preocupado por el bienestar de los demás lo cual se materializa de manera importante en la preocupación por mantener espacios adecuados tanto para docentes como para estudiantes, para reuniones como para lo pedagógico”.</p> <p>Otra modalidad y contenido en torno al liderazgo, es de prioridad para la gestión, más al tratarse de una institución educativa. Es destacable, entonces, referirse al engranaje de multiplicidades en los procesos de subjetivación educativa desde un liderazgo que articula procesos con base en la coordinación con los programas de la institución, los sueños desde la incorporación de la estética en la gestión educativa, la comunidad y su diversidad de territorios y la planificación pedagógica</p>	
Comunidad, territorialidad en procesos de subjetivación y educación	
<p>Recuperación del parque Actores: Junta de Acción Comunal, Centro de Salud, rectora</p> <p>“Este se ha convertido en un espacio más idóneo para los estudiantes y se ha hecho uso del mismo para sus descansos o clases de educación física. Esta estrategia, entonces, ha permitido la apropiación de nuevos espacios fuera de la escuela y su inclusión en procesos pedagógicos de la misma.</p> <p>En opinión de la rectora: “Con la acción comunal negociamos porque ese parque de esa sede era un sitio de consumo de droga, de encuentro de pandilleros, allá era donde se armaban las trifulcas del barrio, entonces nosotros negociamos con la comunidad, la junta de acción comunal, e hicimos el cerramiento del parque”</p>	
<p>Recuperación de la esquina ambiental Actores: Rectora Docentes, Estudiantes y Vecinos</p> <p>“Se logró la recuperación de la esquina de la institución, transformándola de botadero a un espacio agradable que ha sido denominado esquina ambiental. El lugar ahora evidencia una apropiación diferente por parte del vecindario en tanto contribuyen a la siembra de plantas las cuales se encuentran sembradas en llantas de colores. Así, esto no sólo mejora el ambiente y los espacios educativos, sino que aproxima a vecinos y motiva a estudiantes organizados en brigadas ambientales. Vale destacar que los estudiantes resaltan esta como una iniciativa derivada de la instancia estudiantil, a la vez que la rectora expresa la importancia que en ello tuvo, además, la gestión que se realizó para contar con el apoyo de Aguas de Bogotá”.</p>	
<p>Murales en el exterior de la institución.</p> <p>Actores: Rectora y grafiteros</p> <p>“Este se convirtió en otro punto de contacto entre la institución y los espacios externos, así como con comunidad circundante como grafiteros y en general los habitantes del barrio que se lo han apropiado y vigilado para evitar daños y deterioros de los murales”.</p>	

Reapropiación de pasillos dentro de la institución a través del uso de cuadros elaborados por estudiantes

Actores: Rectora, docente de artes y estudiantes

“En ello el liderazgo creativo de la rectora tuvo gran importancia pues las carteleras con las que se contaba antes en estos espacios se habían convertido en elementos dañados, rayados y en desuso, y por su parte la clase de artes estaba con déficit de materiales para la realización de las actividades. Ante esto surgió la idea de utilizar estas carteleras para que los estudiantes crearan sus propias composiciones artísticas, con lo cual en efecto se logró no sólo mejorar la forma en que se veía el colegio, sino la apropiación hacia estos espacios y cuadros por parte de la comunidad educativa”.

Recuperar un espacio para la recreación estudiantil y comunitaria, es redefinir nuevas alternativas de uso del territorio para procesos de valor educativo. El destacable el hecho de que el colegio y sus actores hayan sido partícipes de una solución para la comunidad, lo que marca una fuga en las tradicionales relaciones entre colegio y comunidad. Esto es, dimensionando el valor de la institución educativa y el territorio. En esta perspectiva es meritorio que un espacio sea no solamente para mejorar el ambiente educativo sino también para consolidar las relaciones con la vecindad o comunidad directamente implicada en el territorio local. Entonces, la educación es vista tanto desde sus competencias pedagógicas como socioterritoriales.

Nuevamente, la proyección del territorio implica readecuaciones espaciales desde la estética, como una marca de identidad con la comunidad. Los murales han permitido romper simbólicamente las fronteras absolutas entre la educación y la convivencia con la comunidad en el territorio, incorporando lo estético. En este caso, el valor de la estética se ha traducido en generador de puentes entre la institución y la comunidad, entre la educación y su territorialidad.

Procesos de subjetivación emergente y generación de nuevos acontecimientos desde prácticas de resistencia

Adaptación de aulas especializadas

Actores: Rectora y docentes

“Desde el punto de vista de la rectora, en la institución ya se están viendo los resultados de la media fortalecida pues se ha evidenciado apropiación y trabajo autónomo por parte de los estudiantes, por ejemplo, en la organización de un evento familiar programado en la institución ante el cual la rectora no tuvo que coordinar pues la logística y reserva de espacios fueron tramitados de manera autónoma por los estudiantes.

Esto es resultado de la media fortalecida que tiene varias líneas:

1. Ejecución de eventos recreo deportivos
2. Música
3. Danza”

El programa 40x40 como política pública a nivel Distrital – 40x40

Actores: Rectora, docentes, estudiantes y padres de familia.

“Los deportes y artes aprendidos a través de este programa acercan a los estudiantes a otros espacios de la ciudad y a otras instituciones. A la vez que aproximan a esta institución actores provenientes de otras y a los padres que empiezan a evidenciar los resultados del tiempo adicional que pasan sus hijos en la institución educativa.

Las actividades se realizan en el parque del colegio, en los parques del sector (como el Parque la Serena) o en el complejo acuático el salitre.

Se han desarrollado 4 líneas del programa:

1. Deporte. Que ha permitido la inclusión de niños con discapacidades físicas o cognitivas.
2. Arte: danza, teatro, coral
3. Ciencia y tecnología: Con ayuda del centro ático en la producción audiovisual.
4. Ciudadanía y convivencia: se ha buscado que sea transversal y hacer uso del material que ofrece: caja de herramientas, PIEC.

La adopción de esta política pública y de los centros de interés con los que se cuenta, tuvo como antecedente la realización de una encuesta a través de la que se consultó a padres y estudiantes al respecto.”

En el apartado territorial del análisis, previo al presente, se destacó la potencia que tiene trabajar en la adecuación de escenarios para el proceso de educación desde ámbitos recreativos. En esta ocasión, se trata de generación de actos y profundización de temáticas artísticas. La diferencia estuvo marcada por la autogestión gestada por los estudiantes. Otorgar a los estudiantes, no solamente espacios, sino también el agenciamiento de actos y eventos, constituye el eje prioritario para la generación de acontecimientos con potencial transformador de la educación en lo pedagógico y sociocultural.

En la misma dirección analítica, debe comprenderse el programa 40x40, debido a que a través de acciones de fuga, ya que la recreación y el arte, no han sido concebidos en la dimensión hegemónica de la ciencia, desde el enfoque positivista. Esa fuga constituye una demostración clara de contrahegemonía epistémica, pues paulatinamente se comprende que el aprendizaje es mucho más que racionalidad. La construcción de saberes, conocimientos y prácticas desde las perspectivas recreacionales y estéticas marcan otras fuentes de posicionamiento, integrando aspectos corporales, de creatividad y emotividad no evidenciadas desde la exclusividad del racionalismo científico.

Tendencias de los resultados de investigación

1. Consideración reiterada de la recreación y el arte en la producción educativa, por tanto, generador de subjetivaciones más sostenibles de esta ruptura epistémica respecto de la hegemonía científica
2. Los ambientes de participación y generación de puentes con la realidad articulan lo político, lo pedagógico y lo artístico, tanto en eventos como en escenarios, en este caso es más identificable el rizoma en tanto multiplicidad de espacios, contenidos y acontecimientos tanto en tejido como en fuga.
3. Precisión de lo territorial en los ámbitos locales y de interacción interinstitucional, conciencia sobre articulaciones y procesos de mayor complejidad

Metodología de investigación

“Desde la definición de la ruta se evidenciaron las dificultades de tiempo y técnicas para visitar la otra sede por lo cual no se incluye. Se había planeado visitar también la biblioteca pero esta se encontraba cerrada al momento del recorrido por lo cual tuvo que sacarse del recorrido.

Como se mencionó, por la forma en que se dieron la participación y permanencia de los asistentes, en el recorrido se contó sólo con el acompañamiento de los estudiantes.

Patio principal. La visita y primer contacto con este fueron marcados por la realización del festival de porras que tenía lugar en la institución lo que permitió evidenciar un espacio que en efecto se convierte en lugar de encuentro, de convivencia, de aprendizajes y de inclusión.

Además, en este convergen la presencia de la tarima como espacio de participación y socialización y de los cuadros realizados por estudiantes como parte del proceso de reapropiación y embellecimiento de los espacios institucionales.

El Aula múltiple. Se resalta la importancia de este lugar pues es el espacio de encuentro formal, de realización de foros, de discusión y formación.

La sala de danzas. Se destaca como uno de los lugares transformados y mejorados a través de la gestión de la rectora y que deriva en la mejora de las formas de aprendizaje. Además resaltan el interés y compromiso que este énfasis ha suscitado en los estudiantes.

Sala de música. Al igual que la sala de danzas, se destaca cómo allí se evidencia actualmente un gran trabajo de transformación y recuperación, y además el interés que ha suscitado el aprendizaje en esta aula. Se resalta que se tienen pocos instrumentos pero que han sido cuidados y se les ha hecho mantenimiento para poder contar con ellos en los procesos pedagógicos.

Pasillo. Se destaca como un lugar que era oscuro y en el que se daban situaciones inapropiadas al interior de la institución, pero que tras el proceso de re estructuración se ha transformado y se ha generado otra forma de relacionamiento con este lugar.

Aula de inmersión. Se destaca cómo se tuvo que adaptar y transformar este lugar para responder a la nueva oportunidad de contar con una educación en inglés más especializada en particular al contar con un profesor cuya lengua nativa es el inglés. Además los estudiantes destacan que a través de este proyecto se dio incentivo a los mejores estudiantes de la institución otorgándoles un viaje de unas semanas a Gran Bretaña a fortalecer el aprendizaje en el idioma.

Huerta. Se destaca como un lugar que surge de la iniciativa por otra forma de pedagogía y en la que la docente encargada trabaja con los estudiantes, e incluso en ocasiones se incluye allí el aporte de padres.

Visitas emergentes

Parque, biciclettero y sala de profesores

Sobre la construcción de los mapas existe una adecuada articulación entre observación, narrativas, recorridos y mapas. Esta metodología reconstruye la investigación con los territorios y los procesos comunitarios.

1. Mapa de espacios de encuentro con la comunidad realizado por los estudiantes

Resaltan que en estas transformaciones, y para que las mismas tengan relación con las necesidades de estudiantes y familias, es importante la participación de estas instancias de la comunidad educativa pues quien no participa no aporta. Al respecto destacan que sin embargo ha sido difícil contar con una participación amplia en este sentido.

2. Mapa de espacios de encuentro con la comunidad realizado por las docentes y la rectora

Desde lo planteado por los docentes, y en consonancia con lo que se ha desarrollado a lo largo del informe, son diversos los espacios que han conectado a la institución con la comunidad educativa. En ellos resaltan las actividades por la recuperación de espacios, las mesas estamentales como espacios de discusión entre docentes, padres y estudiantes; y la existencia de espacios para el aprendizaje de artes como la danza, el teatro y la poesía que se convierten en medios para conectar a estudiantes y docentes con otras instancias de la comunidad, así como con otros espacios más allá de los de la institución educativa. Finalmente, se destaca la influencia que en esta relación con la comunidad y en las transformaciones territoriales han tenido transformaciones pedagógicas como la ampliación de la jornada escolar.

3. Mapa del recorrido construido por los estudiantes

Tras el recorrido, los estudiantes construyen un mapa que devela de manera gráfica, y no geográfica, los espacios que a su consideración eran los que más develaban los encuentros con la comunidad y las transformaciones en el territorio de la institución. Estos muestran las aulas de inmersión en teatro y danza; el parque central y la tarima; las huertas y los cicletteros. Sin embargo, como ya se mostró, en su narrativa y en el recorrido se evidenciaron otros espacios adicionales.

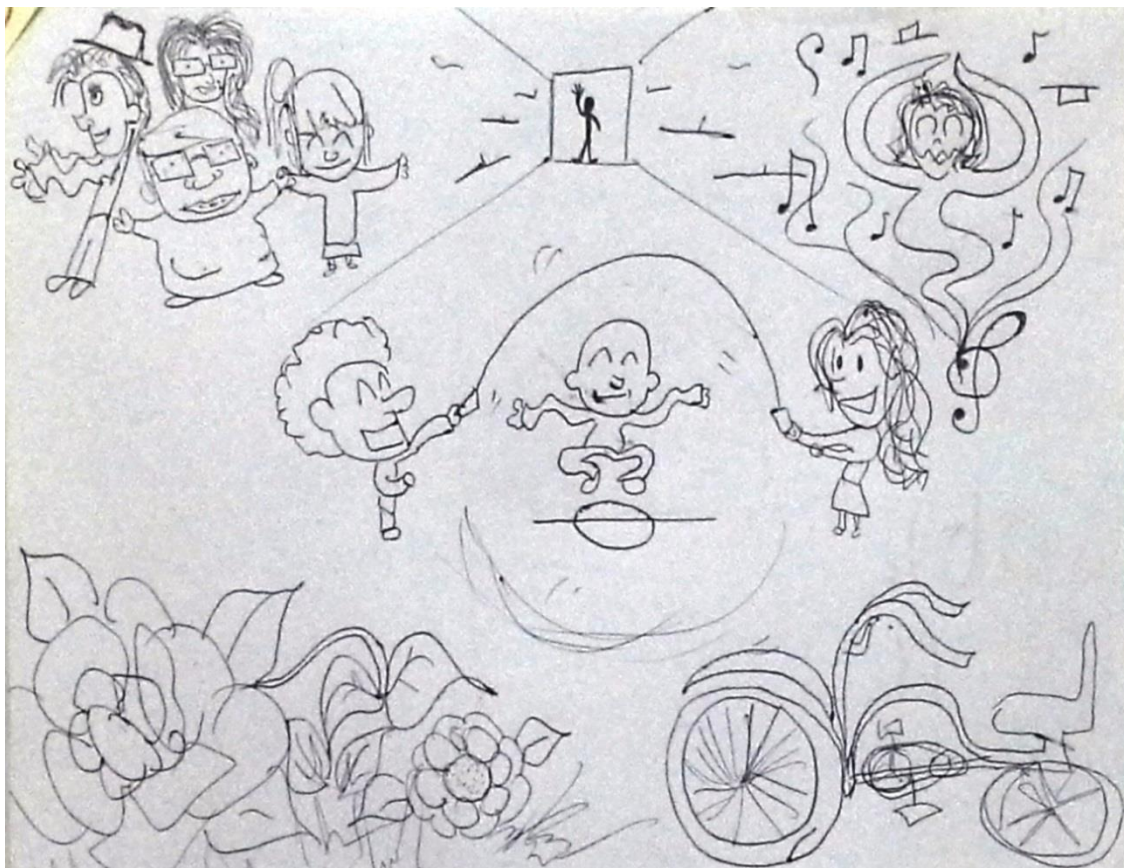
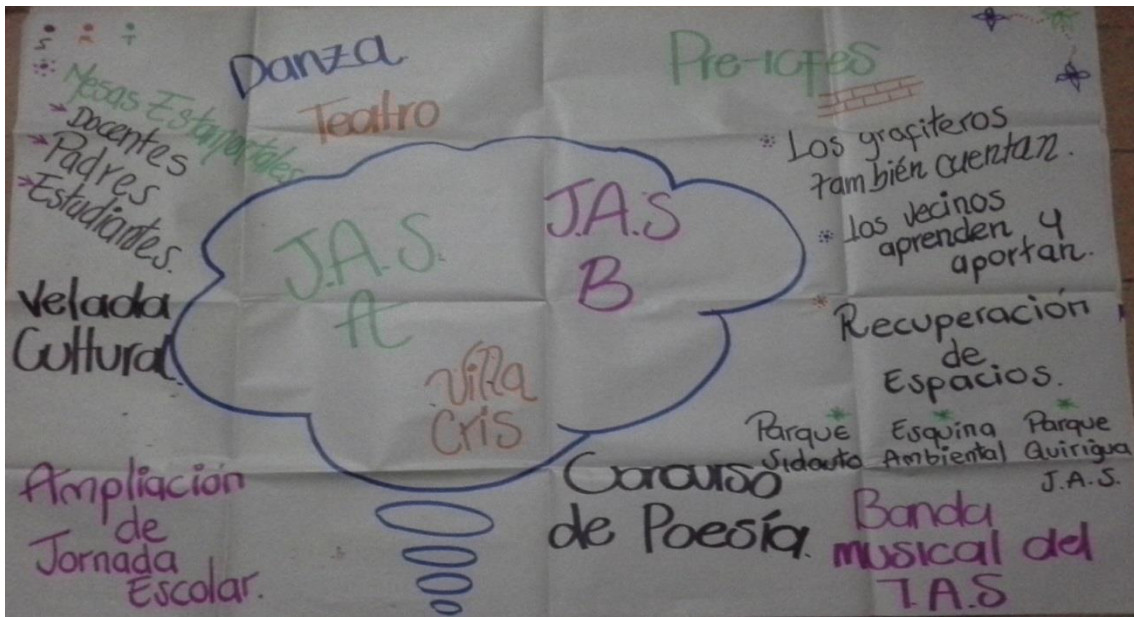
Finalmente, al indagar de qué manera estudiantes y rectora visualizan la institución, la respuesta unánime hizo referencia a una planta, como elemento de vida, de crecimiento, pero además, de generación de buen ambiente para la comunidad. Este es un elemento importante pues revela, una vez más, la centralidad que para el liderazgo de la rectora tiene lo estético de los espacios, pero además cómo para los estudiantes su institución es crecimiento, no sólo en tanto ella misma crece, sino en tanto escenario y territorio de su crecimiento como personas”.

Metodológicamente este trabajo tiene procesos similares a los anteriores, con mayor énfasis en lo siguiente:

2. Reconstrucción permanente de los relatos de los actores en todos los procesos de investigación, una virtud metodológica tanto en lo investigativo como en la exposición de contenidos.
3. Mayor detalle en la escenificación del territorio observado en los recorridos
4. Explicación analítica luego de cada mapa

6.2.4.1. Mapas Colegio José Asunción Silva







6.2.5. Colegio Pantaleón Gaitán

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	PANTALEÓN GAITÁN
ACCIÓN	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADORES:	CRISTIAN DAVID CASTILLO CASTRO KAROL YELITZA PEDRAZA RIVERA
Liderazgo institucional, educación, procesos de subjetivación emergente con y desde la territorialidad	
<p>“Sobre la institución <i>Pantaleón Gaitán</i> es una institución relativamente pequeña que presta sus servicios en educación básica a la comunidad circundante, esta escuela presenta una tradición de ya más de 50 años, donde muchos de los padres han sido alumnos de la institución, razón por la cual la comunidad ha generado un apropiamiento sobre el territorio que la componen, por ello se han generado varias inconformidades y respuestas por parte de la comunidad frente a los cambios llevados a cabo, el sector está conformado por los estratos dos y uno prioritariamente, donde convergen diferentes tipos de problemáticas, de seguridad y de consumo. La planta docente está compuesta en su mayoría por profesores que llevan más de 18 años dentro de la IED17 y la rectora alcanzó a durar 4 años en el cargo.</p> <p>En la Institución Educativa Distrital <i>Pantaleón Gaitán</i>, se registró a lo largo de los 4 años de gestión de la rectora, un proceso un liderazgo que se situó en la recepción y orientación de diversas propuestas exteriores, pero que en todo caso fueron desplegadas en un modo particular que pudiera responder tanto a los estudiantes, como a los habitantes del sector en la comunicación y la convivencia tema de su PEI. Estas propuestas son abordadas desde las fortalezas identificadas, pero adquieren mayor sentido e importancia a través de las eventualidades.</p> <p>Según los participantes, esta mirada es reflexiva e incluye a muchos de los actores de la comunidad educativa, con lo cual se despliegan responsabilidades compartidas y nuevas formas de sentir, vivir, experimentar y reflexionar la escuela por medio de lo que ellos narran de sí, de sus actividades y de sus relaciones con las responsabilidades propias de su cargo, la convivencia, las diferencias personales y la diversidad de prácticas pedagógicas. De lo resaltado en los anteriores informes se plasmaron algunos particulares puntos en los cuales se plantea la relación de la rectora con la comunidad”</p>	

17 En la institución existía un alto nivel de acomodación, frente a lo cual dos docentes que llevan tres años en la institución pero que gozan de credibilidad frente a sus colegas y que tienen cargos “temporales” como el profesor de enlace domingo y la profesora provisional Yuli, han contribuido mediando, facilitando y movilizándolo, a muchos de los que se oponen a los cambios propuestos.

La concepción integradora que se plantea desde un proceso generador de reflexividad, articulando el sentir, vivir y experimentar, conlleva entender y poner en práctica uno de los ejes del rizoma, la múltiple interconexión. A partir de este tejido socioeducativo, se está construyendo otra subjetivación, que difiere de la planteada por la contradicción moderna de la educación: homogeneidad individualista y fraccionamiento epistemológico entre la ciencia y la vulgaridad. Así también es novedoso el incluir a la comunidad desde una concepción tanto interna como externa; es decir, se concibe a la institución educativa como comunidad y, obviamente a los procesos que se gestan en el territorio local

Prácticas para tejer la educación, la comunidad y el territorio

Días de convocación comunitaria

Actores: administrativos, docentes, padres y madres de familia, estudiantes y algunos pobladores.

“Invitación abierta a los pobladores a las actividades en días como el de la familia, fiestas y semanas culturales, entre otros. Donde las puertas del colegio se abren para recibir a la comunidad y pobladores, esto debido a las situaciones de conflictos dentro del contexto, a los escasos lugares para la socialización en el entorno y el reconocimiento de la IED dentro de la comunidad”.

Cibi nautas

Actores: docentes, estudiantes y transeúntes.

Escenario: cancha de fútbol barrio Maracaná

“Este es un programa del IDPC que se integra en la Jornada completa y busca a través de la metodología de la cartografía social generar un reconocimiento en el niño a través de sus módulos 1. Lo que es lo mío (reflexionando él “quien soy” y de “dónde vengo”) 2. Lo que es nuestro (relaciones de cooperación con otros), 3. De donde somos (integración de los intereses del niño con la comunidad) y 4. Mi ciudad (relacionando el territorio de la ciudad, con la historia, la cultura y con su experiencia). La distinción que se marca en la IED es un mayor número de sesiones en el módulo 3, intentando mejorar el reconocimiento de la comunidad al colegio y la convivencia, así como el conocimiento de los niños sobre su barrio con la actividad “fuego y palabra” donde se invitaba a varios pobladores a portar las historias del barrio con sus propias historias de vida. Al final de este ejercicio los niños, narran su experiencia algunos de los temas que más se presentaron fueron acerca de su relaciones con los profes o con la rectora, historias familiares, vivencias delictivas de las que participaron algunos, mientras otros fueron observadores, aspiraciones y sueños”.

Viviendo la escuela en el exterior de ella

Actores: docentes, docentes, padres de familia y estudiantes

Escenario: Parques Velódromo, el Polideportivo, Ciudad Montes, Nacional, Entre Nubes, Florida, San Cristóbal, Simón bolívar, varios Museos y el Auditorio la Baranda.

“Se realizaron varias jornadas de clase donde al llevar la escuela a nuevos lugares, desafiaba a la pedagogía de los profesores y el control de la disciplina, pero al tiempo estimulaba a los niños permitiéndoles conocer nuevos lugares, otras pedagogías y aprendizajes”.

Centros de interés.

Actores: docentes, docentes, padres de familia y estudiantes

Escenario: Auditorio de la Baranda, salones y patio exterior, Centro Serendipia, barrio, huerta, cancha de fútbol del barrio Maracaná.

“Los Centros de interés han posibilitado una complementación de las áreas disciplinares, en variedad de aspectos, pero desde la institución todo apuntado a mejorar las formas de comunicación y la convivencia, entre otras habilidades. Así como por ello diferentes actores en externos han enriquecido las dinámicas de la IED”.

Adaptaciones de la IED, al contexto.

Actores: administrativos, docentes, padres y madres de familia, estudiantes y algunos pobladores.

Escenario: IED

“Ingreso de la primera Infancia, sus padres están más pendientes y prestos a apoyar a la IED. Fortalecimiento del reconocimiento sectorial de la escuela y el reconocimiento de los pobladores a los docentes y administrativos. Gestión de los conflictos para llevarlos al diálogo, la escucha, el respeto a la diferencia, y el reconocimiento de las limitaciones. Escuelas de padres centradas en la convivencia y la comunicación. Flexibilización de horarios, para capacitaciones, actividades recreativas y lúdicas con la comunidad buscando construir tejido social, a estas actividades acompañaba un integrante de la IED para dar mayor potencia a la convocatoria”

Educando para la convivencia

Actores: administrativos, docentes, padres y madres de familia, estudiantes y algunos pobladores.

Escenario: Cualquier espacio donde estén actores de la comunidad educativa.

“Producto de los altercados entre la comunidad, los docentes y la dirección de la institución, se construyen planes específicos transversales para todas las clases desde los cuales se construirán a razón de las áreas, esta iniciativa desde la dirección busca facilitar la convivencia, implementar generar transformaciones en cada materia dictada. A lo anterior se suman diferentes tipos de capacitaciones y talleres en los cuales han sido convocados la comunidad y los familiares de los estudiantes, además de esto se han llevado a cabo mesas de resolución de conflictos, en las cuales se escuchaban las percepciones particulares de un malestar y las rueda de la vida conversatorios guiados desde los cuales emergieron las principales preocupación de los habitantes del sector, de lo cual emergió lo económico como central, esto debido a la preocupación constante de la población por suplir las necesidades básicas, dejando la educación de lado y frente lo que la IED, busca apoyar a las familias, flexibilizando pero a la vez controlando tanto los horarios y participaciones de la comunidad y los familiares”

El proceso desarrollado en la institución Pantaleón Gaitán es un claro ejemplo de trabajo conforme las correlaciones de fuerza presentes en el territorio. Desde esta óptica, se tiene claridad de la construcción de subjetivaciones, aunque no se use la categoría, en relación directa con la territorialidad; es decir, se conviven procesos y lógicas dentro de las dinámicas conflictivas presentes en el territorio, como consecuencia de una sociedad colombiana excluyente y violenta; sin embargo, de manera simultánea, respondiendo a la complejidad territorial, se construyen subjetivaciones emergentes, respondiendo a significados más acordes a la territorialidad. Se trata de trabajar con la comunidad para transformar tanto la vida institucional como la comunitaria. En este caso, la categoría comunidad es múltiple y convivencias, no responde a parámetros de organización ni movimiento social, como en toda la experiencia investigativa y cartográfica.

Otro factor de relevancia es el uso de la cartografía en los procesos institucionales, estrechamente vinculados con la comunidad. Evidentemente, esta es otra de las características prioritarias del rizoma, se trazan mapas sobre el territorio, se intenta determinar que todo este proceso está articulado. Posiblemente, sea el territorio donde más se ha articulado la gestión con la comunidad y el territorio, desde perspectivas de territorialidad o emergencia de otras formas de hacer territorio, de diferenciarse del territorio dominante, de provocar acontecimientos conjuntos entre la institución y la heterogeneidad poblacional.

Tendencias de los resultados de investigación

1. Se detectan procesos de Resignificación de espacios y constitución del territorio de la IED, tanto hacia el interior (planta física) como en el exterior (comunidad). Esta resignificación implica saltar de la concepción de territorio y subjetivaciones funcionales a la territorialidad y subjetivaciones de resistencia y emergencia.
 2. Se ha respondido con habilidad política a diversas correlaciones de fuerza presentes en el territorio, contibuyéndose a que los actores de la IED se posicionen y generen fugas, a través de interconexiones emergentes y generadoras de nuevos acontecimientos con y desde el colegio Pantaleón Gaitán.
 3. Generación de otras convivencias, a partir de procesos generadores de territorialidad, donde la institución se ha constituido en centro de nuevos despliegues cartográficos y nuevos procesos de subjetivación.
- perspectiva emergente de educación, donde la pedagogía se teje con las relaciones comunitarias y las correlaciones de fuerza del territorio

Metodología de investigación

Recorrido.

“La **secretaría de educación** es la secretaria del colegio donde se encuentran dos escritorios, desde allí se manejan las relaciones con todos los agentes externos, se plantean y fortalecen las relaciones desde la administración. De lo cual se referencia como un espacio de organización, apoyo y colaboración para actividades referidas de la siguiente manera:

Rectoría este espacio aparece en las narrativas como un centro de gestión en el cual se coordinan diferentes actividades, generalmente se utiliza para reuniones importantes de menos de 12 personas, la cual les ha planteado varios cambios,

Oficina del profesor de Enlace del proyecto 40x40, allí se encuentra el profesor domingo quien está cuadrando varios papeles, en la oficina generalmente se coordinan las actividades, los profesores y los planes de áreas, los docentes expresan que cada vez que se acercan tienen la sensación de hacinamiento o estrechez, la representante de familia comenta que siempre han obtenido respuesta cada vez que tienen dudas frente a alguna salida o actividades de la tarde.

Sala de informática es una de las salas más grandes del colegio en ella se encuentra la docente y un grupo de 5°, es referido por dos docentes como un espacio donde existe la posibilidad de diálogo e integración entre los diferentes actores internos y externos, mientras para una de las docentes aparece como una posibilidad de ampliar el conocimiento, mientras que los niños plantean que es una de las salas favoritas pues ellos pueden pedir ratos de acceso libre a internet los cuales utilizan para jugar y algunas veces para hacer tareas de las actividades referidas en este espacio emerge:

Patio externo les representa para todos un gran cambio, reajustando las escaleras del lugar por lo cual se amplió el espacio y se evitaron las caídas para los niños pequeños, así mismo se colocaron las rejas que demarcan la institución, lo cual les genera una sensación de seguridad y confianza. Allí mismo se han generado varias actividades de esparcimiento donde han podido participar algunos de los actores externos, como las juntas de residentes, es uno de los lugares que les representa posibilidad de convivencia y socialización.

Pasillo de reuniones en este se encuentra un grupo de niños con el profesor del centro de interés en deportes, mientras ellos practican el grupo comenta que en este lugar se realizan la mayoría de reuniones de padres, tan bien es el espacio que es cedido a la comunidad cuando es pedido, el espacio no supera los dos metros de ancho por seis de largo.

Huerta se genera como una iniciativa que posibilita la responsabilidad y el desarrollo de los autos (autocuidado, autonomía, entre otros...), mientras para las docentes sigue generando sensaciones de hacinamiento e incomodidad para los estudiantes, es percibido como un lugar que les genera alegría, pues han podido ver crecer muchos algunos de los cultivos en los que han trabajado.

Salones donde se generan interacciones generalmente personalizadas entre familiares y docentes pero que según la reunión se utilizan de diversas formas, frente a ello los docentes y la representante de los familiares expresan una sensación de hacinamiento y desorden, mientras que los niños posicionan que para ellos cada salón tiene un montón de recuerdos pero que su colegio ha cambiado, cada vez es más bonito.

Patio interno allí es donde se genera un trabajo en equipo, es el lugar donde se genera reuniones comunitarias, se generan posibilidades y es percibido como un lugar de juego y libertad”.

Mapeo

“Ellos ven resaltado en el mapa con un color amarillo Jornada Única, pues ha cambiado la forma de plantear los espacios en la escuela y se han alineado a las transformaciones sobre el espacio, lo cual se ha materializado en usos específicos de algunas zonas y en el mejoramiento de planta física (por ello el plano de la institución), al tiempo en ello se remarca la institución como una planta a la cual hay que brindarle cuidados y afectos (la maceta con la planta y los corazones en amarillo), para que dé frutos pero a la vez para que pueda expandirse y apoyar al sector, por último plantean que esta fue el primer paso para que la escuela pudiera aportar más posibilidades a los niños del sector (sol)

La Convivencia, es posicionada a través del color verde frente a lo cual plasman como principal cambio el encerramiento de la IED, lo cual les generó una mayor sensación de seguridad y tranquilidad, durante el recorrido esto fue comentado varias veces por los docentes, los estudiantes y por la representante de los padres de familia. A su vez emergen el desplazamiento de la escuela por otros espacios diferentes, de ello surgen diversas formas de relacionarse y conectarse con la población del barrio, como el caso de los cibi nautas y la palabra alrededor del fuego, por último tan bien posicionan algunas añoranzas, como el mejoramiento de la bodega de libros con las cuales creen que podrían facilitar un trato diferente entre los estudiantes.

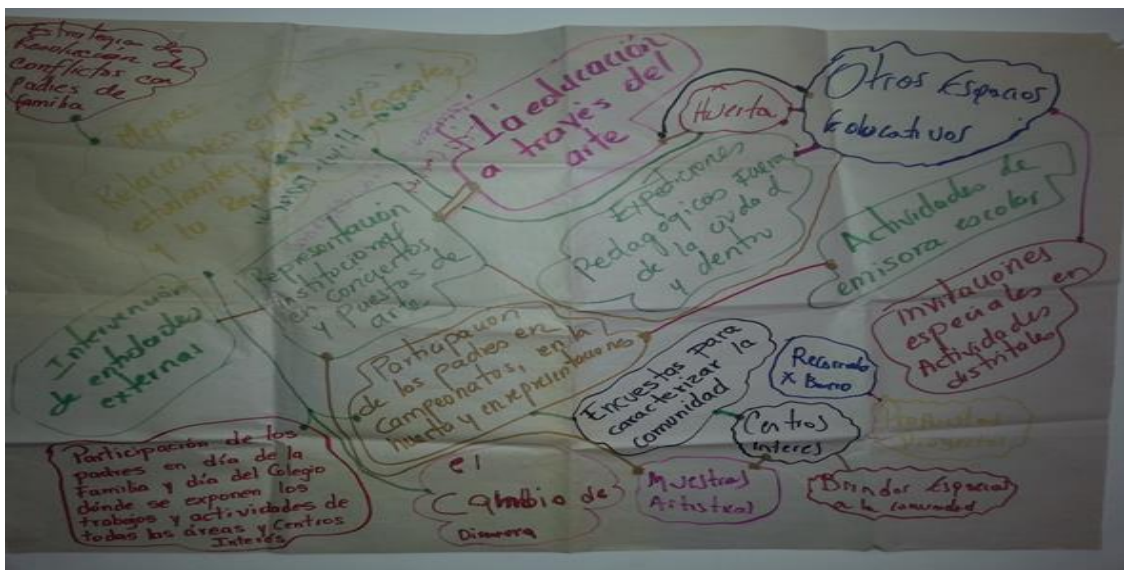
Otros Espacios lo que para ellos es conectado con otros espacios revela que pese a que la escuela tiene una planta física específica, tan bien se expande tanto para abarcar a otros actores como para expandir las posibilidades concretas del niño, las imágenes de corazón en este buscan expresar los sentimientos de las personas que transitan y se acercan de algún modo a la IED, con ello expresan que una forma de mejorar la convivencia es dar amor, es decir mostrarles a los niños que amar es cuidar, guiar y proteger, a la vez que se trata de demostrarles mayores opciones al momento de resolver conflictos.

Integración para ellos es la totalidad de la institución con lo que puede llegar a portar a la comunidad por eso tanto el título como el abanico están en color rojo, que es en sí mismo potencia de todos los pliegues que se pueden desprender de la IED.

Por último añaden un elemento nuevo que está en naranja y para ellos al frente de la IED, que es el espejo como un continuo retirarse, examinarse para seguir tanto aportando a la formación de los niños del sector, como a las familias y pobladores introduciendo otras posibilidades de trato, dándole sentido a la preocupación de la Escuela en torno a la convivencia y a la comunicación”.

4. Nuevamente, rigor en considerar las voces de los actores en el proceso investigativo y de exposición de resultados
5. Organización del recorrido como territorios escenificados
6. Promoción de mapeo participativo
7. Generación de procesos cartográficos en la relación interdependiente entre educación y comunidad.

6.2.5.1. Mapa Colegio Pantaleón Gaitán



6.2.6. Colegio Rafael Bernal Jiménez

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
ACCIÓN	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADORA:	ANDREA OSORIO VILLADA
Resistencias creadoras y educación	
<p>“En el caso de este colegio se identifican, al menos, tres nodos que denotan resistencia creativa: la participación de madres y padres de familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el arte y el deporte como detonador de mejores resultados en convivencia y en los logros académicos de los estudiantes a partir de un claro liderazgo pedagógico sustentado en una autonomía institucional innovadora desde la acción de los directivos docentes (rector-coordinadores).</p> <p>La primera que es identificada en esta institución educativa es la emergente participación y acompañamiento de las madres y los padres de familia, en los procesos pedagógicos de los estudiantes de los últimos años (10º y 11º), de aquellos que están próximos a egresar, tal vez porque el deseo, el sueño generalizado de esa comunidad educativa, es que los estudiantes reúnan las condiciones, tengan las herramientas y la orientación necesaria para que de una manera efectiva puedan desarrollar su proyecto de vida y aporten en el mejoramiento de la calidad de vida de sus familias.</p> <p>La segunda es que dentro de esas fuerzas restrictivas y activas que tienen lugar en la institución educativa, con la llegada de la propuesta formativa en arte y deporte, y su articulación al currículo como áreas fundamentales y transversales, se ha disminuido el control que se ejerce en los estudiantes para que cumplan con el reglamento de disciplina y convivencia, aparece en este punto, que los directivos docentes señalan como una razón de la mejora en su disciplina porque realizan actividades que para los estudiantes resultan importantes, en cuanto a sus intereses personales y que al mismo tiempo, son transversales en el currículo por lo que se fortalece su proceso de aprendizaje.</p> <p>El tercer nodo, da cuenta de la emergencia en la institución que para liderar y gestionar en lo pedagógico se requiere hacer uso de la autonomía Institucional, es decir de la capacidad que tiene la institución educativa de definir sus sueños pero también las formas como los lleva a cabo, que si bien están alineados con la política pública parten de sus propias trayectorias, de sus mutaciones, incluso por las condiciones que demanda la diversidad cultural presente en la institución. Se pasa de su negación u omisión a crear estrategias para asumirla como un elemento que define o caracteriza a la comunidad educativa y a su vez, sirve para la creación de nuevos productos colectivos institucionales, los cuales cabe reiterar, son originados en esa mutación institucional.</p> <p>La participación de los padres y madres de familia no está concebida como comunidad. Pese a destacarse el acompañamiento que los padres hacen para los procesos pedagógicos de sus hijos, sin embargo no se precisan el cómo, lo que da cuenta aún de una pequeña inserción de lo socio territorial en los procesos pedagógicos, El rol de la comunidad no llega a las dimensiones de contribuyente político y epistémico en la gestión de la vida institucional del colegio. En consecuencia, podría mencionarse que la comunidad aún no cuenta con incidencia potente en materia subjetivaciones emergentes. Vista desde esta panorámica, el significado de resistencia es muy leve, reducida a acompañamientos de agencias pedagógicas exclusivas de la institución. Entonces concebir la interconexión de multiplicidades resultaría algo prematuro de igual manera la aplicación en rigor de la resistencia creadora</p> <p>La importancia del arte y el deporte en los procesos educativos, ha sido una constante en el presente trabajo de investigación. En este caso, se destaca el hecho de integrar a estas áreas de formación en la estructura curricular, siendo incluso ejes del modelo, pese a ser temáticas de escasa prioridad del sistema de educación nacional. En la síntesis del relato, se destaca el mejoramiento de sentido de pertenencia de los estudiantes para con la institución educativa. Considerar que el arte y el deporte refuerzan los sentidos de pertenencia, constituye también un referente de subjetivación emergente</p> <p>En la misma dirección, debe catalogarse el valor distintivo que la institución otorga a la autonomía y al reconocimiento de la diversidad cultural de sus actores. De esta forma, la diferencia está considerada como ancla de los procesos educativos. . En muchos trabajos teóricos se ha destacado a la diversidad articulada resistencias culturales respecto del sistema capitalista y hegemonía moderna en materia de educación. Otra ecuación como acontecimientos, se conforma rompiendo la hegemonía incluyendo a la diversidad cultural como diferencia y resistencia creadora.</p>	
Subjetivaciones emergentes y nuevos estilos políticos de liderazgo educativo	
<p>En la Institución educativa emergen tres procesos que pueden considerarse subjetivaciones políticas fundamentales, que de hecho, continúan mutando y consolidándose, estos son: un cambio en los paradigmas pedagógicos de los docentes, la entrada de Programas de formación ciudadana y el trabajo de la IE con la comunidad, lo que institucionalmente, influye en el fortalecimiento de sus procesos y en su gobierno escolar.</p> <p>Los nodos acontecimentales identificados muestran cómo se va perfilando otra institución y especialmente, otro tipo de: rector, coordinador, docente, estudiante, madre o padre de familia, quizás todos con más herramientas para involucrarse en los procesos institucionales, es decir, el rector con su equipo directivo lidera las transformaciones pedagógicas al orientar el trabajo en la parte curricular, a la par los docentes han estado desarrollando formas otras de enseñar y de comprender las demandas que tienen los estudiantes sobre su aprendizaje.</p>	

La subjetivación en este caso, está en movimiento porque la entrada de los diversos programas y proyectos exige una permanente adecuación de sus prácticas pedagógicas en el aula especialmente, cuando la reorganización curricular está mediada por los ciclos y la interdisciplinariedad.

De igual manera, los otros proyectos de ciudadanía y convivencia exigen otras prácticas institucionales, sobre todo aquellas que dinamizan el gobierno escolar por la acción de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Los estudiantes, como colectividad dentro de la institución educativa, se están relacionando con otras realidades, desarrollando otras habilidades y conocimientos, que les produce otra existencia, al menos la que refieren los directivos docentes y es que tienen sentido de pertenencia con el colegio, y eso quizás se deba a que se sienten lo suficientemente orientados o que están adquiriendo las herramientas que les sirven para desempeñarse en su vida privada y en su vida pública, como ciudadanos.

Esta institución por otra parte, ha abierto sus puertas a la participación, dentro y fuera del gobierno escolar, así algunas madres y padres, han aceptado entrar y conocer más la dinámica y funcionamiento de la vida escolar y algunos casos, se han estado involucrando en sus procesos, talvez porque sienten interés al conocer lo que pasa con sus hijos e hijas cuando están en el Programa 40X40, se observa que emerge otra voluntad de poder porque en ellos afloran sentimientos de orgullo y reconocimiento por sus avances y logros en las actividades deportivas y artísticas, especialmente. El Colegio sueña y lleva a cabo sus propuestas de formación integral.

Para este segundo grupo de categorías, bajo la perspectiva de la subjetivación política, sobresale el rol de la ciudadanía. Anteriormente, para otros colegios, se hizo mención también a este concepto, desde contenidos claramente diferenciados de la perspectiva liberal moderna. El democratizar es profundizar, como ya lo definimos, en la capacidad de autogobierno, y esto solamente se puede gestar a partir del valor decisorio de la ciudadanía, que no es más que la vocación política de instituir el bien común. Ahora, esto combinado con el respeto a la diversidad cultural, enfatizada en el apartado anterior, marca una perspectiva emergente de subjetivación, opuesta y en franca fuga respecto de las visiones hegemónicas de la democracia representativa liberal. De ahí la importancia de concebir la apertura del gobierno escolar a la participación de los padres y madres, aunque todavía este participar no incide en la toma de decisiones, si usamos la categoría participar con el rigor del caso.

También es posible identificar mayor apego epistemológico a la perspectiva del rizoma. Los docentes propenden a rupturas paradigmáticas respecto del fraccionamiento disciplinar, muy común a la hegemonía positivista de la ciencia. En este caso se trata de interdisciplinariedad o multiplicidad de áreas de conocimiento en interrelación. Sin duda este si es un mapa diferente, un tejido emergente, de resistencia creadora en materia de educación.

Finalmente, al igual que en otras instituciones, se privilegia al proyecto 40x40, como expresión y contenido del arte y su incidencia en el proyecto educativo en términos en la generación de conocimientos, una clara fuga en cuanto a la hegemonía científica.

Territorialidad y nuevos procesos de educación

“Por ejemplo: con el proyecto los “Niños viven la ópera” un territorio, limitado a lo espacial y a lo temporal, en términos de jornada única que iría hasta las 3pm, se rompe porque lo mismo que pasaría con los semilleros, los muchachos y la comunidad, están ganando el espacio para estar de 3 a 5 pm en el colegio, en otro tipo de actividades con la jornada única (todo el día)... ..En ese caso, como hay unas intervenciones que no son puntuales, de 1 o 2 días, sino todo un proyecto; es como el colegio logra una interlocución con otras entidades que permiten que los chicos tengan una experiencia de aprendizaje, y entre comillas, por fuera del currículo, pero que al mismo tiempo está por dentro, porque hay una conexión fuerte con la experiencia escolar y esa es una forma de ruptura de los territorios y ampliación de los mismos.

En este caso, el territorio no se concibe cerrado, se expande en tiempo y en espacio hacia la comunidad, pues espacialmente, los directivos han declarado que las puertas están abiertas, hay apertura para quienes quieran entrar e involucrarse en los múltiples procesos y proyectos, también ha sido modificado por la adecuación y creación de nuevos espacios como los centros de interés en Radio, video, fotografía y otros, para los estudiantes quienes pueden hacer uso de medios tecnológicos y de comunicaciones para expresarse y crear nuevos productos talvez, estos son reflejo de una reterritorialización donde se hace concreto gran parte del trabajo institucional.

En este territorio, el acontecimiento, aquel que se encuentra aún en movimiento, el de la armonización curricular hace que se pongan en contacto, los puntos de afuera con los de adentro en la IE porque existe una demanda de las autoridades de política pública educativa y una normatividad, de hacer procesos de ajustes al currículo (afuera) y la dinámica institucional (adentro) por lo que esa armonización se asume, pero a su manera y a su medida, contemplando las necesidades y también los sueños de quienes hacen parte de la IE. Alrededor de esto se constituyen sus nodos acontecimentales en los que se ubica un trabajo pedagógico por ciclos, la interdisciplinariedad, la formación integral, la vinculación de madres, padres y comunidad”.

No se logra identificar datos suficientes para caracterizar el territorio. El mantener las puertas abiertas para que miembros de la comunidad accedan al territorio específico de la institución educativa es lo que sobresale. También el integrar a todos los actores que interactúan en el territorio comunidad-colegio es una iniciativa que podría direccionarse hacia la territorialidad, pero que no se logra explicitar con datos obtenidos de recorridos y observación participativa.

Tendencias sobre los resultados de investigación

1. Apertura para generar procesos de vinculación con la comunidad en los procesos de educación-comunidad
2. La ciudadanía como prioridad en la formación de los estudiantes para la adquisición de destrezas de utilidad para sus proyectos de vida
3. Inclusión del programa 40x40 como prioridad de formación y ruptura epistémica con la hegemonía racionalista de la ciencias.

4.	Enfoque de interdisciplinariedad, en contraste con el fraccionamiento disciplinar de la educación moderna. De este modo, se aplica la perspectiva del rizoma en calidad de interconexión de multiplicidades.
Metodología de investigación	
5.	El trabajo en un adecuado manejo de las categorías sobre el territorio
6.	Inclusión de los relatos, en forma grupal, generados durante reuniones con autoridades y con el gobierno escolar

6.2.7. Colegio Tomás Carrasquilla

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	Tomás Carrasquilla
ACCIÓN	Grupo focal
ENTREVISTADORA:	Andrea Osorio
Resistencias creadoras y educación	
<p>"La experiencia de la institución es potencia para la definición del modelo de calidad Distrital, lo cual define un punto de análisis importante y es que la formulación de los lineamientos de la política pública hoy parten de los saberes y prácticas que han sido constitutivas de nuevos procesos, de mutaciones, articuladoras de estrategias creadas para mejorar la convivencia y los resultados académicos en las instituciones educativas, y por ende, en las distintas localidades de la ciudad.</p> <p>Considerando que, fortalecer la gestión pedagógica es enfocar los esfuerzos institucionales para que los estudiantes tengan más y mejores aprendizajes, la revisión y ajuste de los planes pedagógicos y académicos, se está realizando y ha sido posible por el liderazgo y participación de todos los estamentos, por los lineamientos de la política pública educativa distrital y sus proyectos propios.</p> <p>Otro punto de clave de fortalecimiento de la gestión pedagógica y del currículo en la institución educativa es la revisión de su secuencia didáctica, de su coherencia y pertinencia, lo cual denota un avance institucional muy significativo, se hace un trabajo muy complejo porque se trata de poner en diálogo las distintas áreas en el marco de los ciclos, (los cuales contiene 2 grados) y definir una trayectoria de esas secuencias didácticas considerando: las edades, sus potencialidades y necesidades educativas".</p> <p>Se explicita un proceso articulado entre lo pedagógico, la participación y la gestión institucional. Esta es una clara perspectiva rizomática, pues el trabajo integra multiplicidades- El trabajo también integra las secuencias y ciclos de formación, tejiendo las necesidades educativas con sus potencialidades. De esta manera se ha planificado de manera transversal y participativa las áreas de matemáticas, español y ciencias sociales. Este estilo de trabajo es una resistencia creadora, que se opone a la fragmentación disciplinar, como ha caracterizado al sistema educativo moderno. Esta resistencia es más notoria al sustentarse en prácticas participativas en la construcción curricular. El tratar de estandarizar el nivel y la calidad conforme potencias y necesidades es el elemento más relevante de creatividad articulada y con perspectiva productora de acontecimientos transformadores.</p>	
Subjetivaciones emergentes y nuevos estilos políticos de liderazgo educativo.	
<p>"Lo emergente en esta IE, en cuanto a subjetivación política, es el liderazgo que deviene compartido, pedagógico, legítimo, motivador y creativo que favorece la participación de otros estamentos de la comunidad educativa.</p> <p>En primer lugar, es compartido, la rectora no detenta un liderazgo individual, (como usualmente ha sucedido con los directivos docentes); sino que lo hace con todos los estamentos, lo comparte y está activo en las diferentes instancias o espacios de representación y participación, lo cual es reafirmado por los otros participantes.</p> <p>En segundo lugar, se resalta el liderazgo pedagógico de los directivos docentes, rectora, coordinadores y jefes de área para fortalecer los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, que están siendo organizados por ciclos y áreas y que en principio atienden o se enfocan a las necesidades educativas de los estudiantes. Es decir, el estudiante está en el centro del proceso pedagógico y educativo institucional.</p> <p>En tercer lugar, el liderazgo directivo de la institución es legítimo, goza de respaldo porque propicia otras formas de participación, desarrolla proyectos y crea estrategias para motivar la inserción de la comunidad en la vida escolar.</p> <p>Esto da cuenta de la emergencia de otra forma de relación de la IE con madres, padres y comunidad, con quienes construye su rol.</p> <p>Cuando la Institución y las familias trabajan de manera conjunta para apoyar el proceso pedagógico de los estudiantes, se reduce el fracaso escolar, menos deserción, repitencia, o pérdida de año, y se da un mayor sentido de pertenencia.</p> <p>Se identifica que quienes participan lo hacen porque la institución les brinda un lugar y les reconoce la importancia de su presencia y de sus saberes adquiridos en su experiencia laboral o a lo largo de su vida, que aportan en la atención de las diferentes demandas de la institución.</p> <p>Es un colegio que se destaca por estar valorado en nivel académico superior, se ha logrado en parte, por el liderazgo directivo, la</p>	

labor docente, el compromiso de los estudiantes y porque las familias acompañan a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que en la mayoría de los casos, se traduce en mejores resultados académicos y mayores logros.

Las madres, padres, egresados, estudiantes, reconocen el liderazgo directivo, la organización que tiene la institución y están muy informados de lo que pasa en la IE, los proyectos que se desarrollan, los avances de los hijos, sus prioridades y los temas urgentes. Por ejemplo, resaltan que han bajado el consumo de drogas y los embarazos a temprana edad. Esto es relevante para ellos porque el contexto del colegio presenta desafíos como las drogas, pandillas, etc.”

Destacar un liderazgo compartido resulta una iniciativa de utilidad para la generación de nuevos procesos de subjetivación. En esa lógica, se promueve la participación de los distintos estamentos en la toma de decisiones y aplicación de las planificaciones. En este trabajo prevalece no un acercamiento al territorio, sino una recepción de contenidos que dan cuenta de cambios y acciones interdependientes y conectadas, a través de lo que en los relatos se refiere. De esta forma, sobresale como la IE ha contribuido en el territorio a bajar los índices de drogadicción y embarazos a edades tempranas.

De parte de la representación estudiantil, se enfatiza que en un 90% de colegios no considera la representación de exalumnos, por tanto, comparten lo gratificante que resulta estar en ese proceso,

Territorialidad y nuevos procesos de educación

Uno de los acontecimientos identificados en este colegio es la implementación del Programa de excelencia y formación integral 40x40, alrededor del cual se identifican varios de los nodos acontecimentales porque considera un mayor tiempo de estancia del estudiante en el colegio, propició una distribución de los espacios escolares y grandes logísticas para que los estudiantes estuvieran cómodos y contaran con las condiciones para realizar sus actividades deportivas y artísticas.

En esta IE, la llegada del Programa 40X40 puede leerse en términos del tránsito que va del territorio a la territorialidad y considerando que la investigación no le apuesta a visibilizar diferencias representadas, esquematizadas y clasificadas, se observa una territorialidad que emerge porque se ha generado otra relación con el territorio, existe un mayor deseo y gusto de estar en la IE, tanto por docentes como por estudiantes, se reorganizaron los espacios al adecuarlos para el desarrollo de actividades artísticas y deportivas. Igualmente, docentes y estudiantes hacen un uso diferente del espacio porque deben cambiar permanentemente de salones, lo que hace que siempre haya movimiento en el colegio, eso ha exigido otras maneras de organizarse, en algunos casos, los estudiantes se han autodisciplinado para llegar a tiempo a sus clases, al comienzo eso generó muchas dificultades de convivencia en el colegio. Desde el Programa también se potencia las habilidades e inteligencias de los estudiantes, los participantes dan cuenta de una relación distinta entre la IE y el estudiante, porque a este último se le reconoce su esencia y su potencia, de igual manera, han ido cambiando las relaciones entre docentes y de los docentes con los estudiantes.

De la inconformidad inicial que vivieron los docentes, cuando llega 40X40, por tener que cambiar prácticas pedagógicas institucionales se ha pasado a reconocer sus beneficios. La disciplina de los estudiantes ha cambiado, según los docentes ha mejorado, ha disminuido la evasión en la participación en las actividades. Eso ha pasado por la aparición de la actividad artística y deportiva, esto ha derivado en un mayor compromiso de los estudiantes con su proceso pedagógico.

Es así como se hacen visibles ciertas territorializaciones que constituyen reales diferencias en cada cuerpo, cada existencia humana o no humana, tiene una potencia que surge de sí misma y no de su pertenencia a una especie o a una clasificación que le marca lo que debería ser capaz de ser y hacer (Liderazgo y gestión directiva docente y gobierno escolar. P.5). Se observan entonces nuevas maneras de relaciones, los docentes reconocen otras condiciones de sus estudiantes, especialmente, en lo relacionado con el fortalecimiento de su autonomía para decidir y actuar.

En este caso se observa una resistencia creadora, como posicionamiento político de la IE porque para la IE es muy importante que la secretaría de educación la invite a participar en la formulación del modelo de calidad que se convertirá en lineamiento de política pública educativa distrital pero sin perder de vista los proyectos transversales que desarrolla. El acontecimiento no es un estado psíquico interno pero tampoco es algo que ocurre fuera de ese colectivo, sin que medie una singularidad que subjetiviza a la institución. No es un accidente o situación catastrófica que afecta por su misma naturaleza, se trata más de un agenciamiento, que está en relación con las mutaciones (Matriz primer nivel de análisis. P.2). Hay un acontecimiento que marca la institución hacia adentro y hacia afuera, se va creando un sentido ético de lo que pasa en relación con la institución y cambia el estudiante no solo obedece, mejor se autodisciplina y comienza a crear.

La potencia surge de la misma institución, de los procesos que realiza y los proyectos que desarrolla y su potencia no procede de una evaluación o demanda externa, sino de su devenir, de todo su proceso de transformación institucional, de ir aclarando su trayectoria y recogiendo sus aprendizajes, que para Deleuze es un flujo creador que vivencia y crea problemas no para resolverlos sino para aprender de ellos. Se reemplaza la inteligencia tradicional por una inventiva más cercana a la intuición que a la capacidad cognitiva de esta inteligencia que busca siempre equivalencias (Citado en Liderazgo y gestión directivos docentes y gobierno escolar. P.4) es decir, la afirmación se da en los pasos dados y en la certeza de encontrar poco a poco lo que se va necesitando como comunidad educativa, se crea sentido de manera colectiva.

Si bien se implementan los lineamientos de la política pública educativa se reitera que se hace pero bajo un principio de autonomía institucional, no existe una oposición sino que se da un proceso paralelo de efectuar prácticas pedagógicas institucionales que se realizan incluso, en otras instituciones educativas pero existe algo que marca la diferencia y son las prácticas pedagógicas que realizan los docentes y el efecto que ello tiene en los estudiantes. Cabe aquí, retomar textualmente que si bien el rizoma identifica estructuras, arbóricamente conformadas, su prioridad son las mutaciones, lo que marca diferencias, lo

que rompe con la continuidad. (Liderazgo y gestión directivos docentes y gobierno escolar. P.8).

Eso es claro para la madre de familia que participó porque para ella el colegio deviene otro por todos estos procesos que hoy se realizan allí, ella fue estudiante hace varios años, y encuentra mutaciones y rupturas, muchas posibilidades para los estudiantes, desde el comedor escolar, en donde existe una preocupación por la nutrición de los estudiantes, hasta el contar con procesos que faciliten la salida de la media y la llegada a la educación superior. Ella no recibió orientación profesional, la mutación es que eso resulta muy novedoso porque la mayoría de los estudiantes en la actualidad están más enfocados a la entrada a la universidad y tienen claro para qué estudiar, mientras ella fue estudiante eso no pasaba y ese relato, es validado por el personero estudiantil.

Los estudiantes de ese colegio quedaban satisfechos con graduarse de bachilleres, en este momento, los estudiantes quieren llegar a la universidad proyectan otras cosas para su vida, tal vez hay otros sueños, otros deseos que como lo dicen los autores se plantean problemas emergentes u otras realidades. De esta manera, cuando se habla de esfuerzos y negociaciones institucionales corresponde con las realidades complejas hechas de múltiples conexiones que descubren en este caso, nuevas maneras de existir en la institución (Liderazgo y gestión directivos docentes y gobierno escolar. P.4).

El proyecto político-educativo que reorganiza la institución educativa implica un trabajo por estamentos eso de alguna manera, engloba prácticas de liderazgo distintas porque no se está bajo la figura de la rectora autócrata o de líderes tradicionales con permanencia en el tiempo. Lo que aparece es una multitud, que es diferente a la masa sin voluntad de poder propia, en ella coexisten singularidad que actúan en común y que al tiempo es singularidad y colectividad, por lo que aparece un liderazgo compartido con diversos estamentos funcionales, que deciden y ejecutan acciones. Se siente que ha habido un paso hacia adelante en cuanto a la participación porque estos espacios son dinámicos, hay movimiento en ellos, hay miradas diversas y acciones en general. Sin olvidar que esto puede existir así por un buen tiempo, caracterizándose por ser un espacio de deliberación, enfrentamiento, oposición, en fin de mucha riqueza, hasta que estalle el acontecimiento que enganche todos estos focos de resistencia y se presente la fuga (Braidotti. Matriz primer nivel de análisis. P.2).

Los nodos acontecimentales de la IE, en mi criterio, se mueven en su mayoría en el plano de lo molecular, en el que existen cambios imperceptibles, pequeñas transformaciones en el espacio, movimientos o movilizaciones, sin desconocer que algunas pueden tender a lo molar el comedor escolar o la resistencia de algunas familias y personas de la comunidad a participar, como lo fijo mientras que aquello que va hacia una línea de fuga es el aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes, al estar más en el colegio, se ha tratado de mejorar su nutrición".

En la investigación se ha intentado interpretar la información narrada para identificar la transición de territorio a territorialidad como acontecimiento que se gesta en la IE. En esta dirección, no se aporta con constataciones territoriales, simplemente se parte de la narración compartida sobre el programa 40x40, por un hecho que está desatando ir de la cohabitación de los espacios de educación a un compartir disfrutes y deseos de cambio. Si bien el 40x40 constituye un programa de educación, se lo destaca por las implicaciones que desata en las personas que lo viven. El tema se hubiera enriquecido con los procesos de observación participativa y recorridos en torno a los espacios donde las subjetivaciones se vuelven acontecimientos desde anclajes de concreción más allá del habla compartida en relatos.

Tendencias en los resultados de investigación

1. Presencia del rizoma el conectar interdisciplinariamente a las ciencias sociales, las matemáticas y el lenguaje, así como al pretender el fortalecimiento de las secuencias entre niveles y la equiparación de calidad académica y pedagógica en todas las materias del currículo por nivel.
2. Trabajo hacia nuevas subjetivaciones con la conformación de equipos de trabajo en forma participativa, que potencia la consolidación de resistencias y nuevos acontecimientos a través de un liderazgo compartido.
3. Presencia del programa 40x40 como generador de procesos que van desde el territorio a la territorialidad, pues se transita de la cohabitación al goce vivencial de los espacios y actividades de aprendizaje

Metodología de investigación

1. Rigurosidad en la recepción e interpretación de narrativas
2. Aplicación de la técnica de grupos focales con bastante claridad. Los relatos son receptados colectivamente

6.2.8. Colegio Simón Rodríguez

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	SIMÓN RODRÍGUEZ
ACCIÓN	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADORA:	ANDREA OSORIO VILLADA

Resistencias creadoras y educación

"En esta institución educativa se observa resistencias creadoras, hay apertura para realizar una reflexión pedagógica, para articularla al proceso que viene realizando la comunidad educativa, y producir nuevos saberes y prácticas pedagógicas con los

aportes de los actores externos que llegan con los Programas que ha decidido desarrollar la institución.

Es importante advertir que tiene lugar en un ámbito en el que difícilmente, los docentes lo hacen y es en lo relacionado con la reflexión sobre sus saberes y prácticas pedagógicas que realizan en el aula, más cuando el otro no es un docente. En este caso, estos actores externos: funcionarios universitarios (U Central), artistas formadores (40x40) e instructores de deportes (IDRD). Las cajas de compensación (Compensar), han interpelado lo que pasa en la institución, lo que ha hecho que se busque renovar y vitalizar el proceso pedagógico para que los docentes desarrollen metodologías y didácticas acordes con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

La otra resistencia creadora, produce emergencia de formas otras de convivir, posibles a partir del desarrollo de acuerdos y con la estrategia de negociación, como una voluntad de poder propia”.

Se otorga institucionalmente valor a la comunidad como agente productor de conocimientos y facilitador de procesos de aprendizaje, pese a ser agentes externos al escenario escolar. Esta es necesariamente una fuga interesante respecto de la tradición docente, de no valorar a la comunidad como actor epistémico en la generación de conocimientos, Por el contrario, se concibe que la comunidad reúne características que la promueve como fuente para el diálogos de saberes con el sistema educativo oficial.

De este modo se rescata a artistas, sin titulación universitaria para el ejercicio de la docencia, pero con enorme acumulado de experiencia en trabajo educativo. Sin duda esta es otra de las resistencias medulares en la comprensión de lo educativo más allá de la ciencia pedagógica.

Subjetivaciones emergentes y nuevos estilos políticos de liderazgo educativo.

En lo relacionado con la definición del énfasis del PEI, que es en artes, se expresa como posicionamiento en lo político, un *agenciamiento político que traza formas otras de pensar y existir*, lo cual está siendo articulado y fortalecido en el colegio con los aspectos clave del Programa 40X40 y la Jornada única, lo cual deviene en un punto distintivo porque los colegios por lo general, lo enfocan al tema empresarial, a la tecnología, en alguna de las ciencias, o en aquellas áreas disciplinares que pueden llegar a ser “más

En la subjetivación política se descubre siempre la diferencia y la des-identificación: el liderazgo directivo deja de ser exclusivo de una lideresa para ser de una comunidad educativa, cuando se fortalece como en este caso, el gobierno escolar, y se reconoce la participación del Consejo Académico en el cambio institucional, procesos que están en construcción porque siguen estando abiertos a la participación de todos y a la generación de estrategias para que las familias se vinculen cada día más productivas”.

Sin embargo, en este colegio se presentan movilizaciones. Es decir, ese acontecimiento es clave porque no se apunta a un tema de productividad sino de exploración en las habilidades y cualidades de los estudiantes, de sus proyecciones artísticas y a su vez, esto ha impactado el proceso de convivencia y los modos como resuelven sus conflictos en la institución.

Esas mutaciones que ha vivido la IE como cuerpo existente afirmado en esta diferencia, ha favorecido el que los estudiantes, madres y padres de familia se involucren en el funcionamiento de la IE, en el gobierno escolar, lo que ha estado pasando de manera progresiva, a hoy su participación es tan definitiva, que a través de sus decisiones, se ha logrado que la mayoría de los estudiantes, quieran estar en la IE, eso no sucedía antes según el estudiante participante. *(En este caso, la deserción, la matrícula baja y la poca participación de las familias era la situación que marcaba su existencia).*

Esa gestión o agenciamiento colectivo, el de las diferentes instancias del gobierno escolar, ha favorecido otras prácticas de liderazgo que van cambiando y que se van orientando más al proyecto educativo institucional construido entre todos.

En el caso del consejo estudiantil, la participación de los estudiantes ha variado, se trasciende el proceso de votación y elección con el que se cumple un requisito a convertirse en un espacio que facilita su empoderamiento o una subjetivación en tanto se constituye como movimiento. Los estudiantes conocen el proceso y han hecho aportes fundamentales a la IE”

Ante el predominio de la ciencia y la tecnología, catapultar al arte es una importante fuga en los procesos educativos, ya que se concibe a los saberes artísticos como fundamentales en la formación aunque no provengan de fuentes académicas para el ejercicio docente. Esto promueve otra lectura sobre la educación, la que se refuerza a través del programa 40x40.

Concebir al gobierno escolar integrando a estudiantes y comunidad, deja en claro la emergencia de fuerzas que cobran protagonismo en términos de participación en calidad de poder decisorio. De esta forma, se participa para incidir en la educación, desde procesos de empoderamiento estudiantil. A partir de esta práctica diferente de la educación es factible identificar que los estudiantes conocen la vida institucional de sus colegios. La participación estudiantil es básica para el emprendimiento de procesos emergentes de subjetivación política. Esta es una institución que aplica fugas en su gestión escolar, como una seria alternativa a las formas tradicionales de educación

Territorialidad y nuevos procesos de educación

En cuanto al territorio el personero estudiantil comentó que: También me encantan las fotos del colegio con los murales porque es arte y eso es el colegio, por eso tratamos de muy seguido, presentar obras de teatro, bailes, danzas, hacer murales con los chicos de plásticas, canciones con todo lo que montan los de música, también es muy valioso para la institución porque nos deja

reconocernos como Institución, y al colegio que le gusta mostrarse ante Bogotá porque han habido muchos casos donde los estudiantes de aquí del colegio han ido a otra parte (de la ciudad a representar al colegio). Aquí se identifica una territorialización, en el que confluyen aquellos procesos impulsados por individuos, organizaciones, agencias diversas, para mantener un espacio en vida (Liderazgo y gestión directiva docente y gobierno escolar. P.12). En este caso, los estudiantes han intervenido sus espacios, concretamente a través de la creación artística de los murales interiores y exteriores del colegio en completa coherencia con el énfasis que se ha definido que es en artes.

Las mutaciones institucionales, por otra parte, han sido posibles por la implementación de los proyectos, de acuerdo con los lineamientos de la política pública del actual gobierno distrital, por los que están haciendo toda una serie de cambios para repensar la escuela pero acorde con su autonomía institucional, desde su trayectoria y acciones entre ellos: el Proyecto Jornada Única y el Programa 40x40 para la excelencia académica y la formación integral, la reorganización curricular por ciclos, la definición del énfasis del PEI y la construcción y funcionamiento del restaurante escolar. Todos los anteriores aportan en el desarrollo de su énfasis en artes porque los estudiantes pueden estar más en el colegio, dedicarse a esas actividades artísticas o deportivas que les gustan, porque ya tienen un restaurante que les permite tomar el refrigerio y/o el almuerzo para así continuar con una jornada más larga que la acostumbrada. En este punto se hace notable lo que comenta Braidotti al señalar la existencia de un tercer espacio que no es interno, ni externo, en el que se ponen en contacto puntos de afuera con puntos del adentro. Y esto constituye precisamente lo singular, o sea la forma como en la IE se va tejiendo la relación adentro - afuera, pasado-futuro, *zigzagueando sin referentes precisos y estableciendo conexiones, desconexiones* (Citada en Matriz primer nivel de análisis. P.2).

Por otra parte, dentro de los lineamientos distritales de política pública educativa se indica que debe existir un gobierno escolar, en la institución se crea para dar cumplimiento a esta directriz, sin embargo, se vuelve un acontecimiento cuando se identifica que su creación, funcionamiento e influencia ha sido clave para la definición de hacia dónde quiere proyectarse la IE para el mejoramiento de sus condiciones de aprendizaje y convivencia de los estudiantes. Aquí se observa, como lo indican Deleuze y Guattari (1993) que existe un cuerpo o una existencia que se afirma en la diferencia, en la mutación de su sí mismo y en la refundación del presente, (Citados en Liderazgo y gestión directivos docentes y gobierno escolar. P. 17 y 18) para quienes hacen parte hoy de la IE hay una refundación de ella, es otra, su gobierno escolar se ha reconfigurado permanentemente dejando avances en el mejoramiento de las condiciones académicas y convivenciales de la institución educativa para favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes y sus familias en el colegio.

La potencia en este colegio en cuanto al ajuste del PEI como dinamizador de los procesos institucionales y el cambio cultural paulatino de acercamiento y de creación de otras condiciones en el colegio, el cual se logra por el desarrollo de proyectos transversales, por el fortalecimiento en la toma de decisiones y la participación de las diferentes instancias del gobierno escolar y la comunidad educativa, en general. Esto ha generado nuevas prácticas institucionales, esto entendido como la potencia para actuar. Recordando que la potencia es el grado de intensidad que necesita un cuerpo (la IE) para existir sin quebrarse o desdibujarse y que lo obtiene en la contaminación o mezcla con otros cuerpos (sus instancias). Esta potencia está hecha de afectos que desencadenan un actuar ético y político particular. Este concepto, en la concepción deleuziana, está muy relacionado con el sentido, el cual puede variar desde un mínimo o un máximo de potencia abriéndose el cuerpo o cerrándose a nuevas creaciones y mutaciones (Liderazgo y gestión directivos docentes y gobierno escolar. P.2).

En este caso, es posible identificar territorialidad en tanto, entran a hacer parte del territorio actores externos (instructores de deportes y artistas formadores-sujetos nómadas) que interpelan y complementan las prácticas pedagógicas de los docentes y la manera cómo están llegando a los estudiantes. Es decir hacen un aporte en la construcción de ese nuevo territorio, en el que emergen fuerzas internas y externas. Se entiende que no solo el docente es el que maneja el saber pedagógico, otros también son portadores, esto indica una reconfiguración del proceso pedagógico. Entra en juego la diferencia entre el concepto de territorialidad y el de territorialización. La primera tiene relación con las acciones, prácticas, recursos, procesos cognitivos e historias de vida que acompañan la construcción de territorios.

Territorialización puede ser el concepto a través del cual, se pueda analizar lo que pasa en general en Bogotá, se observa una macro -territorialidad porque ha habido acciones para transformar el proceso educativo distrital de hecho, aunque para la IE, la Jornada Única o 40x40 llegan y se consideran la innovación, porque al parecer, en las que lo están implementando se han generado efectivamente transformaciones. Es un lineamiento de política pública, pero la singularidad o quizás las líneas de fuga, están en el cómo se lleva a cabo en cada IE, los recursos y la proyección que se le dan en cada una. En este caso, esa línea es fuerte porque el Colegio ha hecho una gran apuesta por un énfasis distinto.

Los nodos acontecimentales de la IE, en mi criterio, se mueven en su mayoría en el plano de lo molecular, en el que existen cambios imperceptibles, pequeñas transformaciones en el espacio, movimientos o movilizaciones, sin desconocer que algunas pueden tender a lo molar como los murales que quedan en la institución educativa como producción, obra y sello de un momento específico en la trayectoria que ha estado recorriendo el colegio, como lo fijo pero también se observan unas líneas de fuga, en el desarrollo de los Programas y la reflexión de los docentes alrededor de sus saberes en pedagogía.

En este caso se concibe como territorialidad la apertura a actores externos como fomentadores también de educación: bajo las concepciones dominantes de territorio la educación es estrictamente interna a su institucionalidad. La inclusión de actores externos en la vida académica y pedagógica se la concibe como territorialidad, ya que son actores que interpelan el proceso pedagógico. El programa 40x40, para este caso, constituye una propuesta que genera tanto contenidos y espacios diferentes, con otros significados. De esta forma, el espacio de educación se lo transforma en una instancia más molecular que molar, ya que genera rutas creadoras de multiplicidad desde el movimiento que se produce al generar los murales, que reconstruyen el espacio más desde la territorialidad que desde el territorio

Tendencias en los resultados de investigación	
3.	Fomento de resistencias creadoras a partir del reconocimiento de actores externos como fuentes que producen aprendizajes y conocimientos, aspecto que bien puede concebirse como resistencia creadora, ya que promueve a la educación fugas hacia su exterioridad
4.	Se identifican procesos de subjetivación política emergente al otorgarse capacidad de participación y poder decisorio al gobierno escolar y al consejo estudiantil
5.	Desde la interacción conjunta entre lo interno y externo se propende a la generación de tránsitos de territorio hacia la territorialidad, caracterizando el espacio educativo con rutas moleculares de interacción con actores de espacios externos a la IE.
Metodología de investigación	
1.	Rigurosidad en la recepción e interpretación de narrativas
2.	Conformación de grupos focales para la recepción de contenidos y para la generación de procesos de diálogo de saberes.
3.	Adecuado manejo de categorías y su aplicación interpretativa de la información compartida en los grupos focales.

6.2.9. Colegio San José Norte

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	SAN JOSÉ NORTE
ACCIÓN	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADORA:	LIGIA TÉLLEZ CAMACHO
Resistencias creadoras, participación y educación	
<p>“En el grupo focal participaron: los directivos docentes (rectora y coordinadores), administrativos, docentes, representantes de los estudiantes, padres y madres de familia, representantes del sector externo y demás integrantes del gobierno escolar.</p> <p>Los integrantes de la comunidad educativa son los directivos docentes, entre ellos están la rectora, los demás participantes son los coordinadores, los administrativos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y demás integrantes que están como acudientes de los estudiantes en el proceso educativo.</p> <p>Entre los representantes de la comunidad educativa externa se encuentran algunas universidades, almacenes de cadena, organizaciones públicas, hospitales, la junta de acción comunal, la iglesia, algunos colegios vecinos.</p> <p>Se evidencia que las relaciones existentes en esta experiencia funcionan de manera bidireccional, en las cuales se da importancia a cualquiera de los integrantes de la comunidad, es decir cuentan con el mismo derecho de participar, con la validez sobre la propuesta hecha. Lo importante es que todo lo que se lleva a cabo sea en pro de toda la comunidad, los padres de familia, los docentes, los estudiantes”.</p> <p>En este caso, referirse a resistencia es hacer mención a un funcionamiento rizomático, es decir, donde la institución educativa es visualizada como un tejido complejo entre lo interno y lo externo, provocándose una interconexión de multiplicidades institucionales. De este modo la tradición fraccionaria de la educación respecto de los procesos comunitarios queda sin sustento. Ha sido común que la educación se proyecte a lo social desde la hegemonía de profesiones útiles a la lógica capital-trabajo.</p> <p>La categoría comunidad se torna heterogénea, pues integra a la propia IE, a otras instituciones, a padres de familia y a sectores de vecinos. Se insiste reiteradamente en el concepto de comunidad educativa interna y comunidad educativa externa, aspecto que da cuenta de una caracterización diferenciada del educar, más allá del acto pedagógico del aula.</p>	
Subjetivaciones y comunicaciones emergentes; nuevos estilos políticos de liderazgo educativo.	
<p>“La rectora de la IED, recuerda con una expresión de satisfacción en su rostro que cuando ella llegó al colegio, este carecía de una estructura física que aportara a los diferentes procesos que ella pensaba construir allí. Por un momento pensó que el haber aceptado este cargo no había sido una decisión sabia.</p> <p>La base de las relaciones en el colegio es la comunicación, la colaboración de cada uno de los docentes frente a cada proceso que se debe realizar, el compromiso y que su rectora ejerza un liderazgo que permita la participación bidireccional y compartida. Conoce cada uno de los proyectos en los cuales participa la institución y se involucra en su desarrollo.</p> <p>Realiza encuentros con integrantes de la comunidad externa con el propósito de construir ambientes adecuados para sus estudiantes, en alguna ocasión llamó a un habitante de calle, para proponerle que se escolarizara y terminara sus estudios, además que protegiera el espacio, para que los estudiantes del colegio pudieran transitar sin problema.</p>	

En la infraestructura se han dado cambios que permiten ver el trabajo en equipo que ella realiza, pues los estudiantes cuidan de cada espacio bajo la consigna de la pertenencia institucional. Quienes realizaron un torneo deportivo, sin haber contado con el docente de educación física que se encontraba incapacitado. De esta manera se evidencia la importancia que el colegio tiene en el sector. Su nivel muy superior y las actividades que posicionan, no solo a sus estudiantes, también a la rectora, que en este momento fue invitada por Israel para contar su experiencia educativa y además participó en un evento en el mes de septiembre organizado por la cámara de comercio de Bogotá.

Para la rectora no existen situaciones o eventos más importantes que otros, ella menciona y da a cada uno un valor que le permite estar pendiente, para que se den de la mejor manera”.

Actividades:

Un empresario ecológico

Actores: Directivos, estudiantes, docentes, padres de familia.

En esta actividad participan los estudiantes de grado noveno, décimo y once, bajo el acompañamiento de algunos docentes, la consigna es crear empresa sin dañar el medio ambiente. Para esto los estudiantes siembran en un espacio (huerta), cultivan y cuidan sus productos para venderlos cuando estén listos a sus compañeros, a los docentes o a los vecinos propietarios de algunos negocios del sector. El evento de participación final se denomina la Feria Empresarial Joseista”.

Salidas pedagógicas y recreativas

Actores: Apoyo de algunos docentes, de la rectora y de algunos padres de familia.

Actores de la comunidad Educativa: Participa la comunidad educativa.

Estas actividades se programan a diferentes lugares de interés para los estudiantes y de acuerdo a los proyectos que se estén desarrollando, algunos de los lugares pueden ser, el jardín botánico o el planetario nacional, entre otros”.

Escuelas de padres

Actores: Se dan desde la intervención de los docentes y los directivos, si es necesario apoya un profesional externo.

Estas actividades favorecen las problemáticas o situaciones presentadas dentro de las dinámicas familiares, para su realización se llevan a cabo talleres de participación y de solución de conflictos”.

Pequeños Científicos

Actores: los docentes de primaria, los padres de familia, los docentes que acompañan la asignatura de ciencias naturales.

Esta actividad se desarrolla con la participación de los estudiantes de primaria. La propuesta sale del área de ciencias naturales, pero se hace transversal con las demás asignaturas. La docente que lo acompañe debe implementar cada una las de las temáticas, pero se deben desarrollar experimentos que construyan aprendizajes desde el constructivismo”.

Mírame, también cuento

Actores Institucionales: directivos y docentes.

Es una actividad propuesta que permite concebir el aula como un espacio inclusivo, en el cual se construye la cultura de la diversidad, de la diferencia entre los seres humanos, pero que tienen los mismos derechos y habilidades”.

Fortalecimiento de Competencias

Actores: Alcaldía local

En esta actividad se cuenta con la participación de la alcaldía local, quién hace su intervención mediante talleres de pensamiento crítico, música, danzas, teatro y pintura”.

Se detallan una serie de actividades que podrían marcar rutas para procesos de subjetivación emergente. En tal dirección, se destaca permanentemente la interacción entre docentes, personal administrativo y padres de familia. La comunidad como concepto, en estricto rigor, no asoma en la caracterización de las actividades. De igual manera sucede con los estudiantes. Posiblemente, la inclusión de la comunidad y estudiantes se encuentre sobreentendida en la gestión institucional.

Una de las características que desde el liderazgo de la rectora se enfatiza, es la comunicación fluida entre los distintos actores en ejercicio de lo administrativo y de la docencia. Dentro de esta práctica comunicativa se inserta el espíritu de colaboración y el

constructivismo pedagógico.

Finalmente, se destaca que la actividad artística se la desarrolla con la incidencia de una institución como la alcaldía, instancia con la que se realizan talleres de capacitación.

Nuevos procesos de educación y vinculación institucional con el territorio

“La institución educativa permite la vinculación de actores externos, como exalumnos quienes realizan en el colegio su práctica profesional, de igual manera se establecen alianzas con diferentes entidades que puedan favorecer las dinámicas de la institución educativa. Se vive un liderazgo bien encaminado por su rectora en el cual prima la organización y el compromiso frente al desempeño.

De la misma manera se viven relaciones de respeto, transparencia, de calidez y democracia, en las que se valora la intervención de cada quién; haciendo de la comunicación el pilar de interacción cotidiana.

La proyección y comunicación del colegio San José Norte se da a través de la construcción de acuerdos de colaboración, de las alianzas y del desarrollo de los diferentes proyectos.

Las iniciativas propuestas pueden surgir de un docente, de un administrativo, de un representante externo, o de los estudiantes; la rectora es quién acompaña con su gestión y liderazgo su desarrollo. Quién suele convocar a los integrantes del gobierno escolar para dar informes de gestión, para dar solución a problemáticas internas, que pueden ser académicas o de adecuación de los diferentes escenarios educativos. Asimismo, algunos docentes han consolidado proyectos para desarrollarlos con los estudiantes.

Las entidades que fueron identificadas por los participantes en el grupo focal son las que se mencionan a continuación;

CAFAM- La caja de compensación familiar con quien participan en el proyecto “pilos de corazón”, que favorece el buen comportamiento y el trato adecuado.

IDARTES-El instituto distrital de artes, quienes apoyan dentro del colegio, proyectos relacionados con estas disciplinas.

La alcaldía Local y el ICBF.

Cámara de Comercio de Bogotá, quién implementa proyectos en los diferentes colegios públicos de Bogotá.

Como otras iniciativas de participación la IED gestionó el Programa HERMES o de conciliación escolar con la Cámara de Comercio de Bogotá. Dentro del colegio se llevan a cabo proyectos transversales que involucrar áreas como ciencias, matemáticas, informática, artes y humanidades entre otras. Por medio de su desarrollo se llevan a cabo propuestas de gastronomía, producción y autogestión empresarial.

Los docentes participan en diferentes convocatorias de formación personal y profesional. De esta manera se encuentran cursando maestrías y doctorados. Con la comunidad de la localidad se llevan a cabo eventos como bazares, reuniones familiares, eventos deportivos, talleres para adulto mayor y celebraciones propias del barrio.

Las iniciativas que se desarrollan con la participación de la Comunidad Educativa con apoyo de las directivas docentes son:

Proyectos Transversales

PES-Proyecto de educación sexual

PRAE- Proyectos ambientales escolares

Talleres de padres de los estudiantes con dificultades o bajo rendimiento escolar

Para manejo y utilización del tiempo libre

La **EAN**-Escuela de Administración y Negocios (Entidad de educación superior privada). Con la cual trabajan con la media fortalecida (la M), en ciencias administrativas.

El **ILUD**- Instituto de lenguas de la Universidad Distrital. Con quien se preparan en la segunda lengua los docentes.

El **CINAT**- Círculo nacional de auxiliares técnicos, con quién toman el curso de socorristas los estudiantes que deben hacer su servicio social.

Consejo de padres, que se realiza una vez por mes"

Caracterización de escenarios desde una perspectiva de territorialidad

El aula múltiple es un lugar de encuentro no solo de estudiantes y docentes, también se llevan a cabo reuniones con el sector externo, como vistas de secretaria de educación. Allí se realizan actos de celebración, izadas de bandera, el día de los niños en el mes de abril y algunos encuentros del día de la familia Joseista.

Las canchas de fútbol, se reconocen como espacios de competencia sana y diversión, los estudiantes lideran diversos campeonatos y no necesariamente deben contar con el apoyo de un adulto. Dentro del PEI de la institución se fundamenta el manejo de actitudes, de valores adecuados, del buen trato, del respeto por sí mismo y por el otro.

El espacio de mediación y atención a los estudiantes, es un pasillo cercano a la coordinación de la jornada de la mañana, es en este lugar en el cual los estudiantes exponen las problemáticas que se les presentan y se concilian los acuerdos, junto a un docente, a un coordinador y a los estudiantes implicados.

La sala de informática, es un espacio que cuenta con la motivación de los estudiantes, puesto que les permite construir programas de participación en ambientes virtuales, todo lo que se aprende allí se hace posible para cada una de las asignaturas, existe una articulación entre la teoría y la práctica que da lugar a contar con aprendizajes aplicables y reales.

El pasillo en el cual están las carteleras de socialización de actividades, este espacio permite que los integrantes de la comunidad educativa cuenten con la información acerca de las campañas educativas y los eventos que se van a realizar. Además permite agrupar a los estudiantes, a los padres de familia y a los docentes, propiciando diálogos entorno a las situaciones presentadas en la institución.

Las aulas de clase, expresa Nicolás un estudiante de grado 11," *En el aula del colegio se prepara para la vida, se permite la participación de los estudiantes, existe el acompañamiento necesario para construir aprendizajes, los docentes nos escuchan*".

En esta IE se concretan relaciones con mayor especificidad institucional, de esta forma la comunidad no existe más allá de la intervención de los padres de familia, con quienes no se aborda un proceso de participación en calidad de incidencia en la toma de decisiones sobre la educación. Los contenidos caracterizados no permiten visualizar este rol.

En esa institución se logra un muy buen nivel de detalle respecto a las relaciones con otras instituciones, lo que valida un tejido importante al considerar a la educación desde su vínculo con lo territorial. Sin embargo, faltaría profundizar en relaciones que faculten transitar del territorio y su configuración a la territorialidad y la construcción de fugas y acontecimientos transformadores de la realidad.

Sin embargo, luego del recorrido se logra otro tipo de caracterización, que bien puede considerarse como contenidos relevantes para el tránsito hacia la territorialidad. Si bien la categoría territorialidad no se la usa en todo el proceso de investigación, esta asoma cuando se ejecuta el proceso de observación participante, cuando se recorren los espacios y cuando se motivan relatos luego de estas iniciativas metodológicas de investigación

Tendencias sobre los resultados de investigación

4. Acción interinstitucional entre lo que se concibe como comunidad educativa interna y comunidad educativa externa, produciendo multiplicidades en interconexión.
5. Escenificaciones múltiples, como referentes para la construcción de procesos de territorialidad, que signifiquen subjetivaciones emergentes y la consolidación de resistencias creadoras

Metodología de investigación

Descripción del recorrido:

Cómo un aspecto para señalar esta que no todos los integrantes del gobierno escolar participaron del recorrido, puesto que las múltiples ocupaciones hicieron que la rectora delegara a algunas personas para realizar los acompañamientos. Se dio inicio al recorrido y a su paso por cada lugar los docentes o los estudiantes iban comentando las actividades y la función de cada espacio. En algunos momentos se remontaron a los recuerdos que evocaban las visitas por estos lugares y las experiencias vividas por sus actores.

Dentro de los lugares que el equipo programo para la visita están.

1. El aula múltiple
2. Las canchas de futbol
3. El espacio de mediación y atención a los estudiantes

4.	La sala de informática
5.	El pasillo en el cual están las carteleras de socialización de actividades
6.	Las aulas de clase
1.	Resignificación del proceso investigativo a partir de la realización del recorrido y la correspondiente observación participante.

6.2.10 Colegio Rodolfo Llinas

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:	RODOLFO LLINAS
ACCIÓN	GRUPO FOCAL
ENTREVISTADORA:	LIGIA TÉLLEZ CAMACHO
Comunidad desde la Subjetivación de la Diferencia	
<p>“El Colegio Rodolfo Llinas es un colegio que inicialmente contaba con aulas especializadas que ante la demanda de estudiantes tuvieron que adaptarlas como aulas de clase. Se está generando una impronta en la institución, se vincula a la familia en la formación del ser, "nosotros no tenemos una comunidad de niños huérfanos".</p> <p>Los maestros participan en proyectos transversales, en los que se pueden evidenciar los de aula, los de ciclo y hay proyectos que tienen los maestros a modo personal. Se trabaja con las dos jornadas, se invita a los padres de familia a acompañar los procesos de sus hijos, se involucra a la comunidad.</p> <p>La institución tiene un sistema de participación riguroso, en el cual la evaluación se hace por trimestres, desde tres reuniones hasta 8 reuniones por periodo en el cual se hacen trabajos con padres de familia. La malla curricular ha sido trabajada por los docentes de cada área; se trabaja con las dos jornadas, en una revisión interdisciplinaria. Además se pone en discusión "la educación para la felicidad".</p> <p>Se destaca brevemente la relación con la comunidad a través de los padres de familia para propender a una educación para la felicidad, aprovechando el acompañamiento de los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes</p>	
Comunidad y territorio	
<p>“El compromiso frente a la comunidad ha permitido evidenciar que la educación pública es de calidad, que se puede marcar la diferencia, posicionando socialmente a la IED como proyecto de calidad. La interlocución con el otro debe ser minuto a minuto desde "una rectoría de puertas abiertas". William Pérez Alarcón</p> <p>El territorio en el Colegio Rodolfo Llinas está caracterizado por el trabajo en comunidad desde la sensibilización con niñas, niños y jóvenes, el convencimiento del rector desde su apoyo como docente, su desempeño cuenta con condiciones como la responsabilidad y la honestidad. Se hace presente el interés por modificar el territorio desde la materialidad, desde la recuperación del espacio público mediante la propuesta de sembrar plantas que delimiten la institución educativa, se convoca a la comunidad a ser un solo equipo en el cual los aprendizajes trascienden, los saberes se comparten y se consigue la participación a partir de la interacción, los vínculos y las relaciones dadas en cada uno de los espacios".</p> <p>Se ha incentivado a la comunidad educativa a trabajar para modificar el territorio en su materialidad, recuperando el espacio público y formando un solo equipo con la comunidad para compartir los conocimientos a través de los vínculos y relaciones con y desde los territorios comunitarios</p>	
Tendencia de los resultados de Investigación	
2.	Identificación de la importancia de trabajar el territorio para los procesos de aprendizaje

7. EL RELATO DE SÍ EN LA GESTIÓN ESCOLAR:

Historias de vida de tres rectores de colegios públicos de Bogotá

Ninguna persona encargada de agenciar procesos de gerenciamiento o administración de cualquier empresa o institución pública, puede sustraerse a los mandatos que los modelos canónicos de gestión asumen como eje central de su propuesta de planificación como herramientas para identificar, diseñar, ejecutar y evaluar acciones y decisiones que, a juicio de uno o de varias personas, consideran que se debe intervenir en su respectiva entidad. El propósito que gravita, entonces, sobre cualquier planificación es el de la eficacia, la cual se puede determinar bien sea con base en un liderazgo efectivo, unas prácticas y unos compromisos sociales y pedagógicos orientados hacia la eficacia de sus acciones, o por el dominio idóneo y eficaz de sus respectivas áreas de trabajo.

La gestión escolar, ya sea que esté centrada en la planificación estratégica orientada hacia el desempeño escolar y -así se diga lo contrario- a la homogeneización ético-política, o en la promoción de las conciencias inestables, los devenires empresas y las subjetividades desatadas, por el otro, los(as) estudiantes (Grinberg; 2011) se encuentran en dos extremos que, en el fondo, los *conducen* al mismo sitio: sobrevivir y asimilar el mundo como es: un inmenso supermercado en el que, quien mejor vive, es el que tiene su propio stand. Y es aquí en donde entra a jugar un papel nuclear la formación, perspectiva y orientación de quien realiza esos procesos de gestión: los rectores y las rectoras.

El propósito de esta investigación se inscribe, entonces, en visibilizar y comprender las implicaciones educativas, pedagógicas y políticas que el relato de sí (es decir, las narrativas biográficas tales como historia de vida, autobiografía, recuerdos y ficciones de sí mismo, y en general, todas aquellas estrategias que permiten configurarse como sujeto a partir de la reflexividad y la historización de su propia existencia) tiene en los procesos de gestión escolar en tres rectores de colegios públicos bogotanos. Para alcanzar dicho objetivo se ha dividido la exposición en tres grandes apartados. En primer lugar, se presenta una discusión sobre los problemas más acuciantes de lo que se ha denominado la condición biográfica (Delory-Momberger; 2015; Arfuch; 2002) en las que se aplican importantes conceptos de la investigación biográfica - capital biográfico, biografización, performatividad biográfica, espacio biográfico trayecto de vida, etc- no solo a los relatos de sí de los rectores sino a las formas y procedimientos con los que agencian sus procesos de gestión y administración escolar. En segundo lugar, partiendo de la premisa de Ricoeur (1996) de que: “Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos. Y es pequeña la diferencia si esas historias son verdaderas o falsas, tanto la ficción como la historia verificable nos proveen de una identidad”; se indaga en lo que podría denominarse como una *biografía prospectiva*, esto es, otorgarle un *estatuto ontológico* a la ficción y considerar que “los mundos ficcionales son conjuntos de estados posibles de cosas”. (Dolezel; 1997) y la porosidad entre la ficción y la realidad aumenta al punto de que, en los juegos de verdad y de interpretación, sus

fronteras se desvanecen por completo. Por tanto, la investigación biográfica debe valer tanto -es decir, debe tener el mismo estatuto ontológico y epistemológico- el mundo posible regido por la lógica del *como si*, como la lógica del ser que rige en el mundo actual, en virtud de que ambos mundos siempre están periclitando entre lo posible y lo necesario, entre lo verdadero y lo verosímil, entre el subjuntivo y el indicativo. En tercer lugar, retomando los diversos modelos de historia de vida (Godard; 1997) y las exigencias de la sociedad de mercado contemporáneas, se caracterizan las encrucijadas y dilemas a los que se ven abocados los rectores y rectoras en los colegios públicos de Bogotá, y por derivación del país y de América Latina en general.

La información se obtuvo mediante entrevistas en profundidad y un grupo focal con dos rectoras y un rector de tres colegios públicos. Dichos rectores hacen parte del proyecto sobre gestión escolar auspiciado por el IDEP y la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital, y tiene como objeto principal proponer nuevas perspectivas de gestión escolar.

7.1 Las enmarañadas líneas de nuestras vidas: La condición biográfica

Las historias de vida se presentan como la técnica de investigación social por antonomasia, como la estrategia más indicada y óptima para revelar el uso y los mecanismos que los individuos emplean en sus procesos de ficcionalización del mundo actual y de su propia vida. Al incorporar en los diversos juegos de interpretación y de verdad los diversos procedimientos y modelos que desde las ciencias sociales, la filosofía, las teorías literarias y la semiología han propuesto, la indagación por la subjetividad no sólo se verá profundamente enriquecida sino que, en gran medida, obligará a revisar los paradigmas dominantes aún centrados en la creencia de que el sujeto es una realidad que se autojustifica a sí misma por la sola fuerza de la razón lógica y la recordación y seguimiento de la verdad, de lo que *realmente* ocurrió, como si las dos cosas fueran posibles y necesarias cuando de contar nuestra vida se trata. ¿Es necesario volver a citar el ya clásico epígrafe que García Márquez le puso a sus memorias?

En los procesos de constitución de la individualidad hay dos mecanismos principales que operan para la integración social: la necesidad de reconocimiento identitario y la exigencia de incorporarse a la sociedad de mercado tanto como productor como consumidor. Del reconocimiento identitario se encargaron las denominadas “agencias de socialización” que representaban la fuente principal de moldeamiento e interiorización de normas, valores y signos, tal y como se observará en cada uno de los sujetos de esta investigación que comparten más o menos el mismo rango generacional y etario en promedio; aunque debe resaltarse que, hoy en día, dichas agencias han sido relevadas, de forma progresiva, por instancias socializadoras más difusas, descontextualizadas, deslocalizadas, que fluyen y circulan en los medios infocomunicacionales (principalmente internet y la televisión), en la publicidad y en el marketing de todas las clases.

“Yo soy de Boyacá, del norte de Boyacá, de un municipio llamado Coarachea, eso es cerca de Capitanía y muy cerca de Soatá, una encrucijada de Boyacá en Santander. Tengo 60 años, soy la mayor de catorce hermanos, mi papá era comerciante y mi mamá, profesora” (D) 18

“Yo nací en Bogotá en el '58. De una familia de 9 hermanos, soy el quinto. Seis hombres, tres mujeres” (C)

“Yo tengo 62 años y nací en Cereté, Córdoba, ciudad que quiero y recuerdo con mucho cariño.” (M)

Cuando los seres humanos son inducidos a una construcción reflexiva de su propia existencia, a relatar su biografía -entendida como la *representación* que los actores hacen de su propia vida y no necesariamente como el curso efectivo de lo que realmente ocurrió-, se produce un proceso de *biografización*¹⁹ de los espacios y las relaciones sociales que ya no son concebidos como si fueran producto solamente de las determinaciones externas, sino como resultado de una elaboración individual, de una construcción de su propio yo. Por tanto, la sociedad deja de ser la formadora de biografías para pasar ella a ser configurada por aquellas, produciéndose eso que tan acertadamente Norbert Elias llamó *la sociedad de los individuos*. La narración de la propia vida se revela, entonces, como una forma de expresión individual, como un objeto social con nombre propio que es producto de unas prácticas institucionalizadas que exigen que seamos reconocidos con la autoridad de la primera persona, con un relato de sí.

“...desarrollar el pensamiento crítico, porque ahí hay una manera de llegar a generar un poco el pensamiento propio, que el muchacho tenga arraigo, propiedad, consciencia.

Y ahí si me fui formando en la pedagogía, en la administración y cuando llegue a... Ya después presenté el concurso a rector. Había concurso para 22 rectores y 56 coordinadores pero yo dije “yo quiero ser rector, no quiero ser coordinador” porque en últimas las decisiones fuertes están en rectoría” (C).

“Mire, algo gratificante son los premios. Para mí, el premio marca una pauta. Yo le decía antes que la hermana Berta Graciela se ganó el Galardón a la excelencia, resultó en la localidad 6ta dando una charla. Yo llegué tarde a la reunión y cuando la vi, pensé “uy, yo la conozco”. “Hola, hermana, ¿se acuerda de mí?” Dice “sí, Doris Estela”. Entonces le dije “¿se acuerda, hermana, que yo partí una pipeta en el laboratorio y que fui y le dije que cuanto valdría, que yo quería una, y era que yo la había partido?” -porque a mí me tocaba el sábado hacerle aseo al laboratorio-. Y la monja me dijo “más fácil cae un mentiroso que un cojo”. ¡Me dijo la monja! Es una de mis mejores amigas y yo dije “si la monja se ganó el premio aquí, con el colegio de Fátima en la 6ta, ¿por qué no yo?” Entonces impregnó en mí lo de los premios. Premio Galardón

18 En adelante, se transcriben en cursiva fragmentos de las narrativas de los tres rectores, seguida del nombre de pila del informante, para ilustrar las tesis y problemas que se van planteando.

19 “Este neologismo significa que progresivamente los trayectos de vida se interpretan culturalmente como resultantes de proyectos biográficos personales y su puesta en acción. Son atribuidos a la acción de los individuos en el desarrollo social y de su propia vida. Esta evolución corresponde a una verdadera invención de la responsabilidad individual en materia biográfica. Ya no se está integrado a la sociedad como miembro de una familia, de una localidad, de una categoría profesional, sino como una persona individual” (Lévy; 2001; citado por Delory-Momberger, 2015)

a la Excelencia, premio a la excelente gestión escolar, premio al agua, premio... A todo lo que usted quiera, yo tengo todos los premios habidos y por haber” (D).

“Ni ser rectora ni ser directivo docente. Mi proyecto de vida estaba enfocado en ser una muy buena maestra, lograr ser una buena maestra. Ni siquiera había pensado en tener premios ni nada de eso. Yo fui... Yo estuve trabajando con lo que se llamaba en esa época la vie, también formando maestros. A mí eso me encantaba, esas cosas, que a mí eso no me van a pagar, a mí eso no me importaba. De los 17 maestros que echaron del Claretiano, entre los cuales estaba yo, demandaron 16, la única que no demandé fui yo. Y todos ganaron, a todos les pagaron, y a mí no. A mí esas cosas no eran lo que me interesaba, a mí lo que me interesaba era ser una buena mamá -además porque me tocaba porque pues ya no era sino yo-, y ser una buena maestra. Ese era mi proyecto: ser una buena maestra, poder hacer que mis hijos fueran muy pilos, fueran muy... Eso era lo que a mí me interesaba, yo no estaba preocupada por ninguna otra cosa. Yo llego a ser coordinadora porque al rector le pareció que yo pudiera ser una excelente coordinadora y de hecho creo que me fue bien, que pude liderar cosas. Es más, yo hoy en día digo que el mejor cargo en la educación es el de ser coordinador, porque el coordinador puede liderar procesos con los estudiantes, con los maestros” (M)

Evidentemente que en el análisis actual de la cuestión biográfica, el problema ya no es de separar la subjetividad individual de la objetividad social, como si fuesen dos entidades opuestas o antagónicas, sino en definir las funciones del individuo con lo social para tratar de entender desde diferentes perspectivas –cultural, psicológica, histórica, semiótica- los mecanismos de producción y construcción recíproca de los individuos y las sociedades (Delory-Momberger; 2015). Pero esa comprensión de las relaciones entre individuo y sociedad a partir de la biografía no puede darse por fuera de la historicidad de esas relaciones, vale decir, de los modelos narrativos que configuran y, eventualmente, reproducen unos patrones biográficos que proveen a los individuos de esquemas y relaciones consigo mismos y de inserción en sus respectivas comunidades. Dichos modelos biográficos dominantes llevan al individuo a constatar el resultado de sus proyectos y la forma como ha obrado para alcanzarlos, lo cual puede realizar de dos formas: *hacia afuera*, en función de esa otredad constitutiva del sí mismo, de esa alteridad que lo vigila y lo evalúa, que lo legitima y lo instituye; o *hacia adentro*, en función de la vida interior, de ese palimpsesto de voces sobre voces que lucha por liberarse del avasallamiento mediático y conminatorio, de ese *valor biográfico* (Bajtín, 1982) que “ordena la vivencia de la vida misma y la narración de la propia vida de uno” (Pág, 136); ese valor que permite comprender la visión y la expresión de nuestra propia vida.

“Me queda la mitad de la responsabilidad, me tocó asumir el liderazgo y la responsabilidad de mi mamá y ayudarle a mi papá. Mi papá tenía que trabajar y suministrar gran parte de los gastos pero a mí me tocaba colaborar. A mí me tocó hacer de mamá y de hermana y de maestra tanto en la casa como en mi profesión” (D)

“Todos los maestros eran hombres. Pero había un sacerdote que era el rector en ese momento, que además tenía una postura, una visión de mundo comprometida con el... tenía un compromiso social bien fuerte el Padre Héctor Guzmán. recuerdo que me llama en... en el año '79, al principio -yo todavía no me había graduado-, me llama como en Enero y me dice “es que yo quiero que usted sea la profesora de Español y Literatura en quinto y sexto de bachillerato”, o sea en décimo y once ahora. Yo, como casi siempre no me pongo a pensar muchísimo en “eso qué implicaciones tiene”, no, nunca, le dije “¿de verdad, Padre?”. Me dijo “sí”. Me llamó al apartamento para decirme eso, “sí, yo quiero que usted sea...”. Yo le dije “listo, Padre, cuente conmigo”. Y fui una de las primeras docentes de ahí del Claretiano que entró a dar clase en esos cursos. Y afortunadamente me fue muy bien. Me fue muy bien incluyendo los errores, incluyendo las equivocaciones que uno comete ahí porque fueron mucho aprendizaje”. (M)

“porque cuando ya uno como rector ve toda la problemática familiar, social, cultural, la política pública misma de Secretaría de Educación, entra uno a decir “bueno, ¿cuál es mi papel?, o sea ¿qué puedo hacer yo para transformar realmente?” No pasar uno tangencialmente sino intervenir el sustrato y poder ser un agente de cambio en el colegio, en la institución educativa. Con el conocimiento que tiene uno de la maestría, del posgrado, no es suficiente, tiene uno que estar alimentado por muchas más cosas. Entonces, el primer tema que yo vi era el tema de ciudadanía y convivencia, y resolución de conflictos, entonces me metí mucho en el tema de DDHH y me encontré con gente maravillosa, como las que estoy diciendo” (C)

Se puede llegar incluso a emplear tramas narrativas canónicas o paradigmáticas de líderes o héroes políticos o artísticos para autoexaltarse o autopromoverse, y dotar de esa manera a su propia historia de un significado simbólico general.²⁰ Es preciso, entonces, que en la investigación biográfica se relacionen los modelos de biografización preestablecidos que corresponden a tipos históricos y funcionalidades sociales con los modos de organización política, social y económica, no solo para identificar los patrones biográficos básicos –y en algunos casos fundacionales-, sino para reconocer y visibilizar las trayectorias y posiciones en las que los individuos han desarrollado sentimientos de identidad personal y construido un relato de sí, constituyéndose en actores biográficos de su propia vida.

7.2 Las historias de vida: entre la representación de sí y la ficción del yo

La ya clásica discusión acerca de que el mayor problema de las narrativas biográficas -en las que caben historias de vida, autobiografías, memorias, diarios íntimos, testimonios, autoficciones, selfies, *snapchat stories* (que se concentran en el yo íntimo y convierten al usuario de la aplicación en protagonista y editor de su propia información), - lo constituye el de si estas cumplen unos criterios mínimos de objetividad, generalización y sistematización para que sea resguardado su estatuto científico y, por tanto, sea asumido como una herramienta válida de investigación social. En últimas, lo que más se teme, desde la perspectiva clásica de la ciencia con sus criterios tradicionales de objetividad y veracidad (sin contar con los de falsabilidad y representatividad), es que las narrativas no sean veraces y pertenezcan más a la ficción de sus agentes, o se subordine a los intereses del investigador y, en consecuencia, asuman sesgos y preconcepciones de éste que las despojan de su estatuto científico.²¹

²⁰ Es conocido el caso de los políticos norteamericanos que habitualmente utilizan la “trama” de la vida de Abraham Lincoln (un hombre sencillo que, gracias al trabajo duro y a educarse a sí mismo, alcanza el cargo más alto de su país y lo guía en tiempos de crisis). Esta “robo” de vidas ejemplares -sobre todo de políticos ilustres- se da en todos los países: en Colombia con la vida de Marco Fidel Suárez; en Argentina, con Perón; y más recientemente con Mujica en Uruguay y Chávez en Venezuela; sin descontar casos europeos como los de Margaret Thatcher, Olof Palme o Willy Brandt. La discusión en torno a la libertad inventiva de un individuo para realizar elecciones entre diversos tipos de tramas que le provee su cultura y, de esa forma, dotar de un significado universal sus propios acontecimientos vitales, se encuentra en Hayden White (2011; pág. 492 y siguientes), en quien nos apoyamos en este punto.

²¹ En este sentido, habría que diferenciar entre la “verdad” a la que aspira el positivismo en su intención científicista, y la “verdad” a la que aspiran grandes cultivadores del género de memorias y autobiografías como Michel Leiris (2006) quien asume la autobiografía como un exponerse en forma “auténtica”, rechazando toda fabulación, preocupado sólo por los hechos, de la misma forma que lo hace el torero frente al toro: jugándose la vida en cada palabra; o, Simone de Beauvoir (1989), para quien las nociones de privacidad e intimidad son reliquias

Una perspectiva que contribuye mucho en esta discusión que tiene la interpretación en las relaciones entre la objetividad y la ficción es, sin duda, la filosofía hermenéutica y, particularmente, las tesis de H. G. Gadamer (2001) es quien más ha exaltado la relación entre poetizar e interpretar, la cual se expresa no sólo del lado de la ciencia y la filosofía, sino como problema del poetizar mismo. Es indudable que, en esa imposibilidad de escindir la interpretación de la poetización, una gran responsabilidad la lleva la ficción porque, a qué dudarlo, el carácter multívoco de cualquier interpretación, al poseer un componente poético -es decir, añadido, imaginado, metaforizado-, conlleva una buena carga de ficción. Interponer la objetividad de la ciencia como contrargumento a la filtración de la ficción subjetiva, no sólo desconoce el hecho, ya consensuado por teóricos e investigadores de diferente índole, de que el conocimiento empírico no tiene ningún fundamento epistemológico y tampoco lo necesita, sino que la ficción subjetiva, (o, si se quiere con Gadamer y Heidegger, la función poética) siempre será un relleno, un complemento a la pura facticidad, al dato en bruto, ya que cualquier modelo, sistema teórico o representación icónica, “hacen funcionar la ficción en la verdad, inducen efectos de verdad con un discurso de ficción” (Foucault, 1999)

Ahora bien, ya sea como alternativa plausible al mundo actual, o como necesidad que busca emanciparse de la realidad por su inconformismo con ella, la ficción que hacemos de nuestra vida, y que siempre se expresa de modo subjuntivo y contrafáctico, estará proyectada hacia el futuro. Como dice George Steiner (2001; Pág.16), “existe un sentido real en el que todos los usos del tiempo futuro en el verbo “ser” son una negación, aunque limitada, de la mortalidad. Igual que todo uso de una frase condicional expresa el rechazo a la inevitabilidad bruta, al despotismo del hecho”. Esa huida de la realidad a través de partículas como “ería”, “era” o “si”, busca ocuparse no tanto de cómo son las cosas sino de cómo podrían ser o cómo me gustaría que fueran, al fin y al cabo, “*lo importante es lo que está delante de mí, lo que me permite orientar y dirigir mi acción, y en esta elección y en esta apuesta, emergen y se yuxtaponen intencionalidades, deseos, creencias, prácticas atávicas, significados vernáculos que se proyectan y se materializan en una narrativa que siempre habla de lo que está más allá, en lo que el yo cree, o presiente, o intuye adónde debe ir*”. (Gómez Esteban; 2013; 114) Y en esa narrativa que se proyecta a futuro, la esperanza y el temor constituyen las ficciones principales sobre las que se construyen las bases de nuestra biografía prospectiva; son inseparables de cualquier gramática de la creación y de la fantasía, de las experimentaciones y de las acciones que, consciente o inconscientemente, con crítica o aquiescencia, realizamos en nuestras vidas.

“Abogada. Abogada. Abogada y mandar. Y mandar, Jairo. Entonces mire, abogada y mandar porque yo siempre sueño con... A ver, mi hijo siempre me dice “mami, deje ya la maestranza, ya

burguesas y, por el contrario, la tarea del intelectual es sondear las profundidades de la experiencia, desacreditar mitos y comunicar las verdades en toda su crudeza. De igual forma, hay que subrayar que para los antropólogos, quienes son los que más han trabajado esta problemática en Ciencias Sociales, “es importante que el investigador no solamente presente la historia de vida de una persona tal y como le fue relatada, sino que también presente sus propias suposiciones que contribuyeron a la construcción final del texto” (Jimeno, M; 2006, p. 38)

no friegue más con esa maestranza, ¿qué sabe hacer?” Joder y mandar. Perdóneme. Joder y mandar. Entonces me dice “Perfecto, yo le monto una oficina y usted ahorita como tiene el título, usted consigue los clientes, tiene su secretarias y va a las 10 de la mañana a ver qué hay, firma, pasa, va a la sala de belleza, al cine o a almorzar, y por la tarde pasa y se va para la casa”. Y de no serlo así, entonces montar un negocio, pero uno ir a supervisar. O sea, no ejercer uno ese trabajo, ¿cierto que sí? Pero fíjese que la profesión que me tocó desarrollar o hacer, me ha dado para muchas cosas” (D).

“A mí me hubiera gustado ser bilingüe. De hecho, esa era una de las motivaciones que tuve para meterme a estudiar filología e idiomas, donde estudié... donde uno puede decir “estudió inglés y francés”. Me hubiera gustado ser bilingüe. Apliqué para una beca para irme para Londres y fui aceptada pero únicamente aceptaban que uno tuviera dos hijos, y yo quedé embarazada en el proceso. O sea, cuando me aceptaron, ya yo tenía 4 meses de embarazo, ya no pude viajar. Me hubiera gustado hacer eso. Y tú preguntas que de niña qué soñaba, es que yo cuando llegaba a la finca, en cambio le decía que yo sabía inglés a los hijos de los campesinos, entonces yo empezaba a hablarles en una jeringonza ahí que les decía que eso era inglés” (M)

“El tema de la carrera que yo quería, básicamente la sociología o la medicina. Pero en este momento no me arrepiento de haber hecho lo que estoy haciendo, digamos que he recibido cosas que no esperaba y me he desarrollado personal y profesionalmente, y me siento bien, me siento tranquilo, me siento realizado. [...]Mi vida ha sido muy placentera. Yo he tenido momentos siempre de felicidad y también momentos difíciles pero que para mí han quedado en el olvido. No dejo que me afecten en el aquí y el ahora, como dice Capra; leí a Osho y leí a otro que se llama... un alemán que se iba a suicidar, Eckhart Tolle, ¿tú has escuchado a Eckhart Tolle? Eckhart Tolle era un científico que... como de 28, 29 años, y vio la vida sin sentido, tenía ya trabajo en una universidad y veía todo absurdo: la mentira, la falsedad, y se iba a pegar un tiro. Y como que alguien le dijo “no, usted puede hacer tal otra cosa” y comenzó a leer el tema oriental y ahora escribe libros, El poder del aquí y del ahora- El poder del ahora y tiene cosas muy interesantes, ¿no? Yo entendí el aquí y el ahora después de mucho tiempo, o sea, de vivir el ahora, de vivir aquí” (C)

Esta *función fabuladora* de nuestra existencia, como la llamaba Bergson (1967; citado por Delory-Momberger; 2015 .Pág 5), la cual entendía como “una facultad bien definida del espíritu, la de crear personajes a partir de los cuales nos contamos a nosotros mismos... cuya función es indispensable tanto para la existencia de nosotros mismos como para las de la sociedad”, conlleva una aspiración a la realización personal que, consciente o inconscientemente, visualiza múltiples posibilidades identitarias y abre la contingencia para habitar mundos plurales y variados a través de sus propias experiencias. Pero, ¿cuáles serían los procedimientos generales para construir esas ficciones que posibilitan la relación consigo mismo?, o, en otros términos, ¿cómo podemos llegar a organizar nuestra experiencia a través de los mundos alternativos que hemos construido a lo largo de nuestra vida para devenir en lo que se es? Nelson Goodman, un filósofo norteamericano, más cercano a la tradición analítica y a la filosofía de las formas simbólicas de Cassirer, puede resultar muy útil en esta coyuntura metodológica. Lo primero que tenemos que entender según Goodman (1990), es que hay muchas formas de construir mundos alternativos como tantas formas de organizar el conjunto de nuestra experiencia. Es por esto que no se puede destacar un mundo sobre los demás, o hacer de él la única realidad o el único mundo actual del cual el resto de mundos o realidades son sólo sus versiones o proyecciones. Es por esto que Goodman considera que hablar de versiones diferentes, en el fondo, resulta lo mismo que hablar de mundos distintos; no obstante, el hecho de que existan mundos alternativos, o, lo que es lo mismo, versiones del mundo diferentes, no quiere decir que no haya mundos mejores o peores, más o menos correctos e incorrectos, ni tampoco que podamos construir cualquier mundo que

queramos: sólo quiere decir que ningún mundo correctamente construido tiene por sí mismo más realidad que los otros.

Bajo estos presupuestos, Goodman señala algunos procedimientos generales para construcción de mundos tales como a) La *composición y descomposición* a través de sus partes, miembros o rasgos. Dado que los mundos se crean siempre a partir de mundos previos y, en consecuencia, más que hacer nuevos mundos es rehacer de lo que ya se habían construido, la composición y descomposición tiene que ver más con la integración y desintegración de lo anterior y la integración en un nuevo todo. De esta forma, elementos que antes estaban unificados ahora aparecen dispersos y fragmentarios, y lo contrario, cosas que en el mundo o versión anterior eran fragmentarias ahora constituyen o se han integrado al todo unificado. Los juegos del lenguaje, los sistemas teóricos y los modos de percepción son ejemplos de versiones del mundo que se encuentran atravesados por este procedimiento perpetuo de composición y descomposición; b) El segundo procedimiento Goodman lo denomina *ponderación*, y se refiere a que en cada mundo hay cosas que tienen mayor importancia que otras, es decir, que en cada sistema de representación, en cada mundo alternativo, la intensidad o valoración de sus elementos puede cambiar; c) El tercer procedimiento para hacer mundos es la *ordenación* de las relaciones internas, es decir, el reordenamiento o rejerarquización de elementos anteriores del mundo ya construido y que luego los hacemos parte del nuevo mundo como si siempre hubieran estado ahí; d) El cuarto procedimiento es la *supresión* y la *complementación* que, como su nombre lo indica, se refiere al borramiento y anulación de unos elementos del mundo alternativo que ya no operan o generan alguna clase de ruido y desestabilidad, y a la consecuente introducción de elementos nuevos que sustituyan los extirpados sin importar mucho si lo que complementa sea verdadero o absurdo; e) El quinto procedimiento es la *deformación* que paulatinamente se va introduciendo en los mundos creados y que pueden ser vistos, dependiendo de dónde se mire, como distorsiones, tergiversaciones, e incluso, correcciones.

Las implicaciones metodológicas de estos procedimientos para hacer mundos resultan profundamente enriquecedoras a la hora de indagar por la experiencia de sí y las formas de relacionarse consigo mismo, pero sobre todo, para indicarnos las formas como los individuos ficcionalizan su propia vida, y, en ese proceso de hacer y rehacer su devenir en el mundo, de crear y recrear nuevas versiones del mundo, es que logran realizar las metamorfosis y las transfiguraciones necesarias para seguir viviendo con sentido en un mundo que, en principio, no lo tiene. Y es en las historias de vida en las que dichas implicaciones se pueden evidenciar.

Pero esta posibilidad de ampliar la experiencia social mediante la ficcionalización del yo, de proyectarse a futuro a través de la fabulación de mundos posibles, requiere ser consciente de que ello conlleva superar unas pruebas que, para no perderse en la fantasía pueril e inverosímil, articulen los procesos sociales con las experiencias personales. En este sentido, el sociólogo francés Danilo Martucelli (2013) ha propuesto la tesis de que existen unas pruebas estructurales para relacionar la biografía con los aspectos estructurales de la sociedad. Dichas pruebas son definidas como “desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados,

desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (Martuccelli; 2013. Pág. 215). Para él, las pruebas tienen cuatro grandes características: a) Tienen una dimensión narrativa en tanto que se comprende la propia vida como una sucesión permanente de pruebas a prueba, esto es, la vida como una aventura permanente; b) Los actores están obligados, por razones estructurales, a enfrentar estas pruebas, las cuales tienden a ser vividas como irreductiblemente personales; c) Las pruebas son selectivas, y como tal, son sometidas a procesos de evaluación. Su aprobación o desaprobación explicaría “el juego diferencial que se vincula con las distintas características sociales de los individuos” (pág. 216); y d) Las pruebas no designan cualquier tipo de desafío o problema vivencial, se circunscriben a los grandes retos estructurales de una sociedad.

“Yo estando aquí en Bogotá me presenté al concurso. Tenía uno que hacer fila en el Campín para presentar los papeles y eso era por ventanillas y de la letra A a la B el apellido. Yo entregué los papeles y cuando salió el listado de los que clasificamos por papeles, pues yo pasé. Pero yo estaba estudiando a distancia en ese tiempo, también, computación para la docencia en la Universidad Antonio Nariño, haciendo la especialización y me faltaba como un semestre nomás. Entonces yo me presenté como docente de primaria, me presenté para Sociales, me presenté para Informática: tenía tres opciones. Salió el listado de los admitidos en las listas y yo me presenté al examen. Cuando salió el listado de los que pasamos el examen, yo pasé. Cuando salió ese listado, citaron a entrevista y yo fui a la entrevista pero a mí me clasificaron para Informática y yo presenté el examen con unos ingenieros y pasé en la entrevista. Pero cuando van a hacer las ubicaciones, no hay vacante en Informática pero miraron que lo de Sociales se asimilaba con Religión y me mandaron a dictar religión en el Colegio Enrique Olaya Herrera. Imagínese yo sin haber dictado una clase. Yo fui hice clase como tres días, alumnos de décimo y de once, cuarenta alumnos, yo entraba a la clase “¿Qué han visto? ¿Qué quieren aprender?” con una desubicación que usted no se puede imaginar” (D).

“Me meto a hacer la maestría en literatura en la Universidad Javeriana. Y yo la termino alrededor del... ¿'89? Pero cuando la termino, son cosas graciosas en la vida de uno... Yo salgo de ahí y me voy para la coordinación, todas las inquietudes y las cosas que me habían surgido a mí en esa maestría ya no las pude poner en juego en mi práctica docente. Sí me sirvió para el tema de la cátedra en la Libre, en la facultad de Derecho, para eso sí me sirvió, pero ya para lo que a mí me hubiera gustado haber seguido haciendo... Y eso creo yo que fue una cosa circunstancial, por lo que te decía hace un momento, que yo nunca me he puesto como “primero déjeme pensarlo a ver cómo es que es el asunto y si yo...”, no. Para el desarrollo de mi vida profesional, no. Sí lo tengo, sí tengo eso como un principio es en mis actuaciones como coordinadora, como rectora y como directiva docente en los cargos que he desempeñado, sí he tenido “espérese un momentito yo me doy el tiempo de pensar”. Pero para eso, cuando el rector me llama y me dijo “necesito nombrar un coordinador en encargo y yo creo que la candidata es usted”, a mí eso me bastó y le dije “listo”. Ni siquiera lo pensé. Ni siquiera pensé las consecuencias que tenía para lo que a mí me gustaba de poder desarrollar todo el tema de la literatura”. (M)

“Porque cuando ya uno como rector ve toda la problemática familiar, social, cultural, la política pública misma de Secretaría de Educación, entra uno a decir “bueno, ¿cuál es mi papel?, o sea ¿qué puedo hacer yo para transformar realmente?” No pasar uno tangencialmente sino intervenir el sustrato y poder ser un agente de cambio en el colegio, en la institución educativa. Con el conocimiento que tiene uno de la maestría, del posgrado, no es suficiente, tiene uno que estar alimentado por muchas más cosas. Entonces, el primer tema que yo vi era el tema de ciudadanía y convivencia, y resolución de conflictos, entonces me metí mucho en el tema de DDHH y me encontré con gente maravillosa, como las que estoy diciendo. Como Amada Benavides que era la delegada de Colombia en Naciones Unidas, en la ONU en Derechos Humanos, y con ella hicimos un trabajo durante ocho o diez años haciendo talleres de educación para la paz. Y también tuve, con la Secretaría, tuve la fortuna de conocerme metodologías como la teoría de las restricciones que la apliqué ya en el colegio Aquileo Parra. El tema también de psicología transpersonal”. (C).

7.3 Gestión escolar significa compartir, participación y democracia.

Cuando se miran con detenimiento los resultados de diversas investigaciones (Alvariño, 2000; Sammons, 1995; citados por Pernet; 2010) sobre los principales factores que inciden en la gestión escolar, vale la pena destacar, entre otros, el papel de un liderazgo propositivo y participativo, la unidad de propósitos por parte de sus impulsores, un ambiente favorable de aprendizaje, el buen uso del tiempo y una inequívoca orientación al rendimiento. Todos estos estudios parten del presupuesto, implícito o explícito, de que la escuela, aunque depende de unas políticas estatales, en buena medida es un sistema cerrado que requiere la definición clara de instructivos, normas y objetivos de aprendizaje; pero, lo más importante, es que el conocimiento que produce y reproduce (léase currículo), es un saber universal, socialmente relevante y, sobre todo, un saber *obligatorio* y necesario para desempeñarse adecuadamente. No obstante, la consecución de estas metas queda subordinada a unos estilos gerenciales, a unas características personales que determinan el qué y el cómo se debe alcanzar dichos propósitos:

“Yo podría definir mi estilo gerencial en ser... Compartir. Mi dirección es compartida. Yo siempre digo que en el colegio no hay un rector sino hay cinco rectores. Entonces, está el coordinador académico, que maneja todo lo de horarios, lo de distribución de aulas, lo de permiso por un día, asigna los cupos, entonces esté yo o no esté, está funcionando el colegio. La coordinadora de calidad. Ella maneja la parte del consejo académico en compañía de otro coordinador, atiende entidades, atiende universidades y llena en general todos los documentos, a través de eso solución (...) Todo el andamiaje que corresponde hacer. Está lo la coordinadora de media fortalecida, también. Atiende lo pertinente a media fortalecida. Está el coordinador de 40x40 y hay un coordinador de disciplina como el jefe en todo el colegio, cuando llegan a contarme a mí o qué opino o algo, yo digo “a mí no me pierdan tiempo, hable con Fulano de Tal” y yo delego en ellos, la responsabilidad cuando van a reuniones porque se cruzan las reuniones, cinco o seis reuniones, van con toda la autorización, con toda la determinación que toman pero lo que sí tengo que tener presente es en tener en cuenta de tomarles las tareas, qué hicieron en esa reunión, qué aprobaron, para poder apoyarles en los diferentes proyectos” (D)

“Yo creo que mi estilo es un poco de orden participativo. A pesar de que de pronto yo pueda saber que hay una forma de salir de un asunto, siempre convoco al grupo que le compete para que discutamos y saquemos una... Ese creo que es participativo y no solamente para resolver asuntos allí sino para direccionar toda la institución. Al igual que Doris, cada coordinador tiene unas responsabilidades adicionales a las que son propias de su función como coordinador académico, como coordinador de convivencia o como coordinador de primaria, adicionales a eso tienen una función de liderazgo alrededor de los temas pedagógicos. Por ejemplo, la coordinadora académica de noveno al programa de formación de maestros es la coordinadora de articulación curricular. Ella tiene que reunirse con todas las áreas y tiene que hacer todo el tema de la articulación. El coordinador de... Uno de los coordinadores de primaria, además de ser el coordinador de primaria y no sé qué, es el líder del ciclo 1. Él tiene que... Tanto de la mañana como de la tarde, porque la primaria y el preescolar funcionan uno es en la mañana y otro es en la tarde, entonces él tiene que responder por todo el liderazgo que debe ejercer a nivel pedagógico en el ciclo 1. La otra coordinadora de primaria entonces, además de ser coordinadora de su jornada y todo eso, ella responde por el trabajo del ciclo 2 que es de orden pedagógico y de formación de maestros. Y así, por ejemplo, los de convivencia, además de sus funciones del día a día, del registro de las excusas, de no sé qué, deben liderar el proyecto de convivencia y ciudadanía. Así está más o menos. Y nosotros nos reunimos a hacer los acuerdos, para mirar los avances, cuáles son las dificultades, cómo puedes ayudarlo tú a él, etc, etc. Pero yo ejerzo un liderazgo alrededor de ese equipo directivo en el tema de la formación del directivo, sin que estemos hablando de que ese es un proceso de formación necesario. Entonces, leemos a Perrenoud, por ejemplo, pero yo estoy atenta a eso, qué es lo que sucede en el grupo, qué

considero yo que tienen alguna dificultad y eso entonces llevamos a la reunión que la estamos haciendo cada mes, hacemos una reunión del equipo directivo. Y como yo tengo dos sedes, lo que hago es que me reúno con los coordinadores de la sede B, tengo reunión con ellos el martes, hoy vengo, por ejemplo- hoy lo hice porque el martes no se pudo hacer porque teníamos una visita de la Secretaría-, entonces hoy hice la reunión con los dos coordinadores de la sede B y los de enlace, y no sé qué y hacemos un balance de cómo está la cosa y llegamos a acuerdos y no sé qué. Igual hago entonces con los otros coordinadores de cada una de las secciones. Entonces yo creo que ese es un liderazgo que ejerzo internamente, hablo con las áreas, cuando veo que hay alguna situación que amerite que yo esté presente, estoy presente sin pensarlo dos veces. (M)

“Democrático, yo creo que es un estilo democrático. Democrático en el sentido de mirar, tener todas las miradas de los diferentes agentes que participamos en el acto educativo: padres de familia, estudiantes, profesores, que son los que conforman la comunidad educativa. Pero obviamente no es solamente democrático, a veces uno no puede tomar decisiones democráticas, a veces son decisiones unilaterales, a veces hay decisiones que no toma uno sino que se toman de otros lados y uno dice “¿qué pasó acá?”, no puede ser un estilo... Yo creo que uno no tiene un estilo exclusivo sino que uno tiene una mezcla de estilos, a veces es democrático, a veces tiene que tomar decisiones solo, a veces con el equipo, a veces con el consejo directivo, depende de la decisión” (C).

Sin embargo, la práctica de estos estilos gerenciales no los sustrae de aplicar unos criterios en la toma de decisiones, máxime cuando se encuentran abocados a la denominada, coloquialmente, “soledad del rector”. Dichos criterios pueden ir desde el apego irrestricto a la norma, hasta criterios subjetivos o coyunturales:

“Uno es la norma. Algo que tiene un fuerte peso específico es la normatividad: la ley, la ley 115, la ley 715... Obviamente no siempre uno es tan literal que lo que dice la letra lo va a aplicar, porque no es eso lo que se hace pero uno juega flexiblemente con las posibilidades, hasta dónde se puede ceder. La distribución de horas. El 1850 dice son 22 horas de 60 minutos. Eso es lo que dice, 22 de 60, y eso estalla a un maestro. Uno juega ahí, 55, 22 de 55, el tiempo que va quedando... El tiempo de descanso. Bueno, el tiempo de descanso también es parte de la jornada pedagógica, de las 6 horas. La ley dice son 8 horas, son 8 horas, pero uno aplica las 6 horas. Uno juega con la norma pero la norma es la que tiene el peso específico. Al rector y al directivo docente lo miden es con la norma. La contraloría, la personería, todos nos dicen “no, usted no me puede echar ninguna carreta aquí, ¿qué dice la norma?” y lo remiten a uno al Ministerio, a Secretaría, entonces ese es un criterio para definir. (C)

“Al tomar una determinación como rectora, yo también tengo algunos aspectos. Por decir algo, un profesor que necesita tres días de permiso, pero que la causa realmente no es justa. El coordinador académico lleva la estadística de cuántos permisos ha tenido, cuántas veces ha llegado tarde, porque yo les digo “hagan el diagrama y muéstrenme el porqué a ver cómo va”, ¿cierto? Entonces también hay que estimular al docente y esa determinación quién la toma... Por decir algo, se presentó el caso del asesinato de Rosa Elvira, pues las determinaciones me tocó tomarlas a mí sola. Yo en ese momento frente a diez medios de comunicación yo no voy a decir “permítame le consulto a mi compañero vecino, o a la ADE o a tal”, no, le toca a uno hacerlo porque entonces se va a perder la credibilidad que tiene uno y los pocos conocimientos. Entonces sálgale como le salga a uno la determinación, uno la tiene que tomar, ¿cierto? Pero sí, uno se ve ahorcado a que las cosas le salgan bien o a que las cosas le salgan mal, pero frente a una determinación, sea con el padre de familia, o sea con el coordinador o con el alumno, le toca a uno valerse como de su astucia para poder uno salir adelante y quedar bien ante los demás. Porque qué tal uno frente a un caso con un profesor decirle “venga mañana y le doy la respuesta” o “compañero, ¿usted qué opina?” cuando el estilo de dirección o el conocimiento o la experiencia es totalmente diferente. Sí se necesita un acompañamiento más a los otros en a unos temas puntuales pero la soledad es determinante. Yo no sé si a ustedes les ocasione estrés

el consejo directivo. Aunque uno ya lleva el orden del día y ya sabe los temas y entra uno con los códigos y con las carpetas y con las evidencias, cuando lanza uno la propuesta uno mira a ver, y sale uno al consejo directivo, “me fue bien” o “tal no sé qué”, ¿cierto que sí? La soledad se siente por todos los lados, porque es que el rector es solo y la institución depende, bien o mal, depende de uno (D)

¿Cuáles son los principios que yo tengo para tomar una decisión? Lo que decía: primero es el proyecto educativo, qué me indica el proyecto educativo. Y ese proyecto educativo tiene que estar ajustado a la norma, porque dentro del proyecto educativo está el manual de convivencia, está la propuesta pedagógica, está todo eso. Tiene que estar muy ajustada a la norma. Lo primero es eso. Lo segundo es las circunstancias que rodean el hecho, que le permiten a uno entonces tomar una decisión así o así, ¿sí? Y tercero, también los actores determinan qué tipo de decisión va a tomar uno. Me parece que esos son como los tres criterios (M)

Estas prácticas de gestión que responden a una visión institucional, a un proyecto educativo y a una normatividad y política estatal, muchas veces chocan y se enfrentan a la diversidad de modos de existencia o subjetivación, tanto de docentes como de estudiantes, que no encajan en la planificación y el control.

Por ejemplo, ahorita tengo un enfrentamiento entre una docente y su coordinador. La docente dice que ella fue maltratada por el coordinador porque delante de los padres la regañó, y delante de los estudiantes, le llamó la atención. Y eso sí lleva allí como veinte hojas, sustentando, tratando de demostrar que ella fue maltratada por el coordinador. Entonces yo voy y le pregunto al coordinador, no le paso las veinte hojas, pero venga le digo “mire, la profesora se queja de esto, esto, esto y esto, ¿sí”. Entonces yo necesito que usted me cuente qué fue lo que pasó”. Sin que vaya permeado por lo que dice la profesora. Le digo “ella se está quejando de que usted esto, esto, esto, cuénteme lo que pasó, cuénteme su versión”. Después de que él trae su escrito, hablo con la profesora, ahora me falta hablar con los dos, al tiempo, para proponerles el tema de conciliación. Claro, ahí pueden haber gritos y centellas, pueden haber ahí. Porque yo no sé qué tan maduro sea la profesora porque no la conozco mucho, pero sí sé que el coordinador sí es inmaduro, emocionalmente. Eso sí lo sé perfectamente, él es brinca, salta y llega al cielo y vuelve a bajar en dos segundos, ¿sí? Entonces tengo yo que llevar y manejar un poquito la subjetividad de los otros. Ese sí es un asunto que a uno le toca ahí como ir calmándose. Y ayer me pregunta la profesora “¿y cuándo es que vamos a hablar con él?” entonces yo sé que todavía no está lista para hablar con el coordinador, todavía no está lista, porque si ella está muy afanada de cuándo es que va a poder pelear con el coordinador, entonces ella no está lista todavía. Entonces yo les dejo que bajen el tono, con el tiempo. Porque sé que ahí hay líos. Eso pero fundamentalmente es que yo trato de manejar un poquito mi subjetividad, de que no aflore mucho para que no haya... (M)

“Pongo un ejemplo, un profesor de educación media fortalecida que lo resolvimos hoy. Una niña que hizo proceso de inmersión la Universidad La Salle. La chica no clasificó y la información le llegó a un profesor. Y el profesor seguramente le diría a la niña, le dijo “¿sabe qué? Es que ahí no clasifican los mediocres” o de pronto le dijo algo así, algo fuerte a la chica, y de una vez el papá pasó un derecho de petición. El derecho de petición no me lo pasó a mí como rector, se lo pasó al consejo académico y al consejo directivo. Y la Universidad La Salle hizo un comunicado “Vea, es que el proceso de selección fue auténtico, autónomo de la Universidad, no tuvo que ver nada el profesor”. Pero hay profesores, ¿cierto?, que el profesor conectado con la Universidad, que es de media fortalecida, hay profesores que, a este profesor, le tienen envidia. Envidia, rabia. No lo quieren. Esas profesoras dijeron “háganle esto”, porque los profesores orientan, “saben qué, escriba ahí, pase un derecho de petición, no al rector, páseselo al consejo académico, al consejo directivo, para hacerlo más grande”. Cuando llegó al consejo directivo, le dije yo “eso no es competencia del consejo directivo, eso debe ser competencia del consejo académico”. Entonces remitimos una carta, yo como presidente del consejo directivo, al consejo académico. Y hoy estaba la Universidad diciendo “mire, paso esto y esto” Pero primero escuché al profesor, y escribió una carta, y dice “yo en ningún momento le dije eso a la estudiante”, pero los papás ya

habían hecho una cosa pasando por encima de todas las instancias, ni siquiera hablaron con el coordinador, no hablaron conmigo como rector, sino que pasaron de una vez, con apoyo de los profesores, que les interesa generar ese tipo de roces. A quién le toca estar... ser más ecuánime, y no creer en unos y en otros, sino al rector. Yo le pasé por escrito al profesor “sírvese informar frente a tal acusación que tiene usted frente el caso tatatatá, ¿usted qué fue lo que hizo?” y el profesor por escrito dice “no, yo en ningún momento”, y eso es válido, está escrito, no es carreta, ¿sí? Entonces es como manejar las instancias que hay, las competencias que tiene uno, y cómo puede manejar consejo directivo, consejo académico, y la decisión final tengo que escribirla ¿quién?, yo. Frente a los medios, ¿quién es? El rector. Yo no puedo delegar a un coordinador, a la orientadora, porque ellos no tienen toda la información completa. El rector debe tener toda la información, tener en la cabeza todo lo que pasa en el colegio, lo bueno, malo, lo divino, todo. Y hay cosas que uno no puede delegar, porque cuando usted vaya a resolver un problema y no tiene la información, “vaya y llame a no sé quién”, no, tiene que usted manejarlo (C).

Finalmente, uno de los mayores problemas que enfrenta la escuela contemporánea es el avasallante dominio y penetración de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida y la subjetividad. ¿Qué debe hacer un rector ante este nuevo fenómeno que, en buena medida, ha comenzado a reemplazar la educación escolarizada? ¿Cuáles son los retos que le plantea a la gestión escolar?

“Yo diría que tenemos que pensar en que la escuela sea el sitio donde la persona va a convivir y a compartir con las demás personas, a formarse como ser, no lo que yo digo, primero la convivencia y luego sí las matemáticas y lo demás. Porque ya en internet todo lo tenemos hasta con lujo de detalles. El alumno interactúa y no necesita el docente, pero ¿qué haría una persona estudiando sola sin interacción” (D)

“Vea, yo creo que la escuela tiene que enseñar a aprender, esa es una tarea de la escuela: enseñar a aprender. En términos de Paulo Freire, las pedagogías críticas; enseñar a pensar el mundo, a vivir en el mundo, a convivir en el mundo, a estar en armonía consigo mismo, con la naturaleza, con los otros, con la sociedad; a tener un desarrollo de pensamiento crítico, no crítica sino crítico; a tener capacidad de síntesis frente al mar de conocimientos: ¿qué de todo el mar de conocimientos me sirve y lo puedo aplicar para mi vida? Eso está en la escuela y el profesor tiene que ser un maestro, una persona que sea capaz de llevarlos, de orientarlos, que es el que sabe. En la experiencia que tengo yo del colegio por ejemplo con los maestros que vienen de diferentes disciplinas y el maestro que viene de las disciplinas pedagógicas son diferentes” (C)

“Tiene que ser una escuela dinámica que utilice todas las herramientas, el cómo se llama, el internet, la internet, utilizarlo para que sea... Primero tiene que hacer eso. Porque acaba de decir Doris, uno con esa inteligencia y con esa capacidad que uno tiene de aprender, coge toda la literatura que haya sobre el tema de cómo gestionar una institución educativa” (M).

7.4 La vida no es un argumento y la escuela no es una empresa (Conclusiones)

Existe un consenso generalizado entre las diversas teorías y perspectivas epistemológicas y políticas contemporáneas de abordar la condición biográfica en rechazar el viejo concepto de proyecto de vida por otros más abarcadores, flexibles y acordes con las nuevas realidades sociales y tecnológicas, como los de trayectorias

vitales, espacio biográfico o biografización. En efecto, mientras el proyecto de vida nunca pudo despojarse de una connotación determinista, lineal, acumulativa y aquiescente con los modelos de vida instituidos y hegemónicos (el individuo debía tener relativamente claro desde una edad muy temprana qué quería hacer con su vida, cómo la iba a encausar y a segmentar y cuáles metas se proponía alcanzar); el concepto de trayectorias vitales (Bourdieu; 2002)) que describe el movimiento y el desarrollo en el tiempo de largas secciones o campos de existencia y la forma cómo nos posicionamos en cada una de ellas; así, se hablará de trayectoria familiar; trayectoria de formación; trayectoria profesional, etc. O el de espacio biográfico (Arfuch; 2002) que da cuenta de las confluencias y simultaneidades de eventos, acontecimientos que son susceptibles de articulación para realizar lecturas más comprensivas en el marco de un clima de época. Y el de biografización (Delory-Momberger, 2015) para describir ese proceso incesante mediante el cual los individuos “producen para ellos mismos y para los demás las manifestaciones mentales, así como verbales, corporales, comportamentales de sus existencia” (Pág. 63). No obstante, valga la pena destacarlo, el viejo concepto de proyecto de vida sigue dominando e imponiéndosele a los y las estudiantes, so pena de ser tratados de inmaduros, inadaptados o asociales.

Uno de los aspectos a destacar en estas historias de vida con los tres rectores, es el de las diferencias entre sus trayectorias vitales: mientras que Doris se convierte, primero en coordinadora, y luego en rectora sin haber trabajado nunca como profesora; Carlos y María Cristina atraviesan las trayectorias de vida profesionales tradicionales y establecidas para cualquier licenciado: profesores en provincia, nombramiento en Bogotá, estudios de maestría, coordinadores y, finalmente, rectores. Y, paradójicamente, a la única (Doris) que le tocó estudiar por obligación para ser profesora, primero en la Normal y luego la licenciatura, porque no habían otras opciones, fue la primera en llegar a un cargo de dirección. En los tres confluyen eventos y acontecimientos históricos y sociales tales como el nombramiento de profesores por coyunturas políticas; o el hecho de que los tres se ven abocados, desde sus nombramientos como rectores, a la diversidad de problemáticas del maestro colombiano: sindicalismo, partidismo, sectarismo, apatía, desgreño, pobreza, baja remuneración, y un largo etc.

De otro lado, cabe destacar que, al entender la gestión escolar como compartir (Doris), participación (María Cristina), y democracia (Carlos), los tres se desmarcan de una visión puramente eficientista de la escuela, inclinándose más por educación para la pluralidad política y, en el caso de Carlos, con un explícito rechazo a una educación para el emprendimiento y el empoderamiento en la cual los sujetos devengan en empresas, la cual nos permitirá, supuestamente, alcanzar todo lo que se quiera, ser libres de hacer y ser lo que nos propongamos, y, de esa forma, surgirá una suerte de “*neoyaltruismo*” que nos redimirá en un mundo libre y solidario. Los tres son conscientes de esta falacia, los tres conocen suficientemente la escuela colombiana – de sus estudiantes, de sus docentes, de la política educativa- para darse cuenta de que esta exhortación a convertirnos en empresarios porque tenemos todo para hacerlo, no es del todo cierta no solo porque no todos tienen acceso a las *herramientas* para desplegar todas sus “potencias”, sino porque educar para “hacerse a sí mismo”, para “hacerse responsable de sus propias mutaciones”, como dice, no

solo deja por fuera a la gran mayoría de estudiantes sino que, proponerse como objetivo principal que devengan en empresas, es convertir el propósito principal de la educación en la exacerbación del consumismo, la competitividad y la voracidad capitalista, como lo proponen algunos autores (Grinberg; 2011) que, en su afán de llevar o aplicar las tesis de sus dioses tutelares (Foucault, Deleuze; Derrida) hasta sus últimas consecuencias, parece que olvidaran o desconocieran las condiciones reales en que se encuentra la educación pública de la mayoría de países latinoamericanos.

7.5 La Gestión Escolar y su relación con la Comunidad

La multiplicidad de sentidos y significados que presentan las palabras comunidad y comunitario dada la diversidad de grupos, colectivos y organizaciones sociales a los que se aplica, ya sea como sustantivo o como adjetivo, hacen que, cuando dicha entidad se relaciona con la escuela, se complejice aún más. En efecto, ya sea que la comunidad se reduzca a un espacio físico determinado como el “barrio”, el “entorno” o el “contexto”, o se asocie con un grupo social como “comunidad educativa”, “comunidad local” o “comunidad religiosa”, la escuela siempre tendrá no sólo una responsabilidad ética y política con la comunidad sino que también estará sometida a su influjo y a sus dinámicas sociales, culturales y económicas.

Ya sea que se hable de una educación interdisciplinaria abierta a las necesidades de la comunidad, o de una comunidad acompañante y gestora de los procesos educativos, los rectores siempre se verán abocados a estos dos tipos de relación escuela-comunidad: que la comunidad colabore con la tarea educativa de la escuela, o que la escuela colabore con la realización de algún proyecto de la comunidad. Puede ser que, en la práctica coincidan los dos proyectos, o que, por necesidades que requieren solución inmediata (microtráfico, reciclaje de basuras u otros por el estilo), predomine el uno sobre el otro. No obstante, estas relaciones deberían determinarse por el diagnóstico social y económico de la situación de la localidad, lo cual no siempre es el caso.

El objetivo de esta investigación es determinar las relaciones escuela-comunidad a partir de los procesos de gestión y administración escolar de tres rectores de colegios públicos. Para alcanzar dicho propósito, se utilizó un grupo focal cuya interpretación y análisis se realizó con base en algunas tesis de sociología de la educación y el enfoque sistémico desde la perspectiva de Luhmann.

7.6 La Comunidad son los Padres de Familia

El lugar que ocupa la escuela en la comunidad le posibilita impulsar acciones y desencadenar procesos que ninguna otra institución, en algunos casos con excepción de la iglesia, tiene. Y es que sus ventajas y prerrogativas saltan a la vista: tiene una estructura administrativa sólida y legitimada estatalmente, una población más o menos fija, la mayoría de familias del lugar se relacionan y en gran medida dependen de ella; conoce, o debe conocer los problemas más comunes del entorno; y lo más importante, tiene acceso directo a los niños y adolescentes de la comunidad. Por tanto, la capacidad de convocatoria de la escuela no puede subestimarse y mucho menos cuando su presencia se hace sentir en todo momento, ya sea en las demandas de los

padres, en el apoyo de grupos o instituciones locales, en la resolución de conflictos, etc; lo cual puede conducirla a modificar, coyunturalmente o no, sus planes de trabajo, sus acciones y hasta sus currículos. De esta forma, a las transformaciones y exigencias permanentes del contexto, la escuela debe estar preparada y obligada a responder y procesar dichos cambios y demandas que cotidianamente se le plantean: es un desafío que debe asumir para mantener su vigencia y su autoridad.

Pero el análisis del contexto exige un análisis más detallado. En efecto, si hay un concepto que, de tanto usarlo, termina dándose por sobreentendido o despojándose de su verdadero significado, es el *concepto de contexto*. Hace algunos años, John Dewey (1938) propuso una teoría relacional de los procesos psicosociales en la que introdujo el término situación, y que bien vale ser entendido por contexto: “Lo que se designa por la palabra “situación” no es un único objeto, acontecimiento o conjunto de objetos y acontecimientos. Pues nunca experimentamos ni formamos juicios sobre los objetos y los acontecimientos aislados, sino sólo en relación con un todo contextual. Esto último es lo que se llama situación. [...] En la experiencia concreta, nunca existe un objeto o acontecimiento singular aislado de esta índole; *un* objeto o acontecimiento es siempre una parte, fase o aspecto especial de un mundo experimentado que lo rodea: una situación”²²

Esta noción de contexto como “aquello que rodea” la acción como niveles o sistemas interconectados que comienzan con el microsistema (por ejemplo, el aula de clase), y avanzan hacia afuera a través de mesosistemas (la escuela) y exosistemas (otras instituciones sociales: la familia) hasta llegar al macrosistema (el Estado) ha sido postulada como mecanismo de desarrollo por Urie Bronfenbrenner (1987) en su libro *La ecología del desarrollo humano*, el cual muestra cómo el contexto (los sistemas ecológicos, hábitats y niveles intersistémicos) constituyen “aquello que rodea” y envuelve toda acción humana. Desde este punto de vista, la escuela, la familia y la comunidad, junto con otras organizaciones sociales, son concebidas como sistemas insertos en una red de relaciones en donde la comunicación, la reciprocidad de interconexiones de los diversos actores y la porosidad de sus fronteras, constituyen sus principales características (Luhmann y Schorr; 1993)

Por otro lado, Michael Cole (1999), la figura más destacada de la Psicología Cultural, apoyado en la raíz latina del término, *contextere*, que significa entrelazar, considera que “cuando se piensa en el contexto de esta manera, no se puede reducir a aquello que rodea. El contexto es, por el contrario, una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas (los hilos), que son dos momentos en un único proceso. Los límites entre “la tarea y su contexto” no son claros y estáticos, sino ambiguos y dinámicos. Por regla general, lo que se toma como objeto y lo que se toma como aquello-que-rodea-al-objeto se constituyen por el acto mismo de nombrarlos. [...] Un “acto en su contexto” entendido en términos de la metáfora del entrelazamiento requiere una interpretación *relacional* de la mente; los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo” Según esta visión del contexto, la combinación de metas, herramientas y entorno constituiría el objetivo principal de las relaciones escuela-comunidad en tanto que el

22 Dewey, J. (1938) *Experiencia y Educación*. Losada. Buenos Aires. 1967. Pág. 73.

contexto es una mediación capital en las competencias sociales, ya que al *entrelazar* las herramientas culturales que se requieren para su manifestación con los diversos niveles o sistemas en que se mueve la acción humana, nos permite entender que la distribución y situacionalidad de dichas competencias no sólo tienen que ver con el espacio inmediato en donde está el sujeto, sino principalmente, con las diversas formas de apropiación que hacemos de las herramientas culturales y de la forma como las relacionamos con los niveles de interacción sistémica (Luhmann; 1991). Este entrelazamiento de herramientas culturales se revela claramente en una intervención del grupo focal:

“Estamos trabajando con el comité local de Derechos Humanos donde están la personería, se está trabajando con el Hospital de Usaquén, Bienestar Familiar, la comunidad de padres de familia y el colegio. Y estamos haciendo un trabajo de darles orientación a los padres de familia en el sentido de descifrar un poco cómo se genera la administración pública en procesos que ellos no conocen, de las remisiones, de los casos críticos, de las rutas, y adicionalmente, también a construir un poco, de alguna forma, una coraza para que estos padres de familia que a veces tienen tantas dificultades, se acerquen mucho más a la escuela y se comprometan mucho más con la escuela”

“Frente a ese tema de la ciudadanía, además de los talleres concretos, hemos hecho con ellos, liderado con padres de familia, estudiantes y docentes, hemos liderado un foro sobre la convivencia, sobre la ciudadanía, entonces ellos intervienen con mucha tranquilidad y mucha facilidad”

Una de las características más importantes de los sistemas es que sean abiertos o cerrados. Una institución educativa cerrada por principio no es sensible a las exigencias y demandas de la comunidad y, pese a que pretende tener algún tipo de influencia sobre la comunidad, su repliegamiento y ensimismamiento la hacen inaccesible; es una escuela que sólo se preocupa por sus procesos internos y no contempla formas activas de pertenencia y participación de agentes externos, cayendo inexorablemente en prácticas antidemocráticas y excluyentes. En las escuelas regentadas por los rectores participantes en esta investigación, este tipo de institución cerrada no es posible no sólo porque los estilos de gestión de ellos y ellas se oponen a ella, sino, y quizás principalmente, porque la comunidad encarnada en los padres de familia no lo permiten. En efecto, un hecho persistente que arrojó el grupo focal evidenció que, más que un diagnóstico de la situación de la comunidad, se presenta un avasallamiento y una ingerencia exagerada de ésta última en la escuela a través de los padres de familia y de los problemas del día a día tanto en las dinámicas internas como externas de la institución educativa:

“Lo que ha sido la historia de la relación de los padres de familia y de la comunidad en general con la Escuela Normal. Para los años 2003, 2004, 2005 y un poquito 2006, hubo una serie de complicaciones de unas intervenciones de los padres de familia al interior de la escuela muy agresiva, muy violenta, podríamos decir que es así. Por diferentes razones. Algunas, porque consideraban que no se les daba la posibilidad de ser ellos los que decidieran cuál era el currículo que debería tener la escuela o cuáles deberían ser las acciones de convivencia que debería tener la escuela. Entonces empieza un rifirrafe entre padres de familia y docentes y escuela, siendo estos padres de familia apoyados y protegidos por siete, diez docentes de la escuela”.

“Uno a veces piensa “pero ¿qué es lo que quieren, destruir la Escuela?” o no sé, porque ponen queja por todo y son los que viven en las esquinas diciendo “venga, ¿usted no tiene una queja contra la Normal?” y desafortunadamente las quejas cuando se colocan toca que las atiendan, hemos estado hasta en control interno por eso. Nosotros entendemos eso pero no logramos, no buscamos que esa queja se convierta en mayor conflicto con el enfrentamiento entre esos padres de familia y nosotros sino que tratamos de mantenerlos informados, llamarlos, hacerlos, entonces esa es básicamente la tarea de nosotros”.

“Sabe cuál ha sido la mayor dificultad? La apatía de los padres de familia, hay mucha apatía. Particularmente los niños que tienen dificultad, los padres tienen peores dificultades. Y también como el... digamos, como la escuela está permanentemente ahí en el territorio, está abordada por políticas, por intereses también políticos de padres de familia. También la ven como una plataforma para lanzarse como políticos, es una oportunidad. Pues también hay que saber manejar ese tipo de cosas”

Una institución educativa abierta está permanentemente negociando sus actividades y sus propósitos; su preocupación principal está centrada en la articulación entre comunidad y actividades escolares y extraescolares y, por tanto, la participación constituye su principal bandera; de igual forma, presenta un alto grado de adaptabilidad a los cambios y demandas, y de renovación a las prácticas pedagógicas o normas obsoletas. Hay ocasiones en que las demandas de la comunidad no pueden ser satisfechas ya sea porque no son de la competencia de la escuela, o bien porque son demasiado globales y la desbordan como es el caso de estudiantes expendedores de drogas, en los que se acude a árbitros o agentes externos como la policía de menores.

“Como son chicos que, pues están ya en otro punto de su existencia, generalmente pierden el año y los papás deciden llevárselos. Pero no hay realmente de parte de ellos un compromiso por la prevención y además por ayudarlos a salir. Entonces toca acudir a la policía para que obligue, para que obligue, a la policía de menores...”

“Yo considero que soy como un poco bendecida, no, bastante bendecida porque son muy focalizados y muy pequeños los temas de consumo, realmente son muy pequeños. Y ahí vuelve el tema con los padres de familia, cuando uno llama la padre del familia y niega y niega y niega y niega, como si no fuera su hijo, como si negarlo solamente fuera manifestar su afecta en vez de tratar de tomar una medida para ver cómo ayudo a mi hijo a que salga de eso. Pero afortunadamente son poquitos en ese sentido. Sí hemos tenido chicos de los llamados jíbaros, sí hemos tenido internamente los hemos podido detectar, y eso sí: aviso a la policía de inmediato”

Un aspecto fundamental de la relación escuela-comunidad lo constituye el de encontrar un lugar común de intencionalidad política para que puedan trabajar mancomunadamente. Este punto de encuentro generalmente se traduce en intercambios acerca de las formas como se representan, sienten y actúan la realidad social en la que se desenvuelven y las acciones educativas tendientes a mejorarlas o resolverlas. Esto implica establecer sistemas de intercambio dinámico entre los actores sociales de instituciones (como la familia, el hospital, la escuela, el centro comunitario) con otros colectivos (grupos culturales, deportivos, etc) que permitan la potenciación de los recursos que disponen para desarrollar propuestas alternativas y novedosas en la solución de conflictos y la satisfacción de necesidades puntuales. No

obstante, para alcanzar este propósito es necesario que la escuela, como sistema complejo que es, reflexione sobre sí misma, se autoobserve y se autointerprete no sólo como institución vinculante con la comunidad sino con todo el sistema educativo nacional. Esto lo han entendido los rectores y rectoras cuyo esfuerzo siempre se ha orientado a que tanto estudiantes como padres de familia conozcan ese mundo de afuera:

“En el colegio Aquileo Parra estamos trabajando con el comité local de Derechos Humanos donde están la personería, se está trabajando con el Hospital de Usaquén, Bienestar Familiar, la comunidad de padres de familia y el colegio. Y estamos haciendo un trabajo de darles orientación a los padres de familia en el sentido de descifrar un poco cómo se genera la administración pública en procesos que ellos no conocen, de las remisiones, de los casos críticos, de las rutas, y adicionalmente, también a construir un poco, de alguna forma, una coraza para que estos padres de familia que a veces tienen tantas dificultades, se acerquen mucho más a la escuela y se comprometan mucho más con la escuela”

Estas actividades no sólo buscan establecer puntos de encuentro con una clara intencionalidad política, sino también reducir la heterogeneidad del entorno, un aspecto imprescindible que la sociología de la educación propone en las relaciones entre escuela y comunidad (Bonafant, 1998). Si se observa el entorno como homogéneo no sólo no se perciben las diferencias externas sino que, muy probablemente, tampoco se establezcan las internas de la institución educativa, que pueden ir desde la indiferenciación de los estudiantes de la mañana y la tarde, hasta obliterar sus características socioculturales, familiares e idiosincráticas en general. En este sentido resulta muy importante la preocupación de estos rectores y rectoras para que sus estudiantes diferencien y se apropien de problemáticas sociales con profundas repercusiones en la comunidad que ellos habitan. Tal es el caso del ejercicio de la ciudadanía y el aprendizaje de una cultura ambientalista:

“Frente a ese tema de la ciudadanía, además de los talleres concretos, hemos hecho con ellos, liderado con padres de familia, estudiantes y docentes, hemos liderado un foro sobre la convivencia, sobre la ciudadanía, entonces ellos intervienen con mucha tranquilidad y mucha facilidad. Y el otro punto es el tema ambiental en dos sentidos: el primero qué significa ser ciudadano, cuál es el compromiso que usted tiene con la ciudad, con su entorno, con su barrio, con su territorio, cuál es el compromiso que tiene. Entonces, a partir de las reflexiones de esos talleres que se hacen con ellos, ellos empiezan entonces a señalar cuáles son los aspectos fundamentales de eso. Entonces, básicamente su compromiso con el territorio, en los dos sentidos: qué significa ser ciudadano y el segundo aspecto es el ambiental”

“Creo que el colegio es como líder en el tema de convivencia y ciudadanía... y Derechos Humanos, y casi que el proyecto educativo, la base del proyecto educativo está sobre ese piso, y de ahí se desprenden los demás proyectos: lo ambiental, lo comunitario, la formación de liderazgo, proyectos de liberación, proyecto de educación sexual, y todo está dentro del marco de la filosofía que se centra en tres aspectos que es toma de conciencia, por un lado; el trabajo del diálogo, por otro lado; y el trabajo de la ética, por otro lado. Todo está, todo debe confluir ahí”

“Para mí estos dos, el tema ambiental porque hemos logrado involucrar a los padres. Y a partir de ahí también se hacen los talleres de pautas de crianza, cómo ayudar a sus hijos desde el punto de vista académico, pedagógico, etc, ¿sí? Para mí ese tema ambiental, que tiene que ver con eso y con habitantes de la calle, ese ha sido el que más ha logrado acercar a los padres de familia de otra manera”

Mientras que en las teorías del aprendizaje tradicionales éste se presenta como un proceso que se da al interior (en la mente o el cuerpo) del individuo, desde el punto de vista sistémico y de la sociología de la educación el aprendizaje sólo es posible como *participación activa* en las prácticas interpretativas de las comunidades de referencia social, y en la construcción de identidades en relación con estas comunidades. Este movimiento pendular entre las actividades desarrolladas en la escuela y las demandas y necesidades de la comunidad le dan un carácter dinámico y permanentemente reconstructivo al aprendizaje, y por tanto, hace que cualquier proceso educativo quede subordinado al contexto en el que se realiza.

Como se ha visto, el contexto es un concepto complejo que cumple un papel como mediador de las experiencias individuales y las exigencias sociales lo cual sólo es posible en tanto los sujetos se sientan vinculados a las comunidades de práctica en que hemos crecido y nos movemos todos los días. Las comunidades de práctica, concepto introducido por Wenger (2001), se refiere, desde el punto de vista sociológico (es decir, recogiendo la tradición de las conceptualizaciones de Durkheim sobre grupos profesionales y de Weber sobre grupos de interés), a lo que las personas hacen y practican conjuntamente y a los recursos culturales que esas prácticas producen. En las comunidades de práctica encontramos intereses compartidos, fuentes de cohesión, formación y lugares de identidad, representaciones del cuerpo y empleo de marcas de afiliación como los ritos de paso y categorías sociales acerca del género, la etnia, la edad, la religión y muchos más.

¿Cuáles son las principales características de las comunidades de práctica halladas en esta investigación?

En primer lugar, una fuerte identificación de los padres de familia con las actividades de los colegios al punto de llegar a ser intrusiva y desafiante de la institucionalidad. Dicha actitud obedece en buena medida a las exageradas expectativas de la comunidad puestas en la formación de normalistas en las que se apuesta por un proyecto de vida de sus hijos desde una edad muy temprana sin tener en cuenta ni la vocación de estos ni las pruebas y dinámicas propias de la institución educativa.

En segundo lugar, la porosidad de las fronteras entre escuela y comunidad promueve unos intereses compartidos que se expresan en proyectos ambientales, conocimiento de las rutas y normatividades de entidades que, por principio, pueden ser indispensables para la comunidad como el hospital, la policía o Bienestar Familiar, así como de procesos de aprendizaje ciudadano que son imprescindibles para la convivencia y la tolerancia.

Finalmente es importante destacar el carácter abierto de estas instituciones en las que permanentemente se están negociando y acordando sus actividades extracurriculares con la comunidad y, por tanto, la participación colectiva constituye uno de sus principales logros.

7.7 "Recomendaciones, lineamientos y/o rutas en el orden pedagógico y de Política Pública a la Ciudad en el campo de la relación Gestión, Liderazgo, Escuela y Comunidad".

Ha sido una costumbre inadecuada el confundir educación con pedagogía. No se debe reducir la gestión educativa a los procesos de la ciencia del aprendizaje, pues esta es más una responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante, pero la gestión implica diseños, ejecuciones y logros a nivel del sistema educativo. Liderazgo que no proyecta sus planes hacia mínimos niveles de incidencia en el sistema de educación, no estaría adecuadamente direccionado

En consecuencia, dentro de los resultados de la investigación se pueden identificar tres grandes ejes para la formulación de las recomendaciones que devienen del proyecto. Los ejes son: ordenamiento territorial, escuela y comunidad; participación comunitaria, educación y diálogo de saberes; y veeduría social, gobierno escolar y política pública.

7.7.1 Ordenamiento territorial, escuela y comunidad

En el capítulo teórico hemos definido con suficiente detenimiento y profundidad cada una de las categorías que se mencionan en el titular. En este caso, se trata de proyectar recomendaciones hacia la práctica escolar. En varios de los colegios participantes de la investigación, hemos identificado iniciativas para escenificar muchos de los espacios de convivencia como territorios educativos. El problema es que a nivel de las instancias gubernamentales es aún escasa la integración de la temática educativa con las del ordenamiento territorial. En esta perspectiva, de la investigación se deducen las siguientes recomendaciones:

1. Escenificación de los espacios de aula, recreación y práctica pedagógica en la comunidad, a partir de ordenamientos territoriales que integren la producción estética estudiantil en ambientes ecológicamente tratados y amigablemente reconstruidos desde y con la participación de los jóvenes estudiantes. En calidad de ejemplos podemos mencionar la adecuación y sostenibilidad de espacios para conciertos musicales, presentaciones de teatro y danza, construcción de murales y exposiciones pictóricas y espacios para la socialización de oralidades y textos literarios diversos.
2. Diseño de planes para la concreción de mesas de diálogo entre las Instituciones educativas, las comunidades y la alcaldía del Distrito Capital, para formalizar la regeneración de los espacios comunitarios que escenifican el territorio local. En esa medida, es importante que parques y sitios de convocatoria pública en los barrios sean bonitos, amigables, seguros y ecológicamente cuidados.

7.7.2 Participación comunitaria, educación y diálogo de saberes

En las tres últimas décadas la educación popular logró que se incorpore una visión más activa de la comunidad como agente constructor de epistemes, a través del rescate de sus saberes y conocimientos. Obviamente, este fue un proceso iniciado desde los años 60 con Paulo Freire, pero que su impacto social se lo empezó a vivenciar desde 1985, aproximadamente. La comunidad tiene mucho que ensañar en términos de geografía, historia, filosofía, lengua-oralidad, juegos tradicionales, arte popular, ciencias naturales y ciencias entomatemáticas.

Nadie puede negar que la tradicional forma de educar, a través de mapas políticos y físicos, lo geográfico, hoy es sumamente limitado. No cabe duda que los pueblos y sus recorridos por los territorios están cargados de toponimias, simbologías, y reconstrucciones territoriales que han exigido procesos cartográficos que han ensanchado significativamente la elaboración de mapas y textos educativos hacia temas de identidad cultural, identificación y manejo de la biodiversidad y formulación de proyectos de protección ambiental y fomento ecoturístico.

El sistema educativo impuso la perspectiva moderna de tratar la historia. Se reconocía únicamente la perspectiva del investigador y su capacidad de revisar archivos diversos; sean estos crónicas, actas de decisiones de autoridades de gobiernos centrales y locales, pronunciamientos eclesiásticos, entre los principales. En la actualidad los pueblos han luchado para el reconocimiento de sus narrativas como referentes prioritarios en la construcción y reconstrucción de la historia, temática que está creciendo en el diseño de todos los materiales que se usan en los procesos educativos.

Una dinámica parecida se constata en la enseñanza de las matemáticas. Crece en valor otras perspectivas, que incluyen sistemas diferentes al decimal. Se están incorporando en los procesos de enseñanza aprendizaje a las etnomatemáticas, como fundamento de la formación intercultural de los pueblos.

Finalmente, el arte y la recreación estuvieron por muchos siglos, bajo la hegemonía científica, opacados en los currículos de la educación moderna. Se ha privilegiado la formación de profesionales que elijan ramas del conocimiento como la administración de empresa, las ingenierías y tecnologías de punta y la medicina, pues son carreras más funcionales a la lógica capitalista. Actualmente, la las artes son fundamento de profesionalización que disputa terreno. Crece la producción de investigaciones para fusionar ritmos contemporáneos y tradicionales. Las artes pictóricas no reducen su ámbito a las grandes corrientes europeas, pues está deviniendo colores, formas y trazados que integran simbologías y técnicas del arte popular. En las artes escénicas no se requiere de asistir solamente a los teatros de élite, es posible ver de buen teatro y danza en ambientes de calle u otras instancias públicas de convocatoria masiva.

En definitiva, todo lo expresado se ha vuelto posible por el reconocimiento y valoración social de otras formas de conocimiento, no solamente la científica o la de academias universitarias de élite. Es necesario continuar en estos esfuerzos de diálogo de saberes, que rompen la clásica división del conocimiento como científico y vulgar; esta clasificación superpone a la ciencia y denigra a la experiencia social. En el proyecto de investigación se detectó que los colegios articulan el arte como prioridad a través del programa 40x 40.

Con base en todo lo expuesto, se considera que la participación de la comunidad debe comprenderse como agente constructor de conocimientos y pedagogías. En tal perspectiva, se propone lo siguiente:

1. Generación de mesas de diálogo para considerar a las comunidades como actores prioritarios en la toma de decisiones respecto de la planificación, ejecución y evaluación de los contenidos curriculares del sistema educativo.

2. Articulación de la comunidad en las iniciativas de interaprendizaje e interdisciplinariedad que se proponen en algunas instituciones educativas como prioridad para superar el fraccionamiento epistemológico aún dominante del sistema educativo.
3. Inserción de iniciativas cartográficas participativas, no reducidas a la investigación, sino como herramienta prioritaria para el diseño, planificación y evaluación del sistema educativo; su liderazgo y capacidad de gestión en todas las instancias locales de funcionamiento de las instituciones educativas.

7.7.3 Veeduría social, gobierno escolar y política pública

Los procesos de cambio se posicionan en la actualidad no solamente a partir de la ubicación de problemas, sino en diseñar las soluciones con la formulación de políticas públicas. En tal óptica, la formulación de políticas públicas se las trabaja como grandes directrices de la intervención institucional. En los años inmediatos al final de la Segunda Guerra Mundial la política pública se reducía a la acción estatal. En la actualidad, la política pública es generación de procesos más allá del Estado, desde la participación de diversas instancias de la sociedad civil, pues lo público tiene relación con todo lo que significa garantizar el bien común. Por consiguiente, la educación no puede seguir en la perspectiva dual de la modernidad: educación fiscal y educación privada. La educación es indispensable para el bien común y no solamente para replicar intereses de determinadas empresas privadas e intereses gubernamentales de turno. Se trata de generar procesos de sostenimiento, que defina lo educativo como bien social, con modalidades privadas, estatales, fiscomisionales, de inversión mixta, en fin una educación cada vez más inclusiva.

Del mismo modo debe tenerse en cuenta que la inversión privada y pública deben ser monitoreadas y vigiladas por la sociedad. En el mundo se han desperdiciado cantidades grandes de recursos, por eso la urgencia de propender a procesos de veeduría social, que faculten la creación de equipos para la vigilancia social, la audiencia pública, la rendición de cuentas y la institucionalización de Observatorios Sociales de la Educación. La sociedad es la institución más importante de la historia de la humanidad y procesos culturales. En ese sentido, la democracia, como ya lo hemos argumentado, es el posicionamiento de lo social como principal mandante, por tanto, como el ente con derechos y deberes para garantizar el bien común, No cabe duda que uno de los pilares generadores del bien común es la educación.

En el tono de lo argumentado, se plantea las siguientes sugerencias, fruto de los resultados de investigación:

1. Potenciación de los gobiernos escolares para la democratización de los conocimientos y construcción de dinámicas de enseñanza aprendizaje en el aula y otros espacios de educación.
2. Generación y consolidación de procesos de control social de la educación a través de la creación de procesos de veeduría social, audiencia pública, rendición de cuentas y Observatorios, para una adecuada utilización de los recursos y promoción de rendimientos óptimos de la inversión social.

7.8 Conclusiones

Reflexividad sobre comunidad, participación ciudadana y educación

La investigación se ha realizado conforme a las categorías que se analizan en la primera parte del informe; sin embargo, durante el trabajo de campo se han ido posicionando conceptos como comunidad, participación y educación. Con base en esa perspectiva interpretativa, es necesario precisar a estos conceptos como emergencias que han configurado el proceso tanto práctico como teórico del proyecto.

La comunidad se ha teorizado desde múltiples instancias. Las primeras manifestaciones se las encuentra en la Grecia antigua, como la instancia política que caracteriza al ser humano y su coexistencia en común, perfilada en la ocupación de un lugar. En esa medida, la comunidad para Aristóteles (2000) se define como lo común a la ciudadanía. Bajo la concepción aristotélica lo prioritario de lo común es el lugar donde la ciudadanía habita. “Porque el lugar de una ciudad es uno determinado y los ciudadanos son miembros comunitarios de esa ciudad única” (p.74). En la perspectiva aristotélica el bien común estaba demarcado por visiones patriarcales, adultocéntricas y clasistas. Para Aristóteles la ciudad no se caracteriza por seres iguales, por el contrario, se define como posesiones y propiedades. En la ciudad se requiere de una comunidad política, en esa postura, unos deben mandar y otros someterse. Conviene detenerse que la propiedad debe mantenerse privada, pero que el uso de sus productos o cosecha debe ser común (Ibid.80). Para casos donde la multiplicidad perjudique la consolidación de lo común, es necesario que esta perspectiva unitaria se la trabaje desde la educación, que sea una para todos, pero sin descuidar valores para ambicionar riquezas y honores (91).

La propuesta aristotélica promueve relaciones de igualdad entre ciudadanos, no así para quienes están excluidos de esta condición: bárbaros, esclavos, mujeres y niños. En la misma óptica, las diferencias y las multiplicidades pueden ser perjudiciales entre los ciudadanos, razón suficiente para promulgar relaciones por el bien común a través de la educación, la que se encargará de posicionar la propiedad privada de los bienes, pero el uso común de los mismos. Desde esta postura todo lo que se ha producido con enfoques rizómicos, de multiplicidades que se tejen y se fugan, no cabría desde la propuesta de Aristóteles. No cabe duda que las concepciones aristotélicas han predominado en la cultura ide la modernidad, incluso para la contemporánea época de globalización. Se educa para anular las multiplicidades y la pluralidad de futuros, siempre se impone lo común y sus significados homogeneizantes. Conforme Alfonso Torres (2012), la propuesta de comunidad edificada por la modernidad se confundía con la de sociedad.

La propuesta de comunidad, desde enfoques contemporáneos de modernidad, la entrelazan con la categoría de comunicación, que podría estar inspirando a determinados colegios participantes de la presente investigación. Se trata de concebir la comunidad como consenso comunicativo universal (Habermas, 2003:187). En los relatos de los grupos focales, si bien no se usan las categorías de Habermas, se privilegia el acuerdo más que la multiplicación de pluralidades y emergencias, ya que los conceptos de comunicación y comunidad determinan contenidos de confluencia y homogeneidad más que de fugas. En esta dirección, es claro que los colegios, al ser

producto institucional de la cultura moderna, se asimilen más a estas connotaciones de comunidad y comunicación. Adicionalmente, para Habermas las posturas de los movimientos sociales y de los fundamentalismos religiosos, retornan a un uso particular del concepto comunidad, que reduce a la modernidad a opresión y hegemonía de la racionalidad instrumental.

Ahora bien, la propuesta de bien común, actualmente, contiene otras connotaciones. Para Francois Houtart (2013) se trata de generar procesos de bien común para la humanidad, muy al tono de su espíritu y vocación marxista, pero sin descartar la característica plural y diversa de las culturas. Dentro de esta connotación, Houtart equipara el bien común de la humanidad con bienes comunes, con base en el reconocimiento y legitimidad de las resistencias. Es dentro de este abordaje de lo común que entra en juego la comunidad y comunidades como referente más amplio y acorde a procesos de subjetivación y resistencia política, promulgado por distintos movimientos sociales y por el foro social mundial, instancia que considera posibilidades de unión sin detenerse en extremismos particularistas. Es decir, que la postura de Habermas no es universalizante a todos los movimientos sociales, pues algunos se articulan a la propuesta del foro social mundial y de otro mundo es posible, rebasando las perspectivas duales del cartesianismo entre pluralidad y universalidad.

Alfonso Torres realiza una panorámica integral sobre el retorno al concepto de comunidad. De su aporte interesa las propuestas de comunidad que pueden articularse a procesos de subjetivación emergente. De esta forma, toma en consideración el aporte de autores como Espósito (2003), para quien la comunidad es incompleta, irrepresentable e indecible. Espósito no cae en el falso dilema entre lo individual y lo común. Con significados parecidos, Nancy (2001) profundiza el concepto de comunidad en relación a la singularidad, opuesta al enfoque habermasiano, pues entiende a la comunidad no desde un ente superior sobre lo común, sino como singularidades que se aproximan y se distancian. La comunidad es comunicar no como gran obra universal, en palabras de Habermas, sino como acontecimiento más que fin último.

Sobre esta perspectiva de comunidad, se puede visualizar aspectos de resistencia y manifestaciones que deben aprenderse para poder identificar singularidades en la realidad de los colegios que participaron en este proyecto. Obviamente, para este efecto, deben modificarse radicalmente los discursos de comunidad. En América Latina, tienen peso enfoques contemporáneos de comunidad, donde la singularidad se articula con las propuestas de movimientos sociales latinoamericanos, sobre todo, de aquellos que promulgan la interculturalidad y la plurinacionalidad como entes productores de otra comunidad con base en múltiples comunidades, desde la unidad de lo diverso y de la diversificación de las unidades.

La interculturalidad es, entonces, un proceso continuo de respeto a las diferencias, por tanto, a las singularidades étnicas, feministas, ecologistas, sindicalistas, entre otras manifestaciones. La interculturalidad es compartir el poder, para Tubino (2004) es un nuevo pacto civilizatorio basado en otra ética. Para Betancour (2012) la interculturalidad es superar al yo y abrirse comunicativamente al otro. No obstante, en los discursos de comunidad y comunicación compartidos por los actores de las instituciones educativas prevalecen enfoques tradicionales y no los que en la realidad se gestan como

singularidades; este es un esfuerzo no solamente de cambio interpretativo de la realidad, sino también de tránsitos acontecimentales del territorio a la territorialidad, de existencias singulares en aproximación y distancia. La singularidad, la territorialidad no significan la gran comunidad mundial o el gran consenso comunicacional, son procesos de multiplicidades reales, que se tejen y fugan. En América Latina la comunidad obedece a otra perspectiva. Existen y coexisten diversidad de pueblos y comunidades, no existe la comunidad indígena, sino comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, por tanto, enfoques desde comunidades como singularidades, como comunicaciones que no descartan el valor del conflicto.

En esta dimensión, Alfonso Torres (2013) propone considerar manifestaciones y procesos generadores de comunidad en territorios urbanos de Latinoamérica. En esa medida destaca la conformación plural de comunidades, que no están aglutinadas en la versión unitaria del barrio, se producen multiplicidades de asociaciones comunitarias, que conciben a la comunidad como eje de su acción y solidaridad (p. 165). Conforme el aporte de Torres, procede caracterizar a los territorios de los colegios de Bogotá, donde la comunidad se la entiende como algo unitario y único, opuesto a la singularidad que en sus territorios se gesta.

Conforme los resultados de investigación, todos los discursos refieren a comunidad y no comunidades, pese a que sus realidades territoriales dan cuenta de que son instituciones conformadas por diversidad de asociaciones, lastimosamente en el proyecto no fue posible detectar esas pluralidades en las múltiples formas a través de los cuales los y las estudiantes se juntan. Igual sucede cuando se usa el concepto de comunidad para referirse a lo externo; se plantea el plural solamente al referirse a padres y madres, pero cuando se les agrupa en comunidad esa pluralidad desaparece. Para el caso de instituciones privadas o públicas tampoco se mencionan como comunidades institucionales, sino como entidades propias de una sola comunidad. Al ser emergente este concepto en el proceso de investigación, obviamente el significado de la comunidad como singularidad y singularidades debe irse consolidando, pese a ser algo existente.

La misma problemática sucede con los conceptos de ciudadanía y participación. Se la usa en asociación a cuerpos únicos y no plurales. Capacitar es en valores y principios ciudadanos atraviesa a un sector de colegios, como un comportamiento cívico uniforme. Es necesario detenerse en que la condición de ciudadanía es equiparable al de participación política (Kohen,), si se comprende a esta como poder decisorio hacia el autogobierno (Castoriadis, 2006). La condición de ciudadanía implica concebirla como acción, opuesta a la condición de pasividad que tiene la noción de trabajo (Arendt,). Para Hannah Arendt la acción incluso responde a nociones de democracia bajo significados de pluralidad. Entonces la ciudadanía es concebida como un proceso ético y político y, por ende, dependiente de las cambiantes condiciones históricas y de las diversas acciones humanas.

La acción crece incluso cuando se la asume como *poíesis*, muy en la perspectiva de acción artística y estética. En los colegios participantes, a través del programa 40x40, la participación como arte crece en significado, provocando posturas que difieren de la hegemonía científica, la participación es libre y rica en la construcción de acontecimientos de singularidad hacia horizontes de devenires plurales, desde

epistemes diferentes de la hegemonía científica. Esta podría ser la ruptura más importante en el hacer de los colegios participantes; constituye la fuente de acontecimientos hacia la fuga, significa transitar hacia la territorialidad no como fin último y superior, sino como proceso integrador de emancipaciones.

La concepción de educación que están practicando los colegios participantes de este proyecto de trabajo cartográfico, se dirigen principalmente por el constructivismo (Piaget, , obviamente, por sus nociones colaborativas y espontáneas de aprendizaje. Por eso la importancia de comprender la pedagogía desde la participación comunitaria. Ahora se comprende también la necesidad de formar en valores ciudadanos, para conseguir estudiantes y profesionales responsables con su vida y entorno, de ahí la recuperación de distintos espacios internos y externos a las instituciones educativas. Estas propuestas algo incluyen para transformar de lo social, como lo hizo la educación popular, que plantea la participación plena y no la generación de simulacros. En palabras de Carlos Núñez (1987), pues se trata de que la integralidad de los participantes de un proceso educativo analicen la realidad, produzcan conocimientos y cuestionen su propia práctica y teoría (p.74-75). Esta concepción es un proceso por consolidar, los resultados de investigación no dejan en claro todavía esta perspectiva, se participa, pero aún se transforma poco. Claro que en determinadas instituciones se aplican procesos participativos en aras de conseguir conciencias críticas, como los ejemplos de incidir en los territorios de su localidad, transformando espacios en territorios ecológicos y de confluencia ciudadana, superándose el uso del mismo como basureros o encuentros de pandillas y prácticas de drogadicción. Se requiere de educar para construir nuevas comunidades, como lo enfatiza Alfonso Torres (2012)

Obviamente, estaría pendiente la incursión en una educación desde las perspectivas de la socialización y pluralidad, para luego abordar desde la resistencia y la diferencia (Pérez Gómez, 2009). La educación ha sido base de todo proceso socio cultural, es más sin la educación no es posible la socialización. Esto se remonta a todo el proceso histórico de la especie, que no se explica desde razones biológicas. La educación se ha impartido a través de familias, escuelas, academias (p.2).

Continuando con Ángel Pérez, la educación en el mundo contemporáneo se ha caracterizado por preparar a la población al mundo del trabajo y del capital. Es claro que a través de la educación se pretende responder a las necesidades de producción y reproducción del sistema capitalista. De este modo se asume como normal una sociedad desigual, centrada en el individualismo, la división injusta del trabajo y la configuración de relaciones sociales jerárquicas (p.4). Otra de las características que Ángel Pérez detalla es que la educación también propende a la formación de ciudadanos, desde el simulacro de la igualdad social, donde el ciudadano acepta como natural la imposición arbitraria, legitimando el orden social. Sin embargo, esta formación desde la lógica capitalista del trabajo y la ciudadanía no es lineal ni mecánica, pues se presentan también contradicciones y resistencias (Ibid. 7). De esta forma el ejercicio dominante del profesor se relativiza: donde el cree que gobierna, se producen espacios de autonomía estudiantil que desequilibran la reproducción conservadora.

La lógica del capital-trabajo, en las sociedades contemporáneas, se ve atravesada por la diversificación de necesidades. La contradicción de propiciar ciudadanos iguales ante ley, se contrapone a las lógicas de exclusión y ubicación diferenciada en el mundo del trabajo y de la participación social (Ibid. 10). En consecuencia, lo que corresponde a una nueva era es propiciar procesos educativos desde otra democracia, donde lo prioritario sea el reconocimiento de existencias plurales y el respeto a la diversidad cultural, por tanto, procede una educación flexible con pluralidad metodológica y organizativa (Ibid.12). Se trata de construir un proceso de democracia que fomente el pluralismo en las formas de vivir, sentir y cultivar las diferencias individuales como expresión genuina de la riqueza humana.

La información construida con los grupos focales da cuenta de esta perspectiva de educación. Si bien los sistemas educativos responden a la lógica predominante, también se responde a resistencias, a procesos que desde el arte y renovación de espacios comunitarios, intentan romper esa hegemonía, aunque las instituciones deban sujetarse a currículos funcionales a la lógica del trabajo y de una visión desgastada de ciudadanía. No obstante, las fugas no son suficientemente consolidadas en la gestión de los colegios, aunque se intente marcar fugas, se propende aún a funcionar conforme el sistema les obliga. Se comprende que los cambios a través de acontecimientos de fuga son aún un proyecto por lograr, y estos esfuerzos cartográficos pueden reforzar las perspectivas de resistencia creadora, pero sin cometer ingenuidades, sino a través de la capacidad negociadora y la impecabilidad en la concreción de acontecimientos que posicionen procesualmente lo nuevo en materia de educación.

Ángel Pérez también profundiza en el hecho de que la educación escolar ha perdido su rol hegemónico respecto del labrado desde los medios de comunicación. No obstante, considera que es la escuela, para el caso de nuestra investigación también el colegio, el escenario óptimo para la contra hegemonía. En palabras de Berstein (1987) la escuela debe transformarse en comunidad generadora de vida y la educación en una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y experiencias basadas en diálogos. También ha reflexionado sobre la importancia de fomentar el inconsciente y el respeto a las singularidades, aspectos muy cercanos a lo que se defiende como rizoma y subjetivación en este proceso cartográfico.

En definitiva el proceso cartográfico ha detectado manifestaciones de resistencia creadoras, con base en las singularidades de los estudiantes como en potencias incipientes para transformador de los escenarios escolares y comunitarios. Los distintos mapas dan cuenta de procesos educativos rizomáticos, aunque los discursos pronunciados en las narrativas esto no esté tan claro. Los trazados son manifestaciones de singularidades en movimiento e interconexión, donde lo total no implica menospreciar cada instancia de los trazados, no obstante, aún no se tiene un discurso que logre explicitar estos rizomas trabajados en trazos y figuras creativas; dominan los contenidos específicos y no las interconexiones múltiples, salvo determinadas manifestaciones de relacionamiento comunitario e interdisciplinariedad. Estos trazados deben dar cuenta de nuevos relatos, como los producidos durante los recorridos. En futuros eventos debe socializarse narrativas con base en los trazados,

provocarían nuevos relatos y nuevos contenidos para el desafío respecto de la gestión educativa de rectores y docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- _____ *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa 2009.
- _____ *Conversaciones 1972-1990*, Valencia: Pre-Textos, 1995.
- _____ *La lógica del sentido*. España: Paidós, 2005
- _____ *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- _____ *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Aignerren, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Tomado el 14 de octubre de 2008, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.
- Alcalde, Ana Isabel et al. (2006). *Transformado las escuelas: las comunidades de aprendizaje*. Editorial Grao. Málaga, España. Recuperado en: https://books.google.com.co/books?id=Q0kbqIUz_4IC&printsec=frontcover&dq=La++escuela+en+la++comunidad+ana+isabel+alcalde&hl=es&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMI8_GR8Yz6yAIVBDwmCh0UMwnX#v=onepage&q=La%20%20escuela%20en%20la%20%20comunidad%20ana%20isabel%20alcalde&f=false (Consulta: 4 de noviembre).
- Anderson, P. *Los orígenes de la postmodernidad*. Barcelona: Anagrama, 2000
- Arfuch, Leonor (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires. FCE.
- Bajtín, Mijail. (1982) *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI
- Barbero, J. (2003) *El oficio del cartógrafo, travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Beauvoir, Simone de (1986). *Memorias de una joven formal*. Barcelona. Edhasa
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación*. Barcelona. Paidós
- Bonilla, F. V. (2008). *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa, Bogotá)*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad De Ciencias Humanas Departamento de Antropología. Bogotá, Colombia. Recuperado en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZSSi4cDnfHMJ:www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/56/+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co (Consulta: 11 de octubre)
- Bourdieu, Pierre (2002). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

- Braidotti, R. *Metamorfosis. Para una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal, 2005.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Carballeda, (2012) *Cartografías e intervención en lo social*. En Diez Tetamanti, Juan Manuel y Escudero, Beatriz, comp *Cartografía Social*. (pp 27-38). Buenos Aires: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
- Castro Rodríguez, Monserrat et al. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la Escuela*. Colección Acción comunitaria. Recuperado en: https://books.google.com.co/books?id=PCe8hkHP55cC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=concepci%C3%B3n+relaci%C3%B3n+escuela+y+comunidad&source=bl&ots=O2mCpUYb3a&sig=4ZtG5KYstVyRg_GjWT0HxDpBf_Q&hl=es&sa=X&ved=0CDoQ6AEwB2oVChu_4uMnDyAIVAageCh36SQ6b#v=onepage&q=concepci%C3%B3n%20relaci%C3%B3n%20escuela%20y%20comunidad&f=false (Consulta: 11 de octubre).
- Cole, M (1999). *Psicología cultural*. Madrid. Morata.
- Deleuze G. y Guattari, F. *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona: Anagrama.1993.
- Deleuze, G y Guattari, F. *Mil mesetas; capitalismo y esquizofrenia*.Valencia: Pretextos, 2007
- Deleuze, G. *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Delory-Momberger, Christine (2015) *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Dewey, J. (1938) *Experiencia y Educación*. Losada. Buenos Aires. 1967
- Diez, J. *Cartografía Social. Herramienta de intervenciones investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado*. En Diez Tetamanti, Juan Manuel y Escudero, Beatriz, comp *Cartografía Social*. (pp 13-26). Buenos Aires: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 2012
- Dolezel, Lubomir (1997) *Mímesis y mundos posibles*. En: Dolezel L. et al (1997) *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. Arco/Libros.
- Elgueta, Víctor Martín. (2014). *El palimpsesto de la intervención socioeducativa*. En Revista Electrónica de Educación Sinéctica No. 43 en Tlaquepaque, Jalisco, México. Julio /diciembre. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2014000200003&script=sci_arttext (Consulta: 4 de noviembre).

Flaborea, Roberta et al. (2013). *Concepciones sobre la relación familia-colegio: fortaleciendo el aprendizaje del inglés*. En *Revista Voces y Silencios*. En *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 4, No. 2. Bogotá. Recuperado en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pyERQzTen4J:voceysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/download/200/429+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=co> (Consulta: 11 de octubre).

Foucault, Michel. (1999) *Las Técnicas de Sí*. En: *Obras Esenciales*, tomo III. Barcelona Paidós.

Fundación Alpina, FEMSA (Coca-Cola) de México. RedEAmerica. (2015). *Colegios con educación alimentaria en la Localidad de Fontibón, Bogotá, Cundinamarca*. Recuperado en: www.fundacionalpina.org/?page_id=2814 (Consulta: 11 de octubre).

Fundación Alpina, Fundación Carrefour Internacional. RedEAmerica. (2015) *Colegios con educación alimentaria en Bogotá, Chía y Facatativá, Cundinamarca*. Recuperado en: http://www.fundacionalpina.org/?page_id=151 (Consulta: 11 de octubre).

Fundación Alpina. FEMSA (Coca-Cola) de México. RedEAmerica (2015). *Familias bien nutridas en Tocancipá, Cundinamarca*. Recuperado en: http://www.fundacionalpina.org/?page_id=2630 (Consulta: 11 de octubre).

Fundación Alpina. RedEAmerica. (2010-2011) *Sopó: territorio con Educación Alimentaria y Nutricional Cundinamarca*. Recuperado en: http://www.fundacionalpina.org/?page_id=415 (Consulta: 11 de octubre).

Fundación CRISFE. RedEAmerica (2010). *Programa de Becas: Súbete al Tren. Retoma tus estudios*. Recuperado en: <http://fundacioncrife.blogspot.com.co/2010/08/programa-de-becas-subete-al-tren-retoma.html> (Consulta: 11 de octubre).

Fundación Empresarios por la Educación-Capítulo Atlántico. Fundación Huellas. RedEAmerica. (2010), *Construcción y dotación de un espacio para el desarrollo de actividades educativas, recreativas, culturales y comunitarias en el núcleo zonal 6 del municipio de Malambo*. Atlántico en Colombia. Recuperado en: http://www.mapeorse.info/sites/default/files/Educacion_y_desarrollo_de_base_Lineamientos.pdf (Consulta: 11 de octubre).

Fundación Empresarios por la Educación-Capítulo Quindío. RedEAmerica. (2010), *Fortalecimiento de 7 organizaciones comunitarias de base (Asociaciones de padres de familia) del departamento del Quindío, municipio de Armenia*. Recuperado en:

http://www.mapeo-rse.info/sites/default/files/Educacion_y_desarrollo_de_base_Lineamientos.pdf
(Consulta: 11 de octubre).

Fundación Smurfit Colombia. RedEAmerica. (2011). ITAF. Recuperado en: <http://fundacionsmurfitcartondecolombia.org/sitio-2013/pages/educacion.html>
(Consulta: 11 de octubre).

Fundación Smurfit de Colombia. RedEAmerica. (2011). *Fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y del Proyecto Agrícola (PA) de la Institución Educativa Agropecuaria Uribe*. Recuperado en: <http://fundacionsmurfitcartondecolombia.org/sitio-2013/pages/educacion.html> (Consulta: 11 de octubre).

Fundación Standard Bank. Fundación Loma Negra. RedEAmerica. (2000) *Arte en las escuelas*. Argentina. Recuperado en: <http://www.fundacionlomanegra.org.ar/alianzas-2/arte-en-las-escuelas/>

Gadamer, Hans Georg. (2001). *Estética y hermenéutica*. Madrid. Tecnos.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Unidad de educación Especial (2005). *Escuela, familia y comunidad. Guía No 3. Política de educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado en: <http://es.slideshare.net/PaulAndrePolanskiGotfried/escuela-familiaycomunidadguian3politicadeeducacionespecial-14867727?related=3> (Consulta: 11 de octubre).

Godard, Francis. (1996) *El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*. En: *Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia

Gómez Esteban, Jairo Hernando. 2013. *Testigos de sí mismos. Narrativas políticas de jóvenes bogotanos*. Bogotá. Universidad Distrital. Editorial

Goodman, Nelson (1990) *Maneras de hacer mundos*. Madrid. Visor.

Grinberg, Susana (2011) *Educación, gubernamentalidad y después...la configuración de una nueva pastoral*. En: Cortés Salcedo R. A. *Gubernamentalidad y Educación* (compiladoras). IDEP. Alcaldía de Bogotá.

Hammersley, M y Atkinson, P. *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona. Paidós. 1994.

Hardt, M. y Negri, A. *Multitud*. Barcelona: Debolsillo, 2005

<https://sites.google.com/site/escuelamedia258/la-escuela-su-historia/proyectos-educativos> (Consulta: 11 de octubre).

Instituto Holcim Brasil. Holcim comunidade. RedEAmérica. (2004), Recuperado en: <http://www.holcim.com.br/editorials/projetos/cidadania/programa-holcim-comunidade-pedro-leopoldo-mg.html> (Consulta: 11 de octubre).

Instituto Popular de Capacitación, IPC. Corporación de Promoción Popular. CLACSO. Luz Dary Ruiz Botero. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Recuperado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/ipc/ruiz.pdf> (Consulta: 11 de octubre).

Jiménez Naranjo, Yolanda. (2012). *Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria*. En la Revista electrónica de educación. RMIE, VOL. 17, NÚM. 52. México Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n052/pdf/52007.pdf> (Consulta: 4 de noviembre).

Jimeno, Myriam. (2006) *Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida*. Universidad Nacional de Colombia. ICANH. Universidad del Cauca. CRIC.
Keucheyan, R, *Hemisferio Izquierdo*. España: Siglo XXI Editores.2013

Leiris, M. (2006). *Edad de hombre. La literatura considerada como una tauromaquia*. Pamplona. Laetoli.

Luhmann, N. (1991) *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. México: Alianza – Univ. Iberoamericana

Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara

Martuccelli, Danilo (2013) *La individuación, estrategia central en el estudio del individuo*. En: Charry C. A. Rojas N. (editores) *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual*. Santiago de Chile. LOM Ediciones.

Massey, D. *La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones*. En Leonor Arfuch. *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (S. A.). *Por una escuela más democrática*. Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87181.html> (Consulta: 11 de octubre).

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Organización de Estados Americanos, OEA, a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Krichesky, Marcelo. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires. Recuperado en: <http://es.slideshare.net/jnavarro/3-escuela-y-comunidad-krichesky?related=1> (Consulta: 11 de octubre).

Mouffe, C. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. España: Paidós Ibérica, 1999.

Pereda, Cecilia (2003). *Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos*. En REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 1, No. 1. Recuperado en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Pereda.pdf> (Consulta: 4 de noviembre).

Pérez, Iván y Hellyss, Mendoza. (2013). *Portal web para el C.E.I Consuelo Navas Tovar, Valera, Estado Trujillo*. En Revista Electrónica de Estudios Telemáticos. Venezuela. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/784/78428242004.pdf> (Consulta: 4 de noviembre).

Pernett, José Angel (2010) *Educación y gestión: Elementos formativos de gestión institucional*. Pretextos. Colombia

Piedrahita, Claudia. *Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetivaciones políticas*. En: Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos. Piedrahita, C. Vommaro, P. y Díaz, A. Bogotá: Magisterio, CLASO, 2014.

RedEAmérica. Red Interamericana de Fundaciones y Acciones Empresariales para el Desarrollo de Base. Fundación Empresarios por la Educación. (2010). *Educación y Desarrollo de Base. Lineamientos para la definición del perfil de proyectos de educación y desarrollo de base*. Corcas editores. Bogotá. (Consulta: 11 de octubre)

Ricoeur, Paul. 1996. *El sí mismo como otro*. México. Siglo XXI.

Rodríguez, Martín Eugenio, y otros autores. *Relación escuela-comunidad y su contribución a los servicios educativos*. Revista Crea Ciencia de la Universidad Evangélica de El Salvador (UEES). San Salvador. Recuperado en: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/248/1/Relaci%C3%B3n%20escolar-comunidad%20y%20su%20contribuci%C3%ADn%20a%20los%20servicioseducativos.pdf> (Consulta: 4 de noviembre).

Sanmartín, R. *Observar, escuchar, comparar, escribir, la práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel, S.A. 2006.

Steiner George (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid. Siruela

Villarroel Rosende, Gladys y Ximena Sánchez Segura (2002). *La Relación Familia y Escuela: Un estudio comparativo en la Ruralidad*. En la Revista Estudios Pedagógicos, Nº 28. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, casilla 34-V, Valparaíso, Chile. Recuperado en: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100007&script=sci_arttext (Consulta: 11 de octubre).

Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós

White Hayden (2011) *La ficción de la narrativa*. Buenos Aires. Eterna Cadena Editora