



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL  
DESARROLLO PEDAGÓGICO-IDEP**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA**

**ESTUDIO EN GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**2013**



**BOGOTÁ**  
**HUMANA**

**MSI**  
Maestría en Investigación  
Social Interdisciplinaria

## CONTENIDO

**PARTE I: Propuesta de identificación y caracterización de modalidades alternativas de gestión y organización escolar en el marco de las categorías de agenciamientos y subjetivaciones políticas..... 3**

**PARTE II: Rastreo bibliográfico analítico con las tendencias en gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional.....55**

**PARTE III: Documento que contiene las rutas y estrategias de formación, interacción, reflexión, discusión y cualificación entre los maestros participantes en el proyecto, así como el trabajo de campo realizado.....88**

**PARTE IV: Documento con los resultados del estudio: Análisis de los factores que generan otras formas de gestión y organización escolar.....106**

**PARTE I: PROPUESTA DE IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE  
MODALIDADES ALTERNATIVAS DE GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EL  
MARCO DE LAS CATEGORÍAS DE AGENCIAMIENTOS Y SUBJETIVACIONES  
POLÍTICAS**

**I. DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LA RUTA INVESTIGATIVA**

**1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones en prácticas pedagógicas a partir de propuestas en gestión escolar y organización escolar.

**2. NOMBRE DEL ESTUDIO, DISEÑO O ESTRATEGIA:**

Gestión, organización escolar y prácticas escolares

**3. NOMBRE ESPECÍFICO DEL PROYECTO:** Agenciamientos y subjetivaciones políticas en las prácticas pedagógicas

**4. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS:** Desde el 2007, a través de una alianza estratégica, la maestría en Investigación social interdisciplinaria, línea de Subjetividades e Identidades, ha avanzado con el IDEP en una propuesta orientada a las *Transformaciones de prácticas pedagógicas y curriculares*, soportadas en las fortalezas del Grupo de Investigación Vivencias de esta maestría.

**4.1. Años 2007 y 2010:** La acción se inicia en el año 2007, con una propuesta investigativa orientada a la *“Transversalización de la equidad de género en el currículo”*, adscrita al Laboratorio de Pedagogía en el IDEP y a la línea de Subjetividades e Identidades en la MISI. Este proyecto buscaba la introducción de prácticas pedagógicas novedosas en las escuelas que permitieran la transformación de múltiples condiciones que están en la base de las mutaciones curriculares. Siempre estuvo muy claro, que aunque se abordaba el tema de género, o la constitución de subjetividades que se inscriben más allá del género, el reto estaba en ir precisamente más allá del territorio circunscrito exclusivamente a esta temática generizada, y en esta medida, afectar la totalidad de la institución en sus prácticas excluyentes, dicotómicas y universalistas. Se trataba de afectar la institución en sus formas de pensar cognoscitivistitas y racionales, pero también en sus condicionamientos éticos y políticos.

El proyecto se inicia interrogando la estructura patriarcal que circula en la escuela, asociando esta cultura, a los esencialismos y universalismos de género, a las actitudes de los docentes frente al conocimiento, y en general, a los sistemas de pensamiento centrados en el racionalismo y las dicotomías que regulan las formas de pensar en la escuela. Al interrogar las exclusiones de género, era posible entender las maneras como los maestros se representan a sí mismos, como constituyen la diferencia o la exclusión en sus relaciones con los alumnos y la forma como proyectan sus devenires subjetivos políticos en la transformación de la escuela.

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

IE Julio Garavito. Imaginarios de género: Desde aquí se interrogaban las formas de conocer y de pensar de la escuela a partir de representaciones y significaciones. La posibilidad de dialogar con la imagen era para estos maestros una posibilidad de romper con el pensar cognitivo y racional, incluyendo la pasión, el afecto, o sea, todo lo que desde el arte potencia el pensar.

IE Aulas Colombianas. La convivencia, el proyecto democrático y las relaciones de género: El proyecto político y ético de la escuela

IE Germán Arciniega: Carnaval del género y el respeto a la diferencia: Esta institución, convertía todo el territorio escolar en un escenario para la constitución de la diferencia. Hablaban de carnaval, de cara a la deconstrucción de la institucionalidad en muchas áreas de la escuela.

IE Camilo Torres: Líneas de Fuga: proyecto que buscaba visibilizar lo emergente en los comportamientos de los jóvenes. Las prácticas juveniles que des-territorializaban la institución educativa, para desde allí, proponer innovaciones.

IE Santo Ángel: Líneas de Fuga: proyecto que buscaba visibilizar lo emergente en los comportamientos de los jóvenes. Las prácticas juveniles que des-territorializaban la institución educativa, para desde allí, proponer innovaciones.

Con estos colegios se trabajó durante dos años. De aquí surgieron dos textos que recogían estas experiencias.

### **Publicaciones 2007-2010**

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

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

**4.2. Años 2010-2011:** En estos años se abordó otra área de trabajo propuesta desde el IDEP y adscrita también a la línea de investigación Identidades y Subjetividades de la MISI y al Grupo de Investigación Vivencias: Innovaciones educativas y pedagógicas. Se trataba de marcar convergencias entre el trabajo anterior y la sistematización de innovaciones que transformarían la escuela. A partir de categorías teóricas que daban cuenta de líneas de fuga y des (re) territorializaciones, además de otras formas de *pensar* dadas desde epistemologías críticas, se propuso dialogar con lo emergente, para desde allí transitar hacia lo pertinente y lo innovador.

El proyecto abordado durante estos años elaboró un trabajo de sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras. Con esto se amplió el campo de acción de acción centrado en la categoría de género y subjetivación, englobando todo el trabajo investigativo hacia un territorio de emergencias mucho más amplio. No solo se le apuntaba a la deconstrucción del género, sino a la visibilización de todo lo emergente, o sea, todo lo que hacía innovación en la escuela.

Este trabajo tuvo dos objetivos: a) darle consistencia teórica a la categoría innovación y darle un sentido pedagógico a la sistematización. Esto fue publicado en uno de los cuatro textos que surgieron como producto de esta experiencia. b) Complejizar el campo de la innovación pedagógica presentando cuatro campos

emergentes de innovación donde convergieran los intereses (IDEP y MISI) y los de los maestros que se presentaron a participar en la investigación.

**Publicaciones 2010-2011:**

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

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

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

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

**4.3. Año 2011.** El siguiente trabajo de investigación se centró en Gestión, Organización y Prácticas Pedagógicas. Después del trabajo de innovación, era necesario focalizar nuevamente en cinco instituciones, la sistematización de prácticas concretas de innovación. Para esto se diseñó un proceso formativo y un trabajo de aula. En lo formativo se le da contenido teórico a la gestión como agenciamiento, y a la organización, como gubernamentalidad, para señalar que la transformación de prácticas pedagógicas pasa por las subjetividades y las formas de gobierno. Aquí participaron maestros de dos colegios de los anteriores que se habían formado en el tema de la sistematización y el postgénero, quienes fueron de mucho apoyo en el posicionamiento de propuestas en grupo general.

Como resultado de este proceso se presenta un documento que recoge las propuestas de los colegios y los avances teóricos, metodológicos y formativos en cuanto a prácticas de agenciamiento y gubernamentalidad.

## 5. OBJETIVOS GENERALES

- 5.1. Reflexionar sobre fuerzas y movimientos que configuran experiencias innovadoras constitutivas de un pensamiento pedagógico emergente, a través de una investigación que descubre las trayectorias de poder, las resistencias, los agenciamientos colectivos que constituyen las *formas otras* de gestión y organización escolar.
- 5.2. Visibilizar prácticas innovadoras en las instituciones educativas que participan en el proceso de investigación, a través de un trabajo de acompañamiento pedagógico que tiene su centro en el despliegue y reconfiguración de formas de gestión y organización que dan cuerpo a los agenciamientos y las subjetivaciones políticas.
- 5.3. Constituir en cada institución educativa un equipo de trabajo soportado en la reflexión y el pensar crítico, de tal manera que al concluir el proceso investigativo, se presente desde cada institución una propuesta innovadora que se esté adelantando en el campo de la gestión y la organización y que visibilice procesos de agenciamiento y subjetivación política.

## 6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 6.1. Sistematizar prácticas que reflejen experiencias colectivas o individuales *de gestión* y las transformaciones institucionales que emergen de este accionar particular.
- 6.2. Sistematizar prácticas *organizativas* que traspasan y fracturan el nivel institucional, señalando los cambios pedagógicos que se originan en estas acciones individuales o colectivas.
- 6.3. Sistematización de innovaciones pedagógicas que reflejen *prácticas de resistencia, agenciamientos y líneas de fuga*.
- 6.4. Generar espacios de reflexión crítica y resemantización de las categorías teóricas centrales en la investigación: gestión, práctica y organización.
- 6.5. Abordar el problema de la innovación en dos trayectorias; una mayoritaria, relacionada con el funcionamiento hegemónico institucional, y una minoritaria, articulada a resistencias colectivas, agenciamientos y subjetivaciones políticas que desdibujan lo institucional.

## **7. REFERENTES TEÓRICOS CENTRALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS INSTITUCIONES**

### **7.1. La sistematización de las prácticas en una perspectiva innovadora**

La importancia de la sistematización está dada por su posibilidad de construir y transformar realidades, o sea, de reflejar innovaciones en las prácticas emergentes y de constituir cotidianidad. La innovación actúa en la institución educativa como una forma de contagio que hace emerger lo que está cambiando y mutando.

Entendida desde esta perspectiva, la práctica pedagógica tiene mucho alcance representado en la cantidad de fuerzas y subjetividades que se enganchan desde su naturaleza poliédrica. Existen prácticas de amplio alcance y prácticas que circunscriben campos de acción moderados o imperceptibles. Ahora, el tránsito deseable de la práctica es hacia el agenciamiento y las subjetivaciones políticas, ya que no se trata solamente de impactar, de marcar intensidades afectivas, sino de generar transmutaciones y metamorfosis en el campo pedagógico.

De acuerdo con lo anterior, en las prácticas pedagógicas de gestión y organización que analizaremos, estaremos detectando dos trayectorias o devenires posibles: uno institucional mayoritario, que aunque genera un movimiento, no cambia nada y continúa soportando aquellos que están largamente sedimentados e institucionalizados. Y otro minoritario, que genera movimientos transformadores que quiebran los ordenamientos y configuraciones de las instituciones.

En el primer caso, o sea, en lo mayoritario aunque hay un impacto, la práctica termina por esquematizarse, se sobre-estratifica: lo instituido se cierra a la contaminación y prima lo sedimentado. En este caso, el campo de lo instituido opera como aparato de captura de la innovación que está emergiendo, ya que aunque da la idea de transformación, es simplemente más de lo mismo, en tanto que su carácter mutante es codificado y encerrado en un círculo de significaciones dadas. En el segundo caso, lo minoritario, existe realmente una práctica innovadora que muestra una línea de fuga que señala las nuevas formas de existir la escuela en el mundo actual. La innovación siempre se va a situar más allá de los límites institucionales, o de la tendencia vampirizante de lo



instituido, generando nuevas formas de subjetivación, de organización y participación política y de autogestión, entendido esto último como prácticas agenciadoras.

Es entonces desde esta perspectiva de trayectorias mayoritarias/minoritarias que podremos abordar el problema central de la investigación y que podría sintetizarse en la siguiente pregunta:

*¿Existe innovaciones en las instituciones educativas que den cuenta de formas de desterritorialización de la gestión y organización y que dan lugar a mutaciones profundas en la educación, enmarcadas en prácticas emergentes de subjetivación política y agenciamientos colectivos?*

## **7.2. Tendencias epistemológicas y acercamiento metodológico:**

La tendencia epistemológica en esta investigación, se sitúa en el marco de la visibilización y la emergencia que abre el camino para el desciframiento de prácticas de organización y gestión inscritas en las comprensiones y las narrativas de los grupos de docentes que participan en el desarrollo de esta apuesta investigativa. No se trata de analizar lo que está ocurriendo en la escuela de cara a formas de pensar que enfatizan en lo representado y significado, sino *pensar críticamente la escuela*, esto es, dar cuenta de las formas de existencia y organización que están emergiendo y que afloran a partir de las narrativas de los maestros y maestras.

Proponemos una investigación, que enfatiza no en la observación de lo que está ampliamente documentado y consolidado, sino en aquello que está surgiendo y se detecta en los *procesos organizativos, las memorias de los actores de la investigación y los flujos de resistencia a lo instituido*. Para esto se busca:

- Dar respuesta a los interrogantes de la investigación, a través de las *narraciones de los actores* sobre sus experiencias pedagógicas, descifrando las fuerzas ocultas y las múltiples interpretaciones del fenómeno.
- *Explorar el sentido* mayoritario o minoritario de las prácticas de organización y gestión, a través de la interrogación de los intereses y fuerzas que están detrás de ellos y de las múltiples interpretaciones que se dan.

- Lograr el entendimiento de las memorias minoritarias a través de la ampliación y el enfoque de experiencias pedagógicas de los docentes que igualmente debe dar cuenta de las *emergencias o líneas de fuga* emprendidas por los colectivos docentes.

Desde esta propuesta investigativa se piensa la escuela como un campo de fuerzas emergentes y en movimiento que le apunta a lo innovador y a discursos de apertura de la escuela y a paradigmas emergentes que deconstruyen y reconfiguran categorías teóricas cargadas ideológicamente. Por esta razón, es necesario aclarar que la comprensión de lo innovador en esta perspectiva investigativa, se establece como posicionamiento político y ético que apunta a visibilizar condiciones de ruptura que transforman de manera profunda la dimensión instituida de la educación y la pedagogía.

Este posicionamiento crítico sobre lo innovador que se destaca como marco reflexivo de la investigación, da lugar además al estatuto epistemológico y metodológico de ésta, que primordialmente debe dar cuenta de las emergencias de *prácticas organizativas y de gestión* que reflejan comprensiones actuales sobre agenciamiento y subjetivación política. No se trata de realizar una investigación tradicional que terminan ocultando efusiones y ramificaciones que están en la base de las transformaciones escolares, sino una investigación centrada en un pensar crítico que visibiliza perspectivas *otras de organización y gestión*, donde confluyen agentes (no sujetos), agenciamientos, prácticas políticas subjetivantes.

En este orden de ideas, el inicio de problematización de esta investigación, debe pasar necesariamente por una reflexión de los lugares epistemológicos y políticos de los investigadores que les permita enfocar lo novedoso y lo marginal de las prácticas pedagógicas. Igualmente debe existir una resemantización y transposición de conceptos asociados a la organización y gestión, para darle paso a comprensiones que recogen el agenciamiento, la subjetivación política y las prácticas de resistencia, como tópicos de ruptura constitutivos de otras formas de entender la escuela.

Se trata de permear epistemológicamente el discurso tradicional de la investigación educativa, estableciendo para esto tres marcos de comprensión que señalan la diferencia entre memorias mayoritarias y minoritarias: (Categorías iniciales)

- La distinción cualitativa entre lo institucional (como espacio de lo hegemónico/mayoritario) y lo marginal (como localización de lo micro/minoritario), estableciendo que entre ellos no hay relación, sino inconmensurabilidad, en tanto que hacen parte de lógicas de pensar diferentes con sus propias trayectorias. En razón a esta diferenciación, en esta investigación hay un desplazamiento hacia la visibilización y desciframiento de lo minoritario, como espacio de la innovación.
- La diferencia entre lo virtual y lo posible: Lo posible es lo que está significado y como tal, está inscrito y sedimentado en las memorias institucionales; lo virtual por su parte, no tiene semejanza con lo que está significado, con lo que hace parte del sistema de representaciones y por esto es siempre innovación. Desde esta apuesta de investigación se asume una mirada epistemológica y metodológica que devela aquellos procesos que configuran lo innovador y que emergen más allá de lo soportado institucionalmente.
- Se visibilizan devenir o movimientos que realmente transforman la institución educativa y no las lógicas que repiten lo que ya está constituido. En esta investigación se nombra el movimiento expansivo, desterritorializante, que involucra mutaciones y surgimiento de lo nuevo. Es un movimiento que marcha siempre hacia lo insospechado y innovador<sup>1</sup>. (Piedrahita, 2011)

Además de permitir nombrar lo innovador que emerge en la cultura escolar, estos tres marcos que delimitan precisiones de orden epistemológico, actúan como referente respecto de las falsificaciones a la innovación, ya que no todo lo diferente y lo extraño es innovador. Es muy frecuente en los contextos educativos, encontrar comportamientos que aunque resultan altamente insólitos, solo dan cuenta de otra cara de lo institucional o las múltiples caras de lo Mismo, y además, de la lógica imperante en el actual orden social de “proliferación superficial de diferencias”.

---

<sup>1</sup> Piedrahita, C. (2011) *La innovación en los procesos de sistematización e investigación educativa*. Bogotá: Editorial Antropos.

Sintetizando, se ofrece a través de esta investigación educativa con énfasis en lo innovador, una propuesta que:

- Amplíe el campo teórico de la gestión y la organización escolar.
- Expanda las propuestas epistemológicas y metodológicas relacionadas con la investigación en innovaciones pedagógicas.
- Apoye el trabajo de los docentes en el campo de la organización y la gestión escolar, la participación y la subjetivación política, y los agenciamientos colectivos.

El procedimiento investigativo estará mediado por sesiones de acompañamiento a las instituciones escolares y a los grupos de docentes encargados de adelantar la propuesta. En estas actividades de acompañamiento se avanzará con los docentes en:

- La comprensión teórica de categorías emergentes que surgen asociadas a la investigación: procesos de organización y gestión, movimientos y flujos de resistencias, agenciamientos.
- La detección de campos y prácticas pedagógicas innovadoras.
- La presentación de propuestas de sistematización.
- La colaboración en el manejo de instrumentos para la recolección de información

Como producto final, se presentaran:

- Propuestas innovadoras que dan cuenta de una visión crítica de prácticas pedagógicas relacionadas con la gestión y la organización, de cara a la constitución de subjetivaciones políticas y prácticas colectivas de agenciamiento.
- Documento publicable que muestra a) la trayectoria metodológica y epistemológica del proceso b) las propuestas innovadoras en cada institución educativa
- Un encuentro de instituciones educativas donde se muestren los avances a la propuesta de innovación escolar.

### 7.3. El pensar crítico<sup>2</sup>

El pensar crítico como fuerza constituyente de los posicionamientos éticos y las localizaciones políticas del investigador, instaura un movimiento reflexivo dirigido hacia el *afuera* de una realidad social instituida desde una única forma de verdad. En su expresión política, el pensar crítico le permite al investigador dar cuenta de realidades que emergen en los márgenes y que recogen memorias minoritarias y relaciones con el poder/saber, y en su vertiente ética, traspasa los límites de lo cognitivo, reconociéndose la afectividad y el deseo como fuerza creadora impulsora de estas *otras formas de pensar*.

Es importante establecer que en esta perspectiva crítica se diferencia entre *pensar* -como infinitivo y devenir- y *pensamiento* –como sustantivo-. En la concepción de *pensamiento* se enuncian sistemas que surgen como inamovibles y únicos y que se soportan en facultades racionales y cognitivas de sujeto; el *pensar* se asocia a un movimiento creador que excede al sujeto racional y al pensamiento. El pensar vincula memorias vivas, conexiones y diferencias que constituyen una forma de conocer que no está atada al sujeto moderno y a una conciencia instituida como entidad funcional socializada.

El *pensar* no puede entenderse como un juicio cognitivo que se apoya únicamente en la razón, ya que ésta es solo una parte de la existencia humana que transcurre al mismo tiempo que la creación, la afección, la imaginación, el impulso. De esta manera, el *pensar* emerge como acción compleja que se instaura en la convergencia entre el deseo, lo plural, lo innovador y lo no-idéntico. *Pensar*, no es entonces un proceso mental, cognitivo; excede ampliamente estas determinaciones en tanto vincula corporalidades, localizaciones, perspectivas y contextos, instalándose como deseo de devenir, de apertura a la conexión, de goce de vivir y de pasión por conocer.

En esta dirección, el *pensar* expresa claramente un sentido existencial y político ya que implica una forma de vivir en movimiento y apertura, sin puntos centrales de referencia o

---

<sup>2</sup> Piedrahita, C. (2011) Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En: Biblioteca Latinoamericana de Subjetivaciones Políticas, Bogotá: Magisterio CLACSO

de organización. Se afirma, en concordancia con Nietzsche y Spinoza, la presencia en el pensar de fuerzas y pasiones sin representación específica, sin verdades y sin preceptos morales. La existencia se da en el intermedio y en la des (re) territorialización, o sea, en el cruce de fronteras, en el transitar sin un destino específico. En sentido político, *pensar* desde la diferencia es visibilizar fuerzas que se resisten a las homologaciones dominantes y sedimentadas, nominando una lógica que transita entre las relaciones y el devenir arborescente y no lineal.

Esta forma de *pensar* asumida como postura epistemológica en esta investigación, también se involucra modestamente con algunos postulados del pensamiento complejo, concretamente con derivaciones epistémicas que van más allá de las disciplinas para situarse en espacios disciplinares y transdisciplinares. Esta asociación fortalece la crítica que se realiza en esta investigación al reduccionismo de las ciencias sociales, entendidas éstas, de acuerdo con Wallerstein, (1995), como conjunto de áreas científicas particulares que aparecen en la segunda mitad del siglo XIX, entre ellas, la economía, la sociología, la psicología, la antropología, la historia y las ciencias políticas. Esta agrupación implica un punto de identidad que tiene repercusiones epistémicas, dadas a partir de sus semejanzas en la relación sujeto/objeto, o sujeto/sujeto, que configuran formas compartidas de conocer. Ahora, la derivación del planteamiento epistémico de la investigación hacia algunos postulados de la complejidad, refuerzan perspectivas investigativas relacionadas con la no linealidad, la convergencia en los campos de estudios, el todo entendido más allá de la suma de particularidades, la superación dicotómica, y el reconocimiento de lo social como espacio de emergencias. En general se trata de soportar más claramente una propuesta investigativa que reta leyes y principios de las ciencias sociales constituidas y que se resiste a los esquemas disciplinares del conocer, ubicándose en un espacio transversal que transita entre las disciplinas.

En esta conjunción de características del pensar –o cosmovisión- que recoge la materialidad, el vitalismo y la complejidad, se hace opción por un pensar social, planteado entre otros por Morin (1996), que involucra una reforma al pensamiento y el cuestionamiento a la demarcación rígida de lo social a través de las disciplinas y su descontextualización fundamentada en una causalidad universal. Igualmente se recoge una forma de acercamiento a lo social que va más allá de algo acabado -que el sujeto

debe descubrir y explicar-para reformularlo en su condición indeterminada, impredecible, azarosa y en proceso.

Por otro lado, en las enunciaciones políticas de este *pensar crítico* se interrogan las particularidades y los intereses del capitalismo europeo plasmadas en el surgimiento de las ciencias sociales. El devenir capitalista se fundamenta en una idea de progreso que sustituye la episteme cíclica de cambio, de tal manera que es precisamente esta concepción de mundo, convertida en ley inmutable, la que atraviesa en su totalidad las ciencias sociales. En la idea de progreso se valida una representación de lo social como estructuras fijas, rígidas, cerradas al cambio, persistentes en el tiempo, y lo más importante, que aseguran la reproducción de lo social. Se legitima claramente el orden y el equilibrio como lo deseable no solo en el conocer, sino en sus implicaciones éticas y políticas. Lo que acontece abruptamente, lo que no es controlable, lo que difiere y avanza hacia los márgenes, se invisibiliza, dado su anclaje en movimientos y flujos que demuestran la impostura de una Historia constituida como cambio progresivo universal con una tendencia ascendente.

Por lo anterior, en la investigación se hace un desplazamiento hacia un pensamiento crítico –político y ético- que reinventa *formas otras del pensar*. No se trata de estar en oposición a un sistema de pensamiento fundado en generalizaciones universalistas y en determinismos estructurales, sino de crear una forma de pensar alternativa que no toma como referente este pensar tradicional. Estos posicionamientos progresistas, han encontrado fuerte resonancia en la teoría feminista de la diferencia, en el poscolonialismo y en algunos planteamientos postestructuralistas cuyas preocupaciones de estudio hacen parte de lo marginal y lo diferente que escapa al dominio de lo preestablecido.

En estas comprensiones críticas se inaugura una forma de conocer anclada a localizaciones políticas y posicionamientos éticos que refundan una idea de subjetividad agenciada que deviene en el deseo de saber, de conocer- que reemplaza al sujeto cognoscente- y que se expresa en el desarrollo de perspectivas metodológicas cualitativas que permiten atrapar lo emergente, lo innovador y lo invisibilizado, o sea, todo lo cual niega la causalidad lineal y lo estructurado, afirmando la mezcla ecléctica, la contaminación.

Sin dudas, estas mutaciones y transposiciones epistemológicas y metodológicas son las que le imprimen el sello crítico a esta propuesta investigativa que está actualmente en su segunda fase. La tendencia crítica no surge como oposición o resistencia contestataria a la investigación tradicional; promueve *formas alternativas de pensar* que des (re) territorializan visiones universalistas, esencialistas, ascensionistas, binarias y disyuntivas presentes en formas epistémicas fundadas en la representación y el historicismo. Se trata de presentar una *imagen de pensamiento* constituido en referencias a espacios y tiempos. Tiempos entendidos como devenir y no como historia coagulada, y, espacios no fraccionados y detenidos, sino flujos superpuestos que organizan la vida.

Con lo anterior se demuestra que el *pensar*, o el sistema de pensamiento que guía una investigación, debe dar cuenta ante todo de lo que está sucediendo, de lo que está emergiendo, y esto no se encuentra en unas formas esquematizadas del pensar que precisamente niegan aquello que irrumpe o acontece en el afuera de lo representado y significado.

## 8. Procedimiento

ACTIVIDADES A DESARROLLAR
1. Elaboración de Documento: Descripción analítica de la ruta investigativa y acercamiento al objeto de la investigación y las categorías asociadas a éste
2. Elaboración de Documento: Proceso de selección de las instituciones que participarán en el proyecto
3. Diseño de propuesta de acompañamiento por institución o grupal. Debe comprender: En esta actividad se establecen: a) espacios presenciales para el apoyo teórico a los procesos de innovación b) espacios presenciales para delimitar la práctica de innovación objeto de sistematización c) elaboración



de instrumento que permita delimitar prácticas innovadoras
<p>4. Diseño del acompañamiento y visitas a las instituciones: Esta acción se encaminará a apoyar la recolección de información que apoya la investigación en prácticas innovadoras. Debe contemplar:</p> <p>a) Proceso de acompañamiento b) instrumentos específicos para recolección de información c) propuesta de sistematización d) responsables por escuelas</p>
Definición de trabajo de acompañamiento para delimitación de prácticas de innovación
Trabajo de acompañamiento en las instituciones: a) presentación de instrumentos para la recolección de información b) presentación de propuestas de sistematización
Elaboración de un primer documento que refleje el procedimiento seguido en los procesos de acompañamiento iniciales
<b>ORGANIZACIÓN EVENTOS DE SOCIALIZACIÓN</b>
Acompañamiento a las instituciones para la recolección de información
Directrices sobre el acompañamiento teórico y metodológico a las instituciones
Elaboración de documento final, publicable, que recoge a) una introducción sobre rutas teóricas y metodológicas seguidas b) las prácticas innovadoras sistematizadas.
Organización Evento Final de Socialización

## II. APUESTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS SOBRE LA SISTEMATIZACIÓN

### SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: PROPUESTA DESDE LA INVESTIGACIÓN

Elaborado por:  
Claudia Piedrahita Echandía  
Coordinadora  
Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria  
Universidad Distrital

#### INTRODUCCIÓN

El proceso de sistematización propuesto desde la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, se orienta a la difusión de innovaciones pedagógicas enmarcadas en un conocimiento crítico y en metodologías que permiten visibilizar las fuerzas e intensidades constitutivas de prácticas pedagógicas emergentes. En esta dirección, se privilegia una línea de pensamiento que desestabiliza el cierre de sentido adscrito a lo significado e instituido y a un pensar categórico, binario y conclusivo. En el plano investigativo, la propuesta se distancia de posturas epistemológicas que se encargan de presentar y diseccionar objetos de investigación; se trata desde otras orillas, de dar cuenta de las potencias de los procesos educativos y de las nuevas relaciones que constituyen, además de reconocer el componente político de éstas, comprendiéndolas como fuerzas mayoritarias de sometimiento y servidumbre, o como líneas de fuga que configuran subjetividades agenciadas creadoras.

En síntesis, la perspectiva metodológica en este proceso de sistematización, busca visibilizar las líneas de fuga y las aperturas dadas a partir de prácticas que se expresan como flujos de creación. Se trata de enfocar la mirada investigativa hacia el proceso –no el resultado- que va constituyendo lo extraño o aquello que excede lo que está significado. Se delimitan intensidades, cortes, líneas de fuga, atrapando “singularidades decodificadas” que intentan reinscribir su propio territorio en los códigos escolares establecidos.

El anterior planteamiento vinculado en una *filosofía que reflexiona desde la diferencia y los márgenes*, orienta este proceso investigativo iniciado en septiembre de 2009, con la selección de veinticuatro (24) propuestas de sistematización presentadas por colectivos de maestros y maestras de Bogotá. En esta selección, o primera fase de la investigación,

se privilegiaron aquellas iniciativas donde era posible vislumbrar un interés de ruptura, respecto de prácticas pedagógicas mayoritarias que funcionan como dispositivos de poder, estrechando la vida e imponiendo procesos sedimentados y legitimados desde el engranaje institucional. En esta dirección, se escogieron veinticuatro experiencias que estuvieran enfocadas –así fuera en forma intuitiva- hacia la visibilización y la emergencia de acontecimientos inéditos con capacidad para producir agenciamientos de creación, o sea, innovaciones. Se trató en todo momento, durante este proceso de clasificación, de demarcar aquellas propuestas que evidenciaban movilizaciones hacia el borde de lo institucional y lo simbólico y hacia la emergencia de fugas y resistencias.

La sistematización de experiencias es un procedimiento que desde sus orígenes en la década del setenta del siglo XX, ha estado ligado a la Educación Popular en el contexto latinoamericano y a la emergencia de un claro horizonte político que vincula procesos de formación con prácticas transformación social. En esta dirección, se valoriza la construcción de conocimiento a partir de la recuperación de los saberes de los sujetos que intervienen en procesos de cambio social, recurriendo a la experiencia -con su componente de subjetividad- y no a los acumulados teóricos inscritos en los diversos campos del conocimiento. Al interior de esta propuesta fundamentada en la recuperación de experiencias, existe un elemento crítico que se distancia de la investigación como única vía a la generación de conocimiento social; sin embargo habría que entender que desde este enfoque de Educación Popular, se está generalizando lo investigativo y se está aludiendo a un tipo de investigación fundada en categorías teóricas, ajena a las subjetividades y orientada a la disección y la explicación de objetos de investigación.

Sin embargo, también hay que reconocer que en este enfoque de sistematización derivado del pensamiento de Paulo Freire, se plantean elementos centrales de corte epistemológico y metodológico que pueden ser articulados a tendencias actuales de la investigación social:

- Se reconoce un estatuto crítico que avanza hacia nuevas configuraciones de la pedagogía que afectan en forma profunda la relación de aprendizaje.
- Se apoya en una metodología orientada intencionalmente a dotar de sentido las experiencias de los sujetos, de cara a procesos de transformación social, con lo cual se supera la idea instrumental de una sistematización que simplemente ordena lo que está disperso.

- Se reconoce la importancia de enfocar los procesos que conducen a las transformaciones y no solamente resultados que desdibujan las circunstancias que devienen en alternativas y cambios.
- La sistematización introduce la subjetividad en su planteamiento metodológico, en tanto que se orienta a reconstruir críticamente la historia desde la perspectiva de los actores, desde sus memorias mediadas por los afectos, los sentimientos, los instintos, las pulsiones y no desde la razón, o desde categorías teóricas previamente establecidas.

En concordancia con lo anterior, la idea de sistematización que se presenta en este proceso, mantiene algunos de estos supuestos desarrollados a partir de tendencias inscritas en la Educación Popular, pero establece que la investigación se constituye en proceso indisoluble e ineludible de la sistematización referida a experiencias pedagógicas. Por esta razón se plantea la necesidad de impulsar un debate permanente con los maestros y maestras participantes, a fin de comprender el impacto de las actuales tendencias investigativas en las rupturas que se gestan en las escuelas y el sentido de la innovación en la práctica pedagógica.

La innovación desde esta perspectiva, se convierte entonces en el horizonte político y ético del proceso de sistematización que se pone a consideración. No se trata de sistematizar simplemente para organizar una práctica, de tal manera que se presente más discernible en un proceso de interlocución. Se trata, aparte de estas consideraciones de sintaxis y significado, de presentar un punto de vista crítico, esto es, de visibilizar rupturas, líneas de fuga, subjetividades de resistencia que transforman de manera profunda la dimensión instituida de la educación y la pedagogía.

El estatuto epistemológico investigativo –crítico y deconstructivo- refleja el punto de vista particular que se propone sobre la sistematización, el cual está orientado a reflexionar sobre las perspectivas de los actores y los devenires posibles, estableciendo las disposiciones de creación e innovación que enmarcan las experiencias analizadas. Ahora, es claro que estos son componentes que se organizan alrededor de las miradas políticas y éticas del investigador que sistematiza y enfoca lo novedoso y lo extraño de las prácticas pedagógicas. En esta medida, además de proponer caminos metodológicos para el proceso de sistematización, es importante establecer también los lugares de enunciación que recogen el horizonte epistemológico, político y ético del proceso, como

son la perspectiva genealógica de la investigación, la filosofía de la diferencia y la política de la localización, la investigación de margen y las subjetividades vitalistas que actualizan procesos de resistencia y ruptura.

## **1. OBJETIVO DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN**

Visibilizar fuerzas y movimientos que configuran experiencias innovadoras constitutivas de un pensamiento pedagógico centrado en la diferencia, a través de una investigación genealógica que descubre las trayectorias de poder, las potencias y los agenciamientos inscritos en los nuevos territorios escolares.

## **2. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN UNA PERSPECTIVA GENEALÓGICA**

La importancia de la sistematización de experiencias, está dada por su posibilidad de construir y transformar realidades; la experiencia al emerger de las relaciones y redes que funcionan en los contextos educativos, se constituye en un elemento central en la constitución de la cotidianidad. Es, en el lenguaje deleuziano, “una gota de realidad” que puede contagiar las colectividades de cada institución educativa y hacer emerger lo mutante.

Entendida desde esta perspectiva, la experiencia tiene mucho alcance, representado en la cantidad de fuerzas y subjetividades que se enganchan desde su naturaleza poliédrica. Existen experiencias de amplio alcance y experiencias que circunscriben campos de acción moderados o imperceptibles. Ahora, el tránsito deseable de la experiencia es hacia el agenciamiento; no se trata solamente de impactar, de marcar intensidades afectivas, sino de generar transmutaciones y metamorfosis en el campo pedagógico. En la experiencia hay dos movimientos posibles: la que simplemente impacta o señala algo que puede ser interesante y la minoritaria, nómada que trastorna las configuraciones de las instituciones.

En el primer caso, aunque hay un impacto, la experiencia termina por esquematizarse, se sobre-estratifica: lo instituido se cierra a la contaminación y prima lo sedimentado. En este caso, el campo de lo instituido opera como aparato de captura de toda energía libre, de toda línea de fuga, la cual debe ser inmediatamente codificada y encerrada en un círculo de significaciones dadas. En el segundo caso, la mezcla, o el dejarse contaminar por la

experiencia (agenciarse), tienen que ver con ir más allá de los límites, ir a la exterioridad de lo instituido, al afuera. Es experimentar más allá los esquemas mentales y las estructuras cognitivas.

La tendencia genealógica en la investigación, abre el camino a la comprensión de la experiencia pedagógica inscrita en las narrativas de docentes y grupos implicados, no para analizarlas de cara a significados lingüísticos o categorías teóricas, sino para darle sentido a las transformaciones escolares. En esta dirección, no se trata de describir o interpretar experiencias, sino darle sentido a las metamorfosis, los desplazamientos y las inversiones de sentido que afloran a partir de las narrativas de los sujetos.

La perspectiva genealógica, inscrita en la reflexión posestructuralista, plantea una crítica a la visión histórica ancestral, a la historia estructuralista tradicional fundada en una mirada suprahistórica que invisibiliza y desdibuja el nivel de lo micro asociado a la experiencia particular. De acuerdo con la perspectiva foucaultiana se pueden abordar tres niveles críticos de la historia que confluyen en una postura investigativa genealógica: la crítica a la metafísica en la historia, la crítica al origen y la crítica a la verdad.

### **Metafísica de la historia vs. Desplazamientos genealógicos:**

En la concepción tradicional de la historia, hay un principio activo suprahistórico que la interpreta como una única forma de entender el mundo; ésta historia se presenta constituida por principios universales, valores neutrales, subjetividades que respetan dichos valores y relaciones causa-efecto que le dan un significado de continuidad necesaria y una proyección hacia adelante y hacia lo elevado. Respecto de esta visión histórica, la crítica postestructuralista propone una visión genealógica que plantea:

- La genealogía acontece en el azar y no en el ordenamiento lógico. Las experiencias simplemente emergen, sin que haya un orden que los condicione y entre ellos no hay relaciones necesarias o causa-efecto.
- La genealogía reconoce una historia que surge mediada por los afectos, los sentimientos, los instintos, las pulsiones y no por la razón.
- La genealogía enfoca y amplía el espacio de lo micro, lo minoritario y no el de las memorias mayoritarias, los grandes relatos, los grandes personajes, y las grandes épocas.

- Lo que le da una conducción a lo genealógico, son las experiencias, entendidas desde su propia dinámica y no desde causa externas a ellas.
- La dimensión de lo subjetivo siempre está presente en la indagación genealógica y emerge a través de narraciones que oscilan entre la memoria y el olvido. La memoria da cuenta de marcas que quedan en los cuerpos; está referida al pasado personal y colectivo. El olvido, en el sentido nietzscheano, está relacionado con el instante eterno o el eterno retorno que permite experimentar el presente, haciendo abstracción de lo significado. El olvido apunta a la vida; la memoria, cuando no convive con el olvido, se convierte en obstáculo para el vitalismo; se transforma en muerte y estatismo.

### **Origen vs. Trayectorias**

En referencia a la búsqueda del origen último en la investigación, es posible presentar una crítica que surge del planteamiento genealógico, donde se establece una propuesta que puede dar un claro viraje a los usos del origen en la investigación, enfatizando más en los procesos, las memorias, los flujos.

- La investigación no debe indagar en el origen último del fenómeno a investigar, sino *explorar el sentido*. Para esto es necesario interrogar en los intereses y fuerzas que están detrás de los fenómenos y en las múltiples interpretaciones que se dan de él.
- La respuesta a los interrogantes de la investigación, se busca en las *narraciones de los sujetos*, en sus experiencias de vida que muestran las fuerzas ocultas y las múltiples interpretaciones del fenómeno.
- El trabajo narrativo con los sujetos de la investigación, debe lograr un enfoque y ampliación de las *marcas y memorias* e igualmente debe dar cuenta de las *emergencias o líneas de fuga* emprendidas por los sujetos en sus experiencias educativas.

### **Sucesión vs. Devenir y acción política**

La genealogía no es solo una visión de la historia, sino que implica una acción política encarnada en el devenir. El fundamento de este pensamiento, está en el “presente vivido” o devenir nietzscheano que supera el concepto de devenir como sucesión. La filosofía nietzscheana, en contraposición al concepto de sucesión lineal, se afirma en el “instante

vivido” como motor del devenir, en tanto que no hay mediación de un pasado sedimentado (memoria mayoritaria) en las significaciones sociales que dan sentido unitario a lo vivido.

En este devenir conceptualizado por varios autores representantes de un pensamiento de la diferencia, no hay sucesión, hay transmutación o metamorfosis, dado a partir de experiencias (memorias minoritarias) que revocan el pasado significado y condicionante del presente y que marcan otra forma de relación con el mundo. La memoria minoritaria, como objetivo de este proceso investigativo, tiene mucha potencia, en tanto que resalta la vida y la diferencia, y, es contraria a la muerte -estática e idéntica-.

### **3. FILOSOFÍA DE LA DIFERENCIA Y POLÍTICA DE LA LOCALIZACIÓN**

Esta perspectiva está asociada con el declive del humanismo en la sociedad occidental y con una generación filosófica cercana al posestructuralismo francés que proclamó la “muerte del hombre” y la emergencia de la diferencia, no articulada ésta, a un pensamiento excluyente y jerárquico, sino a la inclusión de la especificidad que irrumpe para romper la aparente armonía de lo único. Este pensamiento es inseparable de una perspectiva investigativa políticamente comprometida y éticamente responsable que pone en escena metodologías y técnicas orientadas a develar las localizaciones de poder que habitan las experiencias -pedagógicas para este caso- y que están necesariamente conectadas con la memoria y las narrativas de los actores.

Esta investigación crítica se encarga de activar canales comunicativos entre los actores que permita poner en palabras lo que está significado o aquello que es inédito y como tal escapa a la conciencia y los marcos teóricos establecidos. La *política de la localización* en la cual se inscribe la instancia metodológica, debe dar cuenta de la *diferencia* y de las trayectorias de poder que la invisibilizan, la canibalizan –los otros de lo Mismo- , asimilándola a lo existente y castrando su poder subvertidor. En esta dirección, el señalamiento de las trayectorias de poder constituyentes de las experiencias innovadoras de escuela, es el único camino válido para el abordaje de una diferencia que no segrega, sino que configura nuevos territorios a partir del “retorno creador de lo reprimido”. Coherente con lo anterior, el ejercicio metodológico de la localización según Braidotti<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> Braidotti, R. *Metamorfosis*. Madrid: Ediciones Akal, 2005



implica un despertar político y no simplemente un camino instrumental, en tanto que vincula un actuación deconstructiva-afirmativa que hace aflorar un sentido de responsabilidad por las propias localizaciones e implicaciones con el poder que estaban dadas anteriormente en forma difusa. La filosofía de la diferencia que le da el fundamento a esta investigación sobre transformaciones pedagógicas, no es solamente un pensamiento crítico; es también afirmativo en tanto que involucra afecto, pasión, vitalismo, por las transformaciones sociales y por las propias transformaciones de cada sujeto. En esta medida, se nombra un investigador o investigadora orientados por un deseo ontológico de ser y por una predisposición política –localizada encarnada- hacia la diversidad y la diferencia como valor alternativo y cierto.

El plano metodológico, mediado por este pensamiento de la diferencia, permite configurar una relación entre los sujetos investigadores que de cuenta de las memorias, o sea, de las marcas que dejan las experiencias en los cuerpos y del pasado vivido personal y colectivamente; sin embargo, no consiste únicamente en escuchar y categorizar relatos. Se trata, ya en un plano deconstructivo-afirmativo, de elaborar a partir de estas narraciones, un pensamiento crítico y genealógico sobre las experiencias pedagógicas vividas y situadas. La deconstrucción afirmativa como herramienta metodológica, hace posible un análisis cartográfico donde se visibiliza la posición que ocupa la experiencia pedagógica en el contexto de lo institucional. Esta política de la localización, constituye la vigilancia epistemológica y la reflexión teórica sobre memorias mayoritarias y minoritarias.

Estas dos memorias, trazan devenires diferentes con sus propias dinámicas: La memoria mayoritaria es el territorio del estatismo, de lo coagulado, de lo repetitivo que escenifica el espacio de lo único. En la memoria minoritaria siempre hay una potencia que avanza hacia los territorios de fuga, hacia las interconexiones y contaminaciones que marcan las experiencias nómadas, en tránsito. En esta dirección, la *política de la localización*, permite comprender el posicionamiento político de la experiencia analizada. Sí es mayoritario, es una experiencia que aunque puede ser interesante, no genera rupturas y por el contrario mantiene y sostiene la dimensión instituida del discurso pedagógico; si es minoritario, es una propuesta que encierra en su interior la posibilidad de avanzar hacia la configuración de lo *innovador*, como horizonte político y ético del proceso de sistematización.

En esta dirección, es importante vigilar el sentido de la experiencia a partir de la actuación de las fuerzas denominadas como minoritarias; su funcionamiento deber ir más allá del

simple acomodamiento que le permite a las minorías ser toleradas en las estructuras de poder mayoritario. Lo minoritario remite a procesos mucho más complejos que la simple integración de la experiencia marginal a los centros de poder, con la consecuente pérdida de su poder subversivo y creador. La complejidad de este proceso es siempre deconstructivo, respecto de los imaginarios que sostienen la dimensión instituida de la escuela y la pedagogía. Pasa invariablemente a través de la politización de la vida escolar que permite, a largo plazo, las metamorfosis subjetivas y la desestabilización de las estructuras de poder existentes.

La investigación crítica-deconstructiva, al visibilizar lo extraño, las experiencias que habitan en los márgenes, permite tejer al mismo tiempo otras formas de relación fundadas en el respeto a la diferencia y además contaminar la institución con un pensamiento que válida los márgenes y los bordes. Frente al posicionamiento político de un grupo, se va presentar siempre una reacción de otros grupos que expresan su propio punto de vista, su afirmación, más allá de lo que puede ser predecible. En este sentido, el encuentro intersubjetivo, desde su naturaleza azarosa e imprevista puede generar consentimiento, complementación, polémica, o, en el lenguaje de Guattari, “focos de afirmación existencial” que producen subjetivaciones situadas más allá de lo significado.

#### **4. INVESTIGAR DESDE LA DIFERENCIA**

Establecer una discusión desde la diferencia que permita permear filosóficamente el discurso de la investigación social, implica recoger tres conceptos centrales elaborados extensamente desde la perspectiva postestructuralistas deleuziana, como es la discusión sobre la nomadología filosófica<sup>4</sup>, la concepción sobre lo virtual y la teoría sobre el devenir. Respecto de la nomadología, Deleuze propone la deconstrucción de la distinción cualitativa entre lo original (como espacio de lo Mismo) y el simulacro (como dimensión de la Diferencia), estableciendo que la Diferencia no es el espejo de lo Mismo y en esta medida, no pueden estar en relación de oposición, en tanto que son inconmensurables la

---

<sup>4</sup> Braidotti, R. 2005

una respecto del otro; las diferencias hacen parte de ordenes diferentes, con sus propias trayectorias y devenires y no está ligadas a la definición de lo Mismo.

En razón a esta discusión sobre la nomadología que configura la emergencia de la diferencia en el horizonte social contemporáneo, se percibe también un desplazamiento hacia un paradigma investigativo que disuelve la ontología de la mismidad que subyace al estatuto epistemológico de la investigación tradicional, proponiendo una ontología de la otredad o de la diferencia, conducente a la visibilización de la alternatividad que emerge de las experiencias de individuos localizados y además a legitimar la coexistencia de diversas versiones de la realidad.

Mientras la mismidad simplifica la vida, la multiplicidad la complejiza, reflejando la insondable profundidad de la realidad. La lógica de lo diverso establece entonces, la imposibilidad de reducir el devenir humano a una operación cognitiva de abstracción y formalización. La actuación de los individuos, sus creaciones, sus experiencias, muestran la forma como configuran su existencia en el azar y la particularidad; y es precisamente la convivencia –como contaminación- con la complejidad y la pluralidad y no la simple tolerancia, lo que constituye la visión política en las transformaciones pedagógicas.

La pedagogía está llamada a liberarse de sus núcleos mismificantes para poder acceder a una dimensión creativa e innovadora de su práctica docente y a la constitución de subjetividades políticas que transitan espacios democráticos. El camino hacia esta transformación es evidentemente el investigativo, a través de la recuperación de memorias minoritarias que muestran procesos pedagógicos que establecen divergencias con lo Mismo y que no se centran en la subordinación a absolutos que difunden y legitiman lo único. Se trata de no igualar a través de una ontología de la mismidad, constituida como violencia simbólica dirigida contra la particularidad y generalmente disfrazada de seguridad e ideal democrático.

Una pedagogía constituida en la diferencia es el desafío para un país como Colombia que está en la obligación de fortalecer su cultura política y su capital social, de tal manera que las personas asuman un protagonismo en la constitución de lo público y en el ejercicio de la democracia. Es importante generar una formación ciudadana que demarque claramente el valor de los antagonismos y la confrontación en la constitución de sociedades plurales. La democracia no surge de discursos unitarios que se elevan por encima de los partidos

políticos y los movimientos sociales y que aspiran a una ficticia unidad nacional; surge de la controversia y el disenso, entendido este no como traición a valores patrióticos, sino como expresión de las relaciones de poder que en forma legítima se ponen en juego en los escenarios políticos y que evidentemente no pueden ser neutrales.

En referencia a lo virtual, se señala en primera instancia su distancia con lo posible. Lo posible tiene una existencia en las memorias mayoritarias de lo Mismo y como tal no hace ruptura. En contraste con lo posible, lo virtual no tiene semejanza con lo que está significado, con lo que hace parte del sistema de representaciones y por esto es siempre diferencia, diferenciación, divergencia. Desde la discusión sobre lo virtual y en referencia a la epistemología cualitativa y la investigación social, se señala lo imperiosa necesidad de mantener una vigilancia epistemológica y ética sobre los contenidos que emergen en las experiencias relatadas por los sujetos de la investigación y que de múltiples maneras presentan un quiebre respecto de lo representado simbólicamente.

Finalmente y en concordancia con los conceptos anteriores, se nombra el devenir como movimiento vital o tránsito que se opone a la mismidad o lo sedimentado e identitario. El devenir no se ubica en la lógica de la repetición y la imitación o en la figura de la cristalización; hace relación a movimiento, pero no simplemente incitación a moverse, pues la movilidad no implica siempre expansión y agenciamiento. El devenir es entonces movimiento expansivo que involucra interconexión y fusión que permite el surgimiento de lo nuevo y las transformaciones colectivas. Es un movimiento que marcha siempre hacia lo insospechado y lo extraño, configurando el territorio, siempre móvil y expansivo de las formaciones culturales.

El devenir describe precisamente la investigación social que avanza hacia el reconocimiento de lo innovador, de las líneas de fuga y los agenciamientos. El devenir en la investigación permite nombrar las fuerzas que resquebrajan el espacio de lo Mismo y además vigilar anclajes, falsificaciones e imposturas de ruptura. Lo que moviliza e interconecta es el deseo, como impulso vital que fluye incesantemente hacia territorios que no están significados; es un deseo que impulsa al movimiento y la expansión y al establecimiento de conexiones y cortes. La conexión enriquece, a condición de no permanecer, mientras que el corte limita o hace desaparecer la intensidad del flujo ligado a una conexión, permitiéndose que el flujo del deseo se expanda a múltiples conexiones.

Todo lo que detiene el flujo de energía, fosiliza el deseo e interrumpe la creación, en tanto que se instala en el territorio de lo Mismo y lo repetitivo.

Las transformaciones de la pedagogía –situadas en las innovaciones y la sistematización de experiencias- no pueden ser ajenas a este nuevo paradigma de la investigación que recoge el valor de la diferencia, como referente epistemológico, político y ético y que además propone el reconocimiento de la legitimidad del deseo, la afectividad y la fantasía en la constitución de nuevos conocimientos. El estatuto ético y político de esta investigación, al recoger la heterogénea diversidad de lo existente, supone una inclinación del investigador a la aceptación de lo diferente. Tal propensión no puede verse solamente como apertura hacia una tendencia cualitativa de la epistemología, sino también como posicionamiento ético y político.

## **5. SUJETOS INVESTIGADORES Y SUBJETIVIDADES VITALISTAS**

La concepción de sujeto investigador que emerge en esta propuesta de sistematización, está enraizada en una subjetividad vitalista, o lugar de enunciación desde el cual se hace una ruptura con el sujeto racionalista. Esta concepción vitalista hace relación a una subjetividad de ruptura, encarnada, o sea, portadora de un cuerpo que marcha hasta el límite de su potencia y su responsabilidad social y que vive en el borde de lo simbólico. Lo central de esta subjetividad es poseer un cuerpo con memoria; éste se comprende desde la visión de Rosi Braidotti, como “materia inteligente dotada de la capacidad de afectar y de ser afectada, de entrar en relación. En términos temporales, un cuerpo es una porción de memoria viva que perdura a través de la experimentación de las constantes modificaciones internas que suceden al encuentro con otros cuerpos y otras fuerzas”<sup>5</sup>. Lo propio de la subjetividades es el deseo por establecer conexiones que territorializan y desterritorializan, conexiones que se dan entre los cuerpos y desde el cuerpo y que se guardan en una memoria que es también corporal.

El sujeto vitalista no es unitario, en tanto que recoge la dimensión inconsciente de la subjetividad como escenario donde se constituye el deseo que permite liberar la vida y

---

<sup>5</sup> Braidotti, R. 2005, p.127.

que crea nuevas zonas de sentido. El concepto de inconsciente que aquí se plantea, está referido a una dimensión de la subjetividad que delata otra forma de relación del investigador (diferente a la instituida) con experiencias generadoras de cambio. Para el caso actual, lo inconsciente aparece entonces como el encuentro con lo creador, o como la posibilidad que tiene el docente investigador de dejar emerger y dotar de sentido experiencias que se configuran como extrañas, en tanto que exceden lo que está significado en la cultura. Y es aquí precisamente donde se empieza a descubrir el lugar teórico constituyente del discurso de la innovación o la virtualidad que se nombra como práctica docente nómada, mutante, en tránsito. Estas no son metáforas, sino personajes conceptuales que permiten analizar relaciones de poder y deconstrucciones afirmativas de la dominación que habita los contextos escolares.

En este sentido, el sujeto de la investigación en este proceso de sistematización, se enmarca en una subjetividad pensante y deseante. O sea, es una subjetividad con afectividad e intensidad y es precisamente esta emergencia de su condición desiderativa y emotiva la que produce acontecimientos y estados de actividad que avanzan a lo virtual, o a las posibilidades insospechadas de un cuerpo, como deseo de hablar, de saber, de pensar, de representar. Ahora, es en este espacio de lo virtual, donde se configura la innovación como creación y como expresión del reconocimiento a la diferencia.

## **5. INVESTIGACIÓN DE MARGEN Y EPISTEMOLOGÍAS CUALITATIVAS**

Investigar a partir del rescate de narrativas que se juegan en los márgenes de lo instituido, implica hacer uso de una racionalidad distinta a la analítica, en tanto que el interés del investigador no se orienta simplemente a nombrar estas narrativas en su existencia singular, simbólica y cotidiana, sino a interrogarlas en su relación con la dominación y la exclusión, o con la potencia que adquieren a partir de movimientos de ruptura. Se trata de no perder de vista la relación saber/poder que se oculta en las prácticas docentes y en las perspectivas mayoritarias, visibilizando nuevas zonas de sentido, ubicadas en los márgenes y los intersticios de la dimensión instituida de la escuela.

Esta configuración de nuevas zonas de sentido, se articula a la aparición de teorías y modelos de pensamiento cada vez más complejos, para lo cual la inserción de lo

singular, lo extraño, lo divergente, cobra un lugar preponderante dentro de un proceso particularmente creador. Ahora, es precisamente este énfasis en el descubrimiento y la innovación lo que caracteriza la epistemología cualitativa en la investigación social - constituida al interior de espacios intersubjetivos- y desligada de certezas absolutas que encierran la realidad en teorías preestablecidas y universales. “La teoría aparece no como un esquema general dentro del cual tiene que ser ubicada toda la información encontrada, sino como un telón de fondo en el cual se produce el complejo diálogo con lo real, diálogo desde el cual nuevas zonas de lo real entran en el espacio de inteligibilidad la teoría y otras zonas son elementos de ruptura y avance de la propia teoría”<sup>6</sup> (González Rey, 2002, p.240).

El énfasis en los espacios intersubjetivos en la epistemología cualitativa, remite al interés de las ciencias sociales por dotar de cuerpo, memoria y experiencia a los actores, en tanto que son precisamente los posicionamientos subjetivos implícitos en las biografías, entrevistas en profundidad, relatos de vida, los que permiten delinear los nuevos territorios y trayectorias colectivas. El papel del diálogo en la investigación social, no se agota instrumentalmente; no es un punto de llegada (o intervención en la comunidad) que da razón de un esquema teórico (referentes teóricos de la investigación) previamente planteado como modelo. Es, por el contrario, punto de partida de una investigación que para el caso actual, debe dar cuenta del espesor de la práctica pedagógica analizada, la cual se dibuja al interior de un complejo proceso teórico -desterritorializante y reterritorializante- constituido en la relación intersubjetiva entre el investigador y el entrevistado. Al respecto comenta González Rey: “Se reivindica con fuerza el lugar activo del investigador y se define el proceso de construcción de conocimiento como proceso esencialmente teórico, rompiendo con toda forma de correspondencia biunívoca entre lo empírico y lo teórico, razón por la cual siempre me refiero en mis trabajos a lo empírico como *momento* entendiéndolo como momento de un proceso más completo y general de naturaleza teórica”

Se podría decir que la intención en la producción de conocimiento desde los márgenes, planteada en esta propuesta de sistematización, se orienta fundamentalmente a la

---

<sup>6</sup> González Rey F. Sujeto y Subjetividad, Una aproximación histórico-cultural, México: Thomson, 2002

constitución de nuevas zonas de sentido, como espacios que se van develando en la medida que se avanza en un proceso teórico. En esta perspectiva se recogen algunos principios generales de la “Epistemología Cualitativa” elaborados por González Rey (2002), para aplicarlos a un proceso de sistematización:

- La experiencia no es accesible en forma directa al investigador y tampoco puede ser generalizada, en tanto que representa acontecimientos de sujetos y colectividades que conciernen a diversos sistemas de sentidos que expresan distintos devenires que se constituyen en los contextos en los cuales se producen. El investigador no llega desde estructuras teóricas preestablecidas; debe transitar por la experiencia del sujeto – social o individual – visibilizando de esta manera zonas de experiencia y elementos innovadores, o de constitución de nuevos sentidos, comprometidos en el fenómeno estudiado.
- La construcción de conocimiento referida a las experiencias de los sujetos, tiene un carácter desterritorializante y reterritorializante que reivindica el momento crítico y creador del proceso investigativo y el papel activo del investigador en la formulación de teorías. Pensar, como eje central de la epistemología cualitativa, es un proceso innovador que permite construir teorías hipotéticas en las cuales son significadas las experiencias de los sujetos. En este sentido no hay correspondencia absoluta entre la experiencia empírica y los marcos teóricos universales; se da por el contrario una construcción permanente de modelos de pensamiento y categorías teóricas que recogen las experiencias y los espacios de cotidianidad que no han sido documentados por la teoría institucional y que le dan inteligibilidad a la singularidad y transitoriedad del fenómeno estudiado.
- La investigación cualitativa se construye en un espacio de diálogo con el otro sujeto investigado; es una relación entre sujetos que se constituyen como interlocutores válidos y donde evidentemente no existe la neutralidad. La experiencia investigada se reconstruye teóricamente en el diálogo con los actores de la investigación, en un proceso permanente de formulación de hipótesis que descubren aspectos nuevos del fenómeno a sistematizar; en este sentido, no se puede hablar linealmente de un primer momento de establecimiento de teorías marco, un segundo momento de intervención en la comunidad y posteriormente un momento de interpretación y teorización, sino de un proceso-red que se entreteje sobre experiencias, hipótesis, aparición de zonas de sentido que configuran nuevas teorías. .



- El valor de lo singular que emerge en esta tendencia epistemológica cualitativa, está en contraposición a la propensión analítica de generalizar resultados (partir de lo particular para llegar a lo general), tomando en cuenta que el objetivo de esta forma de investigación es la elaboración de sentido en lo particular y no la universalización. Su importancia está dada en relación con la posibilidad de enriquecer una teoría, en tanto que dota al investigador de una información diferenciada, la cual adquiere un norte dentro de una teoría que está siendo elaborada por el investigador antes del encuentro con lo singular.

## **7. NIVELES EPISTEMOLÓGICOS PROPUESTOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

En la práctica de la investigación social, siempre se toma en cuenta la complejidad del tejido social y los intereses del investigador, de tal manera que se hace necesario en este último aparte de esta propuesta, hacer un acercamiento a la discusión epistemológica sobre “Complementariedad Articulada”, planteada por Fernando Conde<sup>7</sup>. Este autor español, presenta la investigación social como un proceso de “condensación y cristalización simbólica” que va de “lo energético, heterogéneo y multidimensional, a lo informacional, homogéneo y unidimensional”.

En general el autor presenta la investigación, como una progresiva reducción de la complejidad de la realidad social y una elección intencional del campo de investigación a abordar. Esta complejidad multidimensional de la realidad social, está en contra de cualquier pretensión hegemónica de un único modelo metodológico válido para todos los pliegues de la realidad social. En este sentido afirma que existe una pluralidad de modelos de investigación que deben estar en correspondencia con los planos de la realidad social que configuran el sentido de cada particular investigación. La diferenciación epistemológica y metodológica no se hace entonces, de cara a lo cualitativo vs. lo cuantitativo, sino a los planos de realidad abordados y a los intereses de orden político de la investigación.

---

<sup>7</sup> Conde F. Procesos e Instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real. En Métodos y Técnicas Cualitativos en la Investigación Social. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

En este modelo de investigación que adoptamos a partir de la “Complementariedad Articulada” de Conde, se destacan tres procesos que configuran el sentido adscrito al proceso de sistematización:

**Vigilancia epistemológica:** Da origen al tipo de investigación que se realiza, a la intención del investigador y al compromiso epistemológico y teórico. En esta dirección, se presenta una ampliación de la investigación que va de la constatación de los hechos, pasa por la construcción de circunstancias y llega a la ruptura.

- La separación Sujeto-Objeto: La vigilancia epistemológica se da sobre la forma como un sujeto investiga un objeto de investigación, sin influirlo, ni dejarse influir por él. Establece un distanciamiento objetivo y libre de valores que le permita *Constatar Hechos*. La preocupación metodológica, es sobre el control experimental de posibles factores explicativos alternativos.
- La relación Sujeto-Sujeto: Aquí la vigilancia epistémica es sobre la forma como se comunican los sujetos y como desde allí se *Construyen Significados* en culturas particulares. La preocupación metodológica gira en torno a la producción simbólica y la significación ideológica de los discursos.
- La transformación Sujeto-Sujeto: La vigilancia epistémica se enfoca en las *Motivaciones* de los sujetos que los llevan a generar *Rupturas* en la instancia de lo social. El interés o la intención del investigador -política y ética- es lo que le da fundamento y horizonte de la investigación. La preocupación metodológica es alrededor de posturas de margen que encarnan memorias sobre devenires minoritarios.

***La propuesta de sistematización se ubica en este nivel de la Vigilancia Epistemológica.***

**Planos de realidad sobre la cual se investiga:** En este supuesto se define el Sujeto a investigar, el cual esta mediado por posturas teóricas del investigador:

- El plano de los acontecimientos, de los hechos: Es el nivel de lo evidente, lo manifiesto que configuran procesos fácticos, cuantificables, mensurables.
- El plano de las significaciones y las representaciones o la significación de la proposición, según Deleuze. La significación o la representación no se establece por

su extensión, sino en referencia a un sistema de signos y símbolos dados en una cultura y que crea significados, cogniciones y mentalidades compartidas.

- El plano de las voluntades, los deseos, las fuerzas corporales, los afectos, que constituyen la intencionalidad y el sentido de la acción social. Es el campo de lo instituyente, de las rupturas, los márgenes, las líneas de fuga. Es el plano de las memorias minoritarias que visibilizan nuevos sentidos, tránsitos subjetivos.

***La propuesta de sistematización se ubica en este último plano de realidad.***

**Campos metodológicos:** se establecen en relación con procedimientos metódicos que se derivan de las opciones epistemológicas.

- En el nivel de los hechos se configura un espacio para desplegar el modelo estadístico, vinculado a la experiencia social directa. Encuestas que clasifican y describen. Se da en el plano de lo instituido.
- En el nivel de los significados. Se reduce el espacio de intervención que existe en el nivel de lo fáctico y se plantea culturas más particulares. Hay una apertura al nivel de reflexividad, ligado no solo al lenguaje, sino a las relaciones que establecen los sujetos con el mundo y que se expresan en discursos. Se utilizan grupos focales, entrevistas estructuradas, investigación documental.
- En el nivel de las voluntades y los deseos. Se trabaja con grupos reducidos o con experiencias y acontecimientos que permitan dar cuenta de fenómenos sociales emergentes y de transformaciones sociales y metamorfosis subjetivas. Narrativas: Biografías, Historias de Vida, Entrevistas en profundidad.

***La propuesta de sistematización se ubica en el campo metodológico de las voluntades y los deseos.***

# LA SISTEMATIZACIÓN ENCARNADA DE LA SUBJETIVIDAD COMO ALTERNATIVA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Jairo Hernando Gómez Esteban  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

## INTRODUCCIÓN

Ya nadie puede negar –sobre todo los docentes- el desvanecimiento y colapso progresivo, para muchos inaceptable, de las certezas políticas y filosóficas y el deterioro de los fundamentos epistemológicos en que la investigación social y la actividad política han ido deviniendo en los últimos treinta años.

Estas incertidumbres, inseguridades y desestabilizaciones han repercutido en la investigación educativa, al menos, de tres maneras: a) Una reformulación de los métodos tradicionales de investigación y enseñanza, la cual se expresa en una apertura hacia procedimientos heterodoxos, y, a veces, heteróclitos que intentan romper los esquemas conceptuales impuestos por las llamadas ciencias de la educación. De esta forma, se ensayan pedagogías intuitivas y/o contextuales, se descubren nuevos canales de aprendizaje, se implementan originales prácticas evaluativas, novedosos currículos, atractivas didácticas. No obstante, dada la crisis de fundamentos -de la teoría y de la sociedad-, se incurre en una suerte de posmodernismo en el que “todo vale”, y la creatividad y la iniciativa del docente terminan siendo los verdaderos fundamentos políticos y epistemológicos de la investigación educativa; b) La necesidad de incorporar y visibilizar nociones y/o conceptos de diferentes ámbitos teóricos, estéticos y políticos en la investigación educativa que antes no existían, han remozado saludablemente sus clásicos y conservadores procedimientos para recabar información. En efecto, nociones o categorías como subjetividad, experiencia, representación, contexto, memoria, corporalidad y otras más, han exigido rebuscar estrategias que sean coherentes con la naturaleza de esas categorías. De esta forma, se acude a presupuestos metodológicos autorreflexivos (como la investigación de segundo orden, la investigación-acción participativa, la etnografía educativa) o críticos (el “inédito viable” de Freire, el currículo democrático de Apple) que posibiliten acercarse a las diversas manifestaciones de dichas categorías y; c) Promover la sistematización de experiencias educativas como estrategias de producción de conocimiento que puedan ser aplicables y, eventualmente, proporcionen

respuestas y planes de acción a los problemas detectados en las instituciones. No obstante, la sistematización no es reductible a un simple proceso de categorización. Si en verdad quiere entenderse como alternativa de investigación, tiene que ponerse a tono con las tendencias contemporáneas y los nuevos hallazgos de las Ciencias Sociales y la filosofía.

Este trabajo intenta alcanzar ese propósito. Después de explicar los aspectos y dimensiones básicas de lo que significa la sistematización como categorización, se presenta una propuesta que retoma diversos aportes de diferentes disciplinas y se inscribe en una perspectiva cuyo horizonte fundamental es la constitución de subjetividades ético-políticas, en donde la voz de los sujetos, su singularidad, sea tomada en cuenta no sólo para categorizarla, sino también, asumida como fuerza transformadora y potencializadora. Los acontecimientos y experiencias vivenciados por los sujetos de cualquier sistematización, promueven una apertura de posibles, de rupturas y de giros -en donde el cuerpo, a través de sus cogniciones enactivas, constituye el núcleo principal de sus narrativas- que, por obligación ética, pedagógica y social, se tienen que incorporar a la vida escolar, so pena de continuar reproduciendo *ad infinitum* investigaciones y sistematizaciones de prácticas atrapadas en lo instituido, petrificadas por la cultura escolar hegemónica y homogeneizante.

El objetivo de este trabajo es proponer unas bases mínimas, unos presupuestos básicos, para aproximarse a la subjetividad de los estudiantes. Sus posibilidades de éxito sólo serán posibles en la práctica y en su permanente revisión a través del estudio y la investigación. No puedo esperar ni exigirle otra cosa a la vida académica.

## **LA SISTEMATIZACIÓN COMO CATEGORIZACIÓN**

Tradicionalmente se ha relacionado la sistematización con varios propósitos: la recuperación de prácticas, conocimientos y experiencias; la comparación de proyectos y prácticas educativas; la reflexión sobre el proceso y la construcción de categorías; la necesidad de evaluar procesos innovadores y; por último, con la necesidad de identificar y clasificar procesos de aprendizaje y enseñanza. Para alcanzar estos propósitos, normalmente se reconstruye el proceso a través de un diálogo abierto y crítico y luego se realiza el análisis y la interpretación de acuerdo al fundamento epistemológico que se

haya adoptado<sup>8</sup>. Dicho análisis sumerge al equipo de sistematización en la construcción de categorías -probablemente la fase más compleja y difícil del proceso- que pueden ser empíricas, autorreflexivas, teóricas o vivenciales. Enseguida se plantean las generalizaciones pertinentes, se exponen las conclusiones y, finalmente, se diseña la propuesta de intervención.

En síntesis, el momento crucial de la sistematización lo constituye el proceso de categorización, y como tal, independientemente de sus posicionamientos políticos o epistemológicos, implica un proceso cognitivo. En este sentido, resulta muy interesante -y se podría decir que imprescindible- revisar los hallazgos que la psicología cognitiva ha encontrado en sus investigaciones sobre el proceso de categorización. En términos generales, la psicología cognitiva parte del presupuesto fundamental de que la categorización es una *representación* de la realidad como *entidad constante* a través de reglas o estructuras internas que corresponden a esa realidad<sup>9</sup>. Desde ese punto de vista, los procesos de categorización pueden efectuarse por los siguientes criterios. a) Por la forma: Se clasifica por rasgos perceptuales comunes, esto es, se activan representaciones que están en nuestra mente y se agrupan o clasifican por rasgos comunes o típicos. Esto es muy común cuando se realizan en procesos de sistematización con categorías empíricas o puramente descriptivas. b) Por la función: Aquí el criterio es de utilidad de las cosas o de las acciones, también puede referirse a la

---

<sup>8</sup> Las principales perspectivas epistemológicas de la sistematización son: 1) *Histórico-Dialéctico*: Se asumen las experiencias como parte de las prácticas sociales, que pueden ser históricas y contradictorias, siempre en relación con otras prácticas y contextos similares. 2) *Dialógico e interactivo*: Se entienden las experiencias como espacios de comunicación e interacción, que pueden interpretarse como actos de lenguaje o como textos. 3) *Deconstructivo*: Las experiencias se sitúan en lo instituyente, en los imaginarios sociales que se resisten y se oponen a los poderes hegemónicos. Se trabaja con sujetos instalados en las “líneas de fuga”, en los intersticios de los saberes dominantes y canónicos. 4) *Reflexivo*: Implica procesos de autorreflexión, decisión y autocrítica que permitan hacerle frente a los problemas y desafíos del contexto. 5) *Hermenéutico*: Se entiende como interpretación de los diversos sentidos, intencionalidades y motivaciones de los actores y/o participantes de la experiencia. Su propósito es dar cuenta de la densidad simbólica y cultural de las experiencias.

<sup>9</sup> Para una mirada actualizada del problema de la categorización en psicología cognitiva puede verse Garavito y Yáñez (2009), en el cual se apoya gran parte de este apartado, así como Cuenca y Ruiz (2004, citados por Garavito y Yáñez, 2009)) y Smith (2006).

intencionalidad de los actores e incluso a sus creencias. De igual forma, el criterio incluye los usos que los sujetos hacen de los objetos, por ejemplo, los usos de los cuadernos, el patio, el computador, los libros, etc. c) Dependiendo del contexto: En diversos experimentos realizados con niños se halló que tanto las características particulares de los objetos como las condiciones ambientales pueden resultar decisivas en el momento de categorizar. Aspectos tales como la textura, los rasgos antropomórficos o el hecho de que sean contables van a decidir el criterio de clasificación. De igual forma, el tipo de tareas, las condiciones ambientales (por ejemplo, el tipo de iluminación, la temperatura, etc), también resultaron importantes. Esto se traduce en la sistematización cuando se categoriza en función de situaciones o actividades específicas relativamente controladas, como por ejemplo el recreo, la elección de representantes, las salidas de campo, o, en la implementación de una didáctica innovadora. d) Por adjetivos: Cuando los objetos (cuadernos, productos educativos, tareas, etc) o acciones de los estudiantes se agrupan bajo un adjetivo común. Esta clasificación puede ir desde adjetivos descriptivos (alegres, habladores, callados, etc), hasta políticos, morales o ideológicos (terroristas, conservadores, liberales, inmorales, desobedientes, anarquistas, desnivelados, atrasados, etc.).

En todos estos criterios queda claro que lo que se categoriza es una acción sobre un objeto o una interacción entre sujetos, es decir, que la categorización se realiza a partir de una determinada configuración *desde* la experiencia y *para* la experiencia de los sujetos. Al partir de la experiencia, que por principio es subjetiva, necesariamente se cuestiona no sólo el papel de la percepción como proceso psicofisiológico autónomo e independiente del sujeto, sino que revela -y desenmascara- una dimensión fundamental del ser humano: la categorización del entorno es absolutamente singular y subjetiva y, por tanto, cualquier intento de agrupación o clasificación de acciones, lenguajes o actitudes depende más de *las relaciones dominantes en contextos específicos*, que de factores endógenos y estrictamente perceptuales. Son estas relaciones dominantes las que van a producir unas narrativas diversificadas y heteróclitas, yuxtapuestas y paradójicas que son las que, al fin y al cabo, van a dar cuenta de los pliegues más ocultos de la subjetividad.

Existe un vocablo alemán, *umwelt*, que designa el entorno efectivo que cada uno de nosotros valora y significa, el mundo singular que, en nuestra subjetividad, es inteligible, útil, manipulable, predecible, habitable. Cada uno de nosotros ha construido, a través de

su experiencia, su propio *umwelt*, su propia forma de hacer la realidad tolerable y vivible, de sentir (se) y relacionarse con el mundo. De esta forma, se produce lo que los filósofos de la mente denominan "la autoridad de la primera persona", esto es, el acceso privilegiado que cada persona tiene a sus propias experiencias, lo cual se efectúa a través del lenguaje que, como instrumento público de expresión y comunicación, posibilita el apuntalamiento de la subjetividad y la singularidad de cada individuo.<sup>10</sup>

Este énfasis en las experiencias subjetivas no implica un replegamiento en la conciencia del sujeto; por el contrario, es necesario entender que la subjetividad es, a la vez, singularidad y multiplicidad. Es multiplicidad porque no sólo contiene todas las relaciones que el sujeto establece con el mundo, sino por las infinitas posibilidades de cambios y mutaciones que tiene a lo largo de su devenir en el mundo. Y es singularidad por el carácter único e inconmensurable con el construye y significa su propio mundo. Surge entonces, la pregunta obvia: *¿Cómo se puede seguir en el empeño de querer clasificar o agrupar las experiencias singulares de unos sujetos paradójicos, contradictorios y, la mayoría de veces, inaprehensibles, y cuyos umwelt cambia al ritmo de los contextos, los acontecimientos imprevistos, las experiencias nuevas y los usos de las corporalidades?*

## **LA EXPERIENCIA COMO PROPÓSITO DE LA SISTEMATIZACIÓN**

Retomando e integrando diversos autores (Ghiso, Jara, Martinic), podemos entender la sistematización como un proceso de recuperación, apropiación y categorización de unas prácticas sociales determinadas que, al relacionar sus diferentes dimensiones y expresiones, permite a los sujetos comprender (se) y/o explicar(se) los contextos, sentidos, fundamentos lógicos y problemas que presenta esa experiencia, con el

---

<sup>10</sup> Lo que trato de destacar en este apartado es cómo las experiencias del sujeto no son homogeneizables ni categorizables a partir de criterios meramente cuantificables y "objetivos", sino, por el contrario, se requiere no perder de vista el carácter irreductible y único con el que cada persona interactúa con la realidad, lo cual no implica que dicha relación sea inefable o solipsista, ya que, como bien lo demostró Wittgenstein (1988), no existe un lenguaje privado para las sensaciones, en tanto que su naturaleza es pública y gracias a él es que otros pueden entender qué tipo de experiencia ha vivenciado. Este énfasis en la experiencia subjetiva, no implica descartar o minimizar el papel del entorno o el contexto, sino, por el contrario, hacer compatibles las dos perspectivas; de esta forma, se concilia una perspectiva fenomenológica del sujeto y la conciencia con una contextualista que incorpora las determinaciones del entorno. Para profundizar en las discusiones filosóficas sobre la relación subjetividad/objetividad y establecer sus implicaciones metodológicas para la investigación social se sugiere Davidson (2003); Nagel (2000) y Cely (2009).



propósito de transformarla y cualificarla. Ahora bien, sobre esta forma de entender la sistematización, está gravitando una noción que poco se ha explorado y que constituye uno de los aportes que se propone realizar este trabajo: me refiero a la noción de *experiencia*.

La ciencia moderna, apoyada en Descartes y el empirismo, ha convertido la experiencia en el principal criterio del método. De esta forma, la experiencia deja de ser ese saber que conforma lo que uno es, o, para decirlo nietzscheanamente, en ese saber que nos permite entender cómo hemos llegado a ser lo que somos. Con la ciencia moderna, la experiencia se convierte en experimento, en la base de la predicción y el control, de la verdad demostrable y nomotética. Se hace necesario, por tanto, replantear (y recuperar) una idea de experiencia que implique e involucre la subjetividad, que nos hable del sentido que le damos al pasado y del horizonte que nos planteamos a futuro, que nos permita *contar* y *relatar* lo que nos ha ocurrido o lo que nos hubiera gustado que ocurriera; en fin, una idea de experiencia que refleje y revele las diversas formas en que nos hemos hecho más humanos y nos abra las puertas a una interpretación narrativa de nosotros mismos.

La experiencia como factor de producción de subjetividad ha sido entendida de muchas maneras. Maffesoli (1997) la asocia orgánicamente con el sentido común en la medida en que, apoyado en Weber, considera que es el punto de intersección entre el sujeto -con sus pasiones, deseos y emociones- y la comunidad en su conjunto. La experiencia, en este autor, es un saber orgánico o saber corporal en cuanto el cuerpo es parte del acto de conocer, y, a su vez, es causa y efecto de la constitución del cuerpo social en su conjunto. Esta perspectiva de asociar la experiencia con el cuerpo será fundamental en mi propuesta de entender la sistematización como un proceso de investigación de la subjetividad y los imaginarios sociales.

Otra forma de entender la experiencia es la de E. P. Thompson (1981). Él diferencia entre la "*experiencia vivida*" (que denomina experiencia I) la cual "está en eterna fricción con la conciencia impuesta" en tanto se encuentra en el umbral entre el sujeto y la cultura, y la "*experiencia percibida*" (que denomina experiencia II) la cual se configura a partir de la forma en que se registra la experiencia mediatizada por los universos simbólicos en que se desenvuelven los sujetos. Esta conceptualización de la experiencia desde la Historia, posibilita entender los diversos posicionamientos del sujeto frente a la cultura y, por supuesto, frente al devenir histórico de una sociedad. Con su ayuda se pueden establecer

las resistencias, las aquiescencias y las imbricaciones de las narrativas del sujeto en relación a su grupo de referencia cultural e histórica.

Una noción de experiencia que puede resultar muy útil, sobre todo para mirar su dimensión vivencial, es la de Gadamer (1989). Para este filósofo, la experiencia es el camino de la vida que todo lo conlleva: sufrimientos, ilusiones, frustraciones, dolor. La experiencia es válida en la medida en que se reconfirma su dignidad, y su validez está en su reproductibilidad. No obstante, la principal bondad y ventaja práctica del hombre experimentado es estar abierto a nuevas experiencias. Esta doble faceta de la experiencia: su tendencia a la reproductibilidad y su apertura a nuevas vivencias serán decisivas a la hora de sistematizar experiencias educativas.

La mejor manera de entender la experiencia de cualquier persona es que nos la cuente. Sólo a través de un relato la experiencia adquiere unidad de sentido para sí mismo y para quien la escucha; el yo del narrador se construye y reconstruye en la urgencia de darle una unidad a la trama; la subjetividad se despliega y se contrae, rememora y se proyecta en la temporalidad de la historia. Pero la autocomprensión narrativa no se produce por el solo hecho de contar la historia; es en las coalescencias con otras historias, que no son otra cosa que la propia cultura, en donde organizamos nuestra propia experiencia y, en consecuencia, reconstruimos y resignificamos nuestra propia subjetividad. Hay que decir entonces, que esas coalescencias de nuestras narrativas con otras narrativas, no son otra cosa que la expresión de una forma de intertextualidad propia de cualquier cultura, es decir, que “el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad” (Larrosa, 2007:610). Las historias mediante las cuales deviene nuestra subjetividad no son pues, totalmente propias; también son historias contadas por otros, compartidas por otros, demasiadas son las voces que ocupan los ámbitos más recónditos de nuestras vidas y nuestra memoria; y permanentemente nos interpelan, nos juzgan, nos conciernen, “nuestra historia es siempre una historia polifónica” nos dice Larrosa para indicarnos que podemos aprender a componer nuestra historia, a modificarla, a reinterpretarla.

La relación entre experiencia y narrativa es, pues, inextricable; como dice Jorge Larrosa (2007), la experiencia es lo que nos pasa, y su saber “se adquiere en el modo como uno

va respondiendo a lo que va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. *Ex -per- ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través” (pag, 34). La experiencia implica estar abierto al acontecimiento, a lo que llega y acaece, y por tanto, nos vuelve vulnerables y frágiles; sus verbos describen hechos y acciones como padecer, sufrir, gozar, sentir, aprender, viajar, cambiar, proyectar, y, sobre todo, formar (con todos sus prefijos: de-formar, con-formar, re-formar, pre-formar, trans-formar).

Estas diversas formas de interpretar la experiencia, proporcionan una buena base conceptual y metodológica para asumir la sistematización de experiencias educativas, como una estrategia de investigación en donde haya cabida para los procesos de subjetivación y configuración de la subjetividad. Pero, ¿cómo se puede acceder a la experiencia subjetiva, a esa voz interior que sólo reconoce la autoridad de la primera persona? Si aceptamos la tesis romántica de que el lenguaje, como ya se dijo, posee una naturaleza pública y su función es fundamentalmente intersubjetiva, se forma a partir de la expresión de las pasiones y los sentimientos, más que de la expresión de ideas,<sup>11</sup> se puede entender que es a través del lenguaje, y principalmente, mediante las narrativas emocionales, corporales o acontecimentales, que podremos entender los diversos modos de subjetivación en la escuela.

## **LA CATEGORIZACIÓN ENCARNADA: ENTRE LA EXPERIENCIA Y EL ACONTECIMIENTO**

Es innegable que la concepción del cuerpo en la escuela colombiana sigue siendo predominantemente platónica. Dice Platón en el *Fedón*: “Si alguna vez queremos conocer algo nítidamente, hay que apartarse del cuerpo y contemplar las cosas con el alma misma”. Esta separación y dualismo entre cuerpo y alma, entre mente y cuerpo, se ajusta perfectamente no sólo a los preceptos de un sujeto escindido, sin centro y

---

<sup>11</sup> En la tradición platónico-aristotélica el lenguaje manifiesta la idea en tanto refleja lo real; es decir, la palabra se refiere a la idea, y la idea se refiere al objeto. Por el contrario, en la concepción romántica inaugurada por Rousseau, pero que se puede remontar a los sofistas y los estoicos, lo que llevó a hablar a los hombres fueron las pasiones y las necesidades, y de ahí la necesidad de la metáfora y cualquier clase de tropo; por tanto, el lenguaje se convierte en incitación a la acción y juega un papel constitutivo en el pensamiento, y no al revés. (Rojas Osorio, 2006)

descontextualizado, sino que, y esto es quizás más preocupante, despoja al cuerpo de facultades gnoseológicas, estético-expresivas y posibilidades de subjetivación ético-políticas.

La categorización encarnada parte del presupuesto de que cualquier relación con el entorno pasa (desde el principio hasta el fin) por el cuerpo. Desde este punto de vista, se asume que la cognición humana surge de la especialización perceptivo-motora como resultado de la variabilidad de la experiencia corporal y, en consecuencia, es una *cognición enactiva*<sup>12</sup>, es decir, que el conocimiento se da en la acción que, por supuesto, está mediada por el cuerpo. Rescatar los procesos de construcción de conocimiento a partir del cuerpo, entender que “la sustancia sobre la que están nuestros trabajos lógicos es no proposicional, y de hecho, está basada en la experiencia corporal” (Thelen y Smith, 1994; citados por Garavito y Yáñez, 2009), constituye el primer paso para realizar procesos de sistematización encarnados.

Estos hallazgos de las ciencias cognitivas nos muestran todas las posibilidades que ofrecen los plegamientos del cuerpo. No obstante, la escuela, como ya se dijo, sigue descalificando el cuerpo como entidad gnoseológica y transformadora del mundo; y, muy por el contrario, se empeña en encasillarlo en unas normatividades e imaginarios que, en su gran mayoría, son bastante ajenos a las prácticas y usos que los estudiantes hacen de sus corporalidades. Tres perspectivas o ámbitos de lo corporal, ilustran muy bien lo que está diciendo. Me refiero a las perspectivas de género, a las concepciones de sexualidad y a las indumentarias o estéticas corporales que circulan tanto en las prácticas interpretativas de las comunidades escolares como en los imaginarios sociales instituidos por los dispositivos de control escolar.

---

<sup>12</sup> El concepto de cognición enactiva ha sido desarrollado por Bruner (1980) para diferenciarlo del conocimiento lógico y el simbólico y subrayar su carácter motriz y corporal. Asimismo, Varela (1998) entiende la enacción como el acoplamiento corporal que, a través de redes sensoriomotrices, hace emerger un mundo, es decir, transforma en parte un mundo de significados preexistente. De esta forma, la inteligencia deja de ser la capacidad para resolver un problema y *se transforma* en la capacidad de ingresar en un mundo compartido de significación.

Si entendemos el género como una construcción cultural de la diferencia sexual en donde se inscriben unos discursos sedimentados históricamente que configuran relaciones de poder, resulta comprensible que las expresiones de masculinidad y feminidad, y en general todas las expresiones corporales, queden subsumidos en la lógica de los dispositivos pedagógicos -proxémicos, curriculares, verbales- para el disciplinamiento del cuerpo generizado. De esta forma, siguiendo las investigaciones sobre género en la escuela (Estrada, 2004; Gómez Esteban y Piedrahita, 2009), se pueden considerar cuatro formas que asumen los procesos de subjetivación de género en la escuela: a) desde la cultura escolar; b) desde los discursos y prácticas de los docentes; c) desde el currículo y, d) desde los propios estudiantes.

Por su parte, la cultura escolar puede ser entendida, siguiendo la perspectiva de Geertz (2006), como las tramas de significación que los actores escolares y las agencias educativas han tejido en la institución, generando unas prácticas interpretativas y unos universos simbólicos cuyos códigos básicos promueven unas metáforas del cuerpo, que, o bien lo reducen a una materialidad funcional, o bien, a una entidad metafísica mítico-religiosa, como lo demuestran diversos trabajos y talleres sobre el cuerpo realizados con jóvenes de diversos colegios que asumían su cuerpo como un “templo”, una “máquina”, un “gancho”, la “base material”, “el frente de la casa” etc. Estas metáforas reflejan la internalización de unos regímenes de autorregulación y de vigilancia del cuerpo que propugnan por la eficiencia, la higiene, la castidad, la fuerza y el exhibicionismo. Estos regímenes se legitiman no sólo a través de las normas y mandatos de los profesores sino de la necesidad de autocontrol de los propios estudiantes.

*La urgencia de controlar el cuerpo generizado en la escuela es producir no sólo cuerpos dóciles y, en consecuencia, ciudadanos sumisos, sino una ideología esencialista, excluyente y despolitizada del género. En efecto, al reducir el género a su naturaleza biológica, al separar espacios, tiempos, lenguajes y actitudes entre hombres y mujeres y reproducir la igualdad abstracta y formal que el Estado -Nación propugna, la cultura escolar crea el caldo de cultivo para el ejercicio de una ciudadanía excluyente, patriarcal, inequitativa y esencialista.*

Probablemente sea en los discursos de la sexualidad donde los dispositivos de disciplinamiento del cuerpo alcancen su mayor expresión. Bajo un régimen de educación sexual centrada en lo puramente anatómico-fisiológico, disociadora de la relación mente-

cuerpo, mixtificadora del afecto, negadora del placer, y sobre todo, desconocedora total de las prácticas sexuales de los estudiantes; el manejo de la sexualidad en la escuela revela de manera dramática el rechazo, que parece más pánico, que la educación hace del cuerpo. Es tanto el temor, la angustia y el descontrol que provocan los temas y problemas sexuales en la mayoría de docentes y administrativos que las “soluciones” generalmente se reducen a dos igualmente obtusas: la abstinencia sexual o la expulsión de la institución; reproduciendo de manera casi idéntica los dictámenes que acaba de promulgar el Papa Benedicto XVI para los aspirantes al sacerdocio.

Muchos críticos e intelectuales como Carlos Fuentes, Susan Sontag o Simone de Beauvoir, consideran la película “Saló” de Pier Paolo Pasolini, que está basada en un texto del Marqués de Sade, como uno de los mejores análisis realizados de la relación entre sexualidad y política. En el film, la práctica de una sexualidad diferente a la impuesta por los órganos del poder (representados en un banquero, un obispo, un alcalde y un marqués orientados por unas prostitutas viejas y expertas) de un grupo de jóvenes que han sido reclutados a la fuerza, es severamente castigada hasta al punto que el acto sexual se convierte en la mayor expresión de oposición, resistencia y libertad de los jóvenes en cautiverio, revelando de esta manera, cómo la sexualidad asume una función política cuando es reprimida, descalificada, silenciada o ridiculizada, y cómo la forma más común de expresión de esta cualidad política de la sexualidad es a través del propio acto sexual. Al negar, mixtificar o acallar las prácticas sexuales de los estudiantes, la escuela no sólo no está aprovechando un importante agenciamiento de socialización política, sino está expulsando de la educación el primer paso para la formación ética: la ética del cuerpo.

Entiendo la ética del cuerpo como la propone Spinoza: lo bueno es lo que le conviene al cuerpo, cada cuerpo tiene un grado de potencia que Spinoza llama “*conatus*” el cual expresa su esencia y varía de acuerdo a los afectos que predominan en él. Esa potencia es lo que da la “fuerza de existir” y se mueve desde un máximo que son las pasiones alegres hasta un mínimo que es la muerte. La disminución de la potencia provoca odio y tristeza y da lugar al “*hombre del resentimiento*”. No se trata de proponer un hedonismo *per se*, por el contrario, el desafío consiste en desarrollar las vías para hacer soberano el cuerpo de sí mismo, consciente de sus propias modificaciones. Esta soberanía es ejercida por los estudiantes, generalmente en contra de las políticas institucionales, con sus indumentarias y sus estéticas corporales.

El uso estético que los estudiantes hacen de sus cuerpos constituye actualmente uno de los principales mecanismos de subjetivación política y ética. Allí pueden reconocerse “las huellas de la masificación, de la competitividad, del individualismo narcisista, del exceso de sobrerepresentación mediática, de la evolución barroca de los gustos y las estéticas...” (Costa et al; 1996: 12. Para los jóvenes, la subjetivación se hace con y a través del cuerpo, se es en tanto cuerpo que se expresa, que se viste y se acicala, que se tatúa y se “embocela”. De esta forma, cuando se visten y se adornan, adoptan rituales, normatividades y códigos que se apartan, y en muchos casos contradicen e interpelan los estándares adultos, buscando crear nuevas identidades, múltiples expresiones, otras socialidades.

*La soberanía del cuerpo se expresa también en las relaciones próximas a través de nuevas formas de tacticidad -contacto físico- que posibiliten la expresión de relaciones afectivas diferentes a las establecidas. Por tanto, imagen, afectividad, mediatización y rebeldía son las claves mediante las cuales las identidades juveniles están construyendo sus procesos de subjetivación, relación y conocimiento. Escamotearlas, acallarlas o reprimirlas en la escuela, no sólo es torpe y equivocado, sino que impide, de un manotazo brutal, la emergencia de las nuevas expresiones, relaciones y cogniciones inherentes a la contemporaneidad. No sin razón, Merleau-Ponty nos señala en su clásica Fenomenología de la Percepción: “Si, reflexionando sobre la esencia de la subjetividad, la encuentro vinculada a la del cuerpo y a la del mundo, es porque mi existencia como subjetividad constituye una unidad con mi existencia como cuerpo y con la existencia del mundo y porque, en definitiva, el sujeto que yo soy, tomado concretamente, es inseparable de este cuerpo y de este mundo”.*

*El cuerpo se constituye entonces, en el principal y primigenio receptáculo de las experiencias y acontecimientos que los seres humanos vivenciamos a lo largo de nuestras vidas; es a través del cuerpo como dichos eventos se adhieren a nuestra memoria y nuestro devenir, a nuestras acciones y sensibilidades. Ahora bien, son los acontecimientos y experiencias, expresados a través de narrativas biográficas,<sup>13</sup> los que*

---

<sup>13</sup> Mediante las narrativas biográficas, el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Las narrativas del sujeto están dirigidas hacia el mundo, su modo es subjuntivo, no

*pueden trascender las unidades analíticas tradicionales con las que generalmente se ha categorizado la conducta de los estudiantes en los procesos de sistematización educativa. De la experiencia ya se habló más arriba, veamos ahora las implicaciones del acontecimiento como unidad hermenéutica susceptible de sistematización.*

En términos generales, el acontecimiento se entiende básicamente como un analizador de la sociedad, el cual existe como accidente o como catástrofe (por ejemplo: un terremoto, la toma del palacio de justicia, una violación, etc) que marca un giro fundamental en el devenir social o individual. No obstante, son varias las acepciones que la noción de *acontecimiento* puede asumir de acuerdo al autor que se mire. Badiou (1999), filósofo del acontecimiento, lo define en relación con un “paraje acontecimental”, es decir, como un contexto o situación que eventualmente puede engendrar acontecimientos (la clase obrera sería un ejemplo de paraje acontecimental). El acontecimiento se presenta en este autor, como una anomalía que expresa una situación en donde una serie de múltiples eventos se hacen singulares, los cuales, enmarcados en el paraje acontecimental, realizan una reconstitución retroactiva de huellas y hechos, produciendo nuevos significantes. En otras palabras, para que un acontecimiento sea tenido y entendido como tal, requiere que sea registrado en relación con la historicidad de la situación, para que, de esta forma, pueda ser reconstituida la fuerza de su impacto y de su huella en la subjetividad.<sup>14</sup>

---

se ocupa de cómo son las cosas, sino de cómo podrían ser o haber sido. A través de las narrativas se encadenan vivencias, experiencias o acontecimientos que no sólo muestran lo que ocurrió (o está ocurriendo o va a ocurrir) sino que indican la forma como el yo relator asume y expresa los pliegues de su subjetividad. En efecto, el *qué* se cuenta es indisoluble del *cómo* se cuenta, es decir, que la trama es tan importante como la forma o el tono -y si se quiere, el estilo-, ya que esto último es lo que decide la profundidad o la trivialidad, la pobreza o la riqueza, la dimensión ética y política o la banalidad pedestre de la historia. Para profundizar en las narrativas tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico puede verse Gómez Esteban (2010), Bolívar et al (2005) y Bruner (2003).

<sup>14</sup> El impacto y la huella del acontecimiento puede producir líneas de fuga hacia nuevas formas de subjetivación que reordenan y resignifican subjetivaciones anacrónicas o estereotipadas, como sería en la perspectiva de Deleuze; pero también, puede producir experiencias traumáticas que agobian el presente y emergen, tozuda y dolorosamente, en cada recuerdo, bloqueando la memoria, impidiendo el acceso a sí mismo, al devenir propiamente humano. (Ortega, 2008). De otro lado, es importante recordar que ya Fichte consideraba el *Anstoss*, el impacto, como categoría fundamental de la experiencia, y sobre la cual desarrolla una visión de la subjetividad que habría de dominar en las posturas y visiones de los románticos y que aún prevalece en nuestros jóvenes contemporáneos.



También puede ser entendido como las variaciones perceptibles de un entorno que no han sido previstas (Moles). Otras definiciones ponen el acento sobre el carácter histórico del acontecimiento, como es el caso de Gelibert (1973; citado por Marzouk El-Ouariachi, 2008) quien considera que el acontecimiento es “una historia que se hace, que se está haciendo”, es “un desenvolvimiento inédito” que hay que fijar. Algo diferente es lo que Morin (citado por Marzouk El-Ouariachi, 2008) propone al considerar que “los sistemas sociales, al menos los sistemas sociales complejos, serían generadores de acontecimientos, y los procesos autogenerativos estarían a mitad de camino entre el desarrollo embriológico (donde las catástrofes son provocadas y controladas, es decir programadas) y los desarrollos accidentales abandonados a los encuentros aleatorios entre sistemas y acontecimientos. Para Deleuze (citado por Lazzarato, 2007) “el acontecimiento no es la solución de un problema sino una apertura de posibles”, los cuales se expresan como potencialidades en el encuentro con el otro, en las nuevas posibilidades que la vida ofrece.

Para los procesos de sistematización, el acontecimiento como categoría de análisis se perfila como una herramienta fundamental en tanto que permite registrar la irrupción de nuevos significantes dentro de un proceso, describir las fisuras e intersticios que juegan el papel de antifunción en un sistema. El acontecimiento puede operar como dispositivo catártico o agonista cuando se convierte en una noticia que informa al sujeto de un nuevo orden de vida o a un público sobre una situación de inequidad o exclusión en tanto tiene sus propios agentes involucrados.

El acontecimiento constituye un hito y un hiato en las narrativas biográficas. Su naturaleza intempestiva hace que la experiencia se fracture y se abra a eso nuevo que está acaeciendo. El acontecimiento rompe e irrumpe en la narrativa de un individuo en la medida que se convierte en experiencia de sentido, en eventos singulares que fisuran y alteran el devenir del sujeto, generando nuevos significantes y representaciones del mundo y la vida social. (Bárcena, 2005).

Tenemos, pues, tres unidades hermenéuticas de sistematización: el cuerpo y sus dos facticidades principales: el acontecimiento y la experiencia. Asimismo, tenemos una vía metodológica para acceder a estas unidades: las narrativas biográficas y/o temáticas. Veamos entonces, a manera de conclusiones, un procedimiento de sistematización con esta perspectiva teórica que se acaba de esbozar.

## A MANERA DE CIERRE: HACIA UNA CARTOGRAFÍA DE LA SUBJETIVIDAD

Generalmente se ha asumido que los componentes de la sistematización involucra los *sujetos* que experimentan la práctica, los *contextos* o lugares espacio–temporales donde se desarrolla la práctica o es influida de una u otra manera, la *intencionalidad* o sentidos, intereses o motivaciones que orientan las prácticas, los *referentes* (conceptuales, políticos, culturales) que orientan, retroalimentan o condicionan las prácticas sociales, los *contenidos* referidos a la información, los códigos, los mensajes, las emociones o sentimientos que tienen los sujetos, que inciden en las relaciones y dinámicas de la práctica y, finalmente, los *resultados* o productos que arroja la intervención (Ghiso, 1999).

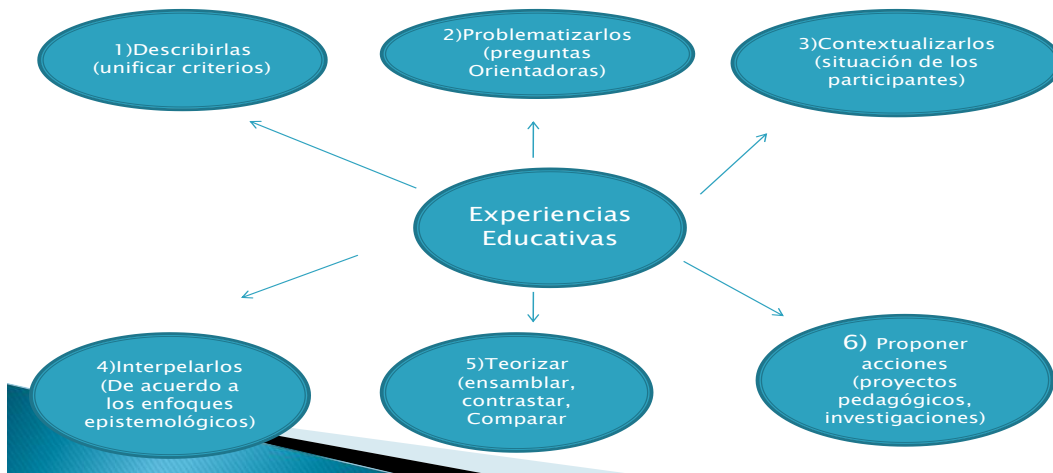
Aquí no se pretende cambiar dichos componentes o proponer otros nuevos. De lo que se trata es de poner énfasis en algunos aspectos o dimensiones de la subjetividad a través de las narrativas biográficas o temáticas en donde el cuerpo y sus dos facticidades principales, la experiencia y el acontecimiento, tengan visibilidad y reconocimiento. En este sentido, el núcleo de la propuesta se centra fundamentalmente en los procesos de categorización, los cuales, tradicionalmente, se han orientado, en el caso de los estudiantes, a la categorización de conductas (motoras y verbales), actitudes y desempeños escolares; y en el caso de los profesores, a prácticas pedagógicas (didácticas, evaluativas, curriculares) o diversas manifestaciones de la cultura escolar (relaciones de poder, normatividades, agendas ocultas). En todos, la voz de los sujetos queda constreñida a la categoría<sup>15</sup>, que generalmente es establecida por los sistematizadores por criterios “objetivos” como la frecuencia o el grado de operatividad y funcionalidad con que haya sido definida. Es por esto que el énfasis en la categorización de los sujetos se centra en la participación, los liderazgos, las actitudes y los roles.

---

<sup>15</sup> Por ejemplo, Lofland (citado por Martínez, sin año) sugiere seis categorías básicas en investigación social: Actos, Actividades, Significados, Participación, Relaciones, Situaciones. Otra forma puede ser con categorías descriptivas: Clase social, Identidad, Género, Formas de organización, Hábitos de alimentación, Estructura de conflictos (tipos), Valores, etc. A éstas se le describen subcategorías, es decir, propiedades descriptivas más especificadas que se pueden referir a causas, dimensiones, consecuencias, procesos. Posteriormente se busca integrar algunas categorías en categorías más amplias, y finalmente, se asocian o agrupan las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido; por ejemplo: Pedagogía (Didáctica, Evaluación, Currículo), Memoria (Monumento, Recuerdo/Olvido, Colectiva/Individual).

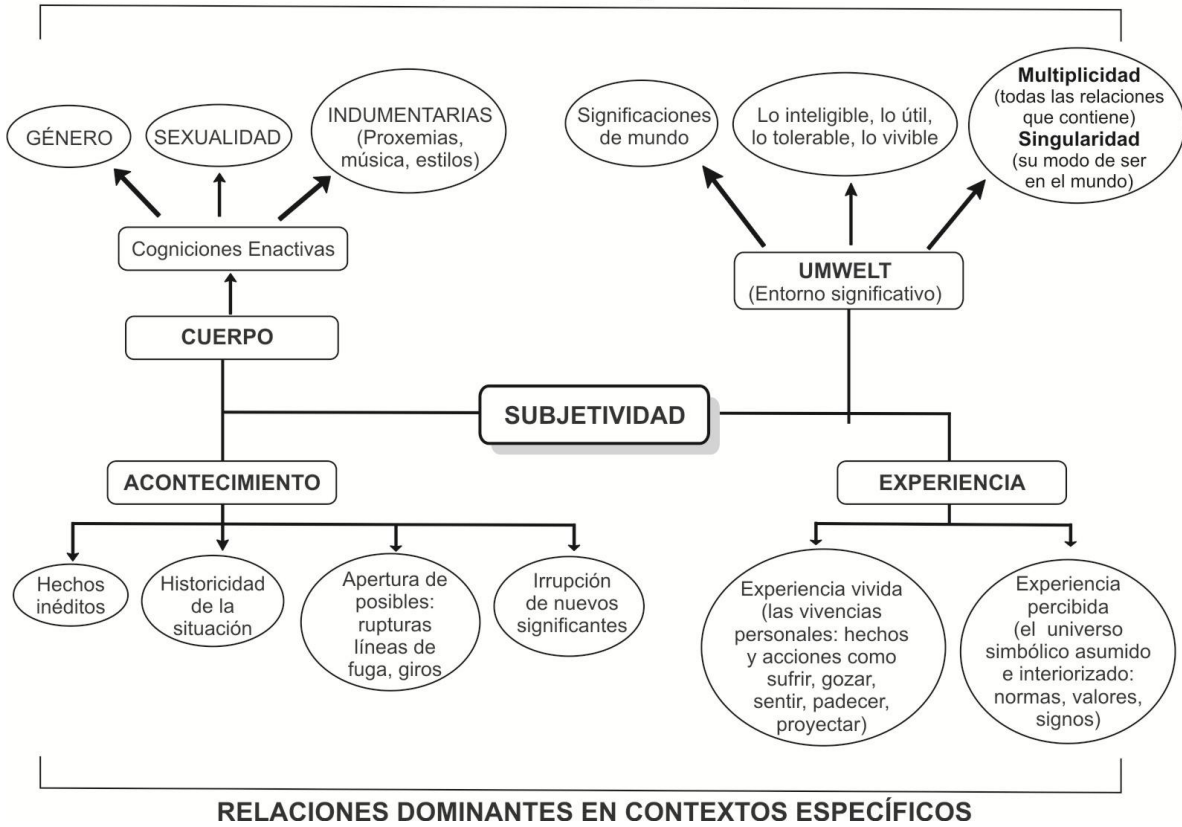
Lo que se propone, entonces, es que en la voz de los sujetos sea tenida en cuenta sus singularidades, sus *umwelt*, sus relaciones dominantes en contextos específicos, sus cogniciones enactivas, a través de las experiencias y acontecimientos que han quedado en su cuerpo y, eventualmente, pueden generar potencialidades de cambio y transformación. De esta forma, así como ya hay un proceso metodológico relativamente canónico:

## Proceso Metodológico



se propone una cartografía con unos mojones que permitan dar cuenta de los procesos subjetivos de los estudiantes, y nos posibilite adentrarnos en sus voces interiores con miras a un proceso de categorización encarnada, tomando como referencia “la autoridad de la primera persona”, esto es, las narrativas singulares y las relaciones dominantes en contextos específicos.

**LA AUTORIDAD DE LA PRIMERA PERSONA  
(Narrativas Biográficas)**



## BIBLIOGRAFÍA

- Badiou A. El ser y el acontecimiento. Buenos aires. Manantial. 1999
- Bruner J. *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires. FCE. 2003.
- Bruner J. *Investigaciones sobre desarrollo cognitivo*. Madrid. Pablo del Río Editor. 1980
- Cely, F. E. *Un retorno a la subjetividad*. En: Cely F. E. y Duica W. (Editores) Intersubjetividad. Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009.
- Costa P. O. et al. *Tribus Urbanas*. Barcelona. Paidós 2000.
- Davidson, D. *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Madrid. Cátedra. 2003.
- Gadamer H. G. *Verdad y Método I*, Madrid. Sígueme. 1999
- Geertz C. *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona. Paidós. 2006
- El-Ouariachi. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/acontecimiento.pdf> (2008)
- Garavito M. C. y Yáñez J. *La categorización y el desarrollo del conocimiento desde las teorías de los sistemas dinámicos*. En: Gestión del Conocimiento. Grupo Complexus. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009
- Geertz C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa .1996
- Ghiso, A. *De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. La piragua. Revista Latinoamericana de Educación. Sistematización de prácticas en América Latina. # 16 1999. P. 9-10
- Larrosa J. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE. 2007
- Maffesoli M. *El nomadismo*. México. FCE. 1997
- Martínez M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá. Círculo de lectura alternativa (sin fecha).

Nagel, T. *Lo subjetivo y lo objetivo*. En: Ensayos sobre la vida humana. México. FCE. 2000

Ortega F. *Violencia social e historia: El nivel del acontecimiento*. En: Revista *Universitas Humanística*. Bogotá N° 66 julio-Diciembre de 2008. Universidad Nacional de Colombia.

Rojas Osorio, C. *Genealogía del giro lingüístico*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 2006

Smith, B. *Tallando la realidad*. EN: González J. C. (ed). *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición, percepción categorización, conceptualización*. México. Siglo XXI editores. 2006.

Thompson E. P. *La miseria de la teoría*. Barcelona. Crítica. 1981

Varela F. *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona. Gedisa. 1998

Wittgenstein L. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona. Crítica. 1988

## **PARTE II: “Rastreo bibliográfico analítico con las tendencias en gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional”.**

### **INTRODUCCIÓN**

En el marco del estudio sobre “gestión y organización escolar” que el IDEP en alianza con la Maestría en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas realizan, se plantea el propósito fundamental de analizar aquellos factores que generan formas alternas de gestión y organización escolar en las instituciones, a partir del surgimiento de otras formas de agenciamiento y participación de los sujetos en la escuela, que trasciendan y se hagan visibles en las prácticas pedagógicas.

Para el cumplimiento de dicho propósito resulta pertinente realizar un balance descriptivo – analítico sobre algunas de las diferentes perspectivas y tendencias conceptuales y sobre algunos modelos de gestión y organización escolar, en los ámbitos nacional e internacional: En ese sentido, presente documento recoge algunas de estas tendencias, las cuales se presentan de la siguiente manera: en un primer capítulo se desarrollan algunas definiciones que en diferentes contextos se han dado sobre gestión y organización escolar; un segundo apartado da cuenta de los principales resultados y hallazgos de investigaciones y experiencias que sobre el tema se han realizado en Colombia. En el tercer capítulo se analizan algunas investigaciones y experiencias realizadas en el contexto internacional; finalmente en el cuarto capítulo se presentan algunas perspectivas que hemos denominado “alternativas”, las cuales le apuestan a una resignificación de estos conceptos, analizados en clave de agenciamientos y formas de participación política en la escuela, en estas últimas tendencias se ubica el enfoque que hemos venido dando a este estudio.

### **I. GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR: ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES**

A continuación se presenta una síntesis de algunas perspectivas teóricas desde las cuales se ha comprendido la gestión y la organización escolar.

Para empezar se retoma el concepto propuesto por Carriego (2006) quien plantea cuatro procesos o áreas de trabajo para “la gestión de una escuela comprometida con las demandas de su tiempo”:

- 1. Apertura al diálogo y a la búsqueda de consensos:** los directores, como cabezas visibles de la organización escolar y en el rol de enlace con el entorno, deben promover el intercambio con el contexto, sumergirse en sus problemáticas, sus urgencias y sus prioridades estratégicas.
- 2. Liderazgo pedagógico:** El liderazgo de la gestión debe promover la concreción de un currículo rico en oportunidades para la adquisición de conocimiento, dicho liderazgo pedagógico implica clarificar, para la escuela misma y para la sociedad, cuál es la especificidad que da sentido a la existencia de la escuela. Una oferta curricular adecuada a las demandas del contexto, sólo puede desarrollarse sobre la base de una cultura profesional reflexiva, autoevaluativa y autocrítica. Liderar la construcción de dicha cultura es responsabilidad de la gestión escolar.
- 3. Conciencia de las propias posibilidades y de los propios límites:** A la luz de la misión y de la identidad institucional es necesario fijar metas y propósitos compartidos y elaborar criterios para delimitar a qué expectativas la escuela, cada escuela, puede responder y a qué demandas no puede responder.
- 4. Vocación para la autoevaluación y compromiso con la mejora:** La propuesta consiste en pensar la mejora de la escuela desde las escuelas no como grandes reformas esporádicas sino como un trabajo sistemático a favor de la eficacia de los proyectos pedagógicos.

Esta concepción de la gestión incorpora un componente dialógico y teleológico importante que implicaría la necesidad de que la Escuela construya un horizonte de sentido hacia el cual encaminar sus esfuerzos, más allá del registro frío de metas, indicadores y resultados.

Por su parte para el Ministerio de Educación Nacional -MEN- de Colombia: “Se entiende por gestión educativa el conjunto de acciones que los miembros de una



institución educativa realizan para hacer factibles los objetivos y metas establecidos en el Proyecto Educativo Institucional y en el Plan de Mejoramiento”<sup>16</sup>. A su vez, para el MEN, “El mejoramiento, materializado a través del **Plan de Mejoramiento de la Calidad**, es el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en períodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la gestión de la institución educativa se integren en torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica.”<sup>17</sup>

Para el MEN, “Los establecimientos educativos han evolucionado: han pasado de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Esto significa que requieren nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI.” La gestión institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión, las cuales son:

**Gestión directiva:** se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.

**Gestión académica:** ésta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

---

16

Tomado de: Guía para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Serie Guías N° 34. Ministerio de Educación Nacional, 2008.

<sup>17</sup> Tomado de: “Planes de Mejoramiento: ¿Y ahora cómo mejoramos?”. Serie Guías No. 5. Ministerio de Educación Nacional, 2004.

**Gestión administrativa y financiera:** esta área da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable.

**Gestión de la comunidad:** como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos.

Cada una de estas áreas tiene distintos procesos, así:

**Área: Gestión directiva:**

- Direccionamiento estratégico y horizonte institucional
- Gestión estratégica
- Gobierno escolar
- Cultura institucional
- Clima escolar
- Relaciones con el entorno

**Área: Gestión académica**

- Diseño pedagógico (curricular)
- Prácticas pedagógicas
- Gestión de aula
- Seguimiento académico

**Área: Gestión administrativa y financiera**

- Apoyo a la gestión académica
- Administración de la planta física y de los recursos
- Administración de servicios complementarios
- Talento humano
- Apoyo financiero y contable

## **Área: Gestión de la comunidad**

- Accesibilidad
- Proyección a la comunidad
- Participación y convivencia
- Prevención de riesgos

De acuerdo con esto, cada Institución Educativa del país, debe seguir la ruta de mejoramiento de la calidad que consta de 3 pasos generales: i) realizar una exhaustiva autoevaluación institucional -que debe dar cuenta de todos los procesos señalados anteriormente-, ii) elaborar el plan de mejoramiento –que incluye objetivos, metas, indicadores de resultados, actividades, cronograma, etc.- y iii) hacer seguimiento y evaluación de los resultados del plan de mejoramiento.

En teoría lo que se espera desde el MEN es que esta ruta sea seguida por diferentes miembros de la comunidad educativa, que organizados en diferentes equipos de gestión, (según las cuatro áreas definidas) se reúnan periódicamente para discutir sobre la situación de la Institución y las posibles maneras para mejorar, no obstante en la realidad esto no ocurre así, pues la autoevaluación institucional suele ser un ejercicio que realizan los/as rectores/as y coordinadores/as -de manera poco crítica-, para cumplir con este requisito exigido por las Secretarías de Educación.

Otro cuestionamiento a las políticas de gestión educativa enmarcadas en planes de mejoramiento de la calidad, lo plantea Navarro (2009) cuando señala:

“Lo que se advierte en las políticas de gestión escolar basadas en planes de mejoramiento (...) es una comprensión de ‘causa-efecto’ donde la intervención de ciertas variables independientes (o de proceso) debiera producir ciertos resultados (variable dependiente). La clave, por tanto, está en el ‘tratamiento’. Sin embargo, es precisamente este el paso que no se ‘controla’ ni se ‘apoya’ en la implementación de los planes de mejora de la gestión porque, en los países donde se ha impulsado estas políticas de calidad de la gestión, el énfasis suele estar en la promoción y el acompañamiento a la autoevaluación y en la formulación de planes de mejora. Pero después el plan se debe implementar y es en esta etapa cuando las escuelas suelen hallarse sin acompañamiento sostenido. Visto así, se

observa una reducción operativa del ciclo de mejora a los procesos de diagnóstico (autoevaluación) y definición de prioridades (plan) que más tarde serán evaluadas (cuenta pública), lo cual sugiere que el circuito de mejora tiene un eslabón roto”

A esto se suma lo que Dahlberg y cols (2005) consideran en torno al *discurso de la calidad*: “la definición de la «calidad» es, pues, un proceso intrínsecamente exclusivo y didáctico, llevado a cabo por un grupo particular cuyo poder y cuyas pretensiones de legitimidad lo capacitan para decidir lo que ha de ser considerado como verdadero o falso; no se trata de un proceso dialógico y negociado entre todas las partes interesadas. Una vez definidos, los criterios son ofrecidos a los demás y aplicados al proceso o producto considerado. La calidad se presenta así como una verdad universal que está libre de valores y de cultura, y que es aplicable por igual en cualquier ámbito del campo considerado: la calidad es, en definitiva, un concepto descontextualizado.”

Otra concepción de la gestión educativa, es elaborada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la educación -IPE- de Argentina y la UNESCO: “como expresa Mucchielli, “gestión” es un término que abarca varias dimensiones y muy específicamente una: la *participación*, la consideración de que esta es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales. (...) La gestión educativa es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.”

Para mayor claridad, también se señala que “la gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación. La gestión educativa sólo puede ser entendida como nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aun, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.”

Esta aclaración es importante pues enfatiza la necesidad de que la gestión educativa no pierda el horizonte pedagógico. Más adelante afirman: “Gestión tiene que ver con gobernabilidad y esta, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación: sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión (...) Supone, además, abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones a considerar.”

Asimismo, consideran que gestión:

“se refiere a la consideración, desde un inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades. Ella articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos.”

Al respecto proponen algunas señales que permiten identificar la gestión educativa estratégica, que son: 1) Centralidad de lo pedagógico, 2) Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización. 3) Trabajo en equipo, 4) Apertura al aprendizaje y a la innovación, 5) Asesoramiento y orientación profesionalizantes, 6) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro y 7) Una intervención sistémica y estratégica.

Para finalizar, concluyen que “el concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. La gestión

educativa supone la interdependencia de: a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas.”

Esto comporta la necesidad de pensar la Escuela como institución social atravesada por un contexto y una cultura, lo cual equivale a superar visiones meramente instrumentalistas de la gestión escolar.

De acuerdo con el Programa: “Rectores Líderes Transformadores” de la Fundación Empresarios por la Educación de Colombia, la gestión escolar, está enmarcada en el Proyecto Educativo Institucional, al cual consideran como: “la guía esencial de la gestión escolar; incluye objetivos, valores, metas e intenciones fijados de acuerdo con los medios y los recursos de la institución. A partir de su contexto particular y único, permite programar la acción educativa, otorgándole carácter, dirección, sentido e integración. Parte de un conocimiento estructurado del contexto en que se encuentra inmersa la institución, toma en consideración las demandas de su entorno y diseña una visión adecuada de futuro, que lleva implícitos los principios y propósitos de una educación abierta, participativa e inclusiva, y una dinámica de transformación y crecimiento permanentes.”

En consecuencia, “el PEI responde a ese futuro deseado y esperado de educación integral para todos, el cual es construido con los aportes de todos: de los niños y jóvenes que se están formando, de los docentes que les están ayudando a formarse, de los rectores y coordinadores que guían la gestión pedagógica de toda la institución, de los administrativos que apoyan en su adecuado funcionamiento, de las familias como primeros responsables de la educación de sus hijos, del gobierno local y nacional garantes de los recursos y políticas que favorecen los procesos de aprendizaje, y de las empresas y organizaciones no estatales que coadyuvan a los fines de la educación. En este sentido, el PEI puede definirse como un “contrato social” que compromete y vincula a los miembros de la institución educativa con un objetivo o fin en común: brindar a los

niños y jóvenes una educación de calidad, pertinente e inclusiva, útil para la vida, para su desarrollo afectivo, personal y social.”

Por su parte para el equipo de estudio general del proyecto del IDEP: “Estudio temático sobre reorganización curricular por ciclos 2013”, la gestión escolar puede comprenderse atendiendo a las siguientes categorías y subcategorías:

	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Gestión Escolar</b>	La institución como organización que aprende	Apropiación de la política educativa
	Relaciones profesionales y Organización del trabajo	Existencia de procesos administrativos que potencian la reorganización curricular por ciclos
		Condiciones administrativas para la reorganización del trabajo docente
	Liderazgo y formas de ejercer el poder	Promoción de la participación de todos los miembros de la comunidad en las decisiones institucionales
		Apertura de escenarios de participación y dinamización de acuerdos

Fuente: Estudio temático sobre reorganización curricular por ciclos 2013. Producto No. 2 “Un marco conceptual y metodológico para la realización del estudio sobre reorganización curricular por ciclos”. Presentado por: Nadia Catalina Ángel Pardo. 2013. (Documento de trabajo sin publicar) IDEP.

Esta propuesta plantea una idea orgánica de la gestión escolar en tanto que va más allá de los derroteros, para concebir a la Escuela como una Institución dinámica que puede recrearse y reinventarse, partiendo del reconocimiento de que quienes la lideran son seres humanos que deben llegar a acuerdos en un diálogo intersubjetivo, de cara al logro de la misión institucional.

De otro lado, en lo que concierne a la organización escolar, para Inés Aguerrondo, denota la forma en la que se encuentran organizados los **elementos subjetivos** (valores, comportamientos y nociones), **materiales** (infraestructura, elementos de trabajo, servicios) y **formales** (normas, tiempos institucionales, programas) que integran la realidad escolar y que configuran el entorno escolar, dotándolo de ciertas condiciones (sociales, materiales, pedagógicas y culturales) para el desarrollo de la labor educativa. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es expresión de la organización escolar.

Según Aguerrondo, la organización escolar compromete elementos “subjetivos”, que tienen que ver, entre otros aspectos, con la definición y vivencia de valores y con los comportamientos que se agencian a partir de los mismos. En este sentido, diferentes instancias y escenarios institucionales como el gobierno escolar, los grupos de lectura, el coro, el grupo de danzas, entre otras formas de organización estudiantil, se podrían entender como escenarios en los que se concretan los principios, creencias y valores de la Institución, pero también en donde se generan tensiones y cambios. Aquí se pone en juego el denominado sentido de pertenencia institucional; es decir, las maneras en que niños, niñas y jóvenes se apropian de dichos valores para incorporarlos a sus formas de vida

A su vez, el documento de orientaciones de reorganización curricular por ciclos describe la organización escolar como un proceso que está continuamente ejecutándose y que demanda, por su propia naturaleza, actuaciones diversas conducentes a un fin concreto y previsto con anterioridad (Horizonte Institucional)<sup>18</sup>. Encaminar la organización escolar hacia un objetivo implica preparar para ello los medios o recursos convenientes de carácter personal o material, dando el cauce adecuado para que cumplan con eficacia su cometido.

---

<sup>18</sup> El Horizonte Institucional, de acuerdo con la Ley 115, expone los principios y fines del establecimiento educativo; se concreta en la misión, visión, objetivos y demás elementos constitutivos en el Proyecto Educativo Institucional. El PEI, encarna a su vez, normas institucionales, que se hacen explícitas en acuerdos de comportamientos, procedimientos y procesos organizativos que se han definido para alcanzar los fines esperados por la institución: "Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable".<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>



En esa vía, el equipo de estudio general del proyecto del IDEP: “Estudio temático sobre reorganización curricular por ciclos 2013” ha definido las siguientes categorías y subcategorías, para comprender la organización escolar:

	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Organización escolar</b>	Ejercicio de valores institucionales	Pertenencia institucional
		Reconocimiento y respeto por la diferencia
	Materiales y entorno físico	Disponibilidad
		Uso
		Incidencia del entorno
	Horizonte institucional (definición de normas y acuerdos)	Documentos Normativos
		Participación de la comunidad educativa en la definición de acuerdos y normas.

Fuente: Estudio temático sobre reorganización curricular por ciclos 2013. Producto No. 2

“Un marco conceptual y metodológico para la realización del estudio sobre reorganización curricular por ciclos”. Presentado por: Nadia Catalina Ángel Pardo. 2013. (Documento de trabajo sin publicar) IDEP.

Este planteamiento de la organización escolar, propone una mirada más compleja de dicho concepto, que trasciende el establecimiento de horarios y la disposición de espacios dentro de la Escuela, para vincular aspectos como la convivencia y la apropiación de sentidos institucionales que favorecen la cohesión de la comunidad educativa.

En síntesis, la gestión escolar es un proceso complejo, que demanda capacidades de liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo de la Escuela y que no puede reducirse al trabajo basado en modelos de administración escolar, pues estos resultan insuficientes para trabajar sobre las diversas situaciones intra y extra escolares que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## II. ALGUNAS INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS REALIZADAS EN EL PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL

La gestión escolar es un asunto que pretende fortalecer dentro de las instituciones educativas sus proyectos, en pro de enriquecer los procesos administrativos, directivos, de la comunidad y pedagógicos, teniendo en cuenta las directrices institucionales y dando respuesta a las necesidades del contexto. Tal como se planteó en el apartado anterior, está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera.

Se describen a continuación algunos resultados y tendencias de investigaciones y/o experiencias que se han realizado sobre el tema, en los ámbitos nacional e internacional.

Entre los principales artículos realizados se encuentra **Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia, (1990-2005)** en el que se plantea la gestión escolar como una propuesta de encontrar nuevas formas de subjetividad, se analiza dentro de algunas investigaciones las relaciones entre los factores internos y externos de las diferentes unidades escolares, encontrando que en algunas ocasiones la escuela no hace aportes frente a la equidad social, puesto que cuenta la influencia hecha desde el contexto social y familiar.

Por otra parte, el Convenio Andrés Bello publicó en el 2007 en la *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*, realizado con la participación de 5603 alumnos, 248 aulas, 98 escuelas y 9 países. Seguido a esta investigación se publicó un estado del arte internacional sobre eficacia escolar en Colombia, teniendo en cuenta el logro académico como acercamiento al concepto de calidad educativa, para esto se tuvieron en cuenta las áreas de matemáticas y lenguaje y los grados de estudio fueron 3°,5°,7° y 9° de educación básica.

En el año 2000, Marina Camargo realiza una investigación denominada **Estudio de casos sobre gestión escolar** encontrando que lo que lleva a las instituciones educativas a obtener mejores resultados en sus estudiantes, responde a factores como la cultura de la planeación y la evaluación escolar, tener una adecuada gestión de procesos pedagógicos, tener presente que la institución debe tener un PEI que responda a las necesidades de la comunidad y que esté sujeto a la construcción; mostrando la gestión

escolar como la posibilidad de articular en la práctica pedagógica un modelo que se ajuste a las necesidades del medio, desde lo directivo, administrativo y financiero sin olvidar que lo pedagógico debe ser el eje fundamental de la gestión dentro de la escuela. Se fortalece la relación familia, colegio, comunidad, como mejoramiento de condiciones de vida.

Otra investigación realizada en Bucaramanga por la Universidad Industrial de Santander en el año 2003, denominado: “Concepciones y prácticas predominantes de Gestión Escolar en cuatro instituciones educativas del municipio de Bucaramanga,” presenta un recorrido sobre los conceptos de práctica pedagógica y gestión escolar, realizando un revisión sobre los conceptos que han predominado en diferentes momentos históricos. Los resultados de este estudio muestran las concepciones que subyacen en los diferentes actores del proceso educativo dentro de su participación en las prácticas de gestión escolar. En este documento se concluye la dificultad por definir el concepto de gestión escolar, no solamente por tratarse de un término polisémico, sino por presentar algunas acepciones que se derivan de una mirada empresarial de la educación ubica las concepciones y prácticas predominantes de gestión escolar en categorías como: enfoque de gestión tecnológica, gestión como mecanismo de participación e interacción, gestión como trabajo cotidiano de la escuela, gestión asociada a la calidad educativa, gestión como proceso administrativo, gestión articulada con la implementación del PEI, gestión como cumplimiento y control, entre otros. Finalmente se plantean en prospectiva, algunas ideas en relación con el tipo de trabajo que puede plantearse.

Casi todos los autores que presentan estudios sobre este eje temático amplían el campo semántico constituyente de la Organización Escolar tratando de diferenciar y clarificar sus diferentes componentes, dimensiones y perspectivas: Organización, Administración, Legislación, Política Educativa... Gestión Escolar, entre otros.

La posición analítica más generalizada al respecto puede bien concretarse en la que mantiene Gairín (1996), en tanto analiza la gestión es una función o tarea subordinada de la organización, cuya responsabilidad es la ejecución en la cotidianidad de las actividades decididas y previstas por ésta, así como su coordinación y su valoración. La función de organizar la escuela es pues, más amplia y global que la actuación concreta en el día a día que supone gestionar bien un centro: concreción de la práctica de los objetivos, aportación y explotación de los recursos, coordinación de personas... Como dice Gairín

(1996: 82), “la gestión abarca, por tanto, actuaciones realizadas bajo presupuestos marcados”.

Sin embargo, la anterior clarificación es válida solamente a nivel teórico. La realidad, en la literatura más actual y en la práctica organizacional, es que ambos campos tienden a integrarse y a confluír, cada vez más, en uno sólo, tal como intentan representar las siguientes figuras:

Tal vez sea la anterior explicación la que ha originado el actual nombre de nuestra disciplina en algunas titulaciones de los vigentes Planes de estudio, llamándola **Organización y Gestión del Centro Escolar** frente a la denominación tradicional de **Organización Escolar**.

Así mismo (Mackenzie,2006), justifica el concepto de gestión escolar de la siguiente manera:

*“La gestión involucra a la persona con todas sus dimensiones humanas, con su liderazgo generando por sus principios y valores personales, por los objetivos del hecho educativo enfocado hacia el logro de la misión, la visión institucional, comprometiendo a todos sus miembros a través de proceso democrático que conducen a la autonomía. El equipo asume una responsabilidad que es compartida por iguales, la autoridad se vuelve horizontal y descentralizada, es decir el equipo de trabajo se compromete con el PEI y crea el sentido de pertenencia es otro factor indispensable en la gestión institucional”*

Además caracteriza el liderazgo inspirada en la propuesta de Bass, sobre el liderazgo **transaccional, transformacional y trascendente**. Desarrollando unas competencias específicas en cada uno.

### **Líder transaccional**

- Gestión de recursos
- Negociación
- Red de relaciones efectivas
- Dirección de personas
- Gestión del tiempo
- Toma de decisiones

### **Líder transformador**

- Generar entusiasmo
- Generar cambio
- Visión del proyecto educativo
- Delegación (Empowerment)
- Comunicación
- Iniciativa
- Autocontrol
- Inteligencia emocional

### **Líder trascendente**

- Impulsar una misión valiosa
- Desarrollar a su gente
- Orientación a las personas
- Trabajo en equipo
- Autoaprendizaje
- Integridad

Manuel Lorenzo Delgado (2005) hace mención a la gestión escolar y liderazgo en alusión a aquellos procesos en los cuales los directores de las instituciones educativas hacen gestión de brillantes ejecutivos, cuando sacan a flote habilidades de buen gestor como aquel que con los insumos que tiene y que cuenta en la institución es constructor de la organización, sacando de la misma a sus recursos humanos, físicos y materiales.

Hasta el momento se ha realizado una pequeña descripción o acercamiento al concepto de gestión de los centros educativos, que se puede desarrollar por competencias o actitudes, entendiéndolo de la siguiente manera.

*“Las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para desempeñar de manera efectiva los roles y las tareas propias de la administración y la gerencia, y alcanzar con éxito los objetivos de la organización” (Polo, L y Llano, C, cit. en Gómez Roldan, 2005: 45)*

Se trata, pues, de tener la preparación necesaria para resolver adecuadamente los problemas profesionales. El mismo autor (Gómez Roldán, 2005) establece, según su amplitud, tres tipos de competencias organizacionales, cuya enumeración permite una aproximación sencilla al campo:

- Aptitud de conocimientos para estar bien informado.
- Astucia para tener entendimiento claro.
- Razonamiento para encontrar alternativas.
- Organización para trabajar productivamente.
- Enfoques en conseguir resultados.
- Liderazgo.
- Sensibilidad para identificar otros puntos de vista.
- Cooperación para trabajar en equipo.
- Orientación para conseguir objetivos de largo plazo.

En Colombia se encuentran algunas experiencias situadas en instituciones educativas que se consideran interesantes de cara al planteamiento de diversas formas de concebir y vivenciar los procesos de gestión y organización escolar:

En la escuela normal superior “Claudina Munera” de aguadas caldas, del sector oficial, urbano se realizó una propuesta para la formación de maestros en el ámbito local y regional; esta experiencia pretendió definir la escuela como una organización de aprendizaje, mediante un sistema de gestión integral, integrado e integrador.

Los procesos desarrollados en esta institución se llevaron a cabo mediante un modelo que implica las siguientes fases o componentes: **Hacer**, implementando procesos **Verificar**, por medio del seguimiento y la medición de resultados y **actuar**, proponiendo acciones que permitan mejorar continuamente el desempeño de los actores involucrados. Las metas propuestas se centraron en alcanzar la certificación de calidad desde un modelo de gestión que se pueda aplicar a la educación preescolar, básica y media

superar el nivel de desempeño en las pruebas de estado SABER y ECAES. Convirtiéndose en un centro de innovación, investigación y documentación pedagógica.

Por su parte, la escuela departamental Fundación, ubicada en el municipio de fundación departamento de Magdalena propuso un proyecto para abordar la problemática evidenciada en el año 2004 en relación con el bajo rendimiento académico de sus estudiantes, el bajo perfil institucional y el bajo compromiso administrativo; esto los llevó a realizar una propuesta en el 2004 inician una proceso de evaluación institucional y en el diagnóstico encuentran que las fallas en los procesos impedían que los procesos directivos, académicos, administrativos y comunitarios. El PEI, no contaba con la organización, la planeación, el sentido de pertenecía, mecanismos de control y deserción escolar entre otros, aspectos necesarios para hacer aportes a la institución. En este sentido realizaron un proceso que le apuntó a la reorganización de sus procesos organizacionales y pedagógicos.

Siguiendo con el panorama internacional, Juan Casassus (2000) plantea un análisis del concepto de gestión, recalcando que tiene su origen en la forma empresa, en ese sentido la gestión implica lograr que las personas se organicen y actúen para la consecución de objetivos. Analiza diferentes modelos de gestión, deteniéndose en el de la Calidad, pues al incorporar esta noción a la educación, el foco se pone en los procesos y los resultados. Así mismo revisa la agenda de la Política Educativa de finales del Siglo XX en Latinoamérica. Así mismo, el documento propone algunas tensiones en la gestión escolar:

\* **la ausencia de la dimensión “educación” en la gestión educativa.** La gestión educativa, como aplicación de los principios generales de la gestión y de la educación, supone que los principios de ambos campos deberían estar representados en la estructuración de la disciplina, sin embargo, la dimensión propia de la educación está ausente.

\* **una tensión conceptual y valórica producto de la reconceptualización de la educación desde la economía.** Conceptos tales como la eficiencia, la eficacia, la evaluación, productividad, competitividad, incentivos (y por cierto la gestión misma) han copado la literatura y el discurso de la política educativa.

\* **la divergencia de los objetivos de la gestión desde la perspectiva de la escala.** Los sistemas de educación en América Latina son sistemas que presentan a la vez

características de descentralización y de centralización, por lo tanto tienen incorporada estructuralmente esta divergencia

\* **el desfase entre la formación en gestión y las demandas de la política educativa.**

En la cultura de la tradición pedagógica no ha habido lugar para el desarrollo de competencias de gestión.

\* **la ausencia de investigación adecuada.** En particular la investigación sobre los modelos de gestión educativa. Es necesario analizar, la factibilidad, las ventajas y desventajas de cada modelo en función de los contextos y los objetivos educativos.

\* **tensión entre la visión autoritaria y la visión democrática de la gestión.** La gestión autoritaria esta asociada a la gestión por resultados mientras que la democrática se asocia a la gestión de los recursos humanos.

El artículo producto de este estudio concluye que es necesario desarrollar la dimensión pedagógica en la gestión educativa. Es necesario repensar la gestión educativa para que en ella la gestión no se limite a la administración de los recursos sino abarque también el liderazgo pedagógico. Sería muy conveniente apoyar la reflexión en los datos pedagógicos básicos y en las implicancias de las metodologías pedagógicas para la gestión educativa.

Cristina Carriego (2006) lidera un estudio con el Colegio Pestalozzi y la Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, en el cual propone cuatro procesos o áreas de trabajo para la gestión de una escuela comprometida con las demandas de su tiempo:

**1. Apertura al diálogo y a la búsqueda de consensos:** los directores, como cabezas visibles de la organización escolar y en el rol de enlace con el entorno, deben promover el intercambio con el contexto, sumergirse en sus problemáticas, sus urgencias y sus prioridades estratégicas

**2. Liderazgo pedagógico:** El liderazgo de la gestión debe promover la concreción de un currículo rico en oportunidades para la adquisición de conocimiento, dicho liderazgo pedagógico implica clarificar, para la escuela misma y para la sociedad, cuál es la especificidad que da sentido a la existencia de la escuela. Una oferta curricular adecuada a las demandas del contexto, sólo puede desarrollarse sobre la base de una cultura



profesional reflexiva, autoevaluativa y autocrítica. Liderar la construcción de dicha cultura es responsabilidad de la gestión escolar

**3. Conciencia de las propias posibilidades y de los propios límites:** A la luz de la misión y de la identidad institucional es necesario fijar metas y propósitos compartidos y elaborar criterios para delimitar a qué expectativas la escuela, cada escuela, puede responder y a qué demandas no puede responder.

**4. Vocación para la autoevaluación y compromiso con la mejora:** La propuesta consiste en pensar la mejora de la escuela desde las escuelas, no como grandes reformas esporádicas sino como un trabajo sistemático a favor de la eficacia de los proyectos pedagógicos

Si bien es interesante que el artículo plantee la importancia de que la gestión escolar promueva desarrollo de una cultura profesional abierta, participativa, reflexiva, autoevaluativa y autocrítica genera inquietud el hecho de que no problematiza nociones como: calidad, eficacia, (¿Qué implica que un proyecto pedagógico sea eficaz?) metas criterios de evaluación, entre otros.

De otra parte, Cesar Gerónimo Tello (2008). Igualmente en Argentina plantea cómo surgió la categoría temática de gestión educativa que en Latinoamérica se la asociaba, desde las perspectivas críticas, a una visión liberal que intentaba evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio. Se plantea que las demandas del mercado comenzaron a regular de modo intrínseco la dinámica educativa y en ese sentido, un problema que se dio en Latinoamérica tuvo que ver con la ausencia de la dimensión educación en la gestión educativa. Así, la gestión educativa se convirtió en el espacio de la aplicación de los principios generales de la gestión, sin más.

Por otra parte señala los desafíos de la autonomía escolar, pues se puede confundir "descentralización y autonomía institucional, con dejar las escuelas libradas a su suerte" lo cual legitimaría la inequidad. Finalmente el artículo plantea miradas y sentidos distintos de la Gestión Escolar, más acordes y pertinentes a la realidad Latinoamericana

Se proponen otras comprensiones de la gestión escolar: " Gestionar implica crear condiciones. El trabajo de gestión irá más allá de listar debilidades y fortalezas, consiste en un insistente esfuerzo por leer críticamente el mundo, para cambiar lo que hoy pasa de

una manera injusta (Freire, 1997); Por tanto, **la gestión institucional es posibilidad de democratización y análisis crítico de la realidad social**" Esto nos posiciona ante una conceptualización dinámica de la gestión educativa, en constante cambio según las realidades. En congruencia con Schön consideramos que la gestión es reflexión, en oposición a la gestión como tecnicismo-instrumental

Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando. Se trata de la posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia, para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter.

Joaquín Gairín Sallán y Javier Goikoetxea Piérola (2008). Realizaron en España una investigación que se dividió en dos grandes partes: en la primera se hace una descripción de los aprendizajes que se han logrado en las últimas décadas en Europa y EE.UU sobre la mejora escolar, presentando su marco conceptual y las diferentes tendencias que sobre este se han generado en las investigaciones sobre el área de didáctica y organización escolar. (DOE). En un segundo apartado se presentan los resultados principales de dos sublíneas de investigación en organización escolar y Tecnologías de la información, las cuales conforman la línea de DOE del master universitario en psicodidáctica de la universidad del País Vasco.

El primer apartado del artículo generado a partir de esta investigación realiza una descripción de las diferentes perspectivas o tendencias que se han dado en Europa y EE.UU frente al tema de gestión escolar. Se plantea que en los años 80 las reformas se propusieron "desde arriba" (reformas verticales) que proponen establecer las directrices curriculares desde los organismos centrales y al interior de los colegios desde los directivos. Posteriormente en los años 90, se proponen reformas de corte horizontal, cuya principal característica es la descentralización de las políticas curriculares y la autonomía de los centros educativos. Se plantea que los colegios son los que deben generar desde adentro su propia cultura de innovación y que los docentes son los auténticos agentes de desarrollo curricular y organizativo de sus instituciones. Una tercera perspectiva que se analiza en el artículo, plantea que la descentralización es necesaria pero no suficiente; se insiste en consecuencia en que los procesos de mejora deben estar fundamentados en la mejora de los procesos didácticos, a partir de un trabajo colaborativo entre los diferentes

actores del proceso educativo. Se hace énfasis en la transformación de las prácticas docentes como eje de la transformación de la escuela. Con base en estos planteamientos teóricos en el artículo se presentan algunos modelos de mejora escolar y desarrollo organizacional de los centros educativos. El segundo apartado del artículo presenta los avances y resultados de las temáticas de los proyectos de investigación que se están realizando en la Universidad en la temática de organización escolar. Se describen en consecuencia los temas de las investigaciones vigentes, los cuales apuntan fundamentalmente a: relaciones entre el desarrollo organizacional, desarrollo curricular y participación familiar; análisis de los diferentes niveles de desarrollo organizacional y estilos de aprendizaje organizacional y aplicación de las TIC en procesos de organización escolar.

Las conclusiones del primer apartado del artículo hacen alusión a la necesidad de que los modelos de gestión y organización escolar partan de las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes y los involucren como protagonistas de dichos procesos. En el segundo apartado, en el que se describen los avances de las investigaciones en la temática de organización escolar, más que conclusiones o resultados se presentan ejes que presentan retos y posibilidades investigativas, dentro de los que se destacan: planificación del desarrollo organizacional, relación entre desarrollo organizacional y procesos académicos de los estudiantes, trabajo en red y aprendizaje organizativo, cultura del cambio en las organizaciones, entre otros.

Mario Uribe Briceño (2007) REICE – Chile, presenta los resultados parciales de una investigación llevada a cabo por la Fundación Chile en el año 2007. Publicado en la Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. En el año 2005 la Fundación Chile junto con la Universidad Católica de Chile, diseñaron un Modelo de Gestión Escolar, el cual definió perfiles de cargos y competencias para directivos, docentes y profesionales (competencias conductuales y funcionales). En esta investigación se enfatiza en las competencias en liderazgo que deben tener los directivos. Se seleccionaron en el año 2006 30 colegios públicos y se aplicó una escala de satisfacción (autoevaluación), asociada al nivel de liderazgo de los directivos docentes. Se presenta un análisis general sobre los resultados arrojados. En el artículo se presentan definiciones sobre liderazgo y competencia que fundamentan la perspectiva conceptual de la investigación.

El director y el equipo directivo en una institución son clave en el momento de definir estrategias de mejoramiento educativo. El trabajo con directivos es estratégico para aplicar políticas de mayor autonomía de gestión institucional y pedagógica en las escuelas. Es necesario definir los tipos de liderazgos más adecuados según los distintos escenarios y contextos educativos. Se deben definir los roles de los miembros de los equipos directivos, en términos de competencias y la consecuente conformación de equipos efectivos. Se debe profundizar en el tipo de competencias directivas que promueven el liderazgo y la eficacia escolar. Los sistemas educativos deben orientar el desarrollo profesional de los directivos y promover su formación continua, asociada a sus competencias profesionales.

Por otra parte, María Teresa González González (2006), en un estudio realizado en España presenta las principales perspectivas que en los últimos años se han manejado sobre liderazgo en la escuela y su relación con estilos directivos y procesos de gestión escolar. Esta investigación plantea la discusión vigente acerca del liderazgo en el complejo panorama que se evidencia en la discusión y la reflexión teórica sobre el liderazgo en los contextos educativos. En el desarrollo del documento se comentan algunas de las concepciones y perspectivas conceptuales que se han trabajado en los últimos años sobre este tema, las cuales posibilitan el planteamiento de dos ideas fuerza: -El cada vez mayor reconocimiento de las dimensiones simbólicas, éticas, morales y culturales del liderazgo y su necesaria contextualización en la vida educativa de la institución, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. y por otra parte - La necesidad de repensar el liderazgo como un proceso compartido, colaborativo y distribuido en el centro escolar.

Después de realizar un breve recorrido sobre las perspectivas desde las cuales se han planteado las reflexiones en torno al liderazgo escolar, González presenta una alternativa de liderazgo compartido y participativo que da cuenta de procesos complejos y profundos de las instituciones escolares y la manera de potenciar las características y fortalezas personales e institucionales.

El recorrido realizado a partir de las revisiones de algunos resultados y experiencias sobre procesos de gestión y organización escolar en los ámbitos nacional e internacional, permiten evidenciar diferentes perspectivas que van desde miradas netamente eficientistas

y empresariales de la educación y de la escuela hasta otras en las que se analizan liderazgos compartidos y otras formas de posicionamiento de los sujetos.

Para los propósitos del presente estudio, se considera pertinente abordar en contraposición a las miradas tradicionales de la gestión y la organización escolar, otros puntos de vista que plantean posibilidades diversas de pensar la acción y participación en la escuela.

#### **IV. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN ALTERNATIVA: RESIGNIFICANDO LA GESTIÓN Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Luego de la revisión teórica realizada, se encontró una tendencia generalizada en las políticas educativas los países de América Latina, en la comprensión de la gestión escolar como réplica del modelo del *management* empresarial. En ese sentido, la lógica de la planeación, la evaluación de cara a indicadores y estándares y los modelos de calidad, permearon las Escuelas homogeneizándolas al proponer una única y misma ruta de mejoramiento.

Esta concepción eficientista instrumentalizó la Educación, haciendo que por una parte, lo administrativo tuviera más peso que lo pedagógico en la Escuela, y por otra, que los/as maestros/as se preocuparan más por alcanzar los objetivos planteados en los planes de estudios que por desplegar las condiciones para favorecer el aprendizaje en los niños y niñas. Según Tello (2008) “cuando se introdujo la temática de gestión educativa en Latinoamérica se la asociaba, desde las perspectivas críticas, a una visión liberal que intentaba evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio (...) Al igual que cualquier otra agencia del mercado, la escuela es ahora un servicio y -en tanto servicio- más que institución se convierte en mera organización”.

En consecuencia, es claro que en América Latina desde los años 90, esta pretensión de asimilar la lógica empresarial a la Escuela ha sido el resultado de la aplicación de políticas recomendadas por organismos multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) las cuales entrañaban una racionalidad económica, así como la noción de “desarrollo” de la modernidad, que obviaba las diferencias culturales, sociales y políticas de cada uno de los países Latinoamericanos y los construyó desde la noción del “subdesarrollo” y el “tercer mundo”.

En palabras de Anacona y cols. (2007) “Estas decisiones implicaron: la introducción de la planificación al sector educativo desplazando las antiguas prácticas pedagógicas de los maestros; la práctica del maestro se esquematiza haciendo de la enseñanza un modelo técnico que puede ser guiado por pasos precisos. La enseñanza se fragmenta, se parcela, se dosifica en paquetes distribuidos por temas, objetivos, actividades, recursos y evaluación en meses y semanas...” Todo esto se realizó en el marco de una mayor descentralización de los sistemas educativos, lo que en muchos casos significó el aislamiento de las Escuelas.

Dahlberg y cols. (2005) se refieren al discurso de calidad<sup>19</sup> en educación infantil, afirmando que:

“el discurso de la calidad puede entenderse como un producto del pensamiento de la ilustración y del entusiasmo de la modernidad por el orden y el dominio. Debido a ello, ese discurso contempla el mundo a través de una lente modernista y complementa las construcciones modernistas del niño y de la institución para la primera infancia. El lenguaje de la calidad es también el de la institución para la primera infancia como productora de resultados preespecificados y el del niño o la niña como recipientes vacíos a los que hay que preparar para el aprendizaje y para la escuela, y a los que hay que ayudar en su viaje de desarrollo.”

Evidentemente estas ideas también se pueden aplicar a lo que ha sucedido en todo el sistema educativo, con esta noción de la calidad ligada a los conceptos procedentes del sector de mercado y su búsqueda por la cuantificación y objetividad. Si bien no se niega que la Educación debe cumplir con suficiencia el encargo social de favorecer el desarrollo de capacidades y aprendizajes en niños y niñas y en esa medida estar a la altura de las

---

19

“El concepto de calidad tiene que ver principalmente con la definición a través de la especificación de criterios, de un estándar generalizable con el que juzgar un producto con certeza. El proceso de especificación de criterios y la aplicación sistemática y metódica de éstos tienen por objetivo hacer posible que sepamos si algo -ya sea un producto manufacturado o un servicio- cumple el estándar o no. En la construcción del concepto de calidad ocupa un lugar central el supuesto de que existe un ente o una esencia de la *calidad* que es una verdad cierta, objetiva y cognoscible que aguarda «ahí fuera» a que alguien la descubra y la describa.” Dahlberg y cols. (2005)

realidades sociales contemporáneas, esto no puede ser subsumido por la lógica de regular desempeños y construir y alimentar indicadores y evaluaciones.

En consonancia con Cassasus (2000):

“Con la introducción del tema de la calidad en la educación, surgen dos hechos de importancia: por una parte se reconoce la existencia de un “usuario” más allá de las necesidades del aparato del Estado, y por otra parte, se genera la preocupación por el resultado del proceso educativo. Es decir, un proceso en el cual se reconoce el derecho de los -diversos- usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades. Como parte de los mecanismos de gestión aparece entonces, la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Pero la preocupación por los resultados y, en general, por la percepción de un bajo resultado, lleva a analizar y examinar los procesos y los factores -y combinación de factores- que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas en consecuencia.”

Por consiguiente muchos autores problematizan esta noción de calidad aplicada verticalmente a los servicios sociales. Algunos de los cuestionamientos al respecto, son: ¿Puede el discurso de la calidad reconocer el contexto (y las peculiaridades de diferentes contextos)? ¿Puede reconocer y convivir con los valores y las incertidumbres de juicio de los que esta tenido cualquier conjunto de indicadores o de criterios? ¿Quién define la calidad y como pueden afrontarse desde ese proceso las múltiples perspectivas de un proceso genuinamente democrático?... ¿Por qué no buscar un modo de entender como es realmente la institución en lugar de evaluar su grado de conformidad a una norma cada vez más problemática?

Por ello Dahlberg y cols contraponen el *discurso de la creación de sentido*, al de la calidad. Dicho discurso se adapta mejor a la diversidad, la complejidad, la subjetividad y la multiplicidad de perspectivas de un mundo que se entiende incierto y diverso. Como parte de una práctica emancipadora, el discurso de la creación de sentido, nos permite actuar como agentes que más que reflejar significados, los producen. Está basado en una ética

del encuentro que “no solo adopta una perspectiva construccionista social, sino que también está relacionado con una forma de concebir el aprendizaje como proceso de co-construcción por el que, en colaboración con otras personas, damos sentido al mundo. Asume que cada persona coconstruye su propia interpretación de lo que sucede.” (2005)

En contraparte, Inés Aguerro, considera que el campo de la gerencia y de la educación no son necesariamente opuestos sino que son complementarios: “El campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional. El campo de la gestión es el campo de la ‘gerencia’, es decir aquél que se ocupa de poner en práctica los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución y de resguardar su cumplimiento.” (2009)

Para ella, en muchos sectores encargados de la enseñanza, “está vigente todavía (...) el prejuicio de que la educación está intrínsecamente opuesta lo empresarial. Lo empresarial es vivido por el mundo de los educadores solamente a partir de su característica de ‘orientado hacia el lucro’, y se desconocen otras implicancias del concepto tales como el compromiso con los resultados que esta idea implica. Como consecuencia de ello, pareciera que todos los enfoques nacidos en este contexto estuvieran viciados de nulidad, y ninguno de ellos fuera útil para el campo de la educación.” A este respecto, agrega:

“Toda institución debe organizarse para la consecución de sus fines y, por lo tanto, debe tener capacidad para corregir los desvíos. Esta corrección de los desvíos puede pensarse desde dos perspectivas, que darán dos modelos bien dispares de cómo organizarla y cómo administrarla. La perspectiva tradicional piensa a la gestión y la organización desde el paradigma del control. Esto implica regular, controlar, estandarizar, porque lo que se desea es prevenir el error y dirigir a la organización hacia sus objetivos. Ésta no es la única manera de plantearlas. Otra forma es pensarlas desde el paradigma del aprendizaje institucional, que significa por un lado reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos. En suma, frente a la organización rígida y endodirigida, que desconoce los cambios y turbulencias



externas, una organización flexible y heterodirigida, que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional.” (1996)

En contraste con esta visión, se han propuesto otras miradas de la gestión y la organización escolar que redimensionan la apuesta política y ética de la Escuela.

De esta forma, para Tello (2008) “la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno (...) por eso no se trata de gestión educativa, sin más. Sino de gestionar para fundar. Esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan, al menos, ráfagas de sentido: un devenir”. Esta construcción de significados colectivos le permitiría a todos los actores del escenario escolar proyectar su ser y su quehacer de cara a promover el aprendizaje y a tener una visión crítica frente al orden establecido.

Siguiendo con Tello, “Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando. Se trata de la posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia, para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter: Restitución: Generación de sentido; Condiciones: Posibilidad de y para pensar la realidad y Potencia: Pensamiento que transforma”. (2008)

Esto implicaría un equipo directivo con capacidad para generar un relato o una comprensión de la situación institucional, que sea compartida por todos y que valorando la multiplicidad de voluntades, afectos y subjetividades presentes en la Escuela, logre construir un horizonte común hacia el cual todos quieran avanzar.

En esa misma línea, Navarro (2009) considera que es preciso comprender la Escuela como una comunidad, es decir como una Institución “cuyos integrantes comparten sentidos y privilegian las relaciones humanas horizontales y la participación en las decisiones”. Esto requiere superar la dimensión técnica instrumental de la escuela, para pensarla como institución social en la que los sentidos de la democracia y la participación pueden materializarse y tener lugar.

Parfraseando a Navarro, la escuela como comunidad se debe preguntar por cuáles son las razones para seguir luchando y partiendo de ahí puede interrogar “las diversas variables de gestión que es posible modificar para aumentar las oportunidades de aprendizaje. Por tanto, no niega pero tampoco se limita a la reflexión sobre los componentes y actores de la eficacia escolar” (2009)

Comprendida así, la gestión escolar trasciende el afán por lograr procesos enmarcados en un modelo de calidad, para movilizar relaciones que permitan alcanzar el encargo social de la educación en cuanto a la formación de sujetos críticos que conocen su cultura y pueden emprender acciones para transformarla.

Así pues, para Monica Gather (2004) lo principal en los procesos de gestión escolar es romper la monotonía, impedir el estancamiento en la rutina, fomentar dinámicas de trabajo entre maestros y maestras, motivar la formación de liderazgos y de mecanismo de negociación y gestión participativa. Para ello propone trabajar alrededor de seis características de la gestión escolar: la institución como organización que aprende, liderazgo y formas del ejercer el poder, capacidad de proyección en el futuro, cultura e identidad colectiva, relaciones profesionales, organización del trabajo.

Es decir, se trata de agenciar procesos en los que se faciliten el intercambio entre el mundo de la vida y el sistema escolar, en la medida en que la institución aprende de la lectura de su propio contexto. Para ello es necesario crear instituciones educativas democráticas que fomenten la transformación social, a partir de la descentralización del poder y la formación de liderazgos, en el que se aprenda como institución que el mundo no está movido solamente por los poderes políticos y el dinero, sino que, además está propulsado también por significativas acciones como son la solidaridad, que constituye una base para fomentar la democracia. Por ejemplo, lograr que los y las estudiantes se entusiasmen para estar en el colegio para forjarse metas, alcanzarlas y ser ambicioso tanto en su vida profesional como en la personal, en fin, es buscar posibilidades para la educación y desde la educación, más allá de lo meramente gerencial, tanto fuera como dentro de la escuela.

En este sentido Poblete: 2006 citado por Neirrotti, indica que el primer paso [para lograr una gestión adecuada] es enfocar la gestión directiva hacia lo pedagógico (...) la

importancia de esto se traduce en la apuesta en marcha de nuevas herramientas tendientes a modificar prácticas tradicionales. En consecuencia será posible señalar que existe un cambio sostenible, porque se ha instalado la convicción a nivel de directores que ese es el camino correcto para promover mejoras internas.

Lo anterior cobra relevancia desde una mirada de la gestión escolar que retoma algunos conceptos de la filosofía de la diferencia como el agenciamiento, la subjetivación política y las prácticas de resistencia.

De acuerdo con la investigadora Claudia Piedrahíta, siguiendo a Deleuze y Guattari (2006) “el agenciamiento alude a un movimiento que es siempre colectivo y heterogéneo y que debe entenderse como resistencia a las prácticas segmentarizadas y sedimentadas que atraviesan la estructura organizacional de la escuela, y constituyen la emergencia de formas otras de devenir políticamente” (2013)

Vista desde esta óptica, la Escuela se concibe como un “campo de fuerzas emergentes y en movimiento que le apunta a lo innovador, a discursos de apertura, a paradigmas emergentes que deconstruyen y reconfiguran categorías teóricas cargadas ideológicamente”. Por tanto, la gestión escolar tiene que partir de reconocer el papel transformador de la Escuela y su misión en cuanto a la constitución de subjetividades capaces de resistirse al engranaje capitalista y a las condiciones políticas imperantes, que constituyen una voluntad de poder y que desde su devenir minoritario no aceptan los dictados del mercado.

Esta perspectiva le apuesta a comprender la gestión escolar como la posibilidad de agenciar otras formas de existencia sustentadas en una ética de la libertad, que generan distintas maneras de vivir juntos/as y de relacionarse. Así, se fomenta la construcción de espacios-tiempo que promueven la potencia, la creación y el enriquecimiento subjetivo, más allá de las rigideces de los horarios escolares.

En palabras de Freire: “El trabajo de gestión irá más allá de listar debilidades y fortalezas, consiste en un insistente esfuerzo por leer críticamente el mundo, para cambiar lo que hoy pasa de una manera injusta” (1997). Lo anterior constata la necesidad de devolverle a la gestión escolar el carácter pedagógico necesario para que la Educación

vuelva a ser concebida como un bien público capaz de producir las transformaciones que la sociedad actual requiere.

## BIBLIOGRAFÍA:

AGUERRONDO, Inés. *La escuela como organización inteligente*. Editorial Troquel, Argentina 1996.

\_\_\_\_\_. *Niveles o ciclos. El reto de la articulación*. En: *Revista Internacional Magisterio. Organización Escolar por Ciclos*. Abril – Mayo de 2009.

CARRIEGO, Cristina. *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*. Colegio Pestalozzi y Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. 2006

FUNDACIÓN EMPRESARIOS POR LA EDUCACIÓN COLOMBIA. “Rectores Líderes Transformadores” Módulo 3 Gestión Pedagógica - Segunda parte. Bogotá. 2013

GUNILLA, Dahlberg; METER, Moss y ALAN Pence. *Más allá de la calidad en educación infantil*. Biblioteca de infantil 10., Capítulo 5. Editorial Graó. España. Abril 2005.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP. *Estudio temático sobre reorganización curricular por ciclos 2013*. Producto No. 2 “Un marco conceptual y metodológico para la realización del estudio sobre reorganización curricular por ciclos”. Presentado por: Nadia Catalina Ángel Pardo. 2013. (Documento de trabajo sin publicar)

IIFE BUENOS AIRES INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. UNESCO - Ministerio de Educación de la Nación. *Módulo 2 - Gestión Educativa Estratégica*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.

LÓPEZ, Néstor. 2009. *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIFE-Unesco. Buenos Aires. 1ª edición. pp. 39-14

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *Guía para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. Serie Guías N° 34. Bogotá. 2008.

\_\_\_\_\_. *Planes de Mejoramiento: ¿Y ahora cómo mejoramos?*. Serie Guías No. 5. Bogotá. 2004.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá. 2011

Acosta Valdeleón W, (1990-2005): "Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia"

Antúnez Serafín, "Claves para la organización de centros escolares"

Lorenzo Delgado, M. (2005): "El liderazgo en las organizaciones educativas:

Revisión y perspectivas actuales". *Revista Española de Pedagogía*. Año

XIII, nº 232, septiembre-diciembre.

Mackencie de Visbal, M. (2006): *La calidad de la educación en el*

*Departamento del Atlántico (Colombia)*. Tesis Doctoral. Universidad de

Granada. Inédita.

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-139425\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-139425_archivo.pdf)

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/capitol4article2.pdf>

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>

AGUERRONDO, Inés. 2009. Niveles o ciclos. *El reto de la articulación*. En: *Revista Internacional Magisterio. Organización Escolar por Ciclos*. Abril – Mayo.

\_\_\_\_\_. 1996. *La escuela como organización inteligente*. Editorial Troquel, Argentina.

BARACALDO, Martha. 2007. *Investigación de los Saberes Pedagógicos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. pp. 55-118

CASASSUS, Juan. 2000. *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO – Chile.

FREIRE, Paulo. 1997. *Política y educación*. Siglo Veintiuno Editores. México

GATHER, Monica. 2004. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó, 1ª ed. Barcelona.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Meter y PENCE, Alan. 2005 *Biblioteca de infantil 10. Más allá de la calidad en educación infantil, Capítulo 5*. Editorial Graó. España.

LÓPEZ, Néstor. 2009. *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. Buenos Aires. 1ª edición. pp. 39-14

*NEIROTTI, Nerio. 2008. De la experiencia escolar a las Políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina. IIFE- UNESCO.*

*PIEDRAHITA, Claudia y cols. 2012. Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 1ª ed.*

*TELLO, César. 2008. Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. pp. 1-10*

**PARTE III: Documento que contiene las rutas y estrategias de formación, interacción, reflexión, discusión y cualificación entre los maestros participantes en el proyecto, así como el trabajo de campo realizado.**

**Propuesta de acompañamiento pedagógico a las instituciones**

*“Experiencias por grupos o colectivos de maestros y maestras, cuyo objetivo de reflexión es la práctica pedagógica y cuyos hallazgos o resultados se revierten en la cualificación de los procesos educativos y pedagógicos que realizan, se convierten en condiciones de posibilidad – modos de agencia – para que los maestros potencien su subjetividad política”<sup>20</sup>.*

**Presentación**

El estudio en “Gestión y Organización Escolar”, realizado de manera mancomunada entre el IDEP y la Maestría en Investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, tuvo como componente transversal un proceso de interlocución académica con los colectivos de maestros y maestras participantes, el cual presentó como intencionalidad central generar espacios de actualización y autoformación profesional, a través de diferentes estrategias basadas en encuentros para el diálogo, la discusión y el análisis en torno a los ejes centrales conceptuales y metodológicos que orientaron el proceso.

En este sentido, se presenta a continuación una descripción de las dos estrategias centrales de acompañamiento pedagógico a los colectivos de maestros que participaron en este proyecto, a saber:

- Encuentros de interlocución y actualización académica
- Acompañamiento Insitu

Respondiendo al propósito central de este estudio, el proceso de formación y acompañamiento realizado por el equipo de investigación de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital y el IDEP, buscó fortalecer los procesos de reflexión sobre la práctica y de la comprensión del acto educativo como un acto político, particularmente desde el punto de vista de la constitución de las subjetividades de

---

<sup>20</sup> Martínez. Cristina (2006). El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros. EN: Revista educación y ciudad. Número 11. Bogotá: IDEP. Pág. 13



los y las maestras. Esto, de acuerdo con Sandra Nicastro, implica una mirada en clave *política* a lo cotidiano de la escuela, esto es, *en primer lugar, ser capaces de desanudar este significado que asocia lo cotidiano a la reiteración y operar, más a bien, en un encuadre a análisis que nos permita reconocer el potencial de experiencia y de inédito en diferentes tramas, discursos, prácticas, que expresan diariamente los espacios escolares.* (NICASTRO: 2006). Vemos entonces que un proceso de este estilo propende por un ejercicio de abstracción de los elementos “invisibles” que se dan en lo cotidiano del vivir escolar y que constituyen puntos de partida para la generación de rupturas y transformaciones en los sujetos y en los sistemas.

El presente documento recoge, entonces los principales aspectos, así como las rutas que se siguieron en el proceso que hemos llamado “acompañamiento pedagógico” a los colectivos de maestros y maestras de las doce instituciones participantes que tuvo como propósito generar espacios de reflexión, análisis y cualificación como momentos inherentes a la investigación y apoyar la escritura derivada del proceso investigativo que se realizó con cada colectivo y que constituye el eje central del proyecto.

### **¿Qué es el acompañamiento pedagógico?**

Para iniciar vale la pena proponer algunas reflexiones en torno a la manera en que fue concebido en el marco de este proyecto el concepto de acompañamiento pedagógico. Desde una perspectiva “Oficial”, el Ministerio de Educación Nacional (2009), a través de la subdirección de mejoramiento, plantea que el acompañamiento pedagógico es un proceso que debe partir de las necesidades presentadas por los establecimientos educativos y que apunta al fortalecimiento de las capacidades de gestión de dichas instituciones. Así las cosas hacer un proceso de acompañamiento implicaría ponerse al lado de sus directivos y docentes para compartir con ellos herramientas y estrategias que los apoyen en su quehacer pedagógico institucional.

Desde esta perspectiva, para el MEN los principios que deben orientar el acompañamiento institucional son:

- **Corresponsabilidad:** Comprendida como el esfuerzo conjunto y organizado que deben realizar los participantes para el logro de los objetivos propuestos.

- **Veracidad:** Consiste en tomar como punto de partida las intenciones para establecer en consecuencia unas acciones claras y honestas que se documenten a lo largo del proceso.
- **Participación:** Implica compartir responsabilidades, habilidades y conocimientos para realizar acciones conjuntas y coordinadas. Se destaca en este principio que las personas deben estar allí por voluntad propia.
- **Continuidad:** El acompañamiento debe incluir estrategias que de alguna manera garanticen su durabilidad para que se aporte a un proceso de mejoramiento continuo
- **Coherencia:** Parte del establecimiento de relaciones claras entre las acciones actuales y futuras, a fin de obtener el alcance e impacto deseado.
- **Legitimidad:** Reconocimiento de los saberes de los actores por parte de toda la comunidad educativa. (MEN, 2009).

Podemos ver en estos elementos propuestos desde el MEN para la comprensión de lo que implica el acompañamiento pedagógico, una perspectiva que incluye de manera implícita sesgos “paternalistas” en el sentido de plantear que quien acompaña es “quien sabe” y proporciona herramientas que sean útiles al acompañado, aspecto que se evidencia como una comprensión muy instrumental del proceso. No obstante, se reconocen en esta mirada elementos interesantes referidos específicamente al reconocimiento e importancia que se da a las necesidades de la institución educativa como punto de partida.

Otro aporte que vale la pena retomar en el análisis de lo que significa un proceso de acompañamiento, es el proporcionado por FONDEP (2008), allí se plantea que la finalidad del acompañamiento puede orientarse hacia el fortalecimiento de los docentes como líderes de cambio e innovación, propendiendo siempre por el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y conocimientos que construyen los estudiantes. Esto implicaría un proceso permanente, sistemático y organizado de intercambio profesional que se genera mediante el diálogo y el análisis sobre los siguientes aspectos: las realidades de los estudiantes, el trabajo de aula y los propósitos a los que se pretende llegar. Una estrategia central sería entonces la observación y evaluación del trabajo en el aula la cual implica una actitud permanente de disposición y compromiso orientada el

crecimiento de los sujetos involucrados y con ello al mejoramiento de las condiciones en las cuales se llevan a cabo los procesos educativos.

Desde la perspectiva de FONDEP (2008), el acompañamiento deberá desencadenar una cultura innovadora mediante un proceso de investigación que podría ser analizado desde tres ámbitos:

1. Diseño consistente de procesos y estrategias: consiste en la reflexión consciente y profunda de las prácticas pedagógicas para proponer, a partir de allí procesos, acciones y estrategias que generen otras formas de “hacer en el aula” introduciendo nuevos procesos, contenidos y relaciones entre los sujetos participantes.
2. Innovación en las concepciones sobre los sujetos y el aprendizaje. Se trata de generar transformaciones en cuanto a la mirada que se tiene de los sujetos que forman parte de la escuela y por ende de pensar en formas alternativas de concebir los procesos de enseñanza, aprendizaje y las interacciones que se dan en el espacio escolar.
3. Innovación de concepciones de la práctica. Un proceso de acompañamiento pedagógico debe pasar por posicionar a los maestros y maestras como líderes y gestores de innovación y cambio, como sujetos protagonistas de su práctica en tanto sujetos políticos.

Particularmente para el desarrollo de este proyecto de investigación, el acompañamiento estuvo pensado como un proceso orientado hacia la reflexión desde la práctica y a la puesta en diálogo de este análisis con teorías y perspectivas que enriquecen, tensionan y confrontan la práctica misma. Este acompañamiento se realiza a través de una relación horizontal, simétrica y dialógica que establece el equipo de investigación que coordina el estudio con los maestros y maestras participantes en el mismo. De esta manera el acompañamiento se llevó a cabo mediante un proceso orientado al fortalecimiento de los maestros y maestras como investigadores de su propia práctica que interlocutan de manera simétrica con un grupo de investigadores con quienes intercambian experiencias y saberes, en un ejercicio colaborativo de investigación.

Propiciar encuentros y visitar las instituciones educativas fueron las dos estrategias centrales que fundamentaron el acompañamiento pedagógico que realizaron el IDEP y la Universidad a los colectivos de maestros y maestras que participan en la investigación. Este proceso se distancia de las miradas de “capacitación”, “registro” y “vigilancia” inherente a otras perspectivas instrumentalizadas; se concibe más bien como un lugar para la reflexión y construcción conjunta, para la investigación y para la producción colaborativa de conocimiento.

Igualmente los espacios generados para la discusión y actualización profesional estuvieron orientados hacia las búsquedas y construcciones conceptuales y metodológicas relacionadas con el objeto mismo de la investigación y con las categorías de análisis propuestas por el equipo. No se excluyeron por supuestos, estrategias e instrumentos que aportaran al proceso de sistematización, análisis y escritura de los proyectos de cada uno de los colectivos docentes pertenecientes a las instituciones participantes.

Como resultado del acompañamiento se logró construir con los maestros y maestras elementos encaminados a la reflexión sobre sus prácticas y los elementos innovadores en gestión y organización allí presentes y a la conceptualización y escritura de sus propios proyectos.

## **¿Cómo se logró?**

### **a. Encuentros de interlocución y actualización académica**

Este componente estuvo orientado a generar espacios de encuentro general entre los y las participantes en los cuales se abordaron elementos conceptuales y metodológicos relacionados con las categorías centrales del proyecto. Los encuentros estuvieron desarrollados de acuerdo con la siguiente ruta:

#### **1. FASE: OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN**

En esta fase inicial, las sesiones realizadas con los equipos de maestros y maestras participantes estuvieron orientadas a visibilizar aquellas prácticas de organización y gestión inscritas en las comprensiones y las narrativas de los grupos de docentes que participaron en el desarrollo de esta apuesta investigativa. Para ello se analizaron

aquellos aspectos relevantes de lo que está ocurriendo en la escuela –no de cara a formas de pensar que enfatizan en lo representado y significado- sino a un pensar crítico que da cuenta de las formas de existencia y las organizaciones que están emergiendo y que afloran a partir de las narrativas de los maestros y maestras.

**Procedimiento:** Trabajo escritural y de reflexión que agrupe los actores de cada experiencia innovadora

**Producto:** Descripción de la experiencia innovadora desde la perspectiva de los actores implicados en ella.

**DESCRIPCIÓN INICIAL DE LA EXPERIENCIA**

Actor 1	Actor 2	Actor 3	Actor 4

Esta fase incluyó también sesiones magistrales en las cuales los investigadores pusieron en discusión elementos conceptuales relacionados con las categorías centrales del proyecto, a partir de sus propias elaboraciones teóricas.

**2. FASE 2: INICIO DE LA PROBLEMATIZACIÓN**

Una segunda fase del componente de interlocución académica le apostó a la resignificación y transposición de conceptos asociados a la organización y gestión, para construir comprensiones que recogen el agenciamiento, la subjetivación política y las prácticas de resistencia, como tópicos de ruptura constitutivos de otras formas de entender los jóvenes y la escuela.

**Procedimiento:** 1) panel sobre a) Jóvenes y prácticas políticas y b) nuevas movilizaciones o formas de entender la política 2) Trabajo reflexivo y escritural por grupos de maestros

**Producto:** Resignificación de los conceptos organización gestión, de acuerdo con los objetivos del proyecto de investigación

**RESIGNIFICAR: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN**

Resignificación de organización y articulación a la experiencia innovadora		
Resignificación de Gestión y articulación a la experiencia innovadora		

**3. FASE 3: REFLEXIONES QUE FOCALIZAN MÁS CLARAMENTE LA EXPERIENCIA INNOVADORA HACIA LA NUEVAS FORMAS DE HACER POLÍTICA Y LAS SUBJETIVACIONES**

Las dos fases anteriores condujeron a los equipos a plantearse la pregunta: ¿Existen innovaciones en las instituciones educativas que den cuenta de mutaciones profundas enmarcadas en prácticas emergentes de subjetivación política y agenciamientos colectivos?

**Procedimiento:** 1) Panel sobre subjetivaciones políticas 2) trabajo reflexivo y escritural de los docentes

**Producto:** Avances sobre agenciamientos colectivos y otras formas de movilización que dan cuenta de las nuevas formas de entender la política y constituir subjetivaciones políticas en la escuela

**MEMORIAS DE LOS ACTORES**

Lo emergente en procesos organizativos		
--	--	--

Transformaciones en las subjetivaciones políticas de los actores		
Flujos de resistencia a los instituido		

#### **4. FASE 4: PRESENTACIÓN DE AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN**

Una cuarta fase implicó la socialización entre los equipos y las instituciones, consistente en una presentación pública de avances de propuestas innovadoras que dan cuenta de una visión crítica de prácticas pedagógicas relacionadas con la gestión y la organización, de cara a la constitución de subjetivaciones políticas y prácticas colectivas de resistencia y agenciamiento.

**Procedimiento:** cada equipo presenta su experiencia innovadora

**Producto:** Inicio del procesos de sistematización de la experiencia innovadora.

#### **5. FASE 5: CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE EL PROCESO DE SISTEMATIZACION COMO MODALIDAD INVESTIGATIVA**

Esta última fase constituyó la apertura de ejercicio de sistematización propiamente dicho el cual se realizó mediante el trabajo insitu y el acompañamiento particular a cada equipo de maestros y maestras.

En este momento se abordaron los fundamentos conceptuales de la sistematización como proceso investigativo y se construyó de manera colaborativa entre el equipo de investigación y los colectivos de docentes, la ruta y estrategias que podrían orientar el proceso

<b>FASE O COMPONENTE DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN</b>	<b>METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS SUGERIDOS</b>	<b>CAPÍTULO/ APARTADO DEL DOCUMENTO RESULTADO DEL PROCESO</b>
Conocimiento de los orígenes o antecedentes de la experiencia	Ficha inicial de proyecto (la presentada por los grupos para la convocatoria) Ficha de caracterización Entrevista semiestructurada: Antecedentes y orígenes	Antecedentes
Reconstrucción del proceso	Ficha de caracterización Taller: Cuento Infantil	Relato de la experiencia
Resignificar conceptos de gestión y organización escolar (primera aproximación)	Ficha inicial de proyecto Taller Fase 1 Cuestionario	Apuestas Innovadoras del proyecto en Gestión y organización escolar: partiendo del plano de la escuela hacia una resignificación de los conceptos
Identificación de elementos innovadores en agenciamientos colectivos y otras formas de participación política	Taller: Resistencias y oposición Taller: Cartografía Taller Fase 1	Constitución de subjetivaciones políticas en la escuela: (identificación y desarrollo de procesos y categorías que han permitido rupturas y transformaciones). El plano de lo político. Visibilización de los elementos potenciadores en cada proyecto (perspectiva teórica en donde se ubican).
Conclusiones y Prospectiva	Cuestionario Entrevista semiestructurada: conclusiones y proyección	Conclusiones y proyección: prospectiva y transformación de prácticas.

## **b. Acompañamiento insitu.**



El otro gran componente del proceso de acompañamiento fue el trabajo tutorial insitu que se realizó con cada uno de los grupos participantes en el proyecto. Las intencionalidades centrales de este componente fueron: 1. fortalecer la comprensión de la dinámica particular y ejes centrales del proyecto innovador de cada colegio, de cara a extraer su potencia para pensar formas alternativas de gestión y organización escolar y 2. Apoyar a los maestros y maestras en el proceso investigativo que implica sistematizar y escribir su experiencia. Para ello se siguió la siguiente ruta:

- **Definición de ruta de trabajo y plan de trabajo:** De acuerdo con las características y particularidades de cada proyecto, los investigadores de campo acordó con los grupos de docentes la bitácora de trabajo que orientaría el proceso.
- **Definición del eje conceptual de la propuesta institucional:** A partir de la lectura de su contexto escolar en relación con las orientaciones que se dieron sobre la sistematización se identificaron los elementos constitutivos de cada proyecto.
- **Definición de las orientaciones metodológicas:** se trató en este espacio de construir con los maestros y maestras las pautas metodológicas que orientarían su propia sistematización. La propuesta partió de la identificación y definición de los elementos conceptuales de cada proyecto y sobre ellos se acordaron las rutas y estrategias metodológicas , así como los instrumentos a aplicar. |

Acción	Producto	Tarea (responsabilidad del colectivo)

**c. Estrategias e Instrumentos:**

Se presentan a continuación algunos de los instrumentos – Talleres y ejercicios prácticos que se diseñaron y aplicaron a lo largo del proceso de acompañamiento con los colectivos de maestras y maestros participantes. Es importante aclarar que las estrategias e instrumentos que se presentan a continuación no fueron una “camisa de fuerza” para ser aplicados de manera secuencial, sino que asumieron la forma de una caja de herramientas construida por el equipo y que cada investigador usó con sus maestros de acuerdo con las necesidades y particularidades de los proyectos.

### **Taller 1:**

Analizar el siguiente caso:

**Objetivo:** Consolidar, analizar y aplicar elementos conceptuales abordados en relación con la configuración de subjetividades políticas en la escuela

#### **COLEGIO GUSTAVO COTE URIBE: PROYECTO “POR UNA VIDA BIO-LENTA”**

*El Colegio Gustavo Cote Uribe de Bucaramanga está ubicado en la zona “Café Madrid”, un lugar periférico y “marginal” de la ciudad en el que hay varios asentamientos de personas en situación de desplazamiento.*

*Ciertos problemas que afectaban a los/as jóvenes eran el microtráfico, las pandillas y el embarazo no deseado. Preocupadas/os por esto, algunas/os maestras/os de noveno grado, analizaron la situación y vieron que debido a la desesperanza y el pesimismo que se respiraba en el sector, había en los/as jóvenes un afán por vivir aceleradamente. Es decir, en esta zona de la ciudad, el futuro no parecía muy alentador para los/as chicos/as, quienes veían cómo diariamente sus vecinos y familiares debían trabajar en el sector informal o se vinculaban a grupos armados (oficiales o criminales) pues la ilegalidad era una opción tentadora cuando no había otras opciones laborales.*

*Así las cosas, el grupo de maestros/as decidió apostarle a un proyecto que recuperara la capacidad de los/as jóvenes para vivir cada etapa de sus vidas sin afanes ni presiones, disfrutando cada momento y sobre todo que les permitiera tener otras perspectivas de futuro, volver a soñar y confiar en su poder para construir una realidad distinta.*

*Empezó así el Proyecto: “Por una vida Bio-lenta” cuya acción inicial fue empapelar un muro del patio del colegio con la pregunta: **¿Qué quiero para mi vida?** Y se motivó a todos/as los/as estudiantes para que contestaran en él de manera sincera. Una vez analizada esta información, los/as maestros/as empezaron unas jornadas de reflexión pedagógica para analizar de qué manera cada área podía apostarle al trabajo sobre el “Proyecto de Vida” de los/as jóvenes.*

Así mismo, se reunieron con la rectora para identificar las alianzas que necesitaban hacer con diferentes Instituciones de Educación Superior y de Educación para el trabajo que les mostraran a los/as estudiantes las becas y posibilidades que tenían para estudiar luego de graduarse. También buscaron alianzas con entidades artísticas, deportivas y culturales.

Con los estudiantes también hicieron Cineforos sobre el tema y conformaron un semillero de investigación en el cual los/as chicos/as investigaban: **¿Qué significa ser joven en el “Café Madrid”?** en el que participaban padres y madres.

El proyecto lleva dos años y continúa desarrollándose y aunque los/as maestros/as saben que no ha sido fácil, les motiva saber que ahora los/as chicos/as se atreven a pensar que pueden tomar otros caminos diferentes. Así lo narra Jhon, un joven de undécimo:

*“Yo ya había hablado con los manes de una banda que camella en cabecera [zona de personas adineradas de la ciudad] allá se levantan buena plata [mediante el robo y el atraco] y me les iba a pegar, pero pues me dí cuenta que soy bueno para el dibujo, ahora quieroirme por ese lado, los del grupo ArteUrbano [Una de las entidades con las que el colegio hizo alianzas] me dicen que yo soy bueno pa’eso y que mis graffittis son una chimba, entonces le quiero jalar por ahí, porque eso de vivir robando no aguanta”*

1. Responder las siguientes preguntas:

- ¿A qué le hace resistencia este proyecto?
- ¿Qué quieren transformar?
- ¿De qué forma el proyecto plantea otras miradas sobre la política?

2. Ahora analicen su propia experiencia:

¿De qué manera su proyecto se opone a la Escuela Tradicional? ¿Qué quieren contradecir? ¿Qué quieren cambiar? ¿Qué hacen diferente?

¿De qué manera se ha transformado la Escuela, (las formas de enseñar, de organizarse, de desempeñar el liderazgo, de RELACIONARSE, etc.) gracias a la experiencia?

¿Han cambiado las relaciones con el entorno de la IE?

¿Los/as estudiantes se han empoderado y son conscientes de su papel como agentes transformadores de la sociedad?

¿La realidad social (del país, la ciudad o el barrio) es objeto de reflexión con los/as estudiantes?

¿Qué afectos les ha generado el proyecto?

¿Cómo se ha impactado su ser maestro/a gracias a la experiencia?

¿Cómo han cambiado sus vidas y las de quienes participan en el proyecto (padres, madres, estudiantes, etc.) gracias a la experiencia?

## Taller 2:

### EL RELATO DE MI EXPERIENCIA

#### Objetivo:

Aproximar a los maestros a la reconstrucción de sus procesos. Construir el relato de la experiencia

#### Metodología:

1. El equipo de la Institución Educativa conversa sobre: ¿Cuál es su cuento infantil favorito? ¿por qué?
2. A continuación leen la historia: “Hans el tonto” y reflexionan sobre diferentes aspectos del cuento como: sus personajes, escenarios, ideas principales, etc.
3. Finalmente escribirán el relato de su experiencia, es importante que para ello traten de hacerlo a manera de cuento o historia que quieren narrarle a otras personas. Por ejemplo: “Hace dos años en el Colegio *La Libertad* de Bogotá, un grupo de maestros viendo la situación de convivencia escolar, decidió emprender un proyecto que...”

Es importante tener en cuenta los siguientes elementos para la construcción del relato:

- ¿Qué motivo el surgimiento de la experiencia?
- ¿Quiénes son los protagonistas?
- ¿En qué escenarios se ha desarrollado?

#### ***Hans el tonto***

*Hace muchos, muchísimos años, en un reino muy lejano vivía un viejo rey en compañía de su bella hija y heredera. Un buen día, de forma totalmente inesperada, la princesa tuvo a un precioso niño, a cuyo padre nadie conocía. Tras mucho cavilar, el rey consiguió encontrar una solución para hacer aparecer al culpable. Su plan consistía, en hacer que todos los caballeros de la ciudad se concentraran en la iglesia, para rendir homenaje a la madre y al hijo, el cual llevaría en la mano un pequeño trozo de limón que solo daría a su verdadero padre.*

*Tan ocupados estaban los criados, que no se dieron cuenta que el feo y jorobado Hans, se metía en el edificio, para ver la ceremonia. Caballero, tras caballero pasaba y ningún hacía reaccionar al pequeño. Justo cuando todo estaba a punto de terminar, el pequeño le entregó el limón a Hans. Enfurecido el rey ante esta horrenda visión, mandó que los tres fueran metidos en un barril que fuera expulsado al mar. Tras horas de travesía, la princesa dijo:*

*-Maldito seas Hans el tonto. ¿Por qué te acercaste al niño si no era tuyo?*

*- Te equivocas-dijo Hans-ese niño es tan mío como tuyo, puesto que yo desee que lo tuvieras y mis deseos suelen cumplirse siempre.*

*- ¿Por qué no deseas ahora tener algo para comer?*

*-No hay problema, enseguida tendrás una gran fuente de puré de patatas para saciar tu hambre.*

*No es que fuera el plato más refinado del mundo, pero como tenía mucha hambre, se comió su ración sin rechistar.*

*-Ya estoy harto de este barril. ¡Quiero un gran barco con todas las comodidades! Acto seguido, aparecieron en un precioso barco que los condujo a tierra firme. Cuando tocaron tierra, Hans exclamó:*

*-Ahora un hermoso palacio para vivir.*

*Y en un abrir y cerrar de ojos, apareció un maravilloso palacio con todos sus lujos y cientos de criados para servirles. Con todo dispuesto para su nueva vida, Hans volvió a decir en voz alta:*

*-Deseo ser un hermoso y joven príncipe, capaz de enamorar a la princesa y hacer que se case conmigo.*

*Años después, durante una terrible tormenta, el padre de la princesa pidió asilo en su palacio. Allí permaneció toda la noche, en la que disfruto de una cena con sus anfitriones, a los que no reconoció. Antes de marcharse, la princesa hizo que le introdujeran una valiosa copa en su equipaje, para poder arrestarlo al día siguiente por ladrón.*

*-Oh princesa, os juro por lo más sagrado que yo no robe esa copa*

### **Taller 3:**

#### **Objetivo:**

Precisar el enfoque epistemológico de la sistematización aclarando conceptos como Resistencias y Oposición

## Metodología:

1. Aclarar con ejemplos lo que implica una Escuela cuya apuesta política hace Resistencias al modelo socioeconómico actual y a la Educación convencional
2. Analizar un caso
3. Pensar en la propia experiencia y resolver las preguntas

## Desarrollo:

Se conversa con los/as maestros/as sobre el siguiente cuadro

### La Escuela Convencional

Una Escuela “convencional” es decir aquella en la que no se propende por hacer rupturas o transformaciones frente al orden social establecido e incluso frente al sistema educativo en sí mismo, se caracteriza por:

#### En lo pedagógico

- Se privilegian los contenidos sobre el desarrollo de habilidades en los/as estudiantes
- La realidad social (del país, la ciudad o el barrio) no es objeto de reflexión en las aulas – El conocimiento es descontextualizado de la realidad
- El horario se cumple de manera rígida y estructurada (No se trabaja por proyectos, por ejemplo)
- El/a rector/a se dedica a labores administrativas y no se involucra en los desarrollos pedagógicos de la IE
- La evaluación no tiene un sentido pedagógico (no se analiza por qué los estudiantes obtienen ciertos resultados) sino de clasificación y división entre los que saben y los que no saben
- El cuerpo es un extraño en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las estéticas juveniles alternativas son sancionadas y despreciadas.
- No concibe a los estudiantes como seres integrales por lo que dimensiones como: la sexualidad, la política, la ética, la relación con el ambiente y la relación con los otros NO son objeto de reflexión y acción pedagógica.

#### En lo relacional

- Las jerarquías son muy marcadas y las relaciones maestro/a-estudiante son verticales y frías
- Los/as maestros/as trabajan solos, no hay colectivos para trabajar en equipo
- Los/as estudiantes no tienen voz, ni se disponen espacios reales para su participación
- No cuenta con formas para resolver los conflictos pacíficamente, se acude directamente al castigo y la sanción.
- No se reflexiona sobre situaciones de agresión o conflicto cotidianas (que ocurren en los recreos, los pasillos o las redes sociales)
- Las formas de ser diversas (discapacidad, etnia, raza, sexualidad, etc.) son invisibles o excluidas. No hay una apuesta por la inclusión

#### En lo político

- No hay relaciones con la comunidad y sus actores, no se propende por la resolución de situaciones que afectan al barrio
- No hay alianzas con otros actores o instituciones que contribuyan al mejoramiento de la IE.
- El gobierno escolar es un espacio de repetición del sistema “democrático” actual que es clientelista y corrupto
- Los padres y madres de familia son marginados del proceso educativo
- El orden, la disciplina y la obediencia son tomados como valores fundamentales
- Se reproducen lógicas patriarcales, heteronormativas y capitalistas (consumir, comprar, sobreexposición de la imagen, individualismo)

En conclusión, es una Escuela que NO es consciente de su papel transformador y de su misión en cuanto al empoderamiento de los/as estudiantes como sujetos políticos.

## Taller 4:

**Objetivo:** Alimentar conversatorios con maestros y articularlas con las categorías de análisis que se plantearon desde el comienzo, teniendo como derrotero: “Dar significado a lo vivido” y que entregué a los docentes para que hicieran los respectivos comentarios.

- ¿Qué innovaciones en gestión y organización representan mejoras en el campo académico, directivo, administrativo y comunitario?
- ¿De qué manera las manifestaciones de poder han afectado la implementación de éstas?
- ¿Qué transformaciones se han evidenciado en: los estudiantes, administrativos, docentes, coordinadores, rector, familias y prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo se dan ahora las relaciones dentro del aula?
- ¿El PEI permite transformaciones?
- ¿De alguna manera el Manual de Convivencia aporta para sostener el proyecto?
- ¿De qué manera el proyecto de vida de los actores participantes se ha visto afectado?
- ¿Cuál es la apuesta de esta experiencia frente a las formas tradicionales o sedimentadas de la escuela?
- ¿Desde la dimensión ética qué puesta en práctica se ha potenciado?
- ¿Con qué procesos teóricos iniciaron la experiencia y hoy cómo se encuentran?
- ¿Qué elementos consideran que dan cuenta de que el grupo de actores participantes se transforman en una multitud deliberante y autodirigida?
- ¿Los estudiantes que participan en el proyecto, qué efecto reciben? Y los que no participan?
- ¿Cómo evidencian las microresistencias activas u oposiciones?
- ¿Qué condiciones de ruptura se visibilizan?
- ¿Cómo los nuevos saberes en los estudiantes afectan su corporalidad?
- ¿Se logran invisibilizar las diferencias?

## **Taller 5:**

**Objetivo:** Proporcionar un espacio favorecedor de la expresión escrita, logrando que las actividades realizadas con anterioridad tengan trascendencia en la reconstrucción de la historia de cada institución.

1. Metodología:

✓ Trabajo en equipo, realizado por los integrantes de cada institución educativa.

2. Actividad (es) a realizar:

✓ Elaborar un gráfico a través del cual se pueda visualizar una secuencia organizada de los hechos y las interpretaciones que ha tenido la propuesta a lo largo de su implementación.

- Dinámica propuesta:

Trabajar en pliego de papel periódico, la estructura del gráfico será libre para cada grupo, lo importante es que debe contar con los aspectos señalados a continuación:

- ✓ Transformaciones que se han generado dentro de la institución en las formas de gestión escolar.
- ✓ Establecer con claridad resistencias u oposiciones mediante la aplicación de la propuesta.
- ✓ ¿En que aspectos se ve reflejado que existe dentro de la institución otra forma de hacer política?
- ✓ Mencionar los aspectos que hacen referencia a los cambios en la existencias personales de la institución.

Producto o resultado esperado

Un gráfico que permita tener una síntesis de lo que ha sido el proyecto desde su creación y lo que se ha alcanzado a partir de su desarrollo.

## **Taller 5:**

### **RECONSTRUCCIÓN DEL RELATO**

La elaboración de un relato requiere de varias reescrituras hasta lograr un nivel de detalle y profundidad tal, que cualquier persona que lo lea pueda hacerse una idea clara sobre su origen y desarrollo. Por esta razón, vamos a llenar de detalles las narraciones que hasta ahora hemos elaborado.

**Objetivo:**



Reconstruir los relatos con el fin de lograr un mayor grado de detalle en la información

## **METODOLOGÍA**

- Retomen los relatos e identifiquen los diferentes momentos de la experiencia.
- Identifiquen los aspectos que caracterizan cada uno de los momentos.
- Elaboren una línea de tiempo colocando los momentos de la experiencia en un esquema que permita reconocer el flujo del tiempo y los aspectos que caracterizaron cada momento.
- Identifiquen qué elementos sería necesario agregar a cada momento con el fin de que docentes que no conocen la experiencia logren comprenderla y se apropien de todos los aprendizajes que se pueden inferir de ella.

## **PARTE 4: “Documento con los resultados del estudio: análisis de los factores que generan otras formas de gestión y organización escolar”.**

### **Introducción**

El presente texto que se pone a consideración de la comunidad educativa recoge los resultados de una investigación realizada durante los años 2013 y 2014, que tuvo como objeto sistematizar prácticas pedagógicas en gestión y organización escolar. Este proyecto hace parte de un proceso investigativo mucho más amplio que enfatiza en la visibilización de innovaciones en las prácticas pedagógicas, adelantado entre el IDEP y la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria<sup>21</sup> de la Universidad Distrital entre los años 2010 y 2014. Durante este tiempo se han realizado cuatro fases que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

Entre los años 2007 y 2010 se inicia la acción colaborativa entre el IDEP y la MISI-UDFJC con una propuesta investigativa orientada a la “*Transversalización de la equidad de género en el currículo*”, adscrita al Laboratorio de Pedagogía en el IDEP y a la línea de Subjetividades e Identidades en la MISI-UDFC. Con este primer proyecto se buscó dar visibilidad a prácticas pedagógicas novedosas en las escuelas que están en la base de múltiples mutaciones curriculares. Siempre estuvo muy claro, que aunque se abordaba el tema de género, o la constitución de subjetividades que se inscriben más allá del género, el reto estaba en ir precisamente más allá del territorio circunscrito exclusivamente a esta temática generizada, y en esta medida, afectar la totalidad de la institución en sus prácticas excluyentes, dicotómicas y universalistas. Se trataba también de afectar la institución en sus formas de pensar cognoscitivistitas y exclusivamente racionales, en sus condicionamientos morales y sus actuaciones políticas tradicionales.

El proyecto se inicia interrogando la estructura patriarcal que circula en la escuela, asociando esta cultura, a los esencialismos y universalismos de género, a las actitudes de los docentes frente al conocimiento, y a sistemas de pensamiento dicotómicos que regulan las formas de pensar en la escuela. Al interrogar las exclusiones de género, era

---

<sup>21</sup> En adelante se denominará como MISI-UDFJC

posible entender las maneras como los maestros se representan a sí mismos, como constituyen la diferencia o la exclusión en sus relaciones con los alumnos y la forma como proyectan sus existencias en la transformación de la escuela.

El referente central del proyecto convertía la exclusión y las dicotomías de género en un analizador de la escuela, en este caso, permitía visibilizar lo innovador, lo emergente, lo que hacía posible la transformación de sus prácticas. En esta época se trabajó con grupos de maestros y maestras de cinco (5) instituciones; cada uno de ellos focalizó su proyecto en un territorio que le permitiera iniciar un camino de innovación.

Como resultado de estas experiencias se realizaron dos publicaciones que sirven de base a este nuevo esfuerzo editorial conjunto entre el IDEP y la MISI-UDFJC: Piedrahita C. y Acuña L. (2008) *Investigando la equidad de género en la escuela*. Bogotá: Magisterio. ISBN 978-958-20-0967-0 y Piedrahita, C. (2011) *Consideraciones sobre una pedagogía post-género: memorias de maestros y maestras*. Bogotá: Antropos. ISBN

Más adelante, entre los años 2010-2011, se abordó otra área de trabajo propuesta desde el IDEP y adscrita también a la línea de investigación Identidades y Subjetividades de la MISI-UDFJC y al Grupo de Investigación Vivencias: *Innovaciones educativas y pedagógicas*. Se trataba de marcar convergencias entre el trabajo investigativo anterior y la sistematización de innovaciones que transformarían la escuela. A partir de categorías teóricas que dan cuenta de epistemologías que dan cuenta de un pensar crítico que vincula líneas de fuga y procesos de des (re) territorializaciones, se propuso dialogar con lo emergente, para desde allí transitar hacia lo pertinente y lo innovador.

El proyecto denominado *sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras* que contó con la participación de veinticuatro (24) grupos participantes de diferentes instituciones educativas de Bogotá, amplió el campo de acción, más allá de la categoría de género y la subjetivación, englobando en proceso investigativo hacia un territorio de emergencias mucho más amplio. No solo se le apuntaba a la deconstrucción del género, sino a la visibilización de todo lo emergente, o sea, todo lo que hacía innovación en la escuela.

Este trabajo tuvo dos objetivos: a) darle consistencia teórica a la categoría innovación, y además, conferirle un sentido pedagógico a la sistematización. Estas elaboraciones teóricas fueron publicadas en uno de los cuatro textos que surgieron como producto de

esta experiencia y que se reseñan más adelante. b) Complejizar el campo de la innovación pedagógica presentando cuatro campos emergentes de innovación donde convergieran los intereses investigativos (IDEP y MISI-UDFJC) y los de los maestros que se presentaron a participar en la experiencia.

Los resultados de esta segunda fase de la investigación se recogieron en los siguientes textos: a) Acuña, L., Gómez, J, Martínez M, Piedrahita, C., y Rincón, C. (2011) Sistematización de experiencias: Innovaciones y subjetivaciones. Bogotá: Antropos ISBN 978958859227-5. b) López, A. Redondo, M y otros (2011) Sistematización de experiencias: Currículo e interdisciplinariedad. Bogotá: Antropos ISBN 978958859225-1. c) Gari, G. Jara, P. Pinto, A. y otros (2011) Sistematización de experiencias: Convivencia, ciudadanías y género. Bogotá: Antropos ISBN 978958859226-8 d) Niño, M. Briceño, L. y otros (2011) Sistematización de experiencias: Comunicación y lenguaje en la escuela. Bogotá: Antropos ISBN 978958859224-4

El siguiente trabajo de investigación, realizado entre los años 2011-2012, se centró en Gestión, Organización y Prácticas Pedagógicas y contó con la participación de 5 experiencias de instituciones educativas de Bogotá. Después del trabajo de innovación era necesario darle sostenimiento a la propuesta de innovación, a través de una acción formativa y de aula que permitiera extender a nuevas instituciones los hallazgos investigativos. En lo formativo se realiza una resemantización y resignificación de la gestión como agenciamiento, y de la organización como gubernamentalidad, para señalar que la transformación de prácticas pedagógicas pasa por las subjetivaciones y las formas de gobierno.

Al trabajo investigativo de estos años, 2011 y 2012, se le da continuidad en la investigación objeto de este texto y realizada, como se comentó anteriormente, entre los años 2013 y 2014, con la participación de doce (12) experiencias . En esta nueva fase se focaliza el objetivo principal en la reflexión sobre las fuerzas y los movimientos que configuran experiencias innovadoras constitutivas de un pensamiento pedagógico emergente, a través de una investigación que transitó en el descubrimiento de trayectorias de poder, resistencias, y agenciamientos colectivos que constituyen las *formas otras* de la gestión y la organización escolar.

Para alcanzar este objetivo se propuso visibilizar prácticas innovadoras a través de un trabajo de acompañamiento pedagógico que tiene su centro en el despliegue y reconfiguración de formas de gestión y organización que dan cuerpo a los agenciamientos y las subjetivaciones políticas. El objetivo concreto y práctico de esta nueva fase investigativa fue, entonces, constituir en cada institución educativa un equipo de trabajo soportado en la reflexión y el pensar crítico, de tal manera que al concluir el proceso investigativo, se pudiera presentar desde cada institución una propuesta innovadora en el campo de la gestión y la organización.

El pensar crítico<sup>22</sup>, que se propone como eje epistemológico en esta nueva fase, se entiende como la fuerza constituyente de los posicionamientos éticos y las localizaciones políticas del investigador. Desde este territorio potente, constituido como devenir político y ético, el investigador puede instaurar un movimiento reflexivo dirigido hacia el *afuera* de una realidad social instituida desde una única forma de verdad. Como devenir político, el pensar crítico le permite al investigador dar cuenta de realidades que emergen en los márgenes y que recogen memorias minoritarias y relaciones con el poder/saber, y en su vertiente ética, traspasa los límites de lo cognitivo, reconociéndose la afectividad y el deseo como fuerza creadora impulsora de estas *otras formas de pensar*.

Es importante establecer que, en esta perspectiva crítica, se diferencia entre *pensar* - como infinitivo y devenir- y *pensamiento* -como sustantivo-. En la concepción de *pensamiento* se enuncian sistemas que surgen como inamovibles y únicos y que se soportan en facultades racionales y cognitivas de sujeto; el *pensar* se asocia a un movimiento creador que excede al sujeto racional y al pensamiento. El pensar vincula memorias vivas, conexiones y diferencias que constituyen una forma de conocer que no está atada al sujeto moderno y a una conciencia instituida como entidad funcional socializada.

En este orden de ideas, el *pensar* no puede entenderse como un juicio cognitivo que se apoya únicamente en la razón, ya que ésta es solo una parte de la existencia humana que

---

<sup>22</sup> Piedrahita, C. (2011) Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En: Biblioteca Latinoamericana de Subjetivaciones Políticas, Bogotá: Magisterio CLACSO

transcurre al mismo tiempo que la creación, la afección, la imaginación, el impulso. De esta manera, el *pensar* emerge como acción compleja que se instaura en la convergencia entre el deseo, lo plural, lo innovador y lo no-idéntico. *Pensar*, no es entonces un proceso mental, cognitivo; excede ampliamente estas determinaciones en tanto vincula corporalidades, localizaciones, perspectivas y contextos, instalándose como deseo de devenir, de apertura a la conexión, de goce de vivir y de pasión por conocer.

Finalmente, el *pensar* expresa claramente un sentido existencial y político ya que implica una forma de vivir en movimiento y apertura, sin puntos centrales de referencia o de organización. Se afirma, en concordancia con Nietzsche y Spinoza, la presencia en el *pensar* de fuerzas y pasiones sin representación específica, sin verdades y sin preceptos morales. La existencia se da en el intermedio y en la des (re) territorialización, o sea, en el cruce de fronteras, en el transitar sin un destino específico. En sentido político, *pensar* desde la diferencia es visibilizar fuerzas que se resisten a las homologaciones dominantes y sedimentadas, nominando una lógica que transita entre las relaciones y el devenir arborescente y no lineal.

**ARTICULOS  
ELABORADOS POR  
CADA UNO DE LOS  
GRUPOS  
PARTICIPANTES CON  
EVALUACIONES**

# **REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS EN LA IED EDUARDO UMAÑA MENDOZA: UN ESCENARIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

**William Alberto Tupaz  
Ruth Aracely Sarmiento  
Pedro Erisson Pinzón  
Juan Sebastián Diago  
Diana Catalina Téllez  
Víctor Ángel Sastoque  
Douglas Giovany Rodríguez**

## **Antecedentes de la Propuesta**

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

Fundada en 2006 y ubicada en la localidad 5a. - Usme- en el margen entre los sectores urbano y rural al sur-oriente de Bogotá, la IED Eduardo Umaña Mendoza acoge a una población, determinada por la agitada historia de nuestro país. Está enmarcada en la exclusión y el abandono, fruto de las razones que subyacen al conflicto armado colombiano, y a sus nefastas consecuencias: el desplazamiento forzado y la articulación precaria a la ciudad, vinculada a arduos procesos de lucha social en la búsqueda de garantías mínimas, y la respuesta violenta del estado y de centros de poder locales apoyados en los diferentes actores armados, han consolidado una estructura social que



se contraponen a la garantía mínima de los derechos de sus habitantes, de su dignidad y del desarrollo pleno de sus vidas (Bérmudez, Diago, Garzón, Rodríguez y Sastoque, 2012, P. 136). Aparece así la necesidad de asumir desde los espacios institucionales esta realidad social, en el marco del cumplimiento de las garantías que desde el estado constitucionalmente se han enunciado, y es frente a este propósito que la educación en Derechos Humanos cobra sentido y pertinencia. Se trata de asumir la escuela como promotora y garante -en el marco de sus posibilidades- de los Derechos que asisten a la población que en ésta confluye.

En el marco de las discusiones suscitadas frente al cumplimiento de dicho propósito, la institución consideró pertinente la implementación de lo que denominó el modelo pedagógico socio-crítico, teniendo en cuenta que:

“Un modelo socio-crítico debe pensar pedagógicamente a la escuela como escenario de liberación a partir de la consolidación de procesos emancipatorios de los individuos que allí convergen. Esto incluye a toda la comunidad educativa, lo cual requiere de un compromiso con el cambio, la transformación y la posibilidad de pensar críticamente a la sociedad” (IED Eduardo Umaña Mendoza, 2007, P. 22).

Se vinculan de esta manera al proceso formativo la educación en Derechos Humanos y las pedagogías críticas, en tanto se asume el papel político de la escuela en relación con su compromiso por el cambio de las estructuras sociales. Estas se encuentran contrapuestas a las garantías mínimas para la población implicada, oponiéndose a la visión oficial sobre la educación, aséptica y pretendidamente neutral, mientras en esencia promueve decididamente la instrumentalización de la escuela por el proyecto neoliberal:

“Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimientos, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes” (Giroux, 2001, p. 65).

Pero asumir estos pilares dentro de nuestro Proyecto Educativo Institucional nos ubica frente a múltiples implicaciones que debieron ser vinculadas a propuestas pedagógicas y metodológicas concretas, que permitieran la materialización práctica de nuestros propósitos. Así, en el marco de esta construcción institucional se decidió acoger la

propuesta generada desde la Secretaría de Educación Distrital sobre la reorganización curricular por ciclos, y paralelamente, junto con El Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP) se inició la construcción de lo que se denominó la matriz curricular del área integradora, que estableció los ejes de articulación curricular para la institución

## **HACIA LA REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS (RELATO DE LA EXPERIENCIA)**

La Secretaría de Educación Distrital en su plan sectorial de educación titulado Educación de Calidad para una Bogotá Positiva (2008-2012), promovió en las instituciones educativas distritales lo que denominó la Reorganización Curricular por Ciclos, que tuvo como “propósito fundamental cambiar pedagógicamente las instituciones educativas, las prácticas y las concepciones pedagógicas” (Secretaría de Educación Distrital, 2012, p. 9). Para ello se llevó a cabo la invitación a los colegios del distrito a incluir dentro de sus proyectos educativos nuevos componentes, tales como los ambientes de aprendizaje, la base común de aprendizaje, las herramientas para la vida, la integración curricular y la evaluación integral con base en la inclusión a los procesos educativos de tres aspectos propios del desarrollo humano: el cognitivo, el físico-creativo y el socio-afectivo (Secretaría de Educación Distrital, 2012). En este proceso la Secretaría de Educación Distrital buscó la existencia de claridad señalando que la reorganización curricular por ciclos “parte del respeto de las dinámicas propias de cada institución educativa y de su autonomía” y se constituye a manera de “orientaciones que cada colegio ajusta a sus particularidades y necesidades de contexto” (Secretaría de Educación Distrital, 2012, P. 5).

En este escenario, La IED Eduardo Umaña Mendoza acogió la propuesta de reorganización curricular por ciclos como se consignó en su PEI de la siguiente manera. “...se plantea la organización del proceso educativo en niveles escolares por ciclos educativos, atendiendo al proceso de desarrollo evolutivo que se caracteriza entre otras cosas, por la forma en que se produce el aprendizaje y como aparecen gradualmente nuevas capacidades intelectuales” (IED Eduardo Umaña Mendoza, 2007, P. 29).

Este proceso tuvo sus inicios en el año 2007, cuando al interior de la institución educativa se pensaba en la posibilidad de generar una nueva organización escolar. Uno de los

primeros elementos que alimentaron estas intenciones se dio a partir de la participación del docente Pedro Pinzón Silva en la Cátedra de Pedagogía de la Secretaría de Educación, la cual se dedicó a tratar sobre el tema de las posibilidades de la organización por ciclos. En este evento la exministra de educación de Argentina Inés de Aguerro mencionó el tema de la organización escolar, aludiendo a sus publicaciones *La escuela del Futuro*, *La escuela como organización inteligente* y *Qué hacen las escuelas que innovan*. Los elementos aportados en esta cátedra permitieron generar un cuestionamiento específico relacionado con la funcionalidad de los ciclos de la manera como estaban concebidos en la Institución escolar Eduardo Umaña Mendoza.

Ese mismo año, en el segundo semestre del 2007, la Universidad Pedagógica Nacional – UPN - acompañó al colegio en la construcción del Proyecto Educativo Institucional - PEI, para lo cual se convocó a la comunidad educativa. Uno de los aportes de este proceso fue la inclusión de los campos de pensamiento, y tentativamente, la noción de la organización por ciclos. El texto producto de este acompañamiento dio como resultado la primera propuesta de PEI teniendo como enfoque el modelo socio crítico con énfasis en la vivencia de los derechos humanos.

Con la intención de materializar estas orientaciones que llamaban a la interdisciplinariedad, en el año 2008, un grupo de docentes decidió acoger la propuesta de integrarse, inicialmente en torno a una temática. La propuesta fue acogida, pero dado que no existía un acompañamiento adecuado, esta no se pudo seguir desarrollando. Esto a que se presentaron diferentes aspectos que obraron de manera negativa, como la ausencia efectiva de una organización por ciclos, y la posición reticente por parte de las directivas, quienes no brindaron su apoyo como la propuesta lo requería. Además, se pudo evidenciar que no se podía encontrar un soporte definido desde las mismas políticas educativas distritales. Como alternativa se intentó implementar una organización en función de los campos de pensamiento, pero finalmente esta intención no se pudo materializar en la institución. De tal manera que se continuó con la organización tradicional, caracterizada por la disgregación de las áreas y el desarrollo repetido y rutinario propio de las prácticas acostumbradas.

La no existencia de espacios que favorecieran encuentros regulares de los maestros, dificultó la implementación y el desarrollo y crecimiento de las dinámicas que se habían

generada para buscar una nueva organización de los procesos señalados, lo cual llevó a que se desistiera de la intención de trabajar como colectivo.

Otro aspecto que se constituyó en una condición negativa fue la provisionalidad de muchos de los docentes, quienes, como ocurre en varias instituciones del distrito, no se puede contar con ellos de manera permanente en una institución. De otra parte, muchos docentes de planta estaban a la espera de un traslado, debido a que la ubicación del colegio en una zona periférica de la ciudad, en el sector de Usme, representaba para ellos enormes dificultades, especialmente en términos de transporte para poder cumplir con sus horarios, además de tener que privarse de posibilidades como la de seguir estudiando.

En el año 2009, se planteó en Bogotá de manera formal la organización por ciclos en los colegios distritales. La institución hizo presencia en el lanzamiento de esta política educativa distrital, y tomó como propia las directrices que dieron el sustento a esta nueva política con el fin de consolidar las intenciones de este cambio en el colegio Eduardo Umaña Mendoza. Para llevar adelante esta intención se pudo contar con documentos y con recursos. La política llegó al colegio con el acompañamiento de los grupos de calidad, quienes tenían la intención de asesorar su implementación, con fases de capacitación y caracterización. El grupo replanteó la construcción de la misión y visión de la institución, igualmente se generó un documento que se denominó “área integradora” en el cual se establecían los lineamientos para curricularizar la enseñanza de los derechos humanos al interior de la institución.

Uno de los principales aportes de este documento fue constituido por los tres *ejes articuladores* denominados *Análisis de la realidad, gestión comunitaria y liderazgo*. Estos definieron para cada ciclo las diferentes competencias y habilidades que determinan el proceso educativo de un estudiante del Colegio Eduardo Umaña Mendoza.

Para finales del 2011 aunque en la institución educativa se contaba con una organización por ciclos esta era de tipo nominal. Los docentes se inscribían a estos de acuerdo con los grados en los cuales se desempeñaban, pero no se contaba con una organización que aparte de lo meramente formal y administrativo diera cuenta de una práctica educativa diferente y mejorada. Considerando esta situación, institucionalmente se creó un espacio de encuentro para que asistieran los directores de curso de cada ciclo. Sin embargo,

dado que no existían unas orientaciones y unos parámetros claros, no se hacía un aprovechamiento adecuado del tiempo. En el mejor de los casos este era utilizado para tratar exclusivamente problemas de convivencia. Esta dinámica cambió gracias a la acción de algunos docentes del ciclo cuatro de la jornada de la mañana, quienes encontraron el escenario perfecto para planear e implementar algunas estrategias que lograran encaminar el trabajo colectivo alrededor de la organización por ciclos.

De esta manera, con la consolidación de los equipos docentes y la experiencia llevada a cabo por el ciclo cuatro, se dio lugar para que los otros ciclos se animaran a constituir distintas propuestas. Estas, a pesar de abordar tanto la organización del tiempo escolar como la ejecución de los planes de estudio de en forma diferente, se centraron en los tres ejes centrales ya mencionados: la gestión comunitaria, el liderazgo y el análisis de la realidad.

De esta manera, metodológicamente en algunos ciclos se construyó una pregunta problema para ser abordada en cada periodo académico, como es el caso del ciclo cuatro. En el ciclo tres, la planeación curricular se direccionó hacia el abordaje de un ámbito conceptual determinado, con el fin de configurar a partir de este enfoque específicos coordinados por maestros de varias asignaturas.

De este modo estas estrategias fueron dando respuesta a las preocupaciones y necesidades que se identificaban en cuanto al nuevo desarrollo académico planteado en torno a la organización por ciclos. Como estrategia pedagógica se implementó la “semana de énfasis” donde se estableció una organización curricular que rompe los esquemas espacio-temporales, en tanto que el aprendizaje y los procesos de producción de conocimientos no se abordan de manera aislada y fragmentaria *-islas del saber* (Husti, 1992)- sino que, por el contrario, se integran teniendo como referentes los siguientes elementos:

1. Articulación del proceso mediante la metodología por proyectos. Se inicia con una pregunta problema que se trabaja de manera autónoma al interior de cada una de las áreas como un espacio donde se aborda desde los referentes teóricos contenidos propios en función de la temática.
2. Reorganización de los grupos de estudiantes por intereses, pues como parte de la organización de la “semana de énfasis” que se implementa al final de cada

periodo escolar, los estudiantes no están inscritos en los grados acostumbrados, como referentes de aprendizaje. Ellos se inscriben al interior de cada ciclo en una de las disciplinas para profundizar sobre el proyecto o problema el cual se desarrolla durante el periodo escolar.

3. Educación multidisciplinar. A partir de un problema, el cual es concertado, se convoca al ciclo a una reflexión colectiva, conjunta, transformadora y que se complementa entre sus distintas partes constitutivas.
4. Evaluación integral continua y amplia, entendida en las intencionalidades de la co-evaluación, autoevaluación y hetero-evaluación, con la participación del conjunto de maestros que se ha consolidado en una matriz de evaluación que se ajusta a las necesidades propias de cada ciclo, teniendo como base el PEI y los parámetros de los ejes integradores.
5. Participación general de los estudiantes en la producción del conocimiento, a la vez definida por los intereses académicos, sociales, lúdicos y creativos de los mismos.
6. Transformación de las dinámicas de convivencia escolar

La esencia de este proceso, que además busca articularse con el entorno educativo, corresponde a la reflexión teórica sobre la pedagogía de ciclos en lógica de articulación con los ejes integradores propuestos (gestión comunitaria, liderazgo y análisis de la realidad). A partir de esta se pretende curricularizar los propósitos y fundamentos del Proyecto Educativo Institucional. Se perfila así la evaluación integral de las dimensiones cognitiva, físico-creativa, socia-afectiva y comunicativa -esta última se vincula con base en el trabajo impulsado por Julián de Zubiría (2009)- en relación con los ejes articuladores.

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

#### **Ciclo 4: Una Experiencia Significativa**

El ciclo cuatro, por ejemplo, retoma los elementos ya mencionados, y los adapta a su realidad y necesidades, y genera una propuesta pedagógica sustentada en los siguientes elementos:

En primera instancia, la creación de una matriz de evaluación que se elabora cada periodo académico en el marco de la reunión de docentes del ciclo. Se parte de la formulación de una pregunta problémica *basada en hechos sociales vigentes y significativos para la comunidad educativa*, a través de la cual se articula el trabajo de las distintas áreas académicas con las habilidades y las competencias establecidas para los ejes articuladores y para las cuatro dimensiones de evaluación. Cada asignatura debe establecer los mínimos requeridos para cada nivel de evaluación formal según lo declarado por el Ministerio de Educación Nacional - bajo, básico, alto o superior- y ubicarlos dentro de la matriz. El propósito fundamental de esta matriz es que cada estudiante conozca su evaluación y le sirva como guía en su proceso formativo durante el periodo escolar.

NOMBRE		NOMBRE DOCENTE		PREGUNTA PROBLÉMICA	
CURSO		CICLO IV		PREGUNTA PROBLÉMICA INTEGRADORA DEL TRABAJO POR ÁREAS Y ASIGNATURAS	
ÁREA INTEGRADO		CARACTERIZACIÓN			
HABILIDAD ÁREA INTEGRADORA		COGNITIVO	COMUNICATIVO	VALORATIVO	ÉTICO
		COMPETENCIA	COMPETENCIA	COMPETENCIA	COMPETENCIA
		OBJETIVO	OBJETIVO	OBJETIVO	OBJETIVO
		PROCESOS	PROCESOS	PROCESOS	PROCESOS
SUPERIOR		COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS
ALTO		COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS
BÁSICO		COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS
BAJO		COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS	COMPETENCIAS MÍNIMAS REQUERIDAS

Figura 1. Matriz de evaluación ciclo 4 – IED Eduardo Umaña Mendoza

En segunda instancia, la apuesta por la transformación de las prácticas pedagógicas, reconfigurando tiempos y espacios escolares a través de la implementación de la *Semana de Énfasis*. Se lleva a cabo una reconfiguración de los grupos, tiempos y espacios escolares del ciclo durante una semana de cada periodo académico, es decir una semana cada dos meses, con base en los siguientes pasos:

- El equipo docente retoma la pregunta problémica planteada al inicio del periodo escolar, y por áreas académicas, y se constituyen distintos énfasis para esta semana de final de período.
- Cada área académica (que puede agrupar varias asignaturas) establece su estrategia de trabajo para la semana de énfasis.



- Días antes de la semana de énfasis un docente se encarga de reagrupar estudiantes de distintos cursos del ciclo (sin importar su grado, 8° o 9°) para cada énfasis, representado por las distintas áreas académicas.
- En esta semana se reúnen los grupos conformados, con el o los docentes de cada énfasis para generar un trabajo intensivo, que suma un total de 30 horas académicas en la semana (para algunas asignaturas este número de horas supera el total de carga académica dispuesta para un periodo escolar completo por curso).

### **Logros y Aciertos**

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

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

Se destaca la organización de los maestros en equipos de docentes que reflexionan, discuten y toman medidas frente a sus propias prácticas, rompiendo con el trabajo individualista y anquilosado al interior de cada una de las asignaturas. Es importante señalar el empoderamiento que la organización por ciclos da al colectivo de maestros, al permitirles contar con la autonomía y capacidad para tomar decisiones en el marco institucional superando las estructuras organizacionales tradicionales de poder en la escuela.

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

### **Perspectivas**

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

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

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CINEP/PPP. (2012). Tejidos de sentido. Experiencias de educación en Derechos Humanos en la ciudad de Bogotá. Bogotá: CINEP, SED, ALOBAN.

Giroux, H. (Diciembre de 2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66. [Homepage]. Consultado el 10 de Marzo de 2013 de la World Wide Web: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>.

Gómez, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Educación y pedagogía*, 38, 74-89. [Homepage]. Consultado el 23 de agosto de 2012 de la World Wide Web:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/7274/672>

3.

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

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

Secretaría de Educación Distrital. (2012). Reorganización curricular por ciclos. [Homepage]. Consultado el 02 de julio de 2013 de la World Wide Web:

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

## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS EN LA IED EDUARDO UMAÑA MENDOZA. UN ESCENARIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.**

### **INSTITUCIÓN: EDUARDO UMAÑA MENDOZA**

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

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

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

escuela, se expresa en tres ejes que atraviesan todas las prácticas pedagógicas: gestión comunitaria, liderazgo y análisis de la realidad.

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

## LA RECREACION, UNA OPORTUNIDAD PARA LA ESCUELA LA UNIVERSIDAD Y LA VIDA

**Sandra Patricia García  
Jorge Alcides Hernández**

### ANTECEDENTES

En la educación resulta fundamental la presencia de la recreación, pues esta fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje no solamente en el aspecto cognitivo sino en todos los contextos que constituyen la atmósfera escolar. Esta importancia se evidencia tanto en la práctica misma que refleja el rechazo por las clases tediosas y a veces el poco alcance que estas tienen, como el mismo desarrollo del pensamiento pedagógico, pues san Agustín por ejemplo en la obra *“De la catequización de incultos”* plantea que “alegría y no tedio debe experimentar quien enseña para que su enseñanza sea eficaz”<sup>23</sup>. Igualmente a finales del siglo XVII Francisco Saligrae de la Mothe Fenelón planteó una pedagogía del interés, en la obra *“La Educación de los Jóvenes”*. En ella señala que “el error de la educación común consiste en que pone todo el placer de una parte y todo el tedio de la otra: todo el tedio en el estudio y todo el placer en las diversiones...mientras menos lecciones se den en forma oficial mejor será”<sup>24</sup>. Esta visión coincide con el planteamiento del filósofo John Locke hecho en su obra *“La Conducta del Intelecto”* en el que rechaza el establecimiento de actividades obligatorias y pone énfasis en el juego como factor educativo fundamental. Para él “hay que preparar el intelecto de forma que absorba cualquier ciencia a que desee dedicarse y sea capaz de libertad de pensamiento sin lastre de reglas y nociones dudosas”<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Abbagnano Nicola y A. Visabergbi. Historia de la pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México. 1.995.

<sup>24</sup> Op. Cit.

<sup>25</sup> Op. Cit.

Al hacerse la pregunta de cómo hacer posible que esta dimensión humana de la alegría esté presente en la educación, resulta altamente válida la implementación de la recreación, asumiéndola como parte de procesos integrales, no como una actividad ocasional y efímera, producto de la diversión y la entretención casual. Esta debe asumirse en una plena relación con el acontecer diario del ser humano en todas las etapas de la vida y en todas sus dimensiones como ser individual y social.

La recreación nace en el momento mismo en que aparece para el ser humano la necesidad de reafirmarse como “ser” capaz de vivir, desarrollarse y crecer en la felicidad, no colocando esta como una meta a alcanzar, sino como un estado humano permanente que permite sobrellevar todos los aspectos que trae la vida en el afán de cada día.

La naturaleza humana exige que todos los procesos vitales se orienten hacia el desarrollo de la persona y sean originados a partir de su propia esencia, de sus necesidades y realidades, de sus expectativas frente a la vida, partiendo siempre de la importancia de dotar de sentido cada experiencia trascendiendo el utilitarismo y la exigencia del momento para que el ser humano integre plenamente su vitalidad con el entorno natural y social en el que se desenvuelve. Para ello es necesario superar nociones tan rígidas como la exactitud, la linealidad, el esquema, aspectos que muchas veces dejan vacía la esencia misma de la existencia.

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

Esto permite comprender que la recreación no corresponde a un capricho localista y pasajero, sino que es un tema de interés internacional, que ha generado diversas expectativas y movimientos de índole social, política, económica, cultural. La necesidad

de su desarrollo implica sólidas bases en los procesos educativos de todo pueblo o nación, pues sumado a la calidad de vida garantizada por la atención de las necesidades básicas, el desarrollo de la cultura, el deporte y la recreación son el complemento obligado para constituir la dignidad propia de un ciudadano, capaz de apreciar y valorar su propia existencia, de respetar la del otro, y de tener un sentido de pertenencia a la nación que le vio nacer, crecer, formarse y profesionalizarse, pues él debe preservarla y trabajar para su mejoramiento de manera que se construya un futuro mejor para las nuevas generaciones. Esta no es una posición nueva en relación con la formación de la persona pues Giovanni Pestalozzi, nacido en Zurich en 1.746 oponiéndose a los métodos educativos en vigencia señalaba “no hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría. Mientras el contento le encienda las mejillas, mientras el niño anime su actividad entera de júbilo, de valor y de fervor vital, nada hay que temer. Breves momentos de esfuerzo aderezados de alegría y vivacidad no deprimen el ánimo...Hacer surgir la calma y la felicidad de la obediencia y el orden, he ahí la verdadera educación a la vida social”<sup>26</sup>. El Planteó la necesidad de concebir la educación como una formación integral de la persona, es decir, considerando tanto su aspecto racional como su aspecto emocional: “la educación de las fuerzas del corazón no es un aspecto particular de la educación, escindible de las demás. Ninguna educación intelectual y artesana es posible si antes no han sido educados los sentimientos y las aptitudes prácticas en general. El niño antes de pensar ama y cree...El pensamiento y la acción no se organizan sino sobre la base de una seguridad emotiva ya conseguida”<sup>27</sup><sup>18</sup>.

Por lo tanto es necesario educar a la persona desde los primeros años en un ocio de calidad, de aprendizajes perdurables, de un tiempo libre necesario para su crecimiento como ser, el cual es fundamental para equilibrar su existencia, y que se vale de todos los procesos recreativos para que sus tiempos de existencia, de subsistencia y tiempos libres

---

<sup>26</sup> Piaton, Georges. Pestalozzi. La confianza en el ser humano. Editorial Trillas. Mexico. 1.999.

<sup>27</sup> <sup>18</sup> Op. Cit.



como tal, puedan ser vividos de manera plena, con bases firmes y enmarcadas en valores individuales y colectivos desde la familia, la escuela y la sociedad.

Es de vital importancia que la recreación sea incluida en las políticas públicas como bien común que genera procesos sociales cumpliendo una función de equilibrio humano y social. Esta puede llegar a contagiar a todas las entidades existentes del orden gubernamental y privado en un país que como el nuestro requiere enmendar las consecuencias que han dejado los afanes económicos y de poder con su secuela nefasta, en contravía del desarrollo de la nación.

Actualmente la recreación es un movimiento mundial que pretende para las naciones y sus gobernantes e instituciones la humanización de las diferentes interacciones humanas, la protección del bien más valioso constituido por los mismos ciudadanos. Para ello se propende por que estos tengan las mejores oportunidades de formación y arraigo cultural, que se dignifiquen todas aquellas manifestaciones del ser humano perdido por la competencia impuesta por el poder. De tal manera que es función de las naciones preocuparse por formar profesionalmente personas en la recreación y capacitar a todas aquellas que en sus procesos laborales tengan incidencia en la educación, formación y desarrollo de sus ciudadanos.

Las instituciones, la familia y los individuos mismos deben iniciar actividades de *reeducación en el ocio, el tiempo libre y la recreación* como factores importantes de todos los procesos del ser humano. Hay varias las entidades que actualmente a nivel local, distrital y nacional forman y orientan dichos procesos, pero es necesario desde el campo educativo generar intercambios con dichas instituciones que acercarse a ellos para consolidar propuestas de tipo recreativo en el contexto escolar como parte de la formación.

Con el propósito de atender a esta necesidad ha dedicado sus esfuerzos la profesora Sandra García, encargada del proyecto de práctica de la modalidad de recreación en el área de Control de Programas Recreativos, del colegio Gustavo Restrepo jornada tarde, en la cual los estudiantes aprenden a gestionar, administrar y gerencia la recreación. Siempre en búsqueda de contribuir al otro a partir de la propia formación, reeducación y cambio individual en la proyección de una vida más digna y feliz, pues los ambientes en

que surgen las nuevas generaciones están en constante afectación por cambios externos e intereses económicos y de poder que descuidan completamente la verdadera formación del ser. Inicialmente al hallar dificultad en la obtención de los espacios de la práctica para los estudiantes, y teniendo en cuenta que el mismo espacio académico y de convivencia que vive la institución, se planteó la pregunta si mediante la educación del tiempo libre del ocio y la recreación se podría transformar el colegio, teniendo en cuenta los múltiples problemas de disciplina, el desinterés por aprender, una autonomía mal enfocada en cuanto a las relaciones personales y la falta de proyección por parte de los estudiantes, planteándose entonces la pregunta ¿mediante la práctica de recreación se pueden generar espacios de crecimiento personal académico y laboral en los estudiantes del colegio Gustavo Restrepo?

Este interrogante se generaba a partir de observar diferentes aspectos:

-La desmotivación de los estudiantes frente a lo académico debida a al sistema de evaluación con el decreto de promoción y evaluación 230 que implicaba que todos los alumnos tenían que pasar el año sin importar su rendimiento.

-La implantación de las mallas en el perímetro de las instalaciones del colegio con la idea de *la escuela a la ciudad y la ciudad a la escuela*, proyecto de la alcaldía, que quitó todos los muros de los colegios para que la ciudad pudiera mirar el trabajo que se hacía en la escuela. Pero que trajo gran cantidad de situaciones de la calle que afectan directamente la vida y ambiente de la institución de manera negativa.

-La disposición permanente de los estudiantes, al juego, la lúdica y la diversión. Sin importar le edad, lugar o situación en el que se encuentren.

-La falta de proyección y horizonte para los estudiantes que se estaban preparando en recreación, por el desconocimiento de la recreación como una alternativa profesional y vía alterna a mejorar la calidad y proyección de vida desde los mismos entes institucionales.

-La subutilización de los espacios y recursos para el desarrollo de todas las áreas del conocimiento dentro del colegio.

-La necesidad de salir de las rutinas académicas y tradicionalistas que producían cansancio, pereza, aburrimiento y desmotivación en general tanto al estudiante como al docente.

Estas inquietudes y situaciones que estaban afectando el diario vivir de la institución conllevan entonces a plantear las prácticas de la modalidad de recreación como un

proyecto que no solo atiende al requisito como tal para la titulación de los estudiantes en media técnica, sino como un desafío institucional al querer trabajar con los estudiantes por los estudiantes y la transformación de la institución en general.

## RELATO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto nació buscando atender una necesidad institucional, específicamente con la preparación de los estudiantes de grado 10 y 11 en recreación, teniendo en cuenta que uno de los requisitos para la graduación de los estudiantes consistía en la certificación de su práctica laboral. En el año 2005, época inicial del proyecto, los estudiantes debían buscar los espacios para la práctica en lugares como; Jardines infantiles de Bienestar familiar o privados, empresas e instituciones educativas privadas, o en juntas de acción comunal, esto constituía una dificultad para esta práctica, ya que era bastante dispendioso para el estudiante realizar la gestión y todo lo esto conlleva para tener la aceptación en dichas instituciones, como tiempos, planteamientos institucionales, intereses de desarrollo, y seriedad por el proceso recreativo y lúdico. Esta situación se llevó a cabo por los dos primeros años del programa de media técnica en la institución. Se consideró entonces que las prácticas se debían desarrollar dentro del colegio, ya que era evidente la necesidad de vivir estas prácticas en la institución para formar personas más humanas y críticas ante su proyecto de vida, y ayudar así al estudiante de la modalidad a culminar sus prácticas con sentido y objetividad. Se plantean entonces dos tipos de práctica: la educativa y la práctica laboral. La primera hecha por los estudiantes de décimo en el segundo semestre del año con los niños de grado cero al grado once, y algunos con educación especial. Y la segunda en grado once, que consistente en la organización de proyectos recreativos con una mayor incidencia a nivel institucional y con grandes poblaciones en eventos masivos. Inicialmente se buscó la ampliación de las prácticas mediante la realización de vínculos por parte del colegio con el IDRDR con el programa de campamentos juveniles, lo cual favoreció el desarrollo de la práctica como tal y la proyección del estudiante al engancharse con empresas privadas y con el mismo IDRDR.

La práctica de grado once genera muy buenas expectativas dando pie a actividades que hoy en día son institucionales y representativas de la modalidad como herramienta de

cambios en la comunidad, llevó esto a la idea de trabajar la práctica laboral con otras instituciones atendiendo a problemas o necesidades específicas, que afectaban directamente nuestra institución, lo que permitió aproximarse a otros colegios como el colegio Alejandro Obregón en el cual se atendió una problemática específica de convivencia, práctica que permitió que los estudiantes superaron los conflictos, que las instituciones compartieran espacios y tiempos, que se mejorara la imagen de cada una de las instituciones y en general que se mejorara la convivencia y respeto por la diferencia.

A partir de esta experiencia los estudiantes se vieron catapultados para llevar a cabo las prácticas por fuera de la institución. La universidad pedagógica enterada del trabajo invitó al colegio a realizar una de las actividades de la práctica con los estudiantes de la Licenciatura de Recreación con el objetivo de intercambiar desde conceptos y formas de trabajo hasta evidencia de sus resultados.

La experiencia tomó caminos muy fructíferos en cuanto se pudo evidenciar como la recreación contribuía a la atención de necesidades específicas en la formación de los estudiantes a nivel personal y académico, ya que cuando llegaban al grado décimo traían diferentes falencias en estos aspectos. Las prácticas los hacen tener otras proyecciones de vida en cuanto ellos se tienen que ver a sí mismos por cuanto en recreación se estudia al ser humano. Ellos se tienen que reconocer y por ende entender a los demás. Este fue el punto esencial de partida para el desarrollo y consolidación del proyecto.

Para el desarrollo de la propuesta hasta la condición en la que esta se encuentra actualmente se han asumido diferentes directrices. Una directriz que resultó ser muy acertada y de gran aceptación institucional de la práctica en recreación de grado decimo, fue la orientada como *Practica Educativa*, fundamentada en el hecho que durante los últimos años la actividad recreativa ha tomado gran importancia en la institución en los procesos pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje, de convivencia, de oportunidades sociales y culturales que van en mejora de la formación integral de la niñez, la juventud,( población estudiantil) y la reeducación del adulto, (docentes y padres de familia), en el aprovechamiento del tiempo libre como proceso de formación personal y no como mera diversión. Por esta razón se hace imprescindible que desde la escuela se permitan

espacios de vivencias positivas y acertadas hacia los fundamentos holísticos de la recreación para el ser humano.

Básicamente se quiere dar un aporte transversal de la preparación de los estudiantes de Recreación a los procesos pedagógicos y académicos de la institución con la intención de que haya un favorecimiento para los estudiantes y docentes jornada tarde, y para los estudiantes de media técnica.

Otra directriz de la practica en recreación correspondió a la institucionalización del *día del desafío*, jornada realizada en la tarde sede A del colegio en el mes de mayo por los estudiantes de grado Undécimo de recreación jornada mañana, esta actividad recreativa de tipo físico deportivo permite dar un aire a la labor académica diaria de la institución, promocionando la salud, el bienestar físico, mental y espiritual, y el aprovechamiento del tiempo en general mediante la ejercitación y la actividad física divertida y de enseñanzas perdurables para la vida.

Una tercera directriz de la práctica fue la definición del mes de octubre para la realización del día recreativo y la feria de recreación, estas dos actividades de practica son dirigidas por los estudiantes de recreación de grado Undécimo y apoyados por sus compañeros de decimo de la misma modalidad. Tienen como objetivo implementar en forma lúdica el acercamiento a la información y conceptualización del mundo de la recreación, es decir permitir que toda la comunidad educativa se eduque en los fundamentos de la recreación evidenciando los conceptos y organización de la recreación en una feria recreativa. Además se busca disfrutar de todos los ámbitos recreativos en las diferentes modalidades de la recreación en un día recreativo.

Una cuarta directriz de la práctica en recreación corresponde a *la implementación de actividades recreativas* a las horas de descanso como apoyo a necesidades específicas de la comunidad educativa o de la institución en general. Este fue el caso constituido por la generación de una sensibilización del estudiantado acerca de la problemática de convivencia que surgió en el año 2010 con el colegio Alejandro Obregón. La actividad estuvo liderado por un grupo de ex-alumnos dedicados a la recreación quienes organizaron a los estudiantes de grado undécimo de la modalidad para que liderarán el proceso.

Igualmente se propuso un proyecto para mejorar el aspecto de las zonas verdes del colegio a las horas de descanso con respecto a las basuras, proyecto que duro un mes y arrojó excelentes resultados pues se partió de una metodología lúdica para que los estudiantes utilizaran correctamente las canecas y mejoraran el sentido de pertenencia por la institución.

Una quinta directriz de la práctica fue la vinculación al programa de campamentos juveniles del IDRDR que implicó iniciar actividades durante los primeros cuatro años en los fines de semana al cabo de los cuales se logró establecer un horario entre semana, y se realiza en las instalaciones del colegio o parques aledaños. Esta actividad tuvo gran aceptación no solamente por los estudiantes de la modalidad de media técnica en recreación, sino por sus padres de familia y acudientes pues al final de cada año la evaluación tiene un gran alcance sobre todo a nivel personal. Esta actividad siempre estuvo liderada por funcionarios del IDRDR, y por ex alumnos del colegio de la modalidad de recreación quienes hicieron parte de este programa y que actualmente laboran en esta entidad. Los estudiantes que hicieron parte de este programa tuvieron la oportunidad de realizar variadas prácticas con comunidad en los diferentes barrios y parques de la localidad en algunos fines de semana y durante las vacaciones. Igualmente vivieron salidas a los parques limítrofes de la ciudad para aplicar todos los conocimientos de campismo. Es voluntad del estudiante continuar en este programa después de graduarse de la institución pues existe un sistema de mejoramiento y asenso en el programa. Hace dos años este programa se desvinculo del proceso por los planteamientos administrativos que tiene actualmente el IDRDR

Para la modalidad de recreación la reflexión sobre la práctica desarrollada ha generado inquietudes y necesidad de determinar que se requiere de capacitación externa especifica tanto a docentes como a estudiantes, con el fin de acrecentar el trabajo pedagógico y técnico el cual se considera el eje en la formación de gestores recreativos. Igualmente se ha establecido la necesidad de reforzar la existencia de material didáctico, de consulta e investigación y recursos específicos para la modalidad de recreación que van desde elementos recreativos, deportivos, tecnológicos y otros, hasta la mayor adecuación de los espacios mismos de la institución.

Atendiendo a todas estas expectativas se ha empezado a gestionar la relación con instituciones de educación superior con la intención de fortalecer el programa de media técnica en recreación, y poder brindarle oportunidades de formación profesional a los estudiantes de la institución con la plena seguridad en su formación y opción por una carrera y proyecto de vida personal y laboral.

La propuesta ha llegado hasta su etapa actual sin detenerse en su desarrollo, y como uno de los logros podemos señalar, que gracias a los acercamientos con la Universidad Pedagógica Nacional, hemos logrado en los últimos tres años, la vinculación al primer semestre de la Licenciatura de Recreación de aproximadamente 25 egresados por sus propios méritos, ya que no existe ni administrativa ni institucionalmente un convenio entre el colegio y la universidad. En esta misma dirección hemos contamos con la colaboración de practicantes de la universidad en los diferentes procesos de formación de la institución, y actualmente tenemos la experiencia de ex alumnos de la institución que cursan la licenciatura de recreación haciendo sus prácticas profesionales en nuestro colegio para fortalecer el proyecto de las prácticas en recreación en los fundamentos acerca de la lúdica, el juego y la recreación como herramienta pedagógica para mejorar los ambientes curriculares y extracurriculares.

#### APUESTA INNOVADORAS, RESIGNIFICACION DE CONCEPTOS

Para la modalidad de media técnica de Recreación ha sido muy importante fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje los cuales han tomado una nueva significación, al aparecer en ellos estados emocionales satisfactorios y positivos que potencializan su alcance. Esta resignificación no solo se ha producido para los estudiantes que cursan la modalidad, sino para la institución en general, que sin excepción ha aprendido a valorar el alcance que tiene la recreación en la actividad educativa.

Esta resignificación ha implicado un cambio en las metodologías y en las prácticas académicas, específicas de la modalidad en grado décimo y undécimo las cuales ahora tienen un alto grado de eficacia, esto se evidencia en la disposición que asumen los estudiantes gracias a los conocimientos experiencias adquiridas en el salón de clases y a

la variedad de propuestas que los docentes realizan para contribuir y ser asertivos en los desempeños de formación académica y laboral del estudiante en media técnica.

De otra parte se ha definido un rumbo preciso para los estudiantes de la media técnica, en quienes se busca fortalecer una consciencia que los lleve a construir su relación personal entre el ser, el saber y el saber hacer, procedimiento que es determinante en cuanto cambia el rol de ellos de elementos pasivos en la educación y en su proyección a forjadores ellos mismos de este proceso.

Este rumbo ha sido definitivo pues ha permitido abrirle a los estudiantes oportunidades en el mundo laboral, y ellos han manifestado de manera muy explícita el papel decisivo que ha cumplido la recreación en su vida, dándoles la oportunidad de alejarse de las amenazas cotidianas propias de la juventud actual, creando y mejorado sus expectativas y formas de pensar hacia la vida misma.

La formación de los estudiantes, ha trascendido el aspecto jerárquico y limitado para asumir variadas formas de aplicación e interrelación de conocimientos lo cual se produce no solamente en la formalidad del aula sino en su propio ambiente, con sus pares, y en la cotidianidad del diario vivir. Aquí se da un elemento innovador fundamental y es el de que los estudiantes asumen un nuevo rol, generando actividades que además de ser propuestas y organizadas por ellos mismos, permiten fortalecer el ambiente educativo, la proyección personal y laboral del grado décimo y undécimo, e igualmente contribuye a los lineamientos institucionales en cuanto a la calidad educativa del ciclo de educación media.

Como logro de conocimiento para el colegio y para la educación en general, se ha podido establecer que cuando se genera un proceso pedagógico guiado por el mismo estudiante los resultados son más vivibles a nivel de todos los estudiantes en los ambientes como tal. Se consolidan ambientes más cordiales, más participativos de auto reconocimiento y respeto por el otro, hay un aprovechamiento de las mismas capacidades del estudiante, una consolidación más clara de lo que es el ocio, el tiempo libre y la recreación. Estos aspectos constituyen en esencia la innovación que podría desarrollarse de manera amplia en la educación, pues se posibilitan al partir del hecho de que el ser humano requiere de



espacios para la recreación, entendiendo por tiempo libre no el hacer cosas diferentes sino cosas que aporten a la formación.

En general en cuanto a las apuestas innovadoras y a la re significación de conceptos de la propuesta en recreación podemos concluir señalando los siguientes elementos como los logros que hemos obtenido:

-Promover el juego, la recreación y la lúdica como herramienta pedagógica y metodológica para propiciar ambientes agradables y satisfactorios en los procesos de formación de los estudiantes del colegio.

-Aprovechar la modalidad de media técnica para direccionar sus acciones hacia el desarrollo armónico de todas las personas de la comunidad educativa en los ambientes académico y laboral porque se trabaja con los profesores, y de convivencia en general de la institución.

- Llevar al colegio a asumir el juego y la lúdica como un elemento fundamental en la promoción de la sana convivencia y la realización personal.
- Contribuir a la disminución de los niveles de estrés, agresividad y convivencia negativa en la institución
- Establecer actividades eficaces para generar sentido de pertenencia especialmente por parte de la comunidad estudiantes del colegio
- Adelantar una reeducación del adulto (en este caso docente) en los conceptos del aprovechamiento del tiempo libre como proceso de formación personal y no como simple diversión.
- Cambiar el concepto del estudiante pasivo por el del estudiante activo que genera procesos pedagógicos.
- Generar cambios en el campo pedagógico mediante objetivos puntuales establecidos para las actividades recreativas
- Instaurar la modalidad de media técnica como alternativa de profesión a nivel de educación superior por su capacidad de generar cambios en el proyecto de vida de los estudiantes.

- Apoyar todas las áreas del conocimiento mediante la recreación, para mejorar básicamente tres aspectos: la motivación en general del estudiante, la solución a problemáticas académicas o de convivencia específicas en el área, la recreación para la apropiación de conceptos de un tema concreto.
- Cambiar la mentalidad de los profesores favoreciendo una actitud más abierta a las propuestas de recreación como forma de mejorar sus ambientes en el aula
- Implantar una nueva visión en relación con los estudiantes hiperactivos mostrando que no son malos estudiantes sino que necesitan actividades, y que la recreación les suministra el camino para enfocarse de manera positiva hacia su propia formación.

## CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVACIONES: RUPTURAS Y TRANSFORMACIONES

El desarrollo del proyecto en recreación se estableció a partir gracias a que produjo rupturas dentro de los esquemas tradicionales del colegio Gustavo Restrepo. La primera ruptura fue frente al escepticismo en relación con modalidad en recreación pues esta estaba establecida durante los primeros años sin que los profesores quisieran hacer parte de ella ya que se consideraba que esto significaba perder el tiempo, pues no se proyectaba como una fuente de dinero ni tenía un enfoque académico que abriera en el estudiante una alternativa seria. Esto cambió con la primera promoción, pues a partir de esta los estudiantes mostraron los alcances de su formación. Hacia el año 2009 empezaron a realizar grandes despliegues de recreación poniéndose el desafío de poner a todo el colegio a jugar al tiempo, incluyendo a los profesores con un alto grado de organización e incidencia en el ambiente escolar.

Se rompió con la creencia de que el tiempo libre es sinónimo de hacer cualquier cosa y algunas veces de manera desorganizada, cambiándolo por una concepción de tiempo libre que se demuestra en las actividades y las prácticas, en las cuales siempre hay un objetivo a cumplir, cuenta con una planeación, se ajusta a una organización y atención a un diagnóstico realizado con anterioridad. Se llevó a la comprensión de que aunque se haga un despliegue amplio de diversión siempre se pueda volver a la calma con toda tranquilidad, por lo cual no se genera desorden, daños a las instalaciones, a los medios de enseñanza; por el contrario se muestra la consolidación de un sentido de pertenencia.

Otra ruptura correspondió a la realizada frente a la mentalidad de los padres de familia quienes se hacían la pregunta sobre la utilidad de la recreación para sus hijos, pregunta que dio una respuesta ampliamente positiva al evidenciar que los estudiantes, gracias a la recreación, tienen la posibilidad de acceder a la educación superior, y quienes hacen parte de la modalidad generan cambios significativos como personas y que se evidencian en el hogar.

Sin embargo hay rupturas que no se han podido dar como por ejemplo la necesaria frente a las directivas. El Consejo Académico no le ha puesto la importancia a los procesos que se dan en el colegio con respecto a la recreación. De otra parte tampoco se ha podido hacer una ruptura que permita mayores transformaciones en el currículo del colegio. En cuanto a las dos jornadas la propuesta no se ha podido hacer extensiva a la jornada de la mañana que maneja un esquema diferente con respecto a los objetivos establecidos. En cuanto a este último aspecto se deja en clara evidencia el tipo de ruptura que debe darse pues debido a la exigencia a nivel personal y a nivel académico es alta desde el área de la media técnica en la jornada tarde, al considerar que se tiene de la media técnica como un nivel superior a la básica, la desvinculación de las dos jornadas en este aspecto ha generado algunas desavenencias y abismos en la formación de los estudiantes, que ellos mismos identifican al saber que en la tarde los estudiantes desarrollan más habilidades y elementos de formación personal, académico y laboral que los de la mañana.

En cuanto a los procesos de subjetivación hay que destacar en primer lugar el papel del coordinador académico Jorge Hernández, quien siempre ha creído en la propuesta y ha apoyado la realización de los eventos facilitando los espacios, y los diferentes aspectos que desde su cargo se pueden generar. Él se ha convertido en el enlace entre las directivas del colegio y la propuesta para favorecer su desarrollo. Gracias a su gestión se ha podido consolidar muchos aspectos del proyecto que garantizan el desarrollo de algunas actividades de la modalidad.

En cuanto a las subjetivaciones de los estudiantes se puede señalar que los de décimo y once asumiendo un rol de liderazgo y creatividad encuentran en sí mismos las fuentes de sus propias capacidades, los cuales los hacen diferenciarse y autoafirmarse como seres

humanos. Esto se ha dado hasta el punto que hay estudiantes que han cambiado prácticas negativas como el robo o el consumo de droga, y lo han manifestado a los profesores, ya que su proceso de subjetivación los llega a entenderse como ejemplos humanos para el colegio, que por lo tanto tienen que primero ejercer una dirección sobre si mismos para poder dirigir a los demás. La directriz correspondiente al día del desafío ha significado un proceso importante hacia esta subjetivación pues los estudiantes por si mismos en esta actividad hacen evaluación y comprenden la importancia de la planeación, el trabajo solidario, el respeto por las diferentes etapas de la vida, la importancia de la autonomía responsable, el aprovechamiento de los recursos y espacios de la institución, y sobre todo lo importante que es educar en valores a través del juego, la lúdica y la recreación.

De otra parte los estudiantes de otros grados reciben un ejemplo que los pone en camino hacia procesos de autoafirmación, es decir de individuos con independencia que pueden generar sus propios procesos de subjetivación. Este es un proceso total que abarca todas las áreas, para lo cual los estudiantes de décimo y once adelantan procedimientos específicos que corresponden a la asistencia en el momento de motivación o iniciación de la clase, al desarrollo de la actividad recreativa específica apuntando a la solución de problemáticas o atención de necesidades grupales, y la asistencia al docente para abordar un tema específico mediante una ayuda recreativa o lúdica.

## CONCLUSIONES Y PROYECCION DE LA PROPUESTA

Las prácticas laborales de la modalidad de recreación han trascendido a los diferentes ambientes y procesos de la institución, dentro y fuera del aula tanto a los estudiantes como a los docentes, generando ambientes armónicos y de disposición positiva hacia las actividades que propone la modalidad de recreación, y a todo el proceso de formación

Se ha establecido como eje principal de las prácticas el desarrollo del potencial humano hacia la formación personal, académica y laboral. Aquí se permite que el estudiante reflexione sobre su condición y sus necesidades, apartándolos de problemáticas complejas de la juventud como la drogadicción y la delincuencia, pues los estudiantes sabiéndose modelos para una comunidad piensan tanto en no hacerse más daño como

respetar al conjunto de los estudiantes, y apreciar a sus familias, Este aspecto de transformación humana es reconocido tanto por los estudiantes como por sus familias y por los profesores. Los cambios implican incluso aspectos como el mejoramiento de la expresión verbal y corporal para poder mejorar las prácticas comunicativas

Con el desarrollo de las prácticas recreativas se contribuye a la oportunidad de aprendizajes perdurables para el desarrollo óptimo del propio humano y la más deseable calidad de vida. La recreación suministra aprendizajes con respecto a valores individuales y sociales. Vivenciar la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto por el otro, el saber escuchar, el respeto a la diferencia, son aprendizajes que, adquiridos mediante el juego, tienen eficacia y van a durar para toda la vida.

La recreación es una oportunidad para la escuela por las transformaciones que se viven tanto por parte de los practicantes como por quienes se benefician con dichas prácticas, para la universidad por la alternativa profesional que ha sido esta para muchos de los estudiantes, como opción futura a nivel laboral, y por la forma como se retribuyen a la misma institución los aprendizajes profesionales, y para la vida porque los estudiantes adoptan la recreación como la parte fundamental de su formación personal y definen una alternativa definitiva para el uso del tiempo libre como es el caso de los estudiantes que participan en los campamentos juveniles del IDR, quienes han tenido una oportunidad como monitores de ampliar su visión de la vida, o el caso de estudiantes han optado por la recreación como una alternativa para ganar su sustento, sin necesidad de estar vinculados a una institución de formación profesional.

En cuanto a la proyección el Colegio avanza en la organización de grandes eventos (actividad con el colegio Nuevo Colombia con mil seiscientos estudiantes). En el foro local diez instituciones manifestaron su interés en que el colegio centre sus prácticas en ellas. Es necesaria infraestructura que implica una programación mediante un proyecto macro que tenga en una primera instancia un alcance local.

Las prácticas educativas y laborales de la modalidad de recreación se han convertido en la institución en algo más que un simple requisito académico, e igualmente se han convertido en una herramienta pedagógica útil en los diferentes procesos que de tipo

personal y social se viven en el diario vivir del colegio pues la recreación es equiparada al conocimiento, la academia, la ciencia, la tecnología, el arte, la cultura, la actividad física, el turismo, la lúdica, la relajación, y sobre todo la igualdad, la equidad y la construcción humana y social.

La institución se proyecta como un modelo de transformación que debe abarcar desde un ambiente lúdico la totalidad de los procesos académicos. Es necesario lograr un reconocimiento de tipo institucional por parte de la Secretaría de Educación el cual genere posibilidades de articulación con instituciones de educación superior para que el programa de media técnica tenga un reconocimiento académico que conduzca a que los estudiantes puedan acceder con facilidad a las universidades mediante los programas de articulación como la media fortalecida, igualmente es necesario poder contar con un acompañamiento de la Secretaría de Educación en el Desarrollo y la expansión del programa.

Se considera la conveniencia de extender las prácticas con las familias, y con la población de adultos mayores, mediante convenios con las diferentes entidades que se encuentran en el entorno de la institución como la junta de acción comunal, la alcaldía, el centro de salud, y bienestar familiar.

Las expectativas aún son muchas pero los logros obtenidos son dignos de tomar como base para hacer frente a aquellas personas que por falta de información o acercamiento a los procesos juzgan que la Recreación no demanda gran esfuerzo académico personal o laboral, pues desconocen el concepto de lúdica, juego y recreación y lo asumen como la pérdida de tiempo, de clase o de distracción de la persona. En este sentido la propuesta enseña que se pueden generar momentos agradables y de felicidad y son aquellos que coinciden con el tiempo libre o el ocio, pero también con la integración de la recreación con las actividades formales las cuales adquieren una atracción inesperada.

Como señala la profesora Sandra García creadora de la propuesta *Solo las personas que se dan la oportunidad de conocerse a sí mismas, se permiten jugar como niños, sentir como adolescentes, apasionarse y razonar como adultos y ver la vida con gratitud como ancianos, quitándose las máscaras y cargas que no hacen más que hacernos perder del sentido de la vida como tal.*

## BIBLIOGRAFIA

Abbagnhano Nicoloa y Visaberchi A. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México. 1.995

Alvarez de Zaya, Carlos. La Escuela de la Vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1.999.

Bajtin, Mijail. La cultura popular en la edad media y el renacimiento. Alianza editorial S.A. Madrid. 1.990.

Bruner, Jerome. Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid. Ediciones Morata S.A. 1.995.

Csikszentmihalyi, Mihaly. Flow: the psychology of optimal experience. Harper Collins Publisher. New Cork. 1990.

Csikszentmihalyi, Mihaly. The evolving self. Harper Collins Publishers. New York. 1.993.

De Prado, David. Técnicas creativas y lenguaje total en la educación infantil. Narcea. Barcelona, 1998.

Dewey, Jhonn. El arte como experiencia. FCE. México. 1.987.

Gardner, Howard. Estructuras de la mente. Fondo de cultura económica. México D.F. 2001.

Gardner, Howard. Inteligencia. Múltiples perspectivas. Aique. Grupo editor S.A. Argentina. 2.000.

Garrido Gutierrez, Isaac. Psicología de la Motivación. Editorial Síntesis S.A. Madrid. 1.996.

Merani, Alberto. Naturaleza humana y educación. Grijalbo. México, 1.972.

Savater, Fernando. El valor de educar. Editorial Ariel, Barcelona. 1.997.

Winnicott, D. Realidad y Juego. Gránica. Buenos aires, 1972

## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: LA RECREACIÓN, UNA OPORTUNIDAD PARA LA ESCUELA, LA UNIVERSIDAD Y LA VIDA**

### **INSTITUCIÓN: COLEGIO GUSTAVO RESTREPO**

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

Ahora bien, el hecho de apostarle a un proyecto en el que la recreación, la lúdica y el ocio sean los ejes centrales de la *práctica educativa*, constituye, en sí mismo, un posicionamiento político alternativo que, por un lado, rompe con los objetivos pedagógicos tradicionales y, por otro lado, asume formas de entender el proceso de formación cuyos énfasis principales están en la realización personal, la felicidad y la alegría que, como dicen los autores del proyecto, ya Pestalozzi lo había propuesto a finales del siglo XVIII: *“no hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría. Mientras el contento le encienda las mejillas, mientras el niño anime su actividad entera de júbilo, de valor y de fervor vital, nada hay que temer. Breves momentos de esfuerzo aderezados de alegría y vivacidad no deprimen el ánimo”*<sup>28</sup>.

La emergencia de estados emocionales satisfactorios y positivos, aunada a la consolidación de ambientes más cordiales y participativos en los que el autoreconocimiento y el respeto por el otro se apuntalan como resultados principales del proyecto, demuestra que los problemas de convivencia, la deserción escolar, la desmotivación en el aprendizaje, la drogadicción, la violencia y muchos otros males más que aquejan nuestra educación, pueden atajarse y resolverse desde proyectos no necesariamente curricularizados, ni asociados de manera forzada a las asignaturas

---

<sup>28</sup> Pestalozzi G. La confianza en el ser humano. Editorial Trillas. México. 1.999



tradicionales, ni mucho menos impuestos por el PEI o cualquier otro instrumento que dictamina las políticas escolares.

En cuanto a los procesos de subjetivación efectuados como resultado de la implementación del proyecto cabe resaltar la superación del escepticismo de muchos docentes frente a la recreación y el uso del tiempo libre al demostrarse que los estudiantes, con una buena planificación y unos objetivos claros -también imprescindibles para una buena gestión escolar-, transformaron profundamente sus modos de existencia y sus proyectos vitales, que se expresan en comportamientos de liderazgo, autoafirmación y desarrollo de procesos creativos, en los que antes predominaban la drogadicción, el hurto y la violencia. También cabe resaltar el cambio en la actitud de los padres, al evidenciar que, gracias a la recreación, sus hijos incrementaron la posibilidad de acceder a la educación superior, y se produjeron cambios significativos como personas que se reflejaban en el hogar.

# HERRAMIENTAS CIENTIFICO-TECNOLÓGICAS PARA ACERCAR A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO.<sup>1</sup>

DORA OCAMPO ROZO<sup>2</sup>  
CARMEN PIEDAD PEÑA<sup>3</sup>

## RESUMEN

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

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

**PALABRAS CLAVE:** Subjetivación, Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL), bitácoras, performance, ciencia y tecnología, prácticas ecológicas.

**KEY WORDS:** subjetivation, ordered lenguaje comprehension, blogging, Science and technology, ecological practices.

Proyecto de innovación escolar que se desarrollado desde el año 2009 en la IED COLEGIO REPÚBLICA DE COLOMBIA.

Docente de Educación Media Especializada. Lc en Química y Biología. Mg en docencia de la Química. Responsable del proyecto.

Coordinadora Educación Media Especializada. Lc Administración Educativa. Especialista en gestión y desarrollo humano.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Vasco (2003) los cambios en la escuela se deben producir alrededor de las transformaciones de las actitudes, valores y procedimientos, dando lugar a la reformulación de la identidad colectiva e individual, por ende ocasionando modificaciones sobre los individuos, las colectividades y la institución escolar, particularmente en la IED COLEGIO REPÚBLICA DE COLOMBIA.

El proyecto HERRAMIENTAS CIENTÍFICO TECNOLÓGICAS PARA ACERCAR A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO permite establecer nuevas relaciones de subjetivación y de poder, nuevos entramados para la construcción de formas de gestión escolar con el fin de objetivar y contextualizar el conocimiento científico y ambiental alrededor de los procesos biotecnológicos.

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

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

Cabe añadir que es necesario reconocer y apropiarse los conocimientos ancestrales que las diversas comunidades y grupos sociales han construido a lo largo de la historia alrededor de la naturaleza, de su cuidado y conservación.

#### • LA HISTORIA TIENE SUS COMIENZOS CON LOS GUARDIANES DEL AGUA.

En Mayo del 2008 se publicó en las páginas del periódico del colegio, un artículo que resume la experiencia de un grupo denominado los guardianes del agua, artículo del que se tomaron textualmente algunos apartes para explicar los orígenes del proyecto que nos ocupa en este documento.

*Érase una vez. . .*

*“Así es el comienzo de la mayoría de los cuentos que los niños leen y que generalmente disfrutan, así es el comienzo de nuestro grupo ecológico que hasta el momento es identificado como **“GUARDIANES DEL AGUA”** IEDCRC (2008). Anexo No. 1*

Este párrafo evidencia la formación de un grupo de alumnos con intereses personales, que giraban alrededor de la ecología y el medio ambiente, ubicado en la sede C también conocida como Nueva Estrada, en la Institución Educativa Distrital COLEGIO REPÚBLICA DE COLOMBIA (IEDCRC); este proyecto se desarrolló alrededor de temas como el reciclaje, consecuencia de esto se observa la disminución de la cantidad de desechos producidos por el consumo del refrigerio.

Por esta razón y como proyecto de aula los estudiantes del grado 503 durante el año 2007 programaron campañas para el manejo y clasificación de los residuos, talleres para conmemorar fechas correspondientes a temas ecológicos y de interés social, participación en concursos relacionados con estos temas, propuestos por instituciones como la EMPRESA DE ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO DE BOGOTÁ (EAAB).

La participación de este grupo se realizó sobre temas como el SISTEMA HÍDRICO DEL RIO BOGOTA Y DE LA CIUDAD que lleva este nombre, como ganadores del mismo se otorgó a los estudiantes diversos premios entre ellos una chaqueta que los distinguía como grupo dentro de la institución además de la grabación de dos programas de televisión emitidos por canal capital el 2 y el 16 de Diciembre de ese año.

El proyecto continuó su crecimiento y en años posteriores se realizaron actividades para acrecentar la conciencia ecológica en la comunidad educativa de la sede, incentivar la formación ambiental el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la redacción, la lectura y escritura de documentos.

A raíz de esto se buscó un espacio para estructurar una huerta orgánica en cajas de madera conocidas como “guacales”, además del lombricultivo y el compostaje. Así es como a finales del 2009 gracias a la convocatoria que la SECRETARIA DE EDUCACIÓN hace para que los profesores continúen su formación a nivel de maestría y doctorado se construye una propuesta para ser enviada a esta institución gubernamental. Anexo No. 2 Resumen de la propuesta enviada a la SED para auxilio educativo de la maestría en docencia de la química.

Como consecuencia de esto se obtuvo una respuesta positiva, se otorgó el incentivo correspondiente para desarrollar estudios de maestría en docencia de la química, en la Universidad Pedagógica Nacional, que permitieron fortalecer el proyecto de esta forma se

logró mejorar la dotación de las cajas para cultivo de plantas y de lombriz roja californiana lo mismo que de las canecas para el compostaje.

Dos años más tarde la Institución Educativa COLEGIO REPÚBLICA DE COLOMBIA acepta la propuesta de Secretaria de Educación de Bogotá de implementar el Programa de EDUCACIÓN MEDIA ESPECIALIZADA, por lo tanto, un grupo de docentes acepta la preparación mediante un diplomado presencial en la Universidad Monserrate.

Posteriormente y previo estudio de las hojas de vida de los docentes se produce una reubicación de personal, con el fin de poner en marcha esta propuesta así es, como en el 2012 la profesora encargada del proyecto entra a formar parte del equipo de la EME (EDUCACIÓN MEDIA ESPECIALIZADA), consecuencia de esto el proyecto comienza a transformarse y a crecer gracias a que su base teórico- pedagógica se puede implementar en los programas propuestos para la EME y específicamente para la profundización de CIENCIAS NATURALES (BIOTECNOLOGÍA).

La implementación y desarrollo de la EME promovió la creación de semilleros de investigación, con alumnos de diferentes ciclos, tal es el caso del grupo IGUAQUE conformado por estudiantes del ciclo dos, el grupo TEORIA DE LA NATURALEZA por estudiantes del ciclo tres, EL GRUPO ENIGMA DE LA NATURALEZA por estudiantes ciclo cuarto, además de los estudiantes que tomaban los seminarios correspondientes a biotecnología que eran orientados por la docente encargada del proyecto.

Actualmente el desarrollo del mismo ha permitido organizar estrategias que faciliten la participación de los estudiantes de acuerdo con sus intereses, gustos y deseos facilitando la construcción de resistencias a las practicas segmentarizadas y sedimentadas que se encuentran en la estructura de nuestra institución escolar y la creación de nuevas propuestas de investigación a través de la cuales se orienta y se promueven procesos de metacognición agenciando nuevas formas de poder y estrategias de construcción de colectividad.

Es necesario aclarar que los semilleros de investigación están conformados por estudiantes que tiene intereses particulares en la construcción de conocimiento científico-tecnológico y en el desarrollo de prácticas ecológicas que afecten positivamente la vida social, cultural, ambiental y emocional de los individuos que participan en ella, además se

reúnen en horarios diferentes a su jornada escolar, previo permiso de sus acudientes y padres de familia.

### • BASES CONCEPTUALES

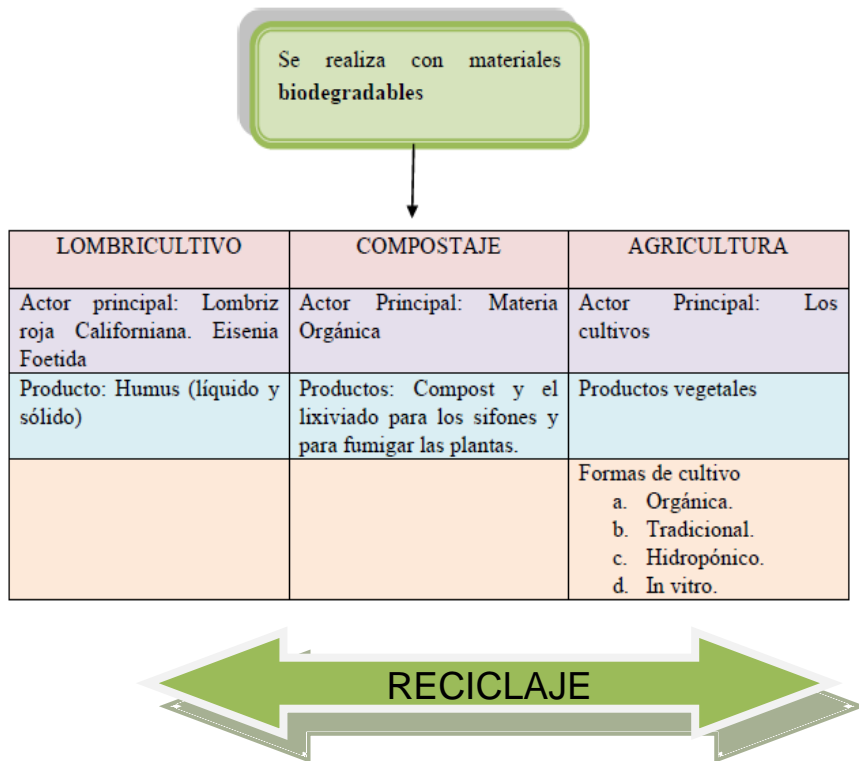
Ratificando la afirmación según la cual los cambios en educación se deben producir alrededor de la transformación de actitudes, valores y procedimientos en las áreas y saberes de la educación, la ciencia y la tecnología con el fin de mejorar los índices de productividad y competitividad científica de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

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

De acuerdo con las afirmaciones anteriores la propuesta de innovación pedagógica “HERRAMIENTAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS PARA ACERCAR A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO” requiere la optimización de los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución, orientados al desarrollo del pensamiento científico fortaleciendo la propuesta de Educación Media Especializada en la profundización en Ciencias Naturales además del fortalecimiento y la transformación de la aplicación del modelo didáctico COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje) (Campirán, 1999) como instrumento para mejorar el proceso de comunicación en la escuela, fundamental en el desarrollo humano y social gracias a que nos movemos dentro de un mundo “repleto de diversa y múltiple información” (Posada, 2005) que necesita ser interpretada para mejorar los procesos de cualificación institucional; orientador en la toma de decisiones, fuente de información en la construcción y fundamentación del pensamiento científico.

Este trabajo se fundamenta en cuatro aspectos contemplados en el proyecto ambiental institucional: compostaje, lombricultivo, agricultura orgánica y reciclaje.

Cuadro No. 1 Pilares fundamentales que facilitaron la construcción del proyecto de medio ambiente de la institución República de Colombia.



La base conceptual está dada por las ideas propuestas por un maestro mexicano *FELIX ARIEL CAMPIRÁN*, involucrando en los procesos de aprendizaje una fase de estimulación plurisensorial un momento para el procesamiento de la información de forma ordenada y completa alrededor de siete preguntas organizadas y escritas en una bitácora de orden de pensamiento.

Se garantiza así el desarrollo de unos niveles de comprensión y de unas habilidades de pensamiento que pueden ser básicas, analítica, crítica y creativas

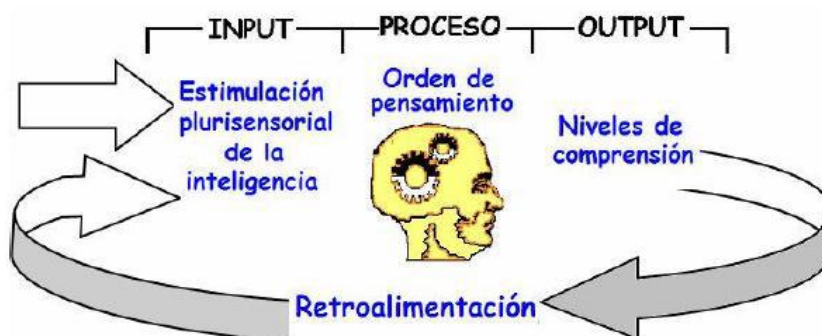


Figura No. 1 Comparación de la entrada y procesamiento de la información entre el computador y el cerebro.

La población objeto de estudio se encuentra entre los 6 y 17 años corresponden, según Inhelder y Piaget al estadio de operaciones concretas y formales, promoviendo la modificación y ampliación que el individuo tiene sobre el mundo. (Inhelder y Piaget, 1955-1972, citado en Cano 2007).

Los estudiantes que se encuentran en estas etapas de desarrollo tienen la capacidad de razonar sobre varias situaciones, diferenciando si son reales o no, puede realizar operaciones para dar solución a problemas particulares, afirmación de Inhelder y Piaget, (citado en Cano 2007)

Estas características favorecen el desarrollo de procesos de investigación en la escuela, dentro del contexto social, cultural, económico y político en el que se desarrollan. (ICFES, 2007)

Es importante entonces la afirmación de Vigostky, (1934-1993) según la cual “Donde el medio no presente al estudiante tareas adecuadas, no plantee las exigencias nuevas, no despierte y estimule el desarrollo del intelecto mediante nuevas metas, el pensamiento no despliega sus posibilidades, no llega a alcanzar las formas superiores o las alcanza con gran retraso” (citado por Cano, 2007)

#### • RESIGNIFICACIÓN.

Como consecuencia de la aplicación del proyecto a nivel institucional y el fortalecimiento del mismo, gracias a los aportes de otros miembros de la comunidad educativa, a la participación en procesos de actualización y concursos con entidades como el Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, se puede afirmar que:



- En cuanto a las relaciones de poder, se evidencian ajustes como la revisión de espacios y recursos desde los estamentos administrativos, involucrando de forma más participativa a todos los miembros de la institución, el surgimiento de un nuevo concepto de autoridad a través de la reorganización de espacios orientados al desarrollo de autogestión y al reconocimiento del otro como sujeto, de sus talentos, gustos, intereses rompiendo barreras que impedían la verdadera formación en valores y productividad características propias del Proyecto Educativo Institucional PEI. Estas transformaciones optimizan el uso adecuado de recursos económicos, sociales, culturales e individuales.
- Los procesos de subjetivación se evidencian gracias a la conformación de colectivos con intereses comunes que proponen, desarrollan, autogestionan y evalúan proyectos que propician la autonomía en la distribución de tiempos y espacios, los sujetos son reconocidos a nivel familiar por manifestar sus propios intereses, ocurren también cambio de hábitos, disciplina y compromiso, aspectos a tener en cuenta en la formación de individuos comprometidos en el desarrollo del trabajo de los semilleros de investigación y el cambio social y cultural que se necesita para mantener un ambiente sano y saludable.
- En cuanto a los procesos pedagógicos se encuentran orientados a la construcción de conocimientos que puedan dar la posibilidad futura de una producción técnica y tecnológica que proporcione mejores niveles económicos y sociales. La aplicación de la metodología basada en el desarrollo de bitácoras, la retroalimentación frecuente de las mismas, el uso de tecnologías y de nuevos programas, lleva al estudiante a la construcción de saberes, a la comunicación asertiva con sus compañeros, al debate sano sobre sus escritos, a la modificación de conductas y sentimientos frente a las situaciones que a diario lo afectan. Además de acercar a la familia a la institución escolar como miembros más activos y participativos en la formación integral de los estudiantes.
- Resistencias: Se necesitan nuevas actitudes para aceptar y transformar expresiones como “sobradas” “levitan” entre otras tantas que buscan el trabajo que hasta el momento se ha realizado, sin embargo existen aquellos docentes que han

comenzado a acercarse y a reconocer los cambios valiosos, las estrategias novedosas y la entrega desinteresada de estudiantes y docentes en el desarrollo del trabajo. Cuando el proyecto se puso en marcha los estudiantes también manifestaron algún tipo de resistencia gracias al cambio de horario ya que esto implicaba llegar dos horas más temprano o salir dos horas más tarde dependiendo de la jornada académica. Resistencia que no se presentó en los semilleros de investigación.

- La aplicación del modelo didáctico COL junto con las modificaciones que se hacen al mismo han facilitado el descubrimiento de nuevos espacios de aprendizaje, de nuevas metodologías, de nuevas estrategias (aprender para luego enseñar a los compañeros de grados más pequeños) de nuevas relaciones y de nuevas formas de utilización de espacios como las aulas especializadas, incluso el reconocimiento de nuevos olores, alimentos y territorios. Estos territorios facilitan la comunicación sacando a flote problemas como la drogadicción, violencia intrafamiliar, intentos de suicidio, espacios donde el estudiante siente que su voz es escuchada que es reconocido como individuo.
- El desarrollo y transformación del proyecto también ha promovido la transformación de la esencia del individuo y del colectivo para convertirse en sujetos de los procesos educativos, acercar el mundo a sus vivencias, promoviendo desde las representaciones de ecología, de agricultura urbana, de huerta escolar creadas e institucionalizadas por otros actores se busca que descubra y construya una realidad ecológica propia de la institución. Esta nueva subjetividad facilita el descubrimiento de una relación diferente entre el hombre y la naturaleza
- El paso de proyecto de aula a proyecto institucional significó convertir al ambiente natural, cultural y social en la imagen producida por unos sujetos que están transformando de forma individual y colectiva su entorno.

- La primera transformación realizada se organizó en su entorno próximo, las aulas de clase y el patio de recreo a través de las campañas de reciclaje y clasificación de residuos sólidos, además de la redistribución de los espacios.

## **BIBLIOGRAFIA**

Barragán, B.(2011). Experiencia y narración ensayo sobre el conocimiento escolar como campo se subjetivación. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No. 32. Recuperado 15 de Noviembre de 2013, de [Http://revistavirtual.ucn.edu.co](http://revistavirtual.ucn.edu.co).

Campirán, F (2001) Enseñar a pensar. Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Jujuy. Argentina.

Campirán, F. (1999). Enseñar a pensar. La razón comunicada. Editorial Torres Asociados. México.

Cano, A (2007) Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski ¿Dos caras de una misma moneda?. Boletín academia Paulista e psicología. Julho Dezembro, año/vil XXVIII, número02, 148.166.

IED COLEGIO REPÚBLICA DE COLOMBIA IEDCRC. (2008) Periódico Escolar.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ICFES (2007). Fundamentos conceptuales del área de Ciencias Naturales.

Tobón, S (2005) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones. Bogotá.

Vasco, C. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿y ahora estándares?. Recuperado el Mayo de 2010. <http://es.scribd.com/doc/20721344/Indicador-de-Logro-y-Competencias-Ahora-Est-and-Ares-Carlos-Eduardo-Vasco>

# ANEXOS.

## Anexo No. 1

### EVIDENCIA ESCRITA SOBRE LA FORMACION INICIAL DEL PROYECTO HERRAMIENTAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS.

Dora Ocampo Rios  
Lc. Química y Biología,  
Responsable Proyecto  
Medio Ambiente y Ecología, Sede C

# Guardianes del Agua

¡Pase una vez....



Así es el comienzo de la mayoría de los cuentos que los niños leen y que generalmente disfrutan, así es el comienzo de nuestro grupo ecológico que hasta el momento es identificado como "GUARDIANES DEL AGUA".

Este proyecto de ecología está basado en el reciclaje de algunos materiales considerados como basura y en la necesidad de disminuir la producción de desechos de nuestra Institución.

Por esta razón los alumnos del grado 503 del año 2007 liderados por la directora de grupo dieron inicio a una campaña de reciclaje de las bolsas plásticas en las que es empacado el refrigerio, los docentes responsables del proyecto de medio ambiente apoyaron esta idea y reforzaron el trabajo con el desarrollo de talleres para conmemorar las fechas correspondientes a temas ecológicos como, el día de los humedales (2 de febrero); el día internacional del agua (22 de Marzo); día internacional de la tierra (22 de abril); etc, etc.

Durante todo este proceso de formación ecológica, fue enviada al colegio una comunicación de la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB), donde proponían la idea de incentivar en los alumnos el conocimiento y cuidado de los recursos hídricos de nuestra ciudad.

Y como en los cuentos de hadas, alumnos y maestros llenos de entusiasmo nos comprometimos con la tarea de recoger aquellos trabajos más destacados en cada uno de los cursos; para complementar el mismo se hizo una selección de temas a trabajar en próximos talleres, dentro de los parámetros propuestos por el acueducto. Es necesario agradecer el apoyo de la Rectora Inés Marina Vizcaino de Cubillos, de la Coordinadora y de los compañeros docentes de las jornadas mañana y tarde al igual que a los alumnos.

Luego de esta selección de temas, se programó la visita al Humedal Santa María del Lago, ubicado en nuestra localidad, desarrollándose un trabajo previo donde se incluyó la ubicación de otros humedales y el conocimiento de la flora y fauna de este humedal. Se coordinó con los encargados del humedal las actividades a desarrollar durante la visita, acordadas con la edad de los alumnos visitantes.

Los recursos económicos para la compra de algunos materiales utilizados para el desarrollo de trabajos durante la visita, se obtuvieron de la venta que semanalmente se hace de las bolsas recicladas del refrigerio.

Vale la pena recordar que con la colaboración de docentes y alumnos se recolectaron los mejores trabajos de cada curso para organizar el libro, acompañados de maquetas y juegos ecológicos que se enviaron a la Empresa de Acueducto.

Los temas desarrollados en otros talleres fueron SISTEMA HÍDRICO DE BOGOTÁ y RIO BOGOTÁ, no solamente se trabajó el área de Ciencias y Educación Ambiental, también se incluyeron el área de Sociales a través de la ubicación geográfica en mapas y el área de Español por medio de redacción, escritura y lectura.

Posteriormente a la entrega de la muestra de nuestro trabajo, recibimos con agrado la llamada de la persona encargada del concurso para informarnos que habíamos sido seleccionados como GUARDIANES DEL AGUA, el premio consistió en una visita al embalse de San Rafael acompañados del Gerente del Acueducto, la grabación de dos programas de televisión emitidos el 2 y el 16 de diciembre por el canal capital y un kit de chaqueta, gorra, maleta colegial y recipiente para el agua con el logo de la empresa, para 40 alumnos de ambas jornadas.

Nuestro proyecto sigue funcionando y esperamos que con la colaboración de otros estamentos de la institución logremos ampliar aún más la efectividad del mismo, colocando las canecas adecuadas y necesarias para la recolección de otros materiales buscando disminuir el impacto ambiental que la producción de desechos genera en el agua y el medio ambiente.

Es mi deber moral y profesional agradecer a la profesora BEATRIZ GONZÁLEZ DE SANTACOLOMA de la Jornada Mañana y Lucy Cantillo por su apoyo incondicional en el desarrollo de esta loca idea.

No comeremos perdices como en los cuentos de hadas, pero si estaremos felices de que ollas y todos los seres vivos podamos disfrutar de una mejor calidad de vida en nuestro ambiente.

## Y colorín colorado este cuento está empezando...



### LA IMPORTANCIA DE RECICLAR



El reciclaje es un proceso que permite convertir los residuos en nuevos productos. Esto ayuda a reducir la contaminación y a ahorrar recursos naturales. Al reciclar, evitamos que los residuos se conviertan en basura y se contaminen. Además, el reciclaje ayuda a reducir el consumo de energía y agua. Por eso, es importante reciclar siempre que podamos.

### Diálogo del Humo arando

No sé cómo voy a ser, ¿seré un humo o un viento?  
Cuando me levanto cuando estoy triste  
Cuando me levanto cuando estoy feliz  
Me levanto como un resaca  
De una fiesta que me dejó en la cama

o Voy a ser como una pluma que vuela  
o Como la espada de la guerra  
o Como el viento que levanta el polvo  
o Como el agua que moja la tierra  
o Como el fuego que quema la madera  
o Como el agua que moja la tierra

## Anexo No. 2

### Convocatoria Incentivos Fofad para formación docente. MG I 2010.



#### LA SUSCRITA COORDINADORA DEL POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA QUIMICA

#### INFORMA QUE:

La señora **DORA OCAMPO ROZO**, identificada con cédula de ciudadanía No. 39.663.934 de Soacha y el código estudiantil 2010183012, desarrolló los seminarios y actividades académicas del I semestre del programa de Maestría en Docencia de la Química y se encuentra a la espera de realizar la legalización de su matrícula para el segundo semestre de 2010, en las fechas previstas por la Universidad para ello.

El Programa es presencial de tiempo completo y se desarrolla en el horario de los días viernes de 2:00 - 6:00 p.m. y sábados de 8:00 - 4:00 p.m.

La presente se expide por solicitud de la interesada, a los 22 días del mes de Julio de 2010, para trámites ante la Secretaría de Educación del Distrito.



**DIANA LINETH PARGA LOZANO**  
Coordinadora  
Maestría en Docencia de la química

Mue.3.

**ANÁLISIS: NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: HERRAMIENTAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS PARA ACERCAR A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO**

**INSTITUCIÓN: IED REPÚBLICA DE COLOMBIA**

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

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

Es claro que para producir transformaciones a nivel de las estructuras y de los procesos organizativos y de gestión, es necesario empezar por emplear un nuevo lenguaje que designe y signifique la realidad de una forma diferente a la dominante y a la convencional. El uso del lenguaje técnico y científico constituye un paso imprescindible para romper no solo con el sentido común y la representación mecánica de los procesos naturales, sino que abre a la posibilidad de nuevos interrogantes, de audaces conjeturas, de rupturas

cognitivas y sociales y, por derivación, de posicionamientos políticos críticos y fundamentados. Lo mismo puede decirse para la organización de *“estrategias que faciliten la participación de los estudiantes de acuerdo con sus intereses, gustos y deseos facilitando la construcción de resistencias a las practicas segmentarizadas y sedimentadas que se encuentran en la estructura de nuestra institución escolar y la creación de nuevas propuestas de investigación a través de la cuales se orienta y se promueven procesos de metacognición agenciando nuevas formas de poder y estrategias de construcción de colectividad”*

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

# TRABAJO EN COLECTIVO POR UNA GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR EFICIENTE Y DE CALIDAD

## SENDEROS BARAYISTAS TRANSFORMANDO REALIDADES

**Cristina Becerra Chávez  
Ángela Prieto Acuña  
Martha Isabel Bogotá  
Sonia Teresa Sarmiento**

“Solo el trabajo en colectivo posibilita la materialización de la escuela” Autoras.

### 1. ORIGEN DE UN SUEÑO

Hace tres años en el Colegio Antonio Baraya<sup>29</sup>, existía un currículo por jornada, en general las actividades pedagógicas hacían ver tres colegios, uno en cada jornada y sede. Se realizaba un trabajo de aula que era desconocido por la institución, sin trascender más allá de las cuatro paredes del salón de clase, situación que hacía visible la insularidad y la pérdida de oportunidades para enriquecer los ambientes de aprendizaje del colegio con la experiencia valiosa que cada docente desarrolla con los estudiantes. A esto se suma las inadecuadas condiciones físicas de los espacios por la carencia de recursos y mobiliarios necesarios para brindar una educación de calidad, “literalmente hacer clases con sombrilla incluida, practicar deporte en una cancha donde era más importante jugar a no caer en los cráteres que a obtener la victoria y convivir en el aula con un cementerio de pupitres y/o niños sentados en el piso”.

---

<sup>29</sup> La Institución Educativa Distrital Antonio Baraya está ubicada al sur-oriente de la ciudad de Bogotá, en la U.P.Z. 39 Quiroga, barrio Olaya de la localidad (18) Rafael Uribe Uribe, es un colegio de carácter oficial adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá, atiende estudiantes de estratos 1, 2 y 3, en dos jornadas: mañana y tarde. La mayoría de los estudiantes proceden de las localidades de Ciudad Bolívar, Soacha y Bosa, y un gran número de ellos son parte de la población de desplazados que llegan día a día a la capital del país.



No había claridad en el horizonte institucional, los aprendizajes básicos para la convivencia social no se vivenciaban, por ello se observaban dificultades en la convivencia, el deterioro de las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares y con los docentes, que provocaban agresividad, Intimidación con pandillas de colegios cercanos, barras bravas, consumo de estupefacientes, bebidas alcohólicas, burla, rechazo, el uso de chanzas verbales, las amenazas, la falta de respeto e indiferencia. Además el sentido de comunidad y de trabajo en equipo no era significativo producto de la ausencia de liderazgo, participación, objetivos e ideales comunes que avizoraran el camino hacia la meta propuesta.

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

## **2. PASO A PASO IDEAS HECHAS REALIDAD.**

### **2.1. Uno para todos y todos para uno.**

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

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

De esta forma se fortalece el trabajo por ciclos, al asignar un equipo de docentes, un líder y un espacio de encuentro para cada ciclo, presentando como equipo la resistencia más evidente. Paralelamente se avanza con la formación en torno a esta política educativa. Se construye la caracterización de los estudiantes por ciclo, que permitió el reconocimiento de las condiciones en las dimensiones: socio-afectiva, cognitiva, psicomotriz y ético moral de los alumnos. Con este insumo se inicia la implementación

del trabajo por proyectos a nivel institucional<sup>30</sup>, para dar respuesta a las necesidades formativas evidenciadas en la caracterización y como estrategia de participación, integración y reconocimiento de las potencialidades del colectivo docente. De esta manera la comunidad educativa exterioriza la necesidad de cambio, se impulsa en ella la labor interactiva que se expresa en una acción educativa conjunta bajo un modelo organizacional participativo.

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

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

Con el nuevo modelo pedagógico, “aprendizaje autónomo” surge la necesidad de replantear el sistema institucional de evaluación, para determinar avances o dificultades que se presentan en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas alcanzadas o actitudes y valores asumidos. Se adopta una evaluación continua, integral, cualitativa y cuantitativa, la cual permite reconocer el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso de enseñanza - aprendizaje. Con lo anterior y la participación de toda la comunidad, se construye el sistema institucional de evaluación Barayista que ha tenido modificaciones en la escala de valoración de acuerdo con las expectativas, tendencias y necesidades propias del momento.

---

<sup>30</sup> El ciclo construye un proyecto que se desarrolla en ambas jornadas y está orientado a fortalecer el eje institucional que es el ambiental.

## 2.2. Somos parte y hacemos parte.

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

Conscientes de esta situación y apoyados en las políticas públicas de momento, el colegio decide crear espacios donde los estudiantes tengan una opción diferente para hacer uso adecuado de su tiempo libre, puedan descubrir, desarrollar y fortalecer todas sus potencialidades. Esto se logra con la creación de la escuela sabatina denominada “Fortalecimiento de competencias mediante la lúdica en la comunidad Barayista” los estudiantes participan en centros de interés para favorecer la dimensión socio-afectiva, cognitiva, físico, cultural y recreativa. Además para afianzar el proyecto de vida de los estudiantes de grado 10° y 11° se implementa la educación media fortalecida en “pensamiento tecnológico para el desarrollo ambiental” donde los estudiantes asisten diez horas en contra jornada para formarse en el énfasis tecnológico y ambiental. Con el propósito de evitar la segregación y dar oportunidades formativas y laborales a los estudiantes que no tienen posibilidad directa de ingreso a la universidad el colegio forma parte del proyecto UPZ 39 dirigido a los estudiantes de ciclo quinto, los cuales asisten en contra jornada a otros colegios de la localidad que cuentan con programas Sena. En el 2013 el colegio se inscribe en el programa 40X 40<sup>31</sup>, como una alternativa para que los escolares participen, gocen y disfruten de las prácticas deportivas, culturales, recreativas y científicas. Esto lo hacen en jornada contraria a través de procesos pedagógicos sistemáticos, integrados al PEI para el mejoramiento de la calidad educativa del estudiante y la formación en valores.

---

<sup>31</sup> El proyecto 40x40, o jornada extendida pretende que los estudiantes reciban formación de 40 horas semanales durante las 40 semanas del año para alcanzar la excelencia académica y la formación integral.

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

Este proyecto reconoce el papel que juega la educación en la formación de los ciudadanos, con el fin de asumir uno de los fines de la educación planteado en la ley general de educación, el cual da importancia a la formación en derechos humanos especialmente en el respeto a la vida, la paz y a los principios democráticos, de convivencia, de pluralismo, de justicia, de solidaridad, de equidad y el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Dentro de las estrategias se acogió el programa para la gestión del conflicto escolar “Hermes” de la Cámara de Comercio de Bogotá, el cual busca trabajar con estudiantes entre 12 y 17 años, por ser este grupo poblacional el que más enfrenta situaciones de conflictividad a nivel familiar, escolar y social. Se dieron jornadas muy significativas que permitieron reconocer a los estudiantes, comprenderlos y apoyar su crecimiento en el manejo de situaciones familiares a través de las diferentes actividades, talleres y encuentros de socialización que se realizaron dentro del proceso que duro un año y medio. Permitió fortalecer el empoderamiento y la corresponsabilidad de la comunidad educativa, se hizo reconocimiento del conflicto, los estudiantes y docentes se formaron y certificaron como gestores del conflicto y el proyecto inició su marcha de proyección institucional a través de las jornadas de conciliación donde se utilizan los métodos alternativos de solución de conflictos.

El manual de convivencia ha sido modificado especialmente en el apartado de faltas leves, faltas graves y gravísimas lo cual permitió dar claridad a los comportamientos de los estudiantes y al manejo de dichas situaciones. Además la construcción del debido proceso hizo que el manejo convivencial fuera más eficiente y coherente con las necesidades institucionales.

Coordinación de convivencia hoy cumple con una gestión en torno al conflicto, la sana convivencia, la identidad, el respeto por las ideas del otro y el reconocimiento de la norma. La experiencia ha traído resultados positivos, se ha observado un cambio significativo en el comportamiento de la comunidad frente al conflicto: la sanción ya no es la vía de solución sino que se adopta el diálogo reflexivo, la concertación, los compromisos y la tolerancia como camino para superar la problemática. Se afianzan los lazos de confianza entre la comunidad. La diversidad también se ha reconocido con la participación de los estudiantes en actividades de tipo deportivo, cultural y académico. En conclusión el clima institucional ha ganado.

### **2.3. Me cuido, te cuido y nos cuidamos.**

A partir del diagnóstico, la caracterización hecha en cada ciclo y lo observado en las relaciones cotidianas del aula, el patio y las actividades institucionales, se identifica **la carencia de hábitos de autocuidado y la escasa práctica de valores** como la responsabilidad, respeto, autodominio, solidaridad y honestidad.

Para contrarrestar estas falencias se inicia acciones como el lunes de reflexión donde se promueve la interiorización de comportamientos y actitudes con la participación de estudiantes y docentes. Se crean además espacios para las direcciones de grupo los miércoles con bloques de clase más cortos, en este espacio se planea trabajar un valor por mes para promover y fortalecer la vivencia de los valores y principios institucionales. Cada valor se orienta desde la instancia académica, convivencial, de orientación y de dirección de grupo.

Las convivencias se llevan a cabo desde el 2011, se han convertido en espacio de reflexión y de encuentro grupal para reconocerse, reconocer al otro e incentivar el crecimiento personal.

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

### 3. ¿Y DE LOS CICLOS QUE?

Aunque el proyecto tiene muchas aristas, definitivamente lo que ha movilizó académica y convivencialmente el Colegio es el trabajo por proyectos desde los ciclos. En el año 2009 se direccionó como política pública, el trabajo por ciclos, así que la SED designó a la Universidad Monserrate como asesora del colegio en este proyecto. Se hicieron los primeros intentos para ubicar la impronta de cada ciclo y hacer la caracterización.

En el 2010 quedó establecida la impronta de cada ciclo, pero el trabajo se centró en la caracterización de los estudiantes, según las dimensiones del desarrollo humano Ético-Moral, Psicomotriz, Cognitiva y Psicosocial.

Allí se obtuvieron datos interesantes de los cuales se destacan algunos que llamaron la atención: los valores que manejaban los estudiantes eran diferentes a los practicados por los adultos, (esculcar la maleta del compañero, o cogerle el celular, era solo tomarlo), hay carencia en el desarrollo psicomotriz, en el aspecto cognitivo se evidencia deficiencias en el sentido crítico, en el análisis y en el pensamiento lógico. Socialmente solo el 30% de los estudiantes integran familias funcionales por tanto se presentan índices muy bajos de autoestima y de auto reconocimiento.

Consciente de que, por un lado, el trabajo por ciclos era una herramienta poderosa para salvar las dificultades que presentan los grupos y por otro lado, el trabajo por proyectos permite el desarrollo de aprendizajes significativos en contexto, se inicia una ardua labor para materializar estos dos objetivos.

Con la unión de las dos premisas, en el 2011 se organizan grupos de docentes para conformar cada ciclo, espacios de reunión de estos grupos y un docente líder de cada uno.

La primera intención era la formación de colectivos de trabajo, grupos colaborativos, cuyo principal objetivo era establecer estrategias pedagógicas y metodológicas, en bien de los estudiantes del ciclo. En este año no hubo logros significativos.

En el 2012 se dio la directriz para que cada ciclo trabajara un proyecto unificado en las dos jornadas y cuya meta era alimentar el énfasis del colegio que es cultura ambiental, “formando líderes y transformando el ambiente”. En junio y diciembre de este año, al hacer la socialización de los avances de los proyectos, se presentaron actividades

interesantes, pero de ninguna manera correspondían a la estructuración de un proyecto, mucho menos a la unificación institucional y algunos tampoco se direccionaban al énfasis ambiental.

Si es claro que todos los grupos empezaron a cohesionarse y a planear estrategias de mejoramiento para cada ciclo según sus necesidades. En el ciclo III de la jornada mañana se organizaron talleres para suplir las dificultades lecto-escritoras del grupo. En el ciclo III de la jornada tarde, los talleres iban dirigidos a mejorar la profunda problemática convivencial que presentaban.

En la semana institucional de enero de 2013 y las siguientes jornadas pedagógicas, se hizo fundamentación en el tema de trabajo por proyectos y en junio a través de una matriz construida por el equipo, se logra la unificación de los proyectos por jornadas, por lo menos en teoría. Cada colectivo a nivel institucional, comparte lo realizado en estos dos años y aprovechando cada saber y cada experiencia vivida, se unifican títulos y temáticas de los proyectos, que sobre todo se orientan hacia el énfasis ambiental.

En la socialización hecha el 28 de noviembre de 2013 se obtuvieron grandes avances en algunos ciclos.

El ciclo I: crezco, descubro y soy feliz: Aquí, en la jornada tarde, se ve la organización del proyecto, van al supermercado, reconocen su lugar. El ciclo II: Héroe Barayista: Se orienta hacia el reconocimiento del cuerpo y del entorno con proyección hacia la comunidad y en total sincronía con las dos jornadas, se observa la participación activa de los padres y estudiantes con gran dosis de creatividad. El ciclo III: Soy barayista, sujeto social, ambiental y responsable: la jornada de la mañana la orienta a la conservación del medio ambiente, lo integra a cada una de las áreas con énfasis en lecto – escritura, y la jornada tarde dirige sus esfuerzos al aspecto social. Construyen talleres y diseñan actividades que les permita mejorar la convivencia. El ciclo IV: Soy, pertenezco y me expreso: dirigida hacia la educación sexual, el énfasis ambiental y la orientación vocacional. El ciclo V: sensibilización en el uso de los recursos naturales. Aquí vale destacar que en este momento los colectivos de docentes están fortalecidos y estables dentro de cada grupo, aunque algunos no han podido consolidar su trabajo, especialmente el ciclo V.

#### 4. La pertinencia y la pertenencia se hacen realidad.

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

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

El PEI: **“BARAYISTAS CON FORMACIÓN EN AMBIENTE Y CIENCIA PARA LA SOCIEDAD”**, es la carta de navegación que orienta el desarrollo de todos los procesos para la formación integral del educando a partir del lema “Exigencia y compromiso principios de formación y bienestar”

La organización y la gestión escolar es una realidad al interior de la institución con el propósito de lograr los fines y metas propuestas desde el proyecto educativo institucional que busca la calidad educativa prevista desde el plan sectorial de educación.

**Hacia el 2015 la comunidad Barayista espera** contar con todos los ciclos trabajando en el proyecto establecido y grupos de docentes investigadores aportando para el crecimiento del Colegio y apoyando esta iniciativa pedagógica. Es de anotar que cada proyecto de ciclo realmente constituye un proyecto de investigación, de hechos ya algunos lo han iniciado como en el caso del ciclo II cuando un estudiante afirma “Hicimos un concurso para escoger el logo de nuestro proyecto y YO me lo gané, aquí se los presento” o cuando el profesor Edward dice “Empezamos a aplicar los talleres de



educación sexual y descubrimos que los niños No tienen la formación que debieran, adolecen de muchos conceptos, pero nosotros también, tuvimos que aprender juntos”

## **Conclusiones**

Los actores del Colegio Antonio Baraya, realizaron un recorrido por la experiencia y su apuesta dentro de la organización escolar. En la reconstrucción de la historia mencionan la importancia de vincular a cada uno de los protagonistas y sus voces, sus registros, su cartografía que a su vez permite mirar cada uno de los espacios que han pretendido abarcar; sobrepasando los límites, dejando de un lado las prácticas segmentarizadas molares que significan poder, que marcan rígidamente territorios. Para permitirse la posibilidad de construir prácticas flexibles o moleculares, que proyectan una institución con una organización escolar que facilita pensar los documentos institucionales desde la necesidad y los intereses de sus participantes. A establecer relaciones entre los mismos; que aunque conservan en su esencia la jerarquización si se evidencia transformación en la organización que existía dentro de la institución.

En la institución se creó la posibilidad de hacer política dentro de una multitud que convoca a sus participantes a realizar agenciamientos colectivos siendo seres solidarios que expresan su sentir y a su vez propician movilizaciones de gran cambio para modificar la escuela tradicional.

El Colegio Antonio Baraya cuenta dentro de su proyección para el año 2015 con el funcionamiento óptimo de la enseñanza media fortalecida, del programa 40x40 en primera infancia y en básica, llevando a cabo el proyecto de gestión y organización escolar con el que se mueven en la actualidad.

## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: SENDEROS BARAYISTAS TRANSFORMANDO REALIDADES**

### **INSTITUCIÓN: JOSÉ ANTONIO BARAYA**

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

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

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

La riqueza de esta propuesta se representa en la constitución de una escuela que rompe con el estatismo, para constituirse en un campo de fuerzas dinámico que encadena procesos pedagógicos disimiles, los cuales actúan como resistencias y movilizaciones políticas que implican también transformaciones en las subjetividades. Son precisamente

estas prácticas innovadoras las que se han encargado de crear lazos de solidaridad y otras formas de existencia en esta institución educativa que le está apuntando de manera seria y sostenida a *“un trabajo en equipo y a la construcción de ambientes de aprendizaje interdisciplinarios, transversalizados por un énfasis ambiental”*. O sea, como lo plantean en su informe investigativo, *“a la posibilidad de construir prácticas flexibles y moleculares que desdibujen las prácticas segmentarizadas y molares que marcan rígidamente poderes y territorios”*.

## **MI COLEGIO EN LA NUBE**

**Cediel Romero  
Rocío del Carmen Guaca**

### **ANTECEDENTES**

Este proyecto surgió desde hace 12 años, de la necesidad que manifestaron varios docentes del colegio Distrital La Toscana Lisboa (colegio en donde trabajaba en ese momento), de publicar los materiales didácticos digitales que diseñaba, en un solo sitio y a la vez aprovechar otros recursos educativos que encontraba en internet para hacer más interactivas las clases y mejorar los resultados en la evaluación de los estudiantes.

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

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

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

El proyecto se traslada junto con su creador a la institución educativa distrital Rodolfo Llinas. Es un Colegio que posee una planta física nueva de escasos dos años de construcción y en excelentes condiciones; cuyo diseño cuenta con espacios para aulas especializadas que ante la demanda de estudiantes tuvieron que ser adaptadas como aulas de clase, tiene una zona recreativa limitada dentro del Colegio que no cuenta con la capacidad para todos los estudiantes y en ocasiones los docentes deben llevarlos a utilizar la zona verde, que es externa al colegio. El colegio está ubicado en la localidad 10 de Engativá, al noroccidente de la ciudad de Bogotá, cuenta con un rector, cuatro coordinadores, 86 docentes quienes se caracterizan por ser una población profesional,

destacada por su compromiso constante en su labor que se evidencia en la calidad de respuesta frente a sus deberes, en el tiempo que le dedican a sus funciones, en su gran capacidad de liderazgo, en su esfuerzo continuo por dar a los demás lo que es debido; el colegio atiende una población de 2460 estudiantes entre los niveles de educación básica y media en dos jornadas (mañana y tarde), con edades comprendidas entre los 6 a 18 años, la población de estudiantes indígenas y afrodescendientes es mínima y en un alto porcentaje son mestizos que pertenecen a los estratos 2 y 3, provienen de hogares en su mayoría nucleares con padres técnicos y profesionales que usan y manejan correo electrónico, empleados y quienes cuentan con buen acceso a la últimas tecnologías informáticas ya que poseen computador e internet en sus casas, situación que se convierte en una fortaleza que se debe aprovechar al máximo.

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

Ante la problemática de los estudiantes que se suscita en sus hogares y en las diferentes instituciones educativas, nuestro proyecto surge como una necesidad de fortalecer los canales de comunicación dentro de la comunidad educativa, mostrando posibilidades que sean más efectivas y que permitan realizar un seguimiento, es por ello que el proyecto “Mi Colegio en la Nube” consiste en un sistema de apoyo escolar en beneficio de los estudiantes, docentes y padres de familia, que radica en el diseño e implementación de un sistema informático virtual que contiene varios componentes en pro de mejorar la calidad en sus procesos y resultados. Estos componentes básicos son: Apoyo escolar, mediante la utilización de los recursos educativos, utilizando diferentes herramientas TIC para como acompañantes de las labores escolares de los estudiantes; permitiendo que todos los integrantes de la comunidad escolar se puedan informar de las actividades del colegio. Y el segundo componente corresponde a la comunicación que tiene diferentes herramientas TIC que permiten la información fluida y permanente entre los actores del proceso. El proyecto Mi Colegio en la nube tiene en cuenta para su ejecución aportes de

la participación activa de la comunidad educativa: directivos, administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia, quienes lo desarrollan con apropiación, compromiso e interés de una permanente innovación.

## **RELATO DE LA EXPERIENCIA**

### **EL INGENIOSO MAESTRO DE MI COLEGIO EN LA NUBE**

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

Cedi en el reino de Toscana desplegaba una satisfactoria labor con su séquito equipo organizando los recursos educativos y la información de forma centralizada, pues era

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

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

Henchido de grandes satisfacciones el asombroso Cedi en el año 2007 logra tocar el corazón y capacitar a los demás docentes gracias a su anegable labor que le permite liderar e instaurar su proyecto Mi Colegio en la nube, mientras tanto con su equipo principiante exponen en otros reinos mediante foros locales y distritales donde fueron seleccionados para participar en la feria de Tecnología de la Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias (ACAC), ante lo cual con sentimientos de alegría, abrazos y júbilo expresan ¡Oh que gran logro hemos alcanzado! Luego, Cedi continuó manifestando agradecimientos y apoyo a su equipo con esta frase: adelante siempre adelante que nuestra labor es incansable e infinita para nuestros infantes. Fue así como para el

siguiente año 2008, el gran maestro con sus colegas en el reino recibieron capacitación en el diseño de sitios y construyó un portal web educativo sobre plataforma auto administrable LMCS *joomla*, aulas virtuales dokeos, pero emergiendo del esquema tradicional donde mancomunadamente con sus infantes y colegas pudieron administrar su proyecto de manera independiente con hosting y dominio propio, con recursos propios, puesto que nunca tuvieron apoyo de los soberanos del reino, concibiéndose así un sistema integrado y funcional que le aportara a la información, servicios y apoyo a docentes, infantes, reyes, príncipes y marqués, creando un ambiente virtual con sentido pedagógico, y educativo para todo el reino; pues en un principio se realizaron videos educativos, guías y evaluaciones creados por otros docentes a nivel mundial pero luego vieron que los docentes también estaban en capacidad de crear sus propios videos, guías, evaluaciones y presentaciones acordes a las necesidades educativas y al contexto del reino.

Dadas las excelentes presentaciones e impacto del proyecto Mi Colegio en la nube conjuntamente con su renombre, para el año 2009 nuevamente fueron invitados y participaron en la feria de Tecnología de la Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias (ACAC) y posteriormente en el 2010 se hicieron presentes en la ciudad de Popayán como ponentes al XII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa organizados por la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE) y a su vez seleccionados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para ser expositores en el III Foro de Docentes innovadores en TIC, organizado por Microsoft en Panamá. En el año 2011 se aloja en un nuevo reino llamado Colegio Rodolfo Llinás, donde vuelve a enfrentarse a barreras por parte de algunos docentes, pero ya estaba acostumbrado a superar esta clase de situaciones ;mientras tanto obtiene satisfactorios resultados de pronto lo llaman a participar en el primer Foro Concurso nacional de innovación educativa organizado por el MEN donde se convocó a más de 250 proyectos de todo el país y además fue seleccionado dentro de los diez mejores, disputando la final, en donde fue seleccionado como uno de los 5 mejores del país, reconocimiento que le permitió representar a Colombia en el IV Foro de Docentes innovadores en TIC, organizado por Microsoft en Santiago de Chile. Ante sus grandes esfuerzos y reconocimientos el maestro de tecnología e informática continúa su labor para el año 2012 en apoyo de su nuevo equipo Llinaísta de docentes, Padres e infantes y participan en el XIII Congreso



Iberoamericano de Informática Educativa organizados por la Red iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE ), en la ciudad de Bogotá, durante este evento fue invitado por un jurado mexicano al I Congreso Iberoamericano de Aprendizaje mediado por TIC el que se realizó en septiembre de 2012 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en donde deslumbró con su presentación destacándose a nivel iberoamericano. Para el presente año 2013 continúa su participación en el concurso de experiencias educativas significativas mediadas por TIC, organizado por el portal Colombia aprende del MEN donde dentro de 165 proyectos participantes a nivel nacional fue seleccionado entre las 10 mejores experiencias, lo que con su equipo le permitió ser invitado por el MEN a ser expositores en el Congreso Internacional de Virtual Educa organizado por la Organización de Estados Americanos (OEA) en la ciudad de Medellín. Así mismo no se puede olvidar la invitación a exponer el proyecto en la Conferencia mundial de educación e innovación en la ciudad de Qatar, pero que por falta de recursos económicos y apoyo de los soberanos, tristemente no pudo asistir; pero de igual manera ante la insaciable sed de perfeccionamiento de su proyecto ha recibido reconocimientos de entidades expertas en TIC y educación como: Colombia digital, Colombia Aprende, Fundación Telefónica, SED, wikisaber de España y para enaltecer la labor del asombroso maestro en estos momentos se convirtió es un referente internacional pues los mayores visitantes y usuarios que provienen de México, Estados Unidos, España, Perú, Argentina conllevándolo a recibir el 25 de octubre del año en curso, su merecido reconocimiento a nombre del nivel central de la SED por la trayectoria anteriormente expuesta.

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

## **APUESTAS INNOVADORAS**

La implementación del Proyecto Mi colegio en la nube se entrometió en los fundamentos propios de la gestión y organización escolar que orientaran y permiten hacer un adecuado trabajo institucional. Uno de ellos es la Gestión Académica que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la establece como “la esencia del trabajo de un

establecimiento educativo que señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico<sup>32</sup>.

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

---

<sup>32</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. [en línea] Serie Guía no. 34. 2008., p 27 Recuperado 11 de noviembre de 2013 del sitio de la web: <[http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/\\_archivo.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/_archivo.pdf)>

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

1. Tengo acceso a una computadora o los equipos requeridos para una clase on-line.
2. No me intimido usando la tecnología para aprender.
3. Me siento cómodo usando los ordenadores como base para el procesamiento de las palabras, el correo electrónico y el acceso a Internet.
4. Organizo bien el tiempo y las fechas de entrega, además puedo guardar la huella para la evaluación.
5. Soy un aprendiz independiente.
6. Soy autodisciplinado.
7. Puedo expresar mis ideas, comentarios, preguntas, y emociones por escrito.
8. Soy generalmente flexible y puedo ajustar a los horarios cambiantes.
9. Tengo algún tiempo disponible para ir al campus, si se requiere, para los exámenes y las reuniones, etc” (Cabero y Román, 2008)

## **CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVACIONES POLÍTICAS EN LA ESCUELA**

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

Para asumir el reto, se hizo necesario iniciar con una sensibilización a los docentes para reflexionar sobre su propia práctica y fortalecerlos en informática para que así se contribuyera en la actualización de su labor al resto de la comunidad educativa, adquiriendo bases teóricas y prácticas que les permitiera integrar su labor con medios didácticos basados en tecnologías, vivencia que reconoce y manifiesta la Licenciada Yaned Morales, “Mi Colegio en la nube considero es una herramienta fundamental en mi labor como docente ya que a través de ella he podido publicar las guías de trabajo, los muchachos tienen la oportunidad de conectarse a diferentes herramientas que les permite desarrollar mejor su clase en este caso de español”. De igual manera a los directivos siempre les sugiere que deben estar dispuestos a apoyar la innovación y el rediseño de los procesos educativos mediante la gestión de adquisición, mantenimiento y renovación de equipos tecnológicos para la institución educativa y el permanente apoyo en actualización de los docentes en el uso de las TIC’s, a lo que el señor rector William Pérez expresa: “se van a tener aulas virtuales en donde los docentes pueden ingresar todo su material, para que los estudiantes desarrollen guías, laboratorios y talleres y demás”.

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

## CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

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

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

El proyecto “Mi colegio en la nube” pretende convertirse en un proyecto de extensión en la jornada complementaria con el fin de que se aproveche como apoyo permanente para afianzar tareas, superar dificultades o profundizar en proyectos escolares propuestos por los docentes; permitiendo evidenciar que toda Gestión Académica bien orientada conlleva a cambios e implementación de propuestas con acciones concretas, para así dejar de lado viejas prácticas pedagógicas. Se busca que los estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia, puedan obtener todos los recursos e información necesarios en línea, para que la labor educativa sea más eficiente y con mejores resultados, aprovechando al máximo el mejor uso de las TIC´s.

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

## **BIBLIOGRAFIA**

CABERO, J.; ROMAN, P. E-actividades. Colombia. Editorial magisterio. (2005).

[www.eduteka.org](http://www.eduteka.org)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. [en línea] Serie Guía no. 34. 2008., p 27 Recuperado 11 de noviembre de 2013 del sitio de la web: <[http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/\\_archivo.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/_archivo.pdf)>

TABA, Hilda. Conceptos corrientes sobre la función de la escuela. En globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid.: Morata, 1974. P. 185

## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: MI COLEGIO EN LA NUBE.**

### **INSTITUCIÓN: RODOLFO LLINAS**

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

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

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

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



## **EL MURO DE LA EXPRESION Y LA CONVIVENCIA**

**Gladys Chacón C.  
Sonia Pilar Cordero M.  
Vicente Ruiz S.**

### **INTRODUCCION**

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

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

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

En este documento en primer lugar describimos el nacimiento, los protagonistas y el contexto en que se desarrolla, luego su etapa de maduración, los reconocimientos que lo posicionan, tanto al interior de la institución como a nivel externo, para más adelante sintetizar sus alcances a nivel organizacional, comunicativo y político. Al final del documento se encuentra el estado actual y nos aventuramos a formular sus posibilidades futuras al interior del colegio.

El muro es el proyecto, las voces que se escuchan son las de los niños, niñas y jóvenes, el muro es el camino, hemos recorrido mucho y nos falta recorrer más, y esa precisamente es nuestra fortaleza.

## **NACIMIENTO**

En el año 2008 nació el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, y como institución educativa nueva fue nutrida con estudiantes provenientes de diversos lugares de la zona. Al año siguiente la idea del muro de la expresión fue construyéndose a partir de la intención de los estudiantes de tener un espacio donde plasmar sus ideas, pensamientos y sentimientos aunados al deseo de los maestros de ver a los estudiantes como seres humanos en su conjunto y no solo como los niños o jóvenes que deben estar en el espacio escolar para aprender lo que desde cada disciplina se debe saber al terminar un año.

## **QUIENES SOMOS**

La diferencia es lo que nos une. Cada día nos encontramos cerca de 2.200 niños, niñas y jóvenes, un centenar de adultos, además otro tanto de visitantes ocasionales. El Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda abre sus puertas en el barrio Gloria Lara de la localidad de Suba y acoge juventudes provenientes de los sectores de la UPZ el rincón en la que predominan los estratos 1 y 2.

Nuestros vecinos constituyen un grupo de barrios de gente humilde y trabajadora provenientes de diferentes partes del país que migraron, voluntaria o forzosamente, en busca de mejores oportunidades, encontrando que la vida marginal en la ciudad no es tan

fácil como la imaginaban. El desempleo, la falta de oportunidades, el alto costo de la vida, la inseguridad, la desesperanza, entre otros, dejaron ver un lado rudo de nuestra ciudad. Sus hijos son nuestros estudiantes a la vez víctimas y reproductores de estas problemáticas, y por esto mismo vulnerables ante la drogadicción, la delincuencia y el vandalismo.

La conformación de las familias de nuestros estudiantes dista bastante de lo que tradicionalmente se nos enseñó. Ausencia de uno o los dos padres, niños a cargo de abuelos, tíos, hermanos, u otras personas, no son casos aislados en nuestro contexto. Las condiciones de espacio reducido de las viviendas, en general, no contribuyen al buen desarrollo psicológico, social y motriz de nuestros niños, niñas y jóvenes.

En consecuencia de todo lo anterior la labor educativa en nuestro caso concreto sufre una bifurcación. Por un lado procuramos cumplir la tarea misional de la escuela de impartir conocimientos disciplinares, desarrollar habilidades y destrezas, y por otro subsanar los vacíos de formación humana que no han suplido las familias de nuestros estudiantes. El *Muro de la Expresión* ha contribuido para cumplir con esta doble tarea, y pequeñas fisuras que se han logrado en las estructuras tradicionales, es lo da robustez al proyecto. Pequeños logros, cambios en las rutinas, otras dinámicas escolares, nuevas maneras de convivir y de crecer en la diversidad, otros niveles de autogestión,...

Apreciar a los estudiantes como personas con necesidades, miedos, aptitudes, sentimientos, sueños, es una tarea difícil cuando lo que prima en el espacio educativo es la "academia", reflexiones como esta maduraron la idea de crear espacios de interacción que giraran en torno a temáticas diversas más cercanas a la vida de los estudiantes. Se observó que la libre expresión solo se daba de forma oculta, en mensajes anónimos, en paredes, pero sin embargo se evidenciaba la necesidad de que sus opiniones se tuvieran en cuenta.

La lectura contextual que hicimos de nuestro capital humano nos orientó hacia la elaboración de propuestas educativas en las que las necesidades, pensamientos, emociones, sensaciones, deseos y acciones de los estudiantes y los maestros fueran tenidos en cuenta. Desde allí talleres de diversa índole, por ejemplo: *Cine Foro* cuya pretensión fue analizar la realidad social del pueblo latinoamericano desde la visión crítica

de cineastas de este lado del mundo, *Elaboración de Aviones en Papel* para construir y hacer volar los sueños de los más jóvenes, *Recetas de Cocina* para aprender a preparar alimentos desde la valoración de nuestros campesinos y de la tierra que nos probé los insumos de nuestra comida, *Glamur y Belleza* para que un espíritu bello viviera en un cuerpo cuidado,... y claro un muro que permitiera la libre expresión.

Muro se relaciona con pared o tapia. Ampliando un poco el concepto se asocia con límite, obstáculo o barrera, por ejemplo, el MURO DE BERLIN, LA MURALLA CHINA, o más reciente, el muro levantado en la frontera entre México y EEUU. Pero también es, sinónimo de libre expresión como lo fue EL MURO, escrito del filósofo francés Jean Paul Sartre(Sartre, 1939), en cuyo texto el protagonista expresa profundas reflexiones sobre la vida y la muerte la noche previa a su ejecución a manos de la dictadura española. Sinónimo de libre expresión como PINK FLOYD lo expresó en su MURO (Waters, 1979) haciendo una crítica a la educación dogmática y adoctrinante que reinaba en Europa, y cuya huella que ha trascendido las barreras del espacio y el tiempo. En esos términos se planteó la idea del Muro de la Expresión y la Convivencia.

## **LA EXPERIENCIA**

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

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

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

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

Dinámicas culturales arraigadas en la institución escolar como la fragmentación del conocimiento, del tiempo y del espacio físico, los conceptos de disciplina y de autoridad, la idea de reglamento escolar, la verticalidad en las relaciones de poder eran imaginarios a los cuales la comunidad educativa se oponía, y por ello planteó posibilidades de modificación. El muro era el camino para direccionar esta resistencia que a la vez de oposición generó cambios en la cultura de nuestra escuela.

El *Muro de la Expresión y la Convivencia* por su misma dinámica y por su razón de ser se constituyó en una práctica pedagógica innovadora que se puede enmarcar, digamos, en la pedagogía por proyectos.

## **EL MURO COMO RESPUESTA**

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

Los integrantes de la comunidad Educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda construimos respuestas. Nos alienta la idea de saber que nosotros mismos podemos solucionar situaciones que desde otra mirada se constituirían en verdaderos problemas, y que salidas propuestas por agentes externos no serían tan consistentes. Ante un conflicto, una sugerencia o una inquietud, se escuchan diversas opiniones, diferentes miradas que se sintetizan, se critican y se evalúan. Se proponen soluciones y se procura, en consenso

si es posible, viabilizar una de ellas. Esa misma idea es la que hoy en día y desde hace ya casi 5 años orienta la elaboración de muros temáticos.

Por muro temático entendemos un mural que da respuesta de manera específica a un interés o inquietud que ha planteado un grupo o integrante de la comunidad educativa. El contenido del muro se trabaja desde encuentros de aula destinados para ello. De los más recordados tenemos:

**ANTES DE HACERLO PIENSALO BIEN:** Este mural pretendió desarrollar autonomía en los miembros de la institución, principalmente en los estudiantes. El título sugiere que antes de tomar una decisión conviene evaluar racionalmente las consecuencias de la misma. Con este se quiso dar respuesta a la necesidad de tematización sobre drogadicción y alcoholismo. Este título sirvió también como eslogan de la semana institucional por la paz 2011 del colegio.

**BOGOTA CIUDAD DE DERECHOS:** Este mural recogió varios intereses de la comunidad con el objetivo de valorar a Bogotá como una ciudad incluyente, tolerante, garante de los derechos de todos los individuos , y que, además, nos brinda oportunidades de bienestar y desarrollo humano, y que para muchos ha sido la segunda oportunidad que otros lugares les negaron.

**CIENTOS DE CONFLICTOS MILES DE SOLUCIONES PACIFICAS:** Este mural busco definir el conflicto como algo inherente a las relaciones humanas que puede ser negativo o positivo según el abordaje que se haga del mismo. La idea central fue mostrar que existen maneras alternativas de gestión del conflicto que evitan la violencia física o verbal.

**LOS DERECHOS HUMANOS FUNDAMENTAN LA CONVIVENCIA PACIFICA:** Con este mural se quiso alfabetizar en derechos humanos como una manera de reconocer la importancia de cada individuo desde su diferencia. Más allá de la apariencia física, del vestido, de la ideología, de las creencias que tenga cada persona todos somos iguales en un Estado de derecho. El conocimiento y la vivencia de los DDHH son la base fundamental para una convivencia pacífica.

PARA MI HIJ@: Con este muro se abrió un espacio de comunicación de los padres a sus hijos, que a la vez los acercó a la institución.

## **RECONOCIMIENTOS**

Este proyecto le ha entregado reconocimientos al colegio: en el año 2010 participamos en la convocatoria dirigida a proyectos escolares basados en la alfabetización de los derechos humanos de la SED “Prometeo” y logramos un rubro de cinco millones para su sostenibilidad; en el año 2011 participamos en una convocatoria de turismo histórico y pedagógico en relación a los derechos humanos de la fundación AVIATUR y 14 estudiantes acompañados por una docente viajaron a la isla Gorgona durante una semana; en el año 2012 la fundación TERPEL premió el proyecto con 11 computadores. A los estudiantes se les llevó a una celebración con música en vivo, en el año 2013 obtuvimos un segundo lugar en la convocatoria del Fondo Nacional del Ahorro “Enfócate en el Ahorro”.

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

## **EL MURO Y NUESTROS SUEÑOS**

Desde que inicio la aventura Virginia Gutiérrez de Pineda, soñamos con una escuela en la que el respeto por las diferencias de las personas, la solidaridad entre sus miembros, la realización de los sueños, el optimismo, la esperanza sean una realidad. No ha sido fácil introducir estos principios en nuestra comunidad escolar, las ideas culturales generalizadas asociadas con la discriminación, el individualismo, el fracaso, el pesimismo,...han impactado a nuestros estudiantes, sembrando en ellos, desmotivación, violencia, desesperanza.

El muro de la expresión es una posibilidad de dignificación humana y de construcción de colectivo, de tejido social, de fortalecimiento de la identidad personal e institucional. La construcción ha sido fruto de la reflexión desde la vivencia, el mismo derrotero del proyecto señala el rumbo del mismo, la planeación surge en el día a día orientada por la necesidad de transformar lo arraigado que obstaculiza, a partir de una mirada ética que busca dignificar al ser humano y humanizar la escuela.

Pero el *Muro* también es una apuesta política de cada maestro y del equipo docente en conjunto, cada maestro desde su saber, desde su didáctica, desde su que hacer se ha involucrado de lleno con la apuesta transformadora que encarna el proyecto. La participación decidida de todos los integrantes de la comunidad educativa (incluyendo personal de servicios y padres de familia) reproduce el deseo transformador que los docentes le han impregnado a la propuesta.

## **MADURACIÓN**

El muro es un proceso, un camino. Las primeras manifestaciones expresivas de nuestros estudiantes resultaron ser una voz que pedía a gritos ser, primero escuchados y luego tenidos en cuenta. Textos gráficos y escritos manifestaban sus inquietudes y el deseo de conocer sobre temáticas distantes de los planes de estudio tradicionales: drogadicción y alcoholismo, embarazos a temprana edad, relaciones sexuales entre jóvenes, aborto legal e ilegal, enfermedades de transmisión sexual, métodos de planificación familiar, tribus urbanas, culturas juveniles, religiones, culto y fanatismo, consumismo y medios de comunicación, movimientos revolucionarios, luchas de clase, terrorismo de estado, desempleo, barras bravas, violencia de género, métodos alternativos de solución de conflictos, entre otros.

El registro escrito de las historias de vida de los estudiantes en la asignatura de ética (orientada por una de las docentes líderes de este proyecto) aclaró un poco el porqué del interés de los niños, niñas y jóvenes hacia ese tipo de temáticas. Casos de incesto, familias que viven del rebusque, violaciones –incluso por parte de familiares cercanos-, abortos, intentos de suicidio, sed de venganza, prostitución al interior del núcleo familiar, padres o hermanos que se encuentran reclusos en cárceles, la violencia intrafamiliar, el



alcoholismo y la drogadicción en sus familias, alumnos que han sido padres a corta edad,...son algunas de las experiencias que han vivido nuestros niños, niñas y jóvenes: cortos en edad viejos en historias de vida.

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

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

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

## **EL MURO Y LAS SUBJETIVACIONES**

El muro como propuesta metodológica ha permitido debilitar las barreras del tiempo y los horarios: Esta ahí las 24 horas del día, los 7 días de la semana; las barreras del salón de clase: es el aula más grande que tiene el colegio; las barreras del plan de estudios: allí convergen las más variadas temáticas y los más opuestos puntos de vista. La clase de ciencias y la de sociales, la de artes y la de matemáticas, la de deportes y la de

tecnología, la de lenguas y la de filosofía se han plasmado en el muro desde una mirada armónica e interdisciplinar. De ahí que han emergido procesos de transformación en los estudiantes, como la responsabilidad, la tolerancia y el reconocimiento de otro tipo de liderazgos; de igual manera se reconoce que con el tiempo prudencial y el manejo inteligente se logran cambios.

El Muro amplió también dentro del aula las posibilidades de comunicación entre el docente y el estudiante, las relaciones son más distencionadas y de respeto. La convivencia se observa, entonces, como una construcción colectiva que depende de cada uno, no tanto de la reglamentación. La autoridad del maestro esta mas relacionada con su capacidad argumentativa que con el mero juego de rol.xxxx

### **EL MURO Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

El muro fisura las estructuras más rígidas. La rigidez de la organización escolar tradicional se ha debilitado y ha permitido nuevas posibilidades de organización y gestión escolar. Otras formas de autoridad y liderazgo han emergido de las quietas aguas que la tradición y la rutina plasmaron en nuestras mentes y que, afortunadamente, el muro logró remolinear.

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

### **EL MURO Y LA CREATIVIDAD**

La libre expresión ha permitido un contacto más cercano con diferentes formas artísticas. A los más pequeños les ha posibilitado el acceso a técnicas artísticas y de expresión corporal que dentro del currículo no están contempladas y para las cuales el tiempo del aula no es suficiente. Los más grandes han hecho verdaderos derroches de creatividad. La expresión artística sale del muro, se vuelve lenguaje, se vuelve concepto, construye conocimiento, Cada quince días se esconde, y vuelve a aparecer de otra manera, y se

repite el proceso. Se estimula la inteligencia: La creatividad es la máxima expresión de la inteligencia humana(García, 1996).

Y la expresión artística se recrea en colectivo, los grandes y los chicos conviven y juntos aprenden. Otra fisura, se debilita el concepto de curso o grado escolar, mientras se fortalece el respeto, la solidaridad, la camaradería. El territorio escolar es un todo y es de todos.

## **A MANERA DE REFLEXIÓN**

Las fisuras que esta propuesta ha dejado en la institución nos invitan a la reflexión sobre las posibilidades de la escuela como agente de cambio *no como reproductora de la sociedad actual* (Segura, 2000). Es una invitación a crear, soñar, desear y trabajar por la deconstrucción del territorio escolar haciendo de él un lugar en donde si es posible transformar realidades y en el que se construye a partir de la diferencia y de la divergencia.

Hemos aprendido a respetar desde la convivencia, no desde la indiferencia, cosa que no es fácil en una sociedad donde la individualidad y el egoísmo han sido los ejemplos a seguir.

El camino recorrido nos enseñó que la pasión en el ejercicio docente es fundamental para hacer de la escuela un escenario de aprendizaje y crecimiento mutuo: todos crecemos todos aprendemos. Hay problemas, hay soluciones.

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

Falta mucho por recorrer.

## BIBLIOGRAFÍA.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Montessor.

Freire, P. (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Santiago.

García, G. (1996). Colombia al Filo de la Oportunidad. *Informe Misión Ciencia Educación y Desarrollo*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.

Habermas, J. (2000). *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Bogotá: Taurus.

Pulo, F. (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Santiago.

Sartre, J. P. (1939). *El Muro*.

Sebastian, R. R. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana, Constructivismo a Tres Voces*. Buenos Aires: Aiqui.

Segura, D. (2000). *¿Es posible pensar otra escuela?* Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

Waters, R. (Compositor). (1979). Another Brick in the Wall. [P. Floyd, Intérprete, & B. Ezrin, Dirección] Londres, Inglaterra.

## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: EL MURO DE LA EXPRESIÓN Y LA CONVIVENCIA**

### **INSTITUCIÓN: IED VIRGINIA GUTIÉRREZ DE PINEDA**

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

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

Se produjo así un proceso de agenciamiento colectivo interestamentario (administrativos, profesores, estudiantes y padres de familia) en el que el respeto por la diferencia, la tolerancia y, sobre todo, la valoración de los Derechos Humanos se constituyeron en sus objetivos principales, con una regla fundamental: *total libertad de expresión limitada únicamente por el respeto hacia los demás, hacia las instituciones y hacia los consensos legalmente constituidos*. Este agenciamiento colectivo busca ante todo soluciones y gestión de los principales problemas que aquejan a la comunidad: drogadicción, violencia sexual e intrafamiliar, embarazos no deseados, desempleo de los padres y otros más, tan comunes y conocidos en la sociedad colombiana. Esta participación activa de todos los miembros de la comunidad académica ha posibilitado la apertura e incorporación de procesos de innovación de las prácticas pedagógicas, de transformaciones estructurales y procedimentales en los trámites administrativos (apoyo financiero, agilización de los procesos, participación en las actividades programadas, etc), pero, principalmente, el ostensible mejoramiento y cualificación de los procesos de aprendizaje y convivencia de

los estudiantes, lo cual le ha permitido al colegio ser beneficiario de múltiples premios y reconocimientos otorgados por entidades públicas y privadas.

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

## **LA NARRATIVA COMO MEDIO PARA VINCULAR A LAS FAMILIAS A LA ESCUELA**

**Colegio Ofelia Uribe de Acosta**

**Localidad de Usme, Bogotá.**

**María Patricia Siabato**

**Mónica Sánchez Calderón**

### **CONTEXTO**

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

Presta sus servicios en las jornadas de la mañana y la tarde, cuenta con cobertura de preescolar hasta grado 11, con aproximadamente 2600 estudiantes en total en las dos jornadas, cuenta con el apoyo de 80 personas entre docentes y directivos. Su población pertenece a los estratos 1 y 2, la mayoría son víctimas de desplazamiento formado, por lo que en estos barrios se ha conformado la UPZ<sup>33</sup> Alfonso López.

La Misión del Colegio planteada en el PEI es “formar líderes autogestores con capacidad de interpretación, análisis y comprensión de su entorno a través del programa de integración Sena, la apropiación de tecnologías TICS y el idioma inglés.”

### **RELATO DE LA EXPERIENCIA**

En un lugar lejano del centro de la ciudad, rodeado de montañas y aire fresco, donde todavía se percibe el olor a bosque, se encuentra un colegio cuyo nombre exalta la valentía y lucha de una heroína Colombiana: Ofelia Uribe de Acosta<sup>34</sup>, una mujer que sin importar los señalamientos, trabajaba por alcanzar metas colectivas, como lograr que la

---

<sup>33</sup> Las Unidades de Planeamiento Zonal -UPZ- son una subdivisión urbana de Bogotá, su área es menor a la de las localidades, pero pueden agrupar varios barrios.

<sup>34</sup> Ofelia Uribe fue una luchadora y dirigente del feminismo sufragista que se manifestó en Colombia desde los inicios de la segunda República Liberal (1930) hasta principios del Frente Nacional.

mujer en Colombia ejerciera su libertad y sus derechos y enormes fueron los resultados cuando el presidente de aquella época dio un sí al voto democrático femenino.

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

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

Muchas ideas llegaron a su mente, y analizando esta realidad, así como la preocupación de sus colegas por los bajos resultados académicos de los estudiantes, se dio cuenta que había influencias externas que los afectaban, muchos de ellos no ejercían su autonomía y la mayoría de padres no sabía cómo ayudarlos en el desarrollo de la misma. Por ende los niños necesitaban contar con más elementos para poder tomar sus propias decisiones, con miras a un buen porvenir, haciendo valer la autonomía como principio de vida.

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

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



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

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

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

A medida que el trabajo con los estudiantes avanzaba, las maestras comprendieron que era necesario vincular a las familias de los niños en el proceso, pues vieron que los padres y madres tenían dificultades para establecer límites con sus hijos. Así, algunos caían en el autoritarismo y otros eran muy complacientes, lo cual les impedía a los niños establecer las consecuencias de sus acciones y tomar decisiones.

Por consiguiente, implementaron la estrategia denominada “el cuaderno viajero”, en el que los padres y las madres debían escribir en torno a diversos temas, especialmente sobre su época escolar: cómo era su escuela, cómo eran sus juegos, cómo eran sus maestros, etc. Esto permitió un espacio de interacción entre padres e hijos y sobre todo les permitió a los adultos reconocer cuáles eran sus propias visiones de la autonomía, para identificar su rol en el desarrollo de la autonomía de sus hijos/as.

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

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

### **APUESTAS INNOVADORAS DEL PROYECTO EN GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR:**

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

En consecuencia, el contexto de la Escuela se leyó no con un afán de etiquetar la realidad, sino con el interés de transformarla; esto implicó entre otras cosas, que la Escuela fuera asumida como un sistema de prácticas culturales, que puede tomar decisiones para la transformación de su propia realidad y que las maestras asumieran su papel como investigadoras y productoras de cultura, capaces de situar sus propias interpretaciones y de superar las formas tradicionales de representar a los estudiantes.<sup>35</sup>

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

### **ELEMENTOS INNOVADORES EN AGENCIAMIENTOS COLECTIVOS Y OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA:**

---

<sup>35</sup> Vale decir que desde esta perspectiva, una escuela que “lee su contexto”, no diagnostica lo que la rodea, sino que se relaciona y se reconoce en aquello que la rodea. No hay una división tajante entre el adentro y el afuera de una Institución.

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

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

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

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

En cuanto al fomento de la autonomía en el ámbito escolar, Kamii considera:

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

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

Lo anterior les ha permitido a las maestras, construir una relación más cercana y cálida con sus estudiantes. Ellas han podido comprender mejor el mundo de la vida de los niños y en esa medida han generado otras formas de relacionarse con ellos desde el afecto y la empatía. Igualmente, han transformado el sentido de su trabajo en la Institución Educativa. Según la profesora Patricia: *“uno escogió esta profesión porque está enamorado de la educación, me gusta mi colegio y los/as chicos/as, a pesar de lo rígido de los currículos los maestros tenemos autonomía para planear nuestras clases y hacer lo que queremos, por eso se trata de ir más allá de solamente la clase y ya”*.

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

#### **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA:**

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

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

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

## **Bibliografía**

KAMII, Constance, La Autonomía como Finalidad de la Educación. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago. Disponible web en:

<http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/e78f9469-af2b-406f-b26c->

[a6edd7612c4e/Autonom%C3%ADa%20como%20opci%C3%B3n%20educativa\(2\).pdf?t=1352713314042](http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/e78f9469-af2b-406f-b26c-a6edd7612c4e/Autonom%C3%ADa%20como%20opci%C3%B3n%20educativa(2).pdf?t=1352713314042)

## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: LA NARRATIVA COMO MEDIO PARA VINCULAR LAS FAMILIAS A LA ESCUELA**

### **INSTITUCIÓN: OFELIA URIBE DE ACOSTA**

El proyecto está liderado por dos maestras que han encontrado en las narrativas una manera de posicionar una cultura escolar que transita en un propósito de autonomía para sus estudiantes. Desde esta propuesta investigativa se representan la escuela como un campo de fuerzas en movimiento que la hacen susceptible a transformaciones y cambios. En esta dirección, el interés investigativo de estas docentes no apunta a la confirmación de un estado de cosas que permanecen inamovibles en los espacios y tiempos estructurados en la escuela y que plantean tácitamente un “*no futuro*” en las existencias de los estudiantes. Por el contrario, sus compromisos como investigadores transitan en el campo de la visibilización, la mutación y la transformación, en una perspectiva claramente ética y política que le apuesta a la esperanza en estas nuevas generaciones de adolescentes que se forman en las instituciones públicas colombianas, a la potencia de sus existencias y a la voluntad de poder.

Este es un proyecto altamente pertinente para una propuesta investigativa que piensa nuevas formas de organización y gestión escolar, en tanto que claramente introduce la constitución de lo subjetivo, articulado, no a una simple perspectiva de lenguaje, sino a una apuesta que propone otros modos de subjetivación en la potencia y la autonomía, utilizando para esto la *narrativa* como acto social que constituye y transforma formas de existencia. En la dirección que le dan las maestras a su propuesta de acción en la narrativa, se asiste a un efecto constitutivo de subjetivación política que se expresa en la *enunciación* como posibilidad agenciadora y de interpelación que actualiza una subjetivaciones de resistencia y fuerzas afectivas.

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

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

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

## **Otros futuros posibles para los jóvenes del Barrio Quirigua**

**Colegio República de China IED**

**Localidad de Engativá - Bogotá**

**Pablo Enrique Robayo Muñoz**

**Francisco Gómez**

### **CONTEXTO**

El Colegio República de China IED, tiene dos sedes: A y B. La planta física de la sede A del Colegio es nueva, tiene cuatro pisos, cuenta con todos los servicios. Queda detrás de Cafam Quirigua, tiene acceso fácil por el transmilenio de la calle 80, a una cuadra está el flujo de los buses hacia Suba (Carrera 90) y tiene dos parques pequeños a los lados

En el colegio hay 1870 estudiantes, 84 maestros/as, 5 coordinadores y 3 orientadoras. Los estudiantes pertenecen principalmente a los estratos 1, 2 y 3, gran parte de ellos son los hijos de comerciantes del sector de Quirigua en Bogotá. Hay algunos niños de origen ecuatoriano, que pertenecen a grupos indígenas y algunos afrodescendientes.

Así mismo hay 42 niños invidentes con diferentes rangos: desde baja visión hasta ceguera total y 21 niños diagnosticados como autistas y con discapacidad cognitiva.

Las principales problemáticas sociales son: microtráfico, pandillas y exceso de vendedores ambulantes

### **RELATO DE LA EXPERIENCIA**

Luego de superar una compleja situación de convivencia entre docentes y directivos de la jornada de la mañana, (que requirió la intervención de la Secretaría de Educación) el nuevo rector de la institución Educativa junto con los coordinadores, identificaron que al interior de ese equipo directivo todos asumían múltiples responsabilidades y que no había un liderazgo específico.

En ese sentido, decidieron organizarse y asumir distintos procesos así: un coordinador se encargó de liderar el área académica y pedagógica, otro, el área de convivencia, otros, el proceso de articulación, otros se encargarían del archivo y la documentación y por su parte el rector se haría cargo de lo administrativo y pondría un énfasis especial en el



establecimiento de alianzas interinstitucionales. Adicionalmente, en cada uno de estos procesos se mantendría una mirada diferencial dado que en el Colegio había niños en situación de discapacidad.

Esta delegación de responsabilidades permitió que el Colegio se organizara, y mejorara su gestión, lo cual se ha evidenciado en los siguientes avances:

### **En lo académico y pedagógico:**

Se obtuvo la aprobación de la Educación Media, -con la cual no contaban-, de manera que en el año 2009 el Colegio proclamó su primera cohorte de bachilleres.

Dicho logro hizo que se cuestionaran acerca de la pertinencia del proyecto Educativo Institucional (PEI) por lo que realizaron un trabajo intenso de revisión de la programación académica, de la misión, visión, énfasis, y todos los elementos que lo conforman. Esta labor implicó la realización de jornadas pedagógicas (en espacios diferentes a la institución) con los docentes de las dos jornadas, para unificar el plan de estudios de cada asignatura, -que hasta el momento dependía de cada maestro-. Así mismo, bajo el liderazgo del Consejo Académico se definió como enfoque pedagógico de la institución, la “Enseñanza para la Comprensión”, enmarcado dentro de la escuela constructivista.

Lo anterior fue acompañado de estrategias administrativas y pedagógicas que facilitaron la transición hacia la nueva propuesta, tales como: implementar el horario por bloques, permitiendo la ampliación y optimización de los tiempos de trabajo con los estudiantes y disminuyendo a tres las asignaturas trabajadas diariamente. Igualmente se decidió iniciar la organización institucional por ciclos de aprendizaje, acogiendo la propuesta de la Secretaría de Educación Distrital, con modificaciones en los ciclos I y II, quedando el ciclo I conformado por los cursos primero, segundo y tercero y el ciclo II por cuarto y quinto.

### **En la convivencia:**

Paralelamente, se planteó la necesidad de revisar y reestructurar el Manual de Convivencia, para darle un nuevo enfoque y convertirlo en un Pacto de Convivencia que tuviera en cuenta la nueva ley de infancia. Para esto se conformó el Comité de Convivencia y se realizaron reuniones con todos los representantes de la comunidad educativa, logrando aportes de los padres de familia, los estudiantes y los docentes. Tras un proceso minucioso se llegó a un nuevo texto en el que se desvaneció el carácter

punitivo y ahora prima la conciliación, el respeto por el debido proceso y el trabajo pedagógico como estrategia de mejoramiento. Lo anterior está siendo constatado por la comunidad, pues han disminuido significativamente los casos de conflicto dentro y fuera de la institución. Actualmente, este proceso se ha fortalecido con la participación de la Cámara de Comercio a través de su proyecto Hermes.

### **En el proceso de articulación:**

Dado que los integrantes del equipo directivo observaron que al terminar su formación en el colegio, los estudiantes contaban con pocas opciones académicas y laborales, decidieron bajo el liderazgo del rector, emprender el proceso de articulación. Inicialmente lo intentaron con una Universidad cuya propuesta interesó a los padres y madres de familia, ya que permitía adelantar durante la Educación Media los créditos correspondientes a los dos primeros semestres de una carrera, para integrarse posteriormente a la Universidad en tercer semestre. Sin embargo los altos costos no lo hicieron posible.

En consecuencia, se gestionó ante la Secretaría de Educación, la inclusión del Colegio dentro de los programas de articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). No fue nada fácil, pues esta decisión implicó generar recursos para ampliar la nómina de docentes, buscar espacios en los cuales los estudiantes de décimo y once tomaran las clases en contra jornada y lograr el apoyo de los maestros, quienes inicialmente no estaban de acuerdo con el proceso.

Las líneas de formación fueron definidas a partir de una encuesta realizada a los estudiantes de grado noveno y teniendo en cuenta los estudios de proyección de opciones laborales y de desarrollo de la localidad. Lo anterior justificó tomar como programas técnicos de formación para el colegio: “Información Turística Local” y “Recreación” que luego se cambió por: “Operación de Eventos”. Esto fue aprobado los Consejos Académico y Directivo, y se incluyó en el PEI, razón por la cual todos los estudiantes de grado once, podrán terminar estudios técnicos.

Teniendo en cuenta que para poder obtener el título de formación técnica era obligatorio que los estudiantes pudieran desarrollar su práctica laboral, el rector empezó un fuerte trabajo de gestión para lograr alianzas con diferentes entidades que le garantizaran a los estudiantes buenas oportunidades de aprendizaje. Este trabajo ha redundado en que hoy

el Colegio tenga convenios con importantes Instituciones públicas encargadas del turismo, tales como: el Instituto para la Recreación y el Deporte (IDRD), el Instituto de Turismo (IDT), la Policía de Turismo a través del programa Vigías del Patrimonio, Maloka, Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) que administra el Planetario Distrital, el Estadio El Campín, el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) del Minuto de Dios, entre otras.

Estos convenios están representando, no sólo un excelente espacio de formación para los estudiantes, sino la posibilidad de vinculación laboral de quienes se destacan en sus prácticas, lo cual le ha valido al colegio un reconocimiento por parte del SENA, como la Institución Educativa de mayor proyección.

Como parte de esas alianzas estratégicas, es importante resaltar la inclusión del colegio en el programa “Colegios Amigos del Turismo” (CAT) del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (MinCIT). Dicha vinculación ha beneficiado al colegio con apoyo directo en el proceso de implementación del programa de Información Turística Local y en especial con salidas pedagógicas financiadas por el IDT, para un grupo significativo de estudiantes.

#### **En cuanto a la Inclusión Educativa:**

Todo lo anterior representó mejoras significativas en la vida escolar, que nunca dejaron de lado la apuesta del Colegio en pro de la inclusión a los niños en situación de discapacidad visual. Siempre preocupados por ofrecerles posibilidades de desarrollo personal a estos niños, los integrantes del equipo directivo sensibilizaron al resto de la comunidad educativa para que los acogiera de manera solidaria y adaptaron la Institución para brindarles nuevos espacios de convivencia y aprendizaje, tales como: el grupo vallenato, el grupo de taekwondo, la huerta escolar, el gimnasio, entre otros.

Así mismo se plantearon el reto de vincularlos en el programa de articulación con el SENA, para lo cual fue necesario que a través del área de Tiflogía del Colegio, se adaptaran los materiales del SENA de tal manera que los estudiantes con limitación visual puedan acceder a ellos. Este proceso ha sido la oportunidad para que el SENA aprenda de la experiencia del Colegio en la inclusión de personas en situación de discapacidad visual. Gracias a esto, en el año 2014 se empezará la formación de los primeros técnicos de Colombia, en información turística que tienen limitación visual.

En conclusión, afirma el rector:

“Todo lo anterior implica un reto final: seguir mejorando la calidad del servicio educativo de nuestra institución y mantener lo logrado hasta ahora. Faltan cosas por hacer, algunas de las hechas se deben mejorar, pero ante todo no podemos perder de vista que trabajamos para los niños y jóvenes y pedimos a Dios sabiduría para leer en la línea del tiempo qué mundo le espera a nuestros estudiantes y tomar las decisiones apropiadas para que podamos llenar su corazón, su mente, su espíritu y su cuerpo con las herramientas necesarias para defenderse de manera exitosa en la vida, pero ante todo para que, sin importar el oficio, profesión o trabajo que desempeñen, sean buenos ciudadanos, se respeten a sí mismos y aprendan a ser felices.”

#### **APUESTAS INNOVADORAS DEL PROYECTO EN GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR:**

La experiencia de esta Institución Educativa evidencia innovaciones en la gestión y la organización escolar, que recrean éstas áreas y las enriquecen.

En ese sentido se observan tres aspectos nucleares: el **liderazgo estratégico**, la **visión de futuro** y una **perspectiva sistémica de la Institución Educativa**.

En cuanto al **Liderazgo estratégico**, es claro que la delegación de responsabilidades y la distribución de funciones al interior del equipo directivo fue clave a la hora de organizar el trabajo y de darle un norte a las diferentes áreas de gestión. Ello implicó por parte del rector<sup>36</sup> una actitud de apertura y confianza en su equipo, así como poner en juego herramientas de trabajo colaborativo.

De acuerdo con Alma Harris, “la educación del siglo XXI necesita un cambio desde el liderazgo vertical tradicional hacia un liderazgo basado en la creación de capacidades

---

<sup>36</sup> De acuerdo con el programa “Rectores Líderes Transformadores”: “El líder se debe a los demás y a la capacidad de impactar su entorno. Por eso una función principal del líder es poder leer lo que necesita el colectivo más allá de su interés individual”. Fundación Empresarios por la Educación, 2012.

laterales, que se distribuya entre los miembros de la organización (...) en un mundo de redes globales enfrentamos desafíos en que el liderazgo de arriba hacia abajo es inherentemente inconveniente. Modelos organizacionales en red son el futuro"<sup>37</sup>.

Otro aspecto importante del liderazgo expresado en esta experiencia, fue el trabajo realizado para conformar alianzas interinstitucionales que beneficiaran a la Institución Educativa. Ello implicó establecer contactos, crear canales de comunicación con diferentes instancias y contar con estrategias de negociación, siempre buscando lo mejor para el Colegio.

Por su parte **la visión de futuro** se manifiesta desde dos ángulos. De un lado, el de la Institución Educativa, pues el equipo directivo construyó un horizonte de sentido hacia el cual encaminó sus esfuerzos, en palabras de Katzenbach, “un equipo es una integración de voluntades para lograr un propósito común”. Por lo tanto, para el equipo de este Colegio lo más importante era lograr organizarse con miras a mejorar los diferentes procesos de la Institución y de esta manera ofrecerles lo mejor a sus estudiantes.

Y de otro lado pensar constantemente en el futuro de los chicos es lo que ha movilizado al equipo directivo para ofrecerles diversas opciones a todos. Esto ha requerido superar ciertas miradas desde las cuales la responsabilidad de la Escuela con sus estudiantes se limita al horario escolar, para comprender que el compromiso de una Institución Educativa en contextos de vulnerabilidad, trasciende sus cuatro paredes, pues tiene que ver con la vida misma de los niños y jóvenes que en ella se forman. Así se materializa la razón de ser de la Escuela, en cuanto a que el estudiante sea el centro de los procesos educativos.

Finalmente, **tener una perspectiva sistémica de la Institución Educativa**, ha sido clave en esta experiencia, pues ha supuesto pensar la Escuela como un todo y tener una visión global de la misma. De tal manera, se entiende que los cambios que afectan a una parte inciden en la estructura general, por ello, las transformaciones se han dado en todos los niveles, desde las instalaciones y la planta física (arreglo de las canchas y el patio del colegio, construcción de la “cerca verde”, el vivero y la huerta escolar) pasando por las

---

<sup>37</sup> Alma Harris, directora del Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Malaya, (Malasia) en la V Conferencia Magistral de Liderazgo Educativo, de Fundación CAP y el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile

reflexiones pedagógicas para mejorar la enseñanza en el aula y la distribución de las horas, llegando a la resignificación del PEI y el Manual de Convivencia.

Esta visión de conjunto de la Institución Educativa ha permitido que se avance a un mismo ritmo y que los cambios sean sostenibles y armónicos.

Todo lo anterior refleja lo propuesto por Tello, en cuanto a que “Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando. Se trata de la posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia, para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter: Restitución: Generación de sentido; Condiciones: Posibilidad de y para pensar la realidad y Potencia: Pensamiento que transforma”. (2008).

#### **ELEMENTOS INNOVADORES EN AGENCIAMIENTOS COLECTIVOS Y OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA:**

El trabajo realizado al interior del equipo directivo, puede comprenderse desde la propuesta de Agenciamientos realizada por Deleuze y Guattari (2006). Para Deleuze, un agenciamiento es “una multiplicidad que comporta muchos géneros heterogéneos y que establece uniones, relaciones entre ellos, a través de edades, de sexos y de reinos de diferentes naturalezas. Lo importante no son las filiaciones sino las alianzas y las aleaciones; ni tampoco las herencias o las descendencias sino los contagios, las epidemias...”

En consecuencia, más allá de lo que logró hacer cada integrante de dicho equipo, es visible el trabajo conjunto, pues los agenciamientos se entienden como colectivos que manteniendo sus singularidades y particularidades, pueden trabajar juntos para permitir el surgimiento de otras formas de ser y estar en la Escuela.

Mirando con este lente el proceso realizado por la Institución Educativa en favor de la inclusión de los niños en situación de discapacidad visual, puede observarse que esta labor les ha facilitado valorar y reconocer otros modos de existencia. Ello ha sido posible gracias a que los directivos y maestros no han puesto el foco en “las carencias” de los niños, sino en sus potencialidades.

Lo anterior cobra sentido a la luz de la teoría de Spinoza quien propone estudiar al cuerpo no en tanto esencia (lo que es), sino en potencia (lo que puede). Para Spinoza todo cuerpo es tan perfecto como puede serlo en función de las afecciones que tiene, así lo refiere: "...la perfección de las cosas debe estimarse por su sola naturaleza y potencia, y no son más o menos perfectas porque deleiten u ofendan los sentidos de los hombres, ni porque convengan o molesten a la naturaleza humana" (2004)

Por consiguiente, apreciar las múltiples capacidades de los niños invidentes, ha hecho que esta Escuela reconozca la diversidad como una oportunidad para aprender, crecer y generar nuevas relaciones, donde la empatía se pone en juego en todos los actores de la comunidad educativa. Esto ha representado para los maestros la necesidad de recrear sus prácticas pedagógicas con miras a que el aprendizaje sea posible para todos los estudiantes y para los niños y jóvenes ha significado la oportunidad para convivir con la diferencia y construir vínculos de respeto y solidaridad<sup>38</sup>.

Participar en esta experiencia les ha generado a los integrantes del equipo directivo alegría y satisfacción, y ha movilizad la esperanza de los estudiantes. Así las cosas, esta experiencia se resiste a mantener y repetir prácticas de exclusión que aún están vigentes en el sector educativo y en esa medida hacen que otros futuros sean posibles para sus estudiantes.

#### **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA:**

Es preciso que esta apuesta por la inclusión de niños en situación de discapacidad se amplíe hacia otras expresiones de la diversidad humana, en ese sentido valdría la pena analizar la manera como se incluyen los niños indígenas y afrodescendientes que hay en el Colegio, así como los estudiantes son sexualidades no hegemónicas, entre otros.

Por otra parte, se recomienda continuar abordando el trabajo pedagógico para profundizar en las maneras en que el modelo pedagógico definido en la Institución educativa

---

<sup>38</sup> De acuerdo con la UNESCO: "Las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos; además, proporcionan una mejor educación a la mayoría de los niños y en general mejoran de todo el sistema educativo." (UNESCO, 1994, Declaración, p. ix)

(Enseñanza para la Comprensión) se materializa en las aulas de clase y cómo esto hace posible un aprendizaje activo y significativo por parte de los estudiantes.

## **Bibliografía**

DELEUZE, Gilles, 2008, Qué es un Agenciamiento. Disponible web en: <http://deleuzefilosofia.blogspot.com/2008/10/qu-es-un-agenciamiento.html>

Fundación Empresarios por la Educación, Módulo 1 del Programa Rectores Líderes Transformadores, Bogotá, 2012

HARRIS, Alma, V Conferencia Magistral de Liderazgo Educativo, de Fundación CAP y el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile

KATZENBACH, Jon y SMITH, Douglas, Cómo por qué y para qué se forman equipos

SPINOZA, Baruch, 2004, Ética demostrada según el orden geométrico. Madrid, Alianza Editorial

UNESCO, 2004, Temario Abierto sobre Educación Inclusiva Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago de Chile.



## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: OTROS FUTUROS POSIBLES PARA LOS JÓVENES DEL BARRIO QUIRIGUA**

### **INSTITUCIÓN: IED REPÚBLICA DE CHINA**

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

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

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

## **IRES Y VENIRES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

**Colegio Simón Rodríguez Sede B**

**Localidad de Chapinero, Bogotá. Colombia**

**James Frank Becerra Martínez  
Ana Celina Cerón Rodríguez  
Nydia Aurora Vélez Sucunchoque**

### **CONTEXTO**

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

El eje de proyecto educativo institucional -PEI- es el desarrollo de la creatividad, la cultura y la expresión artística con énfasis en el dominio de una segunda lengua (inglés) y la educación artística. Su jornada es única a partir de la implementación del proyecto 40 X 40, de la Secretaria de Educación, lo que permite una profundización en la formación deportiva, la expresión artística y las competencias ciudadanas, con actividades de natación, tenis, gimnasia, fútbol, taekwondo, danzas, expresión corporal, teatro, expresión plástica y taller de inglés.

Los estudiantes del ciclo dos (3°, 4° y 5°) que están en la Sede B, con quienes se ha desarrollado el proyecto son aproximadamente 170, niños que oscilan entre los 8 y los 12 años de edad. Si bien la ubicación del Colegio es en un sector de estratos altos de Bogotá (Chapinero Alto) esto no quiere decir que las familias de los niños tengan solvencia económica, pues muchas viven en barrios de la periferia (donde se presentan problemas de microtráfico) o en inquilinatos. La mayoría de padres y madres trabajan desde la informalidad como recicladores, vendedores ambulantes o en servicios generales, (aunque algunos son profesionales) y otros niños han estado en hogares de paso del ICBF.

Algunos estudiantes, por motivos como la repitencia o la desescolarización, se encuentran en este ciclo, aunque deberían estar en uno más avanzado; esto ocasiona en ellos desde la apatía por el estudio, un cierto grado de “derrotismo”, hasta el conflicto

con las normas y las dinámicas que acontecen en el aula de clase y en la escuela en general.

Debido a las dinámicas familiares de los niños, se ha encontrado que muchos le tienen miedo al castigo físico o psicológico en su casa y en el colegio, temen a la autoridad del rector, el coordinador o director de curso y a los estudiantes de grados superiores. No se quieren sentir como un número más en la lista sino que se perciben como personas importantes con un nombre y un sitio en el mundo.

Sin embargo, la mayoría de los niños y niñas de este ciclo participan activamente de las diferentes actividades, les gusta expresar sus ideas y socializar entre ellos o con los compañeros de otro curso, sus trabajos y producciones. Así lo sostiene un estudiante de quinto al referirse a su paso a sexto grado que será en otra sede del Colegio:

*“Recordaré todo lo que aprendí... que me asignaron para tocar un instrumento muy importante en un concierto de la escuela y que fui capaz de lanzarme desde muy alto en una piscina muy profunda en mi clase de natación... que aprendí a respetar a mis compañeros, a solucionar problemas, no con peleas sino con palabras... aprendí cómo es trabajar en equipo... cómo portarme bien.”*

En términos generales, los estudiantes Simonistas del ciclo dos, aman el juego como una herramienta valiosa que los motiva, recrea, ambienta y los invita a compartir y desarrollar habilidades. Buscan ser reconocidos y tratados con afecto y necesitan de cuidado y protección como garantía de sus derechos. Buscan en su maestro o maestra apoyo, cariño y sobretodo confianza, como lo menciona otro estudiante de quinto:

*“Extrañaré a los amigos porque algunos me trataban muy bien, en especial mi amigo Brayan. También voy a extrañar todas las actividades que hacía en la escuela... Hablar con mis compañeros, con mi profesora, el sentirme bien, entre otras cosas.”*

## **RELATO DE LA EXPERIENCIA**

### **Cuentos cortos del mismo cuento:**

#### **El - fin**

Érase una situación apocalíptica en una Escuela, los maestros y maestras no hallaban soluciones para la erradicación de tales conductas tan impropias de sus estudiantes ¿Y

ahora que vamos hacer? ¡Esto es un pandemonio, nos cayeron las siete plagas de Egipto: irrespeto, intolerancia, insolidaridad, discriminación, agresión, abandono y desesperanza!

### **Sin- fin**

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

Las drogas, el pandillismo, el micro tráfico y la explotación laboral y sexual, como lobos feroces todo lo rondan. Entre tanto recoveco y azar, un sendero a la escuela. La insularidad en ese mar de infortunios. Todos los estudiantes traen consigo mucho más que útiles escolares, jalan fardos de resentimiento y olvido que son descargados en la humanidad del compañero.

### **Al – fin**

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

Leyeron con curiosidad y cuidado – como nunca lo habían hecho – hasta hallar el secreto: Todo mal comportamiento escolar tiene su castigo respectivo. La pócima que allí encontraron no les agradó mucho y otra idea se les vino a la cabeza, consultar sabios y mayores; quienes, estas palabras pronunciaron en su sabiduría estricta y perpetua:

*“para una mala conducta... sanción; para el que no se sabe comportar... sanción; para el que no sigue las reglas... sanción; para el último... sanción; para el primero... sanción; para todos... sanción... y sanción para el que no sepa sancionar”.*

## **Sinfín**

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

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

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

## **Sobre la experiencia**

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

Así, trabajaron en torno a diversas manifestaciones artísticas. El profesor Frank se concentró en las artes plásticas, la profesora Celina en la escritura y la profesora Nidia en la danza y el teatro. En cada una de estas, se disponían circunstancias en las que los estudiantes debían llegar a acuerdos para el trabajo conjunto. Por ejemplo cuando los niños iban a pintar se les entregaba sólo un vinilo rojo o menos pinceles de los requeridos,

de manera que esto se convertía en una oportunidad para que pusieran en práctica diferentes formas de resolver las situaciones.

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

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

### **APUESTAS INNOVADORAS DEL PROYECTO EN GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR:**

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

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

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

Otra ruptura que se da frente a las prácticas pedagógicas de la escuela convencional tiene que ver con la relación maestro - estudiante pues en esta experiencia las jerarquías

típicas del sistema escolar se rompen para dar paso a una relación dialógica y más horizontal. El fomento de la toma de decisiones, el diálogo y la discusión constructiva ha hecho que los niños sean más críticos y conscientes de que sus opiniones son valiosas, por lo que saben que pueden concertar con los maestros, ahora les reclaman espacios y les proponen formas de negociación ante dificultades.

Lo anterior les ha implicado a los maestros cuestionar el lugar de poder que su profesión les confiere y en esa medida replantear el ejercicio de su autoridad, comprendiendo que los niños son sujetos de Derechos<sup>39</sup> y no *objetos de intervención*. Ello ha supuesto reconocer la plena dignidad de los estudiantes, entender que su voz es importante y que construir una Escuela democrática e incluyente requiere tener en cuenta sus necesidades y expectativas en los diferentes momentos del proceso educativo. “Entendida así, la educación es un medio para el cambio personal y social. Debe asumir ese compromiso moral e histórico brindando los medios y las herramientas para que las personas puedan apropiarse de la construcción de su destino, teniendo en cuenta en esa construcción a los demás, propendiendo por el bien común y comprendiendo su papel como formadoras y transformadoras de la cultura.”<sup>40</sup>

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

## **ELEMENTOS INNOVADORES EN AGENCIAMIENTOS COLECTIVOS Y OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA:**

---

<sup>39</sup> El 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN). Este texto consagra la llamada doctrina de la "protección integral", reforzada también por otros instrumentos internacionales tales como las Reglas de Beijing, las Directrices de Riad y las Reglas para la Protección de los Menores Privados de Libertad, por la cual se considera a todos los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

<sup>40</sup> Tomado del: “Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: hacia la formación de una política pública”. Convenio Ministerio de Educación Nacional - Fondo de Población de las Naciones Unidas. Colombia, 2006.

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

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

Por consiguiente, el conflicto en general se asume como parte de la vida y el conflicto escolar en particular, como posibilidad para desarrollar la autonomía y la responsabilidad personal. En ese sentido, se trascendió el énfasis puesto en promover valores<sup>41</sup> y se enfocó hacia la constitución de subjetividades<sup>42</sup> y el empoderamiento. De acuerdo con el profesor Frank: *“ahora no se trata de decirle a los niños: ¡sean respetuosos!, sino: asuman sus actos pues el comportamiento es el reflejo de lo que se es.”*

Así las cosas, es evidente que se ha avanzado en la reflexión sobre el conflicto y en las maneras de resolverlo. Para los maestros, el foco no está en buscar solucionar toda la

---

<sup>41</sup> Según Chauz, Lleras y Velásquez: “Frecuentemente [en las Escuelas] encontramos un gran énfasis en valores y especialmente en la transmisión de estos. Usualmente hay un grupo de adultos que definen los valores y los mecanismos para que los estudiantes adquieran esos valores. Entre esos mecanismos es usual que se incluyan campañas como el valor del mes o el valor de la semana, que se realicen lecturas sobre cada valor con moralejas del estilo “si usted sigue este valor, las cosas le van a salir bien”, que se interpreten canciones sobre ese valor, que se elaboren carteleras recordatorias de cada valor o que se premie a los estudiantes que más demuestran ese valor. Estas campañas usualmente logran mucha atención por parte de los estudiantes y de sus familias. Sin embargo, la atención que logran pocas veces se traduce en acciones por parte de los estudiantes. Es decir, los estudiantes aprenden que un valor es importante, pero siguen actuando de la misma manera como lo hacían antes.” Tomado de: “Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Ministerio de Educación Nacional, 2004.

<sup>42</sup> Para Morin, “la categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen realidad y actúan sobre ella, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de imaginarios, representaciones, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida.” (2006)



compleja realidad social sino en que los niños aprendan a convivir adentro de la Escuela desde relaciones no violentas y constructivas.

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

### **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA:**

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

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

## **Bibliografía**

CHAUX, Enrique, LLERAS, Juanita y VELÁSQUEZ, Ana, 2004, Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Convenio Ministerio de Educación Nacional - Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2006, Proyecto piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: hacia la formación de una política pública. Colombia, 2006.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) 20 de noviembre de 1989.

MORÍN, Edgar, 2003, Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. España

JARAMILLO, Leonor, 2004, Disposición del ambiente en el aula. Documentos de la asignatura "Organización de un Centro Escolar" del Programa de Licenciatura en la Universidad del Norte. Disponible web en: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>

## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: IRES Y VENIRES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

### **INSTITUCIÓN: COLEGIO SIMÓN RODRÍGUEZ SEDE B**

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

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

Quizás sean la consolidación del trabajo cooperativo, la redistribución de los tiempos y los espacios, y el cambio en las relaciones profesor-alumno, los tres procedimientos -que también pueden entenderse como resultados del proyecto- más importantes de realzar en este proyecto. En los tres se cuestionan las relaciones de poder y se reformula el ejercicio de la autoridad en la cual los niños (as) *“dejan de ser vistos como sujetos de derechos y no como objetos de intervención”*. Este giro ha posibilitado ir más allá de las reglas de convivencia, generalmente soportadas en una concepción heterónoma y sancionatoria, y avanzar hacia prácticas que preveen las consecuencias de acciones violentas o descalificatorias. De esta forma, ponerse en el lugar del otro, descentrarse y empoderarse, implica una transformación en los procesos de subjetivación que solo el arte y la democratización de la escuela pueden lograr. Y este proyecto es una buena prueba de esta aseveración.

# **GESTIÓN ESCOLAR PARA LA ATENCIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS TRANSITORIAS**

## **IED MANUEL CEPEDA VARGAS**

**Diana Patricia Abril Sierra  
César Augusto Mayorga Mendieta**

El proyecto pretende atender niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas transitorias dinamizando e integrando las diferentes gestiones que se relacionan con el proceso académico de los estudiantes (directiva, pedagógica, administrativa, familiar). Surge en el año 2007 en la IED Nueva Esperanza de la localidad de Usme, institución donde se llevó a cabo con la participación de todos los actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, padres. En el año 2012, por iniciativa de la coordinadora de convivencia, quien había liderado la propuesta en la IED Nueva Esperanza, se da inicio a una serie de acciones con el propósito de compartir y relocalizar el proyecto en la IED Manuel Cepeda Vargas de la localidad de Kennedy; los desarrollos, en esta última institución, son, hasta el momento, limitados.

A continuación, y para comprender cómo esta experiencia ha generado movimientos que configuran experiencias innovadoras que rompen con lo dominante heterónimo afectando las subjetividades de los actores que participaron en ella, descubriendo trayectorias de poder, resistencias y agenciamientos colectivos que constituyen formas otras de gestión y organización, se presenta la experiencia llevada a cabo en cada institución.

## **1. LA EXPERIENCIA**

### **1.1. IED NUEVA ESPERANZA**

El proyecto surge en el año 2007 en la IED Nueva Esperanza de la localidad de Usme como parte del trabajo de aula en el área de humanidades, con la intención de generar estrategias para trabajar con los niños que tenían dificultades de aprendizaje, problemáticas sociales y otros que afectaban su proceso académico. Estas estrategias eran netamente de aula; sin embargo, en el ejercicio práctico, se hizo evidente que no se podía atender esas necesidades solo desde la clase, sino que debía hacerse un trabajo

con los diferentes estamentos de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres y comunidad en general).

Por esta razón se comenzó a presentar al Consejo Académico y al coordinador una serie de inquietudes, postulados y propuestas que se comenzaron a consolidar haciendo los ajustes que se iban presentando. Se pensó desde el momento en que los estudiantes ingresan a la institución, hasta las clases y actividades de apoyo específicas.

En el 2009 se dio inicio a la propuesta presentándola a los docentes; se realizaron dos talleres con ellos y se generaron diferentes recursos y estrategias en las diferentes gestiones que se relacionan con el proceso académico de los estudiantes: gestión directiva, gestión familiar, gestión pedagógica y gestión administrativa.

La propuesta no se orientó específicamente para una población determinada o nivel. Se propuso para toda la institución desde preescolar a grado 11 en la jornada mañana; aproximadamente 24 cursos.

Se generó un movimiento en el colegio que permitió contar con apoyo económico, organización escolar, tiempos, espacios y libertad para el desarrollo de las actividades involucrando docentes, directivos y padres de familia. Los diferentes miembros de la comunidad educativa se motivaron en el desarrollo del proyecto, participaron en la elaboración de propuestas que lo enriquecieron y cambiaron sus prácticas. Se evidenciaron también cambios en concepciones sobre la escuela (comprensión de las dinámicas nuevas en las que se mueve la institución educativa en relación con la sociedad en general, la ciudad, el barrio y la comunidad), sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre el estudiante. Se logró inclusión y respeto por los estudiantes.

Desde cada una de las gestiones se generó una organización especial que es un engranaje del proyecto en general, donde se favoreció la participación de toda la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, padres, consolidándose el trabajo en equipo. Se construyó una malla curricular integral donde las áreas se integraron y se establecieron tres periodos académicos y no cuatro.

En el 2011, quien lideraba el proyecto salió de la institución por cuestiones de seguridad; a algunos aspectos del proyecto se le dieron continuidad. Ya quedan un mínimo de docentes de esos años, perdiendo el contacto e información al respecto.

## 1.2 IED MANUEL CEPEDA VARGAS

### 1.2.1. Contexto

#### **Descripción del entorno escolar**

El colegio fue construido en 1997. Primaria funciona en casetas. Hay un proyecto de reformar el colegio y no se ha hecho. La vía de acceso de los estudiantes no está pavimentada. En el entorno se encuentra consumo de droga, asalto callejero. El colegio está rodeado de bodegas de reciclaje por límite con el barrio Class. No hay biblioteca - solo un depósito de libros-, tampoco hay ludoteca, auditorio ni sala de audiovisuales; no se cuenta con laboratorios. El acceso a Internet es solo para la zona de administración; en caso de necesidad, los docentes deben acercarse allí. Los maestros no cuentan con computadores ni tienen una sala para profesores. Todo esto incide en la falta de cohesión.

En el colegio se presentan dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la relación docente-estudiante. No se reconoce lo que viven los estudiantes ahora: relación con el cuerpo, nuevas tecnologías.

En este colegio se está desarrollando un programa de aceleración desde hace dos años. Los estudiantes de este programa representan lo que no se quiere en la institución: la deserción.

En cuanto a la organización y gestión escolar, en la institución existen diversos organismos: Consejo Académico, Consejo Directivo, Comité de Convivencia. Esta no es la única sede; hay dos sedes más. Cualquier decisión debe ser consensuada por las tres sedes. La toma de decisiones es demorada, es necesario que se reúna el Comité Académico integrado por todas las sedes y jornadas. En el Comité Académico se han tenido iniciativas de estudio; se han trabajado temas como los ciclos y campos del pensamiento, pero la incidencia ha sido poca porque hay que contar con todos; se ve la posibilidad de reformular el PEI. Hay un Comité de Convivencia por sede y por jornada. Actualmente se está revisando el Manual de Convivencia con representación de todas las sedes. Por ser tan grande el colegio, se puede decir que cada docente trabaja por su lado. La ruptura entre la coordinación académica y la de convivencia en bachillerato incide en esta situación. En primaria sí están integradas, lo que da más cohesión a los

proyectos. La rectoría está dispuesta a apoyar propuestas que presenten maestros, directivos, padres o estudiantes si estas son claras. La coordinación de la tarde está dispuesta al trabajo, manifiesta ganas de generar, de proponer.

### **Descripción de la población con la que se ha desarrollado el proyecto**

La propuesta se centra en los cursos de los maestros que están vinculados al proyecto: sexto, séptimo y noveno; de primaria, los terceros.

Los **estudiantes** de la institución provienen, en su mayoría, de Bosa, Patio Bonito, El Amparo, Class y Britalia. Por lo general viven con los abuelos y vienen de otras zonas, del campo, de otras ciudades. Acá, en Bogotá, se encuentran con un ritmo de vida diferente al que llevaban. Un porcentaje significativo de **padres** de los estudiantes trabajan en Corabastos.

En esta institución hay mucha población volante. Los estudiantes se van. Según un punto de vista, el colegio no tiene estructurado un currículo; esto hace que los grupos no se mantengan; es un colegio de transición. Desde otra mirada se argumenta que sí se tiene un currículo, pero no hay un valor agregado que sí puede tener otra institución. Otra causa de deserción de los muchachos es la falta de Internet en el colegio.

Los niños de los primeros grados de secundaria presentan diferentes dificultades las cuales, o bien, no son consideradas en otras instituciones para ser tratadas, o son motivo de exclusión. En el aula regular hay necesidades transitorias en lectura, escritura, matemáticas. Hay niñas embarazadas, consumo de sustancias, niños a los que les cuesta estar quietos. En sexto hay un mayor porcentaje de niños con dificultades; en los grados superiores se encuentran problemáticas como desmotivación, problemas familiares, autoestima. Estos problemas impiden un proceso de aprendizaje regular.

En la institución no se identifican muchos **maestros** que se comprometan; los más comprometidos son los de la tarde. En general, no dan su tiempo más allá del horario. Pretenden trabajar con un ideal de estudiante, desconocen su realidad, o no saben cómo identificarla. Por ejemplo, no saben por qué un niño molesta, no saben actuar frente a esta situación y excluyen al niño.

### **1.2.2. Relato de la experiencia**

La propuesta surge de la invitación abierta y espontánea que realiza la coordinadora de la institución a vincularse en el proyecto que ella venía desarrollando en la institución en que venía laborando en Usme. Actualmente se han vinculado seis docentes de primaria y de bachillerato con los que se pretende iniciar el diagnóstico, la reflexión pedagógica y el inicio en la práctica de propuesta como tal.

Después de dos reuniones donde se compartió el proyecto con el fin de interiorizar sus principios, se acordó plantear el proyecto como un esfuerzo por mejorar los procesos educativos en la institución por medio de la creación de un modelo de gestión escolar en donde se pudiera, desde el principio del año, ubicar a los estudiantes en una red de circunstancias (que van desde la familia, pasando por el contexto y concluyendo en las expectativas del o de la estudiante) que permitiera entender las razones profundas que explican el deficiente desempeño de cada estudiante. En ese momento surge la idea de crear un conjunto de herramientas que permitan a los docentes afrontar dichas dificultades desde actividades prácticas y concretas realizables en el aula y tendientes, además de ayudar a los estudiantes con dificultades, a estimular activamente a quienes no los tienen.

En cuanto a la organización, desde coordinación se ha trabajado con formatos que permiten contar con información importante de los participantes del proceso educativo. Así, se revisó la entrevista para padres -la cual se ha aplicado desde el año pasado- y el instrumento para remisión a orientación: se presenta un informe más detallado de las razones de la remisión.

La relocalización del proyecto en esta institución ha sido muy complicada. El proyecto debe estar sustentado en un proyecto institucional para los recursos; los tiempos y espacios con que cuentan los docentes son mínimos, con tres de los docentes que se convocaron sólo se puede trabajar en la jornada y las reuniones han sido imposibles de realizar. Además, la relación entre la coordinación y algunos docentes no es la mejor.

Dado que los desarrollos del proyecto son limitados, las transformaciones que se han hecho en el ámbito institucional han sido mínimas; a nivel personal han sido múltiples en cuanto a la reflexión sobre la educación y el papel como docentes. En gestión y organización se han proyectado algunas transformaciones, pero hasta el momento no se han ejecutado.



### **1.2.3. Ideas fuerza**

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

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

Se asume al estudiante NO desde un deber ser “ideal”, si no como la concreción de unas circunstancias susceptibles de ser modificadas desde nuestro quehacer en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje NO se concibe como momento para aprobar o desaprobar; se entiende, en cambio, como el escenario para comprender a los estudiantes como universos complejos con trayectorias de vida que determinan sus formas de ver y entender el conocimiento y el aprendizaje.

Para llevar a la práctica estas ideas se hace necesario implementar nuevas didácticas más libres y pertinentes a las edades, características y contexto de los estudiantes no solo en el aula de clase, sino externamente en el manejo de sus compromisos, acompañamientos y refuerzos. Esto implicaría romper con espacios y tiempos rígidos.

Es un imperativo, para llevar a cabo el proyecto, crear una organización en torno a la problemática integrando las diferentes gestiones y generando propuestas de acciones desde cada una de ellas.

## **2. REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA**

El proyecto rompe con una organización escolar que no reconoce la diferencia, no acepta la inclusión y el respeto.

Rompe con el trabajo aislado del docente en el aula, vinculando y favoreciendo la participación de diferentes actores de la comunidad educativa alrededor de la búsqueda de soluciones a una problemática específica.

Genera rupturas con las lógicas establecidas y posicionadas en la institución educativa respecto a la concepción de estudiante y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rompe, igualmente, con la homogenización que caracteriza tradicionalmente el trabajo en las instituciones educativas, pues tiene en cuenta características y necesidades específicas de los estudiantes.

Generar rupturas con los dispositivos de poder como maneras detenidas y esquematizadas de actuar, pensar y hablar ha permitido evidenciar algunos cambios. Es así como en la IED Nueva Esperanza, un trabajo que era de aula se desarrolló en toda la institución a partir de la integración y dinamización de todas las gestiones, movilizándolo el interés y el compromiso de la comunidad educativa en orden a evitar la exclusión y lograr el respeto por todos los estudiantes. En la IED Manuel Cepeda Vargas se ha empezado a consolidar un grupo de trabajo y se han generado reflexiones que han permitido transformar concepciones sobre educación y el rol del docente. Con la aplicación de algunos instrumentos se ha empezado también a conocer de una manera más profunda a los estudiantes.

Este proceso se constituye en una nueva forma de hacer política: movilizar de forma organizada a toda la institución educativa en torno a la inclusión de los niños.

### **3. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

A pesar de las dificultades, se piensa seguir adelante y desarrollar la propuesta el año entrante porque el proyecto puede contribuir en la solución de las dificultades del proceso enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, sus familias y la institución como tal y así evitar la exclusión.

Una de las intenciones del proyecto es que todos se involucren en la creación, adaptación, implementación y evaluación de la propuesta y se pueda incentivar un liderazgo por parte de estudiantes, padres y otros actores externos. Para esto toca derrotar la falta de compromiso de algunos docentes, motivarlos. Ir generando pequeños grupos de trabajo; la apatía se rompe con empatía en el cara a cara. Se trata de participar

de forma organizada en la búsqueda de soluciones de una problemática que convoca a todos.

**ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: GESTIÓN ESCOLAR PARA LA ATENCIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS TRANSITORIAS**

**INSTITUCIÓN: IED MANUEL CEPEDA VARGAS**

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

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

Este es quizás el aspecto más importante de este proyecto: despojar de su connotación patologizante o de desadaptación social las dificultades educativas y sociales que

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

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

# **DESARROLLOS DE UNA CONCEPCIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA PARA FAVORECER LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN EN BOGOTÁ**

**Lucy Esperanza Martínez  
Joan Sebastián González**

En el año 2012, en la IED Simón Bolívar de la localidad de Engativá, retomando la experiencia vivida en los Equipos Pedagógicos y en los Equipos de Calidad organizados por la Secretaría de Educación entre los años 2004 y 2012, la docente de teatro y danza empieza a dinamizar un proyecto que pretende hacer de la institución un territorio de paz. Si bien los desarrollos en esta institución han sido limitados, son muchos los aprendizajes que se infieren de la experiencia desarrollada. Debido a que esta última experiencia tiene sus raíces en las dos primeras, se consideró importante relatarlas.

A continuación, y para comprender cómo esta experiencia ha generado movimientos que configuran experiencias innovadoras que rompen con lo dominante heterónimo afectando las subjetividades de los actores que participaron en ella, descubriendo trayectorias de poder, resistencias y agenciamientos colectivos que constituyen formas otras de gestión y organización, se presentan los tres momentos de desarrollo de la experiencia.

## **1. NAVEGANDO-ANDO POR MI LOCALIDAD**

Existen zonas poco iluminadas en la organización escolar. La rutinización institucional, el pragmatismo cotidiano, los planteamientos eficientistas, la heteronomía funcional, el carácter ambiguo y contradictorio de sus fines, la falta de tiempos destinados a la reflexión, los mecanismos colectivos de defensa, la dimensión oculta del currículo, etc, hacen que permanezca persistentemente oscurecida una amplia parcela de la vida organizativa de las instituciones educativas (Santos G., 1994).

De esta manera inicia la reflexión pedagógica por parte de un colectivo de maestros que se creó en el marco de la política sectorial “Bogotá una gran escuela” entre los años 2004-2008. El colectivo pedagógico, denominado en ese momento “Equipo pedagógico”, se constituyó mediante convocatoria abierta por la página de la Secretaría de Educación con el propósito de acompañar y retroalimentar la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales en cada una de sus dimensiones y articularlos a la política sectorial en las localidades de Bogotá. Esto permitía el fortalecimiento de los PEI a partir de los intereses

de la comunidad educativa y del reconocimiento del plan sectorial a nivel de la ciudad. Se dio relevancia a la profundización de la democracia escolar como herramienta básica para orientar la acción y lograr la unificación de criterios sobre políticas y objetivos del sector educativo.

Esta propuesta se convierte en una experiencia mágica; el reto era interesante pues implicaba la pregunta constante por diferentes y maravillosas realidades de una localidad que se había robado mi corazón. Fui convocada para emprender un camino que invitaba a la pregunta por una construcción local y de ciudad para fortalecer la cultura escolar.

El equipo, constituido por un representante de la Secretaría de Educación, la dirección del Cadel y cuatro docentes por localidad, planteó un plan de trabajo que permitiera, primero, conocer la realidad de cada colegio de la localidad tanto de la zona rural como de la urbana. Experiencia maravillosa que nos permitió vivenciar una localidad con sueños, sentido de pertenencia, música, naturaleza y mucho afecto por los niños y niñas, lo cual no se evidenciaba en los PEI. Fue allí donde el equipo fortaleció su propuesta orientada al reconocimiento y apropiación del territorio. Se compartió con los maestros emociones, experiencias y compromiso con la educación con base en un trabajo en equipo con sentido de solidaridad, calidez humana y afectividad.

El eje fundamental para la realización del diagnóstico fue la participación de toda la comunidad educativa; se llevó a cabo a través de un diálogo consensuado entre docentes y directivos docentes, padres de familia y estudiantes en torno a una propuesta sectorial, local e institucional.

El trabajo tuvo acogida por parte de la comunidad educativa ya que se visibilizó la importancia de la participación de los diferentes estamentos para la revisión y fortalecimiento del PEI. Por un lado, padres y estudiantes se apropiaron del horizonte institucional mediante mesas de trabajo, encuentros locales. Por otro, los docentes y directivos asumieron el reto de la organización escolar y el currículo; este último se elaboró en una construcción de pares académicos con los docentes de cada área en reuniones de área, consejos académicos, consejos directivos, redes por área, mesas de trabajo y foros.

Los encuentros, desencuentros, los consensos y disensos consolidaron la diferencia como una necesidad en la escuela porque fue a partir de allí que se generó una propuesta

más sólida para este acompañamiento, teniendo en cuenta la micropolítica que tenía como objetivo generar un currículo local que permitiera afrontar de manera diferente el reto de la educación.

A partir del diagnóstico se elabora, desde la mesa de trabajo del equipo, una ruta pedagógica trazada a partir de los intereses de la comunidad educativa para fortalecer las líneas de acción por colegio (organización escolar, currículo y PEI) y se dispone una persona del equipo por UPZ para acompañar los colegios correspondientes. En este acompañamiento in situ el docente del equipo hace parte de cada colegio delegado, trabajando con los diferentes estamentos del Gobierno Escolar con el fin de socializar las fortalezas de la institución y las oportunidades para mejorar a partir del diagnóstico integral. Se llegaba con sentido de pertenencia, con reconocimiento del territorio y de las particularidades de cada colegio. Se construyeron instrumentos de investigación con las preguntas que surgían en los diferentes encuentros con los docentes y se hicieron exposiciones sobre los temas pertinentes para el acompañamiento, lo cual permitió fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la organización escolar y la reflexión pedagógica para el currículo en el ciclo 1.

La experiencia se constituyó en una expedición pedagógica de la que hacían parte la mayoría de colegios (niños y niñas, padres, docentes y directivos docentes y sector productivo) de la localidad con el sueño de una nueva escuela, más incluyente, más abierta, más participativa, lo cual empezó a tejer una política local garante de participación en los estamentos del Gobierno Escolar de la comunidad educativa con una mirada colectiva del quehacer de la escuela reflejado en un PEI que responde a sus necesidades. Se elaboró un documento por colegio.

## **2 EXPLORANDO-ANDO POR MI CIUDAD**

Una segunda fase de este proyecto se genera entre los años 2008-2012 desde el plan sectorial “Educación de calidad para una Bogotá positiva”, en el cual se da continuidad a la propuesta pedagógica del plan sectorial anterior haciendo énfasis en la reorganización curricular por ciclos.

La implementación de los últimos planes sectoriales “Bogotá una gran escuela” y “Educación para una Bogotá positiva” da un salto enorme en el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, en los que se reconfigura el concepto de

equidad y se cumple con la lucha de más de 40 años por la gratuidad de la educación. Como lo expresa el maestro Abel Rodríguez: “Quien no tiene acceso a la educación es un ser humano con una dignidad recortada y no está plenamente realizada; así que todo lo que haga una sociedad para que todos accedan a una educación es un beneficio para llegar a un estado social de derecho” (Rodríguez A, 2008).

Se continúa con la propuesta de los equipos esta vez denominados “Equipos de Calidad” en donde tuve la fortuna de continuar viviendo cada una de las experiencias y encuentros como únicos e irrepetibles, ahora haciendo énfasis en el currículo.

En un primer momento de sensibilización se dan a conocer referentes conceptuales sobre ciclos: fortalezas y debilidades, articulación con la propuesta que se había iniciado y cómo darle continuidad.

Lo anterior implicaba otras maneras de asumir el reto educativo en el proceso de enseñanza, lo cual inicialmente generó tensiones por la falta de tiempos: la propuesta implicaba recursos y espacios con los que la escuela no contaba. Sin embargo, haber conquistado en la primera fase el corazón de los compañeros en un trabajo de equipo fue importante porque teníamos el espacio de los colegios, el equipo era bien recibido y escuchado.

En un segundo momento se llevó a cabo el diagnóstico del currículo de los colegios de la localidad en cada una de sus dimensiones. En la mesa de trabajo se elaboró una matriz que nos permitiera recoger la información y poder visibilizar las fortalezas y trabajar las oportunidades desde consejos académicos, consejos directivos, reuniones de área, redes, encuentros pedagógicos, jornadas pedagógicas.

De esta forma se da inicio al acompañamiento de un proyecto que piensa en la necesidad de la construcción colectiva como eje fundamental para mejorar la práctica pedagógica. Así, entonces, trazamos la ruta de trabajo con el equipo.

Sin embargo, me trasladan a la localidad de Chapinero y Teusaquillo para completar el equipo que se había conformado allí. Pensé, un nuevo reto, nuevas miradas, nuevos imaginarios, nuevas voces y me dejé seducir por esta nueva localidad con nuevas tensiones y otras formas de vivir su cotidianidad dentro de nuestra maravillosa ciudad.



Esta experiencia se inicia con la conformación del equipo al interior de la localidad integrado por un representante de la Secretaria de Educación, la directora del Cadel y docentes en torno a la reorganización curricular por ciclos en diferentes colegios de la localidad de Teusaquillo y Chapinero.

Se propone un primer momento de sensibilización para dar a conocer, desde las diferentes instancias del Gobierno Escolar de cada uno de los colegios de estas dos localidades, el plan sectorial y su articulación con el currículo. Aunque la propuesta generó tensiones por la falta de recursos, espacios y tiempos para su implementación, se socializó, se discutió y se asumió en las dos localidades bajo la dirección de las directoras del Cadel.

En un segundo momento se identifica una necesidad común en los colegios de nuestras dos localidades y es la falta de una caracterización del estudiante que tuviera en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano, porque con lo único que contaban los colegios era con el observador. Desde la mesa de trabajo se establecen algunas de las dimensiones desde las cuales elaborar una caracterización que dé cuenta de la integralidad del estudiante en sus dimensiones social, económica, afectiva, cognitiva y físico-creativa.

Esta propuesta se socializa en cada colegio de estas dos localidades y cada uno escoge las dimensiones pertinentes de acuerdo con su PEI. Así se elabora por colegio el portafolio del estudiante en el que se propone un diagnóstico integral que se entregue cada año a quien corresponda, que permita reconocer las problemáticas propias de cada niña y niño y generar estrategias pedagógicas que mejoren su calidad de vida en la escuela.

Un tercer momento se direcciona a identificar las diferentes aristas del currículo partiendo del modelo y el enfoque pedagógico.

### **3. IED SIMÓN BOLÍVAR: TERRITORIO DE PAZ**

#### **3.1. Contexto**

##### **Descripción del entorno escolar**

La IED Simón Bolívar se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, tiene dos jornadas (mañana y tarde) y dos sedes, una de primaria y otra de secundaria, las cuales no están articuladas y sus condiciones físicas son totalmente diferentes. La sede de primaria cuenta con la comodidad de salones, baños, sala múltiple, mientras que la sede de bachillerato aún tiene casetas prefabricadas, pupitres viejos dañados, baños en

pésimas condiciones, una cancha deportiva en la que los niños no pueden jugar porque se utiliza únicamente para educación física. En los descansos los niños, niñas y jóvenes no juegan porque no existe un espacio para actividades diferentes a estar sentado y hablar, las condiciones son difíciles tanto para los jóvenes como para los docentes. Sus vías de acceso son buenas, sin embargo existe inseguridad en la zona; los estudiantes a diario son robados y amenazados y hay micro tráfico.

La debilidad en el liderazgo institucional es evidente dado que no hay un proyecto, ni una dirección que permita reconocer estos aspectos como elementos importantes para desarrollar el proceso educativo al interior de la institución.

Las formas de organización y gestión escolar no contemplan la realidad de la comunidad educativa; se establece desde los mínimos reglamentarios de la Ley 115 y los decretos respectivos. En el Gobierno Escolar ni el representante de los estudiantes ni el de los padres tienen un poder real. No se convocan los estamentos para la toma de decisiones. Estas se toman de manera unilateral, sin tener en cuenta los conductos regulares. Existe un autoritarismo para que tanto docentes como estudiantes cumplan con su “deber” y no se genere desorden. El autoritarismo impregna las relaciones docente-estudiante, docente-directivo, donde las palabras del estudiante no son escuchadas porque el docente impone. Se considera una falta de respeto que el alumno reclame. Ante esto no hay nada que hacer; el estudiante termina en ese juego así esté inconforme.

Se reitera la importancia de cumplir desde lo individual, pero no se fomenta el trabajo colectivo. No hay una metodología que haga participar a estudiantes, docentes y padres.

El Consejo Académico funciona como grupo de quejas y reclamos, pero no hay una línea que permita reflexión profunda y pedagógica de la institución educativa; no hay retroalimentación para las propuestas pedagógicas que se llevan a consideración. Existe una debilidad respecto a la articulación de la institución educativa con la política sectorial y local en detrimento de los intereses de la comunidad educativa. No hay un currículo que permita mirar de una manera diferente a la tradicional el proceso de enseñanza-aprendizaje. En una revisión del currículo realizado por el rector y dos compañeras del equipo de trabajo se encontró que este es fragmentado y no es flexible; además, no responde a los intereses de los estudiantes. En el aula también se establece la norma de la quietud, el silencio y el “buen juicio” como elementos definitivos a la hora de evaluar. El

trabajo del aula es el mismo año tras año, no se aceptan ciclos, se desconocen los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares que permitirían cambiar los imaginarios que hasta hoy se han establecido como verdades absolutas. El perfil del estudiante que se ha establecido no corresponde con lo que se hace cotidianamente.

### **Descripción de la población con la que se ha desarrollado el proyecto**

Se propone un trabajo con 473 **estudiantes** de grado sexto a grado once de la jornada de la mañana, quienes cuentan con necesidades básicas satisfechas, pero tienen poco acceso a eventos culturales y deportivos lo cual genera una debilidad en estos aspectos. Se ubican en general en estrato 3. Son niños, niñas y jóvenes que en su mayoría hacen parte de familias separadas y con hogar nuevamente constituido.

Obedecen normas internas de la institución educativa y no cuentan con participación en las decisiones del colegio. Consideran que se deben adaptar a la norma aunque no estén de acuerdo con cosas como que se les deje una hora en la calle por llegar tarde o que los anoten para citar a los padres si llevan los tenis una línea de otro color, no estén peluqueados o no tengan el uniforme completo o los zapatos embolados. Manifiestan que se vulnera el derecho a la diferencia, pero que no lo expresan abiertamente porque son sancionados y estigmatizados.

La institución no cuenta con un diagnóstico integral de los niños y las niñas. De cada niño se cuenta con datos generales: nombre del papá, de la mamá... y con un observador donde se hacen anotaciones desde la indisciplina: no trae tareas, sin peluquearse, uniforme no limpio, llega tarde.

No hay asociación de **egresados** ni base de datos. El alumno sale y se pierde de la institución. Hasta ahora se realizará el primer encuentro de ex alumnos.

Los **padres de familia** son, en su mayoría, madres cabeza de familia que acuden al colegio cuando se les solicita. Son mujeres que trabajan por días o en pequeñas empresas en donde se dificultan los permisos, son comprometidos con sus hijos y colaboran en su formación. No reconocen el PEI del colegio y menos haber participado en su elaboración; tampoco en el Manual de Convivencia; consideran que este permite sancionar al niño o niña por faltas que se pueden manejar de otra manera y que no se ha revisado a la luz de la nueva ley de convivencia. Consideran que el colegio debía estar

vinculado a uno de los tantos programas que la Secretaria de Educación promueve, pero saben que es académico y que sus hijos salen sin oportunidades de ingresar al Sena o a un programa técnico que les permita avanzar en su proyecto de vida. Su participación en el colegio se limita a asistir a las reuniones de entrega de notas, cuando se les avisa con tiempo para solicitar los permisos.

La institución educativa Simón Bolívar cuenta con 18 **docentes** de planta, una coordinadora, una orientadora y un rector en la jornada de la mañana. Pocos son los que tienen maestría o doctorado porque consideran que las condiciones socioeconómicas no se los permite y que no hay un reconocimiento a quienes lo hacen. La mayoría de docentes son mujeres a excepción de los docentes de física y de educación física. No se aceptan propuestas diferentes a las ya establecidas porque eso “implica más trabajo”; se resisten a hacer parte de colectivos pedagógicos.

En cuanto a los **directivos docentes**, se encuentra debilidad en el liderazgo frente a la organización y gestión escolar. Es débil el trabajo pedagógico.

### **3.2. Relato de la experiencia**

Con el propósito de iniciar la **construcción de un colectivo pedagógico** que dirija la elaboración de la propuesta, se empieza a convocar al rector y a los docentes a hacer parte de él. Se han venido vinculando el rector y los profesores de Humanidades, Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Ética, Educación Física, Inglés. El trabajo se organiza dividiendo las tareas a desarrollar.

La experiencia comienza con un **diagnóstico** cuyos resultados ya están expuestos en la caracterización de la institución y de la población. Es necesario aclarar que aunque se realizó un diagnóstico inicial, este ejercicio se sigue haciendo permanentemente, lo que permite identificar nuevas situaciones en la medida que acontecen.

Se realizó además, un **diagnóstico integral** de los estudiantes teniendo en cuenta diferentes aspectos: desarrollo físico, estado de salud, actividades sociales, condiciones de vida y educación de su familia. Situación de aprendizaje del estudiante: por qué no aprende, capacidad para aprender, desarrollo del pensamiento, actitud ante las dificultades, participación, preguntas, interés por el estudio, desarrollo de habilidades. Por

medio de las preguntas se empieza a ver que si hay dificultades de aprendizaje es porque hay deficiencias en el proceso de enseñanza.

Luego se realiza un **taller sobre micropolítica** con los grados noveno a once relacionando tres aspectos: territorio, participación y poder.

Se parte de las preguntas: ¿de quién es el territorio?, ¿quién lo habita?, ¿para qué?, ¿qué sentido tiene el territorio para las personas que lo habitan?, ¿qué sentido de pertenencia tienen? Se trata de ampliar la participación al territorio para que toda la comunidad educativa participe.

Se plantea otro aspecto: el poder. Se pregunta a los estudiantes si consideran que tienen poder en el territorio que habitan y cómo se pueden empoderar. Ellos consideran que el poder se centra en los docentes y directivos y no los tienen en cuenta. Una forma de empoderar es la participación, pero, ¿cómo?, ¿con qué objetivo?

Los estudiantes no reconocen el territorio que habitan como construido por ellos o para ellos; que sus intereses, su vida y el momento que viven no están plasmados en la escuela. Consideran que su voz no es escuchada.

Se empezó a mirar cómo esa nueva forma de hacer política escolar requiere nuevas formas de organización en cuanto al manejo del poder que no va de arriba hacia abajo sino de abajo hacia arriba, lo que garantiza la participación escolar.

Se ha realizado además una **conferencia general** con los grados sexto a once. El tema: cómo se puede abordar un territorio de paz en la escuela.Cuál es la estrategia para que sea un territorio de paz. Líneas de acción: poder, territorio, convivencia. Se tienen en cuenta los 14 puntos de la Ley de Convivencia y sus interpretaciones.

Se han llevado a cabo **talleres por grados o ciclos** que se van complejizando de acuerdo a los grados: en sexto son más sencillos que en once. Se han llevado a cabo desde las áreas porque no hay otro tiempo.

Se aplicó una **encuesta** a una muestra: un curso por grado. Se pregunta sobre territorio, poder, convivencia. Va a aportar a una transformación radical del Manual de Convivencia que es normativo, excluyente.

El desarrollo de la propuesta ha generado tensiones. Hay molestia con lo que se evidencia en relación al ejercicio del poder y la falta de organización escolar. Por eso se quita tiempo para el proyecto y se encargan más tareas. Contra estas tensiones se lucha. Al contrario de ser negativo, es importante evidenciar. Pese a las circunstancias se ha avanzado. No es fácil porque hay demasiado temor a cambiar la institución por parte de los docentes: eso no se puede decir; ¿cómo decir que pasa eso? Se responde: eso sale de los instrumentos, de cómo siente el niño. El grupo se ha venido concientizando. Los docentes han manifestado también su temor de soltar el poder. Expresan su miedo a perder fuerza dentro de su territorio. Si se suelta el poder, este poder ¿dónde queda?

Una de las mayores dificultades para desarrollar el proyecto es el tiempo. La escuela no tiene tiempo para reunirse, para mirarse por dentro; atiende lo urgente, pero no lo importante. Se cumple, pero no hay retroalimentación de lo que se está cumpliendo, cómo se está cumpliendo y para qué se cumple. Otra dificultad es la falta de motivación de los docentes, pues consideran que un proyecto implica más tiempo, más trabajo y que no hay reconocimiento por lo que se hace. Los tiempos de reunión son fuera de la jornada, porque durante la jornada no se cuenta con espacios ni tiempos. En muchos momentos es difícil que se asuma el desarrollo de este proyecto con la responsabilidad que amerita.

### **3.3. Ideas fuerza**

Con el fin de pensar en nuevas formas de abordar la escuela, de estructurar de manera diferente este territorio lleno de tensiones, conflictos y diferencia, la propuesta se articula alrededor de las siguientes ideas fuerza:

**-Micro y macro política educativa:** análisis y necesidad de articular la política sectorial, la local y la institucional.

**-Territorio:** Se considera importante iniciar la reflexión en todos los estamentos de la comunidad educativa a partir del territorio, y así definir la escuela como territorio de paz. Se parte de las preguntas: ¿de quién es el territorio?, ¿quién lo habita?, ¿para qué?, ¿qué sentido tiene el territorio para las personas que lo habitan?, ¿qué sentido de pertenencia tienen con el territorio?

**Participación:** evidenciar la importancia de hacer parte de la toma de decisiones por parte de toda la comunidad educativa; construcción de colectivos pedagógicos como garantes de una mejor escuela.

**Poder:** como herramienta de liderazgo que otorga seguridad, que empodera un ser crítico, social que desarrolla todas las habilidades ciudadanas para garantizar que su escuela sea territorio de paz.

### **3.4 Reflexión sobre la experiencia**

Hay un conflicto que subyace a todo el proceso de la escuela que tiene que ver con el poder no delegado; esto es lo que se quiere transformar. Esta es una necesidad del colegio: revertir el ejercicio del poder para poder participar y romper con el sometimiento que lleva a la exclusión, a la expulsión, a la deserción. Hacer que en la comunidad educativa se mueva el poder porque está centrado en docentes y directivos; la voz de estudiantes y padres es desconocida.

Romper así mismo con la heteronomía funcional, con el trabajo aislado de los docentes, con su resistencia a constituir colectivos y a cambiar sus prácticas pedagógicas. Romper con la pasividad de los estudiantes y padres y la obediencia, por miedo, a la norma. Todo esto para construir una escuela como una comunidad educativa donde quienes habitan este territorio lo reconozcan, lo apropien y lo construyan colectivamente.

Romper también con un currículo que no responde a los intereses de los estudiantes ni a los de los docentes; donde los intereses y el momento que viven los estudiantes no están plasmados. Romper con un currículo fragmentado, no flexible y con una mirada tradicional frente a la práctica pedagógica.

Romper igualmente con el aislamiento de la institución educativa respecto a políticas y programas sectoriales que benefician a la comunidad educativa.

Romper con estas formas esquematizadas y detenidas de actuar, pensar, hablar no es tarea fácil. Sin embargo, desde ya se evidencian algunos cambios: se ha empezado a consolidar un colectivo pedagógico; algunos docentes han empezado a concientizarse de la realidad de la institución educativa y de la necesidad de transformarla a partir del diagnóstico, de las reflexiones y debates llevados a cabo; también han participado en la

realización de diferentes tareas en los pocos espacios que la jornada escolar les permite. Los alumnos se han hecho conscientes de su territorio y han expresado la necesidad de participar en él para adquirir poder y hacer que se reconozca su voz en la construcción colectiva de la escuela.

Esto se constituye en una nueva manera de hacer política: constituir la escuela como un territorio de paz, como una comunidad educativa donde participen todos los estamentos con el fin de construir y desarrollar una propuesta educativa contextualizada, flexible, con énfasis en la articulación y la interdisciplinariedad.

### **3.4. Conclusiones y Prospectiva**

A veces es difícil tratar de sacar el proyecto adelante, pero es el reto. Sentir que la escuela lo mueve a uno, que la escuela es más que un laboratorio, es un sentido de vida. Estar convencido que esta escuela necesita unas voces diferentes a las que se han venido escuchando.

Surgen así varias líneas de trabajo para desarrollar el año entrante.

La propuesta debe llevar a la construcción de una escuela diferente a la tradicional; a pensar que la escuela es una comunidad escolar, un territorio de paz. En este orden de ideas se buscará consolidar el colectivo pedagógico, fortalecer el trabajo con estudiantes y empezar a trabajar con padres de familia. El ejercicio de la participación directa en la construcción del colegio deberá ser una política institucional.

Luego viene el impacto en el ámbito curricular. Es necesario construir el currículo no desde las áreas sino desde el colectivo pedagógico; transformar las prácticas pedagógicas colectivamente, construyendo una misma ruta de acción. Mirarlo desde el ejercicio del poder, participación y territorio; mirarlo desde quiénes habitan ese territorio, sus intereses. Se hará énfasis en la articulación y la interdisciplinariedad.

Se hace evidente que la micropolítica se debe implementar en toda la comunidad educativa. Se va pensar en cómo organizar talleres para hablar de micropolítica escolar desde preescolar. Más adelante se organizarán grupos de estudiantes-padres, docentes-padres, etc., para iniciar la implementación.



## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: DESARROLLOS DE UNA CONCEPCIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA PARA FAVORECER LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN EN BOGOTÁ**

### **INSTITUCIÓN: SIMÓN BOLIVAR**

La experiencia innovadora es impulsada y sistematizada por una maestra investigadora de la institución educativa Simón Bolívar de la localidad de Engativá. Su informe investigativo, comprendido entre el 2004 y 2012, lo presenta estructurado en tres fases que le permitieron avanzar progresivamente en el conocimiento de las condiciones organizativas y curriculares de la institución objeto del estudio.

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

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

de paz en la escuela, a partir de líneas que trazan fugas en las correlaciones de poder y las maneras instituidas de convivencia.

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

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



## LOS CICLOS EDUCATIVOS EN BOGOTÁ. ¿NUEVA ORGANIZACIÓN ESCOLAR?

Iván Alexis Pulido M.

### ANTECEDENTES

#### Planteamientos desde la Política oficial

En la Ley General de Educación vigente (Ley 115 de 1994). En su artículo 4º, se promulga por el mejoramiento en la calidad de la educación y en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se manifiesta la búsqueda por la calidad de la educación e, igualmente, en el plan sectorial de educación 2008-2012 a nivel Distrital, se manifiesta “la necesidad de transformar pedagógicamente la escuela y las prácticas educativas que en el momento se venían dando en la educación distrital, exigiendo mayor atención a aspectos como mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje, revisión de los contenidos, planes y programas curriculares” (Secretaría de Educación Distrital, Plan Sectorial 2008-2012 Pág. 12).

En dicho plan sectorial 2008-2012 se promueven diferentes proyectos que aborden y superen problemáticas educativas, entre las cuales se encuentra el **Proyecto de Reorganización de la enseñanza por ciclos**, o RCC, el cual se plantea desde la necesidad de “buscar la continuidad entre los niveles y grados, la enseñanza se organiza en cinco ciclos. El primer ciclo comprende preescolar, primero y segundo; el segundo ciclo cubre tercero y cuarto grado, el tercer ciclo de quinto a séptimo, el cuarto ciclo de octavo a noveno y el quinto ciclo incluye los grados décimo y once. Cada ciclo desarrollará de manera integral los aspectos cognitivos, afectivos de relaciones interpersonales, psicológicos y sociales propios de cada edad”(Secretaría de Educación Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Pág. 20).

En el año 2008, la secretaria de educación distrital hace referencia a las ideas que se deben tener en cuenta para la reorganización curricular por ciclos (RCC), en diferentes instancias educativas como foros y encuentros con docentes y directivas y que pretendían la materialización de los objetivos y fines de la educación establecidos en la Constitución política de 1991 y en la Ley general de la educación de 1994 (ley 115) por medio de diferentes estrategias que logran la implementación de la Reorganización Curricular por

Ciclos, o RCC, en los colegios distritales de manera que se dé una transformación pedagógica propuesta en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012.

## **RELATO DE LA EXPERIENCIA**

### *Los ciclos educativos desde la Secretaría de Educación Distrital.*

Aunque, ya en el plan sectorial de educación del periodo 2004-2008, se hizo alusión a una propuesta de transformación curricular basada en ciclos, desde los ciclos escolares, como está expuesto en el documento: El Desafío de la calidad 2004-2008 páginas 36 a 40 editado por la SED, luego en el Plan Sectorial de Educación 2008–2012 se enfatiza por una propuesta de Reorganización curricular por Ciclos (RCC) por medio de diferentes estrategias tanto a nivel central como de orientación a los colegios con entidades y funcionarios encargados de realizar apoyo y seguimiento a los procesos requeridos para este fin, como los EQUIPOS DE CALIDAD ; y como complemento a una Política Educativa de mejoramiento en la calidad de la educación a nivel distrital se plantearon otras estrategias como las Herramientas para la Vida y ambientes de aprendizaje con infraestructura adecuada y condiciones dignas de enseñanza aprendizaje. Sobre el proceso de implementación de los ciclos para asumir una visión compleja y sistémica del PEI y del papel de la escuela, la SED propone una ruta metodológica que permite materializar desde la autonomía institucional, la reorganización de la enseñanza por ciclos y que encontramos en los documentos que llegaron a los colegios<sup>43</sup>:

**Fase de preparación:** caracterización de la institución y de las prácticas pedagógicas de los docentes, conformación de equipos de docentes.

**Fase de diseño:** caracterización de los estudiantes, integración de las herramientas para la vida, construcción de la base común de aprendizaje.

**Interacción de los elementos curriculares:** Integración curricular a partir de la interdisciplinariedad y la transversalidad, rediseño del plan de estudios, enfoques pedagógicos y diseño de la organización.

**Fase de implementación y ejecución:** el colegio es autónomo para implementar el proyecto de reorganización bajo el visto bueno de los estamentos que lo conforman.

**Fase de consolidación de la sostenibilidad:** evaluación y seguimiento continuo del proyecto en todas sus dimensiones.

---

<sup>43</sup> Equipo de calidad, localidad de Tunjuelito. Documentos de apoyo a la implementación de RCC, Cds.

## **El concepto de ciclo educativo para la RCC**

En la cartilla que editó la Secretaria de Educación Distrital<sup>44</sup> se da un concepto de ciclo educativo en la parte conceptual así:

“La RCC se concibe como un sistema que articula las necesidades de formación, las estrategias de organización curricular, los recursos didácticos, las acciones pedagógicas y administrativas del colegio; las cuales se orientan a satisfacer las necesidades cognitivas, socio-afectivas y de desarrollo físico-creativo de niños, niñas y jóvenes; los ciclos están constituidos por grupos de grados con estudiantes de edades establecidas desde la perspectiva de desarrollo humano.” (El subrayado se hace por ser un elemento fundamental)<sup>45</sup>

Igualmente en esta cartilla sobre la Reorganización Curricular por Ciclos (Referentes Conceptuales y Pedagógicos)<sup>46</sup> se destaca todo el proceso desarrollado para la implementación de la propuesta de RCC en los colegios distritales con referentes pedagógicos y didácticos en las diferentes etapas de su desarrollo. Es de resaltar las herramientas de trabajo que proponen y los mecanismos de implementación para llegar a la definición de los esquemas de trabajo necesarios para su ejecución de manera definitiva, de igual forma la importancia de consolidar EQUIPOS DE TRABAJO PEDAGOGICO en los colegios de manera permanente. Con este material se sigue exponiendo la propuesta enmarcada en el desarrollo humano con las diferentes etapas y concepciones que allí se expresan en los diferentes capítulos del texto, teniendo en cuenta los aspectos cognitivo, socioafectivo y físico-creativo apoyado en diferentes autores sobre cada aspecto de la siguiente manera: Lo cognitivo se apoya en el constructivismo con Piaget, Ausbel y Vygostsky; en lo socioafectivo fundamentado en Gardner y sus inteligencias múltiples, Goleman en lo emocional y Kohlberg en lo moral ; en lo físico-creativo tienen en cuenta a Paulo Freire por el pensamiento crítico social.

---

<sup>44</sup> Secretaria de Educación. Reorganización Curricular por ciclos. Referentes Conceptuales y Metodológicos.

<sup>45</sup> Secretaria de Educación. Reorganización Curricular por ciclos. Referentes Conceptuales y Metodológicos. ISBN 978-958-8731-00-1 Pagina 32

<sup>46</sup> Secretaria de Educación. Reorganización Curricular por Ciclos. ISBN9789588731001

### **A manera de posibles razonamientos**

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

Se requiere igualmente abordar con mayor claridad la conformación de equipos de trabajo pedagógico en diferentes niveles educativos pasando por los mismos colegios y así establecer una comunidad educativa pedagógica con toda la riqueza conceptual suficiente para consolidar esta propuesta novedosa y necesaria en la medida de lograr transformaciones pedagógicas que se requieren desde hace muchos años.

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

Como una conclusión, no tajante sino en construcción, por no querer asumir posiciones definitivas dentro de un debate que se espera lograr, sobre el conocimiento que se tiene por parte de los docentes en el distrito sobre los ciclos educativos, podemos mencionar que existen debilidades concretas que se pueden evidenciar como son: baja conceptualización de una propuesta pedagógica que es nueva para la mayoría de docentes y comunidad educativa en general, compromiso de la nueva administración para seguir con la propuesta, fortalecimiento de equipos de trabajo pedagógico y; desafortunadamente, la implementación de una norma o directriz desde el ministerio de educación nacional que valide de manera legal esta propuesta pedagógica, aunque reitero no debería ser así, porque no debería ser necesario que por reglamentación o

expedición de una norma se pueda dar una transformación curricular o la implementación de una propuesta pedagógica nueva, sería como pedir que por norma o ley se logaran los cambios sociales que se requieren para tener una sociedad más justa y equitativa.

## **APUESTA INNOVADORA**

### **Propuesta pedagógica bajo la posibilidad de ciclos**

Desde los componentes curricular, pedagógico y de la evaluación de los aprendizajes; y de la gestión organizacional y administrativa, se desarrolla una propuesta a tener en cuenta:

Por un lado los ciclos educativos permitirían desarrollar una metodología de trabajo pedagógico en equipo porque debe involucrar a los docentes que tienen relación con el proceso de enseñanza aprendizaje de un grupo o nivel de estudiantes con características similares en su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

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

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



de aprendizaje más interactivos o donde todos los elementos de la comunidad educativa tengan mayor interacción entre sí.

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

En los colegios distritales se debe continuar con los proyectos de ciclos, pero se deben fortalecer los equipos pedagógicos y los proyectos de ciclos buscando involucrar más a los estudiantes y padres y/o acudientes de tal manera que la propuesta pedagógica de ciclos haga parte de la vida académica y formativa de toda la comunidad.

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

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

Con un apoyo pedagógico fundamentado en una concepción diferente a lo tradicional, pero que se demuestre con verdadera claridad, se puede llevar a cabo una propuesta como la de ciclos, pero se requiere mayor manejo conceptual de manera acorde con la práctica pedagógica a pesar de un enfoque ecléctico de la mayoría de docentes, se pueden tener en cuenta los elementos de corrientes constructivistas sociales, la pedagogía crítico social y modelos participativos siempre y cuando se lleve a cabo de manera consciente, clara y consecuente con la teoría y la práctica. Para esto se requiere

que todos los docentes cambien o reemplacen sus prácticas metodológicas pasivas y conductuales por el diseño, realización y seguimiento de actividades prácticas de los estudiantes que permitan la construcción y aplicación de conceptos, el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes, así no se tenga el apoyo de las familias o el contexto social y cultural de los estudiantes ,y esto no ayude a este propósito de educación por ciclos; se debe asumir en el contexto escolar esta tarea titánica de lograr mejores resultados en los estudiantes para que se vayan proyectando a la vida social de otra manera, más comprometida con su proyecto de vida a pesar de las dificultades que tengan o su entorno sea el más difícil posible.

Existen Colegios donde la organización curricular por ciclos, RCC, está funcionando de manera básica y en algunos casos es una forma de organización académica como en el Colegio Manuel Beltrán donde hay una estructura bien definida y está relacionada con la articulación del SENA; aunque no se trata de mostrar el desarrollo de proyectos como en el caso del Libro editado por la SED bajo el título Senda de los Ciclos en la Educación de Bogotá y en el cual se pueden apreciar experiencias de proyectos, pero no hay un nivel de conceptualización sobre los ciclos de manera concreta, mas se trata de mostrar trabajos o desarrollo de proyectos pedagógicos en la mayoría zonas a que hace referencia dicho libro.<sup>47</sup>

Se ha logrado información sobre otros colegios donde se tienen elementos de ciclos como: José Félix Restrepo de la Localidad de San Cristóbal, Gran Colombiano de la localidad de Bosa, Atanasio Girardot de la localidad de Antonio Nariño, y el mismo Bernardo Jaramillo, donde se realizó un diagnóstico sobre esta implementación de ciclos educativos por parte de quien realiza este documento y se puede consultar en el trabajo de grado para la obtención del título de especialista en gerencia de proyectos educativos: “Diagnóstico de la implementación del proyecto de reorganización curricular por ciclos - RCC – y propuesta de mejoramiento académico a nivel docente en el Colegio Bernardo Jaramillo”<sup>48</sup>

Se podría buscar que con las experiencias mencionadas y otras por evidenciar o encontrar, se realice un estudio sobre el desarrollo que le han dado a la propuesta de

---

<sup>47</sup>Senda de los CICLOS EN BOGOTA. 2011. SED.

<sup>48</sup> Iván Pulido Moreno. Universidad Distrital. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos. Octubre 2012.

ciclos, revisando si tienen en cuenta los diferentes elementos educativos desde los niveles académicos, curricular, gestión administrativa, interacción entre las partes del proceso educativo como estudiantes y docentes, y qué enfoques o modelos pedagógicos desarrollan de acuerdo con una pedagogía contemporánea o que responda a las necesidades educativas actuales, que tenga en cuenta el contexto educativo de hoy.

Los ciclos pueden ser una propuesta pedagógica que puede ser integral o convertirse en una modalidad o forma pedagógica de gran escala que incluya o tenga en cuenta todos los elementos educativos para una propuesta general.

Podríamos comparar esta propuesta con lo tradicional así; esperando que el modelo de ciclos se desarrolle de manera más completa.

<b>MODELO TRADICIONAL</b>	<b>MODELO DE CICLOS</b>
Transmisionismo. Prevalece lo Conductual	Modelos contemporáneos a pesar del Eclectisismo. Pedagogía Crítica. Desarrollo Humano. Trabajo colaborativo Trabajo por proyectos y otras formas contemporáneas.
La escuela está aislada del Contexto Social.	Se debe realizar una interacción entre los miembros de la Comunidad.
Evaluación de Conocimiento.	Evaluación Formativa, Participativa, Interactiva.
Metodología Tradicional	Modelos de aprendizaje interactivos
Relación docente-estudiante unidireccional.	Relación educativa con participación de padres de familia o contexto social.

Se requiere analizar también otros aspectos educativos con mayor rigurosidad como son: los procesos evaluativos y la participación en espacios del gobierno escolar como los Consejos Académicos y líderes de ciclos o reuniones de ciclos como parte de la asignación académica en cada colegio. Estos aspectos inciden en la sostenibilidad que se busca de la propuesta de Ciclos Educativos, si se quiere que se convierta en parte de la cotidianidad escolar y lograr su anclaje definitivo en las instituciones educativas; como por ejemplo, el tema de la evaluación de aprendizajes tampoco es que se haya superado totalmente, pues todavía persisten prácticas evaluativas pensadas bajo el poder de la nota o ¿por qué se volvió a la evaluación cuantitativa luego de haber dado un paso a la

evaluación cualitativa, y se retrocede a la evaluación cuantitativa? Una limitante fuerte para el fortalecimiento de la propuesta de ciclos educativos, precisamente, fue lograr superar los esquemas de prácticas evaluativas tradicionales y los informes académicos que los mismo padres de familia o acudientes piden se les den para saber cómo van los educandos, pero en la mayoría de casos a ellos solo les importa que pasen el año escolar, pero también hay fuertes fallas en esos procesos de las familias para que hagan parte de los procesos pedagógicos, como debiera ser desde los ciclos educativos teniendo en cuenta el contexto familiar.

Otro elemento para definir es, si la propuesta de ciclos educativos es eso “una propuesta pedagógica” o una estrategia pedagógica o una estructura curricular, como se ha planteado también en algunos escenarios, pero eso hace parte del debate al cual se está invitando.

Se espera que este documento genere más interrogantes o inquietudes de las que logro resolver o exponer y que se siga el debate o aportes concretos por parte de más autores, docentes investigadores o se generen investigaciones más grandes sobre este tema y su desarrollo a nivel distrital. También podría proyectarse a nivel nacional, siempre y cuando se genere una comunidad o cultura pedagógica que asuma los ciclos educativos como parte de su interés constante por la búsqueda de una mejor educación.

## **CONSTITUCION DE SUBJETIVIDADES**

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

La subjetividad reinante en la pedagogía debido a que la realidad es otra y buscamos una luz en el camino, no se superara mientras no se rompa definitivamente con el paradigma tradicional conductual y se siga en una pugna constante entre quienes dicen poseer una

verdad sobre educación y las políticas educativas desde las instancias internacionales, regionales o locales. Estas posturas de tener la razón y la realidad que va por otro lado, no permiten superar en definitiva una problemática educativa que afecta la vida de una sociedad cambiante a medida que la tecnología avanza a pasos agigantados y la educación oficial se retrasada cada vez más.

## **CONCLUSIONES.**

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

Toda propuesta que busca superar el paradigma tradicional debe ser apropiado o asumido fuertemente y volverse una cultura educativa, además de involucrar a toda la población desde los estudiantes hasta los padres de familia y los diferentes actores de la sociedad.

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

Desde hace muchos años se vienen realizando dinámicas o propuestas buenas en el desarrollo educativo como la pedagogía de proyectos, y al parecer muchas instituciones o docentes que logran un reconocimiento educativo de diferente índole es porque generan o trabajan algún proyecto. La pedagogía de proyectos es algo que está muy bien desarrollado en muchas partes, pero no ha superado esquemas tradicionales de evaluación y desarrollo de calidad, son formas de trabajo muy interesante y novedosa, pero no conforman estructuras concretas que puedan superar esquemas tradicionales en la enseñanza aprendizaje, son resultados válidos para realizar algunas actividades o demostrar logros educativos pero no tienen conceptualización concretas en superar esquemas de evaluación o aprendizaje autónomo o de acuerdo con pedagogías contemporáneas.

Cabría preguntarse si estos proyectos o el desarrollo de la pedagogía de proyectos puede dar los resultados que se requieren para superar los esquemas tradicionales y conformar una nueva escuela.

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

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

Complementario a lo anterior también se requiere que la educación o el sistema educativo vayan a la par de los desarrollos de la sociedad y en este sentido nos falta mucho; es grave ver como la cultura de la sociedad va por un lado y la educación va por otro lado y esto lo demuestra toda la problemática familiar, los jóvenes y las modas musicales y de presentación personal. Mientras la sociedad, la cultura y los individuos vayan por un lado y la educación vaya por otro lado nada podrá superar las dificultades sociales por las que pasamos.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Cecilia Correa de Molina Administración Estratégica y Calidad Integral en las Instituciones Educativas. Editorial Magisterio.1997
- Constitución Política de Colombia. Ediciones Momo.201. Edición Actualizada.
- Diagnóstico de la implementación del proyecto de Reorganización Curricular por Ciclos. Trabajo de grado especialización en Gerencia de Proyectos Educativos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Iván Pulido Moreno. 2012.
- FECODE. Revista: Educación y cultura, Proyecto educativo y pedagógico PEPA. Ediciones Prensa Moderna. Cali – Colombia. 2009
- Jose Zilberstein Toruncha y Mailin Zilberstein Camacho. Enseñanza y Aprendizaje en una Educación por Ciclos. Editorial Magisterio. 2009

- J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la Enseñanza. Editorial Morata. Sexta Edición. 1997
- Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. Reimpresión Editorial Litopol Ltda. Medellín, Colombia. 1993
- Luis Lozano. Ponencia sobre Calidad en la Educación.
- Miguel Martínez M. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico Práctico. 1996.
- Nuevas comprensiones sobre organización y gestión escolar: Agenciamientos colectivos y multitud. Claudia Luz Piedrahita Echandía
- PHILIPPE, Perrenoud. Los Ciclos De Aprendizaje, un camino para combatir el fracaso escolar. Editorial Magisterio Bogotá- Colombia. 2010
- Paulo Freire. La Educación como práctica de la Libertad. Ediciones Pepe.
- Paulo Freire. Pedagogía del Oprimido. Internet.
- Revista Internacional Magisterio. No 38. Organización Escolar por Ciclos. Abril-Mayo 2009 Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes Conceptuales y Metodológicos. Secretaria de Educación Distrital. ISBN9789588731001
- Secretaria de Educación Distrital. Cartilla Incentivos para una Educación de calidad. SED. 2009 ISBN 978-958-8312-71-2
- Secretaria de Educación Distrital. Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Ediciones Lagos & lagos, Bogotá-Colombia. 2007.
- Secretaria de Educación Distrital. Plan Sectorial de Educación 2004-2008.
- Secretaria de Educación Distrital. Plan Sectorial de Educación 2008-2012.
- Senda de los Ciclos en la Educación de Bogotá. Experiencia de la reorganización curricular por ciclos. Secretaria de Educación Distrital. Diciembre 2011. ISBN 978-958-8731-10-0

ARCHIVOS DIGITALES SOBRE EL TEMA:

- *Manfred Max-Neef - Antonio Elizalde - Martin Hopenhayn. Desarrollo a Escala Humana. Versión Digital.*
- Pedagogía de Paulo Freire. Consulta internet:  
<http://educacion.idoneos.com/index.php/124370>. Septiembre de 2012
- Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación Facultad de Ciencias Humanas. Informe Final Proyecto Demandas y necesidades de aprendizaje desde los niños, niñas y jóvenes de Bogotá. Marzo de 2008.
- Universidad de Monserrate. Presentación de los Ciclos.2010.



## **ANÁLISIS - NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: LOS CICLOS EDUCATIVOS EN BOGOTÁ. ¿NUEVA ORGANIZACIÓN ESCOLAR?**

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

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

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

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

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

## **CONCLUSIONES: NUEVAS COMPRESIONES POLÍTICAS SOBRE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR**

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

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

### **1. Fase escritural de resemantización**

Con el anterior objetivo establecido explícitamente y acordado con los diversos grupos de maestros-investigadores, se inicia la primera fase de investigación que estuvo orientada a reconceptualizar los ejes teóricos de la propuesta. A partir de encuentros presenciales y acompañamiento a los docentes se logró la reelaboración escritural de los proyectos iniciales, enfatizando en categorías como subjetivación política, agenciamientos colectivos, líneas mayoritarias y sedimentadas que contribuyeron a una contextualización política de los proyectos de innovación. En otras palabras, se logró en esta primera fase un proceso de resemantización y ampliación de las conceptualizaciones asociadas a la organización y la gestión, más allá de saberes y prácticas instituidas, para que en el proceso de interpretación los docentes pudieran dar cuenta de nuevas comprensiones sobre prácticas innovadoras constitutivas de otras formas de entender lo político, los jóvenes y la escuela.

## 2. Fase de interpretación y pensar crítico

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

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

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

Abordar esta segunda fase no fue una tarea fácil, y además, jamás se podrá decir que esté concluida, puesto que se le apunta a producir profundas transformaciones críticas en las maneras de pensar de los docentes y esto es un trabajo a largo plazo. El pensar crítico alude a un camino metodológico que traspasa la reflexión cognitiva y compromete los posicionamientos éticos y políticos del investigador; en este sentido,

no se trata simplemente de repetir teorías instauradas, sino de pensar autónoma y creadoramente de cara a una realidad claramente localizada y representada en la institución educativa que da lugar a la experiencia innovadora. Por esta razón la interpretación de la experiencia no podía surgir simplemente como un juicio cognitivo o como repetición de teorías sino vinculada a una escuela viva y a los afectos, los impulsos y la imaginación creadora del investigador.

De esta manera, el *pensar* crítico, como metodología conductora de experiencias innovadoras, emerge como acción compleja que se instaura en la convergencia entre el deseo, lo plural, lo innovador y lo no-idéntico. *Pensar*, no es entonces un proceso mental, cognitivo, sino que vincula corporalidades, localizaciones y perspectivas instalándose como deseo de devenir, de apertura a la conexión, de goce de vivir y de pasión por conocer<sup>49</sup>.

### **3. Tercera fase de interpretación final:**

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

- a. La primera da cuenta de prácticas sostenidas, rígidas y sedimentadas que no realizan ninguna ruptura a pesar de ser presentadas como innovación y creación.

---

<sup>49</sup> Piedrahita, C. (2011) Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En: Biblioteca Latinoamericana de Subjetivaciones Políticas, Bogotá: Magisterio CLACSO

- b. La segunda visibiliza prácticas flexibles que transforman algunos espacios de la institución educativa, pero sin desdibujarla en sus aspectos tradicionales. Logran desestabilizar algunos aspectos, pero, en general, persiste lo sedimentado.
- c. Y finalmente una tercera forma de entender la práctica innovadora, como agenciamiento colectivo que transforma la totalidad de la escuela. Se trata en este caso de entender la innovación como un acontecimiento poliédrico que conecta y atrae resistencias múltiples que desdibujan las prácticas sedimentadas y tradicionales de la escuela.

### **3.1. Primer nivel de análisis**

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

Estos resultados eran esperables dada la larga tradición de formas organizativas cerradas con las que han funcionado las instituciones educativas en Colombia y las oposiciones al cambio en las prácticas pedagógicas. No es posible esperar en este momento mutaciones en las escuelas, si hasta ahora se está abordando la innovación en su aspecto potenciador, creador y político, y no como factor negativo que debe ser reprimido y que mantiene la escuela en un punto de equilibrio permanente donde nada sucede y nada cambia.

Ahora, es claro que estas experiencias investigativas impulsadas desde el IDEP, están contribuyendo de manera especial a la deconstrucción de maneras de pensar y actuar impermeables al cambio y la innovación, de tal manera que en las proyecciones de este proyecto se insistirá en una sostenibilidad que le imprima fuerza política y posicionamientos distritales, nacionales e incluso internacionales a las innovaciones. De esta manera, la sostenibilidad se está entendiendo como visibilidad y extensión; o sea, como visibilidad, seguir impulsando cambios en cada maestro y en cada colectivo de

maestros que conduzcan a transformaciones de fondo en la escuela, y como extensión, llevar la propuesta no solo a maestros o colectivos de maestros, sino a las instituciones totales y a los directivos docentes quienes pueden más claramente impulsar la sostenibilidad en cuanto a extensión de las propuestas.

### **3.2. Segundo nivel de análisis**

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

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

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

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

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

Son efectivamente las fuerzas, las pasiones de ruptura y las prácticas agonísticas, las que promueven la transformación democrática de la institución educativa. De acuerdo con C. Mouffe, se afirma que “La principal tarea de la política democrática no es eliminar las pasiones ni relegarlas a la esfera privada para hacer posible el consenso racional, sino movilizar dichas pasiones de modo que promuevan formas democráticas. La confrontación agonística no pone en peligro la democracia, sino que en realidad es la condición previa de su existencia”<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup>Mouffe, C. y E. Laclau. (2004) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia la radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, México



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

Multitud<sup>51</sup>, en referencia a Hardt y Negri, son estos grupos pedagógicos que se resisten a ser masa y que no necesitan del control jerárquico permanente (políticas educativas, reglamentos de convivencia, orden jerárquico, cadenas de mandos entre otras) ya que han realizado un desplazamiento hacia el autocontrol o agenciamientos colectivos que fisuran lo idéntico y develan lo diferente. Ser multitud en la escuela de hoy es darle paso a una nueva ontología o una nueva forma de existencia humana que tiene como motor la voluntad de poder, o sea, la voluntad para conectarse con aquello que hace resistencia a poderes hegemónicos centrados en el capital, el beneficio económico, la explotación, y la invisibilización de la diferencia.

Multitud es entonces, el proyecto político al que se convoca centralmente en esta propuesta investigativa sobre innovación en la escuela; multitud que surge como resistencia a las actuales políticas educativas neoliberales centradas en el capital, y que aboga por la constitución de actores educativos que devienen como *singularidades que actúan en común*<sup>52</sup>. Se trata de nombrar nuevas formas de hacer política, sin renunciar a la libre expresión de las singularidades que actúan al interior de un conglomerado responsable y autodirigido. En la multitud se expresan entonces dos elementos aparentemente irreconciliables: la singularidad y la colectividad.

---

<sup>51</sup> Negri, Antonio y Hardt, Michael (2005) *Multitud*. Barcelona: Debolsillo

<sup>52</sup> Negri, Antonio y Hardt, Michael (2006) *Fábricas del sujeto / ontología de la subversión*. Madrid: Akal

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

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

### **Bibliografía**

MOUFFE, Chantal y LACLAU, Ernesto (2004) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia la radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, México

NEGRI, Antonio (2006) *Fábricas del sujeto / ontología de la subversión*. Madrid: Akal

NEGRI, Antonio y HARDT, Michael (2005) *Multitud*. Barcelona: Debolsillo

PIEDRAHITA, Claudia. (2011) *Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas*. En: Biblioteca Latinoamericana de Subjetivaciones Políticas, Bogotá: Magisterio CLACSO