

# Educación Social en contextos adversos: microcolegios, megacolegios y propuestas alternativas

Harany Calderón  
Julieth Narváez  
Dir. María C. Tenorio



**UNIVERSIDAD DEL VALLE - INSTITUTO DE PSICOLOGÍA**

**EDUCACIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS ADVERSOS:  
MICROCOLEGIOS, MEGACOLEGIOS Y PROPUESTAS ALTERNATIVAS**

**Elfriet Harany Calderón Ruiz  
Julieth Andrea Narváez Villegas**

**Directora  
María Cristina Tenorio PhD**

**Trabajo de Grado para optar por el título de  
profesional en Psicología**

**Inscrito en el grupo de investigación  
CULTURA Y DESARROLLO HUMANO  
Línea de investigación  
ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y CULTURA**

**SANTIAGO DE CALI  
AGOSTO 2015**

# TABLA DE CONTENIDO

---

Tabla de Ilustraciones.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
PREGUNTAS DE NUESTRA INDAGACIÓN.....	13
OBJETIVOS Y DERROTEROS DE LA INDAGACIÓN.....	16
CAPÍTULO I: EL DISTRITO DE AGUABLANCA Y LOS MICROCOLEGIOS.....	18
El Distrito de Aguablanca.....	18
¿Qué encontramos?.....	18
Sobre la conformación del Distrito.....	23
¡¿Y después qué?!.....	26
Microcolegios con ampliación de cobertura educativa contratada.....	29
¿A qué se deben los Microcolegios?.....	31
El Steven.....	34
Descripción de las observaciones de campo.....	36
Sobre los profesores de los Microcolegios.....	42
Un primer diagnóstico.....	46
CAPÍTULO II: MEGACOLEGIOS.....	51
¿Qué es lo novedoso en la propuesta del Nuevo Latir?.....	55
¿Cómo ejecutan los profesores la propuesta institucional?.....	58
¿Cómo está previsto que se haga?.....	60
Y en las observaciones ¿Qué encontramos?.....	61
¿Qué son los “Acuerdos para la Habitancia”?.....	64
Descripción de las Observaciones De Campo.....	66
Transición y Brújula: Montaje “La metamorfosis de la mariposa”.....	66
Rondas y cuentos en primero.....	68
La jornada de evaluación de segundo.....	71
Tercero y los fraccionarios.....	74
Cuarto: “Habitancia es ser un buen vecino”.....	80
“Jugando” con la geometría en quinto.....	84

Sobre los profesores.....	88
Las diferencias entre ciclos .....	91
La implementación del Modelo de Habitancia .....	93
La sobrecarga de los maestros.....	94
<b>CAPÍTULO III: I. E. DE ROZO, LA VERSIÓN TRADICIONAL.....</b>	<b>97</b>
El corregimiento de Rozo .....	98
Grupo de 3-4 con la profesora Janeth.....	102
Grupo de 3-2 con la profesora Dora .....	103
Representación de los maestros .....	105
Grupos de tercero de las profesoras Liza y Leyda.....	108
Caracterización de los profesores en Rozo .....	110
<b>CAPÍTULO IV: “MADREMONTÉ 5D” .....</b>	<b>115</b>
Primer momento: La historia de Madremonte.....	120
Segundo momento: los acuerdos y las cartas.....	122
Tercer momento: Las misiones de Madremonte.....	124
Los “Ayudantes” de Madremonte: Andamios para el aprendizaje.....	128
<b>HALLAZGOS .....</b>	<b>132</b>
Educación Social y relación con los saberes escolares.....	132
Los alcances de la intervención con el modelo 5D .....	139
Dificultades en la implementación del modelo 5D .....	140
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>150</b>

## TABLA DE ILUSTRACIONES

---

Ilustración 1 Ubicación del distrito de Aguablanca .....	19
Ilustración 2 Densidad de Vivienda 2012 .....	20
Ilustración 3 Asentamientos Ilegales en el Distrito de Aguablanca .....	22
Ilustración 4 Mapa barrio Villa San Marcos.....	36
Ilustración 5 Ubicación de las Ciudadelas Educativas .....	53
Ilustración 6 Mapa Ciudadela Educativa Nuevo Latir.....	54
Ilustración 7 Tabla: distribución de grados por ciclos .....	56
Ilustración 8 Tabla: Distribución de porcentajes según los campos de conocimiento .....	56
Ilustración 9 Tabla: agenda de trabajo de los profesores de primaria .....	59
Ilustración 10 Distribución por bloques de las aulas de clase en el Colegio Nuevo Latir ....	63
Ilustración 11: Tabla de caracterización de los maestros de Rozo.....	112

# INTRODUCCIÓN

---

*Parecería excesivo afirmar que la educación escolar, ofrecida en gran parte del territorio colombiano a los niños de escasos recursos, en lugar de potenciar el desarrollo de sus múltiples posibilidades, lo limita y entorpece; por cuanto no reconoce las diferencias entre los niños, ni sus intereses, para encausarlos, sino que se dirige a un grupo homogéneo – inexistente –, desconociendo la compleja realidad que enmarca el aprendizaje.*

*También puede parecer apresurado decir que la relación entre la escuela y su contexto inmediato es muy precaria, que las dinámicas escolares son pensadas al margen de las condiciones sociales en que viven los estudiantes; y que muy pocas veces, la educación social de los niños constituye un componente fundamental en los ofrecimientos que hacen los colegios. Puede incluso decirse que la educación social de los niños depende, la mayor parte del tiempo, de la intuición de los maestros, y de sus juicios sobre cómo debe darse la socialización, sobre lo que está bien y lo que está mal, o en peores casos, sobre lo que resulta más práctico en el salón de clases.*

*Así mismo, resulta poco novedoso hablar del papel que desempeña la escuela en la reproducción y transformación cultural de las sociedades; del aula de clase como un escenario de producción cultural mediado por la lecto-escritura y los números; del orden disciplinario y represivo de la vida en aula y de las importantes transformaciones que se producen en los sujetos desde que inician la escolaridad<sup>1</sup>.*

*Si bien estas afirmaciones pueden tildarse de exageradas o repetitivas, insistimos en escribirlas para lograr comprender y dimensionar su grave efecto.*

---

<sup>1</sup> Martin Packer y Greco-Brooks, “La escuela como lugar donde se producen personas”. Encontrado en: <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/Pubs/PackerG-B%2099E.pdf>. Packer, M., & Greco-Brooks, D. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 133-149.]

Luego de varios años de frecuentar escuelas en el Distrito de Aguablanca - que atienden a niños de estratos 1 y 2- donde hacíamos observaciones sobre desarrollo cognitivo en calidad de auxiliares de investigación, nos surgió la preocupación por el papel de la escolaridad en el moldeamiento de los niños para la vida en comunidad. El Distrito de Aguablanca ha tenido una trayectoria de mucha violencia juvenil, que se inicia tempranamente. Nos preguntamos si esta importante función: *moldear a los niños como sujetos sociales*, ha sido pensada por colegios y maestros, y si estos han reflexionado sobre el papel que deberían jugar en la formación de las nuevas generaciones y en la transformación de las comunidades.

Con frecuencia, durante las prácticas de campo que hicimos durante nuestra formación como psicólogas, observamos que las propuestas educativas de los maestros eran rutinarias, reducían a los niños a receptores pasivos y no lograban despertar su interés. Ante esta dificultad, recurrían a medidas de control del comportamiento y se perdía la espontaneidad de las conversaciones, de los intercambios y las preguntas, e incluso de los conflictos que podrían desencadenar reflexiones importantes. Las relaciones y acciones entre los niños se veían detenidas por la intervención de los profesores, quienes para promover el aprendizaje, privilegian actitudes contrarias a las que dominan en el aprendizaje cotidiano: el orden, el silencio, el trabajo individual y la quietud.

La situación se hizo más evidente conforme observamos en contextos escolares a niños de diferentes edades. El cambio que ocurría en sus interacciones en presencia del maestro, daba cuenta de cuán significativo era el efecto que tenía la escuela y cómo se consolidaba con el paso de los años: pasar de un grado a otro no significaba solamente contar con mayor información y haber desarrollado destrezas en algunas áreas, sino asumir la competitividad y el individualismo como formas únicas de trabajo, e incorporar el discurso del orden, la quietud, el silencio; en fin, adiestrarse en las maneras tradicionales de ser aprendiz escolar.

Las diferentes experiencias que tuvimos en estos colegios se asemejan a lo que Macarena Lamas y José Luis Lalueza<sup>2</sup> denominan *escuelas socialmente segregadas*: instituciones con prácticas educativas distantes del entorno familiar y comunitario; con una participación periférica por parte de los niños, que deriva en la deficiente adquisición de herramientas culturales como la lecto-escritura, y privilegia el cumplimiento de las reglas y el orden sobre el desarrollo de aprendizajes con sentido, donde *“La motivación intrínseca de los alumnos hacia los aprendizajes resulta muy escasa, como resultado de la participación periférica de los alumnos, dificultando de manera decisiva la adquisición de conocimientos y competencias”*<sup>3</sup>.

Adicionalmente, la observación de los niños en situaciones cotidianas diferentes a la escuela y el análisis de las interacciones en casa y en el barrio, nos mostraban una contradicción. En lugar de apoyar el aprendizaje de la lectura o las matemáticas, o fortalecer la relación con la escuela, las familias<sup>4</sup> de los sectores populares que observamos enseñan a los niños, con mayor o menor éxito, dos formas de relación bien delimitadas: el establecimiento de fuertes vínculos de solidaridad entre grupos o comunidades pequeñas, y relaciones tensas con tendencia a la agresividad con los que no se consideran parte del grupo.

El trabajo que queremos presentar surge justamente de nuestra inquietud por comprender **qué papel juega la escuela en la educación social de los niños en sectores con condiciones adversas**. En otras palabras, queremos saber cómo se está haciendo **la educación para la vida en comunidad en la cotidianidad de las instituciones educativas; de manera particular en instituciones que atienden a población vulnerable**.

---

<sup>2</sup> Macarena Lamas y José Luis Lalueza (2012) *Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnos en situación de exclusión*. Cultura y Educación No.24-2, p. 177-191.

<sup>3</sup> Op. cit. P.179

<sup>4</sup> Al hablar de “familias” nos referimos a las personas que rodean al niño de manera más cercana encargándose de su protección e instrucción, esto incluiría a vecinos cuidadores, primos, tíos, abuelas, etc.



Queremos saber particularmente cuál es el efecto que tienen tres propuestas en la educación para la vida en comunidad y la relación con los saberes escolares: la propuesta de un colegio con ampliación de cobertura al que denominamos un “Microcolegio”; la de un Megacolegio público que resalta por su flexibilidad y novedosa preocupación por formar a los escolares con base en “Acuerdos para la Habitancia”<sup>5</sup>; y la introducción de la propuesta “Quinta Dimensión”, un modelo de actividad educativa cuya implementación iniciamos<sup>6</sup> en una Institución Educativa pública en el corregimiento de Rozo (Palmira).

Las dos primeras propuestas tienen en común su ubicación en uno de los sectores marginales más reconocidos de Cali: el Distrito de Aguablanca, en dos barrios con tan solo 23 años de antigüedad derivados de asentamientos ilegales y con familias provenientes del pacífico colombiano, en su mayoría afrodescendientes<sup>7</sup> (cerca del 80%). La tercera, se inició en una Institución Educativa convencional, en un sector semi-rural, ubicado en el casco urbano de un sector cañero, a 30 minutos de Cali<sup>8</sup>.

Para comprender estas diferencias y contradicciones necesitamos saber qué piensan las escuelas de sectores marginales sobre la educación para la vida en comunidad, cómo se ponen en práctica estos proyectos y cuáles son sus consecuencias. Este trabajo es entonces un esfuerzo por comprender, *a través del estudio de tres casos diferenciados*, la función que los colegios cumplen en la construcción de sociedad y cultura: *lo que hace la escuela para que nos relacionemos con los otros de la manera en que lo hacemos*.

---

<sup>5</sup> El término *Habitancia* se refiere a crear nuevas maneras de convivir en el colegio y fuera de él. “Habitar un mundo significa depender de otros en el acto mismo de habitar”, Saravia, citado por Paola Alzate, líder del proyecto.

<sup>6</sup> El Grupo de Investigación Cultura y Desarrollo Humano del Centro de Investigaciones en Psicología Cognición y Cultura de la Universidad del Valle.

<sup>7</sup> Figueroa, H. (2014). Los Abuelos de la Memoria en Aguablanca (Cali, Colombia). Entre una ciudad agreste y un campo vuelto utopía. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 14-1, pp. 62-81. Urrea, F. (2012). “Transformaciones sociodemográficas y grupos socio-raciales en Cali a lo largo del siglo XX y comienzos del siglo XXI”. En Loaiza, G. (editor). *Historia de Cali, siglo XX*. Santiago de Cali: Programa Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, 2012. Tres volúmenes. ISBN Obra Completa 978-958-670-984-2, Volumen I, Cali: 145-194.

<sup>8</sup> La descripción del corregimiento de Rozo puede verse en capítulo IV de este trabajo (p.94)

## PREGUNTAS DE NUESTRA INDAGACIÓN

---

Nuestras inquietudes iniciales, aquellas que motivaron este trabajo se centran en la educación social de los niños. Básicamente nos preguntamos por la función que ejerce la escolaridad en el proceso de socialización; el tipo de personas que produce y las propuestas de educación social que tiene: formales, informales, implícitas, y las que los maestros ponen en práctica. Estas preguntas dieron lugar a varias decisiones.

En un primer momento, queríamos crear un programa de intervención que hiciera frente a la precariedad de la formación social que brindan los colegios privados con ampliación de cobertura. Nuestro interés no estaba centrado en los contenidos escolares que imparten los maestros a través de sus prácticas tradicionales, sino en construir un programa que transformara la relación entre niños y maestros, y que hiciera a la escuela pensar el tipo de personas que necesita o requiere para que desempeñen adecuadamente esta importante tarea. Así, pretendíamos, a través de un programa de formación, hacer que los procesos de socialización no fueran producto del azar o el afán de los profesores por “enseñar” o transmitir información, sino un proyecto institucional, con metas acordes a las exigencias de la comunidad. Obviamente es una tarea que demanda más que el tiempo asignado a un trabajo de grado, por lo que decidimos mantenernos en un nivel exploratorio descriptivo, y producir una caracterización que diera cuenta de las dinámicas actuales de los colegios, en lo que se refiere a la formación social de los niños de primaria.

Ante la dificultad de indagar en muchos colegios con cobertura educativa del Distrito de Aguablanca, decidimos centrarnos en un colegio que atendiera mayor población, que contara con un proceso de planeación, de infraestructura, y que además tuviera una propuesta educativa pensada para la comunidad. La institución a la que nos acercamos, y que nos permitió indagar en sus dinámicas cotidianas, fue la *Institución Educativa Nuevo Latir*, creada hace 5 años. Con este acercamiento buscábamos conocer la propuesta para

la formación social de los niños con la que cuenta la institución: un Modelo de *Acuerdos para la Habitancia* premiado internacionalmente como proyecto de educación social y vinculación con el contexto<sup>9</sup>. Queríamos conocer también la manera como esta propuesta era asumida por los diferentes actores del escenario escolar, e implementada en la cotidianidad de la escuela. La relevancia de este acercamiento consistía en la posibilidad de analizar el modelo, descubrir las posibilidades que brinda y conocer cómo podría ser replicado.

En el transcurso del trabajo decidimos involucrar también nuestras experiencias previas, como auxiliares de investigación, con Microcolegios, aprovechando las observaciones y entrevistas realizadas a niños y maestros en instituciones con características muy precarias en términos de infraestructura, apoyo profesional, compromiso educativo, y que a pesar de esto tienen una importante cobertura en el Distrito de Aguablanca. De esta manera retomamos en nuestro proyecto el trabajo de campo realizado en el año 2013 en el microcolegio que denominaremos *Steven*. Un colegio privado con contratación educativa de parte del gobierno municipal, con una ampliación de cobertura de 400 cupos, representativo de las condiciones actuales de los numerosos microcolegios que funcionan en el Distrito de Aguablanca.

Finalmente, como una alternativa innovadora e importante, decidimos involucrar la experiencia de intervención educativa vivida en el municipio de Rozo, a lo largo del año escolar 2014. Una propuesta alternativa de relación con los saberes escolares y de interacción en el aula que podía nutrir nuestro análisis de la situación en los colegios del Distrito. La experiencia 5D es un ejemplo de las transformaciones ocurridas en las relaciones sociales en el salón de clase con actividades diferentes, que renuevan las

---

<sup>9</sup> El Instituto para el Desarrollo e Innovación Educativa, IDIE-Migraciones, de la Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.) confirió el tercer lugar a la Institución Educativa Nuevo Latir de Cali con su proyecto “Acuerdos para la Habitancia” liderado por la licenciada Paola Álzate, en la “I Convocatoria de Buenas Prácticas sobre Convivencia en Escuela y Barrio”. Encontrado en: <http://www.cali.gov.co/publicaciones.php?id=43403&dPrint=1>.

relaciones de cooperación, la interacción entre los niños y las inquietudes en contexto.

Partiendo de estas tres experiencias decidimos abordar la pregunta *¿Cómo es la educación social de los niños y su relación con los saberes escolares en tres escenarios educativos: la propuesta tradicional de un Microcolegio de ampliación de cobertura, la propuesta innovadora de un Megacolegio, y un modelo de actividad educativa denominado Quinta Dimensión implementado en una Institución Educativa rural?* Para buscar respuestas a esta pregunta utilizamos tres estrategias:

1. Una comparación de las dinámicas escolares en el grado tercero en los distintos escenarios.
2. Una comparación del ciclo 1 (transición, primero y segundo) y el ciclo 2 (tercero, cuarto y quinto) en el Megacolegio.
3. Y una descripción comparativa del tipo de maestros que acompañan cada una de las propuestas, en los 3 colegios.

# OBJETIVOS Y DERROTEROS DE LA INDAGACIÓN

---

En términos generales nuestros objetivos son:

- Describir y analizar el tipo de educación social que brindan a los niños estos escenarios educativos.
- Describir y analizar el tipo de relación con los saberes escolares que propicia cada uno de estos escenarios educativos en sus prácticas cotidianas.
- Identificar el tipo de educación social que se privilegia en las prácticas cotidianas, en cada una de las propuestas educativas y cómo ésta se relaciona con el contexto al que pertenecen los niños.

Este documento está dividido en cinco capítulos posteriores a los preliminares. El primer capítulo inicia con una presentación del Distrito de Aguablanca que permite al lector situarse en el contexto, en este mismo apartado se presenta en todo detalle uno de los escenarios educativos a los que nos acercamos: los Microcolegios con ampliación de cobertura y la razón por la que existen, realizamos la descripción de una institución representativa de estos colegios, de sus dinámicas cotidianas de clase, y el tipo de docentes que la conforman.

El segundo capítulo presenta la segunda propuesta educativa a la que nos aproximamos: la del Megacolegio Nuevo Latir, describimos también sus sesiones de clase habituales, comparamos el tipo de relaciones escolares que se proponen en cada uno de los ciclos (Ciclo I: transición, primero y segundo y Ciclo II: tercero, cuarto y quinto), describimos a los maestros que acompañan esta propuesta y analizamos el modelo educativo.

En el tercer capítulo presentamos la propuesta tradicional de la Institución Educativa de Rozo, describiendo las prácticas de enseñanza de los maestros de tercero antes de la

implementación del modelo con el que se realizó la intervención y las características de los profesores a los que nos acercamos.

En el cuarto capítulo presentamos el proceso de intervención educativa Madremonte 5D, la descripción de algunas de las sesiones de trabajo y el análisis de las posibilidades que brinda el modelo “Quinta Dimensión” en la transformación de las dinámicas educativas, incluyendo los logros alcanzados durante el proceso de intervención en la I.E de Rozo en el año 2014.

Procuramos incluir en cada uno de los capítulos los hallazgos propios de cada experiencia y en un capítulo final, el de Conclusiones, la síntesis de nuestros análisis y el desenlace de nuestro trabajo.

# CAPÍTULO I: EL DISTRITO DE AGUABLANCA Y LOS MICROCOLEGIOS

---

## EL DISTRITO DE AGUABLANCA

---

Parece que hablar en Cali sobre el Distrito de Aguablanca es sinónimo de pobreza, violencia, robos, pandillas, calles destapadas, muertes, ollas, barrios que nadie conoce, la mejor marihuana de la ciudad, perico, salsa choque, reggaeton y rumba. Si buscamos en *Google* información sobre el Distrito, no sólo encontramos un mapa desactualizado, también aparecen encabezados como *“Las pandillas tienen cercado el Distrito”*; *“Pandillas ahuyentaron a sacerdote en el oriente de Cali”*; *“Drama por sepelio de quinceañera que murió en riña entre pandillas”*. En la web encontramos algunos títulos más sobre programas estatales para ‘superar’ la pobreza y uno que otro pobre saliendo adelante con su talento. Generalmente se habla del Distrito como si fuera un único barrio y sólo es traído a colación para mencionar problemas de violencia juvenil -que impide la circulación libre de los adolescentes y jóvenes por “territorios juveniles enemigos”-, violencia intrafamiliar, pandillas, consumo de sustancias psicoactivas, inseguridad, embarazos adolescentes, analfabetismo y desigualdad.

Por todo esto, queremos contar nuestra historia, porque sentimos que la violencia que impregna el lugar ha desvanecido muchos detalles que son importantes para comprender por qué se producen estas dinámicas sociales en el Distrito. Es claro que no pretendemos agotar lo que es el Distrito, sencillamente queremos mostrar lo que sabemos, lo que encontramos y lo que nos contaron.

### ¿Qué encontramos?

---

*“De ellos sabemos todo. Los expertos, los pobrólogos, los estudian y nos ofrecen los*

*datos actualizados. Cuántos son los pobres, en qué trabajan, cuándo trabajan, qué no comen, cuánto no comen, cuánto no pesan, cuánto no miden, qué no piensan, qué no votan, en qué no creen. Sólo nos falta saber por qué los pobres son pobres.”*

(Fragmento de Guerras Calladas, Eduardo Galeano)

Buscando datos precisos revisamos documentos del Departamento Municipal de Planeación, el Observatorio Social, el Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente – DAGMA, la Secretaria de Vivienda y la Alcaldía Municipal y nos encontramos con el epígrafe de este apartado. Estos datos, que son los que para bien o para mal derivan en programas y proyectos de intervención, nos brindan un panorama general del sector.

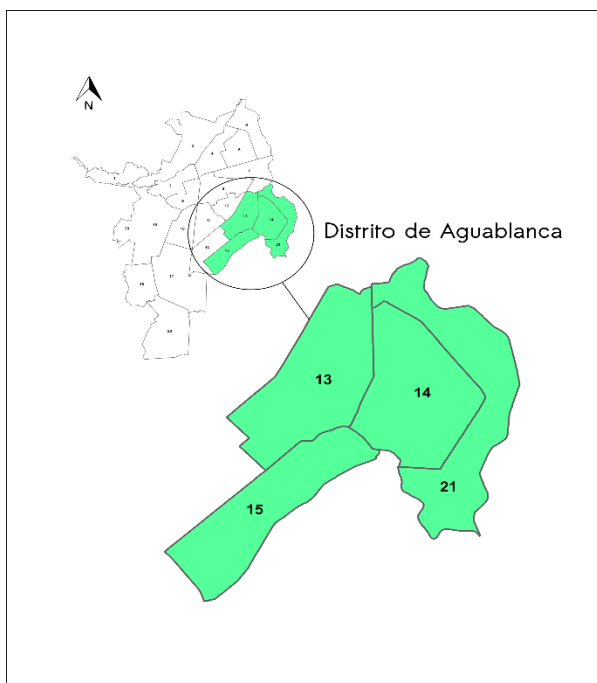


Ilustración 1 Ubicación del distrito de Aguablanca

El Distrito de Aguablanca (ver Ilustración I) se encuentra ubicado en el margen nororiental de la ciudad de Cali, ocupando el 18,6% del territorio de la ciudad. Lo conforman tradicionalmente las comunas 13, 14 y 15, aunque las últimas versiones de los planes de desarrollo municipal<sup>10</sup> incluyen a la comuna 21, más reciente en su conformación oficial (Agosto de 1998) y aún más precaria en sus condiciones socioeconómicas, de acuerdo al Cali en Cifras de 2011.

La comuna 13, con 22 barrios constituidos

<sup>10</sup> Plan de Desarrollo 2008-2011; Plan de Desarrollo 2012-2015



entre el año 1969<sup>11</sup> (Ulpiano Lloreda) y 1996 (Calipso) se proyecta para 2015 con una población de 177.641 personas. La comuna 14, con 10 barrios constituidos entre 1983 (Alfonso Bonilla Aragón) y 1991 (José Manuel Marroquín etapas I y II), se proyecta con 172.696 personas. La comuna 15, con 7 barrios creados en los años próximos a 1994 (Mojica, El Vallado, Ciudad Córdoba, etc.), se proyecta con 159.369 personas a 2015; y la comuna 21, con 14 barrios creados a partir de 1999 se proyecta con 112.336 personas (Cali en Cifras, 2013). El Distrito de Aguablanca supera ampliamente la concentración poblacional de las comunas restantes (Ver Ilustración 2).

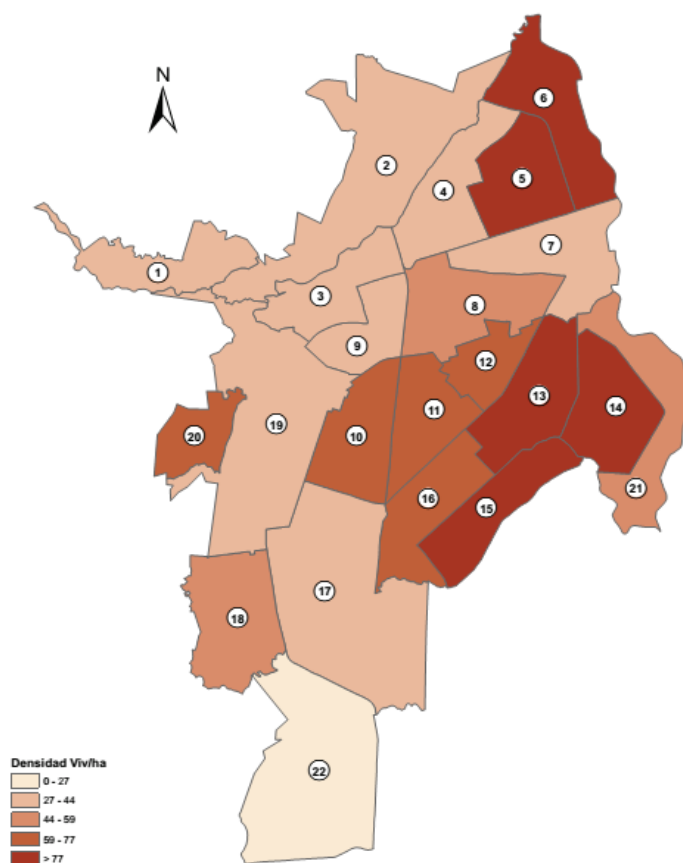


Ilustración 2 Densidad de Vivienda 2012<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Las fechas de constitución de los diferentes barrios corresponden al *Código Único de Identificación al Nivel de Barrio*, tomadas de Cali en Cifras 2013.

<sup>12</sup> Tomado de Cali en Cifras 2013, p. 35. Contenido: Municipio de Santiago de Cali, Mapa de Densidad de Vivienda 2012, área urbana. Fuente DAPM. Alcaldía de Santiago de Cali, Departamento Administrativo de Planeación Subdirección del POT y Servicios Públicos.

De acuerdo con los diferentes datos suministrados por el DAGMA y la Alcaldía de Cali en su último documento de Cali en Cifras 2013, las viviendas establecidas en el Distrito de Aguablanca se mantienen en condiciones urbano-marginales, fluctuando entre el estrato bajo-bajo 1 y bajo 2; esto sin considerar la enorme cantidad de asentamientos ilegales cuyos datos exactos se desconocen. Según un informe de mayo del 2010 del Fondo de Secretaria de Vivienda Social<sup>13</sup>, hace 5 años había censadas 21 invasiones en el Distrito de Aguablanca; la mayor con 936 viviendas ubicada en la comuna 15. El Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 reconoce 27 asentamientos ilegales en las 4 comunas del Distrito (Ver Ilustración 3, p.18). El periódico El País (2013<sup>14</sup>) en cambio, menciona que para el 2010 habían 36 invasiones entre las comunas 13 y 15, con alrededor de 3.056 familias y que en la comuna 13, alrededor de la comuna de la Laguna del Pondaje se encuentra la invasión más grande de Colombia: La Florida.

“De acuerdo con una georeferenciación hecha por la Secretaría de Vivienda de Cali, en el 2012 en La Florida habían 1680 techos. La secretaria Amparo Viveros aclaró que eso no significa que allí hubiera 1680 familias. La media de una familia son cinco personas. Lo que antes era Playa Alta, Playa Baja, El Polo, La Paz, ahora es un mismo cinturón que sigue alargándose bajo el nombre de La Florida. Según datos recogidos por la Estación de Policía del barrio El Diamante, La Florida es la invasión más grande de Colombia. Una invasión de invasiones.” (José Luis Guzmán, Periódico El País, 2013)<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Asentamiento Humanos de Desarrollo Incompleto. Secretaria de Vivienda Social, Fondo Especial de Vivienda. 2010. Marco Anibal Zambrano Solarte

<sup>14</sup> <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/conozca-porque-cali-ciudad-invasiones>

<sup>15</sup> <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/cali-levanta-seria-mayor-invasion-pais>

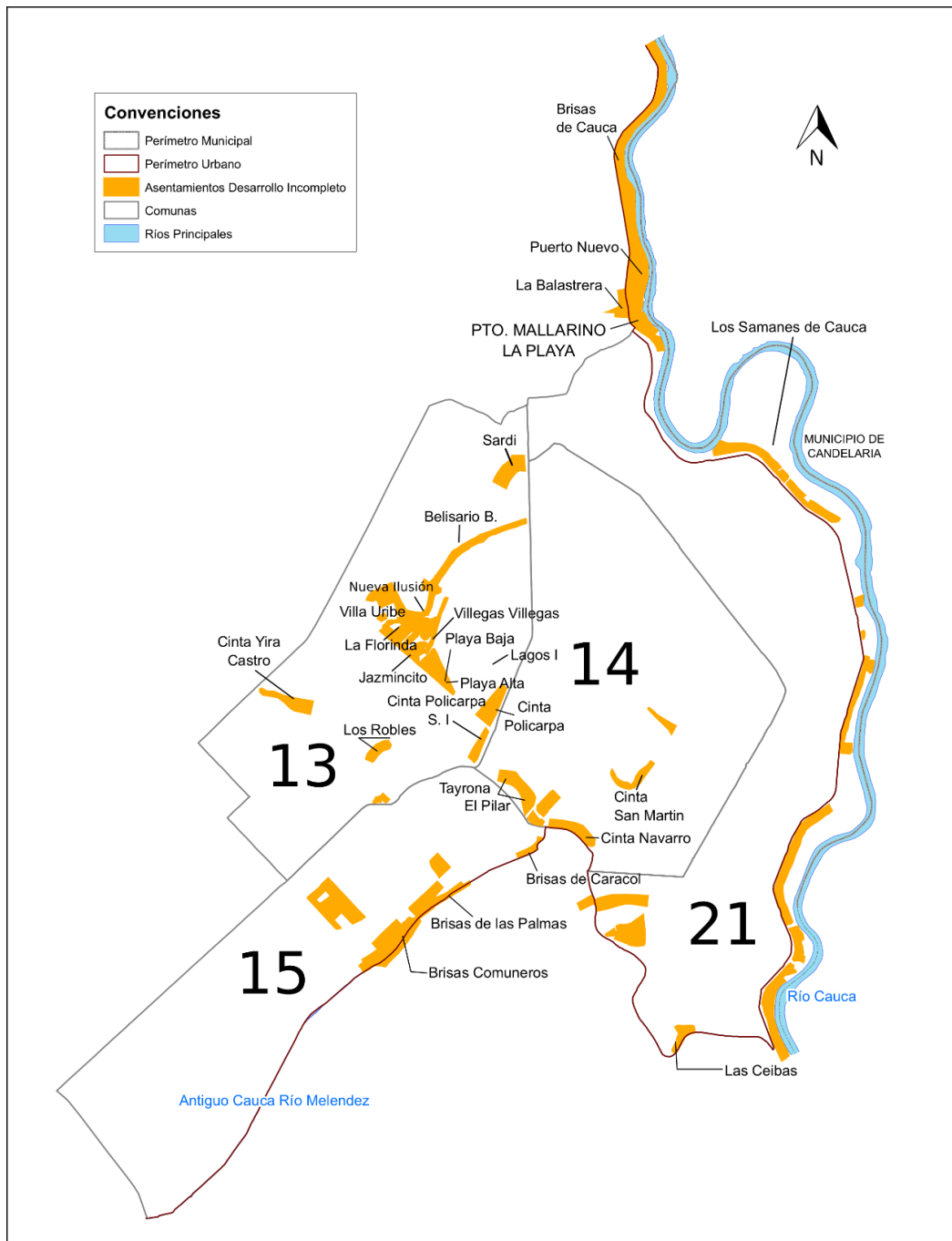


Ilustración 3 Asentamientos Ilegales en el Distrito de Aguablanca<sup>16</sup>

<sup>1616</sup> Recorte del Mapa 4.1 Ubicación de Asentamientos de Desarrollo Incompleto (p.154) del Plan de Desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2012-2015. Fuente: Departamento Administrativo de Planeación Municipal – Infraestructura de Datos Especiales de Santiago de Cali IDESC.

## Sobre la conformación del Distrito

De acuerdo con Fernando Urrea y Fernando Murillo<sup>17</sup>, la conformación del Distrito corresponde a una prolongación del proceso de urbanización y expansión vivido por la ciudad de Cali desde los años cuarenta hasta los sesenta, iniciando con la extensión de Alfonso López en sus distintos sectores, Puerto Mallarino y Juanchito en la salida a Candelaria, como poblaciones cercanas al muelle del río Cauca.

Para los autores, es fundamental reconocer que la conformación del Distrito es consecuencia de migraciones ocurridas por diversos motivos desde diferentes sectores del país, y jaladas por lo que ellos identifican como redes familiares y de paisanaje. Estas, promueven y respaldan la llegada de las comunidades que requieren desplazarse a los asentamientos de vivienda que inician como invasiones populares en condiciones subnormales.

De acuerdo con la información suministrada por el DAGMA, hasta el año de 1994 los primeros barrios del Distrito: El Diamante, Poblado I y el Vergel Alto, constituidos en 1974, fueron consecuencia de las migraciones desde Tolima y Huila, causadas por la “descomposición social de las zonas rurales”. Así también, otros de los sucesos causantes de migraciones masivas y ampliación del Distrito fueron el Maremoto del Charco (Nariño) y el terremoto de Tumaco alrededor de 1979, que trajeron a Cali a familias procedentes del Litoral Pacífico Sur; el Terremoto de Popayán alrededor del 83, que produjo la migración de familias desde el Cauca; y la tragedia del Nevado del Ruiz y Armero 1985, que provocó migraciones desde Tolima. Así como la venta ilegal de lotes para la construcción de viviendas, y la reubicación de familias en condiciones subnormales realizada por Instituto Municipal de reforma y Vivienda - INVICALI.

---

<sup>17</sup> Fernando Urrea y Fernando Murillo, “Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali”. Ponencia presentada al Observatorio Socio-político y Cultural sobre “Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales”, del Centro de Estudios Sociales (CES), de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 5-7 de Mayo de 1999.

Jesús González<sup>18</sup> realiza un recuento histórico de las condiciones en las que se formó el Distrito de Aguablanca desde los años 70 hasta la actualidad, explorando un periodo aproximado de 40 años. A partir de este, rastreamos tres momentos fundamentales en la conformación del Distrito:

1. *La expansión de los límites de la ciudad hacia el oriente por migraciones provenientes principalmente del Valle, Cauca, Nariño, Chocó y Putumayo. Finales de los años sesenta, principios de los setenta.*

Tras el primer proceso de migración interna en Cali, a finales de los sesenta, y como consecuencia de la ausencia de alternativas de vivienda, diferentes habitantes de la ciudad se aglutinaban en inquilinatos del centro y la periferia (en su momento Calle 25 al oriente y Piedemonte de las Laderas al occidente). Dada esta situación, se produce una expansión de la frontera urbana, potenciada por el desplazamiento forzado y las migraciones del Pacífico y el suroccidente colombiano (González, 2012). Al inicio de los setenta familias caleñas se trasladan a los linderos orientales de la ciudad, por invasiones ilegales o loteo pirata, constituyéndose barrios periféricos como: *Ulpiano Lloreda, Nueva Floresta, Doce de Octubre, Sindical, Julio Rincón, Antonio Nariño, Primavera, San Pedro, Unión de Vivienda Popular, Mariano Ramos, República de Israel y Antonio Nariño.*

Aún en 1978 la zona del Distrito de Aguablanca era propiedad de hacendados extranjeros que se dedicaban principalmente al cultivo de arroz, maíz, frijol, soya y millo. En este territorio se destacaron haciendas como: *El Muro, El Palo, El Triángulo, La Casona (comuna 14), La Cucaracha, Mojica y El Retiro (comunidades 13 y 15)*, que dieron lugar a los nuevos barrios.

2. *Loteo pirata y movimientos de toma y recuperación de tierras: finales de los años setenta, principios de los ochenta.*

---

<sup>18</sup> Jesús González, "Mundos populares entre el desplazamiento y el poblamiento: Memorias e interculturalidades en el Distrito de Aguablanca de Cali". *Revista Guillermo de Ockham*. Colombia, 2012.

Para finales de los años ochenta se emplearon dos formas de poblamiento: por un lado, el loteo pirata, que estaba relacionado con la venta ilegal de territorios no aptos para vivienda a inquilinos, migrantes y/o desplazados. Esta venta fue liderada por: propietarios, redes sociales, microempresas políticas y funcionarios públicos. Por el otro, el movimiento de toma y recuperación de tierras, que reivindicaba el derecho a la tierra y era liderado por redes de colonias, organizaciones de vivendistas, grupos religiosos y de insurgencia urbana, enfrentándose a la fuerza pública y a los propietarios de las haciendas de la época. Dadas las condiciones de poblamiento, el proceso de asentamiento humano en el Distrito se generó en condiciones como: la ausencia de planeación urbanística; sin trazados viales, ni diseño de zonas verdes; lotes sin servicios públicos y ausencia de veeduría institucional.

*3. Construcción de urbanizaciones oficiales en los años 90 para estratos populares, a través de las viviendas de interés social o prioritario, como mecanismo de contención para frenar el proceso informal de ocupación de tierras. Finales de los ochenta y principios de los noventa.*

Dicha contención consistía en la entrega acompañada de lotes para la autogestión por parte del Municipio y organizaciones comunitarias que vigilaran la construcción y mejoramiento de viviendas y servicios públicos, así como de la conformación de organismos estatales como puestos de policía, centros de atención comunitaria, casetas comunales, entre otros. El autor resalta que la veeduría Estatal apareció una vez estaban constituidos los barrios y se habían gestado procesos de urbanización autónomos en el Distrito.

Jesús González<sup>19</sup> enumera los factores que derivaron en los procesos de poblamiento informal del Distrito de Aguablanca: las diferentes olas migratorias del suroccidente colombiano producto del desplazamiento forzado; el aumento de la tasa poblacional en

---

<sup>19</sup> Jesús González, *op. cit.*

los sectores populares, que demandaba viviendas; la venta de tierras no aptas para vivienda que involucraba a la clase política y funcionarios públicos municipales; el fortalecimiento de los grupos insurgentes y contrainsurgentes que agudizaron el conflicto armado en la zona urbana y que provocaron la militarización de la vida cotidiana; y, la consolidación del movimiento social en la búsqueda de reivindicaciones económicas, sociales y culturales.

La figura de Viviendas de Interés Social y Prioritario aún se encuentra vigente en el sector de Aguablanca con proyectos como *Ciudadela CaliDa* contigua al basurero de Navarro con 1000 viviendas inicialmente; *La Ciudadela Recreativa el Pondaje y Charco Azul* con 400 viviendas y el proyecto habitacional *Río Cauca*.

### ¿Y después qué?!

---

Una vez llevado a cabo el proceso fundacional todavía quedaba mucho espacio para construir, varios sectores del distrito aún eran potreros y había mucha gente que reubicar de invasiones o como sutilmente lo llama la Secretaria de Vivienda: *Asentamientos de Desarrollo Incompleto*. El Distrito había sido construido artesanalmente por las manos de su gente y el acompañamiento de los líderes comunitarios, sin embargo, era necesario pavimentar las calles, traer los servicios públicos, instalar los contadores y alumbrado público, construir centros educativos, etc..

La gestión estatal llegó tardíamente al Distrito junto a organizaciones no gubernamentales, iglesias y empresas privadas, cada uno con su canasta de propuestas para paliar el fenómeno de pobreza. El Estado aparece en el Distrito con dos objetivos, primero poner orden a lo ya establecido y segundo, ejecutar programas que permitan reducir los índices de pobreza de la población. Incluso actualmente la autoridad estatal se manifiesta para desalojar predios que han sido comprados previamente por empresas privadas o aquellos que tienen riesgo por inestabilidad de tierras e inundaciones. Además

de desalojos, realiza censos de la cantidad y tipo de personas que habitan las invasiones para más tarde reubicar en casas de interés social. En los años noventa y hasta ahora se inicia la titulación de lotes, se ubica la nomenclatura de las casas y se intenta ajustar lo que está hecho a próximos planes de desarrollo territorial. Empiezan procesos de planeación municipal, como la instalación de contadores para los servicios públicos, se gestiona el alumbrado público, en fin, se intenta maquillar el Distrito y hacerlo parte de la ciudad. Pese a esto, el Distrito se mantiene en condiciones de marginalidad social, lo que de acuerdo con Rodrigo Parra y otros autores, significa la ausencia de *autonomía cultural*, la dificultad que tienen las comunidades para consolidar una cultura e identidad propias y reproducirlas.

Hoy en día existen intentos de la administración pública por integrar al Distrito al resto de la ciudad, incluyéndolo en el alumbrado navideño, con la construcción de centros comerciales, creando centros culturales, bibliotecas, instituciones públicas de educación superior y hasta el proyecto recreacional de la Laguna del Pondaje. Sin embargo, su ubicación periférica lo hace una zona de difícil acceso no solo por cuestiones de seguridad, sino de movilidad. El sistema de transporte masivo se mueve con lentitud y precariedad, los sistemas alternativos como los piratas y los motoratones, no solo son perseguidos por el municipio, sino también poco confiables para los visitantes, incluso a algunos lugares solo llegan los *jeepetos*.

Pese a que la infraestructura del Distrito ha cambiado en los últimos años, la aversión y el recelo del exterior sigue siendo el mismo. Sus habitantes, en cambio, encuentran todo en la localidad y no tienen que salir al resto de la ciudad a buscarlo, lo que refuerza la separación de estos sectores.

Haciendo un recorrido por el distrito podríamos decir, que gran parte de la población se dedica al comercio, al trabajo independiente y al rebusque. En cada esquina encontramos tiendas, minimercados, almacenes, misceláneas, zapaterías, zonas comerciales, discotecas, billares, talleres de bicicletas y de motos, salas de internet, venta de arepas, de



fritanga, de frutas, de verduras, peluquerías y muchos mininegocios más. No podríamos precisar el porcentaje de familias que subsisten a través del comercio independiente, pero sí podríamos señalar que es una actividad típica de la zona.

Las diferentes fuentes revisadas coinciden en que la constitución improvisada y apresurada de los diferentes barrios del Distrito es una de las principales causas de las actuales condiciones de este territorio. Las iniciativas estatales que pretendieron enfrentar el problema de la migración, la vivienda y los asentamientos, concentraron su fuerza y presupuesto en la reforma de infraestructura, en la instalación de servicios y en la urbanización, en un proyecto a veinticinco años desde la llegada de las primeras familias, descuidando ampliamente los componentes sociales y culturales, fundamentales en la conformación de comunidades.

Dadas las circunstancias inmediatas y las demandas concretas de la población, los programas de ubicación, protección y reconstrucción de tejido social fueron reducidos y pospuestos, generando enormes vacíos en el oriente naciente de la ciudad de Cali en materia de inserción educativa, ubicación laboral y lo más importante, construcción de comunidad.

Sin embargo, tal como señalan Fernando Urrea y Fernando Murillo<sup>20</sup> y también Patricia Lasso<sup>21</sup>, la creación de vínculos entre los habitantes del Distrito se dio como mecanismo para gestar autónomamente procesos de urbanización y acceso a servicios públicos, pero también por relaciones de familiaridad, comunidad y paisanaje entre los grupos que se establecieron en estas comunas, dados sus lugares de procedencia, por afinidad étnica, por experiencias comunes de conflicto, etc.

En sintonía con estos autores reconocemos diferentes elementos característicos de la población del Distrito de Aguablanca, que a su vez determinan las dinámicas económicas y

---

<sup>20</sup> Fernando Urrea y Fernando Murillo, *op.cit.*

<sup>21</sup> Patricia Lasso, "Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia". Revista Guillermo de Ockham. Colombia, 2013.

sociales que se dan en su interior: la diversidad socioeconómica en sectores muy reducidos; las relaciones de familiaridad y paisanaje entre vecinos; la diversidad étnica y cultural de la población y la constante movilidad al interior de los barrios. Este último elemento como muestra de la vigencia de los procesos de migración interna y consecuencia de las situaciones de conflicto vividas en el Distrito.

Así mismo, como lo señala Larissa de Lomnitz en su libro *“Cómo sobreviven los marginados”*<sup>22</sup>, producto de un largo trabajo con la población de Cerrada del Cóndor en México, reconocemos que una de las formas de relación que resulta estructurante en las comunidades del Distrito son las *Redes Sociales*. Esta autora denomina *compadrazgo*, lo que los autores anteriores llaman “paisanaje”, a aquellos vínculos que además de la familia, incluyen a vecinos, tíos y primos lejanos, amigos estrechos, compadres, cuñados, etc.. Y que permiten a las familias la ubicación laboral, la movilidad entre sectores, la educación de los niños, etc. aliviando un poco lo que Lomnitz identifica como una situación constante y característica de los sectores marginales: *la incertidumbre económica crónica*.

## **MICROCOLEGIOS CON AMPLIACIÓN DE COBERTURA EDUCATIVA CONTRATADA**

---

La primera experiencia que nutre este trabajo es la observación de campo en un colegio privado con ampliación de cobertura ubicado en la comuna 14 del Distrito de Aguablanca. Creemos que esta experiencia es importante pues es representativa de las condiciones habituales de lo que llamaremos **Microcolegios**, instituciones educativas privadas con contratación educativa del municipio, y una ampliación de cobertura progresiva.

---

<sup>22</sup> Larissa de Lomnitz, *Cómo sobreviven los marginados*. México, 1975.

El término Microcolegio<sup>23</sup> alude a un tipo particular de colegios con condiciones precarias para el ejercicio de la educación:

- La ubicación y construcción de los microcolegios es improvisada, no hubo una planeación previa para la compra de un lote lo suficientemente grande que permitiera la creación de los espacios habituales de un colegio como patios de juego, salones, laboratorios y biblioteca. Los microcolegios son casas, el tamaño de estos puede variar de acuerdo al barrio en el que están ubicadas, en general las casas del Distrito de Aguablanca oscilan entre 37mts<sup>2</sup> y 90mts<sup>2</sup> área construida. Como el espacio es tan restringido y el objetivo es captar cupos son más importantes la cantidad de salones que se puedan construir que las aulas de apoyo pedagógico (bibliotecas, laboratorios y salas de multimedia) por lo que en ocasiones están ausentes o cuentan con una dotación precaria de implementos (por ejemplo: computadores desactualizados, libros guías de texto y poca literatura). La condición de hacinamiento es también una característica de los microcolegios, el espacio ocupado por estudiante es aproximadamente de 0,50 mts<sup>2</sup><sup>24</sup>. Algunos microcolegios ubican el lugar de descanso en el cuarto piso, otros ni siquiera tienen un lugar destinado para tal fin. En la medida que reciben la contratación educativa los rectores puede optar por ampliar el colegio comprando las casas contiguas o simplemente construir un piso más.
- Los microcolegios no cuentan con personal docente cualificado, en nuestra experiencia encontramos colegios que podían contratar licenciados, estudiantes universitarios, algunos con formación técnica o apenas con el título de bachiller.

---

<sup>23</sup> Durante nuestra formación profesional hemos visitado varios microcolegios para realizar tanto labores académicos como trabajos como profesionales de apoyo. En esta descripción incluimos una síntesis de las condiciones generales de 6 microcolegios ubicados en diferentes sectores del Distrito con lo que tuvimos múltiples acercamientos.

<sup>24</sup> De acuerdo con la Secretaría de Educación el área por alumno en las aulas de clase debe ser de 2mts<sup>2</sup> para preescolar, y 1.62mts<sup>2</sup> para educación básica, y los patios y áreas de recreación deen ser equivalentes a 2.4mts<sup>2</sup> por alumno.

Los procesos de contratación generalmente son producto de recomendaciones o favores a familiares y conocidos. No existe un proceso formal de selección de personal.

- No es evidente que la institución haya adoptado un modelo pedagógico, las prácticas educativas se fundan en un modelo tradicional de instrucción. No son claros los objetivos de las actividades propuestas por los docentes. No existen mecanismos de veeduría y pobre compromiso educativo.

### ¿A qué se deben los Microcolegios?

La política de ampliación de cobertura en educación es un intento del gobierno nacional por subvencionar las dificultades en el acceso al sistema educativo que tienen los niños y jóvenes de comunidades generalmente marginales. Esta política consiste básicamente en la generación de un mayor número de cupos escolares subsidiados por el Estado a colegios privados que estén en zonas deficitarias, es decir, comunas donde la demanda educativa sea mayor a la oferta oficial. Dadas las diferentes razones que según el gobierno nacional y municipal impiden la creación de nuevas instituciones públicas o la creación de cupos en las que ya se encuentran funcionando, una de las estrategias utilizadas por la administración es la “ampliación de cobertura por contratación educativa”<sup>25</sup>

Esta contratación educativa consiste en la destinación de presupuesto estatal al pago de la educación de estudiantes de escasos recursos en instituciones privadas. Esto debe suceder, se supone, exclusivamente cuando no exista posibilidad alguna de vincular a los estudiantes a instituciones oficiales del sector. La iniciativa cuenta con posiciones favorables y desacuerdos: los primeros por tratarse de una alternativa para garantizar el acceso a la educación, y los segundos por debilitar el presupuesto para las instituciones

---

<sup>25</sup> Ley 715 de 2001, artículo 27: Informe de la Comisión Vallecaucana por la educación, subcomisión de cobertura con calidad, Noviembre 2010: <http://es.slideshare.net/CVEducacion/ampliacin-de-cobertura-educativa>

oficiales que funcionan actualmente, teniendo en cuenta el detrimento a la calidad que significa la tercerización del servicio de educación cuando representa para los terceros importantes fuentes de ingresos. Adicionalmente, estos Microcolegios se ven favorecidos por la debilidad de los sistemas de veeduría y regulación de la contratación, que dieron lugar a la politiquería y a la asignación de cupos por ampliación de cobertura de manera arbitraria e interesada.

La estrategia de subsidio a instituciones privadas ha venido funcionando en Cali desde hace más de quince años con instituciones sin ánimo de lucro y con organizaciones arquidiocesanas; sin embargo, solo desde el 2003 la estrategia consideró la contratación de entidades privadas con ánimo de lucro, lo que desvirtuó la propuesta y condujo a la aparición desenfrenada de los Microcolegios: ubicados en casas de familia de sectores vulnerables, con dudoso compromiso educativo, personal docente precario no cualificado y nulo apoyo profesional. Son estos, los *“colegios más vulnerables los que atienden a población más vulnerable”*<sup>26</sup>

Los colegios interesados en obtener cobertura educativa deben participar de una licitación a través del Banco de oferentes de la Secretaria de Educación. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, el Banco de Oferentes es: “un procedimiento administrativo, previo e independiente del proceso de contratación. Como herramienta administrativa, transparente y eficiente permite evaluar y calificar la experiencia e idoneidad de las entidades para prestar el servicio educativo, así como establecer su capacidad para poder suscribir contratos de prestación del servicio educativo con una secretaría de educación”<sup>27</sup>. Una vez hecha la inscripción, la secretaria de educación evalúa las instituciones educativas, otorgándoles un puntaje. A partir del puntaje obtenido por la institución y la demanda educativa de la comuna la secretaria de educación asigna los

---

<sup>26</sup> Informe de la Comisión Vallecaucana por la Educación, *op. cit.*

<sup>27</sup> <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82738.html>

cupos.

El escándalo sobre el fraude de la contratación educativa se desata en 2007 con la publicación de diferentes medios en los que se denuncia la manipulación de los contratos para beneficios electorales. Ante esto el Ministerio de la *Revolución Educativa*, se pronuncia con la reasignación de los cupos a instituciones oficiales en las que puedan garantizarse mejores condiciones para los niños. Además fueron elaboradas múltiples estrategias para lograr el desmonte de la contratación en los Microcolegios: veeduría rigurosa, seguimiento a los cupos asignados, asignación de cupos partiendo de necesidades registradas directamente por la Secretaría de Educación Municipal, etc.. Incluso se conformó el SIGE (Sistema de Información de la Gestión Educativa) como fuente de información primaria para la asignación de los cupos; y se asignó a la Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico, la tarea de hacer seguimiento de los cupos y la evaluación de la calidad de las instituciones.

Pese a esto, la Secretaría de Educación Municipal insiste en las dificultades administrativas que representa el desmonte de la contratación educativa. Plantean como posibilidad la reducción de cupos en algunas instituciones, pero aseguran que a falta de cupos en colegios oficiales, el subsidio a estos microcolegios se mantendrá a largo plazo. Así, La contratación continúa concentrándose en las comunas que conforman el Distrito de Aguablanca y demás sectores urbano-marginales. Por esta razón, y por la importante cobertura que estos Microcolegios tienen en el Distrito de Aguablanca, quisimos incluir en nuestro trabajo la caracterización y análisis de un Microcolegio que podría ser representativo de los numerosos casos: *el Steven*.

## El Steven

---

Este acercamiento ocurrió en el año 2013, con el objetivo de analizar el tipo de interacciones en el aula y la propuesta pedagógica de dos maestros que sucesivamente tuvieron a su cargo un mismo grupo de niños de tercero de primaria. Nuestras visitas consistieron en participar de la cotidianidad al interior del aula y durante el recreo de los niños, además de una entrevista a los dos maestros que se sucedieron en el salón de tercero durante esos cuatro meses. La intermitencia de los maestros en la institución es una muestra de la precariedad del colegio: la primera maestra fue reemplazada tras tres meses de trabajo con los niños, debido a sospechas sobre maltrato verbal e incluso físico hacia sus estudiantes.

El Steven tiene 22 años de antigüedad, inició en 1993 con básica primaria y aproximadamente en 1997 ya contaba con bachillerato. El colegio recibe la primera cobertura educativa en 2005 y gradúa su última promoción de bachilleres en el 2007. El cierre de bachillerato es consecuencia de la ausencia de docentes para cubrir todas las áreas de formación. Desde el 2007 hasta el 2013 el colegio continúa únicamente con básica primaria y tras recibir nuevamente una contratación de 500 cupos amplía su cobertura hasta noveno grado de bachiller.

Este colegio está ubicado en el barrio Villa San Marcos, comuna 14 (Ver Ilustración 4, p.32) y atiende aproximadamente a 100 niños y niñas de ese sector y sectores aledaños. Sin embargo, tras la asignación de cupos para ampliación de cobertura el número de estudiantes fue aumentando poco a poco. El colegio es una casa de 5m de frente por 8m de largo (área construida) con tres pisos, cada uno de los cuales cuenta con dos salones. En el primer piso se encuentran, además de los dos salones, el espacio administrativo y biblioteca. No existe un patio de recreación al interior del colegio, por tanto los descansos se toman en la calle contigua o en un parque cercano, dependiendo de la disposición de los profesores y las actividades que deseen realizar. El colegio Steven cuenta con un

docente para cada grado, encargado de orientar todas las materias del plan curricular, tiene una secretaria y la rectora de la institución. La rectora es normalista y es la encargada tanto de procesos administrativos, como de resolución de problemas en la institución y eventualmente cubrir un docente si es necesario. No existe personal profesional de apoyo en los procesos educativos ni administrativos del colegio. La mayoría de los profesores cuenta solamente con el título de bachiller. Otros tienen formación técnica o profesional en educación básica; y otros más están cursando licenciaturas o ya son licenciados.

El grado tercero se encuentra ubicado en el tercer piso del colegio en un salón de aproximadamente 8m de largo por 2,5m de ancho en el que conviven 18 niños de entre 7 y 10 años con su maestro. La jornada va desde las 7:00am hasta las 12:00pm, y el recreo, desde las 9:00am hasta las 9:40am. Al igual que los demás grados, tercero cuenta con un único profesor que asume la responsabilidad de todas las asignaturas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Educación física, Español, Matemática y Ética y Valores.

Puesto que las matrículas están abiertas hasta cumplir con la totalidad del cupo de ampliación de cobertura, el grado tercero cuenta con jornadas de apoyo y nivelación durante las tardes para los niños que están ingresando; uno de los estudiantes del mismo nivel escolar, hace las veces de monitor de curso, acompaña las jornadas de apoyo, ayudando en la revisión de las tareas y reiterando las instrucciones cuando alguno de los niños no las ha comprendido. Esta función que tiene un carácter rotativo. Esta modalidad de apoyo estaba por suspenderse, ya que se requieren las instalaciones para generar más cupos en la jornada de la tarde y cumplir con la ampliación exigida por el contrato.



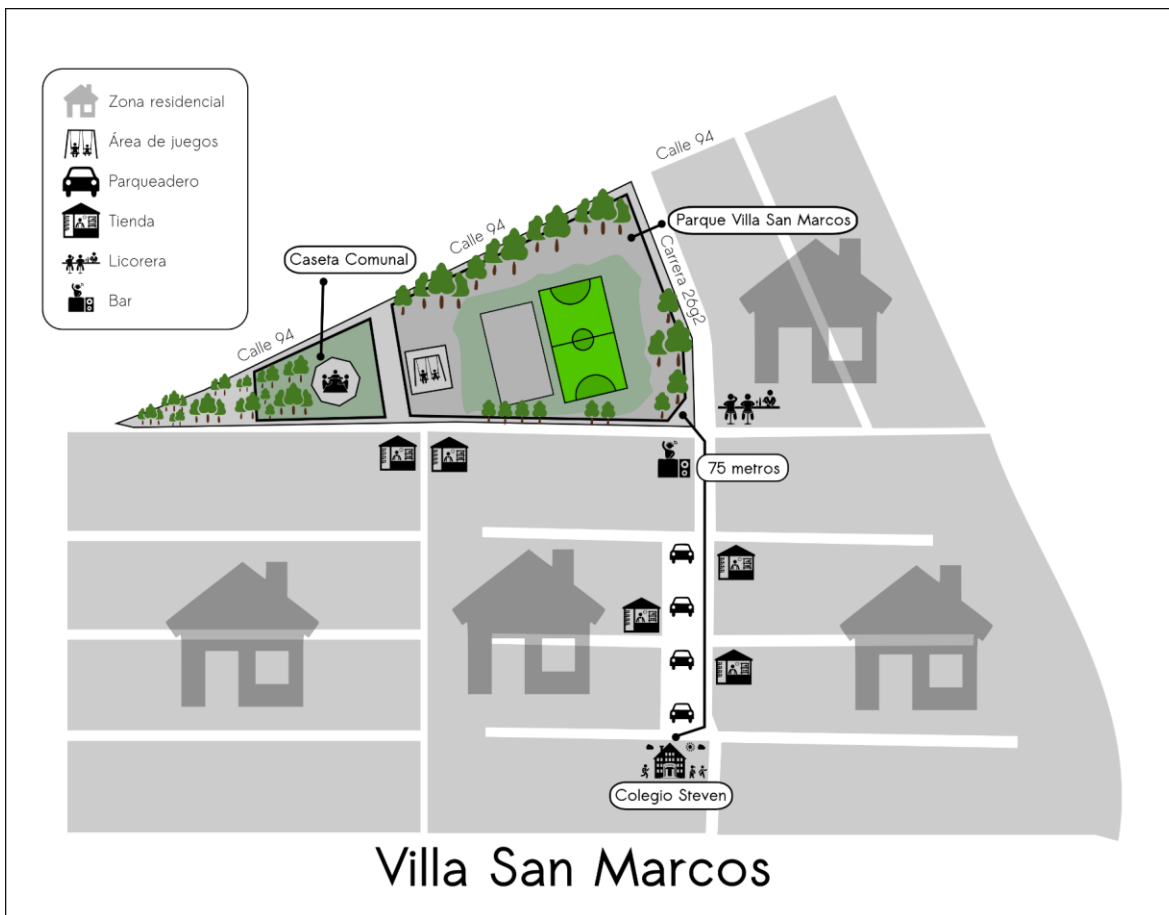


Ilustración 4 Mapa barrio Villa San Marcos



## DESCRIPCIÓN DE LAS OBSERVACIONES DE CAMPO

Los dieciocho niños que componían el grado tercero del colegio *Steven* para el año 2013 vivieron en el plazo de tres meses la transición entre dos maestros. Este cambio ocurrió debido a sospechas

de que la profesora que inició con ellos el año ejercía maltrato verbal y físico sobre los niños. Este es solo un ejemplo de la inestabilidad de los maestros en las instituciones que denominamos Microcolegios, algunas veces debida a denuncias de niños o familias por violación de derechos, otras por conflictos entre maestros o porque se juzga poco cualificada la labor del profesor, algunas veces los maestros sencillamente no regresan a la escuela y deben sustituirse.

Una de las jornadas de la profesora Claudia inicia con la formación de los niños en fila afuera del colegio, justo en la calle, frente a la puerta de la “institución”. Ese día ha decidido, por motivo de nuestra visita, empezar su actividad de ciencias naturales con una expedición al parque ubicado a una cuadra de la escuela, donde los niños deberán buscar flores e identificar las partes que las componen sin arrancarlas. Nos desplazamos con los niños, desde la escuela hasta el parque en una fila emocionante para todos, la profesora va adelante, nosotras escoltamos.

En el parque los niños se dispersan, la profesora se sienta en una de las bancas donde no da el sol mientras los niños hacen la búsqueda valiéndose de sus manos y dibujando en sus cuadernos con un lápiz la forma de las flores, describiendo las partes, los colores. Es evidente que todos están interesados, pero el sol y las confusiones sobre la consigna que guía la actividad los distrae. La profesora continúa sentada. Entre los grupos de niños que recorren el parque surgen preguntas diversas, ven insectos “*un chinche, un grillo*”, ven un gusano que ocasiona conmoción entre ellos por la posibilidad de matarlo o no. Un grupo de niños interpela al otro diciendo frases como “*¿a vos te gustaría que te mataran? ¿Qué te enterrarán un palo en el oído?*”, se encontraron con plantas que según ellos eran de marihuana, pero evitaron hablar del tema.

Ocasionalmente la profesora se acerca, invita a algunos de los niños a observar una flor, a anotar sus detalles. No obstante, al preguntar a los niños para qué servía esa tarea,

ninguno supo dar respuesta de porqué estudiar las plantas, conocer sus partes, algunos reclamaban no estar haciendo nada y otros no tenían claro qué debían hacer. Durante la actividad se presentan también situaciones conflictivas que se resuelven rápidamente sin intervención de la profesora, la mayor parte de las veces con amenazas leves entre los niños o gestos desafiantes



para intimidar al otro: *“¡Ve que me estás pisando!”* (un grito acompañado de levantar el brazo de manera amenazante); *“Este man es mas cansón - ¿Cuál?- Este”* (y una palmada en la cabeza), choques bruscos entre los niños al cruzarse, etc. Así mismo, se agruparon espontáneamente para realizar la actividad aunque no era esa la consigna, buscaron a sus amigos y se dividieron para buscar más plantas que dibujar.

Completaron la tarea, se acercaron a la docente, concluyeron sus anotaciones, la profesora no hizo apreciaciones sobre el trabajo, les pidió que dejaran en el parque las hojas, flores y plantas que los niños habían recolectado después de una larga búsqueda, les dijo que *“al colegio no iban a llevar matas”*. Con tono firme los ordenó en filas, justo antes de irse hacia el colegio los niños se emocionaron por el hallazgo de uno de sus compañeros, deshicieron las filas y fueron a observar un *“milpies mono”* que según un niño se escondía bajo las hojas. Ante nuestras preguntas empezaron a explicar lo que eran los milpies: *“Gusanos con pies que se meten por los oídos”* *“Son monos - No, son rojos con blanco”*. La profesora detuvo el alboroto y caminaron hacia el *Steven* no sin antes escaparse hábilmente para comprar algo en la tienda y volver a la fila.

Al subir, advertimos tratos bruscos de la profesora hacia los niños, tiraba de sus camisas para ordenarlos, los gritaba muy fuerte justo en su cara y los agitaba por los brazos para

captar su atención. Entramos en el salón, la profesora pidió gritando que quienes estaban manipulando el milpies se lavaran las manos. Salió del salón para verificar que todos hubieran entrado. Los niños cantaban y conversaban mientras la docente volvía.



El tamaño del salón no permite la organización en filas, por lo que los niños se encuentran dispersos en sus pupitres, buscando estar cerca de sus amigos o cerca de la docente, según el niño. La profesora inicia la actividad con el típico ejercicio de levantar las manos, ponerlas a los lados, en la cabeza, etc. para captar

la atención de los niños, quienes luego del ejercicio mantienen sus interesantes conversaciones sobre las plantas, los animales y el parque.

La profesora empezó a repartir niño por niño el taller que debían contestar a partir de las observaciones en el parque. Un conjunto de preguntas que indagaban por la forma, el color, la textura y el tamaño de la flor que habían visto, su tallo y la planta de la que emergía. Pedía silencio constantemente, con diferentes tonos y gestos, la consigna era *“resolver cada una de las preguntas que tiene el taller”*. La retroalimentación consiste fundamentalmente en señalar los puntos faltantes y llamar la atención de los niños: *“Para hacer un trabajo uno no necesita hablar tanto”*, asegura la docente. No existen más intercambios



durante el taller, las interacciones entre los niños son detenidas por tratarse de una actividad individual, aunque ellos buscan la manera de intercambiar lápices, colores, información. Nos despedimos de la maestra y para la siguiente observación, había llegado un nuevo profesor.

Es una clase de Ciencias sociales. A diferencia de la observación anterior los niños se encuentran ubicados unos frente a otros, formando una rectángulo que permite, además de transitar por el salón con mayor libertad, más interacciones entre los niños. El profesor se encuentra realizando un dictado: *“El departamento...del...Valle del Cauca...”*.



El profesor se detiene para prestar a los niños sus implementos, para resolver algunas preguntas, para llamar la atención a los que no escriben, y para sancionar los intercambios entre los niños pidiéndoles *“concentración”*. La cooperación entre los niños se da de manera espontánea, explican a sus compañeros cómo escribir una palabra, prestan los materiales de trabajo.

Se presenta un problema, el profesor se percata que uno de los niños, Dilan, no está escribiendo correctamente las palabras, se acerca y le dicta nuevamente, esperando que el niño corrija por verificación, el niño continúa escribiendo mal. El profesor pregunta *“¿Usted todavía no sabe tomar dictado?”*, el niño niega con la cabeza. El profesor decide detener el dictado y empezar a copiar en el tablero para que los niños transcriban en su cuaderno. Ante las quejas de los niños por el cambio él se justifica diciendo que lo hace porque *“Dilan aún no sabe tomar dictado”*. El profesor escribe mientras los niños se quejan y señalan a su compañero: Dilan empieza a llorar.

Frente a las lágrimas de Dilan el profesor alza su tono de voz y lo llama por su nombre “Dilan, Dilan”, el niño se niega a mirarlo, “Dilan hágame el favor y me mira cuando yo le esté hablando, míreme que yo a usted no le he hecho nada”, Dilan no voltea a mirar, el profesor continúa con el dictado luego de pedirle a los otros niños que “no le digan cosas a Dilan”.

*“El departamento del Valle del Cauca se... encuentra... localizado... al... sur... occidente... del... país... entre... la... región... Andina... y... la... región... Pacífica... [coma]... gran... parte... del... departamento... está... en... el... Valle... del... Río... Cauca... [coma]... entre... las... cordilleras... occidental... y... central.”*

El desarrollo del dictado se ve interrumpido por llamados de atención a aquellos que se encuentran atrasados, amenazas sobre perder el descanso, valoraciones sobre la escritura de algunos niños y reproches sobre las conversaciones de otros que interrumpen la tarea. Para corregir las palabras mal escritas por los estudiantes, el profesor las escribe en el tablero y les pide que corrijan.

El profesor se esfuerza por proponer una relación con los niños basada en la confianza y la amistad: choca sus manos para celebrar, utiliza modismos propios de los niños, les habla con soltura y chabacanería, pero esto no resulta suficiente para propiciar un ambiente de aprendizaje.

La siguiente es una sesión de Ciencias Naturales, el tema es la Fotosíntesis. Los niños se encuentran formados en filas y el profesor explica en qué consiste el proceso valiéndose de ejemplos e ilustrando la teoría con procesos que los niños conocen como el de la respiración.



Uno de los niños grita, a lo que el profesor responde enseñando una canción: *“Señor elefante, eso que usted hace, eso que usted hizo, eso está muy mal – y señalan al compañero para que no lo vuelva a hacer-”*. Los niños empiezan a utilizar esta estrategia cada vez que uno de los compañeros interrumpe la sesión. Una de las preguntas que formula el profesor es *“qué toman las plantas del aire”*, luego de explicar a los niños el



proceso respiratorio del hombre. El objetivo de responder correctamente es ganar una caja de colores que el profesor ha llevado para aquellos niños que se comporten bien. Aquellas preguntas que son contestadas por todos los niños no tienen premio, puesto que el profesor solo cuenta con premios individuales.

La sesión continúa con un dictado que sintetiza lo expuesto por el docente. Cada niño vuelve a su cuaderno y apunta en silencio y con algunos errores lo que dicta el maestro, quien señala además qué se debe escribir con negro y qué con rojo. Mientras el profesor hace el dibujo de una planta el tablero se cae en una de sus esquinas, a manera de broma el profesor dice *“Yo no lo dañe, ese fue Jerson – y señala al niño – Si la rectora viene y pregunta todos van a decir que fue Jerson – Canta y los niños lo siguen – ¡Fue Jerson! ¡Fue Jerson! ¡Fue Jerson!”* Todos ríen, Jerson continúa escribiendo, el dictado no se ha detenido, el profesor dice *“Mentiras, mentiras”* y le da un abrazo a Jerson.

## **SOBRE LOS PROFESORES DE LOS MICROCOLEGIOS**

Cómo mencionamos anteriormente los profesores de los microcolegios no necesariamente cuentan con un título profesional en pedagogía, los procesos de selección

son nulos y la contratación de los docentes se da por referencias o para cumplir favores. Además de no contar con un título profesional, difícilmente encontramos docentes con compromiso educativo, personas interesadas en su quehacer o en la formación de los niños. Al parecer educar niños de primaria resulta una tarea fácil, por eso cualquier la puede desempeñar. El objetivo de los microcolegios claramente no es la enseñanza si no captar dinero a través de una empresa muy rentable: la educación.

Una de las características que podríamos resaltar de los profesores de los microcolegios es la percepción negativa frente a las familias de los niños, los padres no son vistos como agentes en la educación de los niños, sino como baches que promueven el retroceso de lo que la escuela “enseña”. El dialogo entre padres y profesores no es habitual a menos que sea para ponerse quejas mutuamente por el mal comportamiento de los niños como comer en clase, hablar con los compañeros, pelear con los profesores, etc. No es un espacio de dialogo para llegar a acuerdos sobre como deberíamos enseñar a los adultos del mañana.

*“Yo me pude dar cuenta de que algunos niños viene faltos de afecto desde la casa, muchos niños de aquí, vienen de desayunar con un cocacho en la cabeza, con la patada en el trasero, los niños, niños, entonces eso hace obviamente de que el niño acá llegué estresado, ya que son inquietos es porque ellos necesitan canalizar bien, bien su energía... los aspectos negativos vienen más que todo es desde la casa, porque como les venía diciendo, hay niños que si vos les pegas, si vos le decís una grosería o les decís una mala palabra, ellos van a venir a reflejarlo acá a la escuela, ellos no, ellos no actúan porque así mi dios lo quiso o no, ellos todo lo reflejan siendo desde el hogar, desde el hogar” (Profesor Esteban, Microcolegio)*



El pesimismo de los profesores no sólo se ve reflejado en los acercamientos a las familias, también en la manera en que conciben los niños siempre desde la carencia, resaltan frecuentemente como los niños no se han incorporado a la instrucción escolar.

Asimismo mencionan que las mayores dificultades que tiene en su práctica son las limitaciones que plantea el colegio: la poca dotación de materiales para el trabajo desde las artes, las restricciones del espacio y constante exigencia institucional de dictar ciertos contenidos de acuerdo a cada asignatura, así como la heterogeneidad de los niños con los que trabaja.

*“niños que no toman dictado, no reconocen muy bien algunas letras, algunas combinaciones, niños en extra edad, no saben ni siquiera ubicarse en el mapa de Cali... “hay niños que ni siquiera saben, para mí lo más pertinente trabajarle la parte de convivencia, los niños no se saben relacionar todo para ellos es un alegato ¿ya? Todo ellos, pueden estar conversando lo más elemental y salen alegando pero porque en la casa ese es el diario vivir de ellos allá, en la casa el papá por nada está alegando la mamá por nada está alegando que aah aquí habían unos que así grosso modo el uno decía mira” (Profesor Esteban Microcolegio)*

*“No he trabajado la parte del juego porque pues no tengo el espacio muchas veces me toca que salir con ellos acá (Ver Ilustración 4, p.32), muchas veces están, en vea profe que no se puede quedar mucho tiempo acá afuera, eeh tiene que ver todas las materias y muchas veces algún juego requiere de mucho tiempo ¿ya? Todo el tiempo que ha que vea que el tiempo, que hay que ver las otras materias” (profesor Esteban, Microcolegio)*

La práctica de estos profesores se caracteriza por su propuesta tradicional, privilegiando su voz por encima de las voces de los niños, las actividades que direcciona están encaminadas a replicar contenidos. Se presenta una relación unidireccional: el docente,

poseedor del conocimiento, expone y solicita replicar un contenido que él considera relevante. Dado el carácter restringido de las actividades y la poca claridad sobre los objetivos de las mismas, las intervenciones de los niños están direccionadas al óptimo cumplimiento de la demanda, por ejemplo “¿Con “c” profe?”, “¿Profe cómo se escribe “del”?” o reclamos sobre lo rutinario de la actividad “¿Profe, ya vamos a acabar?” o “se me entumió la mano profe”.

En las observaciones y entrevistas que realizamos se evidencia un distanciamiento entre *lo que dicen* los profesores sobre sus prácticas y lo que hacen. En el caso particular del profesor Esteban, en su discurso es posible identificar que piensa el juego como una actividad para el aprendizaje, sin embargo, durante las sesiones propias de cada asignatura se privilegia el dictado como eje transversal para la presentación de los saberes escolares. Lo anterior no significa que el juego no aparezca en la práctica del profesor, en los intervalos entre una asignatura y otra, en la bienvenida e incluso como pausa para descansar de la actividad de dictado o como eje motivador de la atención de los niños. Pareciera que el profesor piensa la adquisición del conocimiento formal como una actividad rutinaria y rígida que debe cumplir de acuerdo con los requerimientos de la institución; sin embargo, reconoce que la actividad en sí misma no es de interés para los niños y debe acompañarla de actividades novedosas e interesantes como adivinanzas, juegos y cantos, que no abordan necesariamente lo que el profesor denomina “la información”.

Cuando indagamos por la utilidad del dictado en su práctica, el profesor argumenta la posibilidad de transmitir un conocimiento formal necesario para el establecimiento de distintas actividades. Si bien no tuvimos la posibilidad de observar una práctica lúdica del profesor para la explicación de una temática, durante la entrevista mencionó diferentes juegos, resaltando la importancia de estos para la adquisición saberes escolares y mencionándolos como hitos en su propuesta pedagógica. Las actividades alternativas

propuestas por el profesor como juegos, cantos y adivinanzas, donde el manejo de los textos plantea relaciones bidireccionales e interlocuciones auténticas, aparecen como un estímulo para el aprendizaje, según lo afirma el maestro, para despertar el interés de los niños por el saber.

## UN PRIMER DIAGNÓSTICO

---

Creemos fundamental señalar la ausencia de asistencia profesional como psicólogos, pedagogos o profesionales de diferentes áreas de la educación en los Microcolegios y la poca cualificación del personal docente. Si bien estas escuelas cuentan con agentes educativos que orientan, siguiendo un formato muy tradicional, la apropiación de conocimientos en áreas específicas, no existe ninguna asistencia profesional en la consolidación de un modelo pedagógico, ni en la construcción de prácticas que tengan en cuenta el desarrollo social de los niños. Estas circunstancias hacen que la educación social dependa del saber intuitivo de los profesores, y de sus nociones culturales no reflexionadas y apreciaciones particulares sobre el aprendizaje escolar y social de los niños. Todo esto, sin que exista un interés por lograr acuerdos colectivos a nivel institucional y/o la comunidad de padres sobre las prácticas más pertinentes para la educación.

Lo crítico es que así como no existe compromiso educativo de la institución con la formación de los niños en cuanto a los saberes escolares, mucho menos existe una propuesta educativa institucional que ponga en diálogo las demandas del contexto con las prácticas escolares. No hay nada definido como programa institucional de cómo contribuir al desarrollo de las habilidades sociales de los niños: capacidades como la cooperación, el trabajo colectivo, la colaboración, la participación, el reconocimiento del otro y la disposición para el intercambio de saberes. Esto, a pesar de que la mayor parte de estos colegios se encuentran ubicados en los sectores marginales de la ciudad, donde lo mínimo

que esperaríamos sería una propuesta seria de formación para la vida en comunidad, en niños y niñas que constantemente se ven expuestos a situaciones socialmente complejas, amenazantes o violentas.

En el **Steven**, como en muchos otros microcolegios, las prácticas educativas se enmarcan en modelos pedagógicos imitativos y de exposición didáctica<sup>28</sup> que limitan las posibilidades de hacer una construcción de saberes colectiva e intertextual en el salón de clase:

*-Ver a los niños como aprendices imitativos: “la adquisición del saber cómo”: El experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la practica repetida a un novato que, a su vez debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito. En semejante intercambio hay poca diferencia entre conocimiento procedimental (saber cómo) y conocimiento promocional (saber que). (Bruner, 1977, p. 72)*

*-Ver a los niños aprendiendo de la exposición didáctica: La adquisición del conocimiento proposicional: esta perspectiva asume que la mente de la aprendiz es una tabula rasa, un tablilla en blanco. El conocimiento que se pone en la mente se toma como acumulativo, de manera que el conocimiento posterior se construye sobre el conocimiento que antes existía. Más importante es el presupuesto de esta perspectiva que toma la mente de la niña como pasiva, como un receptáculo que espera ser llenado. (Bruner, 1977, p. 74)*

Así mismo, corresponden a lo que Parra y Tedesco definen como “*anomia metodológica*”, refiriéndose a la imposibilidad que tienen algunos maestros para situarse en un modelo pedagógico y hacer que sus prácticas coincidan con ese marco: “[la anomia metodológica] se caracteriza por la no aplicación de alguna pauta definida, la mezcla de criterios diferentes y, en definitiva, el total desorden desde el punto de vista del manejo del proceso

---

<sup>28</sup> Modelos descritos por Jerome Bruner, “La educación puerta de la cultura”, 1997.

*de aprendizaje*"<sup>29</sup>.

Durante nuestras observaciones resultaron evidentes las dificultades con el reconocimiento de los niños como interlocutores válidos, portadores de experiencias y narraciones que contribuyen al diálogo de los saberes, la construcción de significado y transformación del sentido. Observamos el privilegio de las relaciones unidireccionales y las intervenciones directivas por parte del agente educativo, con escasa recuperación de las propuestas de los niños. Encontramos pocas prácticas que fortalezcan los vínculos entre pares y ausencia de actividades que demanden interacciones complejas. Estas prácticas no solo dificultan el acceso a los saberes escolares sino que entorpecen el desarrollo de las habilidades sociales de los niños.

Las instalaciones del Microcolegio también son un problema para llevar a cabo un proceso de aprendizaje. Los lugares en los que se organizaron estas instituciones no fueron pensados para tal fin: son casas, en muchos casos viviendas de interés social, que se convirtieron en escuelas sin tener en cuenta las condiciones mínimas. Los Microcolegios no cuentan con espacios adecuados para la recreación de los niños, salas de sistemas, bibliotecas o audiovisuales. Aquí, cada habitación es convertida en un salón de clases con tantos pupitres como sea posible, no importa si los niños no pueden transitar libremente por el colegio y mucho menos si no existen espacios de encuentro comunes.

Los microcolegios son una experiencia relevante para nuestra investigación porque focalizan un gran porcentaje de niños del Distrito y, pese a las precarias condiciones en las que se imparten los saberes escolares tienen su vigencia y perdurabilidad está asegurada en la aprobación de la comunidad y la corrupción que las sustenta. A continuación ampliamos un poco estas ideas.

---

Sob<sup>29</sup> Rodrigo Parra y Juan Carlos Tedesco (p.11, *op. cit*)

En las diferentes comunas del Distrito existen pocos colegios oficiales que no alcanzan a cubrir la demanda educativa de los diferentes sectores, esto sumado a la problemática de pandillas y “fronteras invisibles” deriva en que los padres decidan matricular a sus hijos en un Microcolegio que quede cerca a sus casas, evitando que sus hijos atraviesen calles y barrios que podrían ponerlos en riesgo. Un claro ejemplo de lo anterior es la situación que atraviesa la Ciudadela Educativa Isaías Duarte Cancino, pese a contar con 72 aulas con capacidad para 2880 niños, apenas cubre la mitad de los cupos estudiantiles. La Ciudadela está ubicada cerca de un asentamiento ilegal y su construcción no incluyó como en el caso del Nuevo Latir el mejoramiento de las vías u otras obras que hicieran más seguro y transitado el sector. Probablemente por eso las pandillas se ubican fuera del colegio e intimidan a la comunidad educativa, una situación así no resulta cómoda para las familias y mucho menos para los niños.

Además los padres prefieren un colegio pequeño donde conozcan al rector y a los profesores, suponiendo que esto garantiza que rector y profesores conozcan también a sus hijos, no importa si este colegio no tiene un área de juegos, o si tiene o no una gran biblioteca, lo que realmente importa es saber quiénes van a enseñar, confiando en que la institución cumpla realmente con su objetivo educativo, para estas familias es mucho más importante establecer una estrecha relación con el “educador” que el tipo de estrategia que se utiliza para enseñar. Esta elección puede estar relacionada con el bajo capital académico y cultural de las familias; el desconocimiento de propuestas de enseñanza alternativas o el privilegio de las metodologías de enseñanza tradicionales que supuestamente permiten a los niños “ser alguien en la vida y salir adelante”. En el caso particular del Nuevo Latir, la psicóloga de la institución nos comentaba que en el sector el colegio no tenía muy buena fama, que es reconocido popularmente como el “Nuevo Gamín” porque asisten niños de las tres comunas, no dejan tareas, ni se llenan los cuadernos con información que para los padres es garante de aprendizaje.

Durante la primera sustentación del trabajo de grado, tanto nuestros jurados como nuestra directora hicieron énfasis en que el trabajo con los microcolegios era infructuoso, no solo porque que no estaban dadas las condiciones para la continuidad de proyectos de intervención o investigación, sino porque era una figura que a largo plazo estaba condenada a desaparecer. Sin embargo, en nuestra indagación descubrimos que la corrupción que impregna estas instituciones las hacen un negocio muy rentable y perdurable, no sólo porque los rectores y los servidores públicos sacan provecho de los cupos fantasma y del dinero que no invierten en mejoramiento de infraestructura y personal docente cualificado, sino porque reemplazan la obligación del estado de crear instituciones oficiales adecuadas para enseñar y porque la asignación de la contratación educativa está cobijada por padrinos políticos: “Cali todavía recuerda el escándalo del 2005, cuando se descubrió que \$16.000 millones de la educación quedaron en manos de concejales y particulares, que contrataron la ampliación de cobertura en colegios de garaje, a muchos de los cuales se les cuestionó la calidad.” (Periódico el País 2013<sup>30</sup>)

Pensamos ingenuamente que la ampliación de la jornada escolar denominada Jornada Única (Se entiende como una jornada escolar de 7 horas para preescolar, 8 horas para primaria y 9 horas para secundaria y media<sup>31</sup>) sería el remedio para paliar el mal de los microcolegios que habitualmente emplean doble jornada como estrategia para cumplir con la cantidad de cupos asignados (la primera jornada inicia a las 6:30 y terminan entre las 12:00 y 13:00 y la segunda va de 12:00 a 18:30), sin embargo, comprendimos que contrario a lo que pensábamos, dicho jornada promovería la contratación educativa con el fin de suplir la mitad de los cupos de los colegios públicos que también trabajan en doble jornada y que quedarían sueltos.

---

<sup>30</sup> El País, Zulma Cuervo, Febrero 2013. “Así es la pelea de los colegios público y privados de Cali por los miles de estudiantes. En línea: <http://www.elpais.com.co/elpais/cal/noticias/asi-pelea-colegios-publicos-y-privados-cali-por-miles-estudiantes>

<sup>31</sup> Colombia aprende. Definición de Jornada Única. En línea: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-348219.html>

## CAPÍTULO II: MEGACOLEGIOS

---

Los Megacolegios o Ciudadelas Educativas hacen parte de las *21 Megaobras*, un proyecto municipal (2008-2011) de desarrollo urbanístico destinado a la transformación del espacio público y la movilidad urbana. En el Distrito de Aguablanca se crearon dos Ciudadelas Educativas, la Ciudadela Educativa Isaías Duarte Cancino administrada por una unión temporal entre Comfandi y el Colegio Freinet, contigua al Hospital Isaías Duarte Cancino entre Mojica, el límite del corregimiento de Navarro y el asentamiento ilegal Brisas del bosque, en un predio de 32.000 mts<sup>2</sup> y con capacidad para 2880 estudiantes. Y la Ciudadela Educativa Nuevo Latir, entre la Troncal de Aguablanca y la Avenida Ciudad de Cali, en un predio de 26.000mts<sup>2</sup> con capacidad para 2500 niños, de administración pública. (Ver Ilustración 5, p.49)

La Ciudadela Educativa Nuevo Latir fue construida en una franja triangular, ubicada en una zona fronteriza entre las 3 comunas del Distrito de Aguablanca, entre los barrios Mojica, Omar Torrijos, Alfonso Bonilla Aragón y el Poblado II. La Ciudadela integra diferentes instituciones y actores sociales (Ver Ilustración 6, p.50):

*El Centro de Desarrollo Infantil - CDI Cariño*, ubicado en la esquina norte del lote. Atiende niños y niñas desde los 2 hasta los 4 años. El lugar consta de dos niveles, en el inferior está el área administrativa y los parqueaderos y en el superior hay 10 aulas. Además tiene dotación independiente de ludoteca, cocina, comedor y baños.

*La Institución Educativa Nuevo Latir*, con una oferta educativa completa desde Transición hasta grado once, foco de nuestra segunda experiencia. El colegio tiene 3 niveles, laboratorios, salas de sistemas y de música, servicio de comedor, un coliseo de 800 mts<sup>2</sup> con capacidad para 700 personas y una cancha múltiple al aire libre.



*El Centro Cultural y Biblioteca Nuevo Latir*, ubicado en la esquina sur oriental del lote, contiguo a la estación Nuevo Latir del sistema de transporte integrado. Dirigido a la comunidad en general. Un espacio comunitario donde colectivos de diferentes sectores programan actividades de promoción y animación de lectura, cine clubes, cine foros, teatrinos, muestras teatrales, artísticas y culturales. Cuenta con cinco salas de lectura, una de exposiciones, tres salas multimedia, un teatrino y un auditorio con capacidad para 200 personas. El centro cultural tiene un ingreso interno por la institución educativa y uno externo para la comunidad por la plazoleta.

La ciudadela Educativa además cuenta con tres espacios públicos de accesibilidad: “El primero es el espacio público ubicado en la esquina de la Avenida Ciudad de Cali con Troncal de Aguablanca alrededor de la biblioteca, sirve como espacio de acceso al coliseo, la biblioteca y como lugar de estancia ya que se conecta directamente con el teatrino ubicado bajo la biblioteca. El segundo espacio es el acceso al colegio ubicado entre la Avenida Ciudad de Cali y el Canal Oriental, además de ser un espacio de encuentro y acceso al colegio, sirve de conexión de los barrios Alfonso Bonilla Aragón y Rodrigo Lara Bonilla. Y el tercer espacio es el conformado frente al acceso del Centro de Atención a la Primera Infancia”<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup>Alcaldía de Cali, William López Arangp, 2011. “Qué tendrá la Ciudadela Educativa Nuevo Latir. En línea: [http://www.cali.gov.co/culturaciudadana/publicaciones/qu\\_tendr\\_la\\_ciudadela\\_educativa\\_un\\_nuevo\\_latir\\_pub](http://www.cali.gov.co/culturaciudadana/publicaciones/qu_tendr_la_ciudadela_educativa_un_nuevo_latir_pub)



Ilustración 5 Ubicación de las Ciudades Educativas

# Ciudadela Educativa NUEVO LATIR

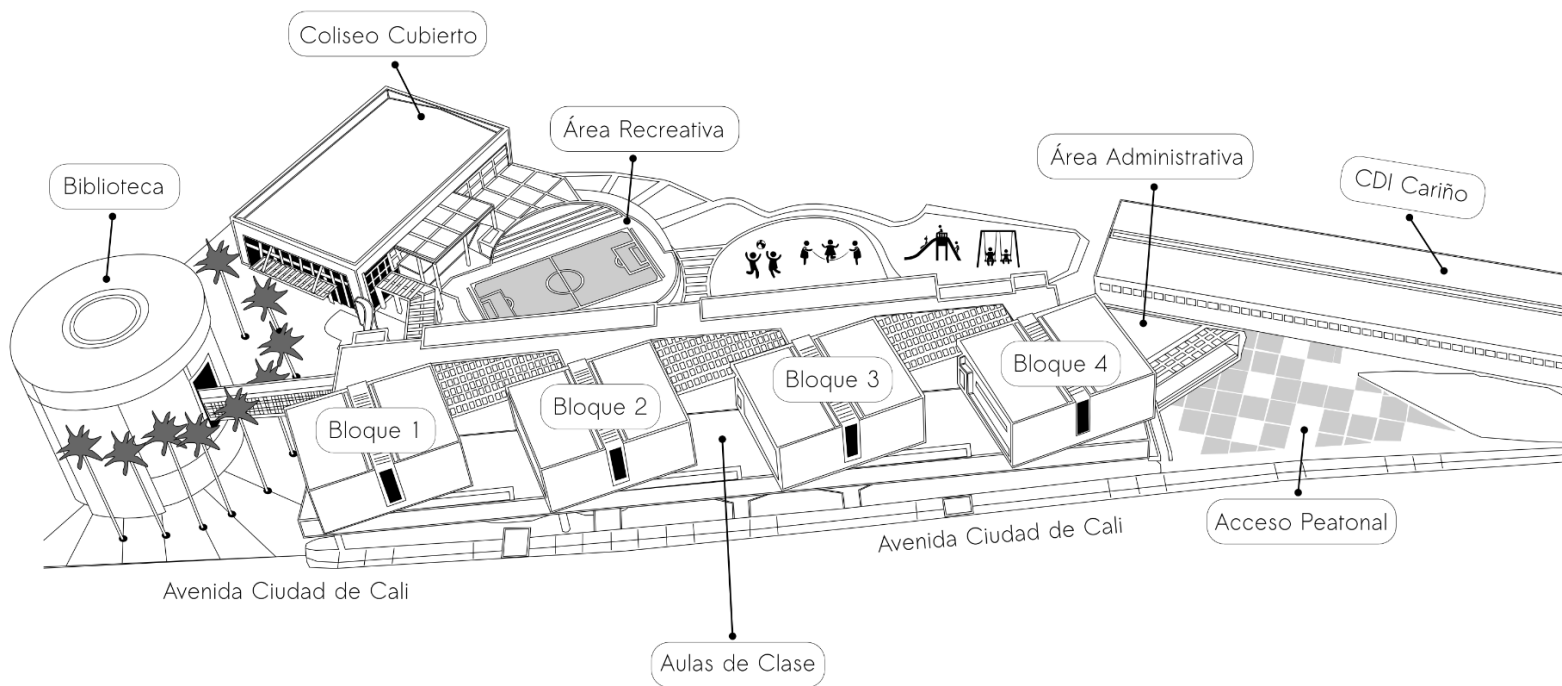


Ilustración 6 Mapa Ciudadela Educativa Nuevo Latir



La propuesta de la Institución Educativa Nuevo Latir, de acuerdo con los documentos oficiales, fue elaborada por los diferentes actores de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, directivos, padres de familia y gestores sociales del entorno, apuntando a la construcción de un modelo

educativo y administrativo zonal para el oriente de Cali que tuviera en cuenta las particularidades del contexto. El proyecto es descrito puntualmente como “*una propuesta coherente con el Modelo Educativo Comunitario de Oriente, centrada en los sujetos, pertinente para el contexto y con proyección e incidencia comunitaria*”<sup>33</sup>.

## ¿QUÉ ES LO NOVEDOSO EN LA PROPUESTA DEL NUEVO LATIR?

La propuesta educativa del Nuevo Latir es particular en cuatro aspectos: primero, realiza una distribución curricular por Momentos de Formación o Ciclos; segundo, integra las asignaturas tradicionales en tres grandes campos de conocimientos (humanidades, ciencias, y arte y cultura); tercero, incluye el trabajo por proyectos que es transversal a los campos de conocimiento y cuarto, presenta una propuesta de educación social denominada “Acuerdos para la Habitancia”. El proyecto educativo apunta a la integración, a romper con la noción de aprendizaje fragmentado, escalonado e independiente del contexto en el que se desarrolla el sujeto y pretende tener en cuenta en todo momento a los diferentes actores de la comunidad educativa.

---

<sup>33</sup> Proyecto Educativo Institucional (PEI), Institución Educativa Nuevo Latir, Junio de 2011. Responsable: Rector Hugo Alberto Lozano. Encontrado en: <http://inninfor.com/cristian/nuevolatir/ciclo1y2/PEINuevoLatirjunio2011.pdf>

<b>Ciclo I</b>	<b>Ciclo II</b>	<b>Ciclo III</b>	<b>Ciclo IV</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transición</li> <li>• Primero</li> <li>• Segundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tercero</li> <li>• Cuarto</li> <li>• Quinto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexto</li> <li>• Séptimo</li> <li>• Octavo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noveno</li> <li>• Décimo</li> <li>• Once</li> </ul>

Los Momentos de Formación o Ciclos agrupan los grados escolares, dicha agrupación responden al momento de desarrollo en que se encuentra el sujeto: Niñez Temprana y Niñez, Ciclos I y II; Adolescencia Ciclo III y Juventud Ciclo IV (Ver Ilustración 7).

Los proyectos transversales se trabajan a partir de tres campos de conocimiento: *Campo de Arte y Culturas*, *Campo de las Ciencias* y *Campo de las Humanidades*, que reemplazan la tradicional ordenación por asignaturas. El porcentaje y tipo de proyectos que se elaboren durante los periodos escolares depende del ciclo en que se encuentre el estudiante (Ver Ilustración 8).

CAMPOS		HUMANIDADES	CIENCIAS	ARTE Y CULTURA
Proyectos		Proyectos de Exploración Vocacionales	- Proyectos Vocacionales - Proyectos Formativos	Proyectos Prácticos
C I C L O S	Ciclo IV	20	40	40
	Ciclo III	40	30	30
	Ciclo II	40	30	30
	Ciclo I	60	20	20

Ilustración 8 Tabla: Distribución de porcentajes según los campos de conocimiento<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Tabla – Distribución de porcentajes según los campos de conocimiento tomada de Proyecto Educativo Institucional, Institución Educativa Nuevo Latir. p.148. En <http://inninfor.com/cristian/nuevolatir/ciclo1y2/PEINuevoLatirjunio2011.pdf>

Para cada ciclo se plantea *un propósito de formación* y a partir de éste una *metodología* que debe tener como guía *el trabajo en equipo* basado en *aprendizaje colaborativo*. Dado que nuestro trabajo se concentra en los Ciclos I (Transición, Primero y Segundo) y II (Tercero, Cuarto y Quinto), omitiremos información detallada de los demás ciclos.

*En ciclo I, no se le hace tanta presión al niño para que él adquiera la parte conceptual; sino que es más que el niño se sociabilice, que el niño juegue, que el niño pueda aprender a convivir con el otro, que pueda entender los límites de una relación con un compañero, en torno al no maltratar, al no castigar, al no gritar, al no pegar; relacionarse de una manera afectuosa con el otro, sin maltrato. (Profesora Betty, Ciclo I).*

Para el caso del Ciclo I los propósitos de formación estarían encaminados a la habituación e incorporación de las normas para la convivencia en el contexto escolar, el trabajo individual y el trabajo en equipo colaborativo, mediante acciones concretas que involucren el juego y la lúdica.

En el caso de ciclo II, se presupone que el niño ya se ha familiarizado con las reglas culturales para la convivencia en la escuela, y que se le facilitan las diferentes formas de trabajo; por tanto, se hace énfasis en el mejoramiento de habilidades lógico-matemáticas,

*“Yo diría que en el ciclo II hay más formalidad en cuanto a la adquisición del conocimiento. Entonces yo noto que se trabaja mucho más con la guía, con el papel escrito, el taller, el tablero. Hay momentos en que se trabaja mucho el debate, el foro, el interactuar conocimientos o un punto de vista, de un objeto de saber. Se trabaja pues como a manera de socialización, o en mesa redonda. Se trabaja como más la necesidad de fortalecer a los chicos en unas habilidades del conocimiento, la parte cognitiva. (Profesora Betty, Ciclo I)*

la introducción de conceptos, la lecto-escritura y el afianzamiento de habilidades motrices como: arte, manualidades, actividades deportivas y lúdicas.

Como bien lo menciona la profesora Betty, una de las primeras diferencias que se pueden identificar entre los ciclos es el tipo de orientación que se privilegia. En ciclo I se intenta introducir al niño en un nuevo contexto, haciendo énfasis en el tipo de

relaciones permitidas o no en el escenario escolar; y en el ciclo II se fortalece el acercamiento a los saberes escolares.

## ¿CÓMO EJECUTAN LOS PROFESORES LA PROPUESTA INSTITUCIONAL?

Con base en todo lo anterior, y a partir de reuniones diarias de una hora, una vez terminada la jornada escolar<sup>35</sup> (Ver Ilustración 9, p.55), los docentes deben programar el trabajo por ciclos, por campos de conocimiento, por grados y por proyectos, sin obviar los lineamientos y estándares propuestos desde el Ministerio de Educación. Dado que el tiempo de reunión es tan corto, es necesario que los profesores identifiquen fortalezas y deleguen

*“...nosotros {refiriéndose a los profesores} en el espacio de reunión tenemos que mirar los contenidos que vamos a ver en el período; los contenidos que manda el Ministerio... y nos los repartimos de acuerdo al perfil. Entonces en cada grado hay un profesor que es bueno para matemáticas, hay otra que es muy buena para la parte de lengua castellana, y hay otro que está en arte. Entonces lo que hacemos es que nos repartimos los contenidos y empezamos a trabajar. Entonces ya luego unimos lo que todos hicimos para hacer la guía... Las guías son iguales en los tres grados, lo único que cambia es la estrategia, es cómo vas a enseñar tú, eso es lo único. (Profesora Adriana, Ciclo II)*

actividades en otros compañeros. El ideal de las reuniones es coordinar y ejecutar actividades comunes en cada Ciclo, homogeneizando los contenidos que se presentaran a los niños.

Inicialmente se reúnen por ciclos dos grupos de profesores (10 de ciclo I y 9 de ciclo II) y coordinan que contenidos deben trabajarse durante cada periodo. Una vez tienen claras las temáticas, se realiza la reunión por campos de conocimiento; como cada profesor tiene fortaleza en un área específica (humanidades, ciencias o arte y cultura), se distribuyen las temáticas y cada uno desarrolla cómo se presentarán los temas en cada

<sup>35</sup> La jornada escolar inicia a las 7:00am y termina a las 12:00m desde primero hasta quinto. Transición inicia a las 7:30 y termina a las 11:30. De 12:00m a 1:00pm son las reuniones diarias de los profesores.

campo de conocimiento. Cuando se tienen las actividades y los contenidos por ciclos y por campos, se realizan reuniones por grados y se elabora la cartilla de trabajo, que debe ser homogénea. Finalmente y de acuerdo a los porcentajes establecidos en el PEI se reúnen por el tipo de proyectos que se están trabajando en cada ciclo.

<b>AGENDA DE TRABAJO DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA</b>		
<b>LUNES</b>	<b>Atención a Padres de Familia</b>	
<b>MARTES</b>	<b>Reunión por Ciclos</b>	<i>Ciclo I: Transición, Primero y Segundo</i>
		<i>Ciclo II: Tercero, Cuarto y Quinto</i>
<b>MIÉRCOLES</b>	<b>Reunión por Campos de Conocimiento</b>	<i>Humanidades</i>
		<i>Ciencias</i>
		<i>Arte y Cultura</i>
<b>JUEVES</b>	<b>Reunión por Grados</b>	<i>Transición - 4 profesores</i>
		<i>Primero - 3 profesores</i>
		<i>Segundo - 3 profesores</i>
		<i>Tercero - 3 profesores</i>
		<i>Quinto - 3 profesores</i>
<b>VIERNES</b>	<b>Reunión por Proyectos</b>	<i>Proyectos de exploración vocacional</i>
		<i>Proyectos Vocacionales</i>
		<i>Proyectos Formativos</i>
		<i>Proyectos Prácticos</i>

*Ilustración 9 Tabla: agenda de trabajo de los profesores de primaria*



## ¿CÓMO ESTÁ PREVISTO QUE SE HAGA?

En las diferentes entrevistas que realizamos, encontramos que el proyecto institucional resulta muy cómodo para los docentes debido a la flexibilidad y autonomía en la metodología de trabajo, y la ausencia de figuras como las asignaturas que fragmentan los saberes escolares.

*“Le apuesto al modelo. Se lo apuesto, porque no es como hacemos siempre: fragmentar las cosas sino que todo es integral. Entonces el niño, mientras tú estás hablando de algo, está aprendiendo de todo, sin necesidad de decir aquí voy a ver matemática, aquí voy a ver sociales, aquí voy a ver ciencias. Con cultura ciudadana está viendo de todo, está viendo normas, está viendo el barrio, está viendo las cuadras, las direcciones...” (Profesora Adriana, Ciclo II).*

Cada ciclo tiene un grupo determinado de profesores. Transición anualmente recibe un grupo de niños diferente; es decir, los docentes sólo acompañan a los niños el año en el que ingresan al colegio. Una vez terminan transición, los niños pasan a una profesora que los acompañará primero y segundo. Cuando terminan ciclo I la orientación empieza a ser más intermitente, existe la posibilidad de que algún profesor los lleve de tercero a quinto o que lo cambien cada vez que ingresen a un nuevo grado.

El enfoque del proyecto de cada grado depende de las habilidades del profesor. En las visitas que hicimos al colegio, encontramos que eran más evidentes los proyectos de Ciclo I que los del Ciclo II.

*“A ellos les fascina humanidades, porque les encanta que les cuente cuentos, les encanta que les lleven cuentos. Yo voy a la biblioteca, saco cuarenta y tres cuentos y con esos duramos dos semanas con ellos. Porque la idea es que yo tenga un record de cuentos, yo también me leo los cuentos y hacemos una ficha técnica... terminamos contándonos entre todos casi todos los cuarenta y tres cuentos, pero no porque me los haya leído sino porque me los han contado” (Profesora Sofía, Ciclo I).*

Las profesoras de ciclo I trabajaron desde marcos narrativos: Transición a través de rondas, juegos y presentaciones artísticas con el proyecto vocacional “Mis Insectos Favoritos”; primero trabajó la “Ruta Mágica de

*“...grado primero trabajó este año con Choco y ellos bailaron, cantaron, pintaron a Choco, en equipos armaron rompecabezas de Choco; completaron los textos, los párrafos; averiguaron que Choco era un ser vivo ovíparo, que era un ave, que tenía ciertas características, que estaba en cierta clase de animales” (Profesora Betty, Ciclo I)*

las Culturas” con el cuento *Choco encuentra una mamá* de Keiko Kasza, y la profesora de segundo tenía un record de cuentos. En la actitud de los niños frente a la lectura, la manera de cuidar los cuentos y el interés en estos, podíamos identificar la dedicación de las profesoras, quienes

trabajan fuertemente estos aspectos, sin embargo, dichas intervenciones se limitan a cumplir con aspectos académicos.

En el ciclo II se hizo mucho más difuso identificar el tipo de proyectos que realizaban. Teníamos claro, por ejemplo, que cuarto trabajaba desde la lectura *“Colombia, mi abuelo y yo”*, y que el fuerte del profesor de quinto era la investigación científica, pero en las visitas no logramos rastrear dichos acontecimientos. Por supuesto no estamos diciendo que no ocurrieron, sino que no fue tan claro como en el caso del ciclo I.

## Y EN LAS OBSERVACIONES ¿QUÉ ENCONTRAMOS?

Transición, Brújula<sup>36</sup> y Primero se encuentran en el primer nivel de la edificación (Ver Ilustración 6, p.50), cada salón cuenta con mesas largas que se unen para formar grupos de trabajo de seis niños. Segundo, tercero, cuarto y quinto están en los niveles superiores de los diferentes bloques (Ver Ilustración 10, p.59) y trabajan con mesas individuales que pueden unirse para formar parejas, de acuerdo con la disposición de los

*“¿Por qué los niños se quieren quedar aquí? Porque se sienten bien, primero por la condiciones físicas de la ciudadela. Este no es un colegio para que ellos estén encerrados; este es un colegio abierto donde ellos brincan, saltan, corren, se montan, andan por aquí, andan por allá, ¿a qué niño no le gusta eso? Segundo, cuando tienen hambre, tienen la comida, tienen los espacios: tienen la biblioteca, tienen el auditorio para ver películas, tienen el coliseo para jugar fútbol, tienen a sus amigos” (Profesora Sofia, Ciclo I)*

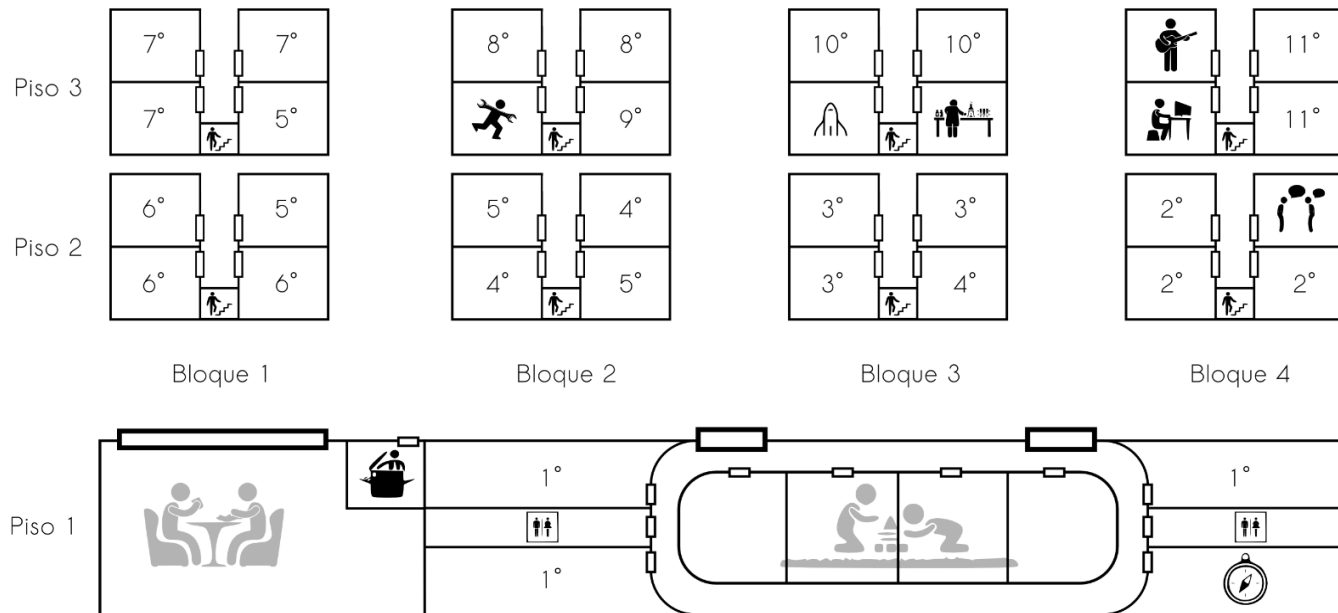
<sup>36</sup> El programa de metodologías flexibles – Brújula, es una propuesta de nivelación en lecto-escritura dirigida por la Fundación Carvajal a niños en condición de extraedad.

profesores o de los niños. En todos los salones hay materiales: hojas, colores, plastilina, cuentos, pintura, etc., que están al alcance de los niños y cada profesor tiene una consigna diferente para su uso. Todos los salones son grandes, bien iluminados, la

*“... ellos {refiriéndose a los niños} en la casa están en unos espacios muy reducidos, casi en hacinamiento; entonces ellos llegan aquí y encuentran un colegio inmenso donde pueden correr, donde pueden gritar, donde pueden saltar, donde pueden hacer tantas cosas. Entonces ellos aquí llegan es como a botar todo eso”. (Profesora Adriana, Ciclo II)*

organización permite que tanto los niños como los profesores transiten con facilidad y pueden utilizar libremente todas las instalaciones de la ciudadela. De acuerdo con la versión de los profesores la infraestructura del colegio resulta muy novedosa e interesante para niños y les ha permitido apropiarse de los espacios.

## Distribución por bloques de las aulas de clase



- |               |                  |                              |                       |
|---------------|------------------|------------------------------|-----------------------|
| Restaurante   | Aulas Transición | Programación y Mantenimiento | Informática           |
| Fotocopiadora | Brújula          | Laboratorio de Física        | Laboratorio de Música |
| Baños         | Escaleras        | Laboratorio de Química       | Laboratorio de Idioma |

## ¿QUÉ SON LOS “ACUERDOS PARA LA HABITANCIA”?

De acuerdo con el PEI, la intercomunicación entre el colegio y la comunidad, y el aprendizaje cooperativo basado en el trabajo en equipo, son los hitos de la metodología del Nuevo Latir. Así como una propuesta *para promover la Habitancia*, que se refiera a las normas básicas para el cuidado de las relaciones intra e interpersonales en la escuela<sup>37</sup>

Los acuerdos para la Habitancia, se supone, son transversales al proceso educativo y han sido reconocidos y socializados entre los diferentes actores de la institución, consignados en el documento “Acuerdos para la Habitancia”<sup>38</sup>. El documento presenta cinco categorías fundamentando los procesos de **socialización, regulación y actuación** colaborativa y responsable en los diferentes escenarios y con los diferentes actores de la comunidad educativa: (1) “Me veo, me reconozco y me merezco”; (2) “me relaciono con los otros”; (3) “me relaciono con el mundo material”; (4) “acción de dar a mi comunidad y al mundo” y (5) “mi responsabilidad con mi formación cognitiva, emocional y social”.

*“Todo lo que es Habitancia está muy inmerso en cada actividad. Entonces por ejemplo las dinámicas con el abrazo, la ronda, el saludo, el reconocimiento del otro... La Habitancia se trabaja con el cuidado del medio ambiente, el cuidado del otro, el cuidado de ellos mismos, la relación con las pertenencias, con los objetos. Son como los 4 pilares que se trabaja acá, de Habitancia. Entonces se trabaja mucho conversado ¿no?, narrado, como recitado: “Para estar en este lugar, calladito debo estar”, es el momento de sentarme y escuchar al profesor, “si quiero hablar, la mano debo levantar”, como todo muy recitado para que ellos como que lo puedan ir interiorizando” (Profesora Betty)*

Las diferentes categorías están relacionadas con merecer un ambiente y trato sano, respetuoso, libre de prejuicios, e incluyen la responsabilidad individual de generar dichos

<sup>37</sup> Documento “Acuerdos para la Habitancia” (2012). En <http://inninfor.com/cristian/nuevolatir/ciclo1y2/ciclo1/AcuerdosParaHabitancia.pdf>

<sup>38</sup> En <http://ienuevolatircali.edu.co/ienuevolatir.html>

espacios. También hacen referencia a las relaciones y tejidos sociales que se deben gestar en la escuela, introduciendo la mediación como mecanismo para la solución de conflictos. Además enfatiza en evitar agresiones físicas y verbales, enumerando las regulaciones que deben existir en el trato con el otro. Resaltan el cuidado de la infraestructura del colegio, las herramientas y materiales de trabajo, promoviendo el buen uso de cada uno de estos espacios para su conservación, así como el tipo de comportamientos permitidos o no en cada ambiente escolar.

*“Hay una cartilla, una cartilla muy bonita que va a empezar a salir a circulación para que los demás grados lo puedan tener, entonces tenemos caramelos [Las ilustraciones o stikers]. Eso todavía está ahí como en ese proceso de empezar en el 2015. Se hizo un trabajo el año pasado de hacer unos modelos como de las cuatro instancias [de Habitancia]: relación conmigo mismo, con el otro, con el medio ambiente y con las pertenencias. Se hizo como unos modelos para que ellos dibujaran cómo eran esos momentos: la relación con las pertenencias. Entonces a partir de eso hubo como una especie de concurso. Yo me acuerdo que aquí en los grados primeros trabajamos la relación con los objetos, con mis cosas, mis pertenencias. Y los mejores bocetos que quedaron, los chicos de bachillerato y de grado quinto lo pintaron en un mural en la cafetería y pintaron también en el coliseo. Eso fue lo que se ha hecho así como fuerte, fuerte de Habitancia. Los padres de familia también hicieron el manual de Habitancia, ellos estuvieron depurando, lo revisaron”. (Profesora Betty)*

La Habitancia también incluye apropiarse de los horarios establecidos por la institución como la hora de entrada y salida del colegio, el cuidado de las pertenencias propias y ajenas y el compromiso con las actividades académicas. Asimismo instituye como única estrategia correctiva por incumplimiento de los acuerdos, procesos de conciliación y restauración: *“Para esto se propone un tratamiento de los casos que se presenten, bajo la luz de la justicia restaurativa, el modelo ecológico de Bronfenbrenner y el debido proceso”*<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Documento “Acuerdos para la Habitancia” 2012, p.33. En <http://inninfor.com/cristian/nuevolatir/ciclo1y2/ciclo1/AcuerdosParaHabitancia.pdf>

## DESCRIPCIÓN DE LAS OBSERVACIONES DE CAMPO

---

Al finalizar el año escolar, las profesoras proponen una serie de actividades para el cierre de Ciclo I. Dichas actividades son presentaciones artísticas que pueden estar relacionadas o no con los proyectos que desarrollaron en el último periodo escolar. Durante las sesiones de cierre de ciclo, se mezclan los diferentes grados y cada una de las profesoras coordina una actividad, de acuerdo con sus habilidades artísticas o intereses. Tuvimos la oportunidad de observar este proceso en transición, brújula<sup>40</sup> y primero.

La profesora Ingrid de Transición propuso el montaje “*La Metamorfosis de la Mariposa*”,



derivado del proyecto “*Mis Insectos Favoritos*”, para los niños de Transición y Brújula. La actividad de cierre de primero consistía en la presentación de la ronda *Los Animales*, con un grupo de niños diferente al habitual.

### Transición y Brújula: Montaje “*La metamorfosis de la mariposa*”

---

A nuestra llegada, los niños de Brújula estaban solos en el salón realizando una actividad de coloreado en un libro guía, mientras la profesora María Fernanda (de Brújula) observaba el ensayo de transición. Minutos después, los niños de Brújula se movilizaron al salón de la profesora Ingrid (de Transición), a continuar pintando.

Simultáneamente en el salón de transición se desarrollaban varias actividades: el ensayo del montaje de la metamorfosis de la mariposa; la actividad de coloreado de los niños de brújula; la utilización de los juegos dispuestos en el salón por algunos niños de transición, y el consumo de la lonchera por parte de otros.

---

<sup>40</sup> Programa de Alfabetización para Niños y Jóvenes en Extraedad – Brújula. Fundación Carvajal y Corpolúdicas.



El montaje de la metamorfosis de la mariposa tenía cuatro momentos: *huevo*, *oruga*, *capullo* y *mariposa*. A cada momento le correspondía un baile y vestuario diferente. Transición había asumido las

dos primeras etapas, brújula la tercera y en el último momento aparecían todos juntos. Los niños participaban voluntariamente y de acuerdo a la edad la profesora asignaba los roles, teniendo en cuenta las destrezas físicas de cada niño. El montaje era coordinado por la profesora Ingrid, mientras María Fernanda observaba.

Antes de iniciar cada escena, la profesora reúne el grupo de niños que desean participar, les pide que se sienten en círculo y presenta la explicación de la actividad: mencionando en qué consiste, qué características tiene y cuál es el papel de cada uno. Una vez terminada su intervención, la profesora solicitaba la opinión de los niños y escuchaba atentamente sus intervenciones. Los niños por su parte, mencionaban qué escena les llamó más la atención, qué habilidades tienen para desarrollarla y finalmente establecen acuerdos en la manera en que se realizará la presentación, e inician el ensayo.

Durante la presentación los niños discuten y acuerdan quien debe empezar y qué parejas deben establecerse, así como los tiempos en los que deben salir. La profesora ejemplifica cómo deben hacer la actividad y posteriormente da la orden de iniciar.

En un momento de la actividad hay un niño que no logra hacer una pirueta; los otros niños le explican cómo debe hacerse, le dan pautas y las profesoras lo motivan con frases como “¡Tú puedes!, ¡Eso!, ¡Muy bien!”. Finalmente el niño logra nivelarse y en el transcurso del ensayo va mejorando la técnica hasta incorporarse totalmente.



Los niños de transición y brújula se muestran dispuestos a cooperar con la actividad. La profesora sólo interviene para corregir algún paso y permite que los niños resuelvan los conflictos que se presenten.

En otro lugar del salón están los niños de brújula pintando, parece no molestarles, ni inquietarles la actividad que se está desarrollando. Pintan en silencio y eventualmente algún niño de transición se acerca a preguntarles ¿qué están haciendo? o a compartirles un juego o la lonchera. Los niños de transición en cambio, juegan en grupos, unos arman rompecabezas, otros están usando plastilina y unos más están usando algunos juguetes.

Los materiales de clase, los útiles y los juegos están al alcance de todos los niños y pueden tomarlos cuando lo deseen, la única condición que menciona la profesora es que los dejen en orden antes de guardarlos. Los niños siguen la consigna de la profesora y una vez utilizado el material, lo devuelven al estante en completo orden. Cuando es la hora del descanso los niños salen al patio de juegos, no sin antes acordar con la profesora que regresaran el sábado para seguir ensayando.

### Rondas y cuentos en primero

---

Para las actividades de cierre de ciclo, las profesoras de primero se habían mezclado y estaban trabajando con grupos diferentes a los habituales. La profesora Betty decidió organizar, con el grupo que le correspondía, la ronda de los animales.

Una vez los niños llegaron al salón, la profesora les mencionó que iban a trabajar una ronda y que, para ensayar, debían salir a uno de los espacios de descanso del colegio. La profesora salió adelante y los niños la escoltaron hasta el lugar donde iba a realizar la actividad; luego les pidió que se ubicaran en círculo y se tomaran las manos e inició con la pauta *“Yo voy a cantar y ustedes repiten después de mí”*. Sin ninguna dificultad los niños

siguieron la consigna. Una vez habían repetido varias veces la canción, empezó a preguntar quién quería hacer de cada animal: *“Necesito tres vacas...tres marranos...”* los niños iban levantando la mano y ella seleccionaba qué rol cumpliría cada uno, recordándoles constantemente que todos iba participar, bien fuera como cantantes o como un personaje en particular.

Después de asignar los roles, la profesora inició el canto con una nueva instrucción: ahora cada niño debía hacer el sonido del animal cuando el estribillo de la canción lo indicara. El ensayo consistía en repetir la ronda y hacer los gestos siguiendo el hilo de la canción. Dicha actividad se repitió aproximadamente seis veces, hasta que los niños lograron hacer la presentación correctamente; una vez terminado el ensayo les dio 10 minutos libres.

Uno de los niños, estaba más impresionado con la cámara que el resto de sus compañeros, y decide ayudarnos con la grabación, haciendo las veces de camarógrafo. Durante los diez minutos libres, nuestro camarógrafo, junto a otros niños, simulan un reportaje y hacen algunas capturas con la cámara. En otro espacio hay una discusión entre dos niños que deciden compartirle a la profesora: *“profe mire que él me dijo mariquita”* – le dice muy enojado uno de los niños a la profesora-. La profesora responde *“la mariquita es un animal, así de chiquito {haciendo un gesto con la mano} y muy bonito, dígale gracias por haberle dicho así”* – El niño sonrío y continúa jugando.

Pasados los 10 minutos de juego libre, los niños vuelven al salón. Cuando se han ubicado en las mesas, la profesora menciona que cada animal deberá hacer una máscara y vestirse de un color determinado para la presentación, y empieza a consultar quién estaba haciendo de cada animal. Al notar que los niños están trastocando los roles les dice en un tono de voz muy suave: *‘Cada uno sabe qué animal tenía; no mientan. Todos tienen un papel en la ronda y debemos respetar el de los otros para poder hacer la actividad’*.

Después del llamado de atención pregunta nuevamente y esta vez los niños alzan las manos, según lo acordado en el patio de juegos.

Una vez queda clara la actividad de cierre, la profesora les dice a los niños que al grado primero con el que ella trabaja habitualmente<sup>41</sup>, le encanta leer cuentos y que ella siempre los llama por mesas para que escojan los textos que desean leer. La propuesta resulta muy interesante para los niños y todos están atentos a las instrucciones. La profesora enumera los grupos de niños de acuerdo a su ubicación en las mesas de trabajo y luego se acerca al estante donde están los libros. Una vez están preparados para la actividad tanto los niños como la profesora, inicia la actividad con el llamado del primer grupo de niños: “mesa uno” –dice la profesora-, los niños se acercan al estante y se toman su tiempo para escoger los libros que van a leer, los revisan cuidadosamente, algunos llegan a acuerdos sobre qué libro escoger, otros toman varios libros y luego los llevan a sus mesas. Cada grupo de niños ha escogido alrededor de 10 cuentos y leen juntos, leen solos, miran con curiosidad las figuras de los cuentos, se intercambian los libros, les muestran a sus compañeros cosas que resulten de interés, discuten sobre el contenido de cada libro, etc... Resulta muy interesante para los niños y para nosotras la actividad que propuso la profesora. Es evidente que trabajan constantemente la lectura, incluso la cámara ha pasado a un segundo plano; muchos niños ni siquiera notan que los estamos grabando. La actividad transcurre en la misma dinámica durante 35 minutos y cuando se acerca la hora de salida los niños regresan los libros al estante y dejan el salón en orden a petición de la profesora y sin ninguna dificultad. Finalmente la profesora les pide que regresen al salón donde trabajan cotidianamente.

Minutos después llega el grupo habitual de la profesora Betty, parece que se han comportado mal con la otra profesora y deben hablarlo antes de salir del colegio. Betty los

---

<sup>41</sup> Recordemos que durante las actividades de cierre de ciclo las profesoras de primero se han mezclado y están trabajando con grupos diferentes a los habituales.

reúne en la parte de atrás del salón en círculo y les dice que le mencionaron que su comportamiento en la actividad de cierre no fue el adecuado: *¿Qué pasó?* –les pregunta. Los niños intentan justificarse o excusarse con la profesora, ella les permite hablar y finalmente llegan a un acuerdo: les dará una oportunidad más, pero si continúan con su mal comportamiento no los llevará a la biblioteca la siguiente semana.

### La jornada de evaluación de segundo

A nuestra llegada, los niños de segundo se encuentran en una jornada de evaluación en el *campo de las ciencias*, el eje de la evaluación es la tabla del 5. La profesora ha preparado un examen amigable (con dibujos y situaciones que podrían resultar de interés para los niños) en el que los niños deben relacionar la tabla del cinco con resolución de problemas básicos y cantidades.

La evaluación es individual pero pueden preguntarles a sus compañeros sus dudas, y solicitar ayuda si lo consideran necesario. También tienen la posibilidad de emplear un cuaderno que tenga las tablas de multiplicar. La única restricción es no preguntarle a la profesora: *“No puedo decirles sí, porque es una evaluación”*. Sin embargo, si ella nota un error en alguna evaluación les da pistas con frase como *“Debes estar atento a lo estás haciendo”* o *“Te falta algo”*.

Los niños pueden transitar libremente por el salón, acercarse a sus compañeros y a la profesora; pueden solicitar útiles como lapiceros, cuadernos; miran las evaluaciones de sus compañeros, las comparan, revisan si son equivalentes; comparten sus hallazgos e inquietudes con los demás. El salón está tranquilo, los niños hablan en un tono de voz moderado que permite que todos trabajen. Al parecer no son necesarios los llamados de atención; los niños han logrado incorporar las normas de convivencia en el aula de clase y están interesados en desarrollar la evaluación.

La profesora recorre el salón, pasa por todas las mesas resolviendo las inquietudes de los niños y verificando que el salón este limpio, que estén pendientes de sus útiles: *“Hay una hoja de evaluación en el piso ¿de quién es?” “Allá abajo hay colores tirados, es su mesa” “¡Mire esa mesa como está desordenada! Mira ese desorden, tu maletín está abierto, los colores están en el piso”* e informa constantemente sobre los tiempos que tienen para desarrollar la evaluación: *“Faltan 3 minutos para las 11; a las 11:30 recojo el examen, con nombre completo, coloreado de imágenes; acuérdense que bajo nota por coloreado”*. Para la profesora es importante el orden del salón pero no la quietud de los niños.

La profesora permite que los niños expliquen sus puntos de vista y les permite resolver los conflictos que se presentan:

*Niño A: Profe, ve que Maicol está recochando*

*Profe: ¡Maicol! – en tono de reproche –*

*Maicol: Yo no estoy recochando, yo solamente le estoy mostrando a Andres David como me está quedando. –Le dice mirando a la profesora-*

*Niño A: Lo está pintando todo así [hace círculos con la mano para ejemplificar] y mira a la profesora*

*Maicol: Ayy... mire profe [levanta la hoja de la evaluación para mostrarle a la profesora]*

*Profesora: Ahh...¡ vio!*

*Niños A: ahh bueno [se voltea y sonrío] y continúan con la actividad.*

Cuando la profesora detecta que alguno de los niños no está siguiendo la consigna de ayudar y no copiar, realiza llamados de atención: *“Carol tan talentosa; ella va y le da copia a todo mundo” “¿Por qué le copias, porque no le dices que te explique?” “Andrés ¿por qué le copias? ¡Andrés! Dile a Santi que te explique; no copies, tu sabes que no se puede copiar”*.

En un momento de la observación la profesora se retira, sin mencionarles a los niños. Mientras la profesora está afuera del salón los niños continúan con la actividad y quienes ya terminaron aprovechan para levantarse del puesto y ayudar a los otros niños con los trabajos. Cuando la profesora regresa solicita a los niños que se ubiquen en sus puestos y continúen con la evaluación: *“¡Listo! ¡Llegué!” “¿Qué hace de pie?, Qué hace de pie?”*, parece que ha notado que un niño está haciendo fraude, así que le hace una advertencia: *“Alexander sentado (hace señas con las manos indicando el número dos); la tercera vez le quito la evaluación, porque ya es mucho, hágame el favor”*.

La profesora sale nuevamente. Los niños aprovechan para charlar, levantarse de los puestos, solicitar útiles escolares, comentar situaciones cotidianas. Hay niños debajo de las mesas y algunos empiezan a hacer monerías para la cámara, bailando y sonriendo. Sin embargo, el alboroto se ve detenido cuando advierten de nuevo la llegada de la profesora. *“La profesora los vio, la profesora los vio”* –dice uno de los niños afanosamente-. Ante la situación la profesora sonríe y dice *“Espero que en 15 minutos ya hayan terminado, quedan 15 minutos”*. Los niños regresan rápidamente a la evaluación.

Los niños continúan un poco dispersos y la profesora da el ultimátum *“Carlos ¿lo organizó? ¿No lo ha reflexionado? Revise a ver si se ha equivocado, porque yo lo califico y no hay marcha atrás. Los he dejado sacar el cuaderno, hacer la evaluación colectiva, en equipos, que se expliquen de los unos a los otros. Ya no les doy más. La profesora sonríe y señala con el dedo (ajá) No les doy más, ya más no les voy a hacer”*. Al escuchar esto, los niños utilizan dos estrategias: o se aglomeran al lado de la profesora solicitando explicación, o consultan sus inquietudes entre ellos. Finalmente se termina la jornada escolar y los niños entregan las evaluaciones.

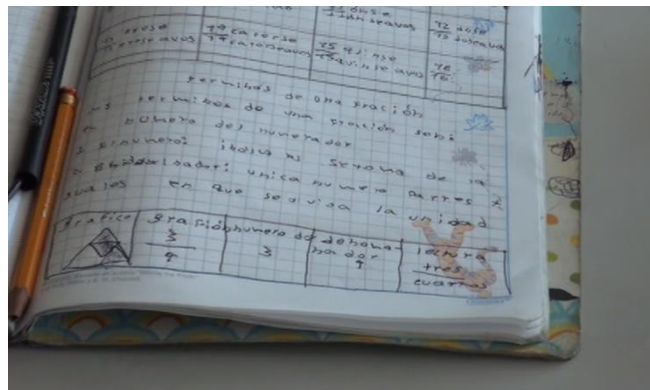
### Tercero y los fraccionarios



Los cerca de cuarenta niños de uno de los salones de tercero del colegio Nuevo Latir aprenden sentados en pupitres individuales que se unen para formar parejas en fila. Se encuentran en un amplio salón de la institución,

con condiciones óptimas de iluminación y ventilación, y materiales como libros, lápices, colores, papel, etc. de los que pueden disponer después de consultar con la profesora.

En esta sesión la actividad consiste en resolver una tarea de fraccionarios. En el tablero se encuentran diferentes dibujos que representan el fraccionamiento, los niños deben transformar esa representación análoga en una arábica, dando cuenta de su “comprensión” de las fracciones, identificando el numerador, el denominador y transformando la fracción al formato verbal escrito. Cada niño debe resolverlo en su cuaderno. Mientras trabajan, los niños juegan, conversan, saludan nuestra cámara, etc.



Uno de los niños se encuentra de pie en medio del salón, conversando con otros. La profesora ha insistido repetidas veces en que se siente. Ante la indiferencia del niño le dice *“Ya no te aguanto más, si querés vamos a psicología, pero te estoy diciendo, ¿estás trabajando? Mirá estas atrasado... ya hablamos con su mamá por favor”*. El niño vuelve a su silla e inicia nuevamente en su cuaderno.

El trabajo individual se vuelve imposible; los niños buscan a los otros para pedir herramientas, para comparar sus resultados, para conversar sobre distintas cosas.

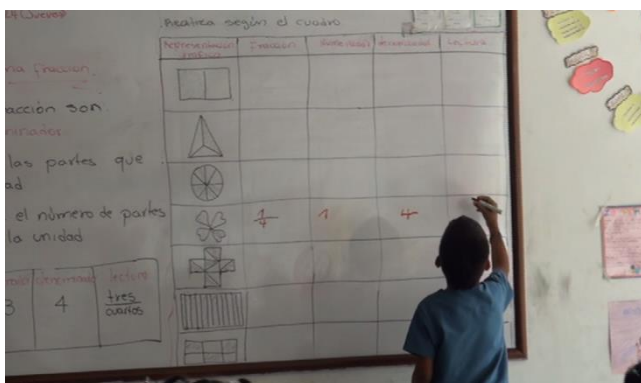


En el salón hay una niña de grado cuarto, mayor que todos, se encuentra ese día en el grado tercero porque su orientador considera que debe fortalecer el tema de fraccionarios. Algunos de los niños de tercero se acercan espontáneamente a ella para revisar sus resultados y compararlos. La profesora sanciona las interacciones entre una de las niñas de tercero y la niña de cuarto.

Luego de media hora la profesora interviene para preguntar qué niños han terminado en su cuaderno y revisa ocasionalmente los cuadernos de los niños que se acercan, mientras se encuentra diligenciando algunos documentos en su escritorio en compañía del coordinador académico de ciclo 1 y ciclo 2, y otro de los profesores. Al terminar pide a algunos de los niños que pasen al tablero para resolver cada uno de los ejercicios.

Para resolver los ejercicios en el tablero los niños buscan la ayuda de sus compañeros, les consultan los fraccionarios que deben escribir y cómo escribirlos en formato verbal hablado. La profesora no sanciona estos intercambios todas las veces, únicamente cuando el niño que está en el tablero no resuelve ninguno de los sub-puntos por su propia cuenta.





La profesora hace una pausa para pedir a algunos de los niños que estén atentos a su orden, para dirigirse a la sala de profesores a realizar una encuesta. Los niños se entusiasman con la tarea y levantan la mano, la profesora menciona uno a uno los

niños que irán. *“Me van a hacer otro favor bien grande”* dice la profesora, *“a los niños que les entregue esta encuesta, no es para ustedes, se la van a llevar a sus papitos y me hacen el favor y me la traen el día... martes”*, les explica cómo doblar las hojas para no dañarlas y empieza a repartirlas a algunos de los niños.

Ante la insistencia de muchos niños en recibir las hojas la profesora precisa que solo le entregará la encuesta a aquellos niños cuyas mamás vengan a recogerlos al colegio, para garantizar que la diligencien, y si no, *“poder halarles las orejas”*. Se entregan únicamente seis encuestas y aunque algunos niños insisten en recibirlas son capaces de reconocer que sus mamás no van constantemente al colegio, o van pero se retiran muy rápido.

Continúan los niños saliendo al tablero para completar los ejercicios de fracciones; mientras tanto la profesora revisa los cuadernos individualmente. Uno de los niños



sugiere a “Maicol” para salir al tablero porque ya terminó; la profesora se sorprende y asegura que deberían tomarle una foto a Maicol, por haber terminado; revisa su cuaderno y le pide que resuelva en el tablero el

tercer ejercicio. Maicol empieza y los niños le corrigen desde sus pupitres con expresiones como “¡Ay no!”, “¡Es tres!”. La profesora les dice que lo dejen solo pero los niños continúan sus correcciones, “Bueno, al que le diga, le coloco el uno; les estoy diciendo que lo dejen solo” les dice la profesora y luego se dirige a Maicol: “Maicol, mire bien lo que está haciendo”. El salón se pone atento a las correcciones del niño y la profesora se acerca al tablero. Maicol resuelve bien el ejercicio y la profesora dice con júbilo “¿Si vieron que él puede?”.

Antes de concluir la tarea, los niños se apuran por terminar y que su cuaderno sea revisado. Se forman pequeños grupos en el salón, alrededor de aquellos que ya habían salido al tablero, pidiendo copia, pidiendo ayuda o explicaciones. La profesora revisa un último cuaderno y les pide que se sienten, mientras una niña resuelve el ejercicio final. Les explica a los niños que después de que los puntos se realizan en el tablero ya no recibe más cuadernos porque pudieron haber copiado las respuestas.

Mientras la niña que está en el tablero trata de escribir en formato verbal la fracción, la profesora sanciona a los niños que están diciéndole la respuesta, y le pide a la niña que recuerde el texto sobre denominadores que habían revisado, qué recuerde cómo le llamaban al diez cuando era denominador.

Mientras la profesora da la espalda, un niño se acerca rápidamente a decirle a Natalia cómo se escriben las fracciones cuando el denominador es diez -“décima”-. La profesora insiste en preguntar a Natalia cómo se leen los denominadores, los niños se



aproximan al tablero con mucha curiosidad: *“Dios mio, todo el que esté parado le voy a colocar mala nota porque les estoy diciendo que se sienten”* dice la profesora. La docente pregunta a la niña uno por uno los denominadores del uno al diez, el resto de los niños corre rápidamente hacia el tablero para responder las preguntas de la profesora, ella saca inmediatamente la planilla para empezar a poner malas notas, los niños corren otra vez hacia sus sillas.

La niña continúa sin responder, solo hace falta escribir el denominador de la fracción en formato verbal. La profesora borra una parte del tablero mientras le reitera a la niña con tono amable que solo le falta uno para terminar. *“¿Al nueve cómo se le llama Natalia?”* dice la profesora – *“Noveno”* – responde el resto de los niños – *“¿Y al diez?”* – dice la profesora – *“Décimo”* – Responde por fin Natalia y lo escribe en el tablero. *“Venga le demuestro que Natalia sabe”* – dice la profesora – *“¿Natalia cómo se lee eso?”*, *“cinco décimos”* – responde la niña.

Para cerrar la sesión van a hacer un *“recorderis”* dice la docente. Muchos de los niños continúan de pie o hablando, la profesora aclara que va a hacer el *recorderis* solo si puede, si no puede no lo hace. Los niños toman asiento. La profesora explica la lectura del numerador y del denominador en las fracciones, diciendo que el primero se lee normal, para el segundo ejemplifica la lectura de cada uno de los números y pide a los niños que continúen *“medio, tercio, cuarto... onceavo, veinteavo...”*. Finaliza diciendo en tono fuerte *“Compromiso...”*. Los niños inmediatamente se sientan y sacan su cuaderno, empiezan a escribir una tarea: *“Realiza...según... lo que se te indica”*, interrumpe para decir que le hace falta un marcador y continúa. La tarea consiste en graficar un conjunto de fracciones.



Uno de los niños escribe en su cuaderno la palabra *siguiente* con *c*: “*siguiente*”. Para corregirlo la docente pregunta a los niños si se escribe con *S* o con *C*; realiza una votación y cuando la mayoría levanta la mano por la *s*, le dice al niño que había escrito mal: “*¿y entonces, con c o con s?, ¿Cambias de opinión o sigues con la misma opinión que tenías?*”. El niño corrige su escritura; la profesora lo felicita con un choque de manos. Terminan de escribir las fracciones que deben representar como tarea y acaba la sesión.

Volvemos al salón de tercero en otra oportunidad, en esta visita la sesión es diferente: los niños están cerrando el año escolar y este día está dedicado a la limpieza de los puestos, la organización del salón, la entrega de notas y algunas recuperaciones.

El salón se encuentra organizado en círculos, cada niño se dedica a limpiar su mesa de trabajo estableciendo turnos para el uso de dos únicos limpiones, la profesora pasa por cada uno de los puestos untando las mesas de líquido para limpiar. Ese día los niños han ido en ropa de calle, unos cuantos traen puesto el uniforme.

La niña del grado cuarto que se encontraba en la sesión anterior está también esta vez, le explica a uno de los niños cómo resolver su taller de recuperación, la profesora no protesta.

Se forma una discusión entre dos de las niñas, una de ellas se ha agachado a acomodar sus sandalias sostenida del puesto de su compañera y sin querer le ha halado el cabello; la niña de la silla voltea inmediatamente y le da una palmada a la otra en la cabeza, e inicia

un intercambio de palmadas que se detiene al percatarse de que las miramos. Se dan la espalda y continúan normalmente.

La profesora se encuentra designando actividades grupales en el salón: acomodar la biblioteca, organizar las reglas y herramientas de trabajo, recoger los papeles del suelo, etc.. Los niños cooperan con mucha tranquilidad. En esta ocasión, el hecho de que los niños se levanten, hablen, cooperen, no representa una dificultad para la docente, quien muestra además un trato mucho más cercano a los niños.

#### **Cuarto: “Habitancia es ser un buen vecino”**

---

La profesora de cuarto se encuentra distribuyendo cuartos de papel de hoja de block a los niños y verificando que todos dispongan del material para iniciar la actividad: *“Listo, comenzamos, los que ya tienen papel y los que no, ella les va a entregar”* - señalando una niña que está cortando una hoja - . Hay varios niños de pie, algunos pocos sentados, muchos impresionados con nuestra visita e intentando ganar protagonismo en la cámara con saludos, sonrisas, muecas, bailes, etc. La profesora continua pasando por las filas preguntando *¿ya tiene la suya?* y reclamando agilidad a la encargada de la distribución del material *“¡Rápido!, entréguales el papelito”*.

La profesora inicia la actividad diciendo *“Escribimos Habitancia es...”* e intenta llamar su atención subiendo el tono de la voz *“¡MUCHACHOS!”*, como no recibe respuesta se queda en silencio muy seria. Los niños corren por el salón, charlan, el tono de voz de los niños es tan fuerte que resulta imposible distinguir cuál es tema de conversación.

Tras varios minutos en silencio la profesora repite *“Habitancia es...”*. La mayoría de los niños continua de pie, la cámara sigue siendo el centro de atención, otros recorren el salón y unos pocos están recortando papeles. Parece que tanto para los niños como para nosotras, aun no es claro el objetivo de la actividad.

Al notar que no tiene la atención de los estudiantes, la profesora golpea una mesa llamando la atención de un niño que se encuentra hablando con su compañero y repite *“Habitancia es...”*. Los niños siguen omitiendo la intervención de la profesora y ella pregunta nuevamente *¿Quién falta por papel?*, como no recibe respuesta, repite varias veces *“Habitancia es...- Habitancia es... Habitancia es”*. Por fin, parece que uno de los niños le presta atención: *“Habitancia es pegarle a Valentina”*, al escucharlo la profesora menciona su nombre en un tono de voz muy alto *“¡ANGELO!”* y se acerca a otro niño le toca el hombro y le dice *“Siéntate ya, gracias”*.

Las intervenciones de la profesora se encaminan a intentar regular los niños *“GRACIAS...”* –en tono fuerte- (al parecer es una manera de solicitar silencio) y pregunta nuevamente sin recibir atención *“¿todos tienen? ¿A quién les falta?”*

Mientras la profesora intenta infructuosamente llamar la atención del grupo, nosotras concentramos la observación en los niños. Una niña sonríe tímidamente al detectar que la cámara la está grabando, ante lo que otro niño responde *“¡Uyy! ¿Qué es eso? Ve, aparecieron unos dientes solos – Valentina no pele esos dientes”*. La profesora logra escucharlo y le llama la atención *“Sergio, ¡Ya!”*.

Los niños continúan en actividades diferentes a la propuesta por la profesora, pero ella insiste en un tono neutro *“¡Listo!, comenzamos”*, notando que no es escuchada sube el tono de voz hasta superar la algarabía de los niños *“Habitancia es, ser un buen vecino”*, sin embargo, los niños continúan intentando sabotear la actividad con comentarios que parecen divertidos para el grupo *“Uuuyy vecina”*. La profesora ignora estos comentarios y repite *“Habitancia es... {dos puntos}...ser buen vecino”*. Tras la insistencia de la profesora y el tono de voz tan alto que utiliza, los niños finalmente empiezan a escribir la consigna.

Una vez los niños terminan de escribir, vuelven rápidamente a dispersarse *“Entonces”* – dice la profesora y un niño responde *“¿hacemos un dibujo?”*, sin retomar el comentario continua *“Entonces... colocamos los personajes de Habitancia, representando...”*.

Detectamos una discusión en la parte de atrás del salón, no conocemos exactamente el origen del problema, pero un niño grita a otro solicitando silencio *“¡Ahh! SILENCIO - SERGIOOO”*, Sergio responde en un tono mucho más fuerte y se levanta del puesto y manotea *“¡Eehh” NO ME ESTÉ GRITANDO”*. Varios niños intentan regular a Sergio diciéndole su nombre en tono más suave y de reproche. La profesora no indaga sobre lo sucedido, ni utiliza el evento para ejemplificar lo que podría ser Habitancia, simplemente pregunta *“Sergio ¿Qué necesita?”*, el niño responde azarosamente *“Nada, nada, nada”* a lo que la profesora responde *“Sergio siéntate que tuve que interrumpir por tí”*, el niño intenta explicar lo sucedido *“Alguien me pegó”* y la profesora desvaloriza lo que dice el niño *“¿Quién? Si usted no tiene a nadie al lado”*, una vez termina su intervención, omite lo sucedido y continua.

*“¿Listo?”* – la profesora insiste en la actividad- *Vamos a representar Habitancia es ser un buen vecino, cada uno va a representar con los personajes de Habitancia, incluyendo a Latir (señala el dibujo en la cartelera)”. ¿Latir?* Pregunta un niño. La profesora continua con su repertorio *“Va a representar como sería usted en su barrio buen vecino”*. Por fin logra llamar la atención de los niños y todos empiezan a hablar y quieren dar su opinión sobre la actividad, pero la profesora los silencia con un gesto *“shii... shiii”* y señala algunos niños y les solicita que inicien la actividad *“a ver... comenzamos... Edwin comienza”*.

Los niños hacen silencio por un momento, empiezan a dibujar, mientras la profesora retoma las regulaciones *“pero sentado para que le quede el dibujo bien hecho, sentado, Edwin, bien sentado (en tono fuere) para que te quede el dibujo bien hecho” “Juan Manuel trabaje”*. Sin embargo, rápidamente pierde la atención del grupo, algunos niños dibujan,



otros están sentados sin hacer nada, hay unos de pie atrás mostrando sus dibujos a los otros niños y conversando sobre situaciones cotidianas. Tras algunos minutos los niños se muestran inconformes con la actividad y recuestan la cabeza sobre los asientos como si estuvieran cansados.

La profesora omite lo sucedido y sigue con la explicación de Habitancia, ejemplificando lo que para ella es ser un buen vecino:

*“¿Cómo sería usted un buen vecino en su barrio?... podemos empezar por Latir, ¿que será ser un buen vecino?... ¿Sacar la mascota y que le deje el regalito sobre el andén?... ¿eso es ser buen vecino? ¿Que sería ser buen vecino?... Recoger con la palita o la bolsita (se auto responde)... ¿Ser buen vecino es colocar el equipo de sonido a todo volumen? ¿Hasta la madrugada?... ¿Ser buen vecino es sacar la basura el día que no pasa el carro?... indique que usted es buen vecino.”.*

Ante las preguntas de la profesora la mayoría de niños responde lo contrario a lo que ella quisiera escuchar y sólo dos niños intervienen diciendo *“limpiando el antejardín, lavar la ropa”* *“un día yo ayude a un viejito que estaba ciego”*. Sin embargo no indaga por estas experiencias ni las vincula a la actividad, sólo les dice muy bien.

Varios niños se acercan a la cartelera a mirar el dibujo de Latir, pues la consigna incluía utilizar los personajes de Habitancia, sin embargo, esto resulta molesto para la profesora y muy sutilmente les ordena regresar a su puesto: *“recuerden que no tienen que venir hasta acá porque los personajes los tienen en la cartilla, en su carpeta allí tienen los personajes”* Nosotras seguimos sin conocer el objetivo de la actividad, finalmente la profesora da una pista diciendo:



*“les cuento, la cartilla, la cartilla grande que tenemos... ya vino el profesor Baquero, ¿ustedes lo conocen?... ¿El profesor de dibujo de bachillerato? porque con él ya empezamos a seleccionar los mejores caramelos, o sea los que van con colores vivos y ¿saben por qué?, porque como a esos caramelos se les va a sacar una copia, al sacar la copia, el color debe salir muy fuerte, si usted colorea suavemente lo más seguro es que la copia no le va a salir con el color, sino que tiene que ser un color fuerte, bien coloreado, también tuve en cuenta ... algunos se les ha olvidado meter a Latir, recuerden que Latir es un personaje de Habitación, por consiguiente Latir tiene que estar en todos los caramelos, recuérdelo, no lo podemos borrar ¿entendido?... En la guía que vamos a empezar mañana... hay un caramelo que deben hacer ustedes con sus papás ¿ya? Un caramelo, ahí está en la guía, en un cuarto de hoja, recuerden que el papelito que usted está haciendo es un cuarto.*

Con la explicación de la profesora comprendemos que los niños se encuentran haciendo una cartilla gigante sobre Habitación y que semanalmente deben hacer caramelos, es decir, dibujos alusivos a los acuerdos para la Habitación. Esta actividad hace parte del proyecto que desarrolla la profesora. Sin embargo, parece que los niños no tienen claridad sobre los objetivos del mismo.

Una vez termina la explicación la profesora menciona que quien termine le entregue y salga a hacer la fila. Se acerca la hora de salir y los niños empiezan a trabajar en silencio y con velocidad. Una vez terminan, ordenan el salón y pueden salir para sus casas.

### **“Jugando” con la geometría en quinto**

---

Los cuarenta y cinco niños que componen el grado quinto, se encuentran realizando una actividad en el área de las ciencias, es una actividad de dibujo técnico que involucra

geometría y el uso de la regla, escuadra y escalímetro. Los niños se encuentran distribuidos en filas de mesas individuales que apuntan al tablero.

A nuestra llegada el profesor entabla una conversación con un niño que se sienta en la parte de atrás. Al parecer el niño estaba interrumpiendo la clase y el profesor intenta conciliar. La situación resulta incómoda para el niño ya que todos están en silencio observando lo que sucede: *“Mira que, no vino Harold, no vinieron los mismo de siempre y tú eres el más importante en este salón”* –dice el profesor –el niño agacha la mirada e intenta ignorar al profesor mirando la mesa. *“¿Necesitas más cariño? ¿Qué es lo que pasa en la casa que no te dan tanto cariño? ¿umm?”* –Continúa diciendo- el niño sigue en silencio pero el profesor insiste: *“¿Nada? ¿tú consideras que yo a ti que te tengo que dar para dejar de hacer eso?”*. Ante la negativa del niño, el profesor se queda en silencio observando el trabajo que está realizando y se percató que el niño no está utilizando adecuadamente el escalímetro: *“está midiendo mal... la regla, ¡está midiendo mal! ¿Cuál es la del centímetro?”*–le dice- el niño lo mira y encoje los hombros, uno de los compañeros intenta intervenir *“la más larga... cem...cem”* y le señala con la mano cuál es el lado de la regla que debe utilizar, al parecer el niño no entiende la consigna del compañero, así que el profesor le quita la regla y le muestra *“Mire la escala de los centímetros”* para luego retirarse, no sin antes hacerle un reproche *“tiene un escalímetro y no sabe cómo usarlo”*.

Todos los niños se encuentran en silencio haciendo la actividad, no voltean a mirar al compañero a menos que necesiten con urgencia algún material y eventualmente realizan alguna intervención. El profesor recorre el salón revisando los dibujos mientras va haciendo observaciones.

Nos percatamos que el niño de la primera escena aún tiene problemas con el manejo del escalímetro; su compañero intenta ayudarlo e intercambiar el escalímetro por una regla sencilla para que se le facilite el trabajo, sin embargo, el niño no acepta, argumentando

que no se debe hacer con una regla, así que recibe un gesto de desagrado por parte de su compañero.

Durante el recorrido por el salón el profesor solicita a los niños que aceleren el ritmo de trabajo: *“Háganle rápido para que acaben, bueno y ahora...”* el profesor aplaude fuerte -al parecer es un gesto para indicar que deben cambiar de actividad- Los niños contestan en coro *“¡NOOOOOOOO!”*, ante la queja de los niños el profesor responde también con un reproche *“estoy ¿con qué niños?, ¿con niños de quinto de primaria o de segundo?... Unos niños que van supuestamente para sexto”*. Los niños aceleran el ritmo de trabajo.

El profesor borra el tablero y dice: *“listo vamos a jugar pues”*, los niños festejan *“¡eehh! -breve”*, pero la fiesta se ve interrumpida por una aclaración del profesor *“Vamos a jugar con la geometría”*. Los niños, quienes conocen muy bien la metodología de trabajo del profesor, saben que si involucra saberes escolares no será un juego: *“nooo, hasta ahí llevo la felicidad”*. El profesor contiene todo el tiempo las quejas de los niños: *“no te pongas de belleza que no has acabado, hágale rápido”*.

Las intervenciones entre los niños y el profesor resultan en una contienda, a cada comentario de una de las partes la otra responde con un reproche igual o peor. Los niños manifiestan constantemente quejas sobre la actividad y sobre el ritmo de trabajo que propone el profesor. Las intervenciones entre niños son muy pocas, tampoco hay un gran interés por la cámara que resulta más bien intimidante. Únicamente ante el ringtone de un celular, vemos una manifestación espontánea de los niños: suena la música y todos empiezan a bailar.

El profesor insiste en condenar el niño de atrás: *“Mire que Daniel ya le cogió el tiro a eso... Alex sigue en el mismo problema”*. Durante las observaciones no notamos que el niño

estuviera interrumpiendo la clase, sin embargo, el profesor estaba muy pendiente de él, ante cualquier frase o movimiento.

Hay otra escena que involucra a Alex: *“Necesita un abrazo, hay un niño que necesita un abrazo, necesita llamar la atención”* el profesor se acerca al niño y le dice *¿me regalas un abrazo? ¿No? ¿Por qué no me puedes regalar un abrazo?*, los demás niños se burlan, el profesor lo toma de las manos y continúa: *¿Por qué no quiere dar un abrazo?*, el niño no lo mira. El profesor intenta que algún niño le de un abrazo, pero todos se niegan, finalmente una niña lo abraza.

*“Listo, arranco”* –dice el profesor- y sale corriendo hacia el tablero e inicia la instrucción de cómo hacer el dibujo, inicialmente compara el tablero con una hoja de block, les aclara que la orientación de la hoja es horizontal y que los cuadros del tablero son equivalentes a los cuadros que tienen en las hojas de block. Los niños están atentos y preguntan al profesor por la actividad, solicitan su aprobación, trabajan en silencio y eventualmente solicitan materiales a sus compañeros.

Mientras los niños dibujan, el profesor menciona que están trabajando: medición, conversión de medidas, reglas paralelas y perpendiculares y les pregunta *“¿Cuánta medida tendría ese solido? Ese solido cuanta medida tendría ¿Cuántos centímetros tendría?”*, los niños responde correctamente y el profesor los felicita. Mientras pregunta verifica puesto a puesto que los trabajos estén bien y corrige si nota algún error.

El profesor continua preguntando por el contenido de la actividad que están realizando:

Profesor: *“¿Cuáles son las paralelas y cuáles son las perpendiculares?”*

Un niño se levanta del puesto y señala diciendo: *“las que tienen... que tienen una al lado... {Mueve las manos para ejemplificar}... que se ve doble”*

Profesor: *¿Qué serían esas? ¿Perpendiculares?*

Niño A: ¡paralelas! – Responde con entusiasmo-

Profesor: ¿Cuáles serían las perpendiculares aquí? Mientras señala en el tablero

Niño A: ¡Esa!

Alex: ¡noooo!

Niño A: ¡ayy deje su bulla! - y le hace un gesto desafiante - esa de ahí profe

Alex sonrío

Profesor: Y paralela ¿cuál sería?

Niño A: Las que están así y se toca la cabeza

Profesor: “¿nosotros somos perpendiculares o paralelos? –acercándose a Alex-, paralelos nunca nos vamos a comprender, se acabó el año y nada que me entendió”

Alex hace un gesto desafiante

Los niños continúan haciendo el dibujo y solicitando la aprobación del profesor, trabajan en silencio. El profesor da la última instrucción: pintan colores, solamente azul zapote rojo.

## **SOBRE LOS PROFESORES**

---

Un grupo de 6 docentes, 5 mujeres y 1 hombre, licenciados o normalistas con amplia experiencia en el sector educativo, social y comunitario:

*-Ingrid<sup>42</sup> de Ciclo I:* Licenciada en Educación Preescolar, con una experiencia de nueve años en el sector oficial y once en el sector privado. Maneja únicamente los grupos de transición.

---

<sup>4242</sup> Emplearemos el primer nombre de cada docente.

-*Betty de Ciclo I*: Licenciada en Ciencias Sociales, con experiencia de 11 años en una institución de carácter humanitario y 5 años en el magisterio. Durante nuestras observaciones orientó un grupo de niños de primero.

-*Sofía de Ciclo I*: Normalista y Licenciada en Lengua Castellana, ha trabajado como coordinadora académica y docente de bachillerato en el sector privado. En el Nuevo Latir, ha manejado el aula de metodologías flexibles: *Brújula* y ciclo I. En nuestra estadía terminó ciclo con un grupo de niños de segundo que acompañaba desde el año anterior.

-*Yuri de Ciclo II*: Licenciada en Educación Primaria. Durante nuestra estadía orientó un grupo de niños de tercero.

-*Adriana de Ciclo II*: Normalista y Licenciada en Educación Primaria, 35 años de experiencia en la docencia, trabajando simultáneamente en el sector público y privado. Llega al nuevo Latir por un traslado del magisterio. Durante nuestras observaciones orienta a un grupo de niños de cuarto.

-*Luis Eduardo de Ciclo II*: Lleva aproximadamente 13 años trabajando en procesos educativos y comunitarios. En su experiencia en el Nuevo Latir no ha podido culminar un ciclo completo con un grupo de niños. Durante nuestra estadía trabajó con quinto de primaria.

Una de las características más importantes de los profesores del Nuevo Latir, es el reconocimiento de las condiciones contextuales en las que están inmersos los niños y de la incidencia que éstas tienen tanto en el desempeño escolar como en las formas de interacción social que sostienen. Es evidente para los profesores que los niños no actúan de la misma manera todos los días, porque diariamente se ven expuestos a condiciones adversas que pueden cambiar sus comportamientos y es aquí donde la propuesta educativa juega un papel importante, ya que la flexibilidad de la misma, permite a los profesores variar sus actividades de acuerdo a la disposición que tengan los niños.

Los profesores con los que trabajamos además de ser normalistas, licenciados o magister en básica primaria o humanidades, tienen amplia experiencia en el trabajo comunitario, conocen el tipo de familias con las que trabajan e intentan no estigmatizar el Distrito. Sin embargo, parece insuficiente el reconocimiento, porque en el aula de clase vuelven a propuestas clásicas sobre cómo se debe enseñar, despojan de afectos e intereses los saberes escolares y resultan mucho más productivas las sesiones extraescolares en las que los docentes no sienten la presión de sostener las típicas regulaciones de orden, silencio y quietud.

Los docentes, si bien reconocen en su discurso las condiciones contextuales de los niños y la importancia de tener en cuenta la particularidad de cada sujeto, estos saberes verbalistas no dan forma a sus prácticas cotidianas de enseñanza y en algunas ocasiones son utilizados para interpretaciones un tanto a la ligera que pueden ser perjudiciales, como el caso del docente de quinto con Alex (ver descripción del grado quinto - página 84); las actividades que proponen a los niños se inscriben en la enseñanza tradicional.

Pareciera que la escuela estuviera pensada desde la rutina, lo que aburre, que aprender implicara abandonar la pasión y el gusto. Puede ser por esto, que ciclo I sea mucho más provechoso para los niños, porque allí no tienen la presión de aprender, ni los profesores de enseñar. En cuando entran a ciclo II, deben despojarse de afectos para poder enseñar o mejor impartir los saberes escolares.

Notamos frecuentemente que las actividades dependen del compromiso de los profesores con los niños, con el colegio y consigo mismos. Mientras era tan asombroso ver a los niños de ciclo I leyendo, contándose cuentos entre sí, era muy desesperanzador ver a los de quinto limitando los acercamientos a sus compañeros para solicitar un borrador o un lápiz. Es evidente que el colegio había menguado las espontáneas expresiones de colaboración con las que ingresan los niños a la escuela. Pareciera que la mayor dificultad que tienen

los profesores es trabajar en equipo, coordinar las actividades y darles continuidad. La implementación del modelo se dificulta no solo por cuestiones institucionales, sino por la noción de niño, de desarrollo y de aprendizaje que tiene cada docente y por la interpretación que le dan a las interacciones de los alumnos como indisciplina, no pudiendo ser aprovechadas para el desarrollo de la clase, ni siquiera en la clase en la que se trabaja la habitancia; pareciera que esta nada tiene que ver con la construcción de relaciones al interior de la institución.

Al parecer no existe un interés por la planeación genuina de las actividades a nivel administrativo o institucional. Cada profesor tiene una agenda de trabajo diaria, diferente a la jornada escolar habitual (7:00am-12m) que incluye una hora (12:00m-1:00pm) de planeación y coordinación de las actividades pedagógicas. Al menos un día a la semana deben reunirse con los padres de familia, por ciclos de formación, por campos de conocimiento, por grados y por proyectos. Una hora cada día no es suficiente para gestar intervenciones, procesos de cambio y mucho menos si ese horario se cruza con el cansancio del final de la jornada laboral.

La formación para la vida en comunidad se agota en ciclo I y responde particularmente a las maneras de comportarse en el escenario escolar. Se supone que durante el primer momento de formación se incorporan las normas de habituación al escenario escolar. Una vez transcurrido este ciclo, el niño ya debe haber consolidado las reglas básicas de convivencia y durante los próximos ciclos se propone una metodología que tiene más en cuenta los contenidos escolares que la formación social de los niños.

## **LAS DIFERENCIAS ENTRE CICLOS**

---

*“Yo me siento listo, pero no preparado”* Pablo José, Segundo de Primaria.



Resulta evidente tanto para Pablo José como para nosotras que existen grandes cambios en la metodología de trabajo entre los primeros grados de primaria (transición, primero y segundo) y los siguientes (tercero, cuarto y quinto); agrupados por el colegio Nuevo Latir en Ciclo I y Ciclo II respectivamente. No solo cambia la disposición del salón: los niños pasan de mesas grupales a mesas individuales; también cambia la relación entre el juego y los propósitos de cada ciclo: mientras en Ciclo I el juego es una forma de acceder a los saberes escolares y de aprender a relacionarse con otros niños y acercarse a ellos, en Ciclo II aparece como un premio por buen comportamiento o simplemente no se juega en el salón o produce desilusión cuando el profesor lo relaciona con contenidos escolares.

Pese a que la metodología de trabajo propuesta en el PEI se funda en trabajo en equipo basado en aprendizaje colaborativo a través de actividades que involucren la lúdica, en Ciclo II nos vamos encontrando poco a poco con un modelo de instrucción tradicional, vemos como con el transcurso de los años escolares los niños van incorporando las reglas propuestas en la escuela y el tipo de relación con los saberes escolares que les propone el profesor, es decir, mientras más años pasan más aberración por el saber van generando los niños y más limitadas son las interacciones entre pares en el aula. Los niños se vuelven cómplices de los maestros y son ellos quienes acusan a sus compañeros de hablar, de intervenir o promover cualquier interacción en clase.

Los cambios entre un ciclo y otro no solo son evidentes en las formas de relación que se promueven en el aula de clase, también en la apropiación del trabajo por proyectos. Durante nuestras observaciones fue mucho más evidente el tipo de proyecto que se trabajaba en ciclo I, que los proyectos que se abordaban desde las clases en ciclo II. En ciclo II encontramos clases magistrales y niños replicando el contenido presentado por el maestro, intervenciones encaminadas al óptimo cumplimiento de la tarea y algunas muy pocas solicitando materiales de clase entre los niños.

*“Yo diría que la parte de las relaciones humanas es muy importante no perder el juego con ellos. Es vital no perder el juego con ellos porque si no ellos se te burlan, ellos se te pasan por la galleta todo lo que vos querés hacer, si no estás en la tónica de jugar con ellos, o de leer, o de que exploren, de que ellos mismos busquen cosas”  
(Profesora Betty, Ciclo I)*

*“Hay un espacio para que ellos se ganen su premio de ir a jugar en parejas su fútbol, entonces ellos se hacen aquí mientras los otros están trabajando, o en los descansos o en las horas libres, o en los tiempos libres que tengan ellos toman los juegos, hechos por ellos mismos, juegan parqués, juegan bingo. Además porque lo hacemos también para que ellos como que les merme esos niveles de ansiedad porque ellos manejan unos niveles de ansiedad tenaces...Entonces cómo canalizamos, cómo les podemos canalizar toda esa energía en algo más tranquilo: la parte artística a ellos les fascina. Tú los quieres ver a ellos tranquilos colócalos a trabajar plastilina, tempera, dibujos, a jugar bingo” (Profesora Adriana, Ciclo II)*

## **LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE HABITANCIA**

---

La Educación Social en el colegio Nuevo Latir se encuentra enmarcada en el Modelo de Habitancia. Sin embargo este modelo se limita al repaso de las normas que definen los comportamientos permitidos o no en el colegio. Es evidente también que las estrategias para educar socialmente a los niños cambian entre un ciclo y otro, aunque ninguna se aproxima a lo que define la habitancia: la apropiación y cuidado del espacio que se habita y de las relaciones comunitarias con los otros.

*“...Se trabaja mucho conversado ¿no?, narrado, como recitado: “Para estar en este lugar, calladito debo estar”, es el momento de sentarme y escuchar al profesor, “si quiero hablar, la mano debo levantar”, como todo muy recitado para que ellos*

*como que lo puedan ir interiorizando... Todo lo que es Habitancia está muy inmerso en cada actividad. Entonces por ejemplo las dinámicas con el abrazo, la ronda, el saludo, el reconocimiento del otro” (Profesora Betty, Ciclo I)*

Habitancia se ha limitado a la construcción de la cartilla gigante, pero los niños no han logrado incorporar los acuerdos. El cambio entre ciclos, se nota no sólo en las propuestas de los docentes, sino en los niños. Los pequeños de ciclo I, son muy tranquilos, cooperan entre sí, trabajan juntos; mientras los de ciclo II, se burlan mucho entre ellos, buscan a los compañeros únicamente cuando tienen necesidades y en quinto se ha disminuido significativamente la cooperación.

Limitar el trabajo sobre la relación con el entorno escolar y sobre las relaciones de cooperación a un ciclo dependería idealmente de que TODOS los niños que ingresan a la institución inician en transición. Probablemente la juventud del colegio es lo que no ha permitido incorporar la propuesta del PEI, los resultados se podrían ver a largo plazo. Sin embargo, sería conveniente una transición entre cada ciclo, en donde se explicaran los propósitos del mismo, se presentaran las nuevas actividades. La transición debería iniciarse desde el grado en que se finaliza el ciclo, incorporando actividades con el nuevo docente y con las nuevas metodologías de trabajo.

## **LA SOBRECARGA DE LOS MAESTROS**

---

Nos encontramos también con que los espacios de reunión de los docentes son insuficientes y están destinados únicamente a la planeación, no a la reflexión de las situaciones cotidianas en el aula o la evaluación de los procesos educativos que están llevando a cabo, el fin de las reuniones es delegar tareas, ocasionando que los profesores empleen tiempo no laboral en la consecución de actividades escolares y que la novedad de las propuestas dependa del nivel de compromiso del docente con su profesión.

En repetidas ocasiones notamos que la iniciativa de los docentes por proponer espacios de transición entre un ciclo y otro o realizar actividades conjuntas con los diferentes grados se desdibujaba por cuestiones administrativas o por falta de claridad en los objetivos. Un claro ejemplo de lo anterior es la propuesta de transición entre ciclo I y ciclo II, por parte de los profesores Luis Eduardo y Sofía. Los profesores creían que una vez terminado el año escolar Luis Eduardo recibiría el grado con el que venía trabajando desde primero la profesora Sofía. Por tanto, semanalmente hacían intercambio de grupos con dos objetivos: ir familiarizando los niños con el nuevo profesor y fortalecer los procesos de lectura en quinto con Sofía y las ciencias en segundo con Luis Eduardo. Una vez terminado el año escolar, el profesor Luis Eduardo recibió, a pesar del trabajo que habían desarrollado, el grado cuarto.

Existen varias iniciativas pero es necesario institucionalizarlas. Si bien, el trabajo en equipo es el pilar del trabajo por proyectos los docentes identifican dificultades en este proceso:

*“el problema es que cuando tú trabajas en proyectos y no tienes un proceso continuo, no hay buenos resultados, porque yo te puedo mostrar los resultados del grupo mío, porque yo los tome en primero, los tengo en segundo, y se los entregó a él en tercero. (Profesora Sofía, Ciclo I)*

*“...como docentes, el proyecto institucional es para trabajarlo en equipo, pero ¿las personas que estamos para poner a funcionar el proyecto institucional si tenemos las capacidades para saber que es el trabajo en equipo? (Profesor Luis Eduardo, Ciclo II)*

*“La dificultad que uno ve que siempre se da en todo pues básicamente es como la necesidad de estar planeando. Planear todo muy meticulosamente, es, digámoslo así cómo articular todo, el ser muy asertivo en lo que tu articulas. Yo diría que uno hace el trabajo de la articulación pero me encantaría tener esa escuela de maestros*

*que tuvimos alguna vez decir “si, mira que fuimos buenos al hacer esta articulación” o “nos faltó trabajar en esto”, como que nos retroalimentemos acerca de si estamos haciendo las cosas bien o cómo lo estamos haciendo. Yo siento que de pronto eso nos ha hecho falta: espacios de evaluar” (Profesora Adriana, Ciclo II)*

## CAPÍTULO III: I. E. DE ROZO, LA VERSIÓN TRADICIONAL.

---

Durante el año 2014 y el primer semestre del año 2015, el grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle realizó un proceso de intervención en la institución educativa oficial del corregimiento de Rozo. Esta propuesta hizo parte de las iniciativas del Centro de Innovación en Educación Regional (CIER-Sur), conformado por el Ministerio de Educación en alianza con el Gobierno de Corea del Sur en el año 2014 con el objetivo de transformar las prácticas de los maestros e incluir las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación (TIC) en las dinámicas escolares. La elección de esta institución como foco de la intervención se debió a sus supuestas iniciativas de innovación e implementación de tecnologías y el importante interés de su directora en recibir apoyo profesional en el desarrollo de sus propuestas.

Este proyecto de intervención llamado “Madremonte Quinta Dimensión”, nos permitió acercarnos a la cotidianidad de la institución, a los niños y los maestros de tercer grado de dos de las sedes del colegio y a las dinámicas educativas habituales en estos salones de clase. En este capítulo queremos presentar esta experiencia como observadores en la Institución Educativa de Rozo, reservando los detalles del proceso de intervención para el siguiente capítulo. Esta división responde a dos intereses: primero, poder encontrar puntos comunes entre la versión tradicional del colegio de Rozo y las dos experiencias expuestas anteriormente, la del Microcolegio con ampliación de cobertura y la del Megacolegio Nuevo Latir; y segundo, poder resaltar en el siguiente capítulo los logros alcanzados mediante el proceso de intervención “Quinta Dimensión” con algunos de los maestros del colegio de Rozo.



Equipo de Trabajo Madremonte 5D – Maestros de tercer grado IE de Rozo.

## EL CORREGIMIENTO DE ROZO

---

Actualmente el corregimiento de **Rozo** hace parte del municipio de Palmira, Valle del Cauca, pero desde el 2008 adelanta procesos para constituirse como municipio independiente, reuniendo en su conjunto aproximadamente a 26.000 personas. Este corregimiento ha sido reconocido entre las tierras más fértiles del Valle del Cauca, aunque en las últimas décadas éstas se han cubierto de cañaduzales, que degradan y salinizan la tierra y acaban con las aguas, tanto superficiales como freáticas. Rozo cuenta con una malla vial bastante completa, 350 empresas agroindustriales en sus alrededores, dos zonas francas, un aeropuerto y un estadio<sup>43</sup>, características que según el Comité Pro Rozo, lo hacen un corregimiento potencialmente próspero.

Sin embargo el corregimiento de Rozo puede también caracterizarse como una comunidad en situación de marginalidad rural: teniendo en cuenta la apresurada transformación de sus dinámicas económicas y sociales, y la imposición que ha

---

<sup>43</sup> Periódico virtual “El País”. 17 de marzo de 2011. “Rozo quiere ser el municipio 43 del Valle del Cauca” en línea: <http://www.elpais.com.co/elpais/valle/poblacion-del-mes/noticias/rozo-quiere-ser-municipio-43-del-valle-del-cauca>



representado para los excampesinos la llegada del monocultivo de la caña y la urbanización del municipio en condiciones precarias: ausencia de agua potable, limitación de los escenarios laborales, una población que presenta un alto porcentaje de migración.



De acuerdo con el estudio realizado por el Departamento de Geografía de la Universidad del Valle en el año 2010 “sobre la viabilidad de Rozo como municipio independiente<sup>44</sup>”: el corregimiento cuenta con una alta potencialidad agrícola dado su clima y las características de sus suelos, la abrumadora extensión de los cañaduzales amenaza la seguridad alimentaria de su población. Así mismo, aunque sería posible abastecer de agua a Rozo desde el río Cauca y el río Amaime, las fuentes hidrográficas se encuentran altamente contaminadas y la industria de caña consume casi todo el recurso antes de que este llegue al municipio; y lo poco que llega está contaminado. El problema del agua ha sido constante en Rozo desde los años 60, cuando los dueños de ingenios del Valle del Cauca tomaron el lugar de Cuba para suplir de azúcar el mercado de Estados Unidos.

---

<sup>44</sup> Pedro Martín Martínez Toro, Departamento de Geografía, Universidad del Valle. Estudio técnico sobre la conveniencia económica y social de la iniciativa y la viabilidad o inviabilidad de creación del nuevo municipio de Rozo en el Valle del Cauca.



Frente al problema del abastecimiento de agua potable, quienes apoyan la iniciativa separatista aseguran que existen más probabilidades de financiar una planta de tratamiento de manera autónoma, que esperar la destinación de recursos desde Palmira, lo mismo ocurre con otras necesidades, la de un hospital y una escuela de formación técnica.

Estas condiciones coinciden con lo señalado por Parra y Zubieta sobre la imposibilidad que tienen los habitantes de los territorios marginales para la consolidación y reproducción de una cultura propia. De acuerdo con las declaraciones de quienes apoyan la iniciativa separatista, la identidad cultural de Rozo solo podrá fortalecerse mediante el cumplimiento a cabalidad de las exigencias sociales y económicas de la población, entorpecidas según sus declaraciones, por la administración centralizada de Palmira.

Adicionalmente, la aproximación a la experiencia de los profesores en el municipio, nos permitió ahondar en el proceso de caracterización y diagnóstico de Rozo. De acuerdo con los maestros habitantes del pueblo, Rozo ha vivido fuertes transformaciones sociales y culturales relacionadas con el crecimiento de la industria en el sector y con la llegada de narcotraficantes y delincuentes desde el norte del Valle. Según los profesores estos eventos desembocaron en la compra de grandes porciones de tierra, en la expansión de monocultivos y el desarrollo de centros turísticos y restaurantes, lo que transformó las dinámicas económicas del sector, inicialmente ligadas a la agricultura independiente y diversa; modificando el tipo de relación que los roceños tenían con el territorio y con sus vecinos.

Según las afirmaciones de los maestros, las dinámicas económicas actuales, han aumentado las situaciones de violencia del municipio y han transformado los proyectos de vida de los jóvenes, quienes ya no encuentran posibilidades en la agricultura independiente o en la vida campesina, y empiezan a buscar salidas en el trabajo como

cuidadores de fincas o instalaciones turísticas, en la mano de obra en el monocultivo, en la migración a las ciudades cercanas o en peores casos, la participación en organizaciones ilegales y en el caso de las mujeres, el papel de “modelos de finca” con los propietarios de chalets o fincas de recreo.

**Al igual que en el Distrito de Aguablanca, las dinámicas socio-económicas y políticas han degenerado las relaciones sociales de la población. Lo que refuerza en ambos casos el importante papel de los espacios educativos en la recuperación de las relaciones sociales comunitarias y de cooperación y reconocimiento del otro, pero además relaciones con el saber que garanticen alternativas para los niños y jóvenes de estos grupos sociales.**

Teniendo en cuenta las diferentes situaciones enunciadas, y en coordinación con la **Institución Educativa de Rozo**, que es de carácter oficial y cuenta con tres sedes en el corregimiento y dos más en corregimientos vecinos (Obando y La Acequia); el grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle propuso un proceso de intervención educativa que buscaba incidir en las dinámicas sociales y en la relación con los saberes escolares mediante el modelo de actividad educativa Quinta Dimensión, que será descrito en el siguiente capítulo.

El desarrollo del proyecto Madremonte 5D durante el año 2014 se dio en la Sede Rogerio Vásquez Nieva, ubicada cerca al parque central del pueblo, y con un grupo de tercero de la escuela de la Acequia, un corregimiento cercano. Estas son algunas de las observaciones que realizamos de sesiones del grado tercero en la sede Rogerio con dos de sus maestras.

## GRUPO DE 3-4 CON LA PROFESORA JANETH

---

Una de las primeras observaciones realizadas en la Institución Educativa fue hecha por uno de los miembros del equipo de investigación durante la primera parte de la jornada escolar en uno de los salones del grado tercero, el de la profesora Janeth. Esta observación incluye la apertura de la jornada, la oración, la socialización de un comunicado desde la rectoría, la recolección de dinero para una actividad que tendrían otro día y el desarrollo de una sesión de español concluida con un taller de preparación para las pruebas saber. Este acercamiento lo realizó José Manuel, uno de los coordinadores del proyecto y la síntesis siguiente está basada en sus notas de campo.

Desde la introducción de la clase, a las 7:00 am, la maestra se presenta directiva y en actitud rígida hacia los niños, tomando por sorpresa a una de las estudiantes, que parece destacarse en el salón, para que diga un número al azar del veinte al treinta, la niña dice el "23". La profesora retoma este número en la lista para que el niño al que le corresponde en la lista guíe la oración de la mañana. Los niños se muestran sorprendidos y desprevenidos ante las peticiones de la profesora, pero responden obedientemente. A continuación, la profesora toma lista de la clase y verifica que el salón tenga suficientes sillas para los niños, de lo contrario deben traer sillas del salón continuo.

Inmediatamente termina de organizarse el salón, cinco de los niños del salón pasan al escritorio de la profesora para entregar el dinero correspondiente a una actividad programada en la que se proyectará una película. Mientras eso ocurre los niños conversan entre ellos. A continuación la profesora introduce la actividad de "Español", pide a los niños que saquen su cuaderno y pregunta "¿En qué pregunta vamos?". Algunos de los niños responden que en la número siete, otros que en la número ocho, la pregunta causa confusión. La profesora llama la atención de los niños que se encuentran atrasados e inicia el dictado diciendo: "Pregunta ocho: *"La reacción del hombre cuando el viento soplabo fue: A) esconderse detrás de una roca; B) Reír por la reacción del viento y el sol; C) Oprimir*

*fuertemente su abrigo...".* Mientras tanto, los estudiantes toman nota de la pregunta dictada en su cuaderno y eligen la que creen la respuesta correcta. En esto consiste la actividad de comprensión lectora que prepara a los niños para las pruebas saber.

## **GRUPO DE 3-2 CON LA PROFESORA DORA**

---

Paralelamente dos integrantes más del equipo de Madremonte realizaron la observación de otro de los grupos de tercero, dirigido por la profesora Dora, una de las docentes con más edad y con menor formación académica. La sesión fue observada por Deysi y José Eduardo y esta síntesis está basada en sus notas.

La clase inició con la presentación de los observadores y el saludo animado por parte de los niños. La profesora guió algunos ejercicios de estiramiento para empezar la mañana y a continuación dirigió una oración en la que los niños pedían casa, trabajo y estabilidad económica para sus familias. Los observadores de Madremonte se ubicaron en la parte posterior del salón, mientras los niños se mantuvieron curiosos e inquietos por su presencia. Algunos de los niños tuvieron que ir a otros salones para traer las sillas que hacían falta en el salón, lo que dilató un poco más el inicio de las clases.

Posteriormente la profesora leyó la reflexión de la mañana, una breve historia que no quedó registrada en las notas de campo pero que aparentemente tenía una intención moralizante. Al preguntar a los niños por aquellos que “les había dejado” la reflexión, los de los primeros puestos contestaron animadamente: *“Que uno siempre tiene que salir adelante y no rendirse”, “Que hay que estudiar y salir adelante para ser importantes en la vida”.*

Luego de esto y sin retomar las intervenciones de los niños ni dar continuidad a la reflexión propuesta, la profesora inició una actividad de comprensión lectora con el

objetivo de preparar a los niños para las Pruebas Saber. Les dijo que a continuación leerían un texto para luego resolver algunas preguntas. Con ayuda de estudiantes de bachillerato que se encontraban realizando su “labor social”, fueron repartidas cartillas a gran parte de los niños. Aquellos niños que no alcanzaron a recibir su cartilla debieron ubicarse, sin mayor gusto, con algún compañero y compartir el texto.

La profesora inició la lectura del cuento. La dinámica consistía en que al llegar a un punto seguido la lectura debía hacerla un niño diferente, en el orden de las filas, que además se encontraban distribuidas por género y rendimiento de los estudiantes.

*“Los niños leían en voz muy baja, algunos con dificultad, y acercándose mucho a la cartilla, lo que les dificultaba ser escuchados. No obstante la mayoría de niños se encontraban animados con la actividad, querían leer y seguir la lectura, lo que ocasionaba que todos hablaran al tiempo para manifestar que no escuchaban, que se encontraban perdidos en el texto y para preguntar por dónde iban. Esto, además de la lectura lenta y en voz baja de los niños, impacientó a la profesora, por lo que empezó a llamarles la atención y regañarlos. Seguramente nuestra presencia allí también le generaba mucha presión.”* (Tomado de las notas de los observadores)

Al terminar la lectura, los estudiantes de bachillerato que se encontraban en el salón empezaron a formular las preguntas de comprensión lectora que se encontraban en la cartilla, mencionando las opciones A,B,C y D, y pidiendo a los niños que votaran por la respuesta que creyeran correcta. La profesora señalaba la respuesta correcta, con algunas equivocaciones, y los estudiantes de trabajo social la apuntaban en el tablero. Inmediatamente se pasaba a la siguiente pregunta. Los niños entonces empezaron a votar azarosamente por cualquiera de las letras, sin detallar el contenido de las respuestas y la actividad se convirtió en una competencia por cuál de los niños acertaba la letra que escribirían en el tablero.

Continuaron con un nuevo cuento y la dinámica de preguntas y respuestas se repitió, la ansiedad de los niños por acertar las respuestas los hizo distraerse. Algunos manifestaron que no sabían en qué parte del texto estaban y la profesora reaccionaba con regaños y molestias por el ruido del salón.

De acuerdo a las apreciaciones de una de las observadoras, Deysi, los niños se mantuvieron entusiasmados con el ejercicio, pero este en ningún momento fue reencausado en el contenido del texto, en el análisis de las preguntas y las respuestas o en la comprensión del sentido del cuento. Quienes orientaron la actividad se limitaron a resolver mecánicamente las preguntas formuladas en la cartilla y quien daba la respuesta definitiva era la profesora, que además en varias ocasiones no acertó con su elección.

## **REPRESENTACIÓN DE LOS MAESTROS**

---

Una de las actividades adicionales que realizamos en el marco del proyecto, y que constituye una fuente importante de información para la caracterización de los profesores fue la representación realizada por los niños de la cotidianidad de sus clases. En esta sesión niños y niñas asumieron el rol de profesores y profesoras, y también representaron su rol habitual de estudiantes. Esto fue lo que encontramos:

El 13 de agosto de 2014 dos de las integrantes del equipo de investigación realizamos con uno de los grupos de tercero una actividad que consistía en que los niños representaran las dinámicas cotidianas de su salón, simulando voluntariamente y por turnos el rol de profesores, niños, coordinadores, etc. Para esto, les dijimos a los niños que *Madremonte quería conocer cómo era estar dentro de un salón de clases, ya que ella nunca había ido a la escuela*, así que la ayuda de los niños consistía en grabar un video representando a sus

profesores y a sí mismos durante la jornada escolar. Por lo demás, esta demanda de Madremonte permitió conocer algunas ideas presentes en los niños acerca del personaje.

Al inicio de la actividad los niños se mostraron muy animados, se organizaron espontáneamente asumiendo el rol de profesor o de estudiantes, parándose en el tablero o sentándose en el suelo. Sin embargo, a medida que avanzaba la actividad, todos los niños querían hacer de profesor al mismo tiempo; mientras uno representaba al profesor de matemática, y otro el de español, ambos daban instrucciones y órdenes a los demás niños, quienes respondían a todas ellas. A pesar de nuestros llamados a establecer turnos y a atender cada una de las representaciones por separado, algunos niños continuaban llevando la actividad a su modo. La atención de los niños y su disposición para nuestra propuesta resultó intermitente, distrayéndose con facilidad y cambiando la dinámica de la tarea.

El desorden aparente de los niños implicó que algunos de ellos perdieran el interés en la actividad, por lo que empezaron a participar de manera intermitente. Se acercaban, participaban unos minutos y luego se desplazaban a otro lugar del salón, en el que se disponían a hablar y a jugar.

Todas las representaciones de los niños se basaron en: *regaños, instrucciones, pruebas, amonestaciones, amenazas con malas notas y penitencias*. Algunos niños representaron a profesores que exigen silencio y orden. En la representación de este tipo de profesor, se evidencia un tipo de estudiante: un niño inquieto, grosero que interrumpe la clase y al que hay que reprender. Otros niños representaron a un profesor evaluador, que saca a los niños al tablero a resolver problemas matemáticos o a leer un cuento. Al parecer, estas actividades se viven como pruebas o exámenes en las que los demás compañeros no pueden ayudar. El profesor entonces, es quien dice si está bien o mal, sancionando o censurando el menor error en el desempeño en estas pruebas.

*“- ¿Me van a dejar dar la clase o no? A mi no me van a pasar por la galleta. Muévanse, siéntense; si no lo hacen, los voy a mandar a hacer 200 vueltas a la cancha...*

*- Si no hacen silencio, en la hora del descanso los pongo a escribir un libro completo...*

*- El que no quiera hacer caso, se va para su casita muy feliz. Yo no me voy a aguantar a un niño que no hace nada, que no hace tareas, que viene aquí de recocha...*

*- Voy a anotar a los estudiantes que están jodiendo y que están parándose en el tablero...”*

*“- Soy la profesora de inglés y usted me va a escribir en el tablero cómo se escribe lápiz en inglés. Hágale pues.”*

Uno de sus compañeros hace de estudiante frente al tablero, los otros niños le gritan la respuesta:

*-¡Y ¿pa’ qué le dicen?! - Responde la profesora muy enojada.*

Esta representación de los maestros realizada por los niños, fue sin duda una de nuestras principales fuentes para identificar las concepciones de los niños sobre las dinámicas escolares, sobre la relación con los maestros y sobre su rol como estudiantes. Las numerosas interpretaciones que los niños hicieron de sus profesores resaltaron las intervenciones para *reprender, dirigir, imponer o coartar las interacciones entre estudiantes*. Si bien éstas no son las únicas expresiones de los docentes, parecen ser aquellas que resultan preponderantes para los niños, aquellas que caracterizan la actividad docente de sus maestros. Vemos entonces al profesor como un referente de autoridad y castigo en lugar de un referente de saber.



Durante el primer semestre del año 2015 realizamos nuevamente observaciones en los salones de clase de dos grados terceros, esta vez en otra de las sedes de la IE de Rozo: la sede “Monseñor”. En esta ocasión nos acercamos a las actividades propuestas por las profesoras Liza y Leyda con el objetivo de dar continuidad al proyecto Madremonte. Decidimos iniciar por la familiarización con niños y maestras, y la identificación de las problemáticas del aula. Las encargadas de estas observaciones fueron dos de las practicantes del grupo de investigación, y la siguiente descripción está basada en sus notas.

### **GRUPOS DE TERCERO DE LAS PROFESORAS LIZA Y LEYDA**

---

Sobre la exposición de los contenidos durante las clases las practicantes comentan:

*“Al presentar algún tema, hay un intento de las maestras por tomar la voz de los niños, pero no como un punto de partida sino buscando la buena respuesta. Pues cuando los niños no dan cuenta de las palabras que ellas esperan, simplemente se ignora.”*

*“La profesora presenta el nuevo tema siguiendo la guía; es decir, lee lo que dice en ésta, luego lo copia en el tablero, y después los niños a su vez lo copian en el cuaderno. La profesora les pregunta cómo van (con la copia) y al final, cuando considera que ha dado tiempo suficiente, borra el tablero y empieza con otro tema. A veces deja talleres del tema otras veces no.”*

*“Los temas que no logran ver durante la clase, las deja como tareas, donde los niños deben investigar; ejemplo de ello, la rosa de los vientos. En este caso la profesora ni siquiera retomó la tarea en clases posteriores.”*

*“Se hacen talleres de repaso antes de las evaluaciones y se revisan entre todos. Primero cada niño lo hace en su cuaderno y después lo van resolviendo en el tablero para que los demás puedan comparar si está bien hecho.”*

Sobre cómo enfrentan las profesoras los conflictos en el salón y sobre sus formas de mantener la disciplina las practicantes comentan:

*“Anotar los nombres de los chicos que se portan mal en el tablero, nombrarlos de manera amenazante y preguntar que están haciendo. Generalmente los niños se quedan callados, o contestan ‘nada’.”*

*“Señalar lo malo que hizo el niño y reflexionar sobre ello, sin mencionar su nombre, pero apuntando siempre al causante.”*

*“Dar un ejemplo, donde la docente se pone de referente o toma a otro, mostrando cómo esa situación repercute en el ámbito de clase: la profesora dice: -Y si yo estuviera hablando al mismo tiempo que ustedes, entonces ¿cómo podría escucharlos?)”*

Finalmente refiriéndose a la revisión de las tareas y la corrección de errores las practicantes anotan:

*“La maestra pasa por cada puesto y revisa cada cuaderno comprobando que se haya realizado la tarea, pero sin detallar si está bien o no.”*

*“Cuando un niño contesta con algo errado, o que no viene al tema, la profesora no hace comentarios ni observaciones sobre su respuesta, sino que lo deja pasar y le pide a otro chico que responda.”*

## CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESORES EN ROZO

---

Además de las observaciones de campo contamos con otros datos sobre los profesores de Rozo. Los datos recolectados sobre la formación de los maestros nos permiten ver que su contratación no depende exclusivamente de su trayectoria académica, algunos cuentan solamente con la titulación como bachilleres académicos o normalistas; solo tres de ellos son licenciados o tienen formación en pedagogía, y las dos profesoras restantes son tecnólogas, una en medio ambiente y otra en sistemas.

Con respecto a las historias narradas por los maestros sobre qué los llevó a ser profesores, solo en el caso de la profesora de más edad, la profesora Dora, se encontraba presente la *vocación* como motivo de la elección de su profesión, la idealización del papel de docente y lo mucho que lo añoraba desde pequeña; el resto de los profesores nos habló de cómo resultaron en este ejercicio por azar, en su búsqueda de una salida laboral rápida, o porque hacían parte de una familia de maestros. Sin embargo, la profesora Dora, la única que daba cuenta de la importancia de su labor, quizá por su edad o su escasa formación (Normalista Superior) era una de las maestras con prácticas más tradicionales, con mayor resistencia a la incorporación de nuevos modelos y con menores habilidades tecnológicas,. Aunque no era una situación exclusiva de la profesora Dora, la profesora Amalfi, de mucho menos edad y la misma formación, tenía características muy similares e incluso un trato mucho más duro hacia los estudiantes.

Encontramos en los testimonios de los maestros, sobre el tipo de actividades que llevan a cabo en sus clases, que la exposición de los contenidos se limita a la presentación literal de definiciones de los conceptos, que en lugar de ser ejemplificados y explicados a partir de lo que el ejemplo les permitiría entender, se soportan exclusivamente en el ejercicio clásico de dictar la definición. En varias ocasiones vimos que los profesores dictan a los niños qué es un cuento, qué es una fábula, qué es un poema o una novela; pero no conciben la posibilidad de que los niños comprendan a través de la experiencia misma. Es

justamente porque ellos no cuentan con la formación que les permita diferenciar el aprendizaje como repetición, del aprendizaje como comprensión.

Sabemos además que solo dos de los 7 maestros de tercero, con quienes trabajamos, se encontraban en propiedad del cargo; el resto tenían un carácter provisional, lo que modificaba no solo sus salarios sino las garantías que la institución prestaba para el desarrollo de su trabajo. Durante el trabajo con estos profesores, encontramos que era muy escasa la disposición para transformar sus prácticas educativas e involucrar en su cotidianidad un nuevo modelo. En este punto debemos tener en cuenta los muchos años en que los maestros han implementado sus prácticas tradicionales cómodamente, y la enorme dificultad que tienen estos profesores para situarse en terrenos en los que no tienen experticia, elemento que también entorpece la idea de “construir conocimiento conjuntamente”. Solamente una profesora de los 7 (nombrada en propiedad) se interesó profundamente en el modelo educativo de 5ª Dimensión, y es la única que lo está implementando con gran entusiasmo, acompañada de un miembro de nuestro equipo.

<b>Nombre<sup>45</sup></b>	<b>Sede</b>	<b>Título de formación secundaria. (año en el que se obtuvo)</b>	<b>Título Formación superior</b>	<b>Tipo de Vinculación</b>	<b>Decreto de contratación</b>
María Victoria Becerra Mora	Rogelio Vásquez	Normalista superior con énfasis en ciencias naturales. /2003	Tecnóloga en sistemas.	Provisional	Decreto 1278 de 2002
Wilson Farfán Andrade	Rogelio Vásquez	Bachiller Académico /1989	Licenciatura en educación básica primaria	En propiedad	Decreto 1278 de 2002
Marta Parra	José María Obando	Bachiller pedagógico (Normalista)/ 1992	Tecnología en recursos naturales	En propiedad	Decreto 2277 de 1979
María Eugenia Romero Muñoz	Rogelio Vásquez	Bachiller comercial /1985	Pedagogo reeducador	Provisional	Decreto 1278 de 2002
Janeth Sánchez Muñoz	Rogelio Vásquez	Bachiller académico / 2002	Licenciada en lengua castellana y comunicación	Provisional	Decreto 1278 de 2002

<sup>45</sup> Estos nombres no figurarán en la versión final que se entregue a la Biblioteca de la Universidad. Usaremos seudónimos.

María Amalfi Sánchez Carvajal	Rogelio Vásquez	Normalista superior / 2004	Ninguno	Provisional	Decreto 1278 de 2002
Dora Inés Rengifo Manzano	Rogelio Vásquez	Normalistas superior / 1997	Ninguno	Otro	Decreto 1278 de 2002

*Ilustración 11: Tabla de caracterización de los maestros de Rozo*

También encontramos que otra de las dificultades era la relación misma de los maestros con el conocimiento: su poco interés por enriquecer su capital académico y sus habilidades de lectura, escritura e indagación. Iniciamos el proceso de intervención asumiendo que el hecho de ser maestros implicaba no solo un interés pedagógico, sino interés por saber; pero en el trayecto nos dimos cuenta que los profesores mismos no tenían una buena relación con los saberes o las prácticas académicas.

*La labor docente es vivida por estos maestros como repetir a diario los mismos temas que han enseñado durante años, con grupos muy numerosos, bulliciosos, en un ambiente excesivamente caluroso y ruidoso; todo esto aumentado por las exigencias de todo tipo de registros escritos que “certifican” la calidad. Nuestras observaciones nos dejaron ver la falta de entusiasmo ante la tarea de enseñanza, e incluso el trato seco con los estudiantes, donde había desaparecido la ternura y gusto de estar con los niños.*

Otra dificultad en el desarrollo de su trabajo son las pobres habilidades de los maestros en el manejo de los recursos tecnológicos, lo que les impide innovar en sus actividades, con niños que están ávidos del uso de la tecnología y que la manejan con destreza, aunque en actividades poco educativas. Encontramos un uso limitado por parte de los profesores del grupo; solo una de ellos posee conocimientos en TIC, en tanto que su formación superior es en esta área. Por otro lado, dos de las profesoras más jóvenes usaban con regularidad el correo electrónico y las redes sociales, mientras que los cuatro restantes tenían conocimientos muy limitados sin usar correo electrónico ni redes sociales con regularidad.

Los docentes pueden reconocer, de palabra, la Internet como una fuente muy importante

de acceso a la información y circulación de la misma, al mismo tiempo que como un espacio de socialización; sin embargo, no es vista como una herramienta que pueda ayudar a desarrollar actividades en clase por fuera de sus formas tradicionales de trabajo. **Cuando las herramientas tecnológicas aparecen en el aula de clase entienden que puede haber un cambio de formato, pero no conciben la posibilidad de un cambio en el modelo educativo.**

La relación de los profesores con la tecnología se caracteriza por:

- \* La concepción de la máquina como una simple posibilidad de “modernizar” las herramientas de lectura y escritura, ¡el computador funciona como libro o máquina de escribir!
- \* La visión de la tecnología como un apoyo, una posibilidad de motivar a los estudiantes o complementar las clases, no para desarrollar actividades que puedan ser evaluadas o que en sí mismas permitan aprendizajes.

El caso de la profesora Marta Parra, docente titular de la sede de Obando y luego de la sede de la Acequia, resalta en el acercamiento a la institución. La profesora Marta es normalista con formación como Tecnóloga en Medio Ambiente y su llegada a la labor docente fue azarosa, al igual que la de sus compañeros. Ella nos comentó cómo había obtenido el nombramiento a manera de compensación, luego de recibir constantes amenazas por parte de organizaciones delictivas durante el trabajo en un Proyecto Ambiental en la ciudad de Cali. Sin embargo, su labor como maestra resaltaba frente a los otros profesores, sus habilidades para la incorporación de nuevos modelos y prácticas, y sus reflexiones sobre el trabajo docente se situaban desde una perspectiva más amplia y crítica, reconociendo las enormes dificultades de la labor, el contexto y los modelos tradicionales que impone entre líneas la institución, mediante sus exigencias.

La profesora Marta tampoco contaba con experticia en el manejo de los recursos tecnológicos, pero logró sortear con eficacia las dificultades estructurales de la escuela. A diferencia del resto de maestros, ella contaba con un capital cultural más amplio que se evidenciaba en sus referencias literarias, sus intereses políticos, sus anotaciones críticas durante las sesiones de trabajo. Fue ella quien recibió con mayor entusiasmo e implementó con empeño el modelo que presentaremos en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO IV: “MADREMONTÉ 5D”

---

En capítulo anterior presentamos las observaciones realizadas a las dinámicas habituales de la Institución Educativa de Rozo, que es el colegio oficial de este corregimiento y cuenta con varias Sedes, también presentamos las características de los maestros de tercer grado a los que nos aproximamos durante el año 2014 e intentamos describir sus prácticas educativas. En este capítulo queremos presentar el trabajo de intervención que se realizó durante ese mismo año en esa institución y los alcances que obtuvimos en las actividades con los niños y en la apropiación que los maestros tuvieron del Modelo con el que el equipo de investigación trabajó.

Este proyecto consistió en un proceso de intervención de un año basado en un modelo de actividad educativa llamado Quinta Dimensión, en el que una de nosotras participó en la modalidad de Psicóloga Practicante. Este proyecto tuvo varios escenarios: la intervención con maestros en seminarios de discusión y asesorías personalizadas, el diseño de actividades con el equipo de investigación, y la implementación de las actividades con los grupos de tercero en la *Institución Educativa de Rozo*, un colegio oficial que atiende a todos los niños del corregimiento y que se caracteriza por sus iniciativas tecnológicas. Nos interesa incluir esta experiencia porque constituye un ejemplo de transformación de las dinámicas escolares a partir del diseño de actividades que modifican la relación con los saberes y reflexionan acerca de los principios de interacción que se promueven entre los niños.

La propuesta educativa “Quinta Dimensión” es una alternativa a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, en la que se pretende abordar de manera transversal los contenidos escolares mediante actividades que involucren el conocimiento, la tecnología, el juego y la interacción entre personas que se encuentran en distintos momentos de su proceso educativo, a través de un escenario narrativo fantástico. Esta



metodología, implementada y adaptada en diversos contextos y espacios educativos formales y no formales, no solo cuestiona las concepciones y prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje sino que propone una estrategia concreta para su transformación. Michael Cole<sup>46</sup> asegura que el laberinto funcionaría como un artefacto cultural que media la interacción entre todos los participantes de la propuesta, enriquecida además por la heterogeneidad en la composición del grupo. La Quinta Dimensión implica para Cole la constitución de una *Ideocultura*:

“... [Un] sistema de conocimiento, creencias, conductas y costumbres compartidos por los miembros de un grupo en interacción al que los miembros pueden referirse y que sirven como base de nuevas interacciones. Los miembros reconocen que comparten experiencias y se puede aludir a ellas con la expectativa de que serán comprendidas por otros miembros, utilizándose así para construir una realidad para los participantes”.<sup>47</sup>

Así, la Quinta Dimensión involucra un proceso de *Enculturación* de niños y jóvenes en el que se adquieren conocimientos, destrezas comunicativas, habilidades para la interacción, construcción y apropiación de normas, y además experiencias divertidas y significativas que replantean las dinámicas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, siendo un escenario muy rico para la investigación educativa y transcultural.

Encontramos a partir de esta metodología que parecía posible construir un espacio significativo para la institución, las familias, los maestros y los niños; que no solo contribuyera a renovar la relación de los niños con los saberes escolares, sino sobre todo a transformar sus formas de relación. Con el modelo 5D pretendimos crear un espacio en el que las dinámicas escolares tradicionales cambiaran, en el que las interacciones entre

---

<sup>46</sup> Michael Cole, “Una metodología multinivel para una psicología cultural”. En: *Psicología cultural*. Ediciones Morata: Madrid. 1987.

<sup>47</sup> Fine citado por Michael Cole, 1987; p. 264. *Op. cit.*

niños, maestros, estudiantes universitarios y equipo de investigación, permitieran la construcción conjunta de saberes involucrando los contenidos programados en la planeación.

Sobre el trabajo que hicimos con los niños, es importante reconocer que aunque las actividades diseñadas inicialmente por el equipo de investigación buscaban incorporar los contenidos temáticos de las diferentes áreas sugeridas por los profesores, durante la implementación de las actividades nos vimos obligados a priorizar el crear condiciones que posibilitaran: la construcción *colectiva* de acuerdos que todos se comprometían a respetar; a comprender el sentido de las normas y su utilidad para mejorar el clima del grupo; a aprender a trabajar en equipo, a compartir los equipos tecnológicos y aprender juntos; a mejorar las relaciones entre pares.

Al fortalecer estas diferentes dimensiones del trabajo con los niños, fue evidente el avance en las tareas específicas. La disposición para el trabajo en grupo, la implementación con sentido de los acuerdos de respeto y silencio, la posibilidad de compartir el material y la responsabilidad que cada niño asumió en la solución de las tareas en cada nivel, permitió que las sesiones se hicieran poco a poco más provechosas. Lo cual nos mostró, que la organización de los niños como grupo, hacerlos sentir co-equiperos, darles la oportunidad de hacer propuestas y de tomar decisiones, mejoró su disposición para realizar las actividades de aprendizaje propuestas; y más cuando éstas se diseñaban buscando que para ellos tuvieran significado y por tanto despertaran su interés. Aprender a comportarse como un grupo que se auto-regula demostró ser la condición principal para volverse agentes de su aprendizaje. Es decir, que *lograr el desarrollo de una sociabilidad que posibilita la buena convivencia, es condición fundamental para lograr el aprendizaje de los temas y asuntos escolares; lo que a su vez produce desarrollo de las habilidades cognitivas e intereses de formación.*

En este modelo resulta fundamental la existencia de roles distintos durante el desarrollo de la actividad. Si bien existe el personaje de Madremonte, la figura del maestro o maestra y la de los “ayudantes de Madremonte” (estudiantes universitarios y equipo de investigación), es importante flexibilizar los roles y asignar por ejemplo a los estudiantes extra-edad, o a estudiantes con un rendimiento destacado durante las actividades, el papel de coordinadores de grupo, de orientadores, de ayudantes, etc. Durante nuestro trabajo con los niños sobresalió la importancia que tenía para ellos la presencia de personas con diferentes roles en el salón, pensar en la posibilidad de que no era el maestro quien detentaba el conocimiento o la autoridad, sino que tanto el saber cómo la norma podían surgir de las interacciones con personas en diferentes momentos de su proceso de aprendizaje.

El gran valor de construir una comunidad de aprendizaje consiste en invitar a los diferentes actores de la educación a reevaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje que están gestando, a realizar reflexiones a nivel metodológico en términos de las actividades que proponen, lo entretenidas que pueden ser o no, la posibilidad de involucrar varios campos del conocimiento en una misma actividad, de fortalecer habilidades de lectura y escritura, e inducir a los niños a establecer relaciones de cooperación. Pero además es una invitación a comprender que cada una de las propuestas de los maestros, de las iniciativas y formas de relación que propone en el aula (con el conocimiento, con la norma, con la autoridad y con los pares) está orientada por un conjunto de concepciones sobre el sentido que tiene el sistema escolar, sobre el tipo de educación que debe privilegiarse en una sociedad como la nuestra, y sobre el tipo de persona adulta que este contexto requiere.

Este modelo educativo tiene tres particularidades: se propone educar a grupos de niños y adolescentes con base en la participación de estudiantes universitarios que les organizan propuestas de aprendizaje que les resulten significativas; generalmente se pone en

marcha en contextos no escolares para atraer a ellos a chicos a quienes no les gusta la escuela, pero también se ha llevado a instituciones educativas; caso en el cual, los universitarios -quienes hacen las veces de *auxiliares del personaje mágico* - y que además son buenos usuarios de las TIC, los guían en su aprendizaje; el uso de las TIC para aprender y para producir, es una condición siempre presente en este modelo.

Cuando el modelo se lleva al contexto escolar, son los universitarios quienes primero diseñan las actividades, involucrando en ellas poco a poco a los docentes, para que estos puedan ir transformando una enseñanza unidireccional, individualista, y centrada en enseñar contenidos, recurriendo a la “disciplina” para crear silencio y orden allí donde los niños no están interesados en los temas, ni han participado en cómo aprender

En el caso de la IE de Rozo, los 7 profesores de 3º decidieron que las actividades se implementaran – por parte de los auxiliares de Madremonte – en uno solo de los grupos, que fue elegido por ellos. Debido a que la conectividad era muy baja, y solo se lograba algo de conexión en la sala de sistemas, varias de las actividades debieron realizarse allí. Por esta razón, el equipo de auxiliares de Madremonte decidió implementar las actividades sin que fuera necesario siempre usar el internet.

En colaboración con el equipo de docentes, se eligieron los temas que resultaran más significativos para los niños, y con base en estos se crearon actividades que permitieran aprender conceptos que se espera aprendan en 3º grado. Se decidió proponer un esquema de actividades que consistía en cinco misiones específicas condensadas en un laberinto que incluía contenido propio del currículo, y cuatro elementos transversales que le dan sentido al proyecto: la enmarcación narrativa, el intercambio epistolar, el establecimiento de acuerdos para el trabajo y el diligenciamiento semanal de un pasaporte en el que los niños registrarían los alcances obtenidos, las dificultades presentadas, las tareas realizadas, etc.

A continuación intentaremos exponer brevemente los momentos más significativos del proceso: la construcción conjunta del marco narrativo, el intercambio de cartas de los niños con Madremonte, el establecimiento de acuerdos y una parte del desarrollo de la misión “los sabores del mundo”.

## **PRIMER MOMENTO: LA HISTORIA DE MADREMONTE**

---

Escoger a la Madremonte como elemento estructurante de las actividades no fue casual. El equipo universitario, que acompañaría la implementación del modelo educativo 5ª Dimensión, que tiene un componente mágico e incorpora las TIC, buscó un personaje imaginario y poderoso relacionado con el campo colombiano; una leyenda de la tradición oral que permitiera restablecer el vínculo entre los niños y sus tradiciones familiares campesinas; restituir su relación con la autoridad de una manera amable, si bien firme, y negociada; y reconocer los graves problemas ambientales que agobian a su municipio. No obstante resultó necesario reconstruir las características del personaje de Madremonte, históricamente asociado en algunas regiones de Colombia, con el castigo la desobediencia e historias de miedo. Así se hizo la historia:

Divididos en dos grupos de quince a veinte estudiantes, los niños fueron ubicados en dos salones diferentes acompañados de dos ayudantes de Madremonte por grupo (universitarios), quienes cumplen el rol de orientadores en el modelo 5D. La actividad se inicia preguntando por las ideas previas de los niños acerca del personaje. Ellos hablaron sobre la Madremonte como un personaje que asusta, con incertidumbre sobre su existencia, mencionando su aspecto físico y su relación con otros mitos y leyendas. Referenciaron cuentos que habían leído, historias que les habían contado, e inventaron historias sobre ella. La narración se hizo de manera pausada, dando lugar a las intervenciones de los niños y sus preguntas sobre la historia. Se preguntó a los niños: ¿Cómo era Rozo antes? ¿Qué hacía la Madremonte en Rozo? ¿Cómo es Rozo ahora?



Los niños hablaron de cómo era Rozo antes, basados en las historias de familiares mayores, mencionaron el conocimiento que tenían sus familias sobre plantas medicinales, sobre cura de enfermedades, etc. Luego de esto los niños iniciaron una discusión sobre si era posible hacer uso de la naturaleza sin lastimarla. Ellos mismos definieron que era posible arrancar los frutos de los árboles siendo cuidadosos, utilizando herramientas o evitando hacer daño al árbol. Luego de esto Juan David realizó una importante pregunta: *“¿Por qué la Madremonte antes existía y ya no?”* Los niños aseguraron que Madremonte sólo aparecía dónde había monte, selvas o ríos, y por eso no se encontraba en la ciudad o en las carreteras, estas anotaciones parecieron resolver la inquietud por su existencia.



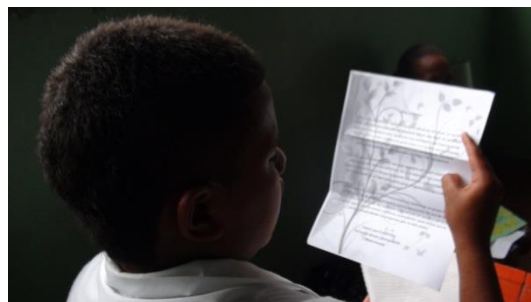
En general los niños se mostraron entusiasmados durante la construcción del marco narrativo; participaron activamente compartiendo aquello que conocían o creían sobre la Madremonte y exponiendo historias sobre el personaje. Madremonte fue concebida como un personaje fantástico, relacionado con mitos como el del duende y el hombre caimán, y encargada del cuidado y protección de los animales y las plantas, manteniendo al personaje entre el temor y la curiosidad: un personaje misterioso que asustaba a aquellos que no cuidaban la naturaleza y que irrespetaban a los otros. Al mismo tiempo se sentían atraídos por la labor de cuidado y protección que ella ejercía y por quiénes habían logrado verla y dónde, exponiendo constantemente inquietudes sobre su existencia. Con los auxiliares se convino que Madremonte estaba interesada en conocer Rozo y que ellos serían sus guías, presentándole a través de una carta las características del pueblo, los lugares más importantes, sus habitantes, las actividades más comunes y extendiéndole la invitación que prefirieran.

Luego de estos acuerdos los niños iniciaron la elaboración de cartas dirigidas a Madremonte, algunos describieron el pueblo a través de un texto centrándose en su entorno más inmediato: su casa, su familia, su barrio, sus amigos, su colegio. Otros prefirieron elaborar dibujos donde representaban Rozo, a Madremonte, la naturaleza o a sí mismos cuidando de ella. Casi todos los niños expusieron de manera muy afectiva sus expectativas y entusiasmo por el proyecto.

## **SEGUNDO MOMENTO: LOS ACUERDOS Y LAS CARTAS**

---

En otra de las sesiones, la del 30 de abril, se establecieron los “acuerdos”. Antes de iniciar el establecimiento de acuerdos, fueron entregadas a los niños las respuestas de



Madremonte a las cartas que ellos le habían enviado en días previos. Las respuestas se entregaban de manera individual y contenían textos personalizados. Los niños se sorprendieron gratamente de encontrar mensajes dirigidos a cada uno de ellos e iniciaron la comparación de sus cartas con las de sus compañeros. Voluntariamente algunos de los niños leyeron a sus compañeros lo que Madremonte les había escrito, discutiendo sobre el sentido de lo que decía en sus cartas y haciendo un enorme esfuerzo por comprender el mensaje.

Luego de esto el grupo fue dividido nuevamente en dos, para facilitar la discusión en torno a los *acuerdos necesarios para “trabajar bien en equipo”*. El establecimiento de acuerdos se inició con una discusión sobre lo que los niños consideraban necesario para poder “trabajar bien”, o para que las actividades se desarrollaran de la mejor manera. Ante la pregunta, los niños iniciaron señalando las pautas típicas marcadas por sus maestros –no hacer bulla, no pelear, no molestar en clase, etc. - y enseguida retomaron sus conversaciones anteriores sobre el cuidado de la naturaleza: *“estar en orden”, “respetar”, “no hacer basura”, “no dañar la naturaleza”*. Los auxiliares de Madremonte ahondaron en la discusión preguntando a los niños por el significado de esas consignas: *“Y, ¿Qué significa estar en orden?”* o *“¿Qué creen que significa respetar?”*, a lo que los niños respondieron refiriéndose a aquello que los afectaba directamente: *“- No poner apodos- - No pegar calvazos- -Hacer silencio-” sic.*

1. Respetar.
2. Hacer silencio para poder escuchar al que habla.
3. Pedir la palabra, para no interrumpir al que está hablando.

Todas estas frases fueron anotadas en el tablero para que los niños las retomaran, complementaran y argumentaran. Así se indagaba no sólo por lo que consideraban necesario para “trabajar bien”, sino además las razones por las que consideraban importantes estos acuerdos. Ante la pregunta sobre para qué hacer silencio, los niños



respondían brevemente diciendo que eso permitía escuchar, añadiendo el acuerdo de “pedir la palabra para hablar”. Ante preguntas como *¿Por qué es importante no poner apodos o pegar “calvazos”?* Los niños señalaban que los apodos los enojaban, y los “calvazos” les dolían. Acerca del cuidado del ambiente y la limpieza del salón los niños dijeron que era importante que se “viera bonito”. Los acuerdos establecidos en ambos grupos fueron similares.

### TERCER MOMENTO: LAS MISIONES DE MADREMONTE

---

En una de las sesiones posteriores, específicamente el 18 de junio, se inició la misión “*los sabores del mundo*” con contenidos de ciencias naturales y geografía que los profesores señalaron como parte del programa curricular de los niños de tercero. El primer nivel (*principiante*) exigía a los niños buscar un plato típico e identificar sus ingredientes, escoger tres de esos ingredientes y averiguar sus nutrientes más importantes. En el segundo nivel (*iniciado*) los niños debían indagar el origen de esos ingredientes y para qué sirven sus nutrientes. Y en el tercer nivel



(*experto*), los niños debían investigar cuáles eran los nutrientes que se requieren para una alimentación sana y cuáles los alimentos que contenían esos nutrientes. Finalmente cada uno de los grupos de trabajo debía preparar una presentación para el resto de sus compañeros, mostrando sus hallazgos.

Como siempre, al iniciar cada actividad se preguntó a los niños por los acuerdos que habían establecido para trabajar juntos: hacer silencio, levantar la mano para pedir la palabra, y mantener el respeto: definido como tratar al compañero sin apodos, sin groserías y sin golpes. La percepción más generalizada que los niños tienen sobre estos

acuerdos es que sirven para aprovechar el tiempo; lo que permitió que al finalizar la misión (qué tomó 1 sesión semanal, durante tres semanas), y durante el desarrollo de la misma, los niños empezaran a regular su comportamiento por iniciativa propia, sin precisar intervención de los universitarios, ni de la profesora del grupo, para regularse.

El 18 de junio los niños buscaron animadamente por medio de las tablets los platos típicos de Colombia. Algunos niños hicieron sus búsquedas a partir de platos que ya conocían y otros indagaron nuevos platos típicos apoyados en los ayudantes y en la profesora, que hacían sugerencias preguntando “¿Qué cosa muy rica cocinan en tu casa?” o “¿Qué es lo que aquí se cocina para las fiestas?”. Los niños escogieron *el sancocho, la lechona, la ensalada de frutas, el arroz con pollo*, etc. Algunos niños se valieron de videos, imágenes y recetas para definir los ingredientes de los platos, la mayoría recurrieron a sus conocimientos previos, a la profesora o a sus compañeros para identificar los ingredientes. Los niños más grandes realizaron fácilmente la primera actividad y se dedicaron a buscar juegos en las tablets.

Fue muy interesante que los niños pudieran relacionar esos platos con un lugar de origen, ya que nunca se lo habían preguntado o daban por sentado que los platos que conocían eran de origen colombiano. En consecuencia, se indagó con ellos sobre el origen de los platos y la ubicación en el mapamundi de los países de donde procedían esos platos, lo que permitió que algunos niños se interesaran por cuán lejos o cerca se encontraban estos países de Colombia.

*“-¿Qué plato estás buscando? – pregunta la auxiliar*

*-El espagueti – responde el niño*

*-Y ya encontraste ¿de dónde son los espaguetis? –auxiliar*

*-De aquí ¿no? - niño*

*-Pues, ¡busquemos! – auxiliar*

Buscan en google

*-Aquí dice Italia y China - auxiliar*

*-Y eso dónde queda – niño -¡busquemos!” sic*

Todos los niños lograron el primer nivel parcialmente: escogieron platos típicos, averiguaron su origen y sus ingredientes. Algunos niños también indagaron el origen de los ingredientes, pero no indagaron los nutrientes. Durante el acompañamiento a algunos niños en sus búsquedas sobre los nutrientes, fue evidente que se aburrían al encontrar textos muy largos y conceptuales, escritos desde un marco científico, lo que ocasionó que desistieran de la indagación. Ante esta situación los ayudantes insistían en la búsqueda en internet a través de videos e ilustraciones acompañadas de texto.

Finalmente los niños le escribieron a Madremonte sobre su primera actividad.



La misión continuó el 23 de julio, debido al receso de vacaciones, en esta ocasión hubo dificultades con el acceso a internet, lo que retrasó el inicio de la actividad. Finalmente no fue posible trabajar con las tablets.

Teniendo en cuenta que el objetivo final de la actividad era presentar los hallazgos a los compañeros de clase, el grupo completo se organizó en forma de círculo grande y se propuso que pensarán la forma como les gustaría presentar a sus compañeros los platos típicos que seleccionaron.

Al inicio, cada niño aportaba sus ideas; luego se organizaron en grupos y cada grupo presentó una propuesta. Para esto, los auxiliares pasaban por cada uno de los grupos preguntando qué materiales necesitarían para poder llevar sus ideas a cabo. Las ideas que los niños consideraron para sus presentaciones consistían en la realización de carteleras,

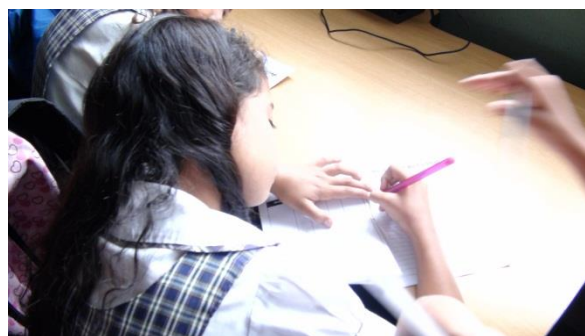
que incluyeran dibujos e imágenes alusivas a los platos típicos que habían elegido. Algunos niños, tras las sugerencias de los ayudantes, propusieron pintar sus rostros con uno de los ingredientes de su plato típico. La sesión terminó invitando a los niños a escribir un texto en el que especificaran cuál sería la manera en que presentarían los platos y los materiales que requerirían para esta presentación.

En la tercera sesión, el 6 de agosto, después de recordar los acuerdos, los niños elaboraron las presentaciones de sus hallazgos, por medio de algunos materiales que el equipo de investigación llevó para esa sesión, tomando en cuenta las propuestas que en la sesión anterior



habían pensado para sus presentaciones. Se acordó que era necesario compartir los materiales y trabajar en equipo: los niños se organizaron por grupos y los materiales se ubicaron en una mesa central, de donde podían tomarlos, usarlos y volver a dejarlos allí para que otros compañeros los usaran.

La mayoría de los grupos usaron papel, colores y témperas para realizar las presentaciones, a modo de carteleras; un grupo de niñas pintó en sus rostros los diferentes ingredientes de su plato típico. De ahí en adelante otros niños quisieron



pintar sus rostros con dibujos de la bandera de Colombia, con frutas, verduras, etc. Fue evidente que disfrutaron mucho de esta actividad, tanto que el tiempo de la sesión terminó sin que los niños pudieran presentar sus carteleras a los demás compañeros, por

lo que se sugirió la presentación de sus trabajos en alguna de las sesiones de clase de esa misma semana, aunque el equipo de Madremonte no se encontrara ese día en la escuela.

## LOS “AYUDANTES” DE MADREMONTA: ANDAMIOS PARA EL APRENDIZAJE

---

La propuesta 5D se sitúa en un paradigma socio-construccionista. Desde esta perspectiva la educación es comprendida como una práctica que requiere de sujetos que intercambien saberes a través de palabras, de gestos, de símbolos; se entiende la educación como un fenómeno presente en todos los escenarios en que ocurren procesos de **intercambio** que implican **hacer don a otro** del conocimiento que se tiene acerca de algo.

Desde el Modelo 5D la educación funciona como una herramienta cultural, el “instrumento” con el que los grupos sociales reproducen sus sistemas de creencias, sus prácticas, sus acumulados históricos, científicos, políticos, sus artefactos simbólicos, etc. y se da con el objetivo de asegurar la permanencia generacional de la cultura y ayudar a que “...los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera.” (Bruner, 1997; p. 38). A través de los intercambios educativos se ofrece a las personas todas las herramientas que permitan la comprensión del entorno social y físico; y se propician los intercambios subjetivos necesarios para la construcción y transformación de realidades (Bruner, 1997).

Basados en estos principios los ayudantes de Madremonte tienen una doble función en el modelo 5D. Su primera función consiste en cumplir el papel de enlace entre Madremonte y los niños, ayudando a la comunicación entre ambos (a través de cartas físicas o mensajes virtuales). Su segunda función es colaborar con los niños en el desarrollo de las misiones. Ya que son usuarios con mayor experticia en el manejo de la tecnología y con habilidades avanzadas para el desarrollo de las misiones, se convierten en mediadores entre el niño y

la tecnología, y el niño y el saber. Los ayudantes, a través de la colaboración, ofrecen a los niños modelos de relación con el saber y de cómo ser adulto. Este papel lo pueden cumplir en coordinación con los profesores, estudiantes más avanzados (de últimos grados de colegio y estudiantes universitarios) y profesionales del proyecto.

El desarrollo de las actividades 5D requiere una colaboración constante entre los aliados y los ayudantes, de forma tal que el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tengan valor como herramienta de aprendizaje, en el que el desarrollo de nuevos conocimientos, nuevos modos de relación y aumento de la curiosidad por el saber son fundamentales.

En el caso de Madremonte 5D, el equipo de ayudantes del personaje estaba compuesto por estudiantes de psicología, psicólogos y estudiantes de maestría en Psicología cultural. Si bien es cierto que habría sido enriquecedor contar con una mirada interdisciplinar en los procesos de intervención, la perspectiva cultural permitió al equipo desarrollar la propuesta teniendo en cuenta los diferentes elementos implicados en el aprendizaje de los niños: sus historias familiares y personales, las particularidades de un municipio con transformaciones aceleradas e impuestas por la agroindustria, la importante cantidad de niños provenientes de otros lugares del país, y los elementos señalados por los profesores como urgencias en el trabajo con los niños: las relaciones sociales y las habilidades en lectura y escritura.

Específicamente eran dos estudiantes de Maestría en Psicología Cultural, dos profesionales en Psicología, una practicante en psicología (que era una de nosotras), y estudiantes de octavo semestre de psicología cuyo número varió en el transcurso del proyecto. Las sesiones se encontraban acompañadas por el profesor o profesora del grupo, y dos o tres miembros del equipo de investigación. La presencia de estudiantes de psicología fue fundamental para la implementación de las actividades por la cercanía que

representan un puente entre los niños y los profesionales, una figura mediadora de edad intermedia y mayor experticia en algunas áreas.

Durante todo el proceso los ayudantes de Madremonte reciben y entregan las comunicaciones. El equipo de ayudantes de Madremonte produce las cartas y guías de tarea. Para la escritura de las cartas es muy importante que los ayudantes puedan utilizar un lenguaje cercano a los niños y reconocer los intereses y características particulares de cada niño.

Los ayudantes son los encargados de orientar la construcción del marco narrativo. Su trabajo consiste en indagar acerca de las ideas previas de los niños sobre el personaje mágico y, a partir de éstas, construir junto con los niños una narración que presente un personaje interesante. La construcción del marco narrativo debe conservar las características generales de Madremonte que promuevan la curiosidad y el aprendizaje.

Al iniciar el establecimiento de acuerdos el ayudante debe insistir en que los niños retomen situaciones que les resulten problemáticas en la cotidianidad de sus relaciones grupales y que sea a partir de éstas como se definan los acuerdos de trabajo.

Para la realización de las misiones, cada ayudante debe asegurarse que las misiones sean resueltas en grupo; que cada uno de los miembros participe en su resolución y que éstas les permitan desarrollar habilidades, adquirir conocimientos y modificar actitudes. Los ayudantes funcionan como puntos de apoyo; deben ofrecer a los niños ayuda en distintos niveles: devolviendo preguntas cuando los niños cuentan con las habilidades para realizar las misiones; realizando aclaraciones sobre el desarrollo de las misiones o dando instrucciones sobre el manejo de los dispositivos; teniendo en cuenta las habilidades de los niños. La intervención de los ayudantes debe estar encaminada siempre a generar curiosidad en los niños, confianza en el desarrollo de nuevas habilidades, y a permitirles que sean ellos quienes desarrollen las actividades.

Y finalmente, durante el uso de medios tecnológicos es fundamental que el uso de los dispositivos se encuentre mediado por la guía y el apoyo de los ayudantes pues la herramienta en sí misma no necesariamente da lugar al aprendizaje. Es necesario que haya un ayudante por cada grupo de trabajo, este debe entregar el dispositivo a los niños, ayudarles con el funcionamiento del mismo, de acuerdo con el conocimiento que tengan, y supervisar que se le dé un buen manejo: es fundamental que los niños usen la herramienta para indagar, de distintas formas, por información o actividades que les causen curiosidad con un objetivo de aprendizaje.



# HALLAZGOS

---

## EDUCACIÓN SOCIAL Y RELACIÓN CON LOS SABERES ESCOLARES

---

Sería injusto realizar una comparación de las tres propuestas sin reconocer diferencias estructurales entre ellas. Suponer que los tres escenarios educativos que aquí describimos pueden “medirse” para definir su efectividad, sus errores o sus posibilidades sería imprudente, así que optamos por un análisis de dos elementos evidentes en todas las propuestas: *la relación con los saberes escolares que promueve el orientador o profesor, y las formas de relación que privilegia entre los distintos actores del salón.*

Un primer elemento a señalar son las diferencias en las actividades, causadas por los recursos materiales y la planta física del colegio. Aunque este no constituye un factor determinante para el proceso educativo, es sensato pensar que la amplitud de un colegio como el Nuevo Latir, con sus distintos escenarios que invitan a la creatividad, y además resultan seguros para los estudiantes, contrastan fuertemente con las reducidas habitaciones en las que se desarrollan las jornadas de clase en el microcolegio, donde no existen laboratorios, bibliotecas, canchas, materiales de trabajo propios a la institución, o siquiera un patio de juegos que haga parte de la planta de la escuela. Esto da cuenta además de la inequidad en un sistema educativo que promueve este tipo de situaciones, que hace que los niños de un mismo sector tengan oportunidades tan diferentes.

A partir de esta evidente diferencia es posible pensar que aunque la precariedad en las instalaciones del colegio es una limitante muy grande, quizá podría sortearse a partir de actividades innovadoras y creativas. Pero esto requeriría contar con maestros con disposición y compromiso, quienes además deberían haberse formado no solo en un campo del conocimiento, sino en saber “formar personas”: contribuir a modelar las reacciones emocionales, desarrollo del autocontrol y las formas de interacción entre los

niños; maestros que desarrollaron sensibilidad y habilidades para comunicarse con sus estudiantes y poder “sintonizar con ellos” en lugar de imponer información y datos vacíos de interés para ellos. Por supuesto, además deberá haber adquirido diversidad de recursos metodológicos y didácticos con los cuales conseguir aprendizajes significativos. Es evidente que tal no es el caso en los colegios de ampliación de cobertura; estos no solo funcionan en una casa cualquiera, sino que contratan profesores de bajo costo. La locación, definitivamente, es un limitante estructural en el proceso educativo de los niños. Podríamos decir, retomando las palabras de Robert Miers – experto de UNICEF en primera infancia - en su crítica a los Hogares Comunitarios del ICBF: “Son programas pobres para niños pobres”.<sup>48</sup>

Además del factor *infraestructura*, existe otro elemento que marca diferencias profundas entre las prácticas docentes de las tres propuestas: el modelo o enfoque pedagógico, que puede restringir o dar lugar a la creatividad de los maestros, flexibilizando o haciendo rígidos los procesos de aprendizaje y las formas de evaluación de los niños.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en su artículo 77, otorga autonomía a las instituciones educativas en la *“organización de las áreas fundamentales, inclusión de asignaturas optativas, ajuste del Proyecto Educativo Institucional -PEI- a las necesidades y características regionales, libertad para la adopción de métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas”*<sup>49</sup>; el MEN solo presenta de manera general los lineamientos y estándares de competencias para la organización del currículo. Podemos entonces atribuir a las instituciones y a sus instancias administrativas buena parte de la

---

<sup>48</sup> Ponencia en el Segundo Foro Internacional sobre Primera Infancia y Desarrollo – ICBF Bogotá, junio 1- 3 2005.

<sup>49</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [en línea] <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-244739.html>

responsabilidad sobre las dinámicas escolares, tanto en las formas de relación con el conocimiento, como en las relaciones sociales que se tejen en la escuela.

Es evidente que en el microcolegio la organización curricular por asignaturas y las exigencias de evaluación tradicionales, limitan la ejecución de actividades que integren las áreas. Pero no solo sucede a nivel institucional, como lo mencionan los maestros, las familias de los niños exigen a los colegios “evidencia” del progreso en el proceso educativo. Para estas familias de bajo capital académico, que han naturalizado una educación tradicional simple, repetitiva y pobre en recursos, esta evidencia se materializa en la cantidad de información depositada en los cuadernos, la cantidad de tareas que se envían a casa, el sometimiento del niño a la disciplina y a obedecer cuando una autoridad está presente. El modelo pedagógico que asume en este caso el microcolegio no solo condiciona a los profesores sino que legitima las concepciones que tienen las familias sobre la educación, en lugar de buscar transformarlas.

En contraste con el microcolegio, el Megacolegio Nuevo Latir propone un modelo pedagógico alternativo que busca flexibilizar la educación y dar lugar al ingenio y creatividad de los maestros. En este caso el colegio propone las artes, las humanidades y las ciencias como áreas de trabajo; además promueve la elaboración de proyectos, buscando la integración de las disciplinas y la evaluación progresiva de los estudiantes. Aunque los maestros se acogen a los lineamientos y estándares definidos por el MEN, la metodología adoptada por el colegio les permite proponer tareas diversas, siempre y cuando apunten a las competencias que se suponen propias a cada momento educativo.

Adicionalmente el Nuevo Latir propone un “Modelo de Habitancia” que pretende establecer relaciones de cuidado entre los niños, y entre los niños y el lugar que habitan, creando acuerdos para la vida en comunidad y para la conservación de los espacios y los recursos. Esta propuesta, pese a ser muy interesante en sus planteamientos educativos,

ha tenido un desarrollo insuficiente, debido a la fuerza que tiene la normativa a favor del orden y el silencio, claramente expresada en el Manual de convivencia. Aunque el modelo da lugar a la construcción de acuerdos colectivos para la vida en comunidad, la escasa formación de los maestros en metodologías para viabilizar el modelo educativo del colegio, hace que terminen por privilegiarse los reglamentos tradicionales como “hacer silencio, prestar atención, mantenerse en orden, etc.”; de la misma forma, los elementos propios a la creación de relaciones comunitarias y al cuidado del ambiente se reducen en la práctica a consignas escritas en carteles pegados en las paredes del salón, o en álbumes de consulta: cartillas depositadas en las bibliotecas de los salones donde se representan con dibujos frases como *“Ser un buen vecino es... sacar la basura el día correcto”*.

Teniendo en cuenta la distancia entre la propuesta educativa y las prácticas cotidianas, consideramos necesario resaltar un tercer elemento que tiene un peso fundamental en el diseño y ejecución de las tareas: los recursos con que cuentan los orientadores o maestros. Con el término “recursos”, nos referimos a su formación académica; a las metodologías para la formación de sus estudiantes y a las habilidades que adquirieron para saber aplicarlas; a su historia personal en relación con el oficio docente, y a sus concepciones y creencias acerca del aprendizaje, y de lo que la escuela representa en este proceso.

Experiencias como la implementación del modelo educativo Quinta Dimensión nos enseñan que con independencia de los recursos materiales con los que se cuente, e incluso del contexto en el que se trabaje, el tipo de relación que se establece con el saber y con los otros, radica fundamentalmente en el orientador o profesor y en sus creencias acerca del aprendizaje, los niños, la escuela, la educación social, etc.

Justamente en la experiencia de intervención de Madremonte 5D observamos que la socialización de un modelo educativo alternativo con los profesores e incluso el

modelamiento de las actividades y los principios de trabajo no eran suficiente para la transformación de sus prácticas. En este caso existían factores que trascendían las intenciones del equipo de investigación y que estaban asociados a exigencias institucionales que limitaban el quehacer de los profesores, pero sobre todo a la historia personal de los docentes y a su capital cultural y académico que limitaba no solo sus posibilidades de situarse críticamente frente a su oficio, sino su acceso a material académico, a discusiones con mayores niveles de abstracción o a la reflexión sobre la estructura educativa tal como es concebida.

No se trata de culpar a los docentes, quienes se ven sometidos a las exigencias del sistema educativo colombiano, y terminan por abandonar su vocación de maestros para convertirse en administradores de información y disciplina, en estos “depósitos de niños” en los que se convierten las escuelas tradicionales, sobre todo si son de escasos recursos. Pero tampoco podemos justificar las prácticas docentes en sus dificultades laborales.

Quienes tienen la responsabilidad de ubicar a los niños como sujetos activos de su proceso de aprendizaje son los maestros y orientadores. El caso de Madremonte puede ser un ejemplo de esto: con frecuencia las características de las instalaciones y los recursos tecnológicos de la institución imponían condiciones adversas al desarrollo de las misiones; no obstante, replanteábamos las características de la actividad valiéndonos de indagaciones mediante entrevistas a familiares y vecinos, de la consulta en libros o el debate abierto y guiado de los temas. Pero no se trata solo de trascender las limitaciones en infraestructura o recursos para el trabajo. Las actividades de Madremonte se encontraban respaldadas en un modelo que concibe la actividad educativa de una manera distinta.

Sin embargo existieron brechas que el modelo no logró sortear durante el año de implementación: 1) las expectativas de “progreso escolar” de la institución y los profesores referida a mejores notas, mayor acumulación de información, adoctrinamiento

de los niños, así como expectativas de mejores resultados en evaluaciones estandarizadas; y 2) la poca disposición de gran parte de los maestros que asumían su profesión ligeramente, sin considerar el enorme impacto que tenían en la formación de los niños.

En el caso de Madremonte los ayudantes no contaban necesariamente con experticia en las áreas tradicionales del conocimiento escolar como biología, matemáticas, geometría, pero contaban con una metodología en la que las fuentes de la información son diversas, lo importante es su tratamiento durante la actividad. Esta flexibilidad permite consultar durante la preparación de la actividad, durante su ejecución y, apoyados en un profesora de 3º, miembro de nuestro equipo, los contenidos escolares necesarios; siempre buscando que el resultado de las tareas se convirtiera en una construcción conjunta, que partiera de la curiosidad auténtica de los niños y de sus conocimientos contextuales.

Este es un punto fundamental para la comparación de las distintas propuestas: ***la concepción acerca del aprendizaje y la situación social de aprendizaje, y la coherencia de las prácticas de formación y de evaluación con dicha concepción.*** Tanto en el Microcolegio, como en el Nuevo Latir, los profesores tienen prácticas en las que se crea una brecha entre el “aprendizaje” de los saberes escolares y el “aprendizaje social”. Los contenidos escolares están desprovistos de sentido. Basados en esta distinción se busca que los niños incorporen información que se considera fundamental, pero esta información no está asociada a su cotidianidad o a las demandas que le hace su contexto social. Se cree que la educación social es responsabilidad exclusiva de la familia del niño y además está supeditada a los primeros años. Es esta la razón de las diferencias entre la “educación para niños pequeños” y para “niños grandes”.

Los maestros y el programa educativo suponen que las habilidades para la socialización y el cuidado de las relaciones comunitarias se consolidan antes de segundo de primaria. Así, a los siete u ocho años el niño ya estaría completamente socializado, por lo que la escuela

debe dedicarse a introducir “conocimientos formales”. Aunque algunos de los maestros sí contemplan esta distinción en su discurso, la mayoría de ellos no la reconoce en la práctica, y solo cuando se observa su ejercicio docente, es posible evidenciar la ruptura.

Por ejemplo, la profesora de uno de los grupos de tercero del colegio Nuevo Latir, durante la sesión de cierre del año escolar nos mostró cuán sencillo era para ella llevar a cabo una actividad de manera grupal y colaborativa, en la que las tareas de limpieza y organización del salón podían ser resueltas por los niños a partir del intercambio y la discusión con otros, sin restricciones de orden, de silencio, o de quietud; pero esto ocurrió porque se trataba de una actividad que aparentemente no tenía objetivos educativos. Muy diferente fue la sesión en la que la profesora trabajaba con fracciones, donde se observaron constantes sanciones a la cooperación, al trabajo conjunto, y donde la consigna consistía explícitamente en realizar el trabajo de manera individual, en cada cuaderno, resolviendo los puntos escritos en el tablero, de una tarea que tenía muy poca relación con el contexto inmediato de los alumnos.

Otro ejemplo de la dificultad de la maestra para incorporar en su actividad prácticas de cooperación entre los niños, es el rol de la niña que viene de un grado superior a reforzar el tema de fraccionarios. Incluso sin que la profesora lo proponga, esta niña empieza a jugar un papel de orientadora de los niños más pequeños; este lugar podría ser respaldado y formalizado por la docente, aliviando además su carga de trabajo y dinamizando la clase.

La misma situación ocurre en las sesiones del grado tercero en el Microcolegio, donde el profesor privilegia las actividades individuales y la exposición magistral. Aunque se trata de un docente joven, que nos habló de su formación en metodologías alternativas y de su interés por la intervención social, durante las observaciones fue evidente que se apegaba a las prácticas tradicionales, que le resultaban eficientes para mantener la disciplina del

salón de manera impositiva, pero no para generar situaciones de aprendizaje o educación para la vida en comunidad.

## **LOS ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN CON EL MODELO 5D**

---

La experiencia que tuvieron los docentes de la Institución Educativa de Rozo al observar formas de trabajo en el aula, distintas a las que acostumbran, sumada a las actividades formativas en el modelo 5D, permitieron que se dieran algunos cambios en sus propias prácticas educativas. El efecto que tuvo la participación en el proyecto Madremonte varía -cualitativa y cuantitativamente- en cada profesor, en función de: a) la formación previa de cada uno, b) el grado de participación en las diferentes actividades (seminarios y actividades con niños), c) el interés que desde un principio les suscitó el modelo y d) el tipo de prácticas educativas que tenían al momento de empezar el proyecto.

En general los docentes reconocieron, al finalizar el proyecto, la necesidad de hacer cambios en las actividades que implementan con sus estudiantes. Si bien no todos lograron un nivel de reflexión que les permitiera entender en profundidad qué puede llegar a haber de problemático en su forma de “impartir conocimiento”, el contacto con otros discursos sobre la educación y con prácticas educativas distintas a las tradicionales, generó inquietudes que, en muchos casos, llevaron a los maestros a buscar materiales o actividades que complementaran sus clases.

Las transformaciones más significativas que pudimos observar se dieron en las docentes que tuvieron la oportunidad de participar en la implementación de las actividades 5D en sus aulas de clase. En general ellas reconocen haber modificado sus concepciones acerca del trabajo colaborativo en el aula, dicen haber comprendido la importancia de trabajar a través de proyectos que puedan integrar varias asignaturas, y manifiestan que el proyecto les sirvió para adquirir herramientas para trabajar lo referente a la lectura y la escritura. El



personaje mágico (La Madremonte) es también valorado como un vehículo para interesar a los niños por las distintas actividades que se plantean y en este sentido las profesoras reconocen las potencialidades que tiene trabajar con metodologías que involucren aspectos narrativos.

En particular, una de las docentes logró a hacer transformaciones a su propia metodología de trabajo en el aula, implementando actividades “por proyectos” incluso por fuera de los momentos de trabajo del proyecto Madremonte. Esta docente pudo interiorizar las características y fundamentos del modelo gracias al gran interés y la participación activa que tuvo durante todas las actividades y a sus propias características personales (sensibilidad ante las problemáticas de su entorno de trabajo, compromiso con la enseñanza y posición crítica frente a los modelos educativos tradicionales). Ella retomó el trabajo con el modelo 5D con su nuevo grupo escolar de 3º, al iniciar el 2015, y ya ha desarrollado la habilidad de hacer la planificación en torno a las “misiones” que Madremonte da a los niños, para así darle un nuevo sentido al aprendizaje de estos. Los niños de sus grupos ya han aprendido a auto-regularse y a establecer relaciones cooperativas en el aprendizaje. La profesora ha estado apoyada todo el tiempo por uno de los miembros de equipo, con quien hacen la planeación, algunas actividades, y la evaluación de lo planeado en función de logros y dificultades encontrados.

#### **Dificultades en la implementación del modelo 5D**

---

Pese a las interesantes transformaciones que pudimos observar, los mismos docentes fueron conscientes de las limitaciones con las que nos encontramos al tratar de implementar el modelo 5D en la IE de Rozo. Ellos manifestaron, en primer lugar, que las deficiencias en conectividad a Internet y disponibilidad de herramientas digitales en buen estado dificultaron que el trabajo pudiera desarrollarse óptimamente. Sumado a esto, manifestaron que las exigencias institucionales que tienen, en función del cumplimiento de horarios, planeaciones y elaboración de informes, les impidieron dedicar el tiempo que

consideraban necesario para trabajar en lo referente al proyecto Madremonte y para implementar actividades 5D en el aula. Por último, los maestros manifestaron su deseo de que las actividades de Madremonte fueran implementadas en un número mayor de salones de clase, contando con el apoyo de los profesionales del proyecto, sin embargo esto no fue posible debido a las propias limitaciones del equipo en cuanto a presupuesto y personal de apoyo.

Además de las dificultades señaladas por los profesores, podemos identificar que la implementación del modelo 5D en el contexto de la IE de Rozo se obstaculizó debido a:

- Carencias en la formación de los profesores: En general, pudimos observar en la mayoría de los profesores dificultades para modificar sus prácticas educativas tradicionales, lo que se relaciona con su formación académica. Llegamos a la conclusión que su formación, y su experiencia práctica posterior, les llevó a interiorizar una manera particular de hacer su trabajo, aprendieron técnicas y maneras de resolver problemas, lo que los hace poco flexibles ante su labor y, por ende, dificulta la introducción de nuevas formas de enseñanza, como la metodología 5D. Sumado a esto se nota, en general, una pobre relación con la lectura y la escritura; los profesores no disfrutaban estas actividades y, por ende, no pueden transmitir el goce por ellas a sus alumnos.
- Falta de interés en los profesores: Las condiciones institucionales y contractuales de los docentes (presión por cumplimiento de horarios, elaboración de planeaciones e informes), sumadas a la dificultad para comprender y asumir la necesidad de implementar cambios en las propias metodologías educativas llevó a que los profesores en muchos casos se mostraran poco interesados por el modelo 5D, algunas actividades formativas que se propusieron no pudieron ser desarrolladas a cabalidad debido a que los docentes no se comprometían con su realización.

- Dificultad del equipo del proyecto para encontrar un “lugar” dentro de la institución: Pese a que el proyecto contó con apoyo institucional y buen recibimiento por parte de las directivas de la IE de Rozo, la evaluación posterior permitió identificar que las actividades del proyecto Madremonte no tuvieron un lugar de importancia equiparable a las clases tradicionales. Para los directivos y profesores los proyectos externos son importantes en la medida que permitan mejoras observables, preferiblemente a corto plazo, pero son siempre “accesorios” a las clases convencionales. Debido a esto, en muchas ocasiones, las condiciones de trabajo con las que se contaba y la prioridad que se daba a las actividades 5D no permitieron una implementación satisfactoria del modelo.

Esto llevó, además, a que fuera difícil coordinar con los profesores los tiempos de trabajo y la planeación conjunta de actividades, cuestión necesaria para la implementación del modelo 5D.

Todas las circunstancias previamente mencionadas, que muestran la dificultad para la implementación de la metodología 5D en contextos educativos institucionales, han sido mencionadas también por profesionales que han intentado aplicar este modelo en escuelas de otros países. En general se concluye que la implementación de esta metodología de enseñanza/aprendizaje encuentra mejor lugar en contextos ajenos al escolar, con la bondad de generar un impacto que favorece justamente la relación de los niños con la escuela.

## CONCLUSIONES

---

Al igual que los niños del *Steven* y el colegio de Rozo, nuestra educación estuvo basada en modelos educativos tradicionales. Durante la primaria asumimos con resignación el régimen escolar de levantarse muy temprano, recibir información pasivamente durante ocho horas y volver a casa; portando adecuadamente el uniforme, hablando poco en clase y transcribiendo con prontitud los dictados de los profesores. A pesar de haber estudiado en colegios distintos (un Colegio Católico Femenino y un Microcolegio), en estratos socioeconómicos diferentes y en barrios lejanos, las clases que nos impartían eran muy similares: exposiciones magistrales guiadas por un libro de texto, sin explicaciones ni propósitos claros, concluidas con evaluaciones estandarizadas que - se suponía -, daban cuenta de nuestros avances. Las relaciones en clase estuvieron basadas en “*tomar distancia*”, pareciera que la frase que preside la formación en filas al iniciar la mañana, fuera el vaticinio de lo que ocurre año tras año durante la vida escolar: tomar distancia del saber curioso y auténtico, y tomar distancia de los otros para ser aprobado.

Ese no es el caso de todas las instituciones educativas como las conoce Occidente. Incluso en Cali, donde el panorama resulta tan desolador, existen numerosas propuestas que en lugar de ‘tomar distancia’, acercan a los niños a los saberes escolares, y en el camino, les permiten comprender la importancia del cuidado de las relaciones sociales. Lamentablemente la buena educación no es equitativa: la mayor parte de esas propuestas están reservadas para la clase alta y media-alta, por lo que durante nuestra carrera resultó más común encontrarnos con experiencias desesperanzadoras; y por fuerza de la cercanía, nos identificamos con las quejas de los niños, nos volvimos sus cómplices, les dimos protagonismo en nuestros trabajos académicos y empezamos a resaltar una y otra vez cuán distante era la propuesta educativa de los maestros de las potencialidades cognitivas y sociales de los niños.

Martin Packer<sup>50</sup> nos dice que preocuparse por cualquier escenario de participación de los niños es ya preocuparse por lo que ellos son, por lo que los diferentes contextos pueden hacer de ellos y lo que ellos harán frente a esos escenarios. Ya habiendo descubierto que los niños contaban con habilidades sociales muy bien definidas por sus familias y comunidades, y que en su mayoría no adolecían de dificultades cognitivas que les impidieran acceder al saber escolar, encausamos nuestros reproches en los maestros y aprendimos, como bien nos enseñó la universidad, a culparlos por las incapacidades de las escuelas que conocíamos.

Teniendo en cuenta nuestra poca familiaridad con experiencias escolares fructíferas y propuestas educativas alternativas, resultaba incongruente culpar a los maestros del desastre en la educación formal de la clase baja y media-baja que observamos en las escuelas. Por lo que ampliamos nuestra exploración e incluimos diferentes proyectos y propuestas educativas, con el objetivo de identificar algunos de los elementos que inciden en la educación social y la enseñanza escolar de los niños en contextos marginales.

En los escenarios de marginalidad urbana y rural hallamos propuestas con diferentes matices. El caso de los Microcolegios que describimos en el primer capítulo es el más preocupante no solo por las terribles condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza, sino por su vigencia y aparente perdurabilidad. Los Microcolegios no son instituciones que puedan seguir funcionando en una época en que la escuela debe trascender su papel de cuidadora de niños y administradora de información. Estas organizaciones no cuentan con recursos siquiera para replantear su papel y asumir su responsabilidad en el proceso de socialización, en un contexto que requiere un trabajo de alto impacto sobre las relaciones interpersonales y la vida en comunidad. Estos colegios no fueron concebidos con objetivos educativos, e incluso la reflexión sobre su modelo pedagógico y la renovación del personal

---

<sup>50</sup> Martin J. Packer. La Ontología de la Escolaridad. <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/CulPsy/CulPsymain.html>. Traducción de M. Cristina Tenorio para uso académico. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali, mayo del 2006.

docente no serían suficientes para sortear dificultades básicas de infraestructura y herramientas de trabajo.

Los colegios que funcionan en contextos marginales están amenazados por las complejas dinámicas sociales que les rodean y a las que se ven expuestos los niños. En un intento por neutralizar estas dinámicas de vandalismo y asociación, la escuela busca controlar las interacciones entre los estudiantes, pero al mismo tiempo el maestro favorece el individualismo y la competitividad en grupos sociales que se caracterizan por estrechar los vínculos comunitarios, vecinales y de compadrazgo. Es este uno de los principales problemas de las escuelas de sectores marginales: no construir estrategias que enfrenten la violencia a partir del fortalecimiento de las relaciones interpersonales, sino solo a partir de la segregación y oposición entre los estudiantes.

En este caso, como lo mencionan Rodrigo Parra y Leonor Zubieta<sup>51</sup> *“coexisten en una sola estructura social proyectos sociales diferentes y un individuo, socializado inicialmente en cualquiera de ellos, debe por distintas razones convertirse en un miembro efectivo de cualquiera de los otros”*. El proyecto social de las familias que conocimos corresponde al de una comunidad marginal, con características y prácticas particulares que la obligan a privilegiar en sus hijos ciertos principios: los niños deben ayudar en casa mientras sus padres trabajan, hacerse cargo de sus hermanos menores y de ellos mismos, deben ser independientes, autónomos, pero capaces de cooperar y contribuir al fortalecimiento de su núcleo familiar, y además *“no dejarse de nadie”*, y comportarse de manera desafiante o agresiva cuando la situación lo requiera. El segundo proyecto social, es el de la escuela, que busca socializar a las personas en un contexto institucional acercándolas a la sociedad global, y hace exigencias que son novedosas para los niños, y que resultan en muchas

---

<sup>51</sup> Rodrigo Parra y Leonor Zubieta, *La Imagen del Maestro en la Escuela Campesina*, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP), 1981. Encontrado en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_04ensa.pdf)

ocasiones contradictorias con las exigencias y urgencias de sus familias y de las comunidades.

La educación social de los niños se ve entonces entorpecida por esta discordancia; y al final, familia y escuela se responsabilizan mutuamente del mal comportamiento de los niños, definido por ambas partes como conductas agresivas, conflictivas, violentas o desafiantes.

El contexto urbano-marginal del Distrito de Aguablanca requiere instituciones que desde su fundación sean pensadas para la transformación social de la comunidad y la viabilización de su economía. El caso de Colegio Nuevo Latir es un ejemplo de la construcción de escuelas de alto impacto. No solo transformó el sector donde se encuentra ubicado y lo hizo un espacio habitable, sino que tomó el riesgo de plantear una propuesta educativa innovadora y pensada para la comunidad. Sin embargo encontramos que la iniciativa no ha sido suficiente. Aquí, la propuesta cuenta con la infraestructura, el modelo pedagógico alternativo, la flexibilidad en el ejercicio de la educación y personal capacitado, con formación académica e importante experiencia, pero hace falta algo.

Es necesario tener en cuenta que el Nuevo Latir tiene tan sólo cinco años desde su fundación y que cambiar las concepciones y prácticas, tanto del vecindario como de los maestros con amplio recorrido en el magisterio, no es una tarea fácil. El megacolegio ha logrado permanecer en óptimas condiciones, los niños habitan en él, cuenta con propuestas alternativas y es abierto a la comunidad. Sin embargo, hay que fortalecer los diálogos entre los profesores, buscar espacios reales de reflexión sobre los asuntos escolares, es indispensable un compromiso institucional para llevar a cabo una propuesta como ésta.

Podemos decir entonces que plantear o no *Actividades Con Sentido* que no solo faciliten el acceso a los saberes, sino que fortalezcan los vínculos sociales, depende fundamentalmente del maestro, de sus concepciones, de su disfrute con la labor que cumple, y de los recursos metodológicos que sabe poner en práctica. Es tarea de los docentes construir situaciones en las que la relación con los saberes escolares parta de la curiosidad auténtica, y en las que las relaciones sociales sean el motor principal del aprendizaje, provocando interacciones e intercambios que en lugar de romper con los vínculos comunitarios, fortalezcan las redes sociales que nacen en la escuela y que podrían tener un impacto importante en las dinámicas sociales.

En el caso de las propuestas innovadoras de enseñanza escolar y educación para la vida en comunidad que presentan el Nuevo Latir y que también aparecen en el proyecto Madremonte, es necesario tener en cuenta dos situaciones que obstaculizan el alcance de los modelos: la primera es administrativa, la segunda, al igual que en el caso de los Microcolegios, recae en los maestros.

En primer lugar debemos reconocer que una propuesta educativa alternativa representa una exigencia muy importante para los maestros y para los administradores, quienes deben tener posturas flexibles que permitan dinamizar las propuestas; es fundamental que ellos tengan el capital cultural y académico que les permita situarse críticamente frente a su oficio y reconocer las características del contexto en que se desempeñan. Una propuesta de intervención o innovación educativa que pretenda tener un efecto real y perdurar debe asegurar que los maestros incorporen el modelo y logren modificar sus prácticas tradicionales. Pero no es suficiente “enseñar” el modelo a los profesores, es necesario garantizar que quienes desempeñan esta labor en cualquier institución lo hagan desde la sensibilidad que produce la vocación de maestros. Y en esta tarea está implicado el Estado, las Instituciones de Educación Superior que forman en licenciaturas y



pedagogías, y los colegios, que en sus procesos de contratación y mecanismos de veeduría deben hacerse más rigurosos y exclusivos. Es necesario reivindicar la labor del maestro.

Los profesores, como figuras representativas de la escuela ante la comunidad, tienen la difícil tarea de acercarse al contexto, establecer vínculos con las familias de los niños y discutir el tipo de educación que la escuela brinda, el tipo de personas que espera y necesita la comunidad. Es responsabilidad de maestros y adultos educadores consolidar un vínculo educativo que discuta los contenidos de la cultura, y reconozca en todas sus dimensiones al sujeto de la educación y al agente de la educación, cada uno con una biografía personal que determina sus prácticas. Pero el papel de las familias, o los adultos educadores y la comunidad que rodea a los estudiantes es también conflictivo.

Es curioso cómo la comunidad y la familia aprueban que los niños aprendan en condiciones de hacinamiento a través de prácticas como el dictado y la memorización. Incluso se muestran a favor de estas, pese a las constantes quejas de los niños de no querer volver a la escuela por el carácter rutinario de las actividades que propone. De acuerdo con Tedesco y Parra<sup>52</sup> las comunidades urbano-marginales han desarrollado una “ideología del esfuerzo” alrededor de la escuela; enviar los hijos a la escuela es enunciado por los padres como un esfuerzo para asegurar el “mejor futuro” de sus niños, y el fracaso escolar es percibido entonces como una falta de compromiso de los niños con sus padres y maestros, quienes hacen todo cuanto pueden por ellos. Sin cuestionar en ningún momento las características de la institución educativa, su funcionamiento, su organización interna o diseños curriculares: *“En este sentido, la educación —en tanto es concebida como llave maestra del éxito social— no puede ser cuestionada en sus aspectos*

---

<sup>52</sup> Juan Carlos Tedesco y Rodrigo Parra, “Escuela y Marginalidad Urbana” En: *Pedagogía de la desesperanza: la escuela marginal urbana en Colombia*. Encontrado en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/7\\_4ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/7_4ens.pdf)

*centrales. Se constituye en una especie de factor 'intocable' y sagrado que está al margen de las transformaciones: o se la incorpora tal como existe o se fracasa"<sup>53</sup>.*

Teniendo en cuenta todos los elementos mencionados anteriormente en relación a las situaciones de marginalidad y las diferencias entre las propuestas educativas, las escuelas deben luchar por convertirse en un punto de encuentro de saberes y personas, un lugar para leer, para conversar, para aprender a pensar y conversar temas interesantes, para jugar. Las instituciones, sobre todo las que se encuentran en estos contextos, deben analizar, como lo menciona Philippe Meirieu<sup>54</sup>, la satisfacción de todos los actores implicados en su *quehacer*. Pero no la escuela en abstracto, el Estado y la comunidad deben apropiarse de las escuelas, haciendo veedurías responsables sobre el dinero que se invierte en la educación, evaluando los programas educativos y a los maestros: no sólo en términos de los certificados adquiridos a lo largo de su formación profesional, sino también en términos de las garantías que les brinda su profesión. Así mismo los maestros deben comprometerse con su labor, apropiarse de la comunidad sobre la que tienen efecto, establecer vínculos con los estudiantes y sus familias, puentes con los grupos sociales del contexto, redes de apoyo que ayuden a solventar un poco las condiciones precarias de estos sectores. **Todo esto, podría derivar en que los niños finalmente se apropien de los saberes, de las relaciones comunitarias y que encuentren en la escuela la posibilidad ya no de tomar distancia sino de acercarse al futuro que desean y necesitan.**

---

<sup>53</sup> Tedesco y Parra, *op. cit.* p.9

<sup>54</sup> Philippe meirieu. 2004. En la escuela hoy. Octaedro: Barcelona

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Alcaldía de Cali, William López Arango, 2011. “Qué tendrá la Ciudadela Educativa Nuevo Latir. En línea:  
[http://www.cali.gov.co/culturaciudadana/publicaciones/qu\\_tendr\\_la\\_ciudadela\\_educativa\\_un\\_nuevo\\_latir\\_pub](http://www.cali.gov.co/culturaciudadana/publicaciones/qu_tendr_la_ciudadela_educativa_un_nuevo_latir_pub)
- Cali en Cifras 2013. Fuente DAPM. Alcaldía de Santiago de Cali, Departamento Administrativo de Planeación Subdirección del POT y Servicios Públicos. Recorte del
- Colombia aprende. Definición de Jornada Única. En línea:  
<http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-348219.html>
- Documento “Acuerdos para la Habitancia” (2012). En  
<http://inninfor.com/cristian/nuevolatir/ciclo1y2/ciclo1/AcuerdosParaHabitancia.pdf>
- El País, Zulma Cuervo, Febrero 2013. “Así es la pelea de los colegios público y privados de Cali por los miles de estudiantes. En línea:  
<http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/asi-pelea-colegios-publicos-y-privados-cali-por-miles-estudiantes>
- Fernando Urrea y Fernando Murillo, “Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali”. Ponencia presentada al Observatorio Socio-político y Cultural sobre “Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales”, del Centro de Estudios Sociales (CES), de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 5-7 de Mayo de 1999.

Figueroa, H. (2014). Los Abuelos de la Memoria en Aguablanca (Cali, Colombia). Entre una ciudad agreste y un campo vuelto utopia. Revista Latinoamericana de Bioetica, 14-1, pp. 62-81.

Informe de la Comisión Vallecaucana por la educación, subcomisión de cobertura con calidad, Noviembre 2010: <http://es.slideshare.net/CVEducacion/ampliacion-de-cobertura-educativa>

Jerome Bruner, "La educación puerta de la cultura", 1997.

Jesús González, "Mundos populares entre el desplazamiento y el poblamiento: Memorias e interculturalidades en el Distrito de Aguablanca de Cali". Revista Guillermo de Ockham. Colombia, 2012.

Juan Carlos Tedesco y Rodrigo Parra, "Escuela y Marginalidad Urbana" En: Pedagogía de la desesperanza: la escuela marginal urbana en Colombia. Encontrado en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/7\\_4ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/7_4ens.pdf)

Larissa de Lomnitz, Cómo sobreviven los marginados. México, 1975.

Macarena Lamas y José Luis Lalueza (2012) Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnos en situación de exclusión. Cultura y Educación No.24-2, p. 177-191.

Martin Packer y Greco-Brooks, "La escuela como lugar donde se producen personas". Encontrado en: <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/Pubs/PackerG-B%2099E.pdf>. Packer, M., & Greco-Brooks, D. (1999). School as a site for the production of persons. Journal of Constructivist Psychology, 12, 133-149.]

Martin J. Packer. La Ontología de la Escolaridad. <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/CulPsy/CulPsymain.html>. Traducción de M. Cristina Tenorio para uso académico. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali, mayo del 2006.

Michael Cole, "Una metodología multinivel para una psicología cultural". En: Psicología cultural. Ediciones Morata: Madrid. 1987.

Patricia Lasso, "Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia". Revista Guillermo de Ockham. Colombia, 2013.

Pedro Martín Martínez Toro, Departamento de Geografía, Universidad del Valle. Estudio técnico sobre la conveniencia económica y social de la iniciativa y la viabilidad o inviabilidad de creación del nuevo municipio de Rozo en el Valle del Cauca.

Períodico virtual "El País". 17 de marzo de 2011. "Rozo quiere ser el municipio 43 del Valle del Cauca" en línea: <http://www.elpais.com.co/elpais/valle/poblacion-del-mes/noticias/rozo-quiere-ser-municipio-43-del-valle-del-cauca>

Philippe meirieu. 2004. En la escuela hoy. Octaedro: Barcelona

Proyecto Educativo Institucional (PEI), Institución Educativa Nuevo Latir, Junio de 2011.

Responsable: Rector Hugo Alberto Lozano. Encontrado en:

<http://inninfor.com/cristian/nuevolatir/ciclo1y2/PEINuevoLatirjunio2011.pdf>

Rodrigo Parra y Leonor Zubieta, La Imagen del Maestro en la Escuela Campesina, Bogotá.

Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP), 1981.

Encontrado en:

[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_04ensa.pdf)

Urrea, F. (2012). "Transformaciones sociodemográficas y grupos socio-raciales en Cali a lo largo del siglo XX y comienzos del siglo XXI". En Loaiza, G. (editor). Historia de Cali, siglo XX. Santiago de Cali: Programa Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, 2012. Tres volúmenes. ISBN Obra Completa 978-958-670-984-2, Volumen I, Cali: 145-194.