

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
“LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA COMO PROYECTO CULTURAL”
ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
AÑO 2010

1. INTRODUCCIÓN

La Escuela Pedagógica Experimental desde su constitución en el año de 1977 se ha comprometido con la búsqueda de una transformación profunda al interior de la institución educativa, y por ende de la construcción de una opción de colectivo social diferente al ya conformado desde las expectativas de una sociedad anclada en valores como la obediencia, la pasividad, la competitividad, el individualismo y la indiferencia.

Desde esta perspectiva, la E.P.E. como proyecto educativo y conforme a lo dispuesto en el artículo 5 de la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 referido a los Fines de la Educación, mantiene su compromiso con el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

De tal manera que defiende como prioridades (Segura et al., 1999: 17):

1. Antes que la aceptación obediente de normas, procedimientos y metas, la formación de personas responsables,
2. Antes que la pasividad ante lo que sucede en el mundo, ante el conocimiento y la vida, se proyecten desde la escuela posibilidades de actividad y transformación, y
3. Antes que la delegación de derechos, se asuman prácticas participativas y democráticas ante los asuntos de interés público.

Siendo estos los pilares del Proyecto Pedagógico de la E.P.E., el documento que aquí se presenta intenta recoger y organizar, con la mejor voluntad posible, las ideas y los interrogantes sobre los cuales la Escuela se dinamiza e intenta, en palabras de María Cristina Pulido (1996: 9), superar la cultura de la inmediatez.

2. ¿QUÉ SOMOS COMO ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL?

La Historia y Biografía, El Contexto Educativo, Social y Político sobre el cual se constituyó, La Pertinencia como Proyecto Educativo Alternativo, y Los objetivos que como institución educativa se plantea, han contribuido a la construcción de la identidad de la actual Escuela Pedagógica Experimental. Identidad por la cual ha sido reconocida como una institución realmente comprometida con el cambio y con la búsqueda de una cultura donde la tolerancia, la autonomía, la libertad, la confianza y la resolución no violenta de conflictos sean un hecho real y cotidiano (Segura, et al., 1999:41). Así es como la E.P.E. se ha configurado como un eje de transformación cultural de la sociedad.

2.1. Biografía institucional

En 1977, con 16 niños (casi todos hijos de los fundadores de la EPE) inició la Escuela Pedagógica Experimental. Su población fue creciendo lentamente hasta que en 1988, cuando contaba con unos 250 estudiantes, logró todos los grados escolares y con ello su primera promoción de cinco bachilleres. La ilusión de los fundadores era lograr una institución educativa que de manera eficaz ofreciera una educación de calidad en medio de un ambiente no violento.

Como primera medida, estaban convencidos de que los niños poseían capacidades emocionales, físicas e intelectuales frente a las cuales la escuela en general se quedaba corta. Su inspiración eran los trabajos de Jean Piaget. Frente a lo segundo, les aterraba el ambiente de imposición y violencia que reinaba en las escuelas oficiales y privadas, las angustias de los niños ante las exigencias académicas y de muchos otros tipos y la vida antidemocrática que imperaba, que conducía a profundizar las diferencias.

Estas mismas consideraciones son válidas hoy. Sin embargo, las prácticas y las preocupaciones han ido evolucionando; por ejemplo, en los primeros años de experiencia en la EPE, se logró reconocer y valorar la importancia del arte, hasta tal punto que ya a partir de 1981, el arte se constituyó en el área de mayor intensidad en todos los niveles de escolaridad, hoy se está incursionando en los sistemas dinámicos y la teoría de la complejidad.

Paralelamente con la apreciación de la importancia del arte, el equipo de maestros se dio cuenta de que si no investigaban, no lograrían dos elementos que comenzaron a hacerse determinantes. El primero tiene que ver con que las innovaciones educativas no pueden surgir espontáneamente a partir de las buenas intenciones y de propuestas ancladas en el sentido común o, simplemente de la práctica no reflexionada; lo cual condujo a la investigación. El segundo se relaciona con la razón de ser de la EPE misma. Si bien en un comienzo las urgencias de la Escuela se relacionaban con la educación de los hijos de los fundadores y se concretaban en lograr una buena institución; los resultados que se estaban obteniendo llevaban a pensar que era una obligación, no solo hacer públicos los hallazgos, sino también, conocer más el sistema educativo que hay en Colombia.

Como ya se mencionó anteriormente, la primera preocupación llevó a preguntar por la importancia de la investigación. Fue así como con todas las dificultades que se derivan de: a) las miradas escépticas frente a la educación como una disciplina seria y b) a las suspicacias que puede despertar el que una institución educativa de carácter elemental o básico proponga proyectos de investigación, se logró a mediados de los años 80 que Colciencias aprobara la primera y segunda etapa de un proyecto de investigación cuya temática ilustraba sus preocupaciones. Se trataba de explorar la posibilidad de organizar la vida escolar en torno a proyectos de aula (o de área), en cuyo centro estaban a la vez las investigaciones de los estudiantes y las investigaciones de los maestros.

En la primera etapa la investigación se hizo en las aulas de la EPE. La segunda fue un salto a lo desconocido, en 12 aulas oficiales y en grado sexto, en los cuales se demostró que ello era posible. Hoy hablar de proyectos en la escuela es un lugar común. Hablar de ello hace unos 25 años era exótico. Claramente la Escuela ha contribuido a que eso sea una realidad.

Con respecto a la segunda preocupación, por esa misma época se iniciaron vínculos con los maestros del sector oficial. Valga decir que la segunda etapa del proyecto que mencionamos antes, se constituyó en una actividad de

formación por la que los maestros vinculados lograron créditos válidos para el escalafón.

Los años 80 fueron de consolidación de la Escuela: investigación, producción de artículos, participación en eventos y organización de eventos propios. Esta década culminó con la creación de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, solo que en un principio se constituyó como institución comercial (La EPE Limitada). En 1990 se corrigió su nominación y se organizó, esta vez sí, como institución sin ánimo de lucro y de beneficio social.

A partir de entonces las actividades de investigación, formación de maestros, publicaciones y organización de eventos se establecieron como proyectos fundamentales de la EPE, que unidos a su razón de ser, la Escuela Pedagógica Experimental como innovación educativa, es lo que conocemos hoy en día.

- En este momento, después de 34 años y 23 promociones de bachilleres (654 egresados) la Escuela es reconocida tanto a nivel nacional como internacional debido a:
- Los más de 20 proyectos de investigación adelantados y financiados por el IDEP, COLCIENCIAS o el SED en Bogotá en el área de ciencias y humanidades.
- Las numerosas ponencias y artículos elaborados por diferentes maestros en la escuela que han sido publicados en revistas tanto a nivel nacional (Museo de la Ciencia y el Juego, Nodos y Nudos, Ciencia y arte, Visión pública, Museolúdica, Innovación y ciencia, Magisterio: Educación y pedagogía, Itinerantes, La escuela imaginada) como internacional (Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela, Expedición Pedagógica en Michoacán México, Encuentro nacional de ciencias y estudios sociales, Exploraciones fuera y dentro del aula en Costa Rica, Redes de lenguaje de Oaxaca México).
- Puntajes superiores en las pruebas SABER y los exámenes del ICFES, que aunque no son importantes para la escuela si lo son para agentes externos que miran la escuela desde afuera.

- 10 cursos de formación en forma de Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofrecidos en acuerdo con la Secretaría de Educación de Bogotá y Cundinamarca, y orientados por maestros de la Escuela.
- Tres grupos de investigación reconocidos por Colciencias en las líneas de: a) el aprendizaje y la enseñanza, b) Convivencia, y c) Formación de maestros
- Premio Nacional de Pedagogía convocado por la Universidad Javeriana y el Instituto Alberto Merani (1991), Condecoración José Acevedo y Gómez en el grado Cruz de Plata del José Acevedo y Gómez (2007), y el más reciente, el Trofeo SAPIENTIAE de Excelencia Educativa (2010).

2.2. Pertinencia de una escuela diferente

Nuestro enfoque para plantear la innovación como una urgencia parte de tres elementos, las quejas usuales que se hacen al sistema educativo, algunas implicaciones de la escuela vista en un mundo globalizado y las necesidades de una formación en y para la convivencia.

Lo primero nos remite a las quejas usuales: los estudiantes no aprenden lo que queremos enseñarles. La situación llega a tal punto en que como la escuela es en la actualidad, no tiene sentido ni para los estudiantes, ni para los maestros, y nos lleva a la necesidad de hablar de la comprensión. Por otra parte, estas quejas nos conducen a la confusión generalizada entre información y conocimiento, que contribuye a que la escuela de hoy esté inmersa en la pasividad, entre otras cosas porque son muy extrañas las prácticas en las que el protagonismo de los sujetos en los procesos de aprendizaje es posible.

Pero la necesidad de la innovación nos remite también a las exigencias recientes derivadas de la globalización. El imperativo por lo global nos puede llevar a que en la escuela desaparezca el estudio y la preocupación por lo local y, como consecuencia, a que en muy poco tiempo las escuelas se conviertan en no-lugares.

Finalmente, otra fuente de razones para la innovación se deriva de la necesidad de volver sobre los temas de convivencia, los valores, la formación

ciudadana y la reconstrucción de un tejido social, asuntos que para la realidad colombiana, en particular, son de tratamiento impostergable, pero que no son secundarios para ninguna sociedad contemporánea.

2.3. Objetivos

Generales:

1. Construir una concepción educativa que procure dar una educación pública al individuo en el sentido de formarlo para la participación activa y democrática en la sociedad. Esto presupone un conocimiento de base sólido de nuestra historia y de las problemáticas nacionales, una capacidad en el dominio del lenguaje, la polémica y la discusión y una actitud crítica y racional, participativa comprometida como individuo activo que más que buscar la adaptación se proyecte como un transformador crítico de la sociedad.
2. Construir una concepción educativa que propugne por el logro de una cultura científica, entendida ésta como aquella fundamentada en los valores humanos propios de la actividad científica, como búsqueda de la verdad, la libertad y el disenso, la tolerancia y el respeto a la originalidad y la independencia.
3. Enriquecer la construcción colectiva de soluciones y proyectos: en el ámbito de disciplinas, en el ámbito de la solidaridad y ciudadanía, y en el ámbito de la realización personal.

Específicos:

1. Planear, desarrollar, promover y asesorar programas y proyectos de investigación que contribuyan a la creación de alternativas pedagógicas afines a los objetivos de la corporación.
2. Participar de todo tipo de acciones que interactúen con el desarrollo del sistema educativo y contribuyan a la consolidación de una identidad cultural.
3. Fortalecer la capacidad para ver y vernos desde perspectivas conflictivas: lo global y lo local, las culturas y nuestra cultura, el individuo en lo colectivo.

4. Propiciar espacios para el desarrollo de sujetos felices, críticos, seguros de sí mismos y participativos; con la confianza de expresar libremente sus opiniones e intereses concretándolos en proyectos y vivencias.
5. Fortalecer el enriquecimiento de la cotidianidad desde el conocimiento y las disciplinas: en el ámbito de la alimentación y el cuidado personal, en el ámbito del medio ambiente y nuestro entorno, y en el ámbito de lo universal y lo planetario.
6. Fortalecer una concepción de colectivo y comunidad, generando la participación de los estudiantes a la vez que transforman sus realidades inmediatas mediante la construcción de convenciones y acuerdos.

3. ¿QUÉ QUEREMOS SER Y HACER?

3.1. Horizonte institucional

Los horizontes de la escuela pueden construirse a partir de estipulaciones puntuales: La escuela no tiene como propósito fundamental la adaptación de las nuevas generaciones a la sociedad existente y en tal sentido convertirse en una guardiana de los logros y conquistas de las generaciones pasadas. El compromiso de la escuela es inventar otras alternativas de organización social, que apunten a concebir una sociedad más justa y equitativa cuya organización esté inspirada en un compromiso con los individuos, como protagonistas; con el conocimiento y el arte como orientaciones para el trabajo; y con los colectivos como vehículo que posibilita las transformaciones...

3.2. Misión

La Escuela Pedagógica Experimental ha asumido como horizonte de trabajo la perspectiva transformadora frente a las ilusiones adaptativas que orientan por definición a las escuelas usuales. No queremos adaptarnos con la meta de preservar y replicar la sociedad que estamos viviendo, queremos críticamente proponer otra escuela, inventar otra escuela que inaugure otras formas de relación entre las personas y otras interacciones con el medio que nos rodea que a la vez que sean más justas y equitativas, nos permitan aprovechar de nuestros patrimonios y diversidades para vivir mejor.

3.3. Visión

La Escuela Pedagógica Experimental se perfila como una institución alternativa para la concepción de educación en Colombia, por una parte más humana en cuanto busca reconocer la diversidad de cada individuo y sus potencialidades, más pertinente en cuanto tiene en cuenta el colectivo para incidir en sus vivencias y transformar sus realidades, más democrática en cuanto apunta a una preparación para la vida ciudadana, desde la participación y la libre expresión de sus intereses. Garantizando la formación integral de los estudiantes a través de la investigación.

3.4 Principios de la escuela

Los principios que orientan esta institución están relacionados con 3 elementos (confianza, conocimiento y convivencia) que propician un espacio de formación integral y complementaria entre el estudiante y su entorno social y cultural. Es así como la escuela se enmarca en la construcción de la confianza, la confianza en sí mismo, en la capacidad de construcción de conocimiento desde la investigación, la confianza en las interacciones cotidianas y el descubrimiento. Un segundo pilar es el conocimiento que se distancia de la repetición de la información, sino por el contrario se orienta hacia la creación, la innovación y la experimentación otorgando a lo que se aprende un real significado.

Por último la convivencia emerge en situaciones no solo académicas sino también sociales que permiten al estudiante reconocer la diversidad de posibilidades individuales y colectivas y así tomar consciencia de su poder en la transformación de mundo, espacio, entorno con una visión crítica y participativa. A la convergencia de estos 3 elementos forman el ambiente educativo, el cual se desglosará más adelante, convirtiéndose en nuestro principio fundamental para los fines educativos de esta institución

4. ¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?

4.1. Ambiente educativo

Conceptualmente, Ambiente, es un término que puede llegar a tener múltiples significados (polisémico) y dimensiones (poliédrico), lo cual dificulta un poco su

definición. Para la Escuela Pedagógica Experimental definir el concepto de ambiente es un aspecto indispensable para aportar en la comprensión de la dinámica de la Escuela, pues es partir de este que se configuran las múltiples relaciones que se dan al interior de ésta. Estas relaciones se dan en tres momentos, a) desde el reconocimiento de sí mismo y del otro, b) desde la constitución de colectivos, c) desde la participación del individuo en la comunidad.

Para la E.P.E. el concepto de ambiente no debería ser entendido como una unidad en el espacio; tampoco reducirse a la organización estructural de sus componentes o a una única asociación con los sistemas naturales, pues, el ambiente es un nivel de organización o sistema complejo y dinámico en el que existen múltiples interacciones con el espacio físico, con los demás integrantes de una comunidad, con las construcciones culturales enriquecidas desde las vivencias de cada individuo, las interacciones de los individuos con las situaciones cotidianas, etc.

Es por esto que el ambiente educativo se constituye como un entramado cultural, en el que se privilegian las interacciones de los individuos entre sí, con la actividad y con el espacio (Segura et al., 1999:33), pues son las interacciones las que conducen a la elaboración de sentidos, ideas, afectos, acciones y significados; y se obra en consecuencia. Así como, es a partir de la interacción que se construyen los más significativos aprendizajes. En esta medida, el conocimiento, el sujeto, el aprendizaje, los conflictos y la comunidad se interrelacionan entre sí desdibujando los límites entre lo que para otras instituciones logran separar como vida académica y la convivencia.

Así, el Ambiente Educativo en la E.P.E. se configura sobre la base nuevas relaciones ya no preestablecidas por agentes externos a la Escuela, ver figura 1, que dicen qué y cómo se deben organizar los elementos al interior de la institución, sino sobre la especificidad del contexto, la diversidad de integrantes y heterogeneidad de posturas y de formas de relacionarse con el entorno. Y, en consecuencia, "sin puntos de llegada preestablecidos", el motor de la Escuela es la exploración sin miedo a la equivocación, con la certeza de que en el camino los obstáculos y la incertidumbre harán posible la generación de

actitudes transformadoras respecto a múltiples situaciones de conflicto (Segura et al, 1999:34). De tal manera que la percepción de organización de la Escuela ya no es concebida como estática sino pasa a ser vista de manera más dinámica, empieza a valorar la heterogeneidad, dejando de ser prioridad la constitución en la homogeneidad; todo esto acorde con los Fines de la Educación, que presenta la Ley 115 de 1994, y que se refieren a la importancia de reconocer el pluralismo (Art. 5, Fin 2), la diversidad (Art. 5, Fin 6) y la participación (Art. 5, Fin 3).

A continuación, se presenta de manera detallada algunos elementos que hacen parte de la organización tanto administrativa como académica de la institución, sin alejarse de la idea central de comprender la escuela como un sistema definido por interacciones dinámicas en su contexto. Aunque aquí se presenta la información de manera un poco lineal, hay que tener en cuenta que esto es fruto del continuo devenir de los integrantes en la institución.

4.1.1. Organización administrativa

Todos los procesos académicos y administrativos que se viven en la escuela dependen de la dirección general, donde cada dependencia asume las funciones propias, engranadas con la planeación y la cotidianidad de la escuela.

Académica:

- Atiende las gestiones legales ante la Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, CADEL y demás entidades competentes, el desarrollo de los procesos de admisión, registro y control, desarrollo académico, central de datos, ICFES, servicio social, distrito militar, comunicaciones a los padres de familia. Esta cuenta con el apoyo directo de la biblioteca.

Administrativa:

- Atiende las gestiones legales en la planeación, ejecución y control de presupuestos, la contratación de trabajadores y la vinculación a los servicios de salud y pensión, pago de nóminas, coordinación de servicios generales, pago de impuestos, transporte escolar, contabilidad, servicios de cafetería y mercadeo institucional.

Infraestructura física:

- La Escuela cuenta con 30 salones para clases, 6 oficinas, 1 cocina y comedor, 1 kiosco, 1 biblioteca, 1 aula múltiple, 1 salón de carpintería, 1 salón de herramientas, 1 granja, 1 invernadero, 1 huerta, 1 laboratorio integrado, 1 cancha múltiple (microfútbol, baloncesto y Voleibol), 2 areneras para juegos, 1 espacio para eventos denominada media torta, 1 arboreto.
- En las épocas de duro verano el acueducto no abastece agua para el sector todos los días, por lo cual la Escuela compra el agua para cubrir esta emergencia y la reserva en tanques con capacidades de almacenamiento así: 1 tanque subterráneo de 1000 Lt, 3 tanques para 2000 Lt c/u, y 1 tanque para 1000 Lt, 2 tanques 500 Lt.

4.1.1.1 Ficha Legal

Nombre del plantel:	Escuela Pedagógica Experimental
Dirección:	Kilómetro 4,5 vía a la Calera
Localidad:	1. Usaquén
Rectora:	Deyanira Valverde López
Secretaria Académica:	Marleny Caro Mariño
Teléfonos:	(+57 1) 6486823 - 3143824445 - 3143824470
Fax:	(+57 1) 3449675
Página web:	www.epe.edu.co
Correo electrónico:	epe@epe.edu.co

4.1.1.2. Situación Legal

Razón Social:	Corporación Escuela Pedagógica Experimental
---------------	---

Representante legal:	Dino de Jesús Segura
NIT	800149525-8
Fecha de fundación :	Enero de 1977
Inscripción S.E.D.	2395 julio de 1985
Inscripción DANE	311001032246
Categoría Tarifas:	Libertad Regulada con resolución 0146 del 21 -nov-2011

4.1.1.3. Licencias de Funcionamiento

Pre-escolar:	Nº 3099 de fecha 12 de noviembre de 1980
Básica primaria:	Nº 3370 de fecha 11 de diciembre de 1980
Básica secundaria (6º a 8º):	Nº 5583 de fecha 30 de diciembre de 1986
Básica secundaria (9º):	Nº 0276 de fecha 19 de febrero de 1988
Educación media:	Nº 3699 de fecha 31 de octubre de 1988

4.1.1.4. Aprobación de Estudios

Innovación Educativa:	Res. 8707 de julio 05 de 1988
Preescolar, básica y media:	Res. 1378 de 26 de abril de 1999 hasta nueva determinación

4.1.1.5. Proceso De Admisiones

El proceso para la selección de la población estudiantil de la EPE se hace sin distinción de raza, religión, nacionalidad, ideología o sexo.

A mediados del mes de septiembre de cada año se inicia el proceso de inscripción para los estudiantes nuevos. Cada viernes se realiza una charla con los padres de familia con el fin de darles a conocer de la Escuela y compartir las inquietudes o consultas que tengan los interesados. Aquí se les da información de costos del año presente haciendo claridad en que se ajustará el porcentaje decretado por la entidad competente (MEN o SED).

Se entrega el formulario de inscripción (que tiene un costo) a los interesados para formalizar la inscripción y así llevar el registro, luego se les cita posteriormente a una entrevista (padres y/o tutores y estudiante) con el fin de conocer aspectos generales y particulares tanto del estudiante como de la familia.

El horario de matrículas por lo general es de lunes a viernes de 8am a 1pm para todos los grados a comienzo del mes de diciembre de cada año.

Clases de Matrícula:

La matrícula podrá ser:

ORDINARIA, si es realizada dentro de los plazos y fechas señaladas por la Escuela de conformidad con lo establecido por las autoridades educativas competentes.

EXTRAORDINARIA, es la realizada fuera de las fechas programadas para la ordinaria, teniendo un costo adicional del veinte por ciento (20%).

Requisitos para la matrícula:

Presentar los comprobantes bancarios de cancelación de matrícula y de otros costos educativos con los siguientes documentos:

- Fotocopia del Documento de Identidad (TI, CC o CE. Estudiantes mayores de 7 años).
- Registro Civil de nacimiento.
- Dos fotos tamaño 4 x 3

- Certificado médico actualizado.
- Certificado(s) de año(s) anterior(es) debidamente legalizados.
- Paz y salvo del Colegio anterior.
- Copia de Certificado de vacunas (estudiantes de preescolar).
- Fotocopia Tarjeta de Afiliación a EPS.
- Contrato de Prestación de Servicio Educativo debidamente diligenciado.

Retiro de estudiantes:

Cuando se evidencia la intención de retiro de un estudiante por parte de los padres, se conversa con los ellos o tutores para conocer las razones que los motivan a contemplar esa posibilidad, siempre en aras de mirarnos en nuestro hacer y explorar en las expectativas de los estudiantes y los padres de familia para generar espacios de reflexión en torno al proceso de formación.

Se solicita de los padres o los tutores, una carta en la que formalice el retiro del estudiante del plantel y la cancelación de la matrícula.

4.1.2. Organización académica

Dando prioridad a las características, intereses, búsquedas y necesidades de los estudiantes de acuerdo a su edad y contextos personales, la EPE se plantea desde la organización de niveles y ciclos, los cuales son una manifestación de un proceso pedagógico continuo, en el cual un sujeto inicia su proceso abierto, diverso y complementario con varios elementos de su entorno. La educación no es un sumario de aprendizajes cerrados y terminados. En este sentido hablar de niveles y ciclos, corresponde a una concepción de educación que parte desde el aprendizaje del estudiante y sus propios ritmos, contrario a la concepción transmisora que acompaña la práctica de esta.

EL PAPEL DE LOS CICLOS

El trabajo por ciclos se viene implementando en la Escuela Pedagógica Experimental desde hace unos 10 años y para el momento la Escuela está dividida en cuatro ciclos de esta manera:

Primer ciclo:	Niveles 0,1 Y 2 – Grados pre-escolar, pre-kínder y transición.
---------------	--

Segundo ciclo:	Niveles 3, 4, 5, 6 y 7 – Grados 1º, 2º, 3º, 4º y 5º
Tercer ciclo:	Niveles 8,9 Y 10 – Grados 6º,7º y 8º
Cuarto ciclo:	Niveles 11, 12 Y 13 - Grados 9º, 10º y 11º

La existencia de los ciclos en la EPE obedece principalmente a necesidades prácticas ya que permite que pequeños colectivos de maestros discutan alrededor de los ambientes y problemáticas que se generan en sus niveles alrededor de la convivencia y el conocimiento, que propongan de manera colegiada y discutida alternativas, y lleven a cabo propuestas y actividades comunes con estudiantes y padres de familia.

Los maestros han fortalecido el protagonismo y la incidencia en la vida de los grupos, gracias al trabajo por ciclos. Hecho que permite vivenciar la escuela como totalidad.

PRIMER CICLO:

¿Quiénes son los niños de la E.I. en la EPE? Las edades de los niños de Escuela Inicial oscilan entre los tres y los seis años. Son niños activos, observadores, juguetones que tienen muchos interrogantes. Les gusta manipular cosas con las manos, con el cuerpo, les gusta escuchar cuentos, observan animales, plantas, a las personas, los objetos, los espacios y tienen niveles de reconocimiento y descripción de las cosas que los rodean. Se asombran con el movimiento autónomo de un animal pero no tienen conciencia clara de la existencia de vida en ellos. Las plantas las usan para jugar y aún menos conciencia de existencia de vida en ellas.

Les gusta manipular objetos: palos, cosas que ruedan y otros que les permiten construcciones, armar, pintar, recortar, modelar, pegar. Vemos que es un momento de la vida donde la transformación de los objetos, incluidos los espacios del medio (posibilidades con el agua, con la arena). También interactúan con juguetes didácticos pero ellos los convierten en otras cosas, es así como un dominó sirve para hacer casas y diferentes formas.

SEGUNDO CICLO:

Los niños de segundo ciclo están en edades entre 6 y 11 años, que se caracterizan por ser inquietos, imaginativos, creativos, curiosos, receptivos, porque quieren hacer y aprender. Son encantados con la naturaleza, de ahí que cuenten con gran entusiasmo sus exploraciones en el bosque y en las discusiones colectivas que se realizan, se retoma diversas fuentes de información que recogen de los medios para reinventar su mundo.

En estas edades se visibiliza una estrecha relación entre el juego y el lenguaje porque juntos representan y construyen realidades que el niño vive en la construcción del sí mismo y del otro. En este sentido, existe el deseo de comunicar, a través de rimas, de narraciones, de cuentos, etc. Estos eventos espontáneos se enriquecen a través de actividades que propicia el maestro en un intento de dar respuestas a preguntas: ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Qué es?, ¿Cómo llegó allí? ¿Cómo se explica?

Para que sea posible un trabajo pertinente con los niños del segundo ciclo se requiere un maestro director de grupo, que genere relaciones afectivas cercanas, dispuesto a escuchar, a concertar propuestas y con ganas de explorar para inventar mundos posibles. Por ello es indispensable que frente a las propuestas que hacen los niños haya un maestro que valore lo que los niños hacen y enriquezca esas propuestas desde su experiencia y conocimiento.

TERCER CICLO:

El tercer ciclo está conformado por estudiantes entre los 11 y 14 años, pertenecientes a los niveles: 8,9 y 10. (Grados 6º, 7º y 8º). Una característica propia de estas edades son las búsquedas y nuevas experiencias del pre adolescente, en donde la identidad y auto concepto juegan un papel importante en su configuración como jóvenes. Igualmente, sus intereses académicos y búsquedas con el conocimiento son más especializados, con un gran interés por las problemáticas sociales y aquellas que generen controversia.

Valores como la amistad, la solidaridad, auto concepto, acompañan estos niños en su formación, al igual que los hábitos de estudio permiten fortalecer sus miradas y confrontar sus imaginarios, nociones y concepciones. Por tal razón, las prioridades en los procesos de aprendizaje de estas edades se concentra en

fortalecer e interiorizar valores que le permitan posicionarse en la sociedad, un proceso en doble vía, intra-inter personal.

CUARTO CICLO:

El cuarto ciclo en la EPE está conformado por los niveles 11, 12 Y 13 (grado 9° a 11°), chicos que oscilan entre 13 y 18 años aproximadamente. Podríamos desde el deseo denominar este ciclo, como el de la autonomía, responsabilidad y protagonismo.

En este ciclo es importante que los chicos consoliden la filosofía de la Escuela a través de su compromiso personal y colectivo, de manera que enriquezca el ambiente educativo de la EPE, sin embargo con la llegada de algunos estudiantes nuevos se deben construir alternativas para que los muchachos se involucren en la dinámica deseable.

4.1.2.2. Gobierno Escolar

Para la Escuela Pedagógica Experimental el punto central en la constitución del Ambiente Educativo es la recuperación de la democracia como una opción para la vida en el colectivo escolar. Con la nueva constitución de 1991, (artículo 1: "Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista. Fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y en la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general". Constitución Política de Colombia.")

Se piensa en una sociedad diferente, una más incluyente, dueña de su destino, un proyecto de nación justa, por lo que la responsabilidad como educadores es contribuir en este proyecto democrático acorde con los principios constitucionales. Se concibe al estado colombiano como un Estado Social de Derecho, pensado desde sus orígenes (siglo xx) como una necesidad para la organización estatal orientada hacia la justicia social y la dignidad humana. Para tal fin, debe presentarse una relación muy íntima entre las esferas del estado y la sociedad, en otras palabras disminuir las distancias entre los gobernantes y los gobernados.

Por lo tanto, un estado social de derecho encuentra mayor coherencia la concepción de una democracia participativa, pluralista o deliberativa, una concepción que ha sido inspirada y enriquecida desde pensadores modernos como: Rousseau, Habermas, Cohen, Gutmann y Harent. Se parte de dos principios: 1) la soberanía popular y 2) el ejercicio de la ciudadanía.

Una democracia participativa, dista de la práctica tradicional que nos ha acompañado durante 200 años y que solo nos deja como legado una serie de vicios políticos como la corrupción el clientelismo y la indiferencia de la comunidad. En esta medida, el cambio no es solo conceptual sino debe estar acompañado desde la práctica, en la formación de un nuevo ciudadano con una mentalidad crítica y participativa. Este nuevo ciudadano debe entender la democracia como un sentido de vida, una apropiación de la soberanía y un sentido de pertenencia con su país. Dejar atrás la visión de que la democracia se reduce una práctica momentánea de elegir y esperar a ser gobernado, que su deber va más allá de acudir a las urnas.

Por tal razón, como institución educativa, en la cual surge el semillero de nuevas generaciones, nos acercamos a lo que en palabras de Maturana se refiere a esta: "La democracia no está en la rotación, en la elección de representantes. Los sistemas electorales son artificios para la apropiación de las responsabilidades, la democracia está en una convivencia en la cual todos los ciudadanos tienen acceso a la cosa pública y la cosa pública son los temas que interesan a todos los ciudadanos como coparticipantes de una convivencia en una comunidad".

Este proyecto educativo le apuesta a la formación de ciudadanía desde la practica misma, generando espacios de participación directa, de representación directa, desde la apropiación directa de una "esfera pública". Tal como lo hacían los griegos con un mecanismo que consiste en fortalecer un individuo con derechos, que puede decidir de manera conjunta y con la convicción de su relevancia en un colectivo.

Ahora bien, para configurar un ambiente educativo democrático se debe tener como principios: la importancia de generar espacio público o fortalecer la "esfera pública", garantizar la libertad de expresión y la participación,

generar compromisos con la comunidad, con sus deberes y con sus derechos. Estos principios concuerdan con lo expresado en ley 115, artículo 5 numeral 2 el cual dice: "la formación en el respeto a la vida, y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad...así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad".

Según los parámetros de ley se tiene como principio garantizar el derecho a la participación de la comunidad educativa donde "serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar" (ley 115, artículo 142); en este sentido, la constitución de un gobierno escolar se estructura desde los principios antes mencionados, donde, la concepción de ambiente educativo, colectivo, participación y espacio público son los ejes centrales en la organización escolar.

Partiendo de los principios constitucionales y legales donde las funciones de instancias como el concejo directivo, el consejo académico, consejo estudiantil y personeros están relacionadas con la toma de decisiones, resolución de conflictos, construcción y adopción de normas, garantía y defensa de los derechos y aportar al buen funcionamiento de la institución, en nuestra institución contamos con dos espacios en los que se retoman estos deberes institucionales como son la asamblea de maestros, y el comité de maestros. Igualmente, las asesorías de áreas, de ciclos, las direcciones de grupo, los comités de estudiantes, son espacios de participación directa que aportan en el funcionamiento y resolución de conflictos de manera democrática.

El gobierno escolar en la EPE, busca romper con la estructura vertical y jerarquizada de las concepciones tradicionales de poder y democracia. Para tomar decisiones, y resolver conflictos se busca la participación de los

integrantes de la comunidad desde diferentes espacios, los cuales convergen en el ambiente educativo, y es este el que posibilita tomar decisiones de manera participativa, deliberativa y democrática.

A diferencia de los órganos de decisión como son los consejos directivos y académicos, encontramos unos procesos para llegar a la participación en los cuales todos se sienten protagonistas de tal construcción. A continuación se describen cuáles son las instancias de participación las cuales cumplen con las funciones requeridas por la ley 115 en la configuración del gobierno escolar.

FUNCIONES DE COLECTIVOS REGULADORES:

CONSEJO DIRECTIVO, ENCUENTROS PEDAGOGICOS:

Según la ley 115 de 1994 en el artículo 143 el consejo directivo deberá estar integrado por:

- El rector
- Dos representantes de los docentes
- Dos representantes de los padres
- Un representante de los estudiantes
- Un representante de exalumnos
- Un representante de los sectores productivos

De manera que se pueda asegurar la participación de cada uno de los estamentos en el colegio. Sin embargo, para la escuela Pedagógica Experimental se hace más pertinente desde los principios de democracia participativa considerar unos procesos más amplios de participación a partir de los cuales no solo se involucran los representantes, si no más miembros de la comunidad en general. Es por esto que las reuniones se plantean como encuentros pedagógicos que tienen lugar 4 veces en el año para deliberar situaciones y problemáticas que afecten el buen funcionamiento de la institución.

Este colectivo está encargado de mediar conflictos, defensa y garantía de los derechos, construcción de normas y acuerdos colectivos. De acuerdo a las diferentes situaciones como fijar los criterios de admisión, aprobar el presupuesto de incremento y gastos, actualización del personal; se conforman comités que ejecuten las determinaciones que exige la ley.

Otra instancia que enriquece el consejo directivo es el comité de maestros el cual es elegido por el grupo de docentes de la institución por periodos anuales, a este grupo pertenece el director general de la institución y 5 profesores elegidos por voto; su función es:

- Velar por un óptimo funcionamiento escolar al dar trámite a las diferentes solicitudes, inquietudes, situaciones propias de la comunidad educativa. Varios de los temas allí comentados son llevados a consideración de la asamblea u otras instancias como las administrativas, académicas (áreas y ciclos).

CONSEJO ACADEMICO, LA ASAMBLEA DE MAESTROS:

Según la ley 115 de 1994, en el artículo 145 dice que "el Consejo Académico, convocado y presidido por el Rector o Director, estará integrado por los directivos docentes y un docente por cada área o grado que ofrezca la respectiva institución. Se reunirá periódicamente para participar en:

- El estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la presente Ley;
- La organización del plan de estudio;
- La evaluación anual e institucional, y
- Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa."

Mediante un proceso democrático acorde a los principios institucionales que involucra a la comunidad docente en el cual la representación se da de manera directa, cuenta con la participación de la mayoría de los docentes de la escuela (son 29 maestros en el 2010), en un foro abierto donde se expresan y se debaten las diferentes inquietudes, situaciones, problemáticas en la convivencia, académica y generalidades de la institución. Sus espacios para la deliberación son de 2 horas semanales. Por lo tanto en este espacio se toman las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución, es considerado la mayor instancia para resolver un conflicto cuando otros espacios han agotado sus estrategias de conciliación y dialogo, cualquier integrante de la comunidad puede exponer sus ideas y participar en las deliberaciones.

Otros espacios de participación y representación de los docentes se vivencia en las reuniones semanales en los cuales se deliberan aspectos relacionados con los planes de trabajo, metodologías y dificultades pedagógicas relacionados con la estructura curricular.

Estos espacios son:

1. REUNION POR CICLOS

La reunión por ciclos esta constituidos por los directores de grupo de cada nivel o grado, tienen un momento cada semana para abordar las diferentes situaciones relacionadas con cada nivel, solución de conflictos, casos de estudiantes en particular, problemas o solicitudes de los estudiantes y docentes, promover las iniciativas culturales, recreativas, académicas, lúdicas de acuerdo con los proyectos de aula, edades y necesidades educativas.

2. ASESORIA DE AREAS:

Cada grupo de profesores pertenecientes a un área del conocimiento disciplinar cuenta con la posibilidad de exponer situaciones, promover sus ideas, revisar y evaluar las diferentes actividades y estrategias pedagógicas empleadas en el aula de clases y así construir en colectivo un mejor ambiente para fortalecer los procesos de aprendizaje en la institución.

Estas dos instancias generalmente presentan sus disertaciones a la asamblea o al comité de acuerdo con la necesidad o propuesta adelantada.

PERSONERO Y CONSEJO ESTUDIANTIL, PARTICIPACIÓN DIRECTA DE LOS ESTUDIANTES:

Artículo 93°.- Representante de los estudiantes. En los Consejos Directivos de los establecimientos de educación básica y media del Estado habrá un representante de los estudiantes de los tres (3) últimos grados, escogido por ellos mismos, de acuerdo con el reglamento de cada institución.

Los mecanismos de representación y la participación de los estudiantes en los establecimientos educativos privados se regirán por lo dispuesto en el artículo 142 de esta Ley.

Artículo 94°.- Personero de los estudiantes. En todos los establecimientos de educación básica y de la educación media y en cada año electivo, los

estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes.

Entendemos por la participación como el mecanismo explícito para ejercer ciudadanía, concepto que supera la noción del simple uso de la palabra, aparte de ser un derecho constitucional es un deber social; donde el sentirse parte, incidir en las decisiones, conformar colectivos y reconocer al otro desde la diferencia permiten evidenciar en los sujetos una serie de actitudes, habilidades que superan sus entornos inmediatos. En este caso no hablamos de la opinión de los estudiantes en un simple ejercicio de clase, sino por el contrario, hablamos de un conjunto de actitudes que abarcan desde la expresión hasta la toma de decisiones colectivas, pasando por las formas de organización, proposición, protesta o acompañamiento de las situaciones y eventos cotidianos.

Es necesario recordar los indicadores sobre los cuales se identifica la participación y sus formas. Estos son:

- Incidencia en la toma de decisiones sobre situaciones o conflictos presentes en el colectivo.
- Toma de decisiones sin mayor intervención del profesor u otro agente externo.
- Espacios que permitan la libre expresión, presenten consultas y confianza para opinar aun cuando no se está de acuerdo con las decisiones.
- Espacios que posibiliten evidenciar intereses, organizar y ejecutar posibles proyectos.
- Mecanismos utilizados por los profesores para fomentar actitudes participativas.

Estas actitudes se materializan cuando los estudiantes tienen la posibilidad de ejercer sus derechos y deberes en las participaciones abiertas en espacios como: direcciones de grupo, asambleas extraordinarias por ciclos o generales. Los estudiantes tienen plena autonomía para convocar a reuniones extraordinarias cuando situaciones o conflictos requieran una disertación

colectiva. De esta manera encontramos varios momentos que han ganado legitimidad y se han institucionalizado como una instancia para la representación directa de los estudiantes frente una comunidad educativa, donde se garantice los derechos y un continuo ejercicio de participación democrática.

Una gran ventaja es el número de la población de la escuela como totalidad y los grupos no son numerosos, lo cual permite una mayor dinámica de participación en los asuntos públicos. De esta manera lo caracterizamos:

DIRECCIONES DE GRUPO:

Generalmente se trabaja en torno a un problema colectivo o un proyecto colectivo. Este momento se convierte en el eje central para construir acuerdos de convivencia, donde los estudiantes desde sus primeros años se acercan a una comprensión de la importancia de construir y acoger una norma en colectivo como mantener el salón en óptimas condiciones, la importancia del respeto a sus compañeros etc. En este espacio la participación se hace constante y prevaleciente en el tiempo de acuerdo al proyecto. Otro elemento, es que se visualiza la incidencia de los estudiantes en las decisiones del grupo, en la resolución de conflictos o la ejecución de actividades generales. El papel del director se concentra en la orientación de las situaciones, actividades y el acompañamiento constante al estudiante.

ASAMBLEAS EXTRAORDINARIAS DE ESTUDIANTES:

Es un espacio público donde concurren y se comparten ideas; los estudiantes deliberan, toman decisiones, formulan iniciativas, estrategias, alternativas de solución, frente a actividades, asuntos, intereses, problemáticas y metas comunes, en el que además, se favorece la formación ciudadana, política y una cultura democrática participativa. Estas asambleas son organizadas y dirigidas por estudiantes de los últimos grados, quienes tienen la potestad de convocarlas cuando ellos consideren pertinente. Este espacio ha reemplazado la presencia de un consejo estudiantil al convertirse en un espacio de representación directa de los estudiantes frente a la comunidad.

LIDERAZGO GRADOS 10 Y 11:

Otros espacios, están relacionados con las actividades y situaciones de socialización y de estímulo frente a las iniciativas y propuestas de los estudiantes como: jornadas deportivas, eventos culturales, las olimpiadas, conversatorios por ciclos, asambleas de estudiantes, campeonatos deportivos etc. En estos espacios se convoca a toda la comunidad educativa y se congrega en torno a una actividad común, permite el reconocimiento de sus integrantes, sentido de pertenencia y espacios de deliberación. La mayoría de estos espacios son convocados y organizados por los estudiantes del grado 10 y 11°, se ha establecido como actividades tradicionales en la escuela.

4.2. Una alternativa al manual de convivencia

Continuando con el principio democrático y constitucional de la participación, la Escuela, toma una posición muy clara frente al Manual de Convivencia, el cual desde su punto de vista se fundamenta en la convicción de que pueden existir situaciones o hechos similares frente a los cuales son válidas las mismas consideraciones, incluso, las mismas sanciones. Esta forma de vida en convivencia parece fundamentarse en la convicción de que la escuela es siempre la misma, desconociendo que la institución escolar tiene una historia y que cada día es distinta.

La Escuela Pedagógica Experimental se construye a partir de la convivencia de individuos que reflexionan cotidianamente y que abordan cada situación problemática en las especificidades de sus contextos. Para lograrlo la E.P.E. considera indispensable que cada cual participe individualmente y sin representación alguna ante los asuntos de interés público. Para alcanzarlo en la E.P.E. es necesario que cada uno responda por sus actos ante el colectivo y que, quienes aplican una sanción, sean a su vez responsables ante el colectivo. Esto significa tanto vivir sin manuales ni reglamentos, como reflexionar permanentemente los principios que orientan la convivencia.

La manera como se concibe el conflicto incide en los mecanismos o acciones que se toman frente a estos. Consideramos que los conflictos son eventos positivos y generadores de dinámicas, situaciones pedagógicas de las cuales se puede aprender en comunidad. Se trata de estados deseables a partir de

los cuales los individuos se ven en la necesidad de asumir una actitud reflexiva, de compromiso y de cambio no condicionada por una sanción sino por una concientización de sus acciones y de las implicaciones que tendrán en un colectivo. Una actitud éticamente ciudadana.

Esta forma de entender los conflictos hace que estos se asuman colectivamente por los sujetos que en él participan y no por un mediador o por una determinación externa a ellos. Las problemáticas se resuelven a partir de la discusión y confrontación de puntos de vista en donde cada integrante se hace parte del problema y parte de la solución, dentro de una dinámica en la que los protagonistas están convencidos de que surgirán propuestas de acción que conducirán a encontrar salidas conjuntas y consensuales.

Frente a la construcción de una convivencia escolar deseable, es importante darle una oportunidad a la calidad de ser seres humanos que se equivocan, que sueñan, que tiene ideales permanentemente, que piensan y razonan y que, a la vez, se apasionan y obran fundamentalmente por la emoción. De esta manera es posible solucionar conflictos teniendo en cuenta la pluralidad (como se menciona en el apartado de los fines de la educación, en la Ley General de Educación) entraría a jugar un papel fundamental, haciendo que como punto de partida, desde un principio, se renunciara a la elaboración de los manuales por cuanto su extensión sería infinita. De tal manera que lo que sucede en la institución siempre es considerado distinto de lo que en un principio fue cuando se elaboraron los manuales. Así, los contextos de producción de las normas son siempre distintos de los contextos de aplicación de las mismas.

Por otra parte, la historia de los individuos también es importante. Las conductas que son objeto de las reglamentaciones poseen sus especificidades, sus circunstancias reconociendo al otro, que las múltiples dificultades que se viven cotidianamente no surgen de la irracionalidad del otro sino de situaciones más profundas y estructurales, que pueden cambiar, y que no se trata de buscar ante cada situación conflictiva un culpable. En este sentido, la E.P.E está convencida de que la escuela puede incidir en la construcción de un nuevo

país, más democrático, que no depende de la indolencia sino de la capacidad que tenga cada uno para imaginar otro país.

Todo lo anteriormente expuesto converge de nuevo en el ambiente educativo pues mantiene una alta relación con la convivencia y los aprendizajes sociales que allí se evidencian. Igualmente, la experiencia ha permitido establecer algunas caracterizaciones de los conflictos más comunes y las estrategias que permiten una reflexión e interiorización del estudiante y el colectivo. A continuación se presenta una síntesis de las reflexiones y estrategias construidas a partir de la experiencia con relación a estos y la toma de decisiones.

CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS EN EL COLECTIVO:

Generalmente, los estudiantes velan por el cumplimiento de los acuerdos. Ellos mismos se manifiestan cuando alguno de sus compañeros tiene actitudes que agreden los espacios, o incurren repetitivamente en faltas como no acudir a clases, dispersar las actividades, no cumplir con sus responsabilidades. En estos casos interviene de manera directa el grupo, la confrontación en la cual quien incurre en la falta debe sentir que sus acciones afectan a una comunidad, surgen compromisos colectivos, pues la responsabilidad corresponde al colectivo más que el individuo.

SITUACIONES CONFLICTIVAS RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA

Propio de una sociedad sumergida en un conflicto bélico, cuyos valores se refunden día a día, las manifestaciones ofensivas, la falta de tolerancia, el individualismo, las actitudes violentas, son situaciones que se presentan diariamente entre los estudiantes. Frente a ello se hace necesario acudir al dialogo y a la reflexión constante, donde se busca que los estudiantes entiendan y fortalezcan el respeto, el reconocimiento a la diferencia y la diversidad.

No solo se trabaja en torno a la falta, sino se buscan estrategias que fortalezcan la mirada colectiva, el sentido de pertenencia y la empatía de los estudiantes. La primera instancia para resolver el conflicto son las personas implicadas y el nivel, los profesores. El fin es conciliar, mediar y llegar a algunos compromisos.

TOMA DE DECISIONES

1. Para que un estudiante se desvincule:

2. Cuando los maestros o los estudiantes empiezan a observar en un estudiante situaciones que comprometen su propio desarrollo y/o el de sus compañeros, inician un proceso de diálogos y observación atenta.

Y se procede a:

- Realizar reunión de los docentes del nivel, para conocer las diferentes visiones que hay sobre el estudiante y llegar a acuerdos frente a exigencias y compromisos por parte de los maestros y el estudiante.
- Direcciones de grupo, donde se manifiestan las preocupaciones por parte de los estudiantes y director de grupo y se buscan alternativas y propuestas de acción para transformar dinámicas de la convivencia tanto desde el punto de vista de las interacciones sociales, como en la construcción del conocimiento.
- Reunión de nivel y algunos docentes para tratar el caso específico (en algunos casos), donde se manifiesta el propio estudiante, el resto del nivel y los maestros y se discute la posibilidad de que el estudiante se retire de la institución. Allí todos tienen voz y se puede tomar una decisión o se puede cambiar. Usualmente se buscan acuerdos y compromisos de parte de todos para lograr la permanencia del estudiante en la institución.
- Reuniones de ciclo, donde se mira permanentemente la situación y se enriquece la mirada, tanto para aportar en alternativas de acción para la permanencia del estudiante, como para visualizar situaciones que evidencien la necesidad de la desvinculación.
- Reunión con la familia, se busca que la comunicación sea con la mayoría del núcleo familiar, se pone en conocimiento de la situación y se conversa, analiza y se discute que es lo más beneficio para el estudiante, pensando en su desarrollo. Igualmente se pone en conocimiento y se discute sobre las afectaciones para la institución. Allí se puede tomar una decisión definitiva o

llegar a acuerdos para la permanencia con un acompañamiento terapéutico, de apoyo académico, o de apoyo médico.

- Asamblea, generalmente se pone en conocimiento las decisiones que se han acordado en las otras reuniones y la asamblea suele ratificar las decisiones, rara vez se cuestiona una decisión y cuando se hace difícilmente se echa para atrás la decisión.
- Finalmente después de todas estas vueltas se toma una decisión acordada tanto en el nivel con estudiantes y maestros, como con la familia.
-
- Situaciones de consumo de sustancias
- Cuando se conocen situaciones de consumo que comprometen su propio desarrollo y/o el de sus compañeros, se procede de diferentes maneras. Si el caso es de consumo de sustancias psicoactivas se procede así:
 - Realizar conversaciones entre docentes, se recurre a una persona o a un grupo pequeño que tiene cercanía con el estudiante, para conocer la situación.
 - Se realiza reunión de ciclo y se busca apoyo de otros maestros que tienen formación y reconocimiento en el trabajo con este tipo de situaciones.
 - Conversaciones frecuentes entre el estudiante y algunos docentes, que permitan establecer confianzas y comunicación.
 - En algunos casos reuniones con algunos compañeros del estudiante quienes suelen abordar la situación preocupados por él.
 - Reunión con la familia y el estudiante para conocer y contextualizar la situación, se analiza sobre lo que puede ser más apropiado para el estudiante. Igualmente se pone en conocimiento y se discute sobre las afectaciones

para la EPE. Inicialmente se acuerdan algunas acciones tanto en la EPE, como acompañamiento familiar y si es del caso intervención terapéutica.

- Se mantiene un dialogo permanente casa-escuela, haciendo un seguimiento de los acuerdos realizados y de las incidencias de las acciones adelantadas. Cuando se hace evidente que el proceso no está contribuyendo a fortalecer al estudiante para transformar sus dinámicas de relación con las sustancias, se acuerda con la familia proceder a un tratamiento en algunos casos interno, que lo desescolariza, dependiendo de la situación se mantiene un programa de trabajo académico no presencial, que permite continuar su año escolar.
 - En este proceso se establece comunicación con los especialistas que están haciendo la intervención terapéutica y con ellos y la familia se toma la decisión de permanencia o no del estudiante en la EPE.
3. Si el caso es de promover o de expendio de sustancias, el procedimiento es el siguiente:
- Se valora la situación y una vez se tienen certezas, se aborda al estudiante y a la familia, se pone en conocimiento la situación y se proponen acciones para la formación del estudiante. Y se comunica la decisión de desvinculación que se ha acordado previamente por el director de grupo, los maestros de ciclo y el comité.
 - Como se vincula un maestro nuevo
 - Cuando existe la necesidad de vincular un maestro nuevo, se cita para una entrevista (conversatorio) a todos los posibles candidatos, usualmente el encuentro es con los maestros pares de su misma área. Los candidatos vienen de estudiantes que han realizado su práctica pedagógica en la institución, de conocidos de los maestros actuales, o de maestros que conocen la

institución manifiestan su deseo de vincularse. Se procede así:

- En este conversatorio usualmente el entrevistado escucha a los maestros EPE quienes les cuentan cómo es la propuesta pedagógica y luego se establecen un dialogo en el cual suele suceder que el entrevistado manifiesta muchas inquietudes y algunas de sus búsquedas pedagógicas.
 - Luego los maestros que han realizado la entrevista conversan entre ellos y toman la decisión.
 - Robos y pérdidas:
 - Este es uno de los conflictos que más reflexiones y disertaciones ha generado, por dos motivos: indiferencia de la comunidad y la complejidad de los casos, ya que no siempre se detectan los implicados. Frente a este problema la comunidad se ha manifestado de diferentes formas: desde expresiones simbólicas de inconformidad, hasta asambleas generales para buscar y establecer estrategias que fortalezcan la consciencia colectiva. No hay parámetros establecidos por la particularidad de los casos.
4. En estas condiciones se construye una institución coherente que, al tiempo que busca en lo cognitivo (y en lo académico) salidas y soluciones a problemas, inventa en la cotidianidad y en colectivo perspectivas de convivencia.

5. ¿CÓMO SON NUESTRAS BÚSQUEDAS PEDAGÓGICAS?

Actualmente los análisis y teorías frente a la conceptualización de conocimiento son muy amplias y diversas, gracias a los aportes de las ciencias particulares (Atlan, 1991) y aportes renovados de la filosofía (la fenomenología, por ejemplo) que permiten volver constantemente a esta reflexión, no solo porque varia en el tiempo sino además porque las necesidades globales y locales son diferentes a las de hace 20 años. La escuela de hoy debería ser distinta de nuestra escuela de antaño y tal distinción debería considerar tanto

las exigencias universales que se derivan del desarrollo de la ciencia y la tecnología, como las necesidades contextuales propias de nuestro país.

Hasta hace relativamente poco tiempo se concebía la escuela como el lugar en donde los estudiantes accedían a los conocimientos establecidos (en particular, a los resultados de la actividad científica que, como anotábamos, eran descubrimientos). Este proceso partía de seleccionar los conocimientos de mayor importancia y vigencia, de adecuarlos al entorno escolar mediante su simplificación y, finalmente, de secuenciarlos de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes para elaborar así los planes de estudio o programas de cada curso o grado escolar. Al final, se establecía la eficacia del proceso constatando si los estudiantes estaban en capacidad de repetir lo que se les había planteado ya fuera enunciando expresiones o resolviendo los acertijos propios de cada disciplina (que pertenecen a la matriz disciplinaria en términos de T. Kuhn, (op. cit.)). Es importante recalcar que en el aprendizaje, entendido de esta manera existe un conocimiento que debe aprenderse (el saber establecido), que es exterior al proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la búsqueda pedagógica bajo una concepción de conocimiento desde y para la comprensión, debe abarcar una metodología que permita al educando acercarse a la realidad desde diferentes aspectos: la creación, la deconstrucción y construcción de la información, dar significado al objeto estudiado, asimilar su carácter complejo y variable en la construcción de conceptos, estructuras, nociones que se pueden ser estructuras lingüísticas, sociales o culturales. La convergencia de estos elementos llevan a pensar en una escuela donde el conocimiento no se tramite sino se construye.

En este sentido, la EPE ha relacionado el significado del conocimiento con el significado de la realidad. Hasta hace muy poco tiempo se consideraba que el conocimiento estaba referido a una realidad externa, cuya existencia era independiente de quien conocía. En tal sentido el fenómeno era independiente de quien lo estudiaba. Partiendo de la afirmación de V. Glaserfeld (1994) que: "conocimiento es aquello que orienta la acción o la comprensión." Puede hacerse una representación estructural donde en primer lugar decimos que la acción está orientada, y agregamos que lo que orienta la

acción es el conocimiento. Ahora bien, el conocimiento posee unas fuentes. Es el resultado de contribuciones de muchos tipos, una de ellas es la información. Se trata de la información que individualmente poseemos o de la que conseguimos a través de otros vehículos tales como el maestro o los textos, o un amigo, o un familiar o las redes internacionales de información

En el tránsito de la información al conocimiento se da una transformación de lo general a lo particular. Las teorías y procedimientos que se encuentran como información son generales. Cuando éstos elementos se utilizan para orientar la acción en una situación concreta y específica (lo particular), estamos frente al conocimiento (Ceruti, M. 1994). Encontramos entonces que la información es neutral, se trata de un dato, una fórmula o un montaje. Mientras que el conocimiento, esto es, lo que orienta la acción es comprometido. Ahora bien las contribuciones que devienen del sujeto y de su contexto son de diferentes tipos.

Cuando en ellos prima el componente inferior, la información, nos encontramos más cerca del trabajo disciplinario, de los especialistas y tal vez de la rutina. Cuando prima el componente superior posiblemente estamos más cerca de la creación y tal vez de la sabiduría

Esta manera de concebir las diferencias que existen entre conocimiento e información nos permite interpretar de nuevo lo que se hace en la escuela y justificar por qué decíamos que lo que se hace en ella tiene que ver más con la información que con el conocimiento.

Fig 2

--->

A partir de este diagrama podemos distinguir cuatro grandes posibilidades de clase:

AMBIENTE DE TRANSMISIÓN: Un ambiente en donde el objetivo principal es el aprendizaje y memorización de informaciones.

AMBIENTE DE BÚSQUEDA: Un ambiente de investigación y búsqueda donde la investigación del sujeto trasciende la información y la disciplina.

LA BÚSQUEDA EN SITUACIONES DISCIPLINARIAS: Están orientadas hacia la información, en cuanto se busca que se logren ciertas formas de razonamiento o de pensar, determinadas generalizaciones, etc., pero se plantean en ambientes de búsqueda y cuestionamiento en los que la iniciativa, la argumentación, la conversación, la intuición, etc., son importantes.

LA INFORMACIÓN EN UN AMBIENTE DE BÚSQUEDA: Se aceptan las búsquedas idiosincrásicas, pero al final existe solo una solución.

Cuando se trabaja en el terreno del conocimiento, los elementos que se logran desde el punto de vista formativo son independientes de la filiación disciplinaria del problema que se estudia. En cualquiera de estas actividades, si se permite su desarrollo en el ámbito del conocimiento como una vivencia de conocimiento existen actitudes y disposiciones, valores y convencimientos que son importantes y que se proyectarán más allá de la disciplina en términos, por ejemplo, de la confianza del individuo en sus posibilidades y capacidades.

Una escuela fundada de acuerdo con esta concepción de conocimiento, tendría que ser una escuela distinta en cuanto se estaría construyendo sobre fundamentos diferentes a los usuales. Como el centro de la actividad no es la información sino el conocimiento, no sería posible pensar en currículos como han sido pensados tradicionalmente, esto es, en previsiones acerca de metas precisas ni de métodos generales. Como lo que cuenta, más que la repetición y la memoria, son la imaginación y la creatividad, la heterogeneidad ya no será una carga o dificultad, sino una cualidad de los grupos. La búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas en pro de este objetivo se configuran dentro de lo que se ha llamado las ATAs (actividades totalidad abiertas). Cada quien logrará metas o niveles de acuerdo con sus diferencias y posibilidades, de tal suerte que la evaluación, como la conocemos, tampoco sería posible. La experiencia de la EPE durante 33 años ha permitido consolidar este proceso, a continuación se desglosarán tres elementos que orientan la práctica pedagógica: 1) estructura curricular, 2) ATAs como estrategia pedagógica y 3) evaluación.

5.1. Estructura Curricular

Como es conocido por todos, en la actualidad uno de los fines más importante de la Educación a nivel nacional, dentro del marco de búsqueda de una sociedad globalizada, es proveer al país de Una Educación Para Todos (Connel, 1986; en Kemis, 1993:47). Es por esto que el currículum se ha planteado como una necesidad a la hora de regular y organizar la educación; para reproducir y generar valores, formas de vida y trabajo acordes con los patrones socio-económicos y culturales del estado moderno.

De esta manera, el currículum que se ha mantenido al interior de las instituciones educativas no ha tomado distancia de los intereses y necesidades que en un principio fueron planteadas por Tyler en su Teoría Técnica sobre el Currículum (Kemmis, 1999:53), en donde lo importante era: la selección de contenidos, la organización y secuencia de acuerdo a principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos de transmisión; partiendo de la premisa de que es la autoridad de los especialistas en su disciplina lo que define las materias.

Sin embargo, si se piensa en una dinámica de la educación distanciada de la reproducción de valores, y por tanto, de una visión de currículum basada en la utilización de herramientas para controlar y regular la formación de los sujetos con fines estrechamente tecnológicos, el camino hacia la contextualización del currículum deberá cambiar definitivamente. De tal forma, que si la pretensión de la EPE es generar sujetos críticos, propositivos y autónomos en el marco de una sociedad que es posible transformar, entonces, su estructura curricular estará acorde con estos propósitos y por tanto su postura frente a los contenidos, los principios y la evaluación.

En este sentido la Escuela Pedagógica Experimental plantea su estructura curricular más desde un enfoque práctico, a partir de la Teoría Práctica del Currículum propuesta por Schwab (en Kemmis, 1993:86), en donde los profesores ya no se limitan a cumplir con la estructura propuesta por especialistas en las disciplinas, sino a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores y de la deliberación práctica. De manera que, su razonamiento no se limita a lograr fines, sino a proporcionar elementos

necesarios (razonamiento interpretativo) para que las personas tomen decisiones para actuar frente a situaciones sociales conflictivas.

En palabras de Gimeno Sacristán desde una postura de currículum que va más allá de los contenidos y enfatiza en los procesos dados de acuerdo a un contexto cultural y las particularidades de las instituciones, el Currículum se puede definir como una práctica social y cultural mediada por las interacciones entre los diversos intereses y necesidades de todos aquellos que guardan cierta relación y compromiso con el proceso educativo... "Como el resultado de múltiples interacciones" (Tamayo, 2008).

Es en este camino donde los contenidos disciplinarios no son el aspecto más importante de la vida escolar. Las disciplinas contribuyen al logro de los horizontes a que nos referimos antes en cuanto por su lógica interna, sus formas de relación con el mundo de la experiencia y los instrumentos de elaboración y reelaboración teóricas, plantean perspectivas de trabajo, formas de interacción y comunicación en los colectivos y consensos que orientan los procesos que enriquecen y concretan los horizontes a que nos referíamos antes.

En definitiva, los compromisos de la Escuela Pedagógica Experimental en su búsqueda por conseguir y establecer una escuela alternativa se convierten en horizontes de trabajo de todas y cada una de las actividades de la EPE; haciendo que no solo las actividades de clase sean importantes cuando se habla de la formación y de los aprendizajes de los estudiantes, sino también otros espacios como: las salidas académicas, recreativas o de vida independiente, los tiempos de descanso, las propuestas de los muchachos que se concretan en construcciones, proyectos, carnavales, jornadas deportivas, de recreación, etc.

Con estas precisiones en mente la Escuela plantea su estructura curricular en tres dimensiones mutuamente complementarias:

- Dominio de los individuos
- Dominio de los colectivos
- Dominio del entorno, nuestra historia y la nación

A continuación, y con fines estrictamente organizativos, para facilitar la comprensión de la estructura curricular y dar cuenta de la existencia de una sistematización en los procesos de formación académica, se presentan las intencionalidades desde cada una de las áreas para cada uno de los ciclos académicos en cada uno de los dominios. Sin embargo, se reitera la importancia de no tomar esto como una limitante a la hora de realizar los proyectos por cuanto la exigencia que estos mismos parten de que la realidad del contexto escolar es compleja y por tanto implica un trabajo de manera integrada y no compartimentada por disciplinas.

5.1.1. Asesoría Lenguaje

Dentro de la propuesta de la E.P.E alrededor de la Enseñanza de la literatura y la oralidad emergen búsquedas como formar y desarrollar la capacidad sensible de los niños al reconocer la lectura de ensayos, poemas, novelas, cuentos, (además de los argumentativos) posibilitándole al niño y al joven el reconocimiento de sus verdades, conocer y compartir sus emociones, poner en orden el caos de la vida, conocer las sociedades que dieron origen a las creaciones, aprender cómo el ser humano ha constituido históricamente su subjetividad, en otras palabras como ha sentido y experimentado sus emociones a lo largo del tiempo.

Cabe anotar que una característica del trabajo con el lenguaje en la E.P.E, es que este no es un asunto que solo le compete al área, ya que las disciplinas de conocimiento que se consideran en la escuela son concebidas a la manera de juego del lenguaje; se trata de reconocer que a cada una de ellas le corresponden unos términos, una sintaxis, unos significados, unas reglas de juego y de comunicación, unas operaciones y un conjunto de prácticas, lo que nos permite afirmar que el trabajo con el lenguaje en la escuela se constituye en uno de los centros de la innovación al ser este una preocupación que la comunidad asume en la práctica cotidiana de la comunicación.

Finalmente queremos señalar que esta forma de trabajo nos ha dado la oportunidad de ver cómo la escuela se convierte para los niños en la puerta de entrada al foro que es la cultura.

Domino Individual:

Un eje que atraviesa todos los ciclos es la construcción del SELF por medio de la reflexión frente al sí mismo y el otro.

- *Ciclo 1:* en este ciclo se busca enriquecer la estructuración del sujeto y el enriquecimiento de la experiencia por medio del desarrollo de la oralidad (lengua oral) y la introducción al aprendizaje de la lengua escrita utilizando la imagen y los conocimientos previos de los niños.
- *Ciclo 2:* se enfatiza en la introducción del manejo de la información teniendo en cuenta aspectos disciplinarios para: la creación, el juego con el lenguaje oral, escrito y de imagen; una lectura estética e informativa que propende hacia la creación de textos narrativos, poéticos, orales, informativos y expositivos, que nacen muy de sus exploraciones interiores.
- *Ciclo 3:* se estructura de una manera más formal la creación de poemas, narraciones, imágenes; realizando una lectura estética e informativa funcional. Todo lo anterior se basa en el reconocimiento del contexto interpretando y argumentando el texto.
- *Ciclo 4:* allí se consolida el proceso a través de la creación literaria con elementos como la argumentación y la interpretación.

Dominio Colectivo:

- En este dominio se da la lectura y las comprensiones de las relaciones existentes entre la narrativa con las construcciones sociales y culturales.

Dominio con el entorno:

- *Ciclo 1:* construcción de la colombianidad desde la literatura oral y de imagen.
- *Ciclo 2:* construcción de la colombianidad desde la literatura oral, mitos y leyendas.
- *Ciclo 3 y 4:* en este ciclo se fortalece procesos de comprensión, argumentación con una mirada constructiva de las realidades sociales y culturales acompañadas de la reflexión y postura crítica

frente a estas. Esto se materializa en ensayos, informes, reseñas, cine foros, discusiones e investigaciones.

5.1.2. Asesoría Matemáticas

Una de las consecuencias más significativas de la tecnología contemporánea es que las tareas rutinarias que antes dependían de la paciencia humana están siendo asumidas por las máquinas y los dispositivos. Hoy para la ejecución de los algoritmos aritméticos, algebraicos, el análisis y aún la solución de las ecuaciones diferenciales contamos con computadores y procesadores.

Este hecho, unido a las investigaciones en las ciencias cognitivas nos reafirman en la importancia del pensamiento, la creatividad y la imaginación, como elementos distintivos de lo humano. En particular nos plantean la necesidad de concebir la escuela de una manera diferente y con ello, el imperativo de inventar nuevas formas de acceder a la educación matemática, por ser las matemáticas uno de los elementos distintivos de la especie y el telón de fondo para muchas de las creaciones más características de la contemporaneidad, los sistemas, los grafos, el pensamiento recurrente, los fractales, etc.

Desde esta perspectiva los ejes de trabajo en los ciclos, son transversales y se dan según las necesidades de cada una de las edades de los niños.

Domino Individual

- Capacidad de anticipación
- Capacidad de explicación
- Capacidad para comunicar
- Enriquecimiento de la cotidianidad desde el conocimiento y las disciplinas.
- En la clase de matemáticas se proponen actividades tipo problema, que buscan ser un reto para el estudiante; los chicos saben que pueden resolverlas, pero no es un proceso inmediato ya que se emprenden búsquedas que permitan explicaciones argumentadas, las cuales de una parte logran satisfacción al construir conocimiento, se construyen destrezas lógicas; la operatoria toma relevancia como herramienta que resuelve situaciones significativas. Desde esta perspectiva los estudiantes

ven la matemáticas como la constructora de variantes, patrones y modelos que anticipan soluciones generales, pero también pueden explicar las variables utilizadas.

Dominio Colectivo

- Conductas deseables en el ámbito de la cultura y la moral
- La construcción en colectivo de soluciones y proyectos
- El trabajo en colectivo es característico en la EPE, desde la clase de matemáticas se socializan y se construyen las posibles soluciones a los problemas, donde el argumento es la fuente principal de conocimiento, en consecuencia no existe relaciones de poder verticales ya que se crean consensos de respeto y reconocimiento al otro. En el espacio de la clase se vislumbra el uso de la razón, actividad propia de una formación ciudadana.

Dominio con el entorno

- La vida que nos prefiguramos no sólo será la vinculación a algo que ya existe, será también la posibilidad de investigar para crear cosas nuevas.
- Cuando se está en el proceso de resolver los problemas de la clase y se proponen soluciones que muestran construcción de patrones, a través de las recurrencias y regularidades que permiten plantear modelos, los estudiantes “construyen” matemáticas, ya que para ellos es crear cosas nuevas, es significar el hacer, es evidenciar que pueden protagonizar su conocimiento. En este sentido también construyen confianza en sí mismos, lo cual repercute en la manera de vivir la vida y en la forma de confrontarse con escenarios distintos a la escuela.

5.1.3. Asesoría Ciencias

El papel fundamental de las diversas actividades que se dan en la escuela tiene que ver con el aprendizaje para disfrutar, comprender y transformar el mundo en que vivimos. Es por ello que en el centro de nuestras metas para la clase de ciencias está el desarrollo de la habilidad para elaborar explicaciones

y de lograr, con lo que se construye, la posibilidad de transformar el mundo (la comprensión).

Ahora bien, con la búsqueda de explicaciones y con la comprensión, no sólo se logra un conjunto de enunciados o resultados, sino una manera diferente de ver, de valorar y de actuar frente a nuestro entorno (en la vía de la ecología); esto es, colocarnos con disposiciones, habilidades y seguridades ante las situaciones personales y colectivas que nos rodean; se trata en suma de asimilar en la dinámica de la construcción una cultura científica (responsable).

Domino Individual

Ciclo 1:

- La capacidad de anticipación
- La planeación
- La construcción de tiempo
- La seguridad en sí mismo

Ciclo 2:

- La capacidad de explicación
- La posibilidad de elaboración de modelos
- La capacidad de juzgar entre lo que es válido y lo que no
- La capacidad de construir colectivo.

Ciclo 3:

- La explicación de fenómenos naturales
- La construcción de convenciones y acuerdos
- Jugar a aproximarse a respuestas e interrogantes pertinentes para quienes las buscan.

Ciclo 4:

- La comprensión de ser parte de un sistema natural y social
- Profundizar en la explicación del funcionamiento de las cosas.
- El enriquecimiento de la cotidianidad desde el conocimiento y las disciplinas

Dominio Colectivo

Es aplicable para todos los ciclos:

- La construcción de esquemas de percepción acción que se traduzcan en conductas deseables en el ámbito de la cultura, la moral y la ley.
- La construcción en colectivo de soluciones y proyectos.
- La construcción de la confianza.

Dominio con el entorno

Es aplicable para todos los ciclos:

- El reconocimiento a la diversidad
- La producción científica
- La transformación del entorno.

5.1.4. Asesoría Sociales

¿Existe la democracia?, ¿cómo es un buen gobernante? ¿La ley es igual para todos? ¿De dónde surge la pobreza?, ¿cuáles son los factores generadores de violencia?; estas son algunas preguntas que se convierten en el centro de debate de las clases de ciencias sociales, nuestra intención no es llegar a una respuesta o procedimiento para explicar estos aspectos de la realidad. Por el contrario, uno de los principios que orienta nuestra práctica es la construcción de un conocimiento útil para comprender los procesos sociales, donde el estudiante cumpla con “unas expectativas” como sujeto crítico y propositivo, Es, a su vez, una herramienta para la convivencia y la construcción de una ciudadanía.

Un primer aspecto en la concepción de la enseñanza de esta ciencia es su carácter interdisciplinar; no se habla de enseñar historia, economía, geografía o política, el acercamiento conceptual se da a partir del estudio de procesos sociales que permitan incorporar un análisis desde los diferentes razonamientos disciplinares. De esta manera, el estudiante tiene un acercamiento a la complejidad y la subjetividad que acompañan los discursos y teorías frente a la realidad social. El trabajo de aula busca estudiar cada una de las partes que constituyen la sociedad y llegar a conocer los principios y estructuras que la configuran; ese análisis remite a observar su trayectoria histórica, e identificar sus transformaciones, variaciones en el tiempo y en el espacio. Este proceso de

aprendizaje se fortalece a partir de habilidades cognitivas como la reflexión, la inferencia, comprensión y argumentación de los estudiantes frente a los fenómenos sociales cercanos a su realidad.

Dominio Individual

- Ciclo 1: Desde los hábitos y el cuidado del sí mismo se fortalece la construcción del yo como un sujeto importante y activo dentro de una comunidad.
- Ciclo 2: En el camino de la construcción del yo se amplía la concepción de comunidad a partir de la interacción con el otro, con la familia y la escuela.
- Ciclo 3: Aquella capacidad del sujeto para tomar por sí mismo una posición activa y argumentada que parte del sentido de pertenencia hacia los elementos de identidad del grupo social.
- Ciclo 4: Un estudiante que muestre una participación directa en relación con las problemáticas de su entorno, que dé cuenta de una verdadera aprehensión de la función social del ser humano.

Dominio Colectivo

- La consolidación del trabajo en colectivo desde el reconocimiento y la valoración del otro, de la valoración del espacio físico y social y la confianza y libertad para expresar sus opiniones.

Dominio con el entorno

- Ciclo 1 y 2: Se busca construir desde el respeto hacia sus congéneres que son miembros de una comunidad, llevando a la identificación de una diversidad de pensamiento de acciones y posturas de los diferentes integrantes de un colectivo.
- Ciclo 3: Se fortalece la participación colectiva y la concientización de las habilidades para transformar sus realidades próximas desde el reconocimiento de la diversidad y la autorregulación.
- Ciclo 4: Se busca formar estudiantes críticos que piensen en una realidad social marcada por la desigualdad, los conflictos políticos, los problemas ambientales y económicos en nuestro país. Que se conviertan en sujetos transformadores de la sociedad.

5.1.5. Asesoría Inglés

En la EPE se parte del hecho de que en las clases de idiomas las habilidades lingüísticas se van desarrollando gradualmente en la medida tanto de los intereses como de las necesidades del estudiante; así mismo, durante este proceso de exploración de la lengua inglesa o la francesa el estudiante más que estar adquiriendo las reglas gramaticales: vocabulario, sonidos, estructuras y demás; está, aprendiendo a utilizarlas según la situación, la persona y la intención que tenga logrando así una comunicación eficiente.

Si bien creemos que la prioridad es aprender a utilizar la lengua según el contexto, también, tenemos claro que el estudio de la misma no se debe aislar de otros conocimientos, es por esto que las clases se enriquecen articulando diferentes actividades y proyectos según el interés del estudiante, propuesta utilizada desde el año 2002 bajo la perspectiva del “deuteroaprendizaje”; es decir, aprender inglés o francés mientras se trabaja en otra actividad en la cual el idioma es una herramienta de comunicación, sin una organización regida por la complejidad gramatical sino de acuerdo con su pertinencia dentro de un contexto dado; así, promoviendo aprendizajes significativos que aunque en relación con las actividades realizadas puedan parecer o verse desligadas del ideal de la adquisición de la lengua, se crea un espacio pertinente y enriquecedor durante el proceso de los estudiantes.

Domino Individual

Ciclo 2:

- Apropiación del vocabulario y el manejo de estructuras simples.

Ciclo 3:

- Composición y creación de textos escritos
- Composición y creación de textos orales a partir de las herramientas adquiridas

Ciclo 4:

- Conocimiento formal de las estructuras
- Composición y utilización de la lengua de manera consciente.

Dominio Colectivo

Ciclo 2:

- Agrado y familiarización de la lengua para un mejor aprendizaje
- Actividades, juegos y rondas en inglés *Ciclo 3*:
- Fortalecimiento del colectivo por medio de conversaciones cotidianas en inglés.
- Escritos para la realización de un proyecto macro. *Ciclo 4*:
- Creación y consolidación de grupos de estudio, creados a partir del gusto de los estudiantes
- Creación de espacios heterogéneos

Dominio con el entorno

Ciclo 2:

- Se fortalece el deuteroprendizaje por medio de las rondas y los juegos, y así enriquecer su vocabulario. *Ciclo 3*:
- Sumergirse y reconocer nuevas culturas a través de la exploración.
- Se utiliza la música, las películas y el Internet como herramienta de trabajo *Ciclo 4*:
- Entender la forma de expresión de otras culturas a partir del aprendizaje de una lengua extranjera.

5.1.6. Asesoría Educación Física

El deporte ha sido desde siempre una actividad de interés para los diferentes contextos (ambientes educativos, estado, empresas, salud entre otras), en la que pone a prueba sus posibilidades de movimiento y se relacionan con sus compañeros de manera más óptima. Sin embargo en la actualidad, el deporte ha incorporado a su esencia original aspectos muy ajenos al juego, como las rivalidades y el fanatismo.

Para contrarrestar dicha influencia, se hace necesario, emprender una acción educativa que establezcan diferencias notables entre las características de los deportes mencionados y el deporte formativo para el que no se requiere grandes dotes y exigencias de ejecución, que se desarrolla en un marco de respeto a las posibilidades de los que lo pretenden practicar. Contar con una formación deportiva básica, representa una necesidad educativa indispensable de la época y una respuesta a las exigencias de la sociedad.

Siendo la educación física algo más que meros ejercicios corporales y debido a su intensidad horaria semanal, es fundamental crear espacios que permitan explorar y vivenciar nuevas posibilidades de movimiento, superando limitaciones en los diferentes entornos, favoreciendo sus condiciones y capacidades, no solo sociales sino también intelectuales que permitan reflexionar frente a lo que se hace, se debe y se deja de hacer.

Mediante la educación física y la recreación se abren posibilidades para conocerse, actuar, manifestarse, experimentar, divertirse, socializarse, convivir; de igual manera conduce a formar hábitos en la interacción social, adquirir e interiorizar aprendizajes que producen satisfacción, alegrías que alivian tensiones y dejan sensaciones agradables, que permiten una mejor convivencia, así como el libre desarrollo de la creatividad, la iniciativa, la imaginación, la habilidad física y mental, ayudando al individuo a moldear su carácter, mediante el descubrimiento de sus propios valores y la promoción de una buena salud física, mental y espiritual.

Domino Individual

Conocimiento y valoración del desarrollo corporal a partir del cuidado personal como herramienta básica de prevención ante inconvenientes de tipo físico.

- *Ciclo 1:* Enriqueciendo las vivencias motoras a partir de la **EXPLORACIÓN** de la adquisición de las habilidades y destrezas motoras acorde a su edad.
- *Ciclo 2:* Enriqueciendo las vivencias motoras a partir de la **ADAPTACIÓN** de la adquisición de las habilidades y destrezas motoras acorde a su edad.
- *Ciclo 3:* Enriqueciendo las vivencias motoras a partir de la **FUNDAMENTACIÓN** de la adquisición de la adquisición de las habilidades y destrezas motoras acorde a su edad.
- *Ciclo 4:* Enriqueciendo las vivencias motoras a partir de la **ESPECIALIZACIÓN** de la adquisición de la adquisición de las habilidades y destrezas motoras acorde a su edad.

Dominio Colectivo

- *Ciclo 1:* Se genera un espacio ameno, en donde el pilar de trabajo sea la interacción social.
- *Ciclo 2:* Se promueve el trabajo en pequeños grupos, donde lo importante es reconocer las posibilidades y limitaciones al interactuar con los otros; generando confianza en sí mismos y en los demás.
- *Ciclo 3:* Se promueve el trabajo en parejas y tríos donde lo importante es reconocer las posibilidades y limitaciones al interactuar con los otros.
- *Ciclo 4:* Se generan espacios de reconocimiento y respeto mutuo, así como valores de tolerancia y solidaridad al trabajar en pequeños grupos.

Dominio con el entorno

- *Ciclo 1:* Conocimiento y desarrollo de la percepción del contexto “imagen – cuerpo y percepción”.
- *Ciclo 2:* Afianzamiento del desarrollo corporal a partir de la lúdica, para el mejoramiento de las posibilidades motoras.
- *Ciclo 3:* Reforzar la confianza en sí mismos y en los demás, por medio de la confrontación de las posibilidades individuales al servicio de un colectivo.
- *Ciclo 4:* Confrontarse en espacios internos y externos, adaptando sus experiencias y vivencias de conocimiento a las exigencias propias del entorno.

5.1.7. Asesoría Artes

Desde la fundación de la EPE la posibilidad de que exista una carga horaria importante en artes es considerada fundamental en la formación de nuestros estudiantes, no tanto porque pensemos que el arte contribuya mejor que otras disciplinas presentes en la escuela (las ciencias, las humanidades) en la construcción de la expresión y subjetividad de los niños y jóvenes, sino porque vemos en el arte una experiencia particular en el ámbito de la cultura e historia de nuestra especie.

Nos aproximamos al deseo de que nuestros niños y jóvenes tengan la posibilidad, a la manera del hombre del renacimiento de vivir el arte, la ciencia, las humanidades, el trabajo con el cuerpo, el lenguaje y otros saberes en un contexto de realización "humana", lejos de una mirada utilitaria del niño que suma "saberes" para ser vendido al mercado laboral en un futuro (la educación para el futuro), sino en una educación en el presente para su realización y felicidad desde todas sus potencias humanas y culturales.

Domino Individual

- *Ciclo 1:* Conocimiento del cuerpo y la expresión. El desarrollo motriz desde las posibilidades de cada uno. Se destaca la forma individual de ver y hacer. Se hace estimulación sensorial. Propiciar ambientes donde aflore lo que sabe cada niño, sus experiencias y habilidades.
- *Ciclo 2:* Conocimiento del cuerpo. La expresión libre. Conocimiento del ritmo interior. Trabajo sobre la concentración. El desarrollo motriz. La exposición de ideas y la creatividad.
- *Ciclo 3:* Catalizar sus búsquedas. Trabajo de género e identidad. Construcción de técnicas hacia la formalización. Reconocimiento de sus saberes a través de la discusión y opinión.
- *Ciclo 4:* Afirmación de habilidades y destrezas. Mayor autonomía en sus búsquedas. Elección y desarrollo de un lenguaje artístico. Búsqueda de su expresión. Proyección de sus búsquedas más allá del ámbito de la Escuela. Evidencia de sus posturas sociales.

Dominio Colectivo

- *Ciclo 1:* Reconocimiento del trabajo y las elaboraciones de los otros. Experiencias artísticas colectivas, hacia el reconocimiento y el compartir con los otros.
- *Ciclo 2:* Montajes colectivos en donde se generan experiencia de convivencia y encuentro con los otros. Construcción de referentes y desarrollo de valores.
- *Ciclo 3:* Encuentro con la sexualidad y el género de manera consciente. Reconocimiento de sí y del otro a través de trabajos

artísticos colectivos. Énfasis en el encuentro con el pensamiento y la opinión del otro.

- *Ciclo 4:* Discusión del estereotipo y reconocimiento de la heterogeneidad. Trabajo centrado en la comunicación y la expresión para con lo otro.

Dominio con el entorno

- *Ciclo 1:* Trabajo con materiales de reciclaje, una huella hacia lo ecológico. Trabajo con tradiciones artísticas regionales, nacionales. El cuidado de los materiales y la conciencia de un manejo adecuado.
- *Ciclo 2:* Trabajo con manifestaciones culturales regionales y nacionales. Reconocimiento de lo colombiano. Técnicas artísticas de este contexto. Búsqueda de identidad a través de la dignificación de lo propio cultural.
- *Ciclo 3:* Construcción de libretos y creación a partir de sus contextos sociales y nacionales. Apropiación de manifestaciones culturales regionales y nacionales. Aproximación a lo de afuera desde lo propio.
- *Ciclo 4:* Desde sus contextos cercanos aproximación a lo universal de manera crítica. Proyección hacia su entorno escolar, social y nacional. Compromiso con el lenguaje artístico elegido. Desarrollo de una postura estética.

5.2. Actividades a Totalidad Abiertas “ATAs”

Desde una perspectiva reflexiva la Escuela Pedagógica Experimental, y con ella sus maestros, están convencidos de la conveniencia de transformar sus prácticas y de intentar alternativas de trabajo diferentes con los estudiantes para construir una nueva forma de relación entre los sujetos y con el conocimiento. Es por esto que comprometidamente ha dedicado gran parte de su tiempo a pensarse sobre la base de los diferentes enfoques pedagógicos, encontrando distanciamientos, similitudes, cuestionamientos y posibilidades de trabajo.

A partir de sus reflexiones, la EPE ha logrado proponer y llevar a la acción una estrategia pedagógica ligada a la consolidación de espacios de formación tanto en la convivencia como para la construcción de la relación sujeto-conocimiento. Dicha estrategia se denomina "Actividades Totalidad Abiertas" o ATAs.

Como propuesta pedagógica, las ATAs deben poseer las siguientes características:

- En la búsqueda de la coherencia conceptual, deben partir de problemas o situaciones problemáticas tomadas como totalidad y explorarlas en búsqueda de explicaciones racionales que satisfagan requerimientos precisos en cuanto a su estructura lógica y su relación con la experiencia.
- En la búsqueda de la coherencia lógica, al profundizarse en la solución a los problemas deberá irse tan lejos como sea posible, siempre y cuando en tal exploración exista comprensión por parte de los estudiantes. En la dinámica de la clase se debe propiciar además la toma de conciencia de las formas de argumentación y de extrapolación que se utilizan y privilegiar así las formas colectivas de trabajo: las actividades discursivas.
- En la búsqueda de la coherencia en el formato, las ATAs deben partir de problemas realmente interesantes para los alumnos y permitir la "explosión de actividades" que surge de la discusión de problemas asumidos como propios por parte de los estudiantes.
- Las ATAs son entonces problemas totales, que se relacionan más con una o varias teorías que explican, que con un concepto específico. En el desarrollo de cada ATA aparecen actividades particulares cuyo desarrollo típico (o forma de trabajo) satisface a su vez las tres características anteriores.

En la práctica, el logro de estos requerimientos depende fundamentalmente de la forma de trabajo, y es lo que en verdad tipifica tanto el ambiente de trabajo en la clase como la propuesta o alternativa para la enseñanza.

LA FORMA DE TRABAJO

Cuando se consideran ejemplos de ATAs se ve cómo (por las características de la forma de trabajo) lo que se hace en cada caso no es siempre lo mismo, desde el punto de vista de los temas que se tratan -así se trate de la misma ATA-, pero coincide en todos los casos el interés por propiciar la formación de un espíritu científico, o de una actitud científica. Las formas de trabajo se pueden distinguir en cuatro momentos típicos:

1. El punto de partida de la actividad
2. La generalización de interés
3. La aproximación discursiva a la solución
4. El trabajo experimental

El punto de partida

Usualmente las actividades se originan de un proyecto en desarrollo o de la presentación -por parte del maestro o de un alumno- de una situación problemática. Se trata muchas veces de una pregunta sorprendente que se refiere a acontecimientos cotidianos que por su ocurrencia ordinaria se consideran evidentes.

Existen también situaciones que bien son preparadas explícitamente por el maestro, o surgen de otras actividades que estén realizando. Usualmente se trata de casos más alejados de la cotidianidad y en ellos se aprecia frecuentemente la capacidad sorprendente de los alumnos para inventar explicaciones y para proponer situaciones de contrastación.

En todos los casos citados existen en común estas características:

1. Por tratarse de situaciones conflictivas que cuestionan la evidencia de las situaciones comunes, los problemas usualmente desencadenan la discusión entre los alumnos y el deseo de participar proponiendo alternativas de solución.
2. La situación que se plantea tiene que ver con una totalidad, esto es, con un fenómeno no idealizado el cual existen muchas variables y cuya solución no se refiere a un concepto en particular, sino con "una" no varias teorías o modelos explicativos.

3. Una razón que hace de estas actividades algo interesantes es que no son aisladas, sino que están articuladas con totalidades mayores, esto es, han resultado de la discusión de problemas concretos que se desean solucionar.

Generalización del interés

Esta etapa en el desarrollo de la actividad es inseparable de las demás. Más que una etapa, es un propósito constante durante la clase: Se trata de lograr y mantener el interés de los alumnos por lo que se hace. Para ello deben tener en cuenta tres factores. Uno derivado de la temática que se estudia: éste debe ser contextualizada socialmente, es decir, pertenecer a las inquietudes reales de los estudiantes. Otro, derivado de la dinámica de la actividad; como lo anotábamos antes, la actividad fundamentalmente es de exploración y por ello cobra importancia que el interés del grupo es contagioso. Finalmente, otro factor se deriva de la motivación individual, esto es, de ver lo que se está tratando de resolver como un reto intelectual para quien lo estudia (Brunner, 1971).

En general, los problemas y preguntas que se plantean, han sido elegidos para la clase precisamente por el conocimiento que el maestro tiene de sus alumnos y del entorno, él sabe que se trata de temas interesantes. Esta circunstancia unida al hecho de que los temas que se investigan, en general, sí se relacionan con el mundo en que vivimos y no con situaciones ficticias, le da a la clase una razón de ser.

La aproximación discursiva

Para un espectador de la clase, esto es, para alguien que la observa desde afuera, esta actividad es la más sorprendente. En vez de observarse a un expositor frente a un grupo de alumnos que atentamente escuchan y anotan en sus cuadernos, lo que se aprecia es la actividad espontánea de discusión entre alumnos, unos gritan, otros comentan con los de la otra mesa, unos están de pie, otros se agrupan en torno a sus compañeros formando pequeños grupos, etc.

En la actualidad discursiva se fomenta el trabajo en grupo y se relega a un segundo plano la actividad individual. Si alguien cree poseer la aproximación

correcta, no basta con estar convencido de ello, ni de que el maestro esté de acuerdo con él. Lo importante es que esté en capacidad de convencer al grupo acerca de la justeza de su aproximación. Es en esta actividad cuando se forman dos o tres "bandos", que defienden alternativas diferentes. El centro de la actividad es como se ha repetido, buscar una explicación (como respuesta a un por qué, o como predicción: "qué sucedería si...") que satisfaga al grupo.

Para terminar, vale la pena enfatizar que en ésta actividad (la aproximación discursiva), la tarea del maestro es fundamental y complicada. Se trata no sólo de mantener el interés por lo que se hace, sino también de lograr enunciar la pregunta adecuada en el momento propicio. La problematización constante, estar en capacidad de orientar la discusión, eludir siempre la tendencia a privilegiar unas alternativas frente a otras (que sería hacer uso de argumentos de autoridad, pues es inocultable para el maestro y para los alumnos que él es el maestro), no es tarea fácil. Exige entre otras cosas un conocimiento adecuado de los temas que se estudian y un ejercicio constante en la formulación de preguntas.

El trabajo experimental

Para comenzar debemos enfatizar que antes de emprender el trabajo experimental propiamente dicho, las diferentes alternativas deben haber asumido la forma de predicción. Si no existe predicción es imposible obtener respuestas del montaje experimental. Si los montajes experimentales y la actividad de laboratorio, como totalidad, obedecen a las predicciones de los estudiantes la estructura de la actividad es completamente distinta puesto que la teoría que la inspira no es la teoría (terminada) del maestro o del texto, sino la pre-teoría del alumno.

Resumiendo, la actividad experimental cuando se basa en la teoría del alumno, apunta a poner a prueba las concepciones ingenuas, a que se vean nuevas variables, a que se recojan nuevos resultados que propician la posibilidad de inventar generalizaciones, en fin, a enriquecer la experiencia. Pero no puede quedarse allí, se trata de hacer conscientes las correcciones a lo que se esperaba mediante la discusión de los datos.

TIPOS DE ATAS

A pesar de que las Actividades Totalidad Abiertas se caracterizan por la forma de trabajo ya expuesta y de estar relacionadas por consiguiente con problemas totales derivados de la experiencia preparada por el maestro o con la experiencia cotidiana, es posible clasificarlas, a fin de buscar posibilidades de aplicación más generalizada, según dos criterios: por su origen y por el nivel en el cual se utilizan (determinado a su vez por las características cognoscitivas de los estudiantes).

Desde el punto de vista del origen podemos identificar tres opciones:

1. Un proyecto de trabajo o construcción
2. Una pregunta frente a un fenómeno
3. La curiosidad de los alumnos, esto es, lo que se quiere saber.

Estas características de las ATAs hace que cuando se desarrolla un programa de estudio, el cubrimiento de este sea circular. En otras palabras, que se vuelva varias veces sobre un mismo tema, pero que al hacerlo se logre paulatinamente mayor profundidad o generalidad.

Finalmente, las ATAs como estrategia pedagógica permean la realización tanto de proyectos de aula como proyectos heterogéneos y de áreas, debido a que ésta propuesta va más allá de una construcción disciplinar e intenta aportar realmente en la comprensión del mundo desde una perspectiva significativa.

5.3. El Trabajo en torno a Proyectos

En la actualidad, al interior de las instituciones educativas, con frecuencia se habla de los proyectos, específicamente de los proyectos de aula, como alternativas deseables frente a las clases tradicionales. Sin embargo, su significado no es muy preciso.

Para algunos, se trata de una estrategia didáctica para enseñar lo que siempre se ha querido enseñar. Para otros, se trata de actividades entretenidas que pueden distensionar el ambiente de la exigencia de la clase, es tal vez por ello que con frecuencia ocupan espacios no formales y se organizan, por ejemplo, en los clubes de ciencias. De otra parte, los maestros de la EPE piensan que los Proyectos En General (incluyendo los proyectos de aula y los proyectos

heterogéneos), son oportunidades para generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes aprenden cosas diferentes a las que usualmente se intenta enseñarles.

En lo que sigue, se retoma esta última forma de concebir los proyectos no con la pretensión de mostrar con ello lo que deberían ser los Proyectos sino de ilustrar lo que son para la Escuela Pedagógica Experimental teniendo en cuenta las Actividades Totalidad Abiertas (ATAs) como estrategia pedagógica al interior de estos.

Para la EPE los Proyectos, constituyen una posibilidad de reflexionar más sobre el proceso que sobre las metas esperadas, haciendo que sus integrantes jueguen un papel muy importante en la construcción de una propuesta de trabajo dispuesta al cambio y la transformación. Es así como, los problemas que se estudian poseen en general dos fuentes. Por una parte, surgen de preguntas espontáneas de los estudiantes movidos primordialmente por el deseo de saber o por el deseo de construir. Por otra, de propuestas del maestro, quien conociendo a sus estudiantes, puede proponer actividades que son interesantes para ellos.

Desde esta perspectiva, los proyectos abren infinitos interrogantes, y no se tiene la certeza absoluta de alcanzar a resolver todas las situaciones planteadas, lo importante es reconocer la relevancia de las dificultades y oportunidades que surgen a partir del contraste entre lo que se pretendía lograr, la manera de hacerlo, los avances hasta el momento, los problemas con los que se puede encontrar y las posibilidades que les presenta el futuro.

Para la EPE, los espacios académicos otorgados a los proyectos se constituyen en oportunidades para consolidar lazos tanto afectivos como cognitivos entre los estudiantes y los docentes que comparten cierta afinidad hacia la exploración y el estudio de algún fenómeno específico de la vida. Estos, nos dan la posibilidad de acercarnos al conocimiento desde la motivación personal.

En consecuencia, un proyecto de aula no es el resultado de un plan previo, sino la consecuencia de infinidad de interacciones, configuradas en una red

interconectada de búsquedas, deseos, planteamientos teóricos y experiencias cotidianas (modificado de Segura, et al. 1999:43)

Como se muestra en la figura 1, existen varios elementos que caracterizan los Proyectos de forma interdependiente e interrelacionada, por cuanto es la interacción entre ellos la que determina la construcción de un ambiente educativo propicio para la consolidación de los proyectos de aula.

Desde ésta mirada, los proyectos de aula se caracterizan por:

1. Se prioriza la HETEROGENEIDAD: la heterogeneidad, se convierte en una cualidad de los grupos, pues aumentan las dificultades para superar los obstáculos y dificultades. Se valora la diversidad de pensamientos, opiniones, propuestas y expectativas.
2. El aprendizaje es COLECTIVO: De allí que en el espacio de proyecto de aula se fomenta la creación de equipos de trabajo como parte fundamental de la construcción colectiva de nuevas formas de ver el mundo. El trabajo en grupo “permite el desarrollo de los chicos en múltiples dimensiones”, se intercambian experiencias, puntos de vista, se hace énfasis en acciones y concepciones de mundo, llevándolos a convertirse en protagonistas de su conocimiento. Pues, si bien el conocimiento como un resultado es individual, en el proceso de su construcción representa un papel importante el grupo. “Lo que define realmente un colectivo es la existencia de intencionalidades comunes que revisten una característica problemática” (Segura, et al. 2007: 111).
3. En su desarrollo deben existir actividades orientadas a: LA RESPONSABILIDAD, LA FORMACIÓN, Y A APRENDER A APRENDER
4. Fortalecer la CONVIVENCIA: Aportando en la construcción de un clima escolar pacífico orientado a desarrollar la afirmación personal y la autoestima, la confianza mutua, la capacidad para compartir sentimientos, informaciones y experiencia y una actitud positiva y optimista respecto a la vida (Segura, et al. 2007:25).
5. Toda actividad debe tener SENTIDO para las personas que la realizan: Cuando el maestro está organizando su propuesta está partiendo del

hecho de que conoce a sus estudiantes, sabe qué temas les genera inquietudes y por cuál ruta de trabajo se puede propiciar la discusión, tomando en consideración las explicaciones que tiene los estudiantes de la situación que se plantea. Busca explorar las ideas de los niños y enriquecer sus experiencias, para que a partir del acercamiento a éstas se complejice su nivel de comprensión, cuestionamiento y capacidad de asombro, y los estudiantes y maestros no pierdan su entusiasmo por proponer, preguntar y explorar. Estas características permitirán crear sentido entre el grupo de trabajo, por lo que invitará a concretar y enriquecer lo planeado en un principio por parte del maestro.

6. Plantear retos a los niños para buscar información, elegir la apropiada y utilizarla dentro de su proyecto
7. Actividades como GATILLADORAS de otras actividades: Las actividades iniciales con las que se empieza el proyecto dan apertura a un gran número de inquietudes, que suscitan nuevas posibilidades de trabajo y la formulación actividades alternativas.
8. No se plantea el proyecto en función de las disciplinas: la intencionalidad del sujeto que investiga trasciende la disciplina, trasciende la información y lo involucra de manera íntima. En estas actividades no es suficiente la información de los textos o especialistas, sino que se reconoce como necesaria la participación del estudiante; es él quien crea, discute, imagina, razona, propone, intuye, etc. Se busca es abordar los cuestionamientos de los estudiantes, haciendo uso de la información que nos brindan las diferentes disciplinas y campos del saber, de espacios como conferencias y seminarios, y de visitas a sitios especializados.
9. Aunque los Protoaprendizajes le dan dinámica a la actividad, los DEUTEROAPRENDIZAJES son muy valiosos: Son numerosos los aprendizajes que suceden durante la realización de un proyecto, que van más allá de la materialización de una intención inicial, aunque es ésta intención primaria la que moviliza el proyecto las interacciones son muy múltiples y las vivencias de conocimiento también.

¿Por qué se trabajó por proyectos y no por disciplinas?

Cuando la realidad es comprendida como un fenómeno complejo y los proyectos son el resultado de cuestionamientos que se realizan sobre esa realidad; es contradictorio pensar que podemos abordar nuestra experiencia a partir del uso de una sola disciplina. En ocasiones pensar disciplinariamente limita la comprensión real de los fenómenos que estamos abordando, pues solo nos muestran un posible camino de indagación y restringen muchas de las búsquedas dejando de lado importantes interacciones.

¿Qué papel cumple el maestro en el proyecto?

El maestro debe orientar el desarrollo del proyecto y proponer alternativas de trabajo, sin olvidarse de la importancia de escuchar las voces de los estudiantes pues ellos también enriquecen la construcción de conocimiento. La experiencia de la Escuela ha mostrado que difícilmente los estudiantes se interesan por situaciones que desconocen, es aquí donde el conocimiento que posee el maestro por sus estudiantes cobra importancia, pues es a partir de dicho conocimiento que éste puede plantear propuestas atractivas para el grupo.

El maestro al mismo tiempo que propone alternativas de trabajo, participa con los estudiantes en el abordaje de los cuestionamiento o la situación conflictiva, incentivando a la creación de exploraciones colectivas, en las cuales cada una de las personas que participa en la búsqueda, tenga la opción, a partir de la apropiación de la propuesta, de ser protagonista de su hacer.

¿Cuál es el rol del estudiante?

Como se mencionó en páginas anteriores, es muy difícil prever cuáles son aprendizajes que se darán en los estudiantes durante la realización del proyecto, ya que son diferentes para cada uno y para cada versión de los proyectos que se mantienen año tras año (Segura, et al. 1999:84). Lo importante es que los estudiantes tengan la posibilidad de convertir la actividad en una vivencia de conocimiento a partir de la cual pueda lograr confianza en sus propias capacidades y las de su equipo de trabajo.

Es por esto que el estudiante debe estar abierto a participar y compartir las inquietudes con sus compañeros, así como a aportar en la solución de los

conflictos que surgen al interior del grupo, desde una vivencia de convivencia que enfatice en la recuperación de la democracia.

El espacio de proyecto se constituye en un momento oportuno para que cada sujeto gane confianza en sí mismo y reconozca las participaciones suyas y las de sus compañeros, como esenciales para el abordaje de una pregunta o una situación problemática. Lo esencial es mantener una actitud de búsqueda, a través de la cual se trabaje la investigación con las explicaciones y predicciones que los mismos estudiantes realizan ante las problemáticas que hacen parte de su ambiente.

Tipos de Proyectos

Al interior de la Escuela se reconocen tres tipos diferentes: Proyectos de Aula, Proyectos Heterogéneos y Proyectos de Área; descritos a continuación:

Proyectos de Aula

Los Proyectos de Aula hacen parte específicamente de las propuestas de trabajo planteadas para Primaria (Niveles 3, 4, 5 y 6) debido a que en estos niveles:

- No hay una fragmentación por disciplinas sino que los problemas se abordan de manera global integrando la diversidad en posibilidades de explicación y las posibles rutas de búsqueda, que por lo general no implican un solo tipo de saber.
- Es un maestro, el director del grupo, el que pasa más tiempo con el nivel y está cargo de orientar el desarrollo de un proyecto que tenga sentido y significado para los estudiantes.
- Las búsquedas que se mantienen desde el proyecto tienen en cuenta las edades, necesidades e intereses de los niños en cada nivel

Proyectos Heterogéneos

Cuando se trabaja en colectivos heterogéneos, lo que encontramos son grupos de estudiantes de diferentes cursos y edades, involucrados y comprometidos en actividades compartidas en cuanto para todos es pertinente el proyecto o el problema que define la actividad. Los problemas o proyectos que definen el colectivo pueden ser muy variados, así como también son muy diversos sus

orígenes. En unos casos, lo que quieren los niños es construir una cometa, una cueva o una cabaña en el bosque, fabricar un postre o construir un motor, o establecer cuál es el entorno artificial más adecuado para que viva un determinado animal.

Si volvemos, desde la perspectiva de la vida en colectivo, a la necesidad del reconocimiento del otro como un igual que es diferente, lo que se consigue con la heterogeneidad de los grupos es hacer ostensible la diversidad entre iguales (como miembros del colectivo). Nos encontramos en la dinámica, con que para el niño es más fácil ver y aceptar la diferencia entre los iguales cuando, por ejemplo, los colectivos incluyen a niños de 6 a 10 años, que cuando se agrupan niños homogéneamente, por ejemplo, por la edad. En el primer caso, ante diversidad de capacidades, ideas, propuestas o habilidades no existe un juicio elaborado desde la verdad que se posee, sino el reconocimiento de que puede pensarse o actuarse de diferentes maneras.

Encontramos entonces que en función de las metas que se comparten, lo que emergen son conductas de solidaridad y de ayuda mutua y no recriminaciones, llamados de atención o agresiones. Y tales diferencias conducen a la necesidad de establecer acuerdos sobre comportamientos y procedimientos (normas) y posibilitan el surgimiento de líderes y orientadores que encarnan la autoridad.

Notemos desde ya que si la intención de los maestros es la construcción de colectivos, además del trabajo por los proyectos que estamos planteando, se suele aprovechar cualquier situación escolar problemática o conflictiva para convertirla en generadora de colectivo. Es por ello que muchos de los problemas pueden ser planeados intencionalmente por el maestro ("mientras ustedes no acuerden qué hacemos con los compañeros que llegan tarde, no podremos continuar con la clase"). En otros casos se trata de aprovechar las situaciones conflictivas que se presentan cotidianamente para involucrar a los interesados en la búsqueda de acuerdos. En este sentido, los conflictos son deseables, hasta tal punto que si no se presentan es necesario propiciarlos.

Una de las características de las dinámicas en estos proyectos es que cada estudiante elige en qué proyecto estar. En este contexto, desde su mismo

origen se crean relaciones cognitivas especiales y determinantes entre el estudiante y la tarea que realiza (pertenencia, tensión afectiva, compromisos, curiosidades, etc.) que serán determinantes en el desarrollo futuro del proyecto. Anotemos que con frecuencia, en el momento de definir los grupos de trabajo, algunos estudiantes no encuentran entre las propuestas un problema que sea de su agrado o ellos mismos han elaborado alguna propuesta que no coincide con las ofertas que se plantean. En tales casos suele buscarse la ejecución de sus propuestas en el marco de las posibilidades de la escuela (se trata de conseguir un salón, o recursos, o un especialista, etc.).

Los Proyectos Heterogéneos agrupan a los niveles 3, 4, 5 y 6 (correspondientes a 1ero, 2do, 3ro y 4to grado) en proyectos denominados de Segundo Ciclo; a los niveles 7 y 8 (5to y 6to grado), a los niveles 9 y 10 (7mo y 8vo grado), y a los niveles 11, 12 y 13 (9no, 10mo y 11vo grado) en un espacio denominado como Profundización y otro de Especialización.

Proyectos de Área

A diferencia de las otras dos formas de proyectos, es decir: los proyectos de aula y los proyectos heterogéneos; los Proyectos de Área se constituyen en oportunidades para la formación y profundización disciplinaria, por lo cual se presentan con mayor frecuencia en bachillerato al interior de los ciclos 3 y 4. Como en las anteriores propuestas se mantiene un compromiso permanente con el sentido y con la construcción de colectivos y grupos de trabajos.

En el caso de los Proyectos de Área, cuando los estudiantes llegan a bachillerato, sus niveles de comprensión se acercan aún más a la formalización; sin dejar de lado sus vivencias personales lo que se busca es abordar los cuestionamientos, problemáticas o temáticas con mayor profundidad, haciendo uso de la información que nos brindan las diferentes disciplinas y campos del saber, de espacios como conferencias y seminarios, y de visitas a sitios especializados.

5.4. Una mirada al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes

Históricamente la evaluación, desde su nacimiento a principios del siglo XX, ha sido asociada a palabras como medición, rendimiento, rentabilidad y producción. Todo esto debido a que fue en el contexto de las fábricas textiles

en donde surgió por primera vez el uso del término “evaluación” para medir el rendimiento de los empleados de acuerdo a lo que Frederick Taylor denominó como Teoría de la Administración Científica del Trabajo (Niño Zafra: 2006).

Desde ese momento han sido numerosas las funciones y los propósitos que se le han atribuido a éste término y diversos los puntos de vista desde donde han sido planteadas, más aún cuando ésta pasó de ser usada en las empresas para empezar a hacer parte de un contexto educativo. Es así como encontramos planteamientos que inician con una visión global de escuela y afirman que esta puede ser comprendida y explicada a partir del análisis estadístico y la medición de logros que establecen la eficacia relativa de los métodos usados; y que con certeza no diferencian lo empresarial de lo educativo.

Pero también están aquellas conceptualizaciones que toman como punto de partida una realidad que es dinámica y a su vez construida desde la subjetividad, y que por tanto no puede ser medida de manera objetiva, como se pretende desde otros lugares de enunciación, a partir de la cuantificación de logros. Desde este otro punto de vista la evaluación toma un giro diferente pues privilegia un enfoque cualitativo tanto para el reconocimiento de la pluralidad de valores e intereses como para un ejercicio de autocrítica sobre las prácticas educativas que ocurren al interior de la institución.

Ahora bien, después de ésta introducción se intentará esbozar lo que para la Escuela Pedagógica Experimental significa pensar en la Evaluación, teniendo en cuenta su compromiso con construir otras alternativas de organización social, promover un protagonismo real en los individuos y con generar formas cada vez más apropiadas para relacionarse con el entorno.

En este sentido, con fines organizativos y con el más sincero ánimo de aportar en la comprensión del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes de la Escuela Pedagógica Experimental, el siguiente escrito retomará cada uno de los propósitos que según el Decreto 1290 del 16 de Abril del 2009 debe tener la evaluación institucional de los estudiantes, y acompañará cada uno de estos con descripciones muy puntuales sobre la forma en cómo se visibiliza la realización de los propósitos sin dejar de lado los compromisos que tiene la

escuela con el conocimiento, los individuos, el colectivo, el entorno, nuestra historia y la nación.

PRIMER PROPÓSITO

Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.

Generalmente cuando en la Evaluación se habla de identificar características personales, intereses y ritmos de desarrollo se usan escalas de valoración que han sido construidas desde universales que nos muestran qué tanto un individuo se acerca a la imagen ideal de cómo debe ser el estudiante, cuáles deben ser sus intereses y a qué ritmo debe ser su aprendizaje. Es por esto que con frecuencia se utilizan tests o exámenes para clasificar, medir, comparar y como consecuencia excluir, reforzar o premiar.

A diferencia de un gran número de instituciones que todavía se mantienen como abanderadas en éste proyecto de defender los exámenes a toda costa como la única forma en la que se manifiesta la evaluación, la Escuela Pedagógica Experimental considera el examen como la fuente principal de una gran número de fracasos a nivel educativo, en esencia porque viaja en contra de todo lo que en un principio es considerado como los fines de una buena educación, es decir:

El desarrollo de la personalidad sin limitaciones; la formación en principios democráticos y equidad; la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; el fomento de la investigación, la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico; y finalmente, la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente (fines expuestos en el Art. 5 de la Ley 115 de febrero 8 de 1994).

La evaluación a examen como fue llamada por Juan Manuel Álvarez Méndez (2003), se constituye como un mecanismo de control que le brinda seguridades a quien lo aplica; sin embargo muy poco nos puede hablar, por ejemplo, sobre:

1. la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber, cuando los estudiantes estudian en la escuela para pasar

- exámenes, recibir un aplauso del maestro, ser tratado bien en la casa, y no para mejorar su relación con el conocimiento,
2. la formación en equidad, cuando lo que se promueve con el examen es un trato desigual y en ocasiones discriminatorio para los que no pasan el examen limitando en ciertos casos el desarrollo de la personalidad, y
 3. la conciencia para construir relaciones sostenibles con el ambiente, cuando basta con que el estudiante conteste bien la prueba para ser reconocido sin importar el impacto real que esto traiga para su vida y para su forma de relacionarse con el entorno.

En este sentido, la Escuela no usa exámenes ni cuantifica el logro de sus estudiantes; en contraposición, desde un enfoque cualitativo, privilegia los esfuerzos teniendo en cuenta las características y peculiaridades de cada sujeto de acuerdo con su contexto. Así, el fundamento de la evaluación deja de ser el examen para convertirse en la conversación; una conversación que se materializa en descripciones e interpretaciones de las prácticas pedagógicas realizadas con bastante frecuencia no solo por los maestros sino también por los estudiantes y los padres de familia.

Es por esto que, por ejemplo, ni a las características personales, ni a los ritmos de desarrollo, ni a los intereses de los estudiantes, la Escuela utiliza una única nominación ya sea en números u otras clasificaciones, pues existe un real compromiso con el favorecimiento de la participación y el desarrollo de la creatividad en la persona, para así contribuir en la capacidad para generar y aplicar conocimientos en la solución de problemas sociales y en la producción otros conocimientos.

Es así, como en la Escuela lo que se encuentran son registros de las conversaciones llevadas a cabo en asesorías de ciclos, reuniones entre maestros de un mismo nivel y encuentros con padres de familia; todas ellas referidas a tratar en profundidad aspectos relacionados con el proceso de formación de cada uno de los estudiantes que conforman la institución, y que a su vez presentan con mayor detalle (más de lo que puede decir un número) las dificultades y las fortalezas presentes en este proceso.

Finalmente, en cuanto a los avances en el aprendizaje, la Escuela parte del hecho de que no es posible valorarlos y mucho menos medirlos, por cuanto hay muchos de ellos que se invisibilizan cuando uno se limita a pensar en un único logro. Es por esto que desde nuestra visión le apostamos mucho más al trabajo etnográfico, a la descripción sobre lo que nuestros sentidos nos permiten percibir.

SEGUNDO PROPÓSITO

Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.

Cuando se reconocen las limitaciones a la hora de determinar lo que un estudiante aprende o deja de aprender, la Escuela inicia una apuesta diferente, no dirigida hacia la valoración de los avances en el aprendizaje sino hacia la construcción comprometida de ambientes que posibiliten los aprendizajes, independientemente de cuáles logren ellos.

Los Ambientes de Aprendizaje se fortalecen a partir del trabajo por proyectos de aula, disciplinares y heterogéneos que generan múltiples formas de participación y que guardan un compromiso real también con el desarrollo integral del estudiante. Es así como la evaluación toma también un nuevo rumbo, ya no dirigido hacia la compartimentación del conocimiento, es decir, a la pretensión idealista de fragmentar el conocimiento en partes, cada una de ellas referidas a un pedazo en el proceso de formación de un estudiante; sino orientado hacia la visibilización de diferentes dimensiones de éste: a nivel individual, en el colectivo y en relación con el entorno.

En la Escuela son numerosas las evidencias que pueden dar cuenta del desarrollo integral de los estudiantes, muchas de ellas superan el valor de una nota o de la cuantificación de los logros, pues se constituyen en vivencias mismas de las que en su momento quedan fotos, relatos, reconocimientos por parte de expertos y personas que se arriesgan a vivir la escuela de otra manera, aparte de los orgullos y satisfacciones que se generan en el individuo.

Entre dichas evidencias se encuentra:

- La participación cada dos años en Expociencia, un evento reconocido a nivel nacional para la enseñanza de la ciencia y la tecnología en Colombia.
- Presentaciones artísticas (teatrales y musicales) tanto al interior de la institución como en escenarios externos a la escuela, a nivel nacional e internacional: concursos y exposiciones.
- Participación en concursos nacionales dirigidos a estudiantes. Por ejemplo, en el Concurso Expediciones Botánicas del Siglo XXI, Concursos de Cuentos a Nivel Nacional, Exposiciones Artísticas.
- Organización de exposiciones finales dirigidas a toda la comunidad EPE, de los proyectos de aula, disciplinares y heterogéneos.
- Publicación interna de cartillas de Filosofía y Literatura.
- Participación y clasificación en inter-colegiados deportivos.

Es en este sentido, como ya se había mencionado anteriormente, en que la evaluación se convierte en una vivencia de conversación entre los diferentes integrantes del ambiente educativo (dando por sentado que todos con seguridad hicieron parte de dichas evidencias), esencialmente porque deja de verse como la parte final de un proceso para constituirse en un elemento fundamental para la reorientación de los procesos educativos, pues es a través de esta que se permite el encuentro entre posturas diversas y posiblemente contradictorias, se legitiman decisiones y se enriquece la vivencia de cada cual. Una de las condiciones que posibilitan las conversaciones y los reconocimientos son los grupos pequeños en número (en E.I y segundo ciclo no más de 23, en tercer y cuarto ciclo no más de 33), que son parte de la política de la EPE.

TERCER PROPÓSITO

Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.

En las conversaciones, la evaluación supera su conceptualización como producto para constituirse en una acción fruto de la interacción entre los sujetos (maestros, estudiantes y padres de familia). En otras palabras, se

consolida como un proceso de reflexión sobre la dimensión individual, colectiva y de relación con el entorno, de cada estudiante.

Desde la escuela existen varios ejes que orientan las conversaciones y que pueden suministrar información para implementar estrategias pedagógicas para apoyar el proceso de formación de los estudiantes, en cada uno de los dominios presentados en la estructura curricular: dominio de los individuos, de los colectivos y del entorno.

Cada eje se convierte en una pregunta sobre el protagonismo de los estudiantes, la capacidad de anticipación, de explicación, y de argumentación (comunicación), en el ámbito individual; o sobre la construcción de la confianza, la solidaridad y la ciudadanía, en el ámbito colectivo; o finalmente sobre la forma de relacionarse con el entorno natural, de percibir el conflicto y de reconocer las posibilidades de realización, en el ámbito del entorno.

Cada pregunta en la escuela es abordada desde el diálogo y confrontada con las evidencias, haciendo que la conversación se torne en la fuente central para construir estrategias que permitan fortalecer el proceso de formación integral de cada individuo; *en donde la participación y el aporte de los padres de familia es tanto o más importante que el que realiza la escuela.*

CUARTO PROPÓSITO

Determinar la promoción de estudiantes.

De otro lado, como la preocupación central de la EPE es pensarse a sí misma de otra manera, buscando alternativas para construir una concepción de escuela más humana y transformadora (con otras prácticas y otros fines) y construyendo vivencias de convivencia y de conocimiento diferentes a las normalmente establecidas a partir de una concepción de evaluación tradicional ligada al examen; para la escuela pensar en la promoción o no de un estudiante de un grado a otro pasa a un segundo plano.

La EPE continúa comprometida con que los estudiantes no deben ir a la escuela para ascender de escalón en escalón, sino para enriquecer sus propias vivencias, para ganar elementos que le permitan comprender mejor el mundo

en el que habitan, para mejorar la forma en cómo son afrontados los conflictos a nivel social, para lograr una relación más sostenible con el ambiente, y en definitiva para ganar más confianza en sí mismos, autonomía y capacidad de liderazgo.

Estando la promoción de estudiantes en un segundo plano, el paso o no de un nivel a otro, se discute como último término al interior de las conversaciones, con parámetros para cada uno de los casos muy puntuales que surgen directamente de los contextos específicos. Es por esto, que desde la Escuela no se construyen criterios homogenizantes para determinar la promoción sino que se realiza un seguimiento de cada uno de los casos (para cada uno de los estudiantes).

De este seguimiento lo que queda en la Escuela son actas de las conversaciones entre él y los maestros, él y los estudiantes, y los padres de familia, en las que quedan registradas las dificultades, los diferentes puntos de vista, las propuestas, los acuerdos y las estrategias que se van llevar a cabo para aportar en el proceso de formación de los estudiantes. Es conveniente mencionar que en algunas ocasiones como resultado de dichas conversaciones se contempla la posibilidad de no promover a un estudiante; y lo reiteramos, no bajo unos criterios establecidos, sino elaborando criterios propios de cada circunstancia en particular.

En este sentido el tema de la promoción o no de un estudiante de un nivel a otro, no se constituye en una sorpresa ni para el estudiante ni para el padre de familia, pues las conversaciones que se han llevado a cabo durante el año y sus sistematizaciones legitiman dichas decisiones.

Finalmente, vale la pena identificar los diferentes espacios y momentos en los que se producen dichas conversaciones, estas son:

1. Discusiones al interior del nivel (direcciones de grupo) en las que participa el maestro y todos los estudiantes del nivel y se plantean acuerdos de convivencia.
2. Encuentros del maestro director de grupo con los padres de familia del nivel al finalizar cada bimestre.
3. Reuniones con todos los maestros que asisten al nivel.

4. Reuniones extraordinarias del director del grupo con el estudiante y sus padres de familia.
5. Reunión extraordinaria del estudiante o de sus padres con los profesores de la Asesoría del Ciclo.
6. Asamblea General de Maestros como última instancia de decisión.

QUINTO PROPÓSITO

Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Finalmente, teniendo en cuenta que la evaluación se constituye en una conversación permanente del docente con los demás integrantes de la comunidad educativa, se podría decir que el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional ocurre permanentemente. Todo esto fruto de las diversas conversaciones y los numerosos espacios en los que estas ocurren: ASESORIAS DE AREA, ASESORIAS DE CICLO, GRUPOS DE FORMACIÓN, ASAMBLEAS, y REUNIONES ENTRE MAESTROS DE UN MISMO NIVEL O DE DIFERENTES DISCIPLINAS ORIENTADOS HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS PROYECTOS DE TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES.

Además, todos estos espacios han estado acompañados en su momento de propuestas y proyectos de investigación a partir de los cuales no solo se ha buscado darle salida a muchos interrogantes y a la socialización de los hallazgos como escuela, sino a encontrar nuevas formas de trabajo y realizar ajustes en las actividades y en la propuesta pedagógica de la evaluación en la institución.

6. PROYECTOS TRANSVERSALES

Cada uno de los ejes transversales nombrados acá, se encuentran desarrollados de manera individual en un proyecto que las diferentes áreas de trabajo de la escuela le han aportado desde unas visiones teóricas, unas metodologías, unas búsquedas y orientaciones pedagógicas, que se encuentran consignadas de manera explícita en escritos que circulan en nuestro ambiente educativo.

Por lo tanto a continuación se presentan cada uno de los ejes de una forma corta contando sus generalidades:

6.1. Sexualidad

Coordinadores: Patricia Fernández, Solita Saavedra y Alex Martínez.

El cuerpo no es una mera formación biológica o anatómica a partir del funcionamiento de los órganos, por el contrario, en la EPE lo concebimos como el resultado de un proceso de interacciones sociales, culturales e individuales, que en la convivencia va edificando los soportes del sí mismo y sirve de puente para significar estas vivencias efectivas de un individuo.

Lo que percibimos de nuestro cuerpo y la idea que generamos de este, depende de la aceptación de lo que somos y lo que nos gustaría ser. Mi cuerpo como la primera noción que interiorizamos y partir de la cual interactuamos se va construyendo a lo largo de la vida, este concepto nos determina pues es a partir de él, que cada uno de nosotros nos definimos y nos enfrentamos a la sociedad, mi cuerpo, mi cara mi mano, son únicas y me pertenecen pues encierran mi yo. El yo soy, yo siento, yo quiero, da paso a mi imagen corporal y al auto concepto.

Hablar de educación para la sexualidad implica entonces hablar de educación para la ciudadanía, por lo que es necesario tomar conciencia de su carácter cultural. El respeto de la dignidad inherente a todo ser humano que se manifiesta en la promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos individuales debe ser la guía y el límite de toda acción de los miembros de la comunidad educativa, hacer de ella un aprendizaje interiorizado en su conjunto permite vivir una sexualidad , sana responsable y placentera, nos permite valorar y entender la sexualidad como una cosa propia que podemos compartir libremente, que tiene implicaciones sociales y, a sus vez que puede estar relacionada con la reproducción.

En la escuela se propician espacios permanentes tales como las direcciones de grupo o la clase de expresión corporal, en las que los temas de cuerpo y sexualidad están presentes, hablar sobre las relaciones interpersonales, realizar ejercicios desde el cuerpo y para el cuerpo, permitir realizar actividades de formación e información de temas relacionados con la vida y la convivencia crea al interior de las aulas unos espacios de reflexión permanentes y hace que la educación para la sexualidad este inmerso en un contexto específico.

6.2. Tiempo Libre

Coordinadores: Harold Bustos, William Ospina, Martha Casas y Yolly Doncel.

Partamos de la idea que para nosotros el tiempo libre es aquel que está desconectado de los parámetros de acción de una actividad concreta y que para muchos es un problema en cuanto a lo que se puede hacer en este, pero partimos de la idea que para cada acción existe un detonante que posibilita un suceso; cuando se es niño, el tiempo es su gran aliado por que pueden ser muchos los instantes en los que se está solo y es el momento para la exploración y de los encuentros, en los que nos hallamos con los aciertos y desaciertos de un mundo que posibilita tanto por conocer; esa edad infantil que con el tiempo y la normatividad de la vida escolar, va involucrado al niño en unos parámetros de tiempo y acción, en los que hay un ordenamiento de lo que se hace con ese tiempo y es un adulto quien referencia su actuar, le viene a decir que y como hacer

Desde las propuestas de las ATA's se busca que los niños y niñas de la escuela se involucren en una búsqueda constante donde su actuar dentro de las clases se extienda hacia la cotidianidad del individuo. Que las preguntas que surgen en las actividades lo lleven a continuar con su interés y profundizar sobre el tema.

Por ejemplo en las artes cuando un chico comienza un proyecto, se encuentra tan interesado en el tema que busca las horas de descanso y el almuerzo para trabajar, o realiza investigaciones en casa que complementen sus búsquedas.

6.3. PRAE

Coordinadores: Mónica García y Jairo Castro

Introducción

En la actualidad, la preocupación por la Educación Ambiental se acrecienta por momentos y son muy variadas las razones para ello. Por una parte nos encontramos frente a la necesidad de garantizar la vida de los seres humanos en condiciones adecuadas y dignas; por otra, el agotamiento de los recursos naturales el cuál es un hecho que hace que pensemos con urgencia en nuestras relaciones con el entorno. Además, más allá de las preocupaciones

que se derivan de nuestra mirada antropocéntrica, se reclama también una mirada global inspirada en el respeto por todos los seres vivos, frente a los que nos hemos convertido en la especie más perjudicial (Dino Segura, 2009).

Para la Escuela, la Educación Ambiental es importante porque le permite a los individuos y los colectivos, comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural. En palabras de Maritza Torres Carrasco (2002), permite que a partir de la apropiación de la realidad concreta se pueda generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto, por sí mismos y por el ambiente.

También, posibilita la comprensión a través de la construcción de espacios de discusión y reflexión en donde se abordan las diversas formas como interactuamos con el mundo que nos rodea, de tal suerte que se fortalezca una actitud continua de búsqueda, un acercamiento a los fenómenos desde una perspectiva crítica y propositiva, una construcción de una mirada ecológica del mundo y un cambio de actitud en la forma de relacionarnos con este.

De la diversidad de concepciones sobre Educación Ambiental que existen en la actualidad, para la Escuela la concepción de Ambiente como Sistema de Interacciones es la más apropiada por cuanto es allí desde donde se abordan las problemáticas ambientales que se evidencian al interior de la comunidad.

¿Cómo se aborda la educación ambiental en la Escuela Pedagógica Experimental?

La justificación para abordar las problemáticas ambientales que vivimos en nuestra cotidianidad, es principalmente construir el protagonismo frente a estas realidades, que nos permitan buscar una articulación con el conocimiento del mundo que nos rodea, de tal forma, que no solamente se busque soluciones momentáneas o esporádicas a estas problemáticas sino que además, se dé un sentido de formación frente a nuestros hábitos y actitudes que van en contravía de nuestra relación con el entorno natural, al cual pertenecemos y con la idea egoísta y simplista de individualismo frente a nuestras acciones, con quien compartimos este entorno. Tal y como lo argumenta Segura: "En la

propuesta se intenta una articulación armónica de la formación con la instrucción, la información con el conocimiento, la formación para y en la convivencia con el aprendizaje en la ciencia y las posibilidades individuales con las responsabilidades colectivas.”.

A partir de esta aseveración, las actividades en la escuela buscan construir continuamente un ambiente armónico, que permita que la información se convierta en una herramienta significativa, no solamente para entender una problemática o un fenómeno, si no que de paso a una transformación al aprendizaje articulándose a las actividades socio culturales en la que nos desenvolvemos como seres sociales capaces de mantener condiciones de vida adecuadas para nosotros mismos y los demás seres vivos. Estas estrategias permitirían abocarnos con estas vivencias de conocimiento, encontrando argumentos válidos para “quienes aprenden sea claro que el conocimiento es posible mediante el trabajo en grupo y la elaboración de condiciones de convivencia que lo hagan posible”.

Siguiendo con estos objetivos que se construye en la escuela, el hecho de entender y comprender las problemáticas, permiten precisamente que los estudiantes y la comunidad en general se sienta vinculado a participar en la solución, generando que estas indagaciones en la información no se vean sesgadas de la realidad de su cotidianidad y de sus interacciones. “en el trabajo en grupo se da la posibilidad de construir elementos de auto-organización y auto-regulación sociales que promueven la constitución de colectivos de trabajo y con ello la formación en la convivencia y la ciudadanía.”

A partir de esto la escuela se convierte en un espacio en el que convergen diferentes planteamientos en los que se aboca las problemáticas ambientales desde una mirada de totalidad, enriqueciéndola desde lo disciplinar como las ciencias, y al mismo tiempo la experiencia y vivencias individuales. “Desde estas consideraciones se hace necesario construir una propuesta educativa en la que la formación científica no puede separarse de la educación ambiental, entre otras cosas porque “La educación ambiental juega un papel decisivo como estrategia para facilitar la construcción de una cultura alternativa,

basada en el respeto por el otro, la diversidad cultural, la biodiversidad y la preservación de los recursos naturales.”

Objetivos

- Aportar significativamente en la transformación de las prácticas cotidianas de la comunidad educativa, por fuera y dentro de la institución, en miras de constituir formas más sostenibles de relacionarnos con el medio.
- Contribuir en la formación de una comprensión sistémica sobre el ambiente en los estudiantes teniendo en cuenta las competencias científicas, a partir del estudio de algunas de las condiciones y relaciones ecológicas necesarias para el desarrollo y crecimiento de las especies que habitan en zonas aledañas a la Escuela.
- Acercarnos al estudio y conservación de las especies nativas del bosque en el que se encuentra la Escuela (Vereda San Isidro, vía a La Calera) a partir de la formulación de proyectos de aula y proyectos heterogéneos sistematizados por los estudiantes en forma de cartillas.

Contexto espacial:

La Escuela Pedagógica Experimental está ubicada aproximadamente en el kilómetro 4.5 vía la Calera al nororiente de la sabana de Santafé de Bogotá. Es una zona boscosa, rica en especies nativas características del subpáramo asociadas con plantaciones de pinos y eucaliptus; presenta un relieve quebrado con pendientes mayores del 50 % en forma abrupta; es notorio el contraste de los suelos ricos en humus con otros completamente desnudos y areniscos de varios colores, que en conjunto dan una fisionomía completamente irregular. El clima se considera frío, influenciado por la altitud (mayor de 2600 m.s.n.m), los vientos constantes y helados, las precipitaciones frecuentes y las barreras montañosas.

Por el norte la Escuela linda con un drenaje permanente de aguas negras (antes una quebrada natural), también se presenta un drenaje subterráneo que vierte sus aguas en un aljibe artificial (aguas de infiltración). Se observan árboles y arbustos ornamentales introducidos, que se desarrollan en formas

diferentes, cambiando la textura del paisaje nativo por manchas florísticas contrastantes; otro aspecto cambiante es la gran influencia entrópica que presenta la zona (uso actual del suelo vs. espacio disponible natural), que se expresa en desarrollos de infraestructuras poblacionales en suelos de vocación forestal.

Contexto Pedagógico:

Fundamentado en la estrategia metodológica y didáctica de las Actividades Totalidad Abiertas "ATAs", la propuesta pedagógica de la Escuela involucra el pensarse a sí misma de manera dinámica, flexible, heterogénea y participativa. Es por esto que se piensa que se plantean como pilares en la formación aportar en: la comprensión del mundo, el protagonismo real de quien aprende y la posibilidad de que todos aprendemos a aprender. Con finalidades claras en la formación de los individuos: que aprendan a valorar su propia, reconocerse en el otro, respetar a los demás seres vivos, y considerarse como parte dentro de los sistemas naturales.

6.4. Diversidad Cultural

Coordinadores: Sara Rueda, Fredy Sánchez, José David Carreño, Pedro Gómez y Pedro Mora

La escuela debe ser un espacio en donde la diversidad sea parte fundamental y natural de las prácticas educativas, pues es allí en donde hacen su encuentro la diversidad del pensamiento y la diferencia, que se evidencia aún en las razas, etnias, creencias e ideologías. Además parte de la escuela es el pensarse para todos y todas, donde en la diferencia se construyan saberes y se formen sujetos capaces de aportar desde lo que son, no para responder estándares, sino para ser cada vez más humanos, donde la inclusión no se dé como un acto discriminatorio sino como un estado natural de la escuela en la que se cuenta con todos como parte de ella.

Si bien la escuela se ha preguntado por problemáticas sociales como la exclusión y la segregación de las diferentes poblaciones que componen una comunidad educativa, la búsqueda de nuevos caminos para construir desde la diferencia y la alteridad no han sido suficientes.

Se ha visto, en procesos como la inclusión y la integración, una solución para el ámbito educativo. Aunque dichas perspectivas llevan varias décadas dentro de los procesos enseñanza-aprendizaje, la formación de sujetos y del sentido humano, no han sido privilegiadas en las aulas, para que de esta forma la construcción de los conocimientos se genere a través de los procesos de interacción y diálogo de saberes, considerando al otro como humano.

Desde esta reflexión en la EPE buscamos que cada quién se afirme desde su diversidad y a la vez que reconozca a los otros con sus diferencias y posiciones. Que el hecho de pertenecer a otra cultura nos permita enriquecer la construcción de conocimiento, que todos somos seres humanos que aprendemos y tenemos vivencias, solo que cada uno desde una perspectiva diferente.

De hecho, nuestros proyectos buscamos enmarcarlos desde las particularidades de los grupos y de los individuos que la componen, por eso cada año según se piensan en propuestas de ATA's diferentes.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción
2. ¿Qué somos como Escuela Pedagógica Experimental?
 - 2.1 Biografía Institucional
 - 2.2 Pertinencia de una escuela diferente
 - 2.3 Objetivos generales del proyecto
3. ¿Qué queremos ser y hacer?
 - 3.1 Horizonte institucional
 - 3.2 Misión
 - 3.3 Visión
 - 3.4 Principios de la escuela
4. ¿Cómo nos organizamos?
 - 4.1 Ambiente educativo

4.1.1 Organización administrativa (Recursos Físicos, Técnicos y Financieros)

4.1.1.1. Ficha legal

4.1.1.2. Situación legal

4.1.1.3. Licencias de funcionamiento

4.1.1.4. Aprobación de estudios

4.1.1.5. Proceso de admisiones

4.1.2 Organización Académica

4.1.2.1. Distribución carga horaria

4.1.2.2. Gobierno escolar

4.2 Una alternativa al manual de la convivencia

5. ¿Cuáles son nuestras búsquedas pedagógicas?

5.1 Estructura Curricular

5.1.1. Asesoría de lenguaje

5.1.2. Asesoría de matemáticas

5.1.3. Asesoría de Ciencias

5.1.4. Asesoría de Sociales

5.1.5. Asesoría de Inglés

5.1.6. Asesoría de Educación Física

5.1.7. Asesoría de Artes

5.2 Actividades Totalidad Abiertas “ATAs”

5.3 El trabajo en torno a Proyectos

5.4 Una mirada al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes

6. Proyectos transversales

6.1 Sexualidad

6.2 Tiempo Libre

6.3 PRAE

6.4 Diversidad Cultural

7. Bibliografía