

SCD 357

002

Colección: Saberes Compartidos



Camino para construir calidad educativa en Derechos Humanos



02

Colección Saberes Compartidos

CAMINOS PARA CONSTRUIR
CALIDAD EDUCATIVA EN
DERECHOS HUMANOS

Colección Saberes Compartidos

02

Colección Saberes Compartidos

CAMINOS PARA CONSTRUIR
CALIDAD EDUCATIVA EN
DERECHOS HUMANOS

© Secretaría de Educación del Distrito, 2010

Colección Saberes Compartidos
Número 2
Caminos para construir calidad educativa en
Derechos Humanos

ISBN
978-958-20-1037-9

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Alcalde Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas

Secretario
Carlos José Herrera Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Jaime Naranjo Rodríguez

Directora de Formación de Docentes
e Innovaciones Pedagógicas (A)
Luz Maribel Páez Mendieta

Diseño
Martha Patricia Jiménez R.

Diseño e ilustración de cubierta
Jessica Sierra

Revisión de textos
Martha Molano Fonseca

Impresión y terminados
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Proyecto Violeta. Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida Ana Mercedes Díaz Blanco	13
El autorreconocimiento corporal: una forma de inclusión y una estrategia para excluir la exclusión John Jairo Sandoval Cardozo	33
¿Cómo permitirle al otro que se construya desde el ámbito escolar? Luz Stella Serna de Garrido	45
Para que los derechos no sean un cuento... María Helena Ramírez Cabanzo	55
Educación física, deporte y recreación adaptados a personas con necesidades educativas especiales José María Castellanos Rodríguez	67
"Ton y son" de la convivencia escolar Rocío Cárdenas Cifuentes	79

Presentación

En el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se planteó el principio de “La educación a lo largo de la vida”. Tal imperativo se convertiría, con el transcurso del tiempo, en un desafío para las maestras y los maestros y, a su vez, en derrotero de su formación como profesionales.

Desde entonces, la educación se ha manifestado como un hecho social, político y cultural que intenta superar todo tipo de barreras –generalmente discriminadoras– como los límites de la edad, las cuatro paredes de un establecimiento, algunos formalismos curriculares y determinadas creencias o costumbres que suelen circunscribir los procesos educativos al contexto de la escolaridad, reservado este último, casi exclusivamente, a niñas, niños y jóvenes, y limitado a las fronteras espaciales del aula de clase o a la rigidez de programas preestablecidos.

En el ámbito de la continuidad de los procesos educativos a lo largo de la existencia humana, se han promulgado en América Latina políticas tendientes al logro de una óptima calidad de la educación. Esta revitalización de las normas ha encontrado eco en la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., entidad que ha implementado una serie de proyectos encaminados a la transformación de las prácticas pedagógicas, a partir del Plan Sectorial 2008-2012, que ha tomado como uno de los criterios primordiales de sus lineamientos la valoración de los maestros como sujetos de saber pedagógico. En este sentido, iniciativas como la “Cátedra de pedagogía” y “Maestros que aprenden de maestros” han venido enriqueciéndose en los últimos años con ajustes y variaciones que les han otorgado mayor alcance y más proyección.

La colección de libros Saberes Compartidos es el resultado de la gestión entre el sector oficial –Secretaría de Educación del D.C.– y el sector privado –Corporación Magisterio–, entidades que han unido sus esfuerzos e intenciones a partir de una meta común: propender por la calidad de la educación desde la óptica capitalina, consistente en resaltar la labor profesional de los maestros.

Se trata de un modelo de enseñanza y de aprendizaje que, en consonancia pedagógica, articula dos ideales de formación de los maestros: por parte de la Secretaría de Educación, el apoyo a las innovaciones y cambios

positivos liderados por directivos y docentes de las instituciones, y, por cuenta de la Corporación Magisterio, el despliegue de su bagaje en materia de difusión del conocimiento e implementación de propuestas de actualización docente basadas en la investigación y el trabajo colaborativo.

De esta manera, la historia de la Secretaría de Educación en materia de convocatorias y proyectos para mejorar la calidad de la educación y lograr la permanencia de las y los estudiantes en el sistema, sumada a la trayectoria de la Corporación Magisterio en el terreno de la publicación de obras pedagógicas y el desarrollo de procesos de formación docente, se han constituido en los pilares de la consolidación del trabajo de divulgación de los proyectos diseñados y llevados a cabo por los maestros participantes en este proceso.

Para la edición de estas obras se ha escogido la ruta de la sistematización de experiencias, en atención a las características primordiales de este tipo de intervenciones que permiten la reflexión crítica sobre la actividad docente, la comunicación profesional entre los maestros, la interpretación y construcción de significados en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, la articulación entre la teoría y la práctica y la socialización de saberes inéditos. Tal es el escenario propicio para el diálogo, la sana convivencia y la creación: tres detonantes que han abierto el espacio para que los maestros escriban sus propuestas, como una forma de plantear alternativas de solución a los problemas que enfrentan en la vida diaria escolar y hallar respuestas a una serie de interrogantes suscitados en el devenir de su práctica profesional.

El contenido de los cinco libros que componen la colección Saberes Compartidos representa el fruto del trabajo de los cuerpos directivo y docente de instituciones de educación preescolar, básica y media del sector oficial de Bogotá D.C., cuyas experiencias pedagógicas fueron seleccionadas por la Secretaría de Educación como las más relevantes por su excelente calidad, la acogida en el medio educativo y su impacto académico y social. En otras palabras, se trata de la consolidación del proyecto de formación "Maestros que aprenden de maestros", como un suceso vital que demuestra el compromiso de quienes tienen la responsabilidad de educar a las niñas, los niños y los jóvenes de la capital del país.

Por haberse producido en ambientes pedagógicos de comunicación y construcción de conocimiento, esta colección se constituye en un semillero de ideas, una fuente de consulta y un material de análisis y estudio. A su vez, se trata de una evidencia de trabajo mancomunado que invita al establecimiento de comunidades académicas.

Profesionales de la educación de todas las disciplinas del saber encontrarán en estas páginas elementos fundamentales para interpretar variadas formas de recorrer "Caminos para construir calidad educativa" en diversos campos del conocimiento: matemáticas y nuevas tecnologías de la

información y la comunicación; ciencias naturales y formación ambiental; artes y educación física; derechos humanos; lectura, escritura y oralidad. Los aspectos éticos, pedagógicos y metodológicos inherentes a los procesos de sistematización de estas experiencias serán motivo de aprendizaje y debate para los lectores y las lectoras que accedan a estos libros.

Como una forma de abonar el terreno para hacer realidad el principio universal de la “Educación para toda la vida”, cada uno de los libros de la colección Saberes Compartidos, así como el proceso que los ha precedido, recogen las palabras del informe a la Unesco, en tanto a través de estas páginas, escritas por maestros y maestras, se revela la capacidad de estos profesionales del magisterio para “dirigir sus destinos en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de la mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo”.

Proyecto Violeta. Educación sexual
con equidad de género: construyendo
proyecto de vida

ANA MERCEDES DÍAZ BLANCO

Ana Mercedes Díaz Blanco

Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia; especialista en Educación y Orientación Sexual de la Universidad Manuela Beltrán; licenciada en Educación con énfasis en Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander; máster en Estudios de las Mujeres de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Se ha dedicado a la educación básica y media por 35 años. Trabajó durante siete años en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, donde desarrolló el proyecto Violeta con la orientadora escolar Mary Luz Prada Nariño. En la actualidad se desempeña como orientadora escolar en el Colegio Prado Veraniego, IED. Ha participado en el movimiento social de mujeres trabajando a favor de sus derechos humanos. Participó y coordinó por varios años la Comisión de Asuntos de la Mujer de la Asociación Distrital de Educadores (ADE). Coinvestigadora y docente en estudios de género y educación.

Resumen

El proyecto "Violeta" tomó forma a comienzos del año 2006, cuando dos orientadoras que creen en el derecho a la equidad de género decidieron impulsar, evaluar periódicamente, modificar, coordinar y demostrar su pertinencia en un colegio de solo niñas, el Liceo Femenino Mercedes Nariño, en Bogotá. Violeta tiene como visión convertirse en un proyecto político-pedagógico, que involucra distintas dimensiones del acto de enseñar y aprender, especialmente la dimensión subjetiva, mediante diferentes estrategias y actividades, que se describen en este artículo.

Abstract

The project "Violet" took form at the beginning of the year 2006, when two teachers that believe in the right to the gender justness decided to impel, to evaluate periodically, to modify, to coordinate and to demonstrate their relevancy in a school of girls, Liceo Femenino Mercedes Nariño, in Bogota. "Violet" has the vision to become a political-pedagogic project that involves different dimensions of the act of teaching and learning, especially the subjective dimension, through different strategies and activities described in this article.

Antecedentes y contextos



El proyecto Violeta se desarrolla en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, a cargo del Departamento de Orientación Escolar del mismo, en la localidad 19 de Bogotá (Rafael Uribe Uribe), en el marco del plan sectorial de educación, la legislación internacional y nacional en favor de las mujeres y la política pública de mujer y géneros del Distrito Capital, además de las experiencias particulares y profesionales de las dos coordinadoras de este proyecto¹.

El Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución educativa distrital (IED) desde el año 2001, cuando pasó del departamento de Cundinamarca al Distrito Capital, gracias a una dura

lucha de las estudiantes para no permitir que su colegio pasara a otros fines. Esta ganancia marcó un hito en su historia, que lo ha caracterizado desde entonces. Está ubicado en la Avenida Caracas, 23-24 Sur, pertenece a la localidad Rafael Uribe Uribe, que a su vez se ubica en el suroriente de la ciudad.

El liceo cuenta en la actualidad con 6.013 estudiantes pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3, distribuidas en tres jornadas, mañana, tarde y noche. En la jornada de la tarde existen 36 cursos, que corresponden a un total de 1.441 estudiantes. La planta docente del Liceo Femenino está conformada por 134 docentes mujeres y 57 docentes hombres, 10 coordinaciones y 8 orientadoras, entre quienes se encuentran psicólogas, psicopedagogas y trabajadoras sociales. La comunidad educativa depende de una sola rectoría.

En el ejercicio de las labores de orientación escolar, hemos tenido que atender situaciones relacionadas con la vida cotidiana y sexualidad de las adolescentes; sus dificultades en el ejercicio de la autonomía y en la

1 Mary Luz Prada Nariño (docente, orientadora y coautora de este proyecto) y Ana Mercedes Díaz Blanco.

capacidad de negociación en las relaciones socioafectivas; el manejo inadecuado de conflictos; las consecuencias de las relaciones estereotipadas entre mujeres y entre mujeres y hombres; la educación tradicional que reciben en las familias y las crisis familiares, sintetizadas en autoritarismo y cultura del miedo a los padres y las madres, que no permiten establecer la confianza en muchas familias. Estas realidades influyen de manera negativa en las estudiantes, produciendo conflictos personales y sociales que requieren atención eficaz y oportuna.

A partir de estas situaciones, realizamos una investigación que partió de la pregunta sobre los factores de riesgo y las formas de vulnerabilidad que afectan a las adolescentes en la expresión de su sexualidad, toda vez que tal expresión se da en el contexto de la sociedad patriarcal², caracterizada porque la sexualidad femenina ha sido y es objeto de regulación y control social, mediante mitos y tabúes y también a través de normas, reglas y leyes de diversa naturaleza y cobertura.

Los resultados de la investigación³ que realizamos en el año 2004, junto con cuatro orientadoras más del Liceo Femenino y con el apoyo del IDEP, reiteraron cómo todas las formas de discriminación sexual que perviven en la sociedad colombiana hacen que las mujeres desde niñas tengan que correr el riesgo de ser accedidas sexualmente.

Los medios de comunicación, en especial la televisión y la internet, ofrecen, impulsan, refuerzan y promulgan el modelo único de mujer que cala mucho en las adolescentes. Ser "modelo", "adorno", "reina", son los estereotipos enfatizados y deseados por la mujer joven, con medidas y formas que deben ajustarse a la mirada hegemónica masculina. Así lo aseveran algunas madres de familia: "Quieren estar hermosas, imitar modelos". "Mi hija come poquito porque no quiere ser gorda y dice que de grande quiere ser reina". Esta expectativa construida socialmente ratifica el hecho tradicional de percibir a las mujeres como objetos de consumo o mercancía de uso, pero al tiempo se le promueve ser madre amorosa, esposa fiel, ama de casa perfecta y, lo principal, no cuestionar nada, ambivalencia difícil de cumplir que afecta no solo a las mujeres sino a los hombres y las relaciones que construyen.

Los mitos y las imágenes que influyen en la adolescencia son de hecho comunes a los dos sexos, en el sentido de que los dos sufren una alienación que es necesario combatir; por ejemplo, la imagen cada vez más avasalladora de la mujer-objeto sexual, de las estrellas de cine y televisión,

2 Sistema de poder fundado en la supremacía de los hombres y lo masculino, sobre hacer inferiores las mujeres y lo femenino (Lagarde, 1994). Es un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres.

3 Alcaldía Mayor de Bogotá (2006).

que se convierte en fetiche de la adolescente moderna. Esta imagen aliena también al joven que espera que su compañera se convierta en esa imagen irreal reflejada en las pantallas del cine y la televisión (Hierro, 1993).

Debido a las condiciones de las mujeres niñas, adolescentes y adultas en el marco de las sociedades patriarcales y por la incidencia política de muchas mujeres, se ha legislado en los ámbitos internacional y nacional por el respeto a nuestros derechos; es así como tenemos la "Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres" (Cedaw) desde 1979; la Conferencia Internacional de la Mujer, realizada en Beijing en 1995, la Conferencia Mundial sobre Educación y los objetivos de desarrollo del milenio, entre otras, que más de 189 gobiernos del mundo, incluido el colombiano, se obligaron a cumplir. En consecuencia, desde la Constitución Nacional, la Ley General de Educación, la política pública de salud sexual y reproductiva y el programa nacional de educación sexual y construcción de ciudadanía, del Ministerio de Educación, se avanza en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y la equidad de género en la educación y se ratifica al Estado como garante de su cumplimiento.

En este contexto se produce la política pública de mujer y géneros del Distrito Capital, la cual dio origen a un proceso participativo liderado por la oficina responsable en la Alcaldía Mayor de Bogotá de ese entonces, y generó un amplio debate público y de intercambio para hacerla realidad. En ese proceso, tuvimos la oportunidad de participar y aportar en algunos de sus espacios.

El Acuerdo 119 del 3 de junio de 2004, Plan de desarrollo 2004-2008 "Bogotá sin indiferencia", incluyó la equidad entre géneros y para las mujeres, como uno de los lineamientos fundamentales y una de sus cinco prioridades. En este marco, se estableció el programa "Bogotá con igualdad de oportunidades para las mujeres".

Fue así como se elaboró el "Plan de igualdad de oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital", que se desarrolla en torno a la garantía y viabilidad del ejercicio de seis derechos, priorizados por las mujeres del Distrito Capital: derecho a una vida libre de violencias, derecho a la participación y la representación de las mujeres, derecho al trabajo en condiciones de igualdad y dignidad, derecho a la salud plena, derecho a la educación con equidad y derecho a una cultura libre de sexismo.

Por su parte, el plan sectorial de educación contempla el desarrollo de un proyecto específico al respecto: "Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género", en el marco del programa "Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor". El propósito de este proyecto es el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, con la promoción de la incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de una ética para la convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad

y la equidad de género. En este sentido, creemos que en la actualidad existe voluntad política para implementar la equidad de género en la educación, a lo cual nosotras apuntamos con el proyecto Violeta.

El pensamiento del proyecto Violeta

En los contextos expuestos, surge el proyecto Violeta, cuyo marco pedagógico radica en las pedagogías críticas. Llamamos "Violeta" a la propuesta pedagógica, en concordancia con las perspectivas de la nueva política para las mujeres, para pretender su desarrollo en un colegio femenino. Violeta signfica "todas las mujeres". Definimos su carácter como "Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida", como lo muestra la figura 1.

A partir de los resultados de la investigación mencionada, identificamos en las estudiantes debilidades en seis aspectos, los cuales nos propusimos visibilizar para volverlos fortalezas. Los llamamos factores de protección, al trabajarlos con el enfoque de género y de la ética, en el marco de la legislación nacional e internacional que protege los derechos de las mujeres. Estos son:

- Empoderamiento
- Afectividad
- Convivencia
- Familia y educación
- Comunicación y medios
- Proyecto de vida.

Interesa destacar la visualización de la experiencia en la perspectiva de constituirse en un proyecto político-pedagógico, que ha logrado involucrar distintas dimensiones del acto de enseñar y aprender, especialmente la dimensión subjetiva, sobre la base de que, cuando enunciamos y realizamos acciones dirigidas a revertir la discriminación o subordinación de las mujeres, estamos sosteniendo conscientemente concepciones sobre las personas sujetas de esta acción, les asignamos características de libertad y también de responsabilidad, reconocemos la diversidad de estilos de vida femeninos en un contexto histórico, y suponemos que serán afectadas de alguna manera particular por la intervención que realizamos con el desarrollo del proyecto, reconociendo su capacidad de identificarse como actoras decisivas para la transformación de prescripciones y estereotipos en determinados contextos y situaciones. Afirmamos con Freire (2003, p. 43):

No hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la

Esquema de "Educación sexual con equidad de género: Construyendo proyecto de vida"

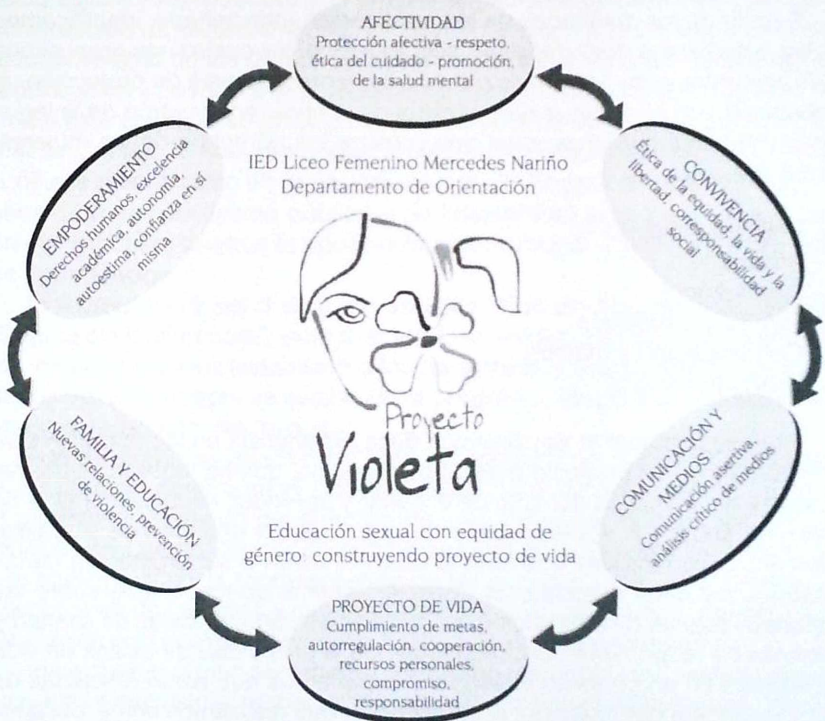
Figura 1

CONVENCIÓN INTERNACIONAL PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER - CEDAW, 1979

CONFERENCIA MUNDIAL DE LA MUJER, BEIJING (CHINA), 1995

CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER, BELEM DO PARA (BRASIL)

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, DAKAR (SENEGAL), 2000 - OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO



PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO, SOCIAL Y DE OBRAS PÚBLICAS "BOGOTÁ SIN INDIFFERENCIA"

POLÍTICA PÚBLICA DE MUJER Y GÉNEROS DEL DISTRITO CAPITAL

PLAN DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS MUJERES

POLÍTICA PÚBLICA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay práctica educativa sin ética ... Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación ... cambiar es difícil pero es posible.

Por qué el proyecto violeta es una innovación

Primero, por el enfoque de género, porque, si bien es un tema conocido en la educación desde los años setenta, no ha logrado permear el sistema educativo de manera efectiva, pues pocos colegios en el Distrito lo han retomado en la actualidad, a pesar de que en algunos departamentos del país se viene articulando con fuerza a las dinámicas educativas, a la vez que se han realizado investigaciones al respecto que son poco conocidas y difundidas, en especial en el medio educativo. Según M. Elvia Domínguez (2004, p. 1):

El campo de los estudios de género y educación en Colombia es muy reciente. Por el contrario, las luchas de los movimientos de mujeres por acceder a la educación comenzaron hace casi un siglo. En los años 70, aparecieron los estudios pioneros en Mujer y Educación en Medellín y Bogotá. La inclusión de la categoría género en las políticas educativas solo comenzó con el plan decenal de educación 1996-2004.

Segundo, porque la política pública de mujer y géneros del Distrito Capital apenas empieza a posicionarse y constituye el marco político distrital de nuestra propuesta. Los derechos humanos de las mujeres, contemplados en esta política, son un derrotero para el desarrollo de las actividades, principalmente el derecho a una educación con equidad. Este marco de derechos humanos incorpora los derechos sexuales y reproductivos, también garantizados por el gobierno colombiano con la implementación del "Plan nacional de salud sexual y reproductiva".

La política también retoma diversos antecedentes jurídicos y políticos, nacionales e internacionales, que respaldan la propuesta estratégica incluida, entre los que se destacan: a) las conferencias mundiales convocadas por la Organización de Naciones Unidas, particularmente la de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer

(Beijing, 1995), y b) la Constitución Nacional y sus desarrollos, entre otros. El planteamiento básico es que los derechos sexuales y reproductivos (DSR) son parte de los derechos humanos y, por lo tanto, deben trabajarse desde esta perspectiva, al igual que desde la perspectiva que reconoce que la salud es un servicio público.

Tercero, porque visibilizamos la posibilidad de construir un paradigma para la convivencia, desde los derechos humanos, tomando en cuenta las condiciones reales en que se desenvuelven las interacciones entre hombres y mujeres, entre las mismas mujeres y entre los mismos hombres, e impulsar el aprendizaje de relaciones intergéneros de reciprocidad, colaboración y respeto, que implican el reconocimiento de la diferencia y, en ese camino, el respeto a las formas de vida de todas las personas sin discriminación de ninguna clase.

Por último, desarrollamos y creemos en una metodología innovadora a partir del cuerpo, la cual tiene una connotación muy fuerte en este proyecto, ya que los discursos, el lenguaje y los símbolos atraviesan los cuerpos y es allí donde se establecen las relaciones de poder entre los sexos y se incorporan los mandatos culturales, pero al mismo tiempo las resistencias y las trasgresiones.

Respuestas didácticas a los desafíos que motivan a Violeta

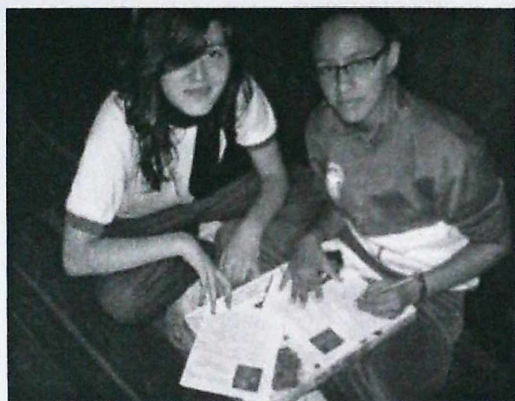
El proyecto Violeta se desarrolla mediante estrategias que incluyen talleres, en cuyo desarrollo se utiliza una metodología participativa y vivencial, mediante el uso de recursos como la sensibilización corporal, la relajación, la meditación, la música y los conversatorios. Además de los talleres, contamos con otras estrategias como las campañas, las actividades lúdicas y creativas, la expresión artística, video-foros, construcción de material pedagógico, programas de radio, la investigación, los intercambios estudiantiles y las relaciones intra e interinstitucionales; a estas últimas les damos el nombre de alianzas.

Sensibilización corporal

El cuerpo es un medio a través del cual podemos entrar en contacto con nosotras mismas, con nosotros mismos. El hecho de percibirnos, de darnos cuenta y de sentirnos, permite establecer una relación con nuestro ser y con las verdaderas necesidades internas y externas de nuestra vida. Una de las variaciones en la gran cantidad de ofertas que existen en la actualidad para un trabajo de sensibilización corporal es la biodanza (danzar la

vida, creada por Rolando Toro)⁴ Es un sistema de integración y desarrollo humano basado en vivencias inducidas por la música, el movimiento y la emoción, con el fin de ayudar a la solución de conflictos interiores y al desenvolvimiento armónico de la personalidad. Se utilizan ejercicios y músicas organizadas con el fin de aumentar la resistencia al estrés, promover la renovación orgánica y mejorar la comunicación. En esta definición queda involucrada la afectividad, como capacidad de vínculo con el semejante, los procesos biológicos de reparación orgánica y el redescubrimiento de nuevas actitudes existenciales.

Materiales educativos



Desde el comienzo del desarrollo del proyecto "Violeta", el fuerte han sido los talleres. Contamos con una serie de guías de taller que pretendemos revisar para editar una cartilla. También contamos con escritos cortos de motivación; "boletinas" (plegable con mensajes de los talleres con temática específica y con actividades para desarrollar en familia); tratamiento del merecimiento (oración

afirmativa para elevar la autoestima de las niñas); circulares; mensajes; cartas; invitaciones; meditaciones (yoga nidra); afiche sobre la plataforma de la niña; pancartas varias y carteleras.

Intercambio estudiantil

Una experiencia significativa fue el encuentro de estudiantes de grados sexto del Colegio Nicolás Esguerra con las estudiantes del Liceo Femenino,

4 El sistema biodanza fue creado por el Dr. Rolando Toro, psicólogo, antropólogo, poeta y pintor chileno. En el año 1965, mientras trabajaba como miembro docente del Centro de Estudios de Antropología Médica de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile, inició sus primeros trabajos de danza, en esa oportunidad con pacientes del Hospital Psiquiátrico de dicha universidad. En 1971, viajó a Buenos Aires, donde continuó profundizando su trabajo. A partir de 1976 comenzó a trabajar también en Belo Horizonte, Brasilia y Sao Pablo, ciudad donde se radicó a partir de 1978 y donde permaneció hasta 1989. Desde entonces, ha difundido el sistema biodanza, técnica que en la actualidad se práctica en todo el mundo.

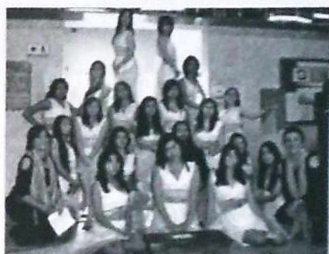


realizada el 5 de agosto de 2007. En el encuentro, celebrado en el Liceo Femenino, se desarrollaron tres actividades rotativas: deportiva, lúdica (miniteca) y taller académico sobre los roles de género. En ellas se involucraron docentes de educación física, artes y español, orientadoras, practicantes y los docentes acompañantes del colegio masculino.

En los dos años siguientes, se hicieron dos encuentros más, solamente con grado noveno, intercambiando mensajes escritos por cartas.

Actividades lúdicas y culturales, el arte con violeta

Para estas actividades hemos contado con diferentes apoyos. Con participación de las estudiantes, se han realizado talleres de máscaras, elaborado pelucas para las marchas y vestidos para la danza y la obra de teatro titulada *Mujeres tiempo del no, tiempo del sí*. La creatividad de las estudiantes es desbordante. La obra en una representación artística sobre los derechos de las mujeres. En ella



participaron 35 cursos y hubo buena participación de las y los docentes. Grabamos *La danza de las diosas*, montaje artístico inspirado en el libro *Las diosas de cada mujer*, de Jean Shinoda Bolen, psicóloga norteamericana. Al respecto, se elaboró una guía de taller sobre la autoestima de las mujeres, para acompañar la representación. Asimismo, se realizó una marcha contra los fundamentalismos, el 8 de marzo de 2009.

Actividades de reflexión académica. Derechos de las violetas

Además de los talleres que siempre llevan reflexión, algunas estudiantes han participado en diferentes cursos y seminarios que les aportan a su vida práctica, como elaboración de artesanías en el tiempo libre y la prevención de accidentes en el hogar; otros aportan al conocimiento de los derechos de las mujeres, como la prevención de violencia contra ellas, la salud sexual y reproductiva, escuelas del cuerpo, justicia de género y círculos de lectura con perspectiva de género.



La investigación. Buscando explicaciones para mejorar las prácticas

Las actividades de investigación surgen en la reflexión de nuestra práctica y de la participación en los diferentes comités y grupos de promoción de la política pública de mujer y géneros. Nos hicimos presentes en los encuentros ciudadanos donde se establecieron bases para la asignación de recursos para los programas de las mujeres de la localidad. En la alcaldía local existen varias fichas EBI-L presentadas a partir del proyecto "Violeta", esperando una financiación y otros proyectos más.



Las campañas. Acciones positivas con las violetas



Las campañas son actividades en las que también se involucra el arte y han sido productivas tanto en conocimiento como en relaciones interpersonales. Una actividad importante organizada desde el Comité Operativo de Mujer y Géneros de la localidad fue la organización de la comparsa para participar en una marcha por la localidad en promoción del "Derecho de las mujeres a vivir una vida

libre de violencias" (29 de noviembre de 2008). Nos organizamos con las estudiantes, hicimos máscaras y luego salimos con una pancarta del Liceo junto con otras comparsas de mujeres organizadas de la localidad.

Relaciones intrainstitucionales

Es importante reconocer el apoyo que en el colegio hemos encontrado en las y los docentes de áreas como Artes, Teatro, Danzas, Ética, Filosofía, Ciencias Sociales y Humanidades, quienes han participado en diferentes actividades. Por ejemplo, cuando las directoras y los directores de grupo desarrollan las guías diseñadas para trabajar diferentes aspectos relacionados con el proyecto de vida de las estudiantes, y en las reuniones con padres y madres de familia, en especial en el momento de la entrega de informes escolares.



Alianzas externas con violeta

El proyecto "Violeta" ha establecido relaciones con un buen número de instituciones públicas y privadas que trabajan el tema de los derechos humanos; nos han brindado formación y apoyo cuando las múltiples circunstancias llevan a estudiantes, madres y padres a buscar orientación específica, pues muchos y muchas requieren de especialistas de la salud o apoyos legales y de otros tipos.

Conclusiones y proyecciones

En lo político

El proyecto ha venido consolidándose como una forma de incidencia política, en el marco de los derechos de las mujeres, por cuanto sus objetivos conducen a la necesidad de reflexionar y analizar acerca del rol que nos han otorgado a las mujeres la sociedad, la cultura y hasta la religión. Sobre esta base, tenemos ejercicios y actividades que buscan deconstruir los imaginarios, lo cual no es fácil, ya que durante siglos las mujeres hemos sido consideradas sujetas por algunos y cuerpos para otros. Romper estereotipos y "verdades absolutas" que se nos han impuesto a las mujeres desde las iglesias y demás instituciones, necesita sustentaciones fuertes frente al cambio en las percepciones y conceptualizaciones de lo que es el cuerpo, la sexualidad, la reproducción y la identidad de mujeres y hombres.

El proyecto Violeta se convierte en una posibilidad de aportar a la consolidación de una cultura política y de convivencia desde la perspectiva de los derechos humanos y, particularmente, desde la equidad de género, en tanto que propende por la creación de nuevas formas de ver y pensar el mundo y, con ellas, nuevas formas de entender las relaciones de poder, la construcción social del conocimiento y la construcción social de nuevas masculinidades y feminidades. Este proyecto viene consolidándose en los últimos años como un referente obligado para pensar la educación con equidad de género en la ciudad, por la implicación de cambios políticos, sociales, emocionales, pedagógicos y espirituales que conlleva.

Las estrategias didácticas

Uno de los aspectos más importantes que le da el carácter de innovación a la experiencia es la metodología de sensibilización corporal mediante la biodanza, la relajación, la meditación, ejercicios corporales y la música; es decir, la mediación del cuerpo como herramienta pedagógica en el desarrollo

de potencialidades humanas y el reconocimiento reflexivo del ser; estar y pensar como mujeres en un contexto determinado por mandatos, normatividades, creencias y pautas culturales, como sucede en la sociedad actual. Esta reflexión incorporada va abriendo múltiples posibilidades de retroalimentación consciente para dejar emerger las rebeldías, las resistencias, y con ello las nuevas posibilidades como seres humanos, encontrándonos en el afecto y reconocimiento de cada una, de cada uno, como seres en libertad sin dominios ni dependencias.

Gestión institucional

Las alianzas intra e interinstitucionales nos han permitido oxigenar el proyecto mediante la participación, el estudio y la creatividad en el diseño de propuestas y nuevas estrategias para continuar abriendo espacios en la conformación de redes de apoyo que construyan convivencia solidaria en el marco de los derechos de las mujeres.

El establecimiento de alianzas institucionales e interinstitucionales posibilita una sostenibilidad del proyecto Violeta y una cobertura que permite el fortalecimiento de vínculos con la comunidad educativa, lazos que pueden extenderse a niveles más amplios, como el distrital, nacional e internacional, ya que estamos a la expectativa de encontrar nuevos apoyos para las diversas propuestas que tenemos planteadas en el desarrollo de esta experiencia.

Temático-disciplinar

La dinamización del género como categoría de análisis en los procesos democráticos educativos y en la investigación social da cuenta de las inequidades de género y demás inequidades existentes en la sociedad y sus efectos en las relaciones humanas, señalando la necesidad de emprender acciones que den cumplimiento a la legislación existente en pro de la no discriminación, la exclusión y la violencia contra las mujeres y que nos permitan el ejercicio de una ciudadanía plena.

Encontramos que en los estudios de género son grandes los avances teóricos, metodológicos y prácticos que se han logrado en diferentes países como México y España, de donde proviene mucha información, y de calidad, que encontramos a la orden del día en publicaciones y en la red. Al mismo tiempo que en otros países latinoamericanos, como Chile, Perú, Argentina, Ecuador y otros, hemos conocido experiencias significativas cuyo objeto es integrar una política de género en la educación, pero también confirmamos que todavía hay muchos obstáculos para llevar a cabo estas propuestas, puestos desde las iglesias y otros organismos de poder. A veces,

estas políticas dependen de personas, de su voluntad, y no de acatamientos a las legislaciones; no deja de sorprendernos el control que se maneja en torno a los derechos de las mujeres, y debido a ello los avances son muy lentos.

Por otra parte, la reconstrucción de historias de vida y de testimonios sobre la realidad que viven las estudiantes nos permite una comprensión más cercana de sus formas de ser y, por tanto, construir propuestas efectivas de convivencia humana mediante el respeto a las diferencias, y la aceptación de nuestro rol de docentes como transformadoras de realidades adversas y participantes activas para mejorar la calidad de vida escolar.

El proyecto "Violeta" incide en la construcción y fortalecimiento de los proyectos de vida de las estudiantes desde sus bases conceptuales, ya que se insiste en la necesidad de que ellas se empoderen para gobernar su vida y cumplan así las metas propuestas por ellas mismas, con responsabilidad y autonomía. Se busca despertar conciencia en las estudiantes para que tomen la responsabilidad de sus propias decisiones y desarrollen habilidades para el análisis propio y para su autodirección; esto las va formando para ejercer compromisos en otros espacios de la vida social, como la participación política con conocimiento, honestidad y capacidad de decisión.

Proyectos de vida de "Violeta"

En la institución hay apoyo para Violeta de algunas áreas y un gran número de docentes. Se realizó la gestión para la asignación de un salón adecuado (entapetado, con cuarenta colchonetas, equipo de sonido, VHS, DVD y televisor) para realizar los talleres. Tenemos una solicitud en trámite para la construcción y dotación de un salón más amplio y mejor dotado, con capacidad para cien personas. Para ello, elaboramos una ficha EBI desde el año 2006 y, además, se ha solicitado apoyo a otra entidad.

Se diligenció la ficha EBI-L (estadísticas básicas de inversión local) en el año 2007, para financiar un diplomado sobre empoderamiento femenino. La propuesta fue estudiada en la SED, y mediante una nota nos pidieron especificar algunos temas. La respuesta atendiendo las solicitudes se envió, pero no volvimos a tener información, de tal manera que estamos pendientes de esta propuesta. También se diligenció otra ficha EBI sobre formación de madres y padres de familia de la localidad 18, el año 2009, como resultado de la participación en los encuentros ciudadanos.

Tenemos la propuesta de crear la "Red de estudiantes liceístas, por un proyecto de vida responsable y autónomo", con la idea de formar cincuenta niñas de la jornada de la mañana y cincuenta de la tarde en proyecto de vida y empoderamiento femenino, para que en la Red se reúnan diferentes grupos de estudiantes del Liceo, la Red se encargaría de dinamizar el proyecto de vida de las estudiantes del colegio. Esta propuesta está lista para buscar financiación.

El proyecto de bienestar docente es otra propuesta, que busca realizar talleres de relajación con las docentes con miras a prevenir el estrés, el síndrome de Burnout (quemado profesional) y otras situaciones de carácter laboral que afectan a las y los docentes debido a las condiciones del ejercicio de nuestra labor.

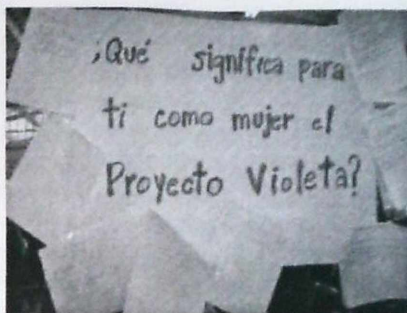
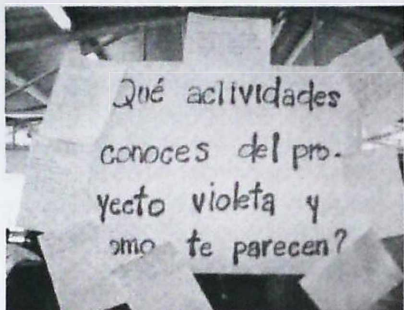
La obra de teatro *Mujeres tiempo del no, tiempo del sí*, que fue organizada en alianza con el profesor de teatro, se ha seguido presentando en diferentes eventos de la localidad y fuera de ella. A pesar del poco tiempo que lleva la obra, se tiene la idea de grabarla en video y organizar una guía de taller, para que quede como material pedagógico. Continuamos este año con nuevas propuestas de trabajo en cada uno de los seis factores de protección que promocionamos en el proyecto.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2005). Política pública de mujer y géneros. Documentos de trabajo. Marzo de 2004 a marzo de 2005. Bases del proceso.
- Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Hacienda y Departamento Administrativo de Planeación Distrital (2004). Recorriendo Rafael Uribe Uribe. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá Distrito Capital.
- Alcaldía Mayor de Bogotá e Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico - IDEP (2006). *No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital (2008). Plan sectorial de educación. Educación de calidad para una Bogotá positiva, 2004-2012.
- Domínguez Blanco, M.E. (2004). Género y educación en Colombia: equidad, coeducación y diversidad. *Revista Electrónica de Educación y Psicología, Repes*, 2.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Hierro, G. (1993). *Ética de la libertad*. México: Editorial Torres Asociados.
- Gómez, M.; Olaya, L.; Meneses L.H. y Beltrán, M.L. Proyecto realización de acciones pedagógicas y psicológicas. Contrato 18-01-00-2002. Hospital Rafael Uribe Uribe, ESE. Informe final.
- Lagarde, M. (1994). *La regulación social del género: El género como filtro de poder*. Antología de la Sexualidad Humana I. México: Conapo.
- Ministerio de la Protección Social (2003). Política nacional de salud sexual y reproductiva.

Anexos

Sistematización del proyecto Violeta. Taller realizado con estudiantes de grado undécimo del Liceo Femenino Mercedes Naríño



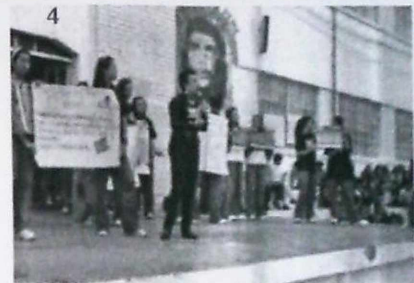
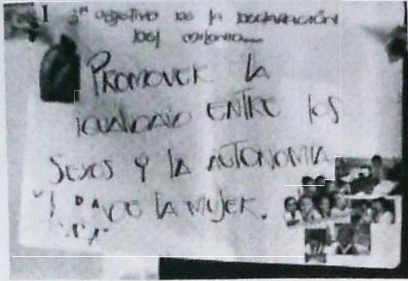
Carteles de recolección de información (mayo de 2009).

Cursos y talleres



1. Curso de manualidades con apoyo de la Secretaría de Integración Social. Exposición de trabajos de estudiantes (febrero de 2008).
2. Salón Violeta de talleres de orientación. Taller realizado con estudiantes de sexto grado (13 de noviembre de 2007).

Campaña mundial por la educación (abril de 2008)



1. Cartelera realizada por estudiante de décimo grado.
2. Estudiantes elaboran rompecabezas para la campaña "Pon tu ficha, todas cuentan".
3. Estudiantes de décimo explican a sus compañeras el tercer objetivo de desarrollo del milenio "Promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres".
3. Una de las orientadoras y las estudiantes del grado décimo explicando los objetivos del milenio al estudiantado.

El autorreconocimiento corporal:
una forma de inclusión y una estrategia
para excluir la exclusión

JOHN JAIRO SANDOVAL CARDOZO

John Jairo Sandoval Cardozo

Profesional en Cultura Física y Deportes, Universidad INCCA de Colombia; maestría en Educación: Gestión y Evaluación de Proyectos Educativos, Universidad Externado de Colombia.

Resumen

Este artículo evidencia la implementación y el análisis de la propuesta “El autorreconocimiento corporal: una forma de inclusión y una estrategia para excluir la exclusión”, la cual fue aplicada en la IED José María Vargas Vila, JM, de la localidad de Ciudad Bolívar, con el fin de abordar los derechos humanos (DDHH) desde una perspectiva de autorreconocimiento corporal, como referente para la aceptación y la reflexión en torno a la individualidad y la riqueza que representa cada persona en la sociedad, como un ser irremplazable y único. Ello está dirigido a realzar la dignidad humana como eslabón obligatorio en el desarrollo de autoestima, liderazgo, respeto y resolución pacífica de conflictos, que contribuyan a la construcción de ciudadanía.

Abstract

This article shows the implementation and analysis of the proposal “The body self-recognition: a form of inclusion and strategy for to exclude exclusion”, applied in José María Vargas Vila School, JM, in Ciudad Bolivar, in order to treat human rights from a perspective of body self-recognition, as a reference to acceptance and reflection around individuality and richness of each person in society, as being irreplaceable and unique. This is aimed to enhance of human dignity as a binding link in construction of self-esteem, leadership, respect and peaceful resolution of conflicts, which contribute to the construction of citizenship.

Palabras clave

Reconocimiento corporal, derechos humanos, dignidad humana, convivencia, inclusión, conflicto escolar, resolución de conflictos y liderazgo.

Introducción

Gran parte de las problemáticas actuales de la sociedad surgen de la segmentación que se genera en las diferencias conceptuales, culturales, ideológicas, económicas, éticas y científicas. Estas discrepancias buscan ser equilibradas a través de políticas neoliberales, cuyo fin favorece a unos pocos y que a la postre generan más o nuevos malestares en la mayoría de ciudadanos y ciudadanas. Esta situación se filtra de diferentes maneras en la escuela, alterando y evidenciando comportamientos en las y los estudiantes que atentan contra la dignidad humana, ya sea la de ellos mismos o la de sus pares, lo que de una u otra manera ha incidido en generar formas de exclusión y violencia en el contexto escolar.

Partiendo de los conflictos que se presentan dentro y fuera de las aulas, se analizó que la escuela es uno de los espacios que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales en la comunidad educativa. También se reflexionó acerca de la gran posibilidad que brindaría un trabajo de auto-reconocimiento corporal con las y los estudiantes, con miras a disminuir la agresión física, verbal y psicológica, enmarcado en un realce de los derechos humanos como factor determinante del rescate de la dignidad humana.

La primera parte de la experiencia hace referencia a un diagnóstico de las problemáticas de convivencia más frecuentes en la población escolar. Para tal fin, el proyecto se basó en los documentos de caracterización institucional y en el PEI. Posteriormente, se hizo un análisis de tales problemáticas y se concluyó que no hay un reconocimiento del cuerpo como medio, herramienta y fin para interrelacionarnos con los otros, para construir conocimiento y para participar en las dinámicas de la sociedad actual. Por tal motivo, se hizo una intervención en torno al cuerpo, desde diferentes miradas:

- Mediciones antropométricas
- Evaluaciones posturales
- Talleres de reflexión
- Foros.

Por último, se presentaron una serie de conclusiones generales sobre la experiencia realizada, ya que para crear una verdadera cultura de cambio en derechos humanos, se requiere de un trabajo articulado de diferentes áreas del conocimiento y diferentes estamentos públicos y privados que contribuyan a este fin.

Contextualización

Es importante hacer un acercamiento general del sitio donde se llevó a cabo la experiencia, ya que esto permite dar cuenta de la complejidad de

la problemática social que afecta a la población del Colegio José María Vargas Vila, lo cual redundaría en la impunidad y el desinterés que se evidencia en torno a los derechos humanos.

La localidad

De acuerdo con lo expuesto en el plan de gobierno, 2005-2008, sobre la localidad 19 de Bogotá se presenta la siguiente información:

Ciudad Bolívar es una localidad ubicada a la margen izquierda del río Tunjuelo, en el suroriente de Bogotá, con una población superior a los 630.000 habitantes, asentados a lo largo y ancho de las 12.998 hectáreas que conforman su territorio urbano y rural.

Ciudad Bolívar es el prototipo de las angustias que padece la gran mayoría del pueblo colombiano, por cuanto en ella se encuentran todos los problemas de carácter socioeconómico. En esa perspectiva, se ha constatado, con base en la percepción directa y las estadísticas de Planeación Distrital, que el 80% de su población urbana se asentó en las laderas y crestas de las montañas que integran la topografía de la localidad.

En materia de seguridad, esta localidad ocupa uno de los primeros lugares en muertes violentas.

El colegio

a. Ficha técnica¹

- Resolución de funcionamiento: 160 de enero de 2008
- Jornadas: Mañana y tarde
- Carácter: Mixto
- Número de estudiantes: 3.200 aproximadamente
- Número de docentes: 105.
- Localidad y barrios aledaños: Ciudad Bolívar (19), UPZ 67 (Lucero), Bella Flor, El Edén, Paraíso, Mirador, Quiba, Alpes.
- Nombre del PEI: Gestión y desarrollo de proyectos comunicativos, tecnológicos y biotecnológicos desde una perspectiva social.
- Modelo pedagógico: Pedagogía Crítica.
- Énfasis: Comunicación, Biotecnología y Tecnología.

b. Análisis poblacional del colegio²

Las y los estudiantes en su mayoría viven en los barrios Paraíso, Mirador y El Arado; también hay estudiantes de los barrios Bella Flor, Margaritas, Los

¹ Tomado del manual de convivencia, 2008.

² Tomado de la propuesta de convivencia del Colegio José María Vargas Vila - JM (documento borrador), 2009.

Alpes y Quiba. Esta diversa afluencia de estudiantes lleva implícita una serie de conflictos de diferente índole: familiares, de desplazamiento, por pandillas, grupos ilegales organizados y prostitución infantil, entre otros. Estas problemáticas, todas, confluyen en la escuela y generan en ella conflictos de convivencia muy complejos.

El barrio versus el colegio

El barrio es uno de los escenarios donde la niñez y la juventud interactúan y reconocen diversas formas de vida social, cultural y deportiva, entre otras. En él, además, se estrechan lazos de amistad, convivencia y reconocimiento entre miembros de la comunidad barrial; pero también es allí donde convergen múltiples problemas producto de la desintegración social, económica y cultural que afectan el núcleo familiar. Dichas situaciones se canalizan hacia la escuela, que es el contexto en el que los estudiantes hacen evidente estos comportamientos negativos.

Es de vital importancia en la escuela y en otros establecimientos de enseñanza conocer, implementar y desarrollar estrategias que favorezcan el ejercicio de los derechos humanos y de la convivencia pacífica, en el cual prevalezca el respeto por las diferencias, en el margen de excluir la exclusión. Los derechos humanos son el marco de los estándares básicos de competencias ciudadanas, y formar en competencias ciudadanas significa formar en y para los derechos humanos.

Las diversas formas de interactuar en la sociedad, en ese multiculturalismo, pueden ser lo que en gran medida produce conflictos. Esto se debe a múltiples prejuicios hacia otros grupos culturales, así como a las dificultades para la comunicación, en la constante interacción de un espacio y un tiempo, y esa concepción de amenaza a la posición que se tenga; es decir, el poder, como autoritarismo que hace prepotentes a unos y excluidos a otros. La propuesta metodológica de la experiencia está basada en la "investigación acción participativa", la cual es considerada como un enfoque investigativo que busca una mayor participación y la aproximación de la comunidad involucrada en una investigación científica.

La sensibilización enfocada a los derechos humanos y la construcción de valores se convierte para los actores del Colegio José María Vargas Vila (IED) en base fundamental para la construcción de ciudadanía, lo que sin duda da lugar a un sinnúmero de actividades pedagógicas, sociales, culturales y deportivas, que, a su vez, formarán, desarrollarán y construirán de manera amena, programada y desde el ejemplo real la concepción actual de los DDHH, enmarcados estos en los ejes fundamentales de respeto a la diferencia, la inclusión y el mejoramiento de la calidad de vida, a partir de la puesta en práctica de las competencias ciudadanas.

La pobreza, el desempleo, la injusticia y desigualdad social, la violencia, la inseguridad, el ocio, la desintegración familiar, los medios de comunicación, entre otros factores, agudizan la problemática social, lo cual se refleja en los altos índices de violencia que presenta la familia y la población escolar de la localidad. Todo esto contribuye al deterioro permanente de la autoestima de las niñas, los niños y los jóvenes y afectan su comportamiento frente al otro y a su comunidad en general. Al analizar esta problemática, se deben generar espacios que permitan a cada estudiante desarrollar y consolidar procesos de autoestima y autorreconocimiento como ser único e irremplazable, lo que a la larga tendría que trascender en su comportamiento con su par dándole ese sentido de dignidad a las relaciones humanas.

Frente al fenómeno del descuido y el conflicto, es necesario realizar acciones que permitan reducir el impacto que recibe la población infantil, y que incluyan procesos pedagógicos que favorezcan la construcción de alternativas; de ahí que se deba trabajar con niñas, niños y jóvenes, y contar con el acompañamiento de madres, padres y docentes permanentes y exclusivos³, que favorezcan la construcción de otras alternativas de acción y solución. Por tal razón, se hace necesaria la ejecución de un proyecto que facilite a las y los estudiantes elementos de sensibilización en torno a los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos.

Metodología

Esta experiencia pedagógica se llevó a cabo a partir de la necesidad de implementar estrategias que favorecieran las relaciones de respeto por la diversidad y las diferencias, en el marco de la inclusión y los derechos humanos en la comunidad educativa. Para ello, se realizó una caracterización de la población estudiantil, a fin de establecer características familiares, culturales, sociales, económicas y físicas que pudiesen dar cuenta del objeto de estudio.

La experiencia se orientó a partir del enfoque cualitativo y se adoptó como muestra a treinta estudiantes de ciclo 5 (grado décimo).

Técnicas de registro y recolección de datos

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo asumido para esta experiencia, se realizaron y aplicaron las siguientes técnicas en la recolección de datos:

3 Esto será una garantía en la construcción, desarrollo y evaluación de las estrategias que se adopten institucionalmente, de manera rigurosa y sistemática.

- Encuestas
- Talleres-prácticos
- Registros visuales.

Fases de la metodología

Diagnóstico

Inicialmente, se realizó un diagnóstico, cuya finalidad era conocer dos aspectos fundamentales: uno, conocer la percepción que las y los estudiantes tenían acerca de los derechos humanos y su relación con el contexto barrial y escolar. En segundo lugar, se buscaba saber cómo ellas y ellos percibían su propia imagen (autorreconocimiento). Este diagnóstico se apoyó en documentos de caracterización institucional, en el PEI, y se complementó con trabajos en el aula de grado décimo.

Desarrollo

Después de analizados los insumos de las caracterizaciones, se inició el desarrollo de trabajos de aula, implementados en tres etapas:

En la *primera etapa* se buscó la conceptualización de algunos términos, generalidades y reflexiones acerca de los derechos humanos, enfocándonos al realce de la *dignidad humana* y las competencias socioafectivas, desde el autorreconocimiento corporal. El trabajo era organizado para que cada estudiante lo desarrollara de manera grupal, en foros de discusión en los cuales las y los estudiantes construían sus conceptos a partir de las exposiciones de los compañeros y sus propios argumentos y experiencias.

En la *segunda etapa* se implementaron actividades prácticas, entre ellas evaluaciones antropométricas y dos talleres de análisis que tenían como objetivo que el estudiante reconociera su propio cuerpo y lo evidenciara como medio de interacción social. También se buscaba que los estudiantes generaran procesos de respeto por la diferencia, el género, la raza y la individualidad personal (autoestima). En la ilustración 1 se presenta ejemplos de algunas actividades realizadas en la fase dos.

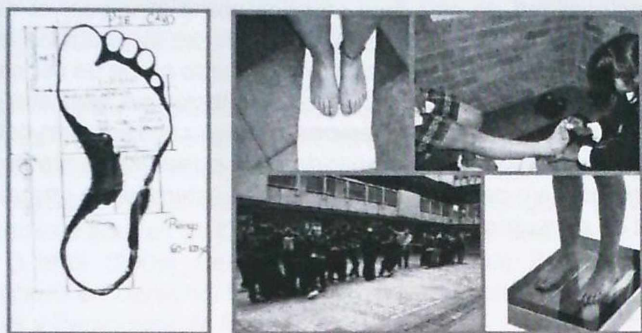
Las actividades prácticas fueron: Identificación del estado de la condición física, plantografía, evaluación postural y test físicos.

En esta etapa, inicialmente, los trabajos de mediciones se realizaron de manera individual, con el fin de que cada estudiante reconociera diferentes segmentos corporales, su apoyo plantar y su condición física, entre otros. Con posterioridad, las actividades se comenzaron a realizar por parejas, con el objetivo de aplicar los protocolos de medición en las pruebas, pero principalmente con el fin de reconocer a su compañero o compañera de trabajo como su par, como otro ser humano dueño de diferencias, capacidades y limitaciones propias de él mismo y que merecen ser respetadas y valoradas desde la óptica de la *dignidad humana*.

Ejemplos de los talleres realizados

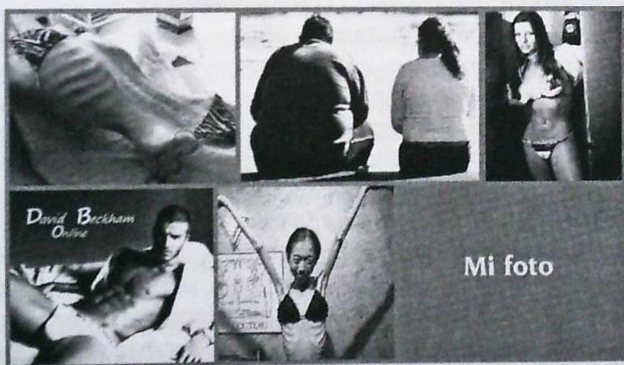
Ilustración 1

Talleres



ACTIVIDAD DE AULA

Talleres - reflexión



ACTIVIDAD DE AULA

En la *tercera etapa* se realizaron dos talleres cuya finalidad era la de reforzar la autoestima de los estudiantes mediante preguntas como: ¿quién quiero ser?, ¿quién soy?, ¿a quién quiero imitar?, ¿por qué agredo a mi par, si también es dueño de un cuerpo?, ¿por qué no soy feliz con mi cuerpo? Estas preguntas promovieron el cuestionamiento del comportamiento de algunos estudiantes y produjeron discusiones que arrojaron reflexiones más profundas en relación con el autorreconocimiento y la construcción de ciudadanía.

La intencionalidad de esta fase se orientaba a fortalecer el desarrollo socioafectivo en las y los estudiantes, en el cual se evidenciaba la problemática familiar, la falta de afecto, de reconocimiento como un ser emocional y de aceptación como ser humano. Esta aceptación se realizaba con una óptica crítica, ya que su reflexión personal sobre su autoimagen debería ser contrastada y analizada desde la prioridad por el mejoramiento de la salud corporal y mental, sin caer en la trampa de los estereotipos impuestos por la sociedad de consumo.

Conclusiones

La experiencia evidenció el desconocimiento de la dignidad humana como derecho fundamental, lo que explica en los estudiantes de la institución José María Vargas Vila cualquier forma de atropello entre ellos, que generan diversas formas de exclusión hacia las diferencias del otro.

De igual manera, la timidez y la baja autoestima de los estudiantes crea un problema con respecto a su cuerpo. Se constataron, en la mayoría de los talleres prácticos, el inconformismo al tratar de aceptarse y el interés por imitar los estereotipos –como el modelo del cuerpo perfecto–, desconociendo su propio cuerpo como modelo ideal de corporeidad.

La construcción de una cultura del respeto y el reconocimiento de los derechos humanos requiere de una intervención a largo plazo y de varios actores públicos y privados, que favorezcan la diversidad social, cultural, económica y física, para el fortalecimiento del ser integral, no solo en su individualidad sino también como un colectivo en el cual sea reconocido por sus diferencias, respetado e incluido.

Por último, la escuela debe seguir realizando trabajos que contribuyan al autorreconocimiento personal con diferentes miradas: antropométrica, filosófica, cognitiva, motriz, psicológica, antropológica, etc., para que se comience a construir la cultura del autorrespeto que trascienda al reconocimiento del otro como ser humano. Así, se genera un diálogo entre iguales como sujetos de derechos y deberes civiles, pero también un diálogo entre pluriculturas, enmarcado en el respeto por la diferencia y la dignidad humana.

La proyección de la experiencia está enfocada en el desarrollo de un proyecto investigativo de mayor rigor que apunte al desarrollo de más

habilidades cognitivas por parte de las y los estudiantes y que dé solución a diferentes problemáticas de carácter pedagógico. Por ejemplo, la caracterización morfofuncional de los estudiantes; la aplicación de las TIC como apoyo en la construcción del conocimiento y el reconocimiento corporal y la construcción de un sentido compartido en torno al reconocimiento de la diferencia de género, raza, credo y pensamiento.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Almanza, T. (1998). Aspectos nutricionales aprendizaje y socialización en escuelas de Santa Fe de Bogotá. *Investigaciones* 3. IDEP.
- Chaux, E.; Velásquez, A.M.; Melgarejo, N. y Ramírez, A. (2007). *Victimización escolar: Prevalencia y factores asociados*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología.
- Gómez, D. et ál. (2009). *Ciudad, localidad y escuela: Escenarios para una ciudadanía en Derecho*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Personería de Bogotá.
- Herrera Flores, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales: Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Ed. Catarata.
- Herrera, C.J. (2010). Construir convivencia escolar y calidad educativa. En: Educación para la paz y la convivencia en la escuela. *Magazín Aula Urbana*, 75. IDEP - SED.
- López Ibor, J.J. (1941). *El cuerpo y la corporalidad*. Madrid: Editorial Gredos.
- Malagón de García, C. (2004). *Manual de antropometría* (2ª. ed.). Armenia, Colombia: Editorial Kinesis. Colección Deporte y Salud.
- Mc Millan, J. (2007). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5ª. ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Posada Jiménez, J. et ál. (2005) *Pedagogía del conflicto*. Consultado el 1 de mayo de 2010, en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:08iXYSZqrjMJ:aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/34/Relatorias_sobre_el_grupo_como_objeto_de_accion/CONFLICTO.doc+conflictos+sociales+EN+LA+ESCUELA&cd=6&hl=es&ct=cInk&gl=co.
- Quiroga, Y. (s.f.). *Los problemas sociales, una realidad que se vive en las aulas*. Consultado el 1 de mayo de 2010, en: http://fecode.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&catid=39%3Aencuentro&id=1126%3Alos-problemas-sociales-una-realidad-que-se-vive-en-las-aulas&Itemid=32.
- Reconocer la dignidad humana nos hace más humanos en la institución (2009). Consultado el 4 de mayo de 2010 del sitio web del grupo de gestión pedagógica, Dinae. En: <http://www.policia.edu.co>.

Rojas, R.J. (s.f.). *Investigación acción participativa*. Consultado el 3 de mayo de 2010, en: <http://www.amauta-international.com/iap.html>.

Ruiz Calderón, A. (2010). Un proceso de construcción y vivencia escolar: Convivencia escolar. En: Educación para la paz y la convivencia en la escuela. *Magazín Aula Urbana*, 75. IDEP - SED.

Sandoval, J. et ál. (2005). *Proyecto interdisciplinar Optimus: Estudiantes hacia una cultura deportiva*. Fe y Alegría.

Viveros, S. (2007). La experiencia de la violencia en Colombia: Apuntes para pensar la formación ciudadana. *Revista Universitas*, 63. Universidad Pedagógica Nacional.

Documentos institucionales referenciados en este trabajo: Pacto de convivencia 2008, Espacios para compartir la diferencia en paz, documentos de caracterización y propuestas convivenciales (documentos en construcción).

Anexo



Emilce Mendoza Maldonado (docente y coautora de este proyecto) y John Jairo Sandoval Cardozo.

¿Cómo permitirle al otro que se construya
desde el ámbito escolar?

LUZ STELLA SERNA DE GARRIDO

Luz Stella Serna de Garrido

Maestra de básica primaria, IED Tomás Cipriano de Mosquera (SED). Postulada a magíster en Pedagogías Comunitarias y Decoloniales, 2010.

Resumen

Este documento pretende recoger la reflexión de una práctica pedagógica realizada en torno a la construcción de una escuela horizontal de inclusión, en la que las historias de vida, los legados ancestrales, tradicionales y culturales, al igual que los derechos étnicos, enmarcados en la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), sean ejes centrales en los desarrollos curriculares, en los adelantos de proyectos de aula, así como en las actividades escolares diarias, que den cuenta de la gran diversidad, la pluriétnia y la interculturalidad de Colombia.

Abstract

This document seeks to capture the reflection of a pedagogic practice made around the construction of a horizontal school of inclusion, in which the life histories, the ancestral, traditional and cultural legacies, and the ethnic rights, framed in the Afro-Colombian studies class (CEA), are central elements in curriculum development, advances in classroom projects and daily school activities, that reflect the diversity, plurality of ethnicities and multiculturalism in Colombia.

Introducción

Colombia, por ser un país de regiones, posee en sus escuelas elementos y sujetos para construir sus propios conocimientos desde lo *distinto*, si se tiene en cuenta que cada niño o niña conserva su conveniente forma de acceder a ello según su contexto. Por eso, homogeneizar los contenidos que se imparten se presta para negar las posibilidades *otras* de aprender de lo *otro*. Por consiguiente, el aula, como construcción social y el espacio donde confluye toda una diversidad étnica, es el primer escenario para generar procesos pedagógicos alternativos que atiendan los intereses de identidad de las y los estudiantes.

Porque las comunidades, ese “tercer espacio”, como dice Homi K. Bhabha en “El compromiso con la teoría” (2007, pp. 39-40), tienen mucho que aportarle a las instituciones educativas, debido a que todo niño aprende de su entorno; es el caso de las niñas y los niños afro o indígenas que todavía permanecen en su pueblo de origen, que saben cuándo sembrar o cuándo viajar a cazar, que saben que los astros, como la luna, son referentes que los orientan, dándole con esto significancia a su cosmovisión, lo cual le garantiza la afirmación de su identidad.

Caso contrario sucede con las niñas y los niños afro o indígenas que viven en la ciudad y son atrapados por lo mediático, que les dice cómo son las cosas, pero no cómo hacerlas. Sumado a ello está el olvido repentino por parte de la mayoría de las familias que no refuerzan las costumbres ni los acontecimientos históricos y ancestrales con los que se han criado y que les han permitido conservar la identidad.

Esto anula la inocencia, la espontaneidad y la alegría que traen muchos de los estudiantes de sus lugares de origen y que les ha permitido la capacidad de soñar, narrar y narrarse. Entonces, articular los saberes primarios y locales que traen los niños y las niñas afro e indígenas a la escuela son un aporte a la transformación de los imaginarios colectivos que las personas han construido en otras culturas, bien sean internas o extrañas a las nuestras, en torno a ser negro o indígena, y que en la actualidad tienen que ver con la crisis de identidad que se observa en el país.

Por otra parte, es urgente que la maestra o el maestro retorne a las aulas, vestido con sus características culturales, que narre y que investigue su árbol genealógico, para hablar desde su piel, desde su historia, desde lo que es y sabe hacer, con el fin de avanzar hacia esa anhelada interculturalidad.

En lo que a educación se refiere, la Ley 115 de 1994 contempla que se introduzca la CEA, uno de cuyos propósitos es integrar procesos culturales propios a los currículos y planes de estudio, interés primordial del presente trabajo. Es así como el proyecto de la Secretaría de Educación “Maestros que aprenden de maestros” se vio como una oportunidad para compartir la experiencia titulada “¿Cómo permitirle al otro que se construya desde el

ámbito escolar?”, que fue desarrollada con algunos maestros y alumnos de primaria y secundaria en el colegio Tomás Cipriano de Mosquera, ubicado en la localidad 10 de Bogotá (Engativá), con el fin de que la cátedra se conozca, se viva y no se quede escrita solamente en los documentos.

Justificación

La inclusión de la cátedra de estudios afrocolombianos al sistema educativo nacional es un derecho que permite superar la invisibilización de los valores históricos, culturales, políticos y sociales, legados de África. También es una necesidad, para que la población colombiana considere su africanidad, para que la conozcan y la vivan. El impulso de la CEA es un reto, lo que permite que se articule a las políticas educativas. Por otra parte, es un espacio para aportarle a la construcción de los derechos étnicos desde la base de lo intercultural, para que los maestros de las escuelas asuman los “saberes otros” y se pongan en contexto mandatos constitucionales que posicionan la equidad, el respeto y la libertad de nuestros pueblos.

Esto, como estrategia, fortalece la convivencia entre los sujetos y erradica la conciencia etnocéntrica, los imaginarios discriminatorios racistas que circundan en la cotidianidad de los entornos escolares, y con ello el endorracismo que desconoce, niega y anula a muchos, despojándolos de sus nombres, de sus historias y hasta de sus propios valores.

Objetivo general

Liderar procesos de reflexión e intercambio de prácticas y experiencias con los maestros y las maestras sobre la forma como se construye o fortalece la identidad cultural en las y los estudiantes afrodescendientes de la básica primaria, con el fin de poner en escena “saberes otros”, que cada día arriban al aula de clase y dan cuenta de la diversidad cultural del territorio colombiano.

Metodología

La propuesta es crear un espacio de intercambio académico, entre maestros, maestras y estudiantes. Se elige la técnica de talleres en los que se comparten situaciones culturales, se fortalece la convivencia y se desarrollan dinámicas orales y escritas desde distintas cosmovisiones. Para lograr los objetivos propuestos y alcanzar las metas, se aplican cinco talleres, uno para cada ciclo y con una finalidad específica, los cuales se presentan a continuación (cuadros 1 a 5).

Taller "Construyendo identidad con lo de aquí y lo de allá". Lectura de análisis y reflexión

Cuadro 1

<i>Objetivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> Identificar elementos estratégicos que fortalezcan el desarrollo de la construcción de identidad en el aula, mediante lecturas de análisis como el escrito de Mary Lechtman <i>El regreso de Juan</i>.
<i>Resultados esperados</i>
<ul style="list-style-type: none"> Que cada niño o niña sea llamado siempre por su nombre y a la vez se sienta referenciado por la importancia que se le dan a sus saberes propios en el aula. Interiorizar el goce de aprender otras formas culturales a partir del encuentro con el otro.
<i>Propuesta de evaluación</i>
<ul style="list-style-type: none"> Se elabora en colectivo un glosario con las categorías seleccionadas (identidad, valores, territorio, saberes ancestrales, cosmovisión, etnicidad, conocimientos, memoria) y se ubica en el salón para hacer uso de él en las distintas clases.
<i>Población a la que va dirigido</i>
<ul style="list-style-type: none"> Ciclos dos, tres, cuatro y cinco.

Taller "Yo también lo puedo hacer". Secuencias y entornos naturales y artificiales

Cuadro 2

<i>Objetivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> Motivar a las y los estudiantes para que hagan buen uso de los recursos naturales, mediante la experimentación de distintas formas de sembrar que practican las comunidades afro.
<i>Resultados esperados</i>
<ul style="list-style-type: none"> Cambiar la actitud del docente ante los "saberes otros" que irrumpen en las aulas constantemente. Lograr que a través de las actividades desarrolladas las y los estudiantes diferencien los distintos entornos (urbanos y rurales).
<i>Propuesta de evaluación</i>
<ul style="list-style-type: none"> Que los niños y las niñas, en resúmenes, expliquen y den significados a lecturas sobre el tema tratado.
<i>Población a la que va dirigido</i>
<ul style="list-style-type: none"> Ciclos dos y tres.

Taller "Había una vez". Cuento niña bonita**Cuadro 3**

<i>Objetivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> Comprender que las cualidades físicas y fenotípicas de los seres vivos son resultados de una herencia genética (ancestro).
<i>Resultados esperados</i>
<ul style="list-style-type: none"> Recuperar la identidad cultural y la educación intercultural de los niños y las niñas como respuesta a la conformación de nuevos ambientes socioculturales. Comprender que no todas las personas son iguales y que, según los padres y madres, así mismo son sus características y costumbres. Asimilar que nuestro país es producto de un mestizaje desarrollado en la historia entre pueblos (África, España, Inglaterra, Portugal, Francia, Holanda).
<i>Propuesta de evaluación</i>
<ul style="list-style-type: none"> Elaborar el árbol genealógico en compañía de los padres y madres, haciendo énfasis en el nombre de las personas que lo conforman y la región de donde provienen; enumerar las actividades que realizaban como costumbre los ancestros y que aún conservan los descendientes.
<i>Población a la que va dirigido</i>
<ul style="list-style-type: none"> Ciclos uno y dos.

Taller "Un paso aquí y otro para allá construyendo va". Elaboración de esterillas y canastos**Cuadro 4**

<i>Objetivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> Contribuir a generar en los niños y las niñas una conciencia histórica y ambiental en torno a los "saberes otros", a través del uso y la transformación de materias primas.
<i>Resultados esperados</i>
<ul style="list-style-type: none"> Comprender que todas las cosas artificiales provienen de elementos de la naturaleza y que los conocimientos que ahora se tienen para fabricarlas son resultados de la actividad laboriosa y creativa de nuestros antepasados.
<i>Propuesta de evaluación</i>
<ul style="list-style-type: none"> Mediante el desarrollo de guías y su comprensión, transforman un material natural en un elemento utilizado por la población afro.
<i>Población a la que va dirigido</i>
<ul style="list-style-type: none"> Ciclos tres, cuatro y cinco.

Taller "Uno, dos, tres, repítala otra vez". Rondas-juegos

Cuadro 5

<i>Objetivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> Recrear a las niñas y los niños con cantos y rondas propias de las regiones afrocolombianas, como forma de interactuar con otras expresiones distintas a las suyas.
<i>Resultados esperados</i>
<ul style="list-style-type: none"> Posicionar los conceptos propios que las y los estudiantes traen de sus regiones al plan de estudio. Comprender que las rondas y juegos en las comunidades tienen el objetivo de enseñar, recrear y contar algún suceso o las costumbres.
<i>Propuesta de evaluación</i>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar con las personas mayores de la familia, cuáles eran los juegos que practicaban cuando eran niñas, y traer un ejemplo a la escuela para compartirlo.
<i>Población a la que va dirigido</i>
<ul style="list-style-type: none"> Ciclos uno y dos.

Marco teórico

La Constitución Política de Colombia de 1991 definió la nación como pluriétnica y multicultural, como resultado de las movilizaciones y las demandas hechas por grupos indígenas, afrocolombianos y socioculturales, con la pretensión de un reconocimiento, así como de tener presencia histórica. Es por esto que la escuela, como construcción social y espacio donde confluye la diversidad étnica, es el primer escenario para crear procesos pedagógicos alternativos que atiendan los intereses de propia identidad.

Esto tiene que ver con el reconocimiento que hace la Constitución Nacional de Colombia de la diversidad étnica y cultural como gran patrimonio, hecho que se plasma en la presencia de 83 pueblos indígenas, 63 lenguas, 292 dialectos, pueblos afrocolombianos, raizales, el pueblo rom y la comunidad extranjera. Así mismo, la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), capítulo 3, contempla la necesidad de brindar una educación pertinente a los grupos étnicos, de acuerdo con su cultura, lengua, tradiciones y fueros propios. El Decreto 1122 de 1998 expide normas para el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país.

Lo anterior confirma que Colombia es el país de América Latina con más legislación étnica; sin embargo, esos mandatos constitucionales, en la práctica, son letra muerta, dado el poco interés de algunas de las personas

que deciden sobre la educación colombiana, y en especial la de Bogotá. Sumado a esto se observa que en la mayoría de las instituciones educativas no se le da importancia a los conocimientos que vienen de afuera y al diálogo, para aprender y conocer del "otro". Esta manera de excluir ciertos saberes es analizada por Bhabha (2007, p. 43):

Un saber sólo puede volverse político mediante un proceso agnóstico: la disensión, la alteridad y la otredad son las condiciones discursivas para la circulación y el reconocimiento de un sujeto politizado y una "verdad" pública.

Por tanto, hacer una reflexión sobre la práctica de los derechos humanos, el diálogo de saberes y el encuentro con el otro, desde el respeto a la diferencia, les permite a los sujetos referenciarse, lo cual es academia y también conocimiento.

La urgencia de que las políticas educativas que propone el plan de desarrollo de la capital, *Bogotá positiva: para vivir mejor*, se cumplan, depende en parte del fortalecimiento de la cultura de la población afrodescendiente y de que las escuelas asuman y faciliten el alcance de los objetivos y las metas hacia los derechos de la diversidad.

Conclusiones

Como ya se conoce, la Constitución Política de 1991 reconoce la pluralidad étnica y cultural del país como principio básico de justicia; ello hace posible entender que somos producto de un mestizaje que ha dado paso a la diversidad cultural. Para garantizar la efectividad de los mandatos constitucionales y los derechos étnicos, hay que contextualizar los mecanismos y los procedimientos de políticas públicas, en pro de eliminar la exclusión y las desigualdades que se dan cotidianamente en los centros educativos de Bogotá y que niegan el sano crecimiento de niñas, niños y jóvenes.

Por otro lado, las maestras y los maestros de Colombia están en la obligación de insertar en sus planes de estudios pedagogías decoloniales, desde lo político, para deconstruir conceptos hegemónicos y colocar aquellos que han sido excluidos. Una posibilidad para esto es la inclusión de la cátedra de estudios afrocolombianos, en la que se resalte la postura política de los *saberes emergentes* que tejen identidad cultural.

Bibliografía y referencias bibliográficas

Albán, A. (2006). *Tejiendo textos y saberes* (1ª. ed.). Popayán: Universidad de Cauca. Colección Estudios (Inter)culturales.

- Bhabha, H.K. (2007). El compromiso con la teoría. En <http://www.cubaliteraria.com/delacuba/ficha.php?id=1763>
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Compilación de textos, Seminario Diversidad Epistémica y Construcción de Lugares de Enunciación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á.I. Comprender la enseñanza en la escuela. Madrid: Morata.
- IDEP (2005). Tras los hilos de Ananse. Tejiendo memoria desde los encuentros.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Bogotá: MEN.
- Mosquera, J.D. (2007). La población afrocolombiana. Realidad, derecho y organización. Documentos para la cátedra de estudios afrocolombianos.
- Unesco. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: Ediciones Abya-yala. Universidad Andina Simón Bolívar.

Anexo



Momentos en los que se desarrolla uno de los talleres.

Para que los derechos
no sean un cuento...

MARÍA HELENA RAMÍREZ CABANZO

María Helena Ramírez Cabanzo

Licenciada en Ciencias Sociales. Especializada en Didáctica de la Enseñanza de la Historia y especialista en Docencia Universitaria. Docente del área de Sociales, docente universitaria e investigadora.

Correo electrónico: maheracab@gmail.com

Parece que los derechos son cuentos para los grandes.
Estudiante de 14 años, 2008.

Resumen

La experiencia se desarrolla en la IED Nuevo Kennedy, localidad 8 de Bogotá, con jóvenes de grados décimo y once. Desde hace varios años se trabaja en el tema de formación ciudadana, cultura política y derechos humanos, a través de ejercicios reflexivos, críticos, lúdicos y creativos, que hacen uso del video y otros medios audiovisuales que ofrecen color e imagen a sus experiencias interpersonales en sus contextos, con el fin de identificar las voces de las y los estudiantes que se empoderan en el ejercicio ciudadano y fortalecer su autonomía individual.

Abstract

The experience develops in IED. Nuevo Kennedy, localidad 8 in Bogota, with tenth and eleventh grade students. The project began many years ago and its themes are citizen formation, politics culture, and human right, through reflexive, critical, ludic and creative exercises, using the video and other audio visual aids. They give the students color and image to their interpersonal experiences in their own context, in order to identify their voices since the citizen exercise to improve the individual autonomy.

A manera de entrada

Kennedy es una localidad ubicada al suroccidente del Distrito Capital, con una historia de 45 años. Geográficamente se ubica en zonas de sabana y humedales, terrenos de la antigua Hacienda La Chumacera, por la cual se permitió el paso de tropas militares que apoyaron el proceso de independencia¹. Hoy, grandes conjuntos residenciales bordean algunos parques que dan color y textura a quienes la habitan, con características socioeconómicas diversas y una variedad de ocupación laboral, lo que determina la calidad de vida de cada una de las familias².

Es una población itinerante, dadas sus condiciones de ocupación y procedencia. Esto y otros múltiples factores originan descomposición familiar, que influye directamente en el comportamiento de los niños y las niñas. Ellos y ellas muestran altos niveles de agresividad e intolerancia, falta de diálogo, uso de la fuerza para conseguir poder y autoridad y muy pocos espacios de consenso y diálogo ante los conflictos.

Otro aspecto que se deriva de lo anterior es que los jóvenes permanecen gran parte del tiempo solos, expuestos a los medios de comunicación y uso permanente e indiscriminado de la televisión, la internet y los videojuegos, lo cual influye en su formación y genera un abismo entre el discurso de la escuela frente al manejo del conflicto, los derechos humanos y el ejercicio de la ciudadanía y lo cotidiano en la familia.

Situaciones de partida

La experiencia que aquí se muestra fue concebida a partir de múltiples situaciones de maltrato y no observación de los derechos humanos, que problematizan los diversos espacios escolares y las prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de estas situaciones se relacionan con el desinterés y la despreocupación hacia el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes³. La soledad en que se hallan ocasiona que los jóvenes encuentren en sus amigos el refugio afectivo y emocional que necesitan para sentirse protegidos, reconocidos, amados y pertenecientes a

- 1 La Hacienda La Chumacera, en 1812, sirvió de refugio a los soldados patriotas que luchaban por la independencia. En la década de 1930 se construyó el aeropuerto de Techo, nombre original del cacique Techotiva, que gobernaba territorios del occidente de Bogotá (aportes hechos por un estudiante en 2007).
- 2 Información del estudio socioeconómico hecho por el área de sociales de la IED Nuevo Kennedy (NK) en 2008.
- 3 Respuestas dadas por las y los estudiantes a varios talleres sobre causas del bajo desempeño académico y disciplinario en el grado undécimo (2009).

un grupo social con el que se identifican. Esto los lleva a respaldarse en un grupo para la toma de sus decisiones y los expone al consumo de sustancias alucinógenas y de alcohol, a la pornografía, a una sexualidad carente de orientación y, en muchas ocasiones, a conformar redes de pandillas y delincuencia.

Uno de los factores que más incide en las situaciones descritas tiene que ver con las relaciones interpersonales agresivas o por la vía de la fuerza, para determinar los procesos de socialización e identidad, en los cuales manda 'el duro', el más fuerte, 'el chacho', el que se gana la idolatría de sus 'parceros'. Esto, en palabras de un estudiante, se expresa así: "profe, en el descanso hay que lucharla con toda, o de lo contrario todo el mundo se la monta a uno" (estudiante 902, 2009). Con esta antesala, la escuela empieza a mostrar que el no respeto a la diferencia, la baja autoestima, la falta de patrones afectivos armónicos, tanto maternos como paternos, el desconocimiento real de las historias de vida de los estudiantes por parte de familias y maestros y la ausencia de autonomía de los educandos son el camino posible para acometer formas violentas de mayor agresión, como el 'matoneo' entre unos y otros (que implica maltratos verbales y físicos con palabras soeces, apodos, burlas y chantajes) y demás prácticas que atacan no solo la integridad de quienes hacen parte de la comunidad escolar, sino además su dignidad humana.

A lo descrito se suma que los procesos comunicativos también se afectan en las prácticas de aula que rodean a los estudiantes, pues el abuso de autoridad y de poder (el grito y los diversos modos de ridiculizar a los estudiantes) se convierte en el pan de cada día de las relaciones con los profesores, los cuales hacen uso exagerado, incontrolado y, tal vez, indebido del manual de convivencia, que no ofrece caminos alternativos a la sanción, la expulsión o el cambio de ambiente escolar, como bien se llama actualmente. Como otro acontecimiento del trato en las escuelas, emergen los agravios a docentes que tratan de proteger los derechos de los estudiantes, los cuales forman parte del diario vivir.

El conjunto de las razones expuestas sustentan la viabilidad para iniciar proyectos de formación ciudadana y de vivencia plena de los derechos humanos, dado que tales formas de encuentro entre los actores escolares son el nicho y su posibilidad de acción. Hoy, este proceso permite sistematizar la *polifonía de voces que, narradas, dan la entrada para ir de la reflexión a la acción*, como un espacio para ver en el conflicto una contingencia para llegar a la concertación, la persuasión y la construcción de la convivencia, a partir del respeto a la diferencia con y entre pares. Se propone, entonces, en esta experiencia un nuevo acontecer respecto a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia con uno mismo, como diría Maturana, concebido este como el ejercicio real y cotidiano de la ciudadanía a través de la vivencia de los derechos humanos y la solución concertada de los conflictos.

A dónde se pretende llegar

Los objetivos propuestos para el proyecto van desde generar espacios de reflexión y construcción teórica, a partir de las experiencias narradas por los estudiantes sobre el tema de la vivencia y la protección de los derechos humanos en espacios familiares y escolares, hasta promover acciones que estén encaminadas a favorecer la convivencia, el ejercicio ciudadano y el respeto por los derechos humanos, sobre la base de prácticas cotidianas (en las que el conflicto, el poder, la autoridad y las diversas relaciones de socialización posibilitan la formación en derechos humanos) que se sitúan en sus propios contextos.

Son estos propósitos los que guían esta experiencia hacia el fortalecimiento de la autonomía individual y el empoderamiento de los estudiantes como sujetos de Derecho. Ellos, amparados por el ejercicio ciudadano de la dignidad humana, parten del conocimiento, la reflexión, la crítica, el manejo de emociones y el desarrollo de habilidades sociales, para reconocer las disímiles maneras de la violación de los derechos humanos por las diversas vías de procedencia, en especial por los mensajes que llegan del lenguaje mediático, algunas veces equivocados, como el deseo de pertenecer a un grupo para expresar acontecimientos de la vida cotidiana, construir necesidades a partir de nuevos proyectos de vida que son estereotipados por los medios, construir mentiras y presentarlas como verdades, entre otros. La finalidad es propiciar reacciones de los adolescentes frente a este panorama.

Caminos recorridos

El proceso ha sido trabajado en varios momentos y desde diversas miradas. Se gesta en el año 2004, a partir de “El cuento de Ciudad Ana”, una propuesta para mejorar la convivencia ciudadana y solucionar los conflictos a través de los medios de comunicación⁴.

Durante 2005, se agencia la apropiación conceptual y reflexiva de la práctica de los derechos humanos en la escuela, lo cual motiva la articulación de múltiples saberes que se arman como propuesta interinstitucional en una “polifonía de la concertación”. De esta manera, continuada en 2006, las y los estudiantes se forman en el manejo de ayudas audiovisuales y se le apuesta a fortalecer la comunicación institucional. Ya en 2007 y 2008, se elabora una malla curricular para la clase de Ética, que incluye temas como

4 Investigación apoyada por el IDEP y desarrollada en 2004-2005, por Yolanda Ángel, Edna Amparo Chaves y María Helena Ramírez, entre otros.

ciudadanía, derechos humanos, sujeto de Derecho, responsabilidad, corresponsabilidad y autonomía. Así mismo, se propone la idea de organizar un foro institucional para exponer la experiencia, con la mirada crítica de la vivencia de los derechos humanos, el ejercicio ciudadano y la autonomía individual.

En 2008, la Veeduría Distrital se hace presente con el proyecto denominado "Uso de los mecanismos de control social para hacer real ejercicio de la ciudadanía", el cual pretende acercar a los estudiantes a los mecanismos de control social a través del juego, para posicionarlos en un ejercicio ciudadano, ante la vulneración de los derechos fundamentales.

Durante el año 2010, la experiencia también encuentra eco en el foro interinstitucional denominado "Derecho a los derechos, viviendo los derechos haciendo control social", como un espacio para que las y los estudiantes participen con ponencias, en las que la estrategia por debatir y plantear es el uso de los medios de comunicación. Un estudiante lo explica así: "solo cuando hice el video, realicé entrevistas y escuché varias voces, comprendí lo importante que es defender los derechos, a través del ejercicio ciudadano" (estudiante ponente, 10-01-2008).

A partir de 2004 se inicia un trabajo en el que se conjugan la asimilación de conocimientos, los estudios de caso y el análisis de los dilemas a que se ven expuestos los estudiantes, con el desarrollo de habilidades y la formación reflexiva y crítica, a partir de la pregunta como elemento para indagar. Algunas de estas preguntas son: ¿por qué se actúa de esa manera?, ¿qué emociones había en el momento?, ¿qué sentimientos se tenían en la situación?, ¿qué postura asume cada uno de los actores?, ¿qué rol cumplen los involucrados?

Estos ejercicios se articulan con la elaboración de material didáctico, mediante el uso de los medios de comunicación, la elaboración de *spot* radiales, carteles, afiches, *collages* y el juego de roles en los sociodramas. Esto permite que los estudiantes comenten, expresen y transmitan sentimientos y significados, que cambian sus imaginarios y facilitan que los adultos alcancen mayores comprensiones, los entiendan y les den lugar a ser reconocidos como sujetos. De igual manera, estas actividades permiten que las problemáticas vividas a diario sean reconocidas y reflexionadas a través de la mirada de otros. La socialización de los trabajos va acompañada del cartel, la imagen, el color, los sonidos y los mensajes. Estas nuevas opciones de estrategias hacen que los aprendizajes sean más duraderos y los estudiantes se apropien de los derechos humanos, a partir de las vivencias, las experiencias y las necesidades que tienen como sujetos.

En este contexto, el uso del lenguaje mediático se convierte en una herramienta didáctica atractiva para los estudiantes, en razón a que potencia su capacidad de aprender y conocer el mundo y les permite apropiarse de la realidad, de forma creativa. Así, pueden construir con responsabilidad

nuevas relaciones y nuevos espacios de convivencia y promover la tolerancia y la honestidad. Esta metodología fortalece el trabajo en el aula de clase, al permitir conocer cómo defenderse y a quién acudir ante la presencia de actores que ejercen formas de violación de los derechos humanos de las y los adolescentes. Al respecto, un estudiante expresa: “al dramatizar el conflicto, comprendí que era yo quien lo había iniciado y ello me permitió hablar con mi compañera y pedirle excusas” (estudiante de 14 años, 10-04-2009).

Teoría y práctica

En algunas de las pistas teóricas en torno a esta problemática se encuentra que muchos autores profundizan en el sustrato social que implica la vivencia y el ejercicio de los derechos, desde el referente cultural de consumo de los *mass media*. Así, Torres Santomé (2001, pp. 15-16) expresa:

Las nuevas sociedades de consumo promovidas desde opciones neoliberales, sin recurrir a la fuerza o a la coacción, en gran medida, sobre la base de distorsionar las finalidades de la educación de la ciudadanía y apoyándose en un férreo control de los medios de comunicación de masas, están llevando a los ciudadanos y ciudadanas a hacer dejación de sus derechos cívicos, de su obligación de ser los auténticos constructores de una sociedad orientada hacia los valores de libertad, de respeto activo, de solidaridad, de responsabilidad, de justicia social, en definitiva los creadores de una comunidad democrática.

La crítica del autor frente a la sociedad de consumo se puede evidenciar en el caso colombiano y, muy seguramente, en las instituciones educativas de la localidad de Kennedy, situación que resulta muy compleja y contradictoria, en la medida que se tiene el derecho y el poder de ejercerlo. Si bien la sociedad formula el derecho de cada ciudadano a la educación y la cultura y fomenta el respeto a los derechos de los otros, no siempre en la vida práctica se cumple tal formulación, porque hay intereses que deshumanizan el papel de la escuela. Ejemplo de ello se ve claramente cuando, ante una situación problema, el rector conversa con el grado 1101 y una estudiante le responde: “La filosofía de la institución expresa que prevalece el interés en los estudiantes, pero hoy, señor rector nos dice que el que manda es usted y lo que dicen los estudiantes no es escuchado, o simplemente oído, pero no compartido” (estudiante, 2010).

De esta manera, la presencia del estudiante en situaciones en las que se vulneran los derechos motiva su participación en distintas instancias como, por ejemplo, cabildantes de la localidad, encuentros de juventudes para

la construcción de política de juventud y Consejo Local de Juventud. Esta es la razón para afirmar que, en un camino lento pero firme, formar en el ejercicio ciudadano, empoderar a los estudiantes y fortalecer la autonomía individual sí es posible.

Actualmente, el trabajo se centra en el conocimiento de temas relacionados con los derechos humanos, entre otros los sujetos de dignidad, instituciones que protegen los derechos humanos y formas de violación de los derechos humanos. Asimismo, el proyecto gira en torno a la lectura y análisis del manual de convivencia, la reflexión acerca del debido proceso, la práctica y la vivencia de los derechos humanos en el hogar, la escuela, por los docentes y directivos, y en otros espacios como la calle, el centro comercial, la ciudad. "El colegio es el país en pequeño, cada uno con sus propios intereses, unos mandan, otros pelean y otros sobreviven a costa de lo que sea, incluso pasa por encima de los demás" (estudiante de grado 1004, JM, 2009).

Hoy, vemos la ciudadanía como un ejercicio de construcción social desde los escenarios del aula, el conflicto, los consensos y las negociaciones de intereses, normas, valores y creencias, que hacen visibles nuevos espacios para su ejercicio. De la misma manera, define formas de representación de poder, autoridad, diálogo y comunicación, en las que la convivencia hace más fácil el nacimiento a la vida en sociedad y la vivencia de los derechos humanos (Touraine, 1997).

Para 2010 se pretende que nuestros estudiantes, padres y madres de familia y docentes apoyen la propuesta de fortalecer, a partir del PEI, los procesos de reconstrucción de relaciones o formas de convivencia, manejo, gestión y prevención de los conflictos y educación ciudadana, a través de los lenguajes mediáticos como prensa, radio, video y televisión escolar, que, en conjunto con la imagen y el color, la fotografía y la experiencia, conducen a generar procesos de diálogo, interacción, participación, concertación, liderazgo y trabajo con estudiantes de la institución.

La formación de la ciudadanía desde esta mirada requiere de la reflexión acerca de la bina moral-cultura, para poder percibir cómo se da la regulación del comportamiento social desde la comprensión de la libertad y de la armonía como el ejercicio de lo público, la solidaridad y búsqueda del bien común. Adela Cortina (1998) sostiene que "para ser ciudadano se requiere pertenecer a una comunidad política, saber y sentirse parte de ella con responsabilidades en cada uno de sus miembros". Sentirse miembro de un grupo implica tener responsabilidades con él, dejar a un lado la individualidad para constituirse en colectividad de participación, en la cual la formación ciudadana activa se hace tangible sobre la base de la posibilidad de hacer propuestas que atiendan los intereses de cada uno de sus integrantes, quienes promueven la consolidación como interlocutores válidos, conscientes de sus derechos y deberes, explícitos en ambientes democráticos.

Como la formación de la ciudadanía hace parte de los proyectos misionales de la escuela, esta debe evidenciar un trabajo pedagógico alrededor de la promoción de los derechos y responsabilidades como sujetos sociales desde el consenso y ya no desde el temor, el grito y el desconocimiento del otro. Por ello, este proceso se aborda en dos dimensiones, la de valores y la cognitiva, para formular –desde la problematización de las prácticas sociales ocultas y encubiertas a los ojos de esos otros *no jóvenes*– propuestas pedagógicas que den relevancia a los derechos humanos desde la óptica de las experiencias, reflexionadas y situadas, que resignifiquen el uso del lenguaje simbólico y reconstruyan su sentido en la formación de redes afectivas que garanticen y promuevan la protección de niños, niñas, adolescentes y demás sujetos de Derecho, en ambientes familiares, escolares, barriales, locales y de ciudad.

Para finalizar...

La propuesta en derechos humanos a partir del ejercicio ciudadano se convierte en una excusa para denunciar lo que sucede con el trato que reciben las y los estudiantes durante los encuentros que se suscitan en el trabajo pedagógico.

Durante el desarrollo de las clases se buscan actividades que promuevan el pensamiento crítico y faciliten aprendizajes significativos, a partir de estudios de caso y el ejercicio de preguntas motivadoras que los acercan a temáticas actuales y acordes a los intereses de las y los adolescentes. Cada ejercicio permite fortalecer el cuestionamiento acerca del entorno sociocultural, la convivencia y la democracia, en el referente de la participación y del consenso.

Es menester, entonces, fortalecer el trabajo en equipo como propuesta de solidaridad y cooperación para que se convierta toda forma de relación en espacio de reflexión. El uso del video, los talleres de cine-foro con películas que apoyan la temática, las historias de vida, los juegos de control, los dilemas, las entrevistas, los grupos focales, la observación, el registro de narrativas, las reseñas de artículos de revistas y periódicos, la literatura, las socializaciones, entre otras actividades, buscan de manera lúdica y creativa dinámicas que les aporten a mejorar sus relaciones interpersonales y su desarrollo moral, por medio de la regulación y autorregulación de los conflictos, el manejo del poder y la construcción de autoridad.

Este preámbulo significa el espacio escolar como lugar de indagación etnográfica, que proporciona cualitativamente la participación de los protagonistas, en un devenir investigativo de la práctica integrada, con la cual se concretan cambios de actitud con respecto al trato excluyente o discriminatorio para con las y los adolescentes por parte de algunos docentes,

estudiantes y padres de familia, cuando son violentados y agredidos. Un estudiante así lo narra:

Son las 10:05 am cuando ingresa a la institución el rector; hay un estudiante con una chaqueta de otro color; de inmediato procede a llamarle la atención por no portar el uniforme como dice el manual de convivencia, y lo saca de la institución. Enseguida, la reacción de los compañeros fue acudir a la personera, quien buscó ayuda para proteger los derechos del estudiante y con manual en mano acude donde varios docente para tomar decisiones que, ante todo, protejan la integridad del estudiante de 903. (Situación real vivida en marzo de 2010).

De todo este proceso, queda también como aprendizaje afianzar “la polifonía de voces”, en el acercamiento más directo a la interdisciplinariedad, el trabajo cooperativo y la significación de la experiencia personal, hasta la mirada crítica de lo que sucede alrededor del grupo, con el fin de empoderar a los estudiantes, en su reconocimiento como sujetos de Derecho y de responsabilidades sociales. Esta es, pues, la invitación a seguir erigiendo desde la escuela un país que no silencie, que no calle y que no indigne a nadie, ni siquiera a aquellos cuyas voces aún no se escuchan.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2003). *Los desafíos de la educación el siglo XXI*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Ávila Penagos, R. (2005). La cultura escolar en la trayectoria de la cultura. En Serje, R.M., *Sujeto, cultura y dinámica social*. Bogotá: Ediciones Anthropos.
- Ball, S.J. (1989). *La micropolítica en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Barbero, J.M. (2001). Desafíos del país a la juventud y de la juventud al país. *Desde la Región*, 33, mayo. En www.region.org.co
- Cortina, A. (1999). Los ciudadanos como protagonistas. Barcelona: Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores.
- Declaración de los Derechos del Ciudadano de 1948. Publicación hecha por la Personería de Bogotá en 2002.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Unesco - Santillana.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y McLaren P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Magendzo, A. (1994). *Educación en derechos humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIE.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires; Nueva Visión.
- Rousseau, J.J. (1970). *El Emilio*. México DF: Editorial Porrúa.
- Tedesco, J.C. (2002). *La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento*. Conferencia dictada el 14 de febrero a gerentes educativos, Santo Domingo.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (6ª. ed.). Morata: Madrid.
- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Educación física, deporte y recreación
adaptados a personas con necesidades
educativas especiales

JOSÉ MARÍA CASTELLANOS RODRÍGUEZ

José María Castellanos Rodríguez

Docente de Educación Física, Deportes y Recreación en la IED Los Pinos, jornada de la mañana. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Alta Gerencia y Desarrollo Deportivo, Fundación Universitaria del Área Andina; licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en educación física, recreación y deportes, Universidad Pedagógica Nacional. Publicaciones: *Rehabilitación y educación física* (1988, Bogotá: Ed. Ariel) y *La educación física en un trabajo interdisciplinario* (1988, Bogotá: Ed. ISS).

Resumen

Este documento recoge la experiencia en la formación y actualización de las y los docentes de colegios de Bogotá, pertenecientes a la Secretaría de Educación Distrital, cuyo trabajo se desarrolla con estudiantes en condición de discapacidad, en las áreas de educación física, deportes y recreación.

Abstract

This document describes the experience in training and retraining of teachers from schools in Bogotá, belonging to the Education Department of Bogotá, whose work is developed with students in disability status, in the areas of physical education, sports and recreation.

Discapacidad, educación e historia

Todos los sujetos somos diferentes, por tanto diferente debe ser la atención que se debe dar a cada uno. La atención a personas en situación de discapacidad ha cambiado a través de los tiempos. Los escritos de la época romana hacen referencia a ellas como sujetos "locos", que podían servir para la diversión de los acaudalados, o bien eran abandonados e incluso tirados al monte. En la Edad Media, los cristianos mejoran su situación al crear hospitales, pero en general se consideraban enfermas o poseídas por el demonio.

En el siglo XVI se da un cambio ideológico y se encuentran algunas iniciativas en pro de la enseñanza a la población en situación de discapacidad: en España, fray Pedro Ponce de León enseña a un pequeño grupo de sordos a leer, escribir y comunicarse; posteriormente, en París, se abre la primera escuela de sordos, en 1760 por Juan Bonet, y, en 1784, también se funda una escuela para niños ciegos, de la cual uno de sus alumnos fue Braille, a quien se atribuye la creación del alfabeto para escritura y lectura utilizado actualmente por los ciegos.

Al finalizar el siglo XVIII llega la era de las instituciones especializadas que atendían a todas las personas en situación de discapacidad que necesitaban educación. La ideología que inicia este proceso y predomina se basa en que las personas en situación de discapacidad necesitan educación para estar en sociedad. Es el momento en que los Estados comienzan a sentir la responsabilidad de recoger a la población en situación de discapacidad y crean instituciones presumiblemente educativas, pero que realmente se dedican a mantener a la población discapacitada interna, en ocasiones sin ninguna educación. Estas entidades no distinguen mucho entre sordo y enfermo mental y se extienden por Europa y América.

En 1898, Graham Bell defiende la idea de que las niñas y los niños discapacitados deben educarse en escuelas especiales ubicadas en las comunidades. Este aporte es muy importante porque nace la idea de escolarizarlos y enseñarlos como a cualquier otro niño, desestimando la idea de internar y cuidar.

El proceso educativo en Colombia

En 1946, el doctor Ludwig Guttman, del hospital de lesionados medulares de Stoke Mandeville (Inglaterra), implementa por primera vez el deporte en sillas de ruedas, con lo cual se habilita la gran cantidad de población discapacitada generada por la dos guerras mundiales. El doctor Guttman visita Colombia en 1978 y da algunas recomendaciones y sugerencias; es desde entonces que se comienzan a involucrar la educación física, el deporte y la recreación en la atención del discapacitado en nuestro país.

A principios del siglo XX se forma en Estados Unidos la National Education Association, de la cual se deriva el Departamento de Educación Especial que persiste hasta hoy. En 1975, en Colombia, la unión de un grupo interesado en mejorar la calidad de vida de las personas con retardo mental, su rehabilitación y aceptación en nuestra sociedad fue el pilar para crear la Fundación para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Especial (Fides). Hace 32 años, cuando Fides se fundó, nadie se imaginó que los programas llegaran a contar con 45.000 atletas de cuatrocientas instituciones en todo el territorio nacional.

Fides ha dividido el país en catorce regiones que cubren desde las islas de San Andrés y Providencia hasta Amazonas, y desde Chocó hasta Arauca. En cada uno de los departamentos que conforman estas regiones, Fides cuenta con personas que de manera voluntaria ayudan a coordinar y organizar las actividades programadas, especialmente futuros profesores de educación física de las diferentes facultades de educación.

Durante los últimos treinta años, Fides ha creado una serie de programas que benefician tanto a la persona especial como a sus familias, profesores y la comunidad en general. Esto lo logra mediante actividades recreo-deportivas, de salud, capacitación y divulgación. En sus labores se intervienen todos los sectores sociales que trabajan conjuntamente para un mismo objetivo.

La formación de formadores

Los colegios de la Secretaría de Educación Distrital (SED) han sido invitados a participar en los diferentes eventos deportivos y de actividad física organizados por Fides, a partir de la existencia de instituciones especializadas a cargo del Distrito, como en su momento lo fue el Colegio Distrital Fabio Lozano Simonelli, de la localidad 12 y que atendía exclusivamente a población con retardo mental, el cual fue unificado con el Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo. Hasta ahora, instituciones como esta y muchas más en Bogotá han sido constantes en su asistencia a las competiciones.

En ellas ha participado un gran número de docentes, en formación y en ejercicio, del área de la educación física, el deporte y la recreación. En ese grupo docente se encontraron grandes vacíos prácticos y conceptuales, y se vio la necesidad de capacitarlos en sus áreas de trabajo mediante talleres complementarios, con fundamentación disciplinaria y actividad física.

Cuando hablamos de deporte, nos referimos a aquella actividad que forma parte de los agentes de la educación física, junto al ejercicio, la recreación y la vida en la naturaleza. De esta manera, el deporte tiene un respaldo pedagógico que le brinda la educación física y con él los instrumentos didácticos para su implementación. Así dejamos en claro el profesionalismo que deben tener aquellas personas que se encuentren frente a un equipo

interdisciplinario con capacidades inherentes al trabajo dirigido a poblaciones en condición de discapacidad.

Deficiencia, discapacidad y minusvalía son palabras que algunas veces, por lo común, se utilizan como sinónimas. Ante las alternativas que la lengua castellana ofrece para reflejar los contenidos y connotaciones que encierran términos ingleses como *impairment*, *impaired*, *disability*, *handicap* y *handicapped*, la Organización Mundial de la Salud recomienda (carta del 14 Congreso Mundial de Rehabilitación Internacional, Winnipeg, Canadá, junio de 1980) el uso de los siguientes términos:

Deficiencia: "Cualquier pérdida o anomalía de la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica".

Discapacidad: "Cualquier restricción o carencia (resultado de una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma o grado que la que se considera normal para un ser humano".

Minusvalía: "Una desventaja para un determinado individuo, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide la realización de una función que es normal (de acuerdo con la edad, sexo y factores sociales y culturales) para dicho individuo".

Alrededor de estas expresiones están comprometidas las personas con discapacidad motora, intelectual y sensorial. Cualquier niño, adolescente o adulto con alguna de estas tres grandes disminuciones puede practicar la educación física, el deporte o la recreación; solo habrá que buscar aquella práctica que corresponda según su patología y el grado de afección, así como del gusto y las cualidades.

La educación física, el deporte y la recreación, adaptados, son de real importancia en el desarrollo personal y social del individuo que los practica. Toda persona con alguna disminución de sus capacidades deberá enfrentar una sociedad construida sobre parámetros "normales". Diariamente, las personas con discapacidad deben afrontar estas barreras.

Teniendo claras las bondades que brindan la educación física, el deporte y la recreación y con base en las necesidades que se encontraron en los docentes al interactuar con la población discapacitada (cognitiva), se realizó una encuesta acerca de las necesidades del docente de educación física en su relación con dicha población. Se encontraron unos resultados favorables para la realización de capacitaciones y actualizaciones dirigidas al cuerpo docente en ejercicio y perteneciente a la SED.

Del estudio realizado surgieron preguntas sobre el manejo de la población en situación de discapacidad. El interrogante principal fue: ¿cuál es la responsabilidad de los profesores de educación física o los profesores de apoyo con respecto a la población con necesidades educativas especiales desde el campo de la educación física, el deporte y la recreación?

Para atender las necesidades del estudiante con retardo mental y dirigir las acciones educativas, debemos diferenciar desde la educación física la

noción y la actitud espacial, en la cual se trabajan aspectos como la ubicación del cuerpo en el espacio, la de los objetos y la relación que existe entre esa ubicación y la posición.

El proceso de las y los estudiantes con retardo mental va a ir con frecuencia mucho más lento que los procesos de aprendizaje del nivel escolar en que se encuentran. Mediante el juego y el movimiento, ellas y ellos evolucionan en acciones locomotrices y manipulativas elementales, hasta llegar a capacidades cognitivas de conceptualización. Cuando existe una deficiencia en los parámetros motores, los estadios de desarrollo motor y cognitivo van a sufrir ciertos desequilibrios y los procesos son más lentos; por eso es necesario conocer el proceso de maduración del niño normal para comparar si el niño con discapacidad mental se ajusta o no a ese desarrollo. En líneas generales, podemos decir que estos niños y estas niñas tienen un desarrollo más lento en el aspecto cognitivo, pero el entorno educativo puede minimizarlo o enseñar estrategias de ayuda que traten de compensar su déficit.

Los objetivos del proceso de capacitación docente atienden a:

- el manejo de objetos de diferentes formas, tamaños, colores, cantidad y cualidades,
- el número como cardinal y ordinal,
- las medidas: longitud, espacio y tiempo,
- el espacio: localización,
- el aprendizaje de técnicas y procedimientos para conseguir los objetivos anteriores, y
- la adquisición de hábitos y actitudes.

Ejemplos de contenido de la capacitación

Introducción a la actividad física

La atención a la población con necesidades educativas especiales, en este caso con retardo mental, requiere de vigilancia y esmero permanente para que todos y cada uno de los y las participantes aprovechen al máximo sus posibilidades de movimiento sin adquirir lesiones.

Recomendaciones generales para el cuidado de la salud y la seguridad en las clases de educación física, deporte y recreación:

- Recuerde que la seguridad es responsabilidad de todos
- Todos los alumnos deberán tener su valoración médica en su ficha personal diligenciada
- Se debe tener información sobre contraindicaciones o recomendaciones hechas por el equipo médico

- Se debe contar con la autorización escrita de padres o tutores legales para la realización de actividades físicas
- Debe portar la identificación o carné plastificado y en un lugar visible
- Si los alumnos reciben algún tratamiento o tipo de medicamento, se debe dar aviso para su medicación en el momento que especifique el médico
- Siempre los alumnos deben estar acompañados
- Todos los alumnos deberán mantenerse adecuadamente hidratados. Para ello se recomienda tomar abundantes líquidos mientras realiza las actividades que implican movimiento y durante los intermedios. El consumo de cualquier bebida hidratante debe estar controlada por el responsable de la actividad
- Tener disponible un número de teléfono y conocer el sitio al cual se conduciría cada estudiante, en caso de un evento o necesidad de auxilio
- Igualmente, la dirección y el teléfono de residencia y si demanda alguna medicación
- Se deben tener las alertas activadas (Policía, centro de salud, EPS...)

En el juego, el deporte y la recreación presentamos las siguientes normas relacionadas con la participación en disciplinas individuales y de conjunto (atletismo, baloncesto y natación).

a. *Atletismo*

Generalidades

- Todas las actividades atléticas están reglamentadas por la FIAA (Federación Internacional de Atletismo Amateur) y por las reglas de las olimpiadas especiales.

Reglas de competencia

- Carreras:
 - Será obligatorio el uso de calzado deportivo
 - Todos los competidores saldrán de la línea de salida
 - Todos los competidores tendrán derecho a dos salidas en falso. En el tercer intento deben salir correctamente o de lo contrario serán descalificados.
 - Un corredor estará en riesgo de descalificación si interfiere, obstruye o gana ventaja sobre otro corredor. No se descalificarán automáticamente los atletas por abandonar los carriles asignados, si no se obtiene ventaja
 - Las carreras de 20 y 25 metros deberán correrse en línea recta, en una pista regular. La grama del interior deberá usarse solo si es absolutamente necesario y, si se usa, se marcarán los carriles

- Las pruebas de 800 y 1.500 metros se correrán por carril libre.
- **Marcha:**
 - El alumno debe tener un pie en contacto con el suelo todo el tiempo
 - El alumno no necesita tener un apoyo recto de pierna mientras compete. El alumno puede ser descalificado sin advertencia previa, cuando en opinión de dos o más jueces ha ganado una ventaja.
- **Relevos:**
 - El testimonio deberá ser asignado dentro de la zona de transferencia y entrega
 - El equipo podrá ser descalificado si el testimonio no es entregado correctamente en las zonas permitidas.
- **Salto largo con impulso:**
 - El alumno deberá ser capaz de saltar por lo menos un metro, que es la distancia mínima entre el tablón de rechazo y el foso de arena
 - Cada alumno tendrá tres intentos no consecutivos; el mejor de ellos será registrado
 - Se medirá la distancia hasta la impresión más cercana al área de caída hecha por cualquier parte del cuerpo
 - Los tres saltos serán medidos con el propósito de definir los empates.
- **Salto largo sin impulso (solo para alumnos de baja habilidad):**
 - Los alumnos deberán partir con ambos pies detrás de la línea designada de despegue y sobre el piso
 - En el despegue, los dedos del alumno deberán estar detrás de la línea de referencia
 - El alumno deberá usar ambos pies en el despegue, se puede balancear hacia atrás y adelante elevando los talones y los dedos alternadamente. Pero no podrá levantar ningún pie del suelo
 - Cuando sea posible, se sugiere que esta prueba se conduzca en fosos de arena de salto; la línea de despegue se colocará al final de la pista de carrera de salto largo. Si se utiliza colchoneta, esta deberá ser lo suficientemente grande para incluir las áreas de despegue y caídas y deberá estar fuertemente asegurada a la superficie para prevenir el deslice
 - Cada alumno tendrá tres intentos consecutivos; el mejor de ellos será el registrado. Se medirá la distancia desde la impresión más cercana al área de caída hecha por cualquier parte del cuerpo, incluidos brazos o manos, a la línea de despegue.

b. *Baloncesto*

Generalidades

- Todas las pruebas se regirán por las reglas de la Federación Internacional de Baloncesto Amateur y las reglas deportivas de las olimpiadas especiales.

Reglas de competencia

- Competencia en equipo de cinco jugadores:
 - El profesor deberá enviar los puntajes de las tres ejecuciones de destrezas individuales (rebote, conducción y lanzamiento), previamente a la competencia.
- Baloncesto de tres jugadores en media cancha:
 - El profesor debe enviar los puntajes de las tres ejecuciones de destrezas individuales (pase de precisión, conducción de diez metros y tiro al blanco).
- Destrezas individuales:
 - Este evento proporciona oportunidad de competencia para alumnos con un bajo nivel de habilidad.
- Conducción de velocidad:
 - Este evento proporciona oportunidad de competencia para alumnos con un bajo nivel de habilidad. No es para alumnos que puedan participar en un partido de equipo.

c. *Natación*

Generalidades

- Todas las pruebas se regirán por las reglas de la Federación Internacional de Natación Amateur y las reglas deportivas oficiales de las olimpiadas especiales.

Reglas de competencia

- Pruebas de relevo:
 - Cada equipo estará conformado por cuatro nadadores de la misma delegación. Cada uno nadará un cuarto de la distancia total del relevo.
- Pruebas de caminar y flotación:
 - Para los eventos de caminar, el alumno o la alumna debe tener al menos un pie tocando el fondo de la piscina durante todo el tiempo. Mientras se desarrolla la competencia no se permite ningún elemento de flotación.

- Nado sin ayuda:
 - Los alumnos deben nadar la distancia total sin ayuda.
- Nado asistido:
 - Cada alumno es responsable de tener su propio asistente. El asistente podrá tocar, guiar o dirigir al alumno, pero no podrá apoyar o asistir con movimientos hacia adelante del alumno.

Conclusiones

Para los docentes de las instituciones educativas del Distrito Capital es de vital importancia estar en permanente actualización y capacitación que produzcan la transformación de paradigmas en la educación de personas con necesidades educativas especiales, para que exista una real inclusión escolar y, como consecuencia, una integración a la sociedad. El maestro no puede estar solo en esta tarea; requiere de acompañamiento constante y especializado, de manera que cada una de las experiencias vividas contribuya en el mejoramiento de su práctica pedagógica diaria.

A través de la educación física, el deporte y la recreación, más o menos intencional, la población con necesidades educativas especiales evoluciona en sus parámetros sicomotrices hasta alcanzar un mejor desempeño que le permite acceder a su máximo desarrollo integral como persona, para descubrir el mundo de las formas, los colores y los objetos, lo que le va a permitir proyectarse hacia el futuro.

Esta investigación no concluye aquí, se encuentra en permanente construcción. Gracias a los aportes de cada profesional de la educación física y del cuerpo docente de apoyo de los colegios distritales, se retroalimenta y crece día a día, en la esperanza de generar mayor conocimiento en un área fundamental para el desarrollo de la persona.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Cratty, B.J. (1980). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Castellanos, J. (1978-1990). Conferencias varias. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castellanos, J. y Suárez, C. (1988). *Rehabilitación y educación física*. Bogotá: Editorial Ariel.
- Manual oficial II Olimpiada Especial Iberoamericana Fides 2008*, Bogotá.
- Reglamentos de las federaciones internacionales IAAF, FIBA y FINA, 2000.

“Ton y son” de la convivencia escolar

ROCÍO CÁRDENAS CIFUENTES

Rocío Cárdenas Cifuentes

Licenciada en Pedagogía Musical y especialista en Dirección de Conjuntos Instrumentales. Docente y directora de la Orquesta Sinfónica Infantil de la IED Colegio Toberín.

Resumen

La experiencia con la orquesta escolar inició en marzo de 2007; la integran sesenta estudiantes, niños y niñas de las tres sedes del colegio y las dos jornadas. Contamos además con un grupo de aproximadamente 150 estudiantes en proceso de formación o en pre orquesta, que serán quienes alimentarán constantemente el proceso, teniendo de esta forma una constante retroalimentación y continuidad. "Ton y son" con la orquesta es y será un proyecto artístico, educativo y formativo, que contribuye al fortalecimiento de los valores y la convivencia en la comunidad educativa.

Abstract

The experience with a school orchestra began in March 2007; it's integrated by 60 students, children of the three sites of the school and two shifts daily. We also have a group of about 150 students in the process of training or pre-orchestra, which will be those who constantly feed process, having thus constant feedback and continuity. "Ton and son" with the orchestra is and will be an artistic, education and training project that contributes to strengthening values and coexistence in the educational community.

Emergencia del primer tono

La IED Nuevo Horizonte fue el primer escenario en donde comenzó a tener vida la inquietud de conformar con las y los estudiantes grupos artísticos que permitieran canalizar y potencializarles sus habilidades y capacidades de expresión y comunicación.

Un grupo de danzas folclóricas con música en vivo fue la idea que tuvo eco en las mentes del rector y el alumnado. Con ese pensamiento, pusimos en marcha el trabajo en la jornada contraria, de manera que pudiera también atender una necesidad personal: llevar a mi niña con síndrome de Down al colegio. Fue una negociación con el rector alrededor, por sobre todo, de los horarios de trabajo, para que siempre estuvieran ajustados a las normas.

Al producirse cambio de rector, año 2005-2006, la nueva directiva no vio viable la idea de trabajar en una jornada intermedia, ni mucho menos que se hiciera con estudiantes de las otras sedes, ya que en ese momento me había propuesto conformar un coro, articulado al programa distrital "Música en los templos".

Desde siempre tuve claro que el aprovechamiento del tiempo libre era un aspecto clave para aportar en la formación de comunidad, por lo que nunca entendí la persecución de la cual fui objeto por parte de la rectora de ese entonces. Dada esta situación, decidí que debería buscar otro escenario en el que, tal vez, mi propuesta de trabajo fuera acogida y valorada. Seguramente el rector (Horacio de Jesús Gutiérrez), con quien comencé esta labor, estaría dispuesto a ayudarme y abrirme un espacio en su nuevo colegio (IED Toberín), pues al fin y al cabo él ya conocía mi dinámica de trabajo y experiencia en la formación de grupos musicales y la enseñanza a estudiantes que los involucraba en proyectos de vida.

La idea anidó, ya que el colegio Toberín poseía un instrumental que se estaba deteriorando y no contaba con una persona capacitada para la enseñanza de esos instrumentos musicales. Me puse en la tarea de presentarle el proyecto de la orquesta escolar, propuesta que él mismo llevó a la Secretaría de Educación y pudo ganar mi traslado para esta IED.

El tono hace eco en el pentagrama de Toberín

En el mes de febrero de 2007 se formalizó el traslado para el colegio Toberín y pude continuar el trabajo. El colegio contaba con unos instrumentos musicales: once violines, un violonchelo, un contrabajo, un teclado y algunas guitarras e instrumentos de percusión. Casi todos necesitaban mantenimiento. Durante el mes en que los instrumentos permanecieron en mantenimiento, el trabajo consistió en presentar el proyecto al estudiantado y el cuerpo

docente, con apoyo en el video "Tocar y luchar", del Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela, con el fin de motivar e incentivar a la comunidad para que se inscribiera y participara de este gran proyecto. Se convocó también a los padres y madres de familia de los chicos y las chicas que se inscribieron, y se les presentó el proyecto, con la explicación de cómo se iba a realizar el trabajo y sensibilizándolos sobre la necesidad de su apoyo, compromiso y responsabilidad como padres en el proceso de formación de sus hijos. Así fue como comenzamos con un grupo de aproximadamente cien estudiantes, de segundo a décimo grados, de las tres sedes y ambas jornadas.

La inscripción de estudiantes se hizo sin ninguna evaluación ni audición, ya que esto cohibe y no deja que la persona exprese sus actitudes y aptitudes. No se excluyó a nadie. A medida que las y los estudiantes van avanzando, ellos mismos deciden si continúan o no. Asimismo, si se ve que tienen muchas dificultades, como docente los apoyo y motivo para que luchen por lo que quieren, pues siempre en la vida vamos a encontrar dificultades. Eso hace que los chicos y las chicas se enfrenten a los obstáculos y logren sacar adelante su talento escondido.

De manera previa a la toma del instrumento que elijan, se les enseña sobre las partes de la que está compuesto y su mantenimiento antes y después de tocarlo. Esto nos permite cuidarlos para que no se deterioren. A continuación, se aborda también el cuerpo, para adecuarlo, relajarlo y prepararlo para la interpretación del instrumento. Todo ello hace parte de la técnica: sin esta, sería muy difícil aprender a interpretar un instrumento. El trabajo comienza muy personalizado y, a medida que vamos avanzando, cada uno va adquiriendo la disciplina de estudio individual, la cual requiere concentración, respeto y compromiso, para luego llegar al trabajo colectivo; es decir, al montaje de la agrupación en sí.

En la gran mayoría de estudiantes que inician clases de instrumento, a la par con la gramática musical, se evidencia el compromiso, la responsabilidad, el estudio y la asistencia cumplida a las clases. Toman el instrumento con el cuidado que se requiere, lo cuidan y lo limpian; se les ve la actitud de querer aprender algo nuevo.

En los padres y las madres también se percibe la actitud de compromiso. Preguntan cómo van sus hijos e hijas y si es posible que aprendan bien para poderles comprar el instrumento y estudien también en la casa. Con las y los docentes también se ha visto el cambio. Algunos quieren estar en las clases y aprender a tocar un instrumento. Es así como hay docentes que en alguna hora libre asisten a tomar clases de violín, flauta travesa o saxofón. Tal es el caso del docente de Informática (César Rojas), que interpreta el saxofón, tiene su instrumento y en las presentaciones de la orquesta siempre nos acompaña. Es un integrante más de la orquesta.

Hacia el mes de abril de 2007 nos enteramos que la Secretaría de Educación estaba dotando a los colegios de instrumentos musicales. Por

tal razón, se hizo la gestión y nos fueron entregados varios instrumentos musicales.

La orquestación del proyecto

En la actualidad, la orquesta y la pre orquesta están integradas por noventa estudiantes, niños y niñas desde grado cero hasta décimo, de las tres sedes y las dos jornadas. Contamos además con un grupo de aproximadamente 150 estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato en etapa de formación, quienes alimentan constantemente el proceso para garantizar, en gran medida, la continuidad del proyecto. Cada estudiante asiste a recibir sus clases de teoría e instrumento dos o tres veces por semana, en jornada contraria, y los sábados, para no interferir las labores y deberes escolares.

Una dificultad que se nos ha presentado es el espacio físico, ya que no hay un salón adecuado para las clases. Nos ha tocado recurrir a las horas libres de los salones, con el consentimiento del docente respectivo. El hecho de llevar los instrumentos desde el sitio donde están guardados hasta el salón que esté disponible para realizar el trabajo (de un piso a otro), hace que los instrumentos se deterioren, en especial los que son muy dispendiosos de cargar por su tamaño. Tampoco es fácil la adecuación de los salones, pues no están acondicionados para el trabajo de la orquesta. Todo esto hace que se pierda mucho tiempo, aunque de una u otra forma nos hemos adaptado a las condiciones y hemos sacado adelante el proyecto. De eso se trata: vencer todas las dificultades y obstáculos que se presentan en el diario vivir.

El ensayo general es la reunión de toda la orquesta, en el que se hacen el montaje y el acople del repertorio que se ha trabajado individualmente y por grupos; estos ensayos se hacen antes de una presentación, casi siempre los sábados. La realización de ensayos generales durante la jornada escolar ha sido muy difícil, puesto que no todos los docentes les permiten salir de clase a los estudiantes que integran la orquesta –algunos de ellos creen que es perder tiempo y no ven el alcance del proyecto–.

Las clases de instrumento y la dirección musical están a mi cargo, como gestora y responsable del proyecto, con la colaboración del licenciado Alejandro Toro, especialista en dirección de conjuntos instrumentales, quien diseña y elabora los arreglos y adapta los materiales musicales de acuerdo con el grado de evolución del proceso.

El son de la convivencia

La población estudiantil de la institución proviene en su mayoría de familias de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Son personas que no cuentan

con recursos económicos para, por ejemplo, asistir a una academia o escuela particular que les permita complementar su formación con otro tipo de oficios. Esta situación propicia que dediquen su tiempo libre a actividades no productivas para su vida y las convierte en una población en alto grado de vulnerabilidad, puesto que habitan en ámbitos en los que hay presencia de consumo de drogas, violencia intrafamiliar y desempleo, entre otros fenómenos.

En el colegio se ven reflejados todos estos problemas, lo que origina una enorme dificultad en la convivencia. Al insertar la orquesta en el aparato escolar, se abre una posibilidad para el aprovechamiento del tiempo libre, el aprendizaje de algo nuevo y el establecimiento de una renovada relación de convivencia, trabajo, estudio y amistad. La práctica orquestal y la música se transforman en el vehículo que facilita ese propósito, que para algunos puede llegar a ser un proyecto de vida.

El hecho de pertenecer a una agrupación musical permite a sus integrantes compartir con otras personas, ser tolerantes y respetuosos, aceptar sus limitaciones y las de otros, aprender a tener paciencia, a escuchar y a trabajar en equipo: todos y cada uno somos parte de un gran instrumento que engrana y se complementa para fortalecerse; los buenos o nefastos resultados son de todos y para todos.

Algunos de los integrantes han tenido serios problemas de convivencia en sus casas y en el salón de clase. La música y la interpretación de un instrumento musical han hecho que se replanteen muchas formas de actuación, que el pensamiento esté ocupado en otras cosas y que cambien de hábitos de estudio y de comportamiento consigo mismos y con los demás. Hay chicos y chicas que se sienten tan comprometidos con el instrumento, que investigan por la internet sobre él y sobre la música que están interpretando, además de comentar con sus compañeros acerca del trabajo que realizan, o, cuando ven alguna película, hacer el comentario de la música o de lo que escuchan.

La experiencia pronto cumplirá tres años y pretende llegar no solamente a esta institución distrital sino a todas las instituciones distritales que tienen la misma problemática en la comunidad educativa.

¿Por qué y para qué una orquesta escolar?

El siglo XXI nos plantea un gran reto a quienes de alguna manera estamos comprometidos en la tarea de brindar una educación acorde con la rápida evolución de la ciencia, la tecnología y la influencia de los medios de comunicación –que a veces distraen y desenfocan el verdadero sentido de la educación–.

Por este motivo, se hace necesario recordar a Jackes Delors (1997) para tener presente cuáles son los pilares que sostienen y fundamentan la

educación a lo largo de la vida: *aprender a conocer* (aprender a aprovechar las posibilidades que ofrece la educación), *aprender a hacer* (capacidad de hacerle frente a diferentes situaciones y a trabajar en equipo), *aprender a vivir juntos* (desarrollar la comprensión del otro respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz) y *aprender a ser* (afirmar la personalidad y obrar con autonomía de juicio y respeto personal).

La orquesta escolar es un instrumento altamente pedagógico, que exalta en sus integrantes y en los espectadores los valores culturales, potencia en los alumnos el sentido de responsabilidad, respeto, creatividad, libertad, tolerancia, afecto, ternura, estudio, reflexión, toma de decisiones, compromiso y trascendencia.

Está demostrado, según lo expuesto por el Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela (1997), que la participación en agrupaciones orquestales mejora la atención y concentración de los pequeños, quienes deben atender, a la vez, diversas fuentes de estímulos (instrumento, compañeros, director) y dedicar varias horas a una misma actividad. En la esfera afectiva, las orquestas contribuyen al desarrollo de la sensibilidad espiritual y a la construcción del sentido estético de la vida. Virtudes como la paciencia, la perseverancia, la cooperación y el reconocimiento de logros y limitaciones propios y ajenos son inculcadas a través del trabajo cotidiano en la institución orquestal.

La socialización de cada individuo y el desarrollo personal no son dos factores antagónicos ni escindidos. Precisamente, lo que se debe buscar es la tendencia hacia un sistema que se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto por los derechos humanos.

Los procesos de formación artística, en este caso lo musical, son –y así deben ser– alternativas o proyectos de vida para grupos humanos en los que el despertar de la sensibilidad sea el pretexto para enfocar una forma distinta de concepción de la vida y una perspectiva de proyección de la misma. Por medio de la promoción, la divulgación y la ejecución de obras de la literatura musical universal, del folclor y la cultura musical colombiana, latinoamericana y del Caribe se fortalecen estos valores sustanciales en el desarrollo de la integralidad de la persona.

La orquesta abraza a toda la comunidad educativa de la institución, ya que involucra no solo a las y los estudiantes que la integran sino a los padres y madres de familia, los docentes, los directivos y la comunidad en general, quienes de alguna manera se ven influenciados por el trabajo de la orquesta en el colegio.

El proyecto de la orquesta se enmarca en el *Plan decenal de educación, 2006-2016*, y la Ley 1004 de fomento a la cultura del emprendimiento. En el primer caso, el Plan propende por “facilitar los medios y escenarios para que niños, niñas y jóvenes desarrollen sus capacidades y talentos artísticos, deportes y demás”. En el segundo, se aboga por la

...formación integral en aspectos y valores como desarrollo del ser humano y su comunidad, autoestima, autonomía y sentido de pertenencia a la comunidad, trabajo en equipo, solidaridad, asociatividad y desarrollo del gusto por la innovación y estímulo a la investigación y aprendizaje permanentes.

Las ondas trascienden los muros del colegio

En el segundo semestre de 2008 se iniciaron con la orquesta las prácticas docentes de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional (seis practicantes en violín, flauta travesera, violonchelo, trompeta, percusión y coro). Se abrió así un espacio para mejorar y fortalecer el nivel técnico instrumental y musical de los integrantes de nuestra orquesta.

Hemos recibimos el apoyo decidido de los rectores y las rectoras¹ que han llegado a la institución, quienes han destinado recursos del presupuesto de la institución para adquirir otros instrumentos, así como para el mantenimiento de los mismos.

La orquesta hizo una presentación ante el alcalde mayor de Bogotá, Samuel Moreno, y el secretario de Educación, Abel Rodríguez, en el mes de abril de 2009, para lograr su apoyo en la consecución de instrumentos musicales e implementos, los cuales se encuentran en proceso de licitación, así como en la Alcaldía Local de Usaquén.

Con la Orquesta Filarmónica de Bogotá se viene realizando un convenio para el fortalecimiento y el crecimiento de este proyecto.

Seguimiento y evaluación

Las presentaciones en público de la orquesta, dentro y fuera de la institución, se convierten en la mejor forma de hacer el seguimiento y la evaluación del proyecto, puesto que es con ocasión de ellas que podemos analizar diferentes aspectos tanto musicales como organizacionales, de convivencia, grado de compromiso, sentido de pertenencia, colaboración y muchos otros que nos permiten crecer como grupo y como comunidad. En este proceso se reciben aportes de los integrantes, los padres y madres de familia y la directora de la orquesta, para de esta forma avanzar constructivamente.

1 Carlos Ceballos, Martha Cecilia Pérez y, actualmente, María Helena García.

Aportes y proyección

Tener una orquesta en el colegio ha significado un cambio de vida, no solamente para las y los integrantes sino para toda la comunidad en general, ya que los niños se comprometen desde el momento en que inician sus clases de instrumento. Ellos asisten con responsabilidad y cumplimiento. En sus caras se les ve reflejada la alegría cuando interpretan el instrumento que han escogido. Llegan sin ningún tipo de conocimiento musical (no existe la clase de música, ni la artística en los niveles de preescolar y primaria), y se les enseña la postura del cuerpo, de las manos, y en sí lo relacionado con la técnica del instrumento y la gramática musical, más el cuidado y el aseo que deben tener con el instrumento; eso los anima más, pues desde el primer momento ya están interpretando los instrumentos.

La rutina del colegio cambia cuando los demás compañeros observan y oyen el trabajo musical-instrumental de los niños y las niñas que asisten a clase. Se acercan, preguntan, les produce curiosidad e indagan si ellos también pueden ingresar a la orquesta. Los padres de muchos de los integrantes de la orquesta los ven tan interesados que les compran el instrumento, en especial el violín.

En la hora de entrada, el descanso y la salida de clase, las y los integrantes de la orquesta son reconocidos, no solamente porque cargan su instrumento sino porque los ven en las presentaciones. Eso los llena de orgullo. Se puede decir que la orquesta ha sensibilizado a la comunidad educativa, que valora la importancia del arte en los procesos académicos y de convivencia. Ello se evidencia también en que cada vez hay un mayor número de inscripciones, hasta de los mismos docentes que quieren aprovechar sus horas libres para aprender a interpretar algún instrumento musical y pertenecer a la orquesta del colegio.

La orquesta sinfónica infantil como institución cultural del colegio será siempre una carta de presentación y la imagen del plantel que asume con absoluto convencimiento la formación integral de sus estudiantes, brindándoles la posibilidad de ampliar su horizonte en la proyección de sus metas.

Análisis de la experiencia

Logros

Con los estudiantes:

- la convivencia ha mejorado con el trabajo musical en la orquesta,
- su tiempo libre es ocupado por una actividad productiva,

- el tema de conversación de las y los integrantes es el de la música, las partituras, la técnica del instrumento o las presentaciones,
- la autoestima de los integrantes se ha elevado.

Con la familia:

- padres y madres de los integrantes de la orquesta se ven involucrados en el proceso de formación de sus hijos,
- algunos han hecho el esfuerzo y les han comprado los instrumentos, sobre todo violines, pues ven el progreso de sus hijos,
- están orgullosos de ver que sus hijos e hijas interpretan algún instrumento musical y que en su medio son llamados para que amenicen eventos familiares y otros.

Con los docentes:

- algunos docentes participan directamente del proyecto y se involucran en las clases de instrumentos como violín, flauta travesa y saxofón en sus horas libres. El docente que interpreta el saxofón tiene su instrumento, y siempre que hay una presentación de la orquesta es un integrante más,
- la gran mayoría de docentes² apoyan el trabajo de los chicos que están en la orquesta, los motivan y los incentivan.

Con el colegio:

- la orquesta ha sido una carta de presentación del colegio en todos los eventos en los que ha participado,
- el colegio se beneficia con el proyecto, ya que lo reconocen como una de las entidades educativas que apoya el desarrollo integral de sus estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Con otras entidades:

- otros entes se han involucrado en el proyecto de la orquesta, como la Universidad Pedagógica Nacional, la Alcaldía Local de Usaquén y la Orquesta Filarmónica de Bogotá,

2 Martha Rueda, orientadora JT; Luis Vitelio Vargas, docente de música JM; Ángela Sarmiento, docente de artes JM; Olga Lucía Jiménez, docente de música JT; Betty Triana, docente de humanidades JM; Margoth Ardila, docente de sociales, y muchos otros y otras de las tres sedes y jornadas, así como personal administrativo.

- se han hecho contactos con el Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela, así como con el Festival de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina.

Dificultades

Con los estudiantes:

- el tiempo para ensayos,
- algunos estudiantes pierden el interés rápidamente,
- todavía faltan más compromiso y responsabilidad,
- es a veces la excusa para hacer otras cosas y mentir en sus casas.

Con la familia:

- cuando a los estudiantes les va regular en el estudio, el castigo de algunos padres es no dejarlos volver a la orquesta,
- algunos no motivan e incentivan a sus hijos a seguir.

Con los docentes:

- para algunos docentes, la actividad es una perdedera de tiempo,
- no les dan permiso a las y los estudiantes que pertenecen a la orquesta para salir de clases ocasionalmente, pues argumentan que lo de ellos es más importante,
- algunos no creen en el proyecto y su alcance.

Con el colegio:

- la falta de adecuados espacios físicos,
- la soledad de la directora frente al proyecto completo, en la enseñanza de gramática e interpretación de todos los instrumentos, así como en el mantenimiento de los implementos.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Álvarez, V. (1997). *Orquesta de la escuela*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Casado, M. (1970). *Enciclopedia técnica de la educación*. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. En *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana - Ediciones Unesco.

- Renzo, T. (1996). *Metodología didáctica* (2ª. ed.). Madrid: Ediciones Rialp.
- Toro, L.A. et ál. (2001). Arreglos didácticos para pequeña banda. Trabajo de investigación para la especialización en dirección de conjuntos instrumentales. Bogotá, Facultad de Música. Antonio Nariño.
- Vásquez, C. (1998). *Educación personalizada. Una propuesta educativa para América Latina* (5ª. ed.). Bogotá: Colección Experiencias.

Páginas web consultadas

- www.fesnojiv.gov.ve. Sistema nacional de orquestas infantiles y juveniles de Venezuela.
- www.fundecua.org.ar. Fundación para el desarrollo, la cultura y el arte. Encuentro Internacional de Orquestas Infantiles y Juveniles, Buenos Aires, Argentina.
- www.plandecenal.edu.co. Plan decenal de educación, 2006-2016.
- www.mincomercio.gov.co. Ley 1014 de 2006. Fomento a la cultura del emprendimiento.