

R.A.E.

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Informe de Investigación para acceder al título de Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás
2. **TÍTULO:** “El fenómeno contemporáneo de la Educación Media Fortalecida: Una crónica castillista para contar”
3. **AUTORAS:**
Mónica Viviana Sánchez Palacio (monicasanchez@ustadistancia.edu.co),
Myriam Rodríguez Cifuentes (myriamrodriguez@ustadistancia.edu.co)
4. **LUGAR:** Bogotá D. C.
5. **FECHA:** Noviembre 10 de 2015
6. **PALABRAS CLAVE:** Educación Media Fortalecida, Política Educativa, Sistematización de Experiencias Educativas, Transformación Curricular.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** El presente proyecto de investigación corresponde a la sistematización de la experiencia educativa en torno a la Educación Media Fortalecida en el Colegio San José de Castilla ubicado en la localidad ocho, Kennedy en Bogotá. Esta sistematización hace hincapié en la reconstrucción histórica de la vivencia desde el año 2009 hasta el 2015, sin desconocer la importancia de sus antecedentes en el 2007, otorgando sentido y significado a las narrativas y los relatos pedagógicos. Esta investigación descubre que las voces tienden a silenciarse por la cotidianidad y el hecho de reivindicarlas públicamente, permite no solamente re-pensar los procesos vividos, sino legitimar el conocimiento como social, como una construcción colectiva que consolida a los sujetos actores de ella con un mayor sentido de pertenencia; por ende, permite avanzar hacia una transformación, en este caso particular, de tipo curricular, de manera que cada uno de los participantes generen un aprendizaje de ésta. Dicho lo anterior, se concreta el objetivo de esta investigación: “Comprender la vivencia en torno a la Educación Media Fortalecida de la comunidad educativa del Colegio San José de Castilla”, éste no solamente alude a la reconstrucción de su historia, sino que desde el análisis de la misma, se visibiliza que el currículo debe ser entendido desde un paradigma de la complejidad; pues, desde la mirada de una escuela como ecosistema, ésta vive y todas sus partes inciden en ella tomando los elementos requeridos para transformarla.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Evaluación y Currículo. **SUBLÍNEA:** Currículo y evaluación: Retos para la inclusión. **TEMA DE CONVERGENCIA:** Currículo y evaluación, políticas públicas e intereses globalizantes.
9. **METODOLOGÍA:** Esta comprensión proviene de la significación del otro, desde lo subjetivo, sus emociones y sentimientos; por ello, desde la sistematización de experiencias educativas se estudia cómo se ha construido la realidad a través de tres fases de acceso a ella: *LECTURA EXTENSIVA*, *LECTURA INTENSIVA* Y *LECTURA COMPARATIVA*, retomando así, los planteamientos metodológicos de José Hleap Borrero para este tipo de sistematización. No obstante, para complementarlo, el análisis sobre los fenómenos educativos debe hacerse sobre las prácticas en su contexto, ya que la

pretensión de generalizarlas deviene en una negación de los sujetos y un silenciamiento de sus voces; por ello, se define la fenomenología como un camino para alcanzar la comprensión de esta experiencia abriendo un abanico de posibilidades para entender la importancia de una educación que se reflexiona y se piensa de otra manera para actuarse de otra manera, lo que implica una actitud dialógica y reflexiva.

- 10. CONCLUSIONES:** Este estudio trajo implícito el análisis de las diferentes políticas educativas que han sustentado la experiencia y cómo éstas se han concretado en la práctica educativa, es decir, la forma como éstas han sido vividas con sus aciertos y tensiones; a su vez, a la luz de los diferentes postulados teóricos que justifican cada una de las categorías de análisis suscitadas en el ejercicio del diálogo. De ésta devino el descubrimiento de un proceso inacabado, como una posibilidad de volver la mirada hacia el proyecto de la Educación Media Fortalecida en el contexto castillista para que empiece a ser reconocido institucional y socialmente; es la puerta que se abre para continuar examinándolo desde el plano de la realidad de sus actores que se empoderan por hacer de ella una mejor práctica; esa puerta que abre esta posibilidad se condensa en *“una crónica castillista para contar”*.

**El fenómeno contemporáneo de la Educación Media Fortalecida: Una crónica castillista
para contar**

Por:

**Mónica Viviana Sánchez Palacio
Myriam Rodríguez Cifuentes**

Asesores de Investigación:

**Nestor Mario Noreña Noreña
Sandra Eridia Nieto Useche**

Informe de Investigación para acceder al título de Magíster

**Universidad Santo Tomás
Maestría en Educación
Noviembre 10 de 2015**

Tabla de contenido

Presentación	6
1. ¿Qué experiencia educativa y aspectos centrales de la misma se desea sistematizar?	11
2. ¿Para qué hacer la sistematización de esta experiencia educativa?	21
3. ¿Por qué sistematizar esta experiencia educativa?	23
4. Antecedentes investigativos en sistematizaciones de experiencias educativas en Bogotá	26
5. ¿Qué pre-texto político sustenta esta experiencia?	29
5.1. Una mirada sobre la historia de la Educación Media en Colombia	29
5.2. Del programa de Articulación a la Educación Media Fortalecida en Bogotá	40
6. Perspectiva epistemológica: ¿Desde dónde leer la sistematización de esta experiencia educativa?	55
6.1. La sistematización de experiencias educativas como una modalidad investigativa para hacer visible lo cotidiano	59
6.2. La fenomenología como método de análisis para entretejer el significado de esta experiencia	63
7. El camino recorrido: Metodología para la sistematización de esta experiencia educativa	66
8. Significación de la Educación Media Fortalecida castillista: Una experiencia viva	79
8.1. Los intereses y el futuro: “Urgencia por despertar el interés hacia el futuro, desde un proyecto de vida claro”	80
8.2. Rol del docente castillista en la metodología para la enseñanza de la Educación Media Fortalecida en Inglés	102
8.3. Sentires y reconocimiento: “El ideal de una escuela realmente incluyente”	127
8.4. Recursos: “Aseguramiento de los recursos didácticos, alimenticios y humanos como urgencia para la sostenibilidad de la Educación Media Fortalecida”	145
8.5. Transformación curricular: “La apropiación, desarrollo y puesta en marcha de las transformaciones curriculares. ¿Tarea exclusiva del maestro?”	170
9. Divisando el panorama de esta experiencia: Apreciación de contrastes y resultados	196
10. Conclusiones, recomendaciones y aportes	206

10.1. Desde el ejercicio investigativo de sistematizar experiencias educativas	206
10.2. Desde el análisis de la experiencia en Educación Media Fortalecida del colegio San José de Castilla: Aportes desde una mirada local que permite visibilizar fortalezas y necesidades de este proyecto distrital	209
10.3. Desde el saber pedagógico como producto de escribir sobre la práctica y la reflexión sobre lo que se hace	224
11. Anexos	228
Anexo 1: <i>FASE DE LECTURA EXTENSIVA DE LA EXPERIENCIA: Registro fotográfico de la experiencia</i>	228
Anexo 2: Consentimiento de participación en la sistematización de la experiencia	230
Anexo 3: <i>FASE DE LECTURA EXTENSIVA DE LA EXPERIENCIA: Periodización de la experiencia</i>	231
Anexo 4: <i>FASE DE LECTURA COMPARATIVA DE LA EXPERIENCIA: Matriz de categorización de la información obtenida del diálogo con los actores que han vivido la experiencia y el marco legal que soporta la propuesta de la Educación Media</i>	233
Anexo 5: <i>FASE DE LECTURA INTENSIVA DE LA EXPERIENCIA: Formato para visibilizar la voz de cada actor de la experiencia</i>	234
Anexo 6: <i>FASE DE LECTURA INTENSIVA DE LA EXPERIENCIA: Formato para sintetizar el marco legal que sustenta la experiencia</i>	238
Anexo 7: <i>FASE DE SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA: Una crónica castillista para contar</i>	241
Anexo 8: <i>FASE DE SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA: Acta del primer encuentro castillista: RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES</i>	326
Anexo 9: <i>FASE DE SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA: Portada de blog A PIECE OF US</i>	331
12. Referencias	332

Presentación

Dentro del ámbito escolar, existen prácticas educativas que tienden a ser silenciadas por la cotidianidad; no obstante, al entender la escuela como un espacio de práctica social con vivencias colectivas; se entiende también que la voz de cada sujeto que participa en ella es una voz protagonista, haciendo de la singularidad y la subjetividad una fuente importante para la comprensión de la misma. Desde esta perspectiva se sitúa la experiencia del “*Fenómeno Contemporáneo de la Educación Media Fortalecida: Una crónica castillista para contar*”, título que define este proyecto de sistematización de experiencias educativas abriendo un camino hacia la reivindicación de la misma dada la finalidad de promover la comprensión sobre cómo se ha vivido este fenómeno social en el Colegio San José de Castilla en Bogotá. Así, el conocer y conocernos advierte aciertos y tensiones vividos para reflexionar la práctica y repensar la Educación.

De esta manera, la presentación de este informe de investigación hace un recorrido por diferentes apartados que retoman aportes metodológicos de Oscar Jara (s.f.), pero también en su desarrollo hay una condición atractiva y persuasiva propuesta por nosotras como investigadoras. Es por ello que, en primer lugar, se plantea *¿Qué experiencia educativa y aspectos centrales de la misma se desea sistematizar?*, refiriendo una mirada general sobre la experiencia sistematizada para contextualizar al lector en torno al campo de acción en que sitúa esta práctica educativa de donde surge un árbol de preguntas que suscitaron esta investigación.

En segundo lugar, se detalla el *¿Para qué hacer la sistematización de esta experiencia educativa?*, donde se explicitan los objetivos de esta investigación, ya que “a toda sistematización le antecede una práctica” (Ghisso, citado por Borjas, 2003, p. 26) meritoria de ser

recuperada, reconocida, reflexionada y visibilizada. Paso seguido, se evidencia el *¿Por qué sistematizar esta experiencia educativa?*, que no se aleja de las razones y las convicciones que nos motivaron para encaminar esta investigación sin llegar a desconocer que “desde la propia elaboración de una propuesta para sistematizar, ya existe una fundamentación, una justificación que argumente su sentido” (Jara, citado por Borjas, 2003, p. 42).

En el recorrido que presenta este informe se evidencian, además, diferentes investigaciones que se han realizado tanto en sistematización, como en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, abordando así una parte de los *Antecedentes investigativos en sistematizaciones de experiencias educativas en Bogotá*. Dichas investigaciones nos permitieron reconocer la manera cómo se podían hacer aportes desde la presente sistematización a los problemas que suscitan las diferentes investigaciones consultadas.

De acuerdo con Jara “en todo proceso de sistematización debemos estar conscientes de que tenemos una referencia teórica que nos sustenta” (Jara, citado por Borjas, 2003, p. 42); por esta razón, exponemos el sexto capítulo: *¿Desde dónde leer la sistematización de esta experiencia educativa?*, determinando los diferentes postulados legales, epistemológicos y metodológicos que sustentan esta investigación. En primer lugar, desde la perspectiva legal se abordan las diferentes políticas educativas que sustentan toda una historia de articulación entre la educación media y la superior haciendo una mirada sobre la historia de la Educación Media en Colombia como un importante aval que antecede a la Educación Media Fortalecida en Bogotá. En segundo lugar, tenemos en cuenta las perspectivas teóricas que sustentan el paso del programa de Articulación a la Educación Media Fortalecida en Bogotá.

Por otra parte, desde la “*Perspectiva epistemológica y metodológica*” este apartado reconocemos diferentes perspectivas sobre el análisis de lo social retomando a Miguel Martínez de Miguélez quien ha hecho importantes aportes a la investigación de corte cualitativo desde lo humano. También, en este apartado determinamos los sustentos que permiten comprender la “*Sistematización de experiencias educativas como una modalidad investigativa para hacer visible lo cotidiano*”, donde gracias a los aportes de autores como Ghiso y Maturana, hemos podido comprender la escuela como un ecosistema, como una organización social viva; es decir, como un sistema autopoietico. Además, reconociendo que la sistematización de experiencias genera posibilidades para la construcción de conocimiento a partir de la práctica, rescatamos la importancia que tiene la reconstrucción histórica de esta vivencia y la construcción de un relato pedagógico que deviene en un saber pedagógico.

Luego se sitúan los marcos de referencia para el análisis de esta sistematización, se explicita el “*Posicionamiento para el análisis: entretejiendo el significado esencial de este fenómeno educativo*”, apartado en el cual exponemos la fenomenología como postura crítica frente a la experiencia de la Educación Media Fortalecida en el contexto castillista para así, leer la realidad de otra manera, visibilizarla y legitimarla ante sus diferentes actores.

Paso seguido ponemos de manifiesto cómo se abordó la investigación determinando “*El camino recorrido: Metodología para la sistematización de esta experiencia educativa*” para el cual se tuvieron en cuenta tres tipos de lectura del fenómeno educativo en torno a lo extensivo, lo intensivo y lo comparativo del mismo, según los aportes de Hleap (1999), para llegar a la reconstrucción de lo vivido, lo cual desemboca en uno de los resultados de esta investigación que es la creación de una crónica denominada “*Una crónica castillista para contar*” visibilizando un multicolor dentro de la trama que entreteje esta vivencia desde el año 2007 hasta el 2015.

Sin embargo, es necesario aclarar que para llegar a este punto fue necesaria una coyuntura que permitiera la comprensión de la voz de los actores de la experiencia a la luz de postulados teóricos. Es así como posteriormente hicimos un análisis denominado: *“Significación de la Educación Media Fortalecida castillista: Una experiencia viva”*. Este apartado sustenta que, con el aporte de las formas de leer los relatos desde la perspectiva de Hleap (1999), categorizamos los relatos de los actores, propiciando así, una categoría global que denominamos: *“Incidencia de la política educativa y el sentir de la comunidad en el ejercicio de la transformación curricular”*, la cual alberga dentro de sí aspectos como: Los intereses y el futuro, el rol del docente castillista, los sentires, el reconocimiento y los recursos didácticos que posibilitan la experiencia.

Los apartados finales de este informe de investigación giran en torno a la apreciación que puede asumirse luego de todo un proceso realizado como sistematizadoras de la experiencia castillista, el sentir que suscitó dicho proceso y el saber pedagógico que nos dejó este ejercicio investigativo, poniendo en evidencia los resultados denominados: *“Divisando el panorama de esta experiencia: Apreciación de contrastes y resultados”*, donde cabe resaltar que la historia no se escribe para perpetuarla, sino para analizarla, obtener aprendizajes y de allí, plantear transformaciones.

Finalmente, es menester determinar que gracias a la apuesta que asume la Universidad Santo Tomás por la sistematización de experiencias educativas desde sus diferentes líneas de investigación en el programa de Maestría en Educación con el convenio realizado con la Secretaría de Educación del Distrito para la formación posgradual de maestros, se ha logrado visibilizar prácticas que reivindican la vida real de las aulas de Instituciones Educativas Distritales; lo cual, a su vez, es una invitación a la continuación de este ejercicio investigativo

como posibilidad de formación, transformación y empoderamiento docente y como una alternativa de reflexión de las propias prácticas educativas cuyos directos beneficiarios son nuestros estudiantes y así, la sociedad.

1. ¿Qué experiencia educativa y aspectos centrales de la misma se desea sistematizar?

El proyecto de énfasis en el nivel de Educación Media corresponde a una iniciativa del Distrito para cualificar la formación de los estudiantes de 10° y 11° (y grado 12°-optativo) de algunos colegios oficiales, con el fin de profundizar en un área del conocimiento que dé mayores herramientas para el acceso a la Educación Superior; lo cual tiene un antecedente enmarcado dentro de los objetivos de una Educación Para Todos (E.P.T.) planteado por la Unesco desde 1990 y con una proyección para el milenio que estamos viviendo. Actualmente, el gobierno de Bogotá Humana la ha denominado Educación Media Fortalecida, pero esta denotación corresponde a la evolución de dos procesos anteriores denominados Educación Media Especializada y Articulación, dados en la ciudad a través de los gobiernos de Bogotá Positiva y Bogotá Sin Indiferencia, desde el 2008.

La experiencia surge en el Colegio San José de Castilla, ubicado en la localidad de Kennedy del Barrio Castilla de Bogotá y la reconstrucción de lo vivido en la Educación Media data del 2012 hasta el 2015, enmarcándose dentro del proyecto de Educación Media Especializada a Fortalecida del Distrito Capital.

Hacia el 2007, desde el área de Inglés, las maestras de esta institución habían estado pensando en cómo enseñar un Inglés con fines académicos y a partir de una investigación en el aula, encontraron que el desarrollo de técnicas de comprensión lectora facilitaba dicho fin, el cual estaba enmarcado en el deseo de dar mejores herramientas para que los estudiantes de grado 11° se enfrentaran a las demandas universitarias del momento (y que quizás aún son vigentes). De allí, los resultados no se hicieron esperar y teniendo en cuenta que los estudiantes reflejaron

buenos resultados en las pruebas ICFES- SABER 11° 2007, no sólo hubo un reconocimiento distrital por ello, sino que se decidió hacer un sondeo sobre intereses de aprendizaje, lo cual, para aquel tiempo, demostró también una inclinación hacia el aprendizaje de este idioma. Entonces, la comunidad castillista heredó una Educación Media Especializada y ahora, Educación Media Fortalecida exclusivamente en Inglés.

No obstante, pretender que el interés de algunos en aquel tiempo siga cobrando vigencia en la actualidad, es un tema muy controversial porque con el paso de los años, la comunidad misma ha demostrado que si bien en el estudio del idioma extranjero hay un aporte para ser parte de un mundo globalizado que reconoce en este idioma una puerta de acceso a él, también existe una lucha interior entre la imposición sobre un área a profundizar y el deseo de ahondar en algo que realmente satisfaga el alcance de los sueños y el desarrollo de las aptitudes personales de todos los estudiantes.

Todos los miembros de la comunidad educativa, inclusive los padres, muestran interés y preocupación por el futuro de los jóvenes, lo cual se constituye en una de las razones para que la Media Fortalecida justifique hoy día su existencia. Además, en la comunidad castillista, los actores parecen tener clara la conveniencia de saber otro idioma, constituyéndolo así, en una oportunidad de progreso. Sin embargo, los beneficiados, los estudiantes, no siempre lo ven así, para muchos es más bien una imposición que va en contra de sus intereses reales de vida y de sus aptitudes, lo que hace que pese al cumplimiento, haya ciertos estudiantes que no se apropian de dicho aporte para el futuro. Entonces, parece que como institución, se respondiera a un interés capitalista de otros: El Inglés como lenguaje universal y oportunidad de progreso ¿será que sí? O es más bien la imagen vendida... negando así, la validez de otro tipo de intereses.

Así mismo, al tema de los intereses coartados para muchos estudiantes, se le suma el hecho de los sentimientos de quienes engendraron este proyecto y que hoy en día se les tiene muy poco en cuenta para socializar en qué ha devenido lo diseñado para esta propuesta, puesto que quienes en su momento la diseñaron, hoy en día no la implementan y por ende, no conocen muy a fondo lo que se hace, lo cual deja cierto sinsabor y falta de comunicación de la experiencia al interior de la misma institución.

En este sentido, se identifica que una profundización que se da en *contra-jornada* (es decir, en la jornada opuesta a la matrícula de los estudiantes; por tanto, los estudiantes toman jornadas de 12 horas de clase) se ha convertido, en muchos aspectos, en una práctica que va en contravía del funcionamiento de la institución, pues sólo por dar un ejemplo, el hecho de que los profesores de jornada habitual desconozcan la dinámica de profundización de un estudiante de grado 10° y 11°, quien no sólo debe duplicar su tiempo para recibir un énfasis en Inglés, sino que debe cumplir con otras asignaciones académicas, conlleva sobresaturación de actividades y un evidente cansancio académico. Este aspecto se constituye en un punto de reflexión en torno a la transformación curricular que anhela este proyecto, puesto que en vez de hacer esfuerzos aislados, esta comunidad debería propender por un trabajo por proyectos que integre todas las áreas del saber y así, aunar esfuerzos y darle mayor sentido al trabajo diario, pero mientras la experiencia continúe encerrada en los muros en que se desarrolla, esto no será más que una utopía.

Así mismo, dentro de la propuesta política que dio origen a esta experiencia, existen aspectos relevantes que aún no son realidad, como la movilidad entre colegios de la zona para que los estudiantes puedan escoger el énfasis y así, motivar sus gustos, lo cual sí se constituiría en todo un reto, porque haría trascender la escuela y tal vez, en el camino deje como consecuencia una lección de convivencia con los de otros colegios, sería como romper los muros

de la escuela que alejan a los estudiantes de lo que es la vida real, una vida en la que el otro tiene lugar y derechos, pero además, otro del que cada uno se puede enriquecer de sus aportes, puesto que lo académico debe ir de la mano del desarrollo personal.

Por otro lado, la política de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en este ciclo de profundización ha despertado toda una polémica en torno a si ellos deben o no ser parte de un proceso especializado de aprendizaje. Desde la perspectiva legal, existe el derecho justificado en la socialización y el estímulo cerebral a partir de diferentes actividades, puesto que el hecho de estar con el otro, potencializa diferentes desarrollos. No obstante, más allá de lo legalista, este ejercicio pedagógico, al que muchos le han temido, ha dejado huella indeleble en la historia de distintos maestros que ya no quieren ver la dificultad, sino la potencialidad de cada ser, puesto que realmente no hay personas ‘discapacitadas’, sino que tienen un modo particular de hacer las cosas, lo cual ocurre con todo ser humano. En la medida que somos diferentes entre sí, cada uno somos seres particulares con modos particulares de enfrentar la vida, de sentir, de soñar y de hacer nuestras cosas a diario. Entonces, esta experiencia educativa ha dado pasos importantes hacia el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, pese a la masificación de los intereses académicos de la comunidad estudiantil.

En cuanto a la metodología de enseñanza de esta área, la historia manifiesta un amplio compromiso docente frente a despertar la motivación de estudiar un idioma que no siempre quieren todos los estudiantes y más aún, en jornadas tan extensas. Entonces, la lucha contra el cansancio y la saturación es un reto diario, evidenciando un marcado interés por desarrollar una metodología diferente, innovadora, atractiva y motivante que no homogenice los estilos cognitivos, pese a que la profundización de Nivel de Educación Media del Colegio San José de Castilla, ha homogenizado el interés de sus estudiantes. Es así como se ha optado por clasificar a

los estudiantes según sus ritmos de aprendizaje y aptitudes frente a la lengua extranjera, apelando constantemente a metodologías como el juego, la música y la cocina, entre otros, para despertar el gusto de los estudiantes, lo que conlleva la obtención final de buenos resultados que superan lo académico, promoviendo risas, agrado, crecimiento personal; es decir, contribuyendo a fortalecer el desarrollo integral en muchos sentidos.

No obstante, dentro de esta historia, también puede encontrarse que lo metodológico no puede desvincularse de los recursos pedagógicos para desarrollar una mejor práctica docente y más aún en el área de idiomas, que requiere interacción no sólo con materiales convencionales como libros de texto, sino que demanda la posibilidad comunicativa de abrir la ventana a un mundo que supera lo que se vive a diario en esta escuela. En este sentido, hay malestares en la medida que pese a que la Secretaría de Educación entregó una construcción nueva tras la demolición de la Sede Antigua por un temblor que sacudió la ciudad hacia el 2008, muchos de los recursos pedagógicos aún están por venir tras cuatro años de implementación del énfasis en Educación Media. Por ejemplo, algo esencial, hoy día, como lo es una red de internet que propicie la comunicación con el mundo, parece algo de una película de ciencia ficción que nunca llegará, por otro lado, un laboratorio de idiomas que apenas existe como el recuerdo de una promesa hecha al derribar la antigua planta física del colegio, son aspectos que generan tensión dentro de la experiencia vivida.

Es así como el tema de la asignación de unos recursos postergados tantas veces, camina paralelamente a una metodología que propende por la motivación de los estudiantes pese a las dificultades. Se evidencia cómo la recursividad docente es una cualidad que promueve la sobrevivencia del proyecto y de este modo, conlleva reflexionar si ¿serán equipos súper sofisticados lo que los estudiantes requieren? O más bien, ¿actividades que permitan el

dinamismo y el movimiento? Lo diferente tal vez... aspecto sobre el cual diferentes actores han hecho sus reflexiones.

Como ya se mencionó, toda esta experiencia se desencadena bajo el objetivo de lograr una articulación entre la Educación Media del Distrito con la Educación Superior, donde lo que se profundice en la Educación Media, sea homologado a través de créditos académicos que posicionen a los estudiantes más allá de un primer semestre académico al entrar a la Universidad, claro está, si dentro de la carrera que escojan para su futuro, existe en el plan de estudios la materia profundizada en el colegio. Para dar paso a dicho fin, la Secretaría de Educación ha contratado universidades de alta calidad para analizar y transformar los planes académicos que orientan la profundización de los diferentes colegios y lograr así los procesos de articulación con la Educación Superior. Para el caso del Colegio San José de Castilla, la Universidad acompañante durante los dos últimos años ha sido La Salle quien además de haber generado espacios de reflexión en torno a la reformulación curricular para la articulación de ambos niveles educativos, ha asignado una beca de primer semestre a ciertos estudiantes por ser los más pilos del colegio.

No obstante, lo que de entrada parecía ser una oportunidad de vida, en muchos casos se ha desdibujado hacia el final de aquel primer semestre gratuito, pues ha habido casos de estudiantes que por no poseer los recursos económicos para sostener sus otros semestres, fueron excluidos y como resultado, quedaron sin finalizar su bachillerato ni su carrera profesional, sumado a una serie de expectativas por cumplir; puesto que esta beca se ha dado a estudiantes que están cursando grado 11°; es decir, antes de finalizar su etapa escolar, se graduaron, salieron del colegio para entrar en una especie de *reality show* que pone a prueba su resistencia tanto emocional, como académica y hasta económica para mantenerse en este medio, lo cual

lógicamente ha generado polémica, avenencias y desavenencias dentro de esta comunidad sobre la pertinencia de una estrategia que indudablemente lleva a los estudiantes a vivir procesos para los que no siempre están preparados.

Así, esta historia también ha abierto otros debates en torno al tema de la homologación entre lo aprendido en el colegio y lo que se escoja como futuro profesional porque aún las Universidades se reservan su derecho de admisión y la certificación de haber estudiado un énfasis, no garantiza la homologación a futuro. Entonces, este esfuerzo puesto en la Educación Media no debiera presentarse como un tiquete de ingreso a la Universidad, sea cual sea, sino más bien, debería ser entendido como un plus en la formación integral.

Entonces, un contraste de colores rodea esta experiencia, a veces en una escala de grises, a veces en un multicolor, donde el arco iris se intensifica de acuerdo a la óptica y experiencia de cada actor e inclusive, de los ojos investigadores y aunque esta comunidad ha obtenido otros tres reconocimientos (aparte del que propició esta experiencia) debido al desempeño en Inglés de sus estudiantes, posicionando al Colegio San José de Castilla entre los cinco mejores colegios del Distrito en esta área; la imagen proyectada externamente no refleja luchas internas, tensiones, expectativas, promesas incumplidas y todo un entretejido de sentires que dentro de la multidimensionalidad humana a veces une a la comunidad y a veces la distancia.

En este sentido, esta experiencia camina en torno a un ejercicio de transformación curricular, de dar herramientas para la vida como resultado de una iniciativa de los últimos tres gobiernos distritales; no obstante, lo que aquí se evidencia manifiesta que lo curricular no es únicamente lo académico, hay muchos factores que lo influyen y hablar de transformación es entrar en un camino inacabado, es un aprendizaje de vida, de vivir la experiencia, de reconocer

sus avances como grupo social más que sólo resultados académicos de los estudiantes, la transformación exige también que se luche porque las promesas incumplidas se hagan realidad, que se abra la experiencia a otras instituciones y sobre todo, a la misma comunidad castillista donde todos sus miembros se sientan identificados y motivados a trabajar en pro de beneficios colectivos, sería la meta que materializaría una transformación curricular. Es así como la historia se reconstruye no para perpetuarla, sino para proyectar cambios, reafirmar prácticas, reconocer al otro, reconocerse a sí mismo y quizás, superar estigmas y malentendidos.

A partir de esta experiencia educativa y desde la perspectiva de la sistematización de experiencias educativas como modalidad investigativa, es pertinente afirmar que más que la identificación de ‘problemas a resolver’, buscamos plantear interrogantes en torno al significado y sentido de esta práctica educativa de Educación Media del Colegio San José de Castilla y a partir de ello, producir un saber pedagógico. En este sentido Barnechea, González y Morgan (1999) afirman que todo conocimiento se produce a partir de la respuesta a determinados interrogantes:

Toda producción de conocimiento se inicia con preguntas, por lo que esta herramienta resulta de fundamental importancia y asegura que el proceso de sistematización cumpla realmente con ese cometido. A partir de la pregunta-eje se construye un “árbol de preguntas” que expresa todo lo que quiere saber sobre la experiencia que se está sistematizando. La respuesta a esas preguntas, a partir de la información ordenada en la reconstrucción de la experiencia y su contexto, y en relación con la teoría, se constituye en el momento de interpretación de la experiencia, que lleva a quienes están sistematizando a comprender lo sucedido, a organizar los aprendizajes obtenidos en la práctica y a fundamentarlos, y en consecuencia, a estar en condiciones de comunicarlos a otros.

Este proceso de formulación de preguntas y construcción de respuestas se da al interior de la comprensión dialéctica del mundo. Es decir, se trata de buscar explicaciones a los fenómenos a partir de las relaciones y tensiones entre las distintas dimensiones o aspectos de la experiencia; de comprender su dinámica como producto de los intereses y acciones de los participantes; de entender a la experiencia como parte de contextos (o totalidades) mayores que la hacen inteligible. (p. 42)

Frente a ello, como investigadoras partimos de la pregunta: ¿Cómo se ha construido la Educación Media Fortalecida de la comunidad educativa del Colegio San José de Castilla? y construimos la respuesta a través de un relato pedagógico denominado: *Una crónica castillista para contar*. No obstante, para dar respuesta al cómo ha sido la experiencia, es necesario plantear otros interrogantes que circulan dentro de la pregunta totalizadora de esta investigación y que a su vez, permiten dilucidar los aspectos centrales que se desean sistematizar, tales como: ¿Cuál es la temporalidad de la experiencia? ¿Quiénes han intervenido en ella y de qué manera? ¿En qué consiste la Educación Media Fortalecida? ¿Cuáles han sido los sentires por parte de los diferentes actores? ¿Qué procesos curriculares y didácticos se han dado al interior de la experiencia? ¿Qué novedad hay en esta práctica pedagógica? ¿Qué tensiones existen dentro de la comunidad educativa? ¿Con qué recursos humanos y didácticos se cuenta para vivificar la experiencia? ¿Qué correspondencias existen con la política educativa que promueve la experiencia? Y sobre todo, ¿desde qué postura epistemológica pretendemos, como investigadoras, dar respuesta a esos interrogantes?

Evidentemente, en la pregunta totalizadora (y en el árbol de preguntas que la soportan) ya hay una visibilización de lo que se desea sistematizar: Una experiencia educativa en torno a la Educación Media Fortalecida por parte de una institución pública del sector oficial de Bogotá,

durante los años 2007 al 2015 donde además, se reconoce que hay unas categorías de análisis que se desean dilucidar para lograr una comprensión profunda de la experiencia y consolidar un saber pedagógico en torno a la misma. Para el caso, nos referimos a cómo los sentires y motivaciones frente a la experiencia, el rol del maestro y los procesos curriculares, los recursos humanos y didácticos y las incidencias en los procesos de transformación curricular contemporáneos aportan a una comprensión profunda de la experiencia.

No obstante, cabe señalar que la respuesta a todos esos interrogantes no se explicita como un cuestionario secuencial, sino que sus respuestas están contenidas dentro del relato pedagógico logrado a partir de esta investigación; es decir, al abordarlo, al leerlo, al desmenuzarlo, se evidencia que sus hilos contienen las respuestas. Desde esta óptica, Ramírez (2009), docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, señala a través de un video el significado del contenido en los relatos pedagógicos:

La manera cómo leemos el relato es una clave... las maneras cómo leemos el relato es una clave para poder explicitar en el mismo, ver en el mismo, descubrir en el mismo una serie de respuestas a preguntas de investigación derivadas de los procesos de las prácticas, digamos, o en función mejor, de producir un conocimiento pedagógico sobre... sobre esas prácticas educativas. (De minuto 32:50-33:28)

Entonces, la pregunta_¿Cómo se ha construido la Educación Media Fortalecida de la comunidad educativa del Colegio San José de Castilla? se convierte en el eje de esta sistematización y a la vez, se constituye en una invitación al lector a identificar la respuesta inmersa en las tramas de sentido que contiene esta experiencia educativa que de antemano, compromete unos referentes teóricos de análisis justificados a lo largo de este informe de investigación.

2. ¿Para qué hacer la sistematización de esta experiencia educativa?

En la labor investigativa de responder a la pregunta *¿Cómo se ha construido la Educación Media Fortalecida de la comunidad educativa del Colegio San José de Castilla?* identificamos que a donde queremos llegar con la sistematización de esta experiencia educativa es a: Comprender la vivencia en torno a la Educación Media Fortalecida de la comunidad educativa del Colegio San José de Castilla. No obstante, el ejercicio de comprender no sólo implica responder a un árbol de preguntas de investigación, sino que apunta a que se legitime el saber pedagógico de la comunidad educativa en cuestión y para lograrlo, nos planteamos un camino que de manera cíclica nos llevó hacia una comprensión profunda de la experiencia:

- Reconocer que la sistematización de experiencias como modalidad investigativa se constituye en un ejercicio pedagógico de posicionamiento y reconocimiento de las comunidades educativas a través de la consolidación de relatos pedagógicos.
- Identificar el ejercicio de transformación curricular, propuesto por la política de Educación Media Fortalecida, desde aspectos tales como: los intereses y el futuro, el rol docente, el reconocimiento al otro y recursos humanos y materiales presentes en la reconstrucción de la experiencia castillista.
- Narrar un saber pedagógico en torno a la Educación Media Fortalecida a partir de la legitimación de la voz de diversos actores de la comunidad del Colegio San José de Castilla.

Desde esta perspectiva, el alcance de estos objetivos haría un aporte puntual a la línea de investigación de Currículo y Evaluación de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, en la sub-línea: Currículo y evaluación: Retos para la inclusión, en el tema:

Currículo y evaluación, políticas públicas e intereses globalizantes, dado que los temas que se abordan en esta investigación corresponden a un engranaje de elementos que componen el currículo, superando la mirada academicista del mismo, para así resaltar la influencia de la política educativa en el quehacer cotidiano y en las prácticas educativas; lo cual hace un llamado de atención sobre la tendencia a generar un sistema educativo masificado que desconoce las necesidades de cada comunidad, excluyendo así la posibilidad de otras maneras de visibilizar y hacer la educación. Es por ello que la Universidad Santo Tomás plantea dentro de sus propósitos, el interés sobre este tipo de investigaciones en contextos reales, referidas a:

Aquellas que indagan sobre saberes prácticos que se hacen necesarios en ciertas dinámicas pedagógicas y educativas. También investigaciones de corte analítico que implican profundizar en las consecuencias pedagógicas y educativas de la instrumentalización de la educación. Tal el caso, analizar las políticas públicas que sustentan las articulaciones entre currículo y evaluación, bien en el contexto del aula de clase, en instituciones educativas; en contextos regionales, nacionales o internacionales. (2013, p. 2)

3. ¿Por qué sistematizar esta experiencia educativa?

La comprensión de la escuela como un ecosistema en el que confluyen diferentes actores, intencionalidades, retos, sueños, esperanzas, frustraciones e incertidumbres, lo que a su vez, se convierte en el corazón de la praxis cotidiana, tal y como lo sustenta Ghiso (2004), permite identificar que las acciones que se desarrollan allí por directivos, administrativos, docentes, estudiantes y padres, presentan una alta carga de subjetividades que la hacen viva y dinámica porque estos mismos actores han hecho sus propias interpretaciones de ella. Por tanto, la dialéctica que trae implícita la sistematización de experiencias implica entretejer relaciones entre los actores de la experiencia, lo que como consecuencia, se dibuja en un compromiso con la institución educativa San José de Castilla porque ellos son los portadores de un conocimiento que a partir de esta investigación, se proyecta como un saber pedagógico a través de la significación de su experiencia en torno a la Educación Media Fortalecida.

Por tanto, desde una perspectiva de escuela como ecosistema, Santos (1990) afirma que en su interior no ocurren hechos aislados, sino que todo hace parte de una red de conexiones dignas de ser analizadas para descubrir por qué ocurren las prácticas educativas de determinada manera, esto hace que las experiencias vividas en torno a un mismo tema, sean variadas de una escuela a otra. De allí la pertinencia de esclarecer: “¿Qué sucede realmente en el centro? ¿Qué procesos se producen en él? ¿Qué factores desencadenan dichos procesos? ¿Qué consecuencias producen?” (Santos, 1990, p. 30).

De la misma manera, este ejercicio investigativo conlleva el reconocimiento de la comunidad educativa castillista en torno al proyecto de la Educación Media Fortalecida gracias a la voz de los actores en sus diferentes relatos, los cuales, se consolidan en una crónica que hará posible la legitimización de esta experiencia educativa. Así, se abre paso a la identificación de

cada uno de ellos como sujetos históricos con una carga de sucesos y acontecimientos guardados en la memoria con tintes de vicisitudes, aciertos o tensiones, lo que confirma el carácter vivo y único de esta experiencia educativa.

Otra de las razones que justifica cada uno de los aspectos planteados en este proyecto investigativo, radica en el carácter social de la sistematización de la experiencia. Así, cada ser humano que converge en esta práctica, es un individuo con características y motivaciones únicas que dependen de su rol en ella; sin embargo, a su vez, se requiere del otro para compartir la vivencia, pues podría decirse que la condición *humana* depende del vínculo que se genere con los demás; por ende, cada una de las personas que ha caminado por esta historia, se define por el entorno y por el contexto que hace de ellos lo que son y ejercen determinadas conductas y posicionamientos.

Sujetos determinados por la institucionalización y por todos aquellos lineamientos que demarcan el recorrido de las acciones que se deben ejecutar; de ahí la necesidad de poner en diálogo, también, los planteamientos institucionales tanto castillistas como de la Secretaría de Educación del Distrito con respecto a lo vivido, determinando los puntos de acuerdo y de distanciamiento entre lo vivido y lo planteado políticamente y así, visibilizar un conocimiento, que antes de esta investigación era algo tácito, dentro de una institución reconocida por el avance de sus estudiantes en el dominio del Inglés, pero que paradójicamente, en su interior, es una experiencia que no hace parte del conocimiento de toda la comunidad porque lo que se vive en este ecosistema, no ha trascendido los muros del aula de Inglés y los docentes que han orientado el proceso; es decir, para generar una consciencia de cambio e integración, es necesario hacer viva la experiencia, para que otros puedan sentir el interés de integrarse a la misma y

posiblemente, hacer aportes para mejorarla. Allí radica la importancia de hacer visibles los procesos vividos en torno a este proyecto.

. Por otro lado, desde una perspectiva de desarrollo de competencias y flexibilización curricular en pro de la transformación de los currículos vigentes, Malagón (2004) plantea que es importante que la educación responda a los cambios sociales que han demostrado que la planeación de proyectos desde lo disciplinar no ha tenido mayor trascendencia en la formación de los estudiantes, pues muestran el conocimiento fragmentado y poco aplicable a la realidad. Por tanto, analizar los procesos de la Educación Media Fortalecida y su incidencia en la transformación de los procesos curriculares, es fundamental para comprender en qué medida hay tintes de novedad curricular o por el contrario, se regresa a la fragmentación disciplinar del conocimiento simplemente bajo otro nombre, pero más allá, saber las razones que tienen a esta vivencia en el punto en que está. Por tanto, la sistematización de esta experiencia es oportuna porque desde una experiencia particular, se pone en evidencia lo que ha sido el camino a una de las transformaciones curriculares anheladas contemporáneamente.

Si bien el objetivo de esta sistematización no radica en la reformulación curricular, sí pretende generar mayor comprensión sobre el proceso que se está viviendo para motivar a la comunidad educativa a ser parte de él, lo cual puede convertirse en una semilla prospectiva hacia la transversalización. No se procura un ejercicio evaluativo de esta práctica pedagógica, se trata de su re-significación, de una lectura sistemática y semántica de *“El fenómeno contemporáneo de la Educación Media Fortalecida: una crónica castillista para contar”* desde una mirada holística, tanto desde las normas y las diferentes políticas educativas que la sustentan, como desde el conocimiento y las diferentes teorías que pueden relacionarse a ésta y a los sujetos que han intervenido en ella.

4. Antecedentes investigativos en sistematizaciones de experiencias educativas en Bogotá

En cuanto a la sistematización de experiencias educativas desarrolladas en Bogotá, se recolectaron indagaciones hechas en la Universidad Santo Tomás, Universidad de la Salle y la Pontificia Universidad Javeriana, las cuales cuentan con Facultad de Educación y Maestría en esta área. La mayoría de sistematizaciones abordadas giran en torno a la enseñanza del Inglés; sin embargo, no se desconocieron aportes de otras áreas.

La finalidad de nuestra búsqueda siguió un doble objetivo. Por un lado, forjar y consolidar el concepto y metodología de la sistematización como modalidad investigativa, para esto abogamos a consultas de este tipo investigativo independientemente que su temática estuviera relacionada con el Inglés. Por otro lado, pretendimos conocer qué se ha investigado y publicado en materia de Educación Media en Bogotá.

Comenzamos con *Mediaciones Tecnológicas como estrategia pedagógica para el proceso de aprendizaje de las matemáticas* por Ferreira y Herrera (2013), *Sistematización de la experiencia “Pensamiento, comunicación y trabajo, tres componentes para un ser integral del Instituto Cultural Ciudad Kennedy”* por Chaparro y Moreno (2012) de la Universidad Santo Tomás; *Las ciencias naturales, una posibilidad de enseñanza del Inglés como lengua extranjera: A propósito de una sistematización de experiencias en el tercer grado de primaria del Colegio Agustiniانو Ciudad Salitre en Bogotá* por Ballesteros y Piñeros (2010) de la Universidad La Salle y *Aportes para la sistematización de prácticas educativas para la reconstrucción de la memoria pedagógica del maestro colombiano, desde la investigación biográfico-narrativa* por Espitia (2010) de la Pontificia Universidad Javeriana.

Este ejercicio de consulta permitió la comparación de los procesos que se llevaron a cabo en las distintas sistematizaciones y así trazar ciertas rutas a tener en cuenta para la sistematización sobre la Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla; haciendo un fuerte aporte en torno a la metodología de investigación a seguir. Dicha metodología señala que a lo largo de la experiencia a sistematizar se sigue un proceso espiral referente a la reconstrucción de la experiencia, la interpretación, la comprensión, transformación de la práctica y su respectiva socialización.

Además, se puede afirmar que la gran mayoría de sistematizaciones consultadas se basan en el enfoque cualitativo hermenéutico y se encuentran orientadas hacia la construcción de conocimiento; sin embargo, la finalidad de otras es de carácter descriptivo y/o documental y evaluativo, lo cual se aleja de los objetivos trazados por la sistematización de experiencias. No obstante, reconocerlo nos permitió no perder de vista los objetivos reales de esta modalidad investigativa.

Como ya se mencionó, otro referente de búsqueda en la consulta fue que la temática de las investigaciones estuviera relacionada con la sistematización a llevarse a cabo, encontrándose como resultado un valioso aporte en el proceso del bilingüismo, el cual corresponde a una de las políticas que ha cobrado mayor fuerza en el Distrito Capital y que tiene cierta relación con la experiencia a sistematizar, pues desde ambas situaciones, hay el interés por mejorar el nivel en lengua extranjera de los estudiantes, aunque estas investigaciones no se presentan desde la línea de la sistematización, sino desde otros enfoque cualitativos de investigación.

Como ejemplo es propio destacar: *Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá* proyecto: *Bogotá Bilingüe* por Rodríguez (2011), *Análisis de la implementación del "Programa de Transición hacia el bilingüismo 2004 - 2019 en Bogotá y Cundinamarca" en el colegio*

Distrital Cundinamarca IED, jm” por Pal (S.F.), *Las prácticas de enseñanza de inglés en dos instituciones oficiales en los grados 10° y 11° a la luz de los estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés* por y “*Percepción de educación bilingüe y lengua extranjera de estudiantes de grado 11° IED Colegio Cundinamarca*” por Ávila y Pereira (2011) , de la Pontificia Universidad Javeriana.

Éstas ahondan en conceptos relacionados con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y desde la perspectiva del bilingüismo, aportan el marco legal del Proyecto Nacional de Bilingüismo (PNB) y las distintas políticas públicas que han surgido en torno a este aspecto de acuerdo con las diferentes administraciones distritales. Asimismo, las investigaciones analizadas presentan una fuerte base conceptual y teórica en torno a terminología relacionada con el contraste entre segunda lengua y lengua extranjera, la competencia comunicativa y el desarrollo de habilidades en ambientes de aprendizaje pertinentes.

Vale la pena resaltar que las investigaciones consultadas responden a temáticas relacionadas con la adquisición de la lengua extranjera desde diferentes perspectivas, pero en la búsqueda no se encontró alguna que respondiera a los procesos de articulación entre la Educación Media y Superior; no obstante, la base bibliográfica que nos aportó las investigaciones consultadas fue de gran valor, no sólo por su estado actual, sino por el aporte epistemológico que nos permitió tomar una posición y conceptualización en lo que respecta a nuestro proyecto de sistematización de experiencias educativas con la Universidad Santo Tomás. De allí, que el aporte que deja la sistematización de esta experiencia educativa se constituya en una contribución al marco de la línea investigativa: Currículo y Evaluación de la Maestría de Educación de la Universidad Santo Tomás, en el tema: currículo y evaluación, políticas públicas e intereses globalizantes por razones que se sustentan en el presente informe investigativo.

5. ¿Qué pretexto político sustenta esta experiencia?

La Educación Media en el país y la proyección de su articulación con la Educación Superior, empezó a germinar desde la década de los 60s con un ideal de educación escolar media variado de acuerdo a los intereses del educando, que además, promoviera su acceso y su permanencia en niveles educativos superiores, lo cual obedece a ideales aún perseguidos por diferentes propuestas políticas. Desde esta perspectiva, la contextualización de esta política a nivel nacional, contribuye a la comprensión de lo vivido en torno a la Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla en Bogotá, en la medida que este es el contexto desencadenador de esta experiencia educativa.

5.1. Una mirada sobre la historia de la Educación Media en Colombia

A partir de la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, se determinaron las normas generales para la prestación del servicio educativo en Colombia, teniendo en cuenta que este es de antemano un derecho estipulado en la Constitución Política de 1991. Además, en su capítulo 1º, sección primera, artículo 11, se señala que esta ley reglamenta la educación formal, donde la educación media corresponde a los dos últimos grados de educación escolar y en la sección cuarta del mismo capítulo, se define que la finalidad de la educación media apunta a una formación para el ingreso a la educación superior y al mundo laboral, dando a los educandos el título de Bachiller Académico o Técnico, según la institución educativa.

En el caso de la educación media académica, en el artículo 29 se menciona que: “La educación media académica permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior” (M.E.N., 1994, p. 9).

Entre los objetivos de la educación media académica mencionados en el artículo 30, cabe resaltar los literales *a* y *d*:

- a) La profundización en un campo de conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando.
- b) El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo de conocimiento de acuerdo con las capacidades e intereses. (M.E.N., 1994, p. 9)

Para la Educación Técnica, en el artículo 32 se estipula que está dirigida al desempeño del estudiante en uno de los campos del sector productivo, donde la formación debe incluir lo más avanzado en ciencia, técnica y tecnología según las necesidades contextuales de donde esté ubicado el establecimiento educativo. Adicionalmente, se aclara que no sólo se requiere de personal docente cualificado para dichos procesos y de una planta física pertinente al área técnica a profundizar, sino que debe estar en coordinación con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y demás instituciones de capacitación del sector productivo. Así como para la educación media académica hay unos objetivos particulares, en el caso de la técnica ésta se complementa con dos objetivos en el artículo 33, a saber: “a) La capacitación básica inicial para el trabajo; b) La capacitación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece” (M.E.N., 1994, p. 10).

Hasta aquí, la Ley 115 ofrece un objetivo claro de formación para grado décimo y undécimo que corresponde a la profundización en un área de conocimiento para promover la continuidad académica y laboral de los estudiantes del país. No obstante, es importante señalar que esta normatividad, aún vigente, siembra sus semillas desde 1969 cuando ya se había planteado esta propuesta en el país bajo el *Decreto 1962* que estableció la enseñanza media diversificada en el país con el objetivo de ofrecer una educación de mejor calidad acorde a los avances de las sociedades y las necesidades del país, donde se indicó que la profundización en un

área del conocimiento era fundamental para desarrollar procesos investigativos que redundaran en el avance social. Dicho decreto, señalaba en su artículo 2, literal f, que “se acepta que toda ciencia es útil como instrumento para que el alumno desarrolle capacidad de pensamiento crítico, de observación, de análisis. En consecuencia, el plan de estudios tendrá un buen número de disciplinas electivas” (M.E.N., 1969, p. 2).

Para ello, se propuso la creación de los institutos nacionales de educación media diversificada (INEM) y los institutos técnicos agrícolas (ITAS), los cuales ofrecían un amplio número de modalidades como la académica, industrial, agropecuaria, comercial y técnico social, para que el estudiante escogiera en cuál área profundizar según sus intereses y aptitudes. Cabe resaltar que el artículo 7 del mismo decreto, también decía que: “el plan de estudios para cada curso incluirá un máximo de siete asignaturas; de éstas se podrán organizar hasta tres por el sistema semestral, las otras serán de duración anual” (M.E.N., 1969, p. 3). Así mismo, según esta reglamentación, los INEM tenían como perspectiva la formación para la educación media durante todo el bachillerato; es decir, de 6° a 9°, se consideraba una etapa de formación básica para la educación media que se profundizaría en grados 10° y 11°. Por tanto, era una formación que se correspondía durante toda la secundaria y culminaba en una etapa de investigación y por ende, de profundización en el nivel de media.

Hacia 1970, se pusieron en marcha los primeros INEM en Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Cúcuta, Medellín, Montería, Pasto y Santa Marta. Entonces, según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - O.E.I. (s.f.), para este tiempo se generó la polémica en torno a la pertinencia de continuar con este nivel educativo, ya que para ciertos grupos sociales ciudadanos de élite, representaba un paso infalible hacia la educación superior propia de los futuros dirigentes del país y para otros, los

más vulnerables que muchas veces correspondían a clases bajas o rurales, atropellaba su derecho humano para suscribirse como ciudadanos realmente preparados para la sociedad en que les correspondió vivir, pues se impartía una educación básica de muy pocos años y solamente el 25% de la población estudiantil accedía al nivel de educación media; es decir, no existía obligatoriedad del Estado ni de la sociedad para acceder a este nivel. Además, los estudiantes de escuelas rurales debían migrar del campo si querían continuar sus estudios de educación media.

Dicho en otras palabras:

De manera acorde con esta forma de visualizar la educación, el Estado debería tender hacia el fortalecimiento de la educación diversificada, apoyando los cinco tipos de bachillerato técnico existentes (comercial, agrícola, industrial, pedagógico y de promoción social). De otra parte, un sector también importante ha abogado por una concepción más humanista de la educación secundaria, la cual, según esta filosofía, debería inscribirse dentro de la educación básica a la que debe acceder todo individuo, apoyando el bachillerato clásico en contra de la educación diversificada. Esta forma de concebir la educación secundaria cuestiona la bondad de un sistema que especializa a la población desde una edad tan temprana, ofreciendo por ende muy pocos años de educación básica. (p.5)

Esta perspectiva, ha puesto a la educación media en un punto crucial para el acceso de los jóvenes al mercado laboral, lo cual repercute inevitablemente en el desarrollo económico del país. Razón por la cual, cada vez es más urgente el hecho de prestar atención a este aspecto e indudablemente se requiere de una alta inversión económica e intelectual. Entonces, hacia el 2003, el Ministerio de Educación Nacional planteó una Revolución Educativa que buscaba ampliar la cobertura de la educación, reorganizar el sistema educativo y asignar recursos para atender a la población vulnerable asegurando que:

La cobertura y la calidad de la educación son los factores más determinantes para asegurar la competitividad de un país. El desarrollo social y económico está directamente asociado al aumento de la productividad y esta última depende de la adecuada interacción entre las mejoras en tecnología y el crecimiento de la educación y de las habilidades de la fuerza laboral. (M.E.N., 2003, p. 10)

Por tanto, desde esta nueva propuesta se estipuló que para mejorar la calidad del servicio educativo, se debe pensar en unificar unos objetivos mínimos, secuenciales y progresivos a alcanzar en cada nivel educativo para así garantizar un mínimo nacional de aprendizaje independientemente de la escuela a la que el niño y joven acudiera. Si bien, la Ley General de Educación (115 de 1994) ya proporciona directrices, los objetivos allí planteados son muy generales. Surgió entonces la propuesta de Estándares de Calidad Educativa según cada una de las áreas del conocimiento. Entonces, el mismo documento sobre la Revolución Educativa (2003), se menciona que:

Con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones. (p.12)

Por tanto, la creación de estos estándares conllevó la propuesta de unos lineamientos generales para las áreas obligatorias¹ que el Ministerio de Educación Nacional ha descrito de acuerdo con lo estipulado en el artículo 78 de la Ley 115, los cuales incluyen indicadores de logro por nivel educativo. De acuerdo con esto, el periódico Altablero señaló en mayo del 2002 que:

¹ Según la ley 115 de 1994, las áreas obligatorias que componen el núcleo común son: “1. Ciencias naturales y educación ambiental, 2. ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, 3. Educación Artística, 4. Educación ética y en valores humanos, 5. Educación Física, recreación y deportes, 6. Educación Religiosa, 7. Humanidades, lengua extranjera e idiomas extranjeros, 8. Matemáticas y 9. Tecnología e Informática”. (p. 8)

Los lineamientos curriculares son directrices generales sobre el currículo; son la filosofía de las áreas. Los estándares están fundamentados en ellos, pero son más precisos, son para cada grado y dentro del grado para un desempeño concreto. Las evaluaciones, tanto internas como externas, se harán con base en ellos y serán revisados periódicamente. (ppr. 20)

Como ya se ha mencionado, esta propuesta de lineamientos y estándares de calidad educativa obedecen a una propuesta nacional para la enseñanza de las áreas obligatorias en la educación básica y media. Sin embargo, en el artículo 77 de la ley 115, también se otorgó autonomía escolar a cada institución para que aparte de las asignaturas establecidas por la ley, se pudieran incorporar nuevas asignaturas de acuerdo a las necesidades y características propias de cada región con métodos de enseñanza pertinentes al proyecto educativo de cada institución. Para el caso de estas especificidades del currículo, el mismo artículo tiene un párrafo que resalta:

Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.

(p.17)

Así mismo, teniendo en cuenta que la mirada sobre el nivel de media ha propendido por una formación para el trabajo y/o la educación superior, es pertinente señalar que el Decreto 2566 de 2003 surgió especificando los requisitos exigidos a las instituciones que ofrezcan Educación Superior, para que existan unas condiciones mínimas de calidad entre las cuales cabe resaltar que se debe evaluar por créditos académicos, donde cada crédito equivale a 48 horas de clase, sea presencial o de trabajo individual y aparte de la selección de metodologías y contenidos propios de cada programa académico, se debe propender por la formación de investigadores, lo cual debe ser claramente estipulado en cada plan de estudios. La unificación de

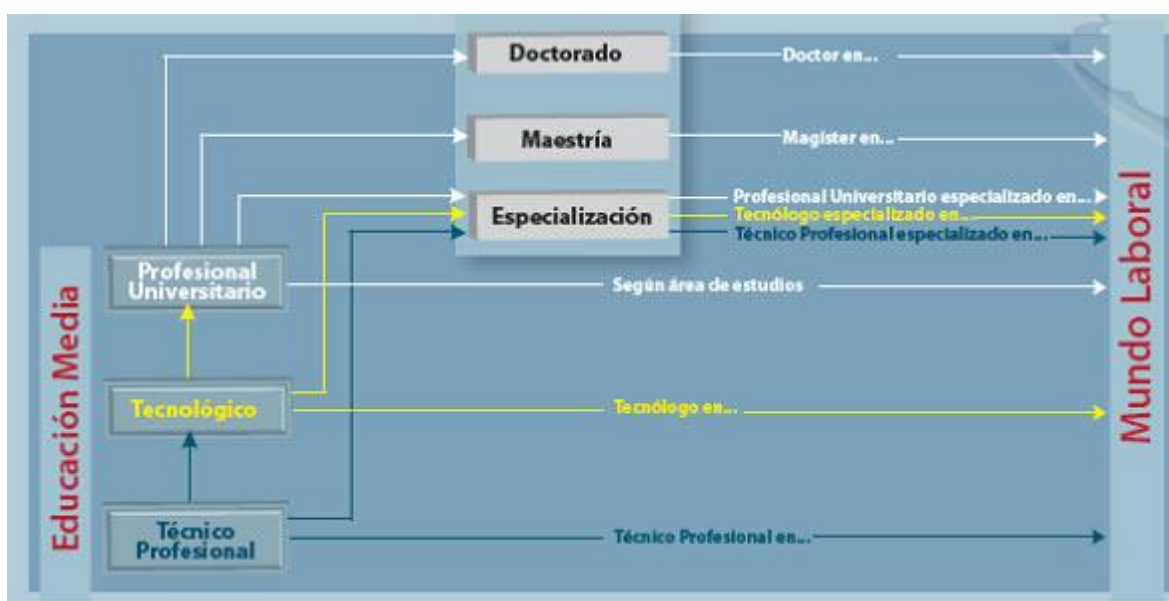
un sistema de créditos, es el factor que a futuro determina la evaluación de estudiantes y la posibilidad de homologación y transferencia entre universidades.

Además, el Decreto 2566 de 2003, también asigna autonomía en los procesos de admisión y evaluación, se señala que estos deben ser coherentes con los propósitos de formación y las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes. Cabe señalar que dentro de las condiciones mínimas de calidad, existe la responsabilidad por parte de las entidades prestadoras de la Educación Superior, el hecho de crear espacios que promuevan el aprendizaje autónomo tales como bibliotecas bien dotadas de material, laboratorios, redes de cómputo, talleres de prácticas, espacios para tutorías académicas, entre otros.

Por su parte, el Concejo Nacional de Acreditación, al presentar el Sistema de Educación Superior en Colombia, elaboró un esquema que claramente vincula la Educación Media como un nivel que se articula a diferentes niveles de educación superior y evidencia los prerrequisitos de formación académica que se debe tener para acceder a cada uno de ellos:

Figura1

Niveles propedéuticos entre la Educación Media y Superior en Colombia



Esquema presentado por el Concejo Nacional de Acreditación. Se evidencia los prerrequisitos formativos para pasar de un nivel educativo a otro y de allí, al mundo laboral.

A partir de lo anterior, se hace pertinente revisar cómo ha sido ese proceso de conexión entre la Educación Media y la Educación Superior. Para ello, un estudio denominado *La Educación Superior en Colombia 2012*, desarrollado por el Banco Mundial y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), ofrece un apartado denominado ***transición de la educación secundaria a la superior y surgimiento de problemas de equidad***, donde se resalta que los jóvenes colombianos terminan su educación escolar a muy temprana edad en relación a otros contextos latinoamericanos e inclusive, estadounidenses y europeos donde la edad de finalización escolar oscila entre los 18 y 20 años.

En promedio, un joven colombiano se gradúa a los 17 años, lo cual pone en evidencia menos años de escolaridad, representando lógicamente, una menor preparación académica para enfrentar esta nueva etapa. Es decir, mientras en Colombia, los jóvenes finalizan la secundaria con grado 11°, otros países ofrecen alternativas de grado 12° y 13°. Además, en Colombia se ha evidenciado una esperanza de educación escolar hasta los 14 años, tiempo en que hay una tendencia a la deserción. Por tanto, se está entregando a la sociedad, jóvenes con bases educativas que aún requieren mayor solidez, sumado a que las condiciones económicas y quizás motivacionales del contexto, les hace desistir de sus procesos.

Así mismo, este estudio llama la atención sobre cómo este factor ha insidido, inevitablemente, en el resultado de pruebas internacionales como la PISA² y TIMMS³. De allí,

² PISA proviene de las siglas inglesas Program for International Students Assessment, traducido como Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, liderado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Esta prueba evalúa conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias. Además, valora la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje y cómo el contexto en el que se desenvuelven influencia el nivel educativo que poseen.

³ TIMMS es una prueba en matemáticas y ciencias que por su sigla corresponde a Trends in International Mathematics and Science Study y que se traduce como Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, la cual se aplica a estudiantes de grado cuarto y octavo de todo el mundo, con el fin de comparar los logros educativos de las diferentes naciones. También, se indaga a los estudiantes sobre sus experiencias en las aulas de clase y su percepción sobre la educación que reciben.

en el 2009, por ejemplo, se concluyó que el 47% de los colombianos tuvo un desempeño básico en comprensión lectora “lo cual pone en peligro su futuro educativo y sus carreras profesionales” (p.102). Este informe también pone de manifiesto cómo Australia, Suiza y Uruguay reportan mejores resultados en las pruebas internacionales y el acceso a la educación superior, debido a “el hecho de recibir y completar estudios vocacionales de mayor nivel intelectual u obtener una titulación superior” (p. 102). Por ende, no es solamente cuestión de una cantidad inferior de grados de escolaridad, sino que en ocasiones, no se desarrollan competencias necesarias para enfrentar el contexto universitario, pues en vez de darse una cadena propedéutica (enseñanza preparatoria para el aprendizaje de una disciplina), pareciera que hubiera una tendencia al divorcio entre ambos niveles educativos. Al respecto, cabe resaltar:

Durante el trabajo de campo, el equipo evaluador habló con diferentes actores colombianos acerca de si los jóvenes colombianos reciben una preparación adecuada en la secundaria para la transición para la educación superior. La mayoría opinó que muchos estudiantes que llegan a instituciones de educación superior, especialmente a universidades, carecen de una buena preparación para la universidad. Por tanto, existe una gran diferencia entre los conocimientos y competencias que han adquirido en el colegio y los conocimientos que necesitan para cursar efectivamente estudios de educación superior. Cuanto mayor es esta diferencia para un estudiante en particular, mayor es el riesgo de que, si consigue acceder a la educación superior, no consiga estar a la altura de las exigencias de su programa y abandone los estudios. En esta línea, los estudios de SPADIES muestran que los principales motivos de la deserción de la educación superior suelen ser académicos y no económicos, personales y sociales. (p. 102)

A esta situación de ‘contravía’ entre el desarrollo de procesos y competencias por parte de los colegios y las universidades, se suma el estrato socioeconómico de las diferentes

instituciones de educación escolar. Este estudio, que también sustenta sus afirmaciones a partir de los resultados de las pruebas SABER 11^{o4} aplicadas entre 2005 y 2010, sostiene que a menor estrato, menor calidad en el desarrollo de competencias, debido a la carencia de recursos y oportunidades de aprendizaje que se le puede dar a los estudiantes, sumado inclusive, a la visión de mundo y progreso que promueven estos contextos, donde las mujeres tienden a tener resultados inferiores.

En cuanto a la ***admisión en centros de educación superior y problemas de equidad emergentes***, este apartado del informe sustenta que progresivamente más jóvenes se postulan para la educación y que cada vez, Colombia está más cerca de la meta de que el 50% de los egresados de las aulas escolares lo hagan, lo cual es una meta proyectada hacia el 2014. El informe sostiene que es importante que cada vez más jóvenes accedan a programas Técnicos y Tecnológicos impartidos por instituciones como el SENA⁵ y de esta manera ampliar la cobertura de jóvenes que acceden a los niveles de educación superior. Esta última entidad llama a muchos la atención, debido a la gratuidad que representa y a su vez, se constituye en una razón por la cual los cupos no alcanzan para todos; sin embargo,

La universidad sigue siendo la opción preferida para la mayoría de los jóvenes, siempre que sus familias puedan permitirse pagar la matrícula y otros costos, o si consiguen prever el apoyo financiero necesario por parte del ICETEX o la propia institución. La Universidad tiene el mayor prestigio y los que poseen el título de pregrado o superior obtienen unos ingresos notablemente más altos, en promedio que los técnicos y tecnólogos. (p. 108)

No obstante, el mismo informe pone sobre la mesa el hecho de la poca oferta laboral para muchos de los jóvenes que obtienen sus diferentes titulaciones profesionales y sugiere la

⁴ Corresponde a una prueba estatal de carácter obligatorio para todos los estudiantes que finalizan la Educación Media del país.

⁵ Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.

importancia de que este país promueva que los jóvenes pasen propedéuticamente de los niveles técnicos, tecnológicos al profesional para que con ello, ganen gradualmente experiencia y completen su nivel de formación antes de entrar en “callejones sin salida” (p. 108).

También, este apartado del informe concluye que entre nuestros jóvenes existe un cierto nivel de inequidad para su acceso a la educación superior, debido a que no existe un sistema nacional que lo regule. Es decir, a cada universidad se le entregó la autonomía en los procesos de admisión, y en general académicos, y este es el argumento para relegar a muchos estudiantes de sus aulas porque no cumplen determinados perfiles. El informe sugiere que si hubiera un sistema nacional para aplicar a la educación superior, donde cada joven se postularía, presentaría un examen de acuerdo a sus intereses y se ubicaría en una institución de acuerdo a sus aptitudes, tal como ocurre en otros países, tal vez la cobertura sería mayor en este nivel y las mitificaciones sobre la exclusión social se cerrarían.

Si bien Colombia no cuenta con un sistema nacional de aplicación a la Educación superior, existe un sistema nacional de información al respecto, denominado SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior), el cual consolida información importante sobre este nivel educativo, el cual está dirigido a diferentes entes gubernamentales, investigadores e inclusive, a las familias y estudiantes de nivel media. A estos últimos, se les brinda especial información en torno a las carreras y establecimientos aprobados por el Ministerio de Educación y además, la oferta laboral y salarial para los diferentes programas profesionales en el país.

Por otro lado, el análisis proporcionado por el Banco Mundial y la OCDE corresponden a un análisis externo basado en los resultados de las pruebas PISA; TIMMS y SABER 11°, lo cual arroja una mirada que lógicamente debe ser complementada con análisis de situaciones en

contexto porque las generalizaciones tienden a generar malestares en el campo de la educación y el estandarizar una nación por el resultado de una muestra poblacional que presenta unas pruebas específicas, tiende a desconocer procesos institucionales que se viven en cada escuela y ciudad. De allí, que el hecho de traer a colación los resultados de este estudio no es más que para contextualizar la mirada internacional que hay sobre la educación de Colombia, pero a la vez, se constituye en una invitación para contrastar los indicadores nacionales con lo que ocurre en las instituciones escolares y universitarias particulares. Seguramente, habrá datos que se corroboran y otros que se distancian, demostrando que en el campo educativo la infalibilidad de ciertas afirmaciones puede resultar peligrosa, puesto que para acceder a la verdad, existen diversas rutas y más aún cuando se trata de abordar fenómenos de índole social y humano, lo cual se aleja de todo método científico positivista.

5.2. Del programa de Articulación a la Educación Media Fortalecida en Bogotá.

Teniendo en cuenta este contexto normativo de la educación media en Colombia, la Secretaría de Educación de Bogotá ha diseñado una propuesta para este nivel de educación, impulsando una política para fortalecerlo. Sin embargo, antes de hablar del fenómeno que hoy atañe a las instituciones educativas del distrito sobre el diseño e implementación de la propuesta de Educación Media Fortalecida, es pertinente dar un vistazo a la política distrital que ha desembocado en la vivencia de esta práctica en la capital. Para ello, se retoman los planes de gobierno distrital: Bogotá Sin Indiferencia (2004 – 2007), Bogotá Positiva (2008 – 2011) y Bogotá Humana (2012 – 2015).

Bajo la urgencia por la calidad de la educación colombiana para erradicar los altos índices de pobreza que han marcado nuestro país, los planes de gobierno distrital que surgen paralelamente a los planes de desarrollo nacional, han pretendido generar estrategias de progreso

para los niños y jóvenes colombianos. Es así como el alcalde Luis Eduardo Garzón, durante el período de gobierno 2004- 2007, impulsó toda una política distrital denominada *Bogotá Sin Indiferencia*, donde se reconoció abiertamente que se requería de una ciudad moderna, abierta e incluyente de la diversidad para generar un mayor compromiso de los bogotanos hacia su ciudad.

Así mismo, la idea de acceso, permanencia, calidad y disponibilidad de la educación para los niños y jóvenes del distrito se convirtió en prioridad de este gobierno generando toda una política en torno a *Bogotá Una Gran Escuela*, donde la escuela no sólo debía ser para todos, sino que debía estar abierta a la ciudad. Entonces, se debía educar desde los mismos escenarios que posee la capital, para ello se hizo una amplia inversión en la recuperación de distintos espacios públicos, para que los niños y jóvenes salieran a conocer su ciudad y aprendieran desde su propio contexto citadino, convirtiendo así el acceso a la educación en un indicador mínimo del respeto a la dignidad del ser humano.

Entonces, desde el Plan de Desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá D.C. (2004 – 2008), la idea de calidad se consolidó con la “Materialización del Derecho a la Educación”, lo cual se veía en términos de acceso, permanencia e igualdad de oportunidades en todos los niveles del sector educativo, más que en los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, que han sido tan polémicas en nuestro contexto ya que tienden a desconocer particularidades, necesidades e intereses, lo cual no quiere decir que no se hayan dado avances importantes en la formación de los jóvenes capitalinos, ya que desde el 2006:

La Secretaría de Educación Distrital inició la transformación, fortalecimiento y articulación de la Educación Media con la Educación Superior y el mundo del trabajo, en varios colegios oficiales del Distrito Capital, suscribiendo para ello convenios con Instituciones de Educación Superior con el fin de ofrecer a los jóvenes que cursan los grados décimo y undécimo la oportunidad de iniciar su formación superior desde la educación media, con lo cual se abren nuevas

oportunidades de acceso, a la vez que se desarrollan nuevas estrategias para mejorar la calidad de la educación ofrecida en los colegios”. (Resolución 480, 2008, parr. 11)

Por tanto, ya desde la política de Bogotá sin Indiferencia, por el alcalde Luis Eduardo Garzón, se suscitaría la experimentación de articular la Educación Media del Distrito con la Educación Superior, lo cual se materializó a través de la Resolución 480 de 2008, durante la propuesta de Bogotá Positiva, liderada por el alcalde Samuel Moreno. Dicha Resolución manifestaba: “Por la cual se establecen condiciones para el funcionamiento de las Instituciones de Educación Media y Superior como programa experimental del Distrito Capital” (parr. 1). Considerando que “es urgente abrir a los jóvenes de menos recursos económicos de la ciudad, nuevas oportunidades de acceso a la educación superior siendo indispensable explorar nuevas alternativas de prestación del servicio educativo” (parr. 10).

Esta propuesta experimental se proyectó a siete años según la Resolución 480 de 2008 en las áreas administrativas, agropecuarias, ambientales, salud, ingenierías, turismo, comerciales e informática, tal como lo estipulaba la Ley 115 de 1994 y ampliando la jornada escolar entre 10 y 16 horas por encima de las 30 ofrecidas como obligatorias en el sistema público de educación. Además, apuntaba a hacer una articulación entre los colegios que ofrecían educación técnica y las instituciones de educación superior de nivel técnico o tecnológico para promover mejores oportunidades de trabajo, ya que según el Ministerio de Educación Nacional en las Orientaciones para la Articulación de la Educación Media, señaló:

Se ha podido constatar que la recuperación económica de los últimos años ha encontrado una seria limitación en la falta de capacitación técnica de una parte importante de la población. De esta manera, conviven una gran masa de desocupados sin calificación suficiente y una demanda de trabajo especializado que no logra cubrirse. En un proyecto de país que privilegia el trabajo y la equidad, este tipo de educación resulta un pilar fundamental. (2009, p. 6)

Entonces, se hizo preminente una formación para todos que permitiera articular a los jóvenes al mundo socio-productivo para satisfacer la demanda de mano de obra técnica, asignando a los jóvenes la capacidad y la responsabilidad de transformar su contexto; es decir, hubo una mirada de formar para la competitividad y la productividad. Aspecto al cual se opusieron muchos académicos pues una vez más la educación superior profesional era vista como ‘un lujo’ de clases sociales pudientes, mientras que los jóvenes de estratos bajos se relegaban a producir más que a pensar. Debate que simplemente pretende poner sobre la mesa la mirada dada a este nivel educativo, más que tomar partido sobre alguna posición.

No obstante, el deseo de articulación transcendía el nivel de media y superior técnica, porque ya se evidenciaba que en Colombia no existía un sistema como tal de Educación, entendido como un conjunto que funcione articuladamente y del cual no se pueden desprender sus partes sin antes ocasionar un caos en el horizonte a seguir. Entonces, surgió la necesidad de articular un sistema educativo que pareciera que marchaba con piezas sueltas (y puede que aún hoy lo haga, aspecto debatible en muchos sentidos). Por tanto, el gobierno de Samuel Moreno (2008 – 2011) desde el *Plan Sectorial Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*, propuso retomar el objetivo de calidad en los resultados a través del *Programa de Calidad y Pertinencia*, expresado a su vez en la cartilla de reorganización curricular por ciclos (2008):

Transformar pedagógicamente las instituciones educativas, las prácticas y las concepciones pedagógicas, a partir del desarrollo de la Base Común de Aprendizajes Esenciales (en adelante BCAE), la implementación de las herramientas para la vida (en adelante HV) y su articulación en la Reestructuración Curricular por ciclos (en adelante RCC) en los 363 colegios de Bogotá; esto implica centrar el proceso educativo en el reconocimiento de las particularidades y necesidades de los niños, niñas y jóvenes durante sus diferentes etapas de desarrollo, propiciando las condiciones que faciliten el acceso integral al conocimiento. (p. 9)

Por consiguiente, para seguir el camino hacia la calidad, había que educar para la vida, el trabajo, el emprendimiento y la transformación de la sociedad. Entonces, la propuesta de reorganización curricular por ciclos debía ser el producto de una caracterización de la población que se atiende, donde cada ciclo respondiera a una impronta u objetivo de aprendizaje por alcanzar y de esa manera, se pretendió ensamblar el sistema que parecía estar totalmente desarticulado. Propuesta a la que aún hoy día apuesta la educación de la ciudad.

Para el caso de los grados 10° y 11°, nivel de educación media, la impronta es: “proyecto profesional y laboral con un eje de desarrollo en torno a la investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo” (p. 52). Al respecto, desde la propuesta de transformación curricular por ciclos se señala:

Este ciclo debe cualificar el proceso de formación de los jóvenes de educación media a partir de la profundización en áreas del conocimiento y del desarrollo de intensificaciones o especialidades que los habilite para continuar estudios en un nivel superior. También en este ciclo se requiere promover el desarrollo de la investigación y la cultura para el trabajo; en este sentido, es importante promover el desarrollo de proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos que les posibilite la inserción al mundo del trabajo. (p. 54)

Para alcanzar este tipo de formación en el nivel de educación media, ya no sólo se dio una mirada sobre la formación técnica, que además requería de una inversión importante en recursos para su enseñanza, sino que se pensó que los colegios con un énfasis académico también podían ofrecer oportunidades de profundización ya sin la inversión de recursos técnicos específicos. Además, con el índice de crecimiento poblacional, cada vez era más insuficiente el acceso a los colegios técnicos, pues solo por mencionar, para la década de los 90s, en la ciudad sólo existían el Colegio Don Bosco, Técnico Central La Salle, Técnico Piloto, Técnico Francisco

José de Caldas y el INEM de Kennedy, con unos altos índices de calidad en la formación de sus estudiantes, pero que no alcanzaban para cubrir la demanda distrital en este nivel educativo.

Desde esta perspectiva, dentro del gobierno de Bogotá Positiva, por el alcalde Samuel Moreno, se proyectó la implementación de especializaciones en diferentes áreas del saber para que los estudiantes que finalizaran ciclo cuarto (correspondiente a grados 8° y 9°), pudieran escoger el área de su interés, a lo cual se le dio el nombre de Educación Media Especializada a través de la Resolución 2953 de 2011. Por tanto, una vez más se visibilizaba la educación media como un período de formación que proporcionaba herramientas para afrontar el mundo laboral y universitario, sumado a la necesidad de ofrecer mayor cobertura y permanencia en el sistema educativo para “contribuir de manera significativa a la superación de inequidades y exclusiones existentes en especial para los jóvenes de estratos 1, 2 y 3 del Sistema Educativo Distrital” (p. 2).

Es así como la política de Reorganización Curricular por Ciclos generó ciertas directrices para que las instituciones educativas reestructuraran sus planes de enseñanza bajo la concepción de una estructura propedéutica para que no sólo se estipularan improntas y objetivos de aprendizaje específicos por ciclo de aprendizaje, sino que además, se articularan los objetivos de manera progresiva para que finalmente se llegara a la especialización en un área en el nivel de media. Lógicamente este tipo de propuesta generaría una transformación en los Proyectos Educativos de las Instituciones, lo cual como toda propuesta educativa, se vio influenciado por el contexto en que se desarrolló y por la manera cómo los actores de cada comunidad lo asimilaron.

Por tanto, la Educación Media Especializada que se abrió camino desde el plan de gobierno de Bogotá Positiva, estipuló también en la misma Resolución 2953 de 2011 un período de revisión de la propuesta durante siete años, al igual como se había hecho con la política experimental de la articulación. Entonces, la Educación Media Especializada encontraría su

mayor auge en el gobierno de Gustavo Petro denominado *Bogotá Humana* (2012 – 2015), el cual la re-denomina como Educación Media Fortalecida y desde la propuesta de su plan de desarrollo para la ciudad, se afirma que es fundamental:

Aprovechar los grados 10 y 11, y avanzar en la implementación del grado 12 voluntario de modo que la educación media constituya un ciclo inicial de la educación superior para jóvenes, mediante la creación de énfasis en ciencias, humanidades y formación técnica (para llegar a un título de técnico profesional o tecnólogo, o a semestres universitarios validados desde el colegio). (p. 42)

No obstante, esta nueva mirada del fortalecimiento de la educación media se estructura mejor en el *proyecto 891: “Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior”* (2013) cuyo objetivo radica en:

Transformar y fortalecer la educación media distrital, mediante la consolidación de una oferta diversa, electiva y homologable con la educación superior que promueva la continuidad de los estudiantes en el nivel educativo, para generar en los estudiantes mayores oportunidades en el mundo socio-productivo. (p.1)

En esta etapa de evolución de Especializada a Fortalecida ya se encuentran transformaciones importantes que vale la pena señalar. Por ejemplo, el Proyecto 891 (2013) habla de la posibilidad de homologar créditos con la educación superior a través de la certificación de los currículos desarrollados en la profundización de la Educación Media Fortalecida, para lo cual se propone la conformación de consejos distritales y de asesoría académica que cuentan con personal de apoyo de la Secretaría de Educación e Instituciones de Educación Superior (IES) para revisar, transformar y hacer seguimiento a los currículos que se llevan a cabo en materia de Media Fortalecida.

El tema de la homologación ya estaba estipulado desde los procesos de articulación pues los estudiantes al finalizar su formación académica, podían ingresar más allá de un nivel principiante a una carrera técnica articulada por convenio con la institución que le otorgaba su titulación como bachiller. Además, si bien este era un aspecto ya postulado desde el proceso de articulación, en esa etapa, el colegio era quien debía adecuar sus currículos a los requerimientos de las Instituciones de Educación Técnica, especialmente del SENA y por ende, había poca autonomía por parte de los colegios en este sentido. Ahora, desde la mirada de los asesores académicos externos, el colegio es el que decide hacia dónde quiere ir y la Universidad asignada orienta los procesos para que sean viables y pertinentes con lo que se da en la Educación Superior; es decir, se ha dado potestad sobre los intereses propios de cada comunidad educativa sobre un objetivo que aún es vigente para este nivel educativo: dar una oferta variada de profundización para los estudiantes que sea pertinente a sus intereses profesionales y laborales.

Por tanto, el tema de la acreditación y la homologación ha generado bastante polémica en la medida que tanto los colegios como las universidades han sido dotados de autonomía curricular, lo que conlleva que lo diseñado y enseñado por un colegio, puede que no sea homologable con cualquier universidad pues de antemano, ellos conservan el derecho de admitir en sus aulas ciertos perfiles de estudiantes. Cabe señalar que este es un aspecto de discusión en Concejos Distritales compuestos por representantes de diferentes colegios inmersos en este proyecto, representantes de Universidades acreditadas y representantes del Departamento de Educación Media y Superior del Distrito Capital, quienes en general, se consolidan en un Pacto por la Educación Superior.

En cuanto a la acreditación, ya ha habido avances en la medida que tras la revisión de las propuestas curriculares para la Educación Media Fortalecida por parte de las diferentes

Instituciones de Educación Superior, ellas han asignado un número de créditos académicos equivalentes al trabajo Universitario, teniendo en cuenta lo estipulado en el Decreto 2566 de 2003, en el cual se expresa las condiciones mínimas de calidad y desarrollo de programas de Educación Superior. Allí se expresa que los créditos corresponden a una unidad de medida para especificar intensidad horaria y que facilitan trámites de homologación y transferencia de estudiantes entre universidades, además, están sujetos a los planes de estudio y objetivos de los diferentes programas académicos. Entonces, un crédito académico corresponde a 48 horas de clase, sea con acompañamiento de docente o de trabajo individual del estudiante. A la fecha, las Universidades han acreditado en algunos colegios el número de horas estudiadas en la Educación Media Fortalecida, pero aún preservan su derecho de admisión. Según los Lineamientos Pedagógicos Generales para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo (2014):

El crédito académico en la EMF necesariamente deberá reconocer el proceso de crecimiento de las capacidades, saberes y habilidades representados en metas de aprendizaje que las y los jóvenes construyen de manera independiente y colectiva, y que, finalmente, será representado en un número a reconocer en unidades de tiempo y desarrollo acordadas entre el colegio y la IES acompañante.

Bajo esta mirada, la Secretaría de Educación del Distrito, desde su política de Currículo para la excelencia académica y la formación integral, formula que los estudiantes pueden tener un momento de formación académica en la educación media que posibilite nuevos aprendizajes para la vida, y en virtud de esto, el aprendizaje se concibe como un proceso integral que combina la actividad teórica de los espacios académicos con la actividad práctica, la investigativa y el trabajo independiente del estudiante, orientando sus procesos desde una perspectiva que integre la formación humana, el desarrollo integral y el fomento de la formación para la ciudadanía con la formación técnica, tecnológica y profesional. (p. 39)

Por otro lado, desde el Proyecto 891, se menciona la posibilidad de que los colegios distritales opten por una o más de seis áreas de profundización entre las cuales están: 1. Artes y diseño, 2. Biología, Física, Química y Ciencias Naturales, Ciencias de la salud, 3. Deportes y Educación Física, 4. Económicas y Administrativas y 5. Lenguas y Humanidades y 6. Matemáticas, Ingeniería y Tecnologías de la Información

Independientemente del área seleccionada, cada institución debe promover un currículo semestralizado con una ampliación de jornada académica de 30 horas semanales a 40 horas semanales; es decir, debido al Decreto 280 de 1966, se estipuló la creación de la doble jornada escolar, mañana – tarde, esquema que apela a dar mayor cobertura educativa a los niños y jóvenes del país matriculados en el sector oficial y quienes reciben hasta el ciclo cuarto, 30 horas de trabajo semanales en torno a áreas fundamentales estipuladas en la Ley 115 de 1994 y de acuerdo a los objetivos del Proyecto Educativo de cada Institución (P.E.I.). Entonces, como la Educación Media Fortalecida apela a un trabajo semanal de 40 horas de clase, es necesario que los estudiantes asistan en ‘contra-jornada’ o en el tiempo contrario en el que reciben la fundamentación obligatoria.

A su vez, esta ampliación de la intensidad horaria escolar para el proyecto de la Educación Media Fortalecida se encuentra ubicado en la política de *currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40* (2014), la cual gestaba sus inicios en la política de *Bogotá Una Gran Escuela*, señalando que con la jornada única escolar se alcanzarían mejores resultados en materia de calidad. Si bien la ‘contra-jornada’ está aún lejos de responder a una jornada única en el Distrito Capital, es un paso hacia el alcance de una mejor educación para los futuros bachilleres, pues inevitablemente este es un aspecto que repercute en la calidad educativa

tal como lo menciona Bonilla Mejía (2011) en un estudio sobre la incidencia de la educación en el progreso económico de la economía colombiana:

Actualmente, menos del 18% de los jóvenes colombianos asisten a clase durante la jornada completa. Pese a la creciente evidencia internacional de que las medias jornadas escolares, reducen la calidad de la educación y aumenta la exposición a distintos factores de riesgo, y que la calidad de la educación es uno de los principales determinantes del crecimiento económico y del desarrollo, resulta preocupante ver que la jornada escolar es un tema que apenas ocupa un lugar marginal en el debate sobre la educación en el país. Peor aún, el argumento central para preservar este esquema de doble jornada sigue siendo el mismo desde hace casi cincuenta años: hay serios problemas de cobertura y los recursos son insuficientes. (p. 1)

Por tanto, se puede observar que desde el marco de la *Bogotá Humana*, se incluye la formación de la persona desde la perspectiva de excelencia académica; es decir, hay una mirada más holística del ser en cuanto a que no sólo se forma en lo teórico ni en la práctica, sino que se busca concientizar a los jóvenes de este nivel educativo sobre su rol como futuros ciudadanos (desarrollo de capacidades ciudadanas) responsables del cambio social, mirada que no había sido tan desglosada en otras propuestas políticas. Adicionalmente, se plantea la creación de un grado 12, el cual se constituye en un punto intermedio entre la escuela y la universidad, para garantizar una mejor exploración vocacional y por ende, una mayor permanencia en la educación superior, pues según el planteamiento del proyecto 891:

Se estima que con el grado 12, será posible que las I.E.S. mantengan la matrícula de estudiantes, más allá del primer semestre académico, pues al homologar los créditos académicos, los jóvenes egresados de grado 12 podrán ingresar a un tercer o cuarto semestre académico, asegurando y estabilizando la matrícula universitaria. (p. 3)

Entonces, para alcanzar estos objetivos, la política distrital propone un currículo diverso, integrador, evolutivo y pertinente que no aísle el conocimiento y lo encierre en cada una de las áreas tradicionales, sino que más bien se haga una propuesta desde centros de interés que se caractericen por la investigación interdisciplinaria para dar solución a interrogantes propios del medio y del área en que se profundiza, donde además, exista una evaluación integral, dialógica, formativa y permanente.

Para garantizar el cumplimiento de estos requerimientos, desde el proyecto 891, el Distrito se compromete a hacer una alta inversión en recursos y docentes de apoyo a partir de visitas a cada una de las instituciones por delegados de la Dirección de Dotaciones de la Secretaría de Educación Distrital para determinar las necesidades particulares de cada institución educativa, lo cual se constituye en otro aspecto que complementa la Resolución 2953 de 2011 (del gobierno de Samuel Moreno – Bogotá Positiva), ya que allí sólo se estipuló explícitamente en materia asignación de recursos el componente docente ampliando el 1,7 de personal para apoyar el proceso de implementación de Media Especializada, hoy, Media Fortalecida. No obstante, cabe resaltar que en materia de recursos, se han hecho diagnósticos sobre las necesidades y propuestas para responder al currículo de 40x40, pero aún no se han materializado todas solicitudes.

Pese a la ralentización de algunos de los procesos de la Educación Media Fortalecida, desde la política de la *Bogotá Humana* se propende por repercutir en el fortalecimiento de un proyecto de vida que lleve a los jóvenes a desarrollarse mejor como personas y por consiguiente, hacer un aporte invaluable a la sociedad, permitiendo que en cierta medida los sueños e intereses de esta población se hagan realidad, propendiendo unos aprendizajes para *el buen vivir*:

Pensar en calidad requiere de una mirada holística del sujeto y debe superar la visión centrada en el tema de las cifras. La calidad se refiere, más bien, a la formación de una persona integral y

ciudadana que reconoce la otredad y piensa en el bienestar colectivo a partir del cumplimiento de las metas y de las expectativas particulares. (S.E.D., 2014, p. 22)

Desde esta perspectiva, muy seguramente un solo colegio no podría atender a aquellos intereses; por tanto, la misma Secretaría de Educación propone la movilidad interinstitucional de estudiantes con el fin de que el abanico de posibilidades de profundización se extienda, propuesta ya sugerida desde la Educación Media Especializada, pero sin materializaciones concretas. Sin embargo, cabe señalar que este es un paso por dar en muchas de las instituciones que hacen parte del programa, quizás porque aún hay una etapa de ajustes en las transformaciones a realizar:

Lo Diverso, entendido como la consolidación de una oferta académica amplia en diversas áreas del conocimiento, que se viabiliza a partir de dos escenarios fundamentales: uno institucional y otro territorial, con la meta de brindar una oferta institucional metropolitana, local y/o que corresponda a los intereses, necesidades y expectativas de las y los jóvenes.

Diversidad institucional: resulta de la capacidad de oferta que tenga el colegio oficial distrital, de modo que pueda ofrecerse a las y a los jóvenes, como mínimo, dos áreas del conocimiento por institución educativa (de acuerdo con la matrícula y el número de cursos en la Media).

Diversidad desde el territorio: una oferta que supere las fronteras del colegio y que atienda a los intereses y a las necesidades de las y de los jóvenes y su entorno, teniendo en cuenta: zona, barrio, UPZ y localidad. Esta idea de diversidad refuerza la viabilidad de la movilidad de los estudiantes entre colegios para acceder al programa de su preferencia, siendo lo electivo un ejercicio que promueve la autonomía estudiantil. (p. 20)

Dentro de la mirada que da la Secretaría de Educación (2014) a la Media Fortalecida, es claro que este es un proyecto que debe involucrar a toda la escuela, comprendida como una unidad que sólo puede subsistir a partir del trabajo mancomunado, entonces, aunque pareciera un proyecto que apunta al Ciclo Quinto, se debe concebir como un proyecto institucional para lograr

hacer las transformaciones curriculares pertinentes, las cuales no apunten solamente a los planes de estudio, sino que deben verse de manera holística con todo lo que implica un proceso educativo:

Así, entonces, comprendemos la transformación curricular en la Educación Media Fortalecida como la posibilidad de encuentro de las dimensiones propias de la vida, donde el concepto de currículo no es un plan de acciones y relaciones para el futuro. Al contrario, es una posibilidad de futuro que en su desarrollo varía, se adapta, se redimensiona, en fin, se constituye como realidad autopoietica; una acción en el tiempo y en el espacio permeada por los procesos de la cultura que deben encontrar un lugar para producir nuevas maneras ser, de existir, de construir un sentido, una organización viva y democrática. (p. 24)

Adicionalmente, dentro del proceso de transformación curricular, los Lineamientos (2014) ofrecidos para orientar esta área, resaltan que las propuestas deben encaminarse hacia lo disciplinar, lo interdisciplinar y lo integral. El aspecto disciplinar es visto como el conocimiento propio del área de profundización, pero más que una repetición de contenidos, se sugiere que el estudiante sea consciente de su papel en ese saber, cómo lo afecta e influencia. El campo interdisciplinar está direccionado a un saber hacer algo con lo que se aprende, poniendo de manifiesto que la imaginación y la investigación juegan un rol fundamental en este aspecto, de allí que el rol del docente y la búsqueda de didácticas variadas permitan su estímulo hacia un objetivo claro. Finalmente, el componente de formación integral debe ser tenido en cuenta para la transformación curricular como una oportunidad de reconocer el valor del otro en el propio aprendizaje y crecimiento, no para cosificarlo y utilizarlo, sino para concientizar en que las comunidades progresan en la medida que se reconocen los aportes individuales que cada uno puede llegar a hacer para formar una común unidad; es decir, *ser juntos en el vivir*.

En cuanto a la mirada de esta política sobre el grado 12, se aclara que este es optativo y no todos los colegios con Educación Media Fortalecida lo ofrecen; sin embargo, hace parte de la propuesta de fortalecer el último nivel de escolaridad de los jóvenes. En el grado 12, ya no hay materias obligatorias estipuladas por la Ley 115, sino que de acuerdo a la profundización de cada colegio, se ofrecen materias que acaban fortaleciendo aún más lo visto en grado 10° y 11° “promoviendo el reconocimiento de los créditos académicos homologables en la educación superior o de avances en la formación de programas técnicos o tecnológicos; todo ello bajo la premisa del tránsito hacia la educación superior”. (S.E.D., 2014, p. 52), donde el requisito es haber cursado la Educación Media Fortalecida para poder continuar en este nivel.

Finalmente, este breve recorrido por la educación media de Colombia y Bogotá, particularmente, permite reconocer que ha habido una oferta variada de propuestas siempre encaminadas a generar un vínculo entre la escuela, la sociedad y la universidad, asignando a los jóvenes herramientas para ser ciudadanos activos en su entorno. Por tanto, reconociendo que en toda política social existen aciertos y desaciertos, el análisis sobre la pertinencia y correspondencia de las políticas para la Educación Media Especializada (E.M.E.) y ahora, Fortalecida (E.M.F.), con la vivencia del Colegio San José de Castilla, se constituye en objeto de análisis de la investigación: *El Fenómeno Contemporáneo de la Educación Media Fortalecida: Una crónica Castellista para Contar*, la cual, a partir de la sistematización de su experiencia, pretende contar cómo el medio, las condiciones particulares de infraestructura, los actores y su interpretación subjetiva de estas políticas han desencadenado un fenómeno particular en esta institución.

6. Perspectiva epistemológica: ¿Desde dónde leer la sistematización de esta experiencia educativa?

Miguel Martínez de Miguélez (2010) sostiene que comprender la realidad desde las ciencias sociales implica ver en la investigación sobre lo humano, un ejercicio que no acepta universalizaciones en la medida que la historia ha demostrado que pese a que la razón en su momento pretendió dominar toda esfera social, existe *un algo* impredecible en el interior de cada ser que se impulsa por sus motivaciones e intereses y que se constituye en la individualidad de los sujetos incidiendo también, en los diferentes grupos sociales a los que pertenecen, lo cual devela la dualidad del ser humano como ser social e individual a la vez. En este sentido, Humberto Maturana (2007) en su texto *Biología del Fenómeno Social*, señala que:

Los seres humanos somos seres sociales: vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de los otros. Esto, en general, lo admitimos sin reservas. Al mismo tiempo los seres humanos somos individuos: vivimos nuestro ser cotidiano como un continuo devenir de experiencias individuales intransferibles. Esto lo admitimos como algo ineludible. Ser social y ser individual parecen condiciones contradictorias de existencia. De hecho, una buena parte de la historia política, económica y cultural de la humanidad, particularmente durante los últimos doscientos años, en Occidente, tiene que ver con este dilema. Así, distintas teorías políticas y económicas, fundadas en distintas ideologías de lo humano, enfatizan un aspecto u otro de esta dualidad, ya sea reclamando una subordinación de los intereses individuales a los intereses sociales, o al revés, enajenando al ser humano de la unidad de su experiencia cotidiana. Más aún, cada una de las ideologías en que se fundan estas teorías políticas y económicas, constituyen una visión de los fenómenos sociales e individuales que pretende afirmarse en una descripción verdadera de la naturaleza biológica, psicológica o espiritual de lo humano. (p.1)

En el caso particular de la escuela, esta se constituye como un grupo social vivo y en constante cambio, alimentación y retroalimentación (como un ecosistema) donde convergen diferentes actores, intencionalidades, retos, sueños, esperanzas, frustraciones e incertidumbres que se convierten en el corazón de la praxis cotidiana y que a su vez, se constituyen en *experiencias intransferibles* en términos de Maturana (2007). Desde esta mirada ecologista, cada escuela es un propio ecosistema que se estructura y se auto-mantiene tomando del medio circundante sólo aquello que le permite subsistir y conservarse. En su interior, cada miembro vivifica la unicidad de esa comunidad educativa y por ende, la individualidad de cada escuela no puede ser enajenada por un sistema educativo nacional y de esto no es ajeno el Colegio San José de Castilla, ya que las prácticas educativas y sociales han partido de generalidades trazadas por la Secretaría de Educación; sin embargo, a través de la voz de los sujetos, se evidencia cómo la han hecho propia y única.

Por otro lado, Miguel Ángel Santos Guerra (1990) en su texto *Hacer visible lo cotidiano*, presenta cómo la comprensión de las dinámicas de cada escuela se constituye en un ejercicio de evaluación de sus procesos; no obstante, aclara que ésta se debe entender como una oportunidad de explorar, reconstruir, comprender e interpretar la realidad de un plantel educativo, a partir de la voz de una comunidad particular que ha generado todo un sistema de significación que sustenta la práctica diaria. Dicha perspectiva, supera la evaluación vista como un '*testing*' aplicado a los estudiantes en el aula para determinar cuánto saben (o no saben) y más bien, pasa a enmarcarla como una posibilidad de análisis de todos los estamentos educativos y cómo inevitablemente todos inciden en los resultados que van más allá de las cifras. Así pues, en el análisis de la experiencia, resaltamos no sólo los alcances en términos numéricos por parte de las pruebas presentadas por los estudiantes del Colegio San José de Castilla, sino que posicionamos

la voz y el sentir de diferentes actores institucionales para comprender los alcances y limitaciones de la experiencia dentro de su contexto real.

Es decir, hay otra mirada de cada escuela como un espacio único, con vivencias únicas que la diferencian de otras; por tanto, el estudio de las dinámicas que allí ocurren, superan el aula de clase y requieren escuchar la voz de quienes la viven a diario (que corresponden no sólo a docentes y estudiantes). Así mismo, desde esta perspectiva, se supera el estigma de la evaluación como un ejercicio calificativo de la eficiencia de los procesos, pues para Santos Guerra este tipo de juicio subjetivo provoca una mirada parcial de la institución generando un sesgo entre lo que realmente es y lo que se percibe.

También, Alfredo Ghiso (2004), en su texto *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace*, señala que cada grupo social es como una *autopoiesis*, permitiendo entender cada escuela como un sistema que se reproduce y se mantiene por sí mismo, porque sus actores se han encargado de darle vida a partir de la interpretación que han hecho del mundo y de lo que han considerado importante pese a lo impuesto políticamente, movidos por la esperanza de transformar el medio que los rodea y por lo que la sociedad necesita y espera de ellos. Así mismo, estas perspectivas ven en cada comunidad escolar la conformación de un '*nosotros*', haciendo un llamado a la auto-reflexión de sus procesos para que desde la unidad se proyecten transformaciones educativas.

En el sentido de la autopoiesis, el cual fuera inicialmente un término biológico, Maturana (2007) explica que cada ser vivo es una organización estructural que conserva dentro de sí toda la información y subsistemas para mantenerse y conservar su especie tomando del medio sólo aquello que promueve la preservación de su vida, dicha información está dada en la célula como unidad mínima de vida. Además, reconoce que dentro de la naturaleza de cada ser vivo, está la

posibilidad de conformar grupos sociales en pro de la conservación de la especie, lo cual ocurre con todas las especies vivas, pues por ejemplo, una colmena de abejas es un grupo social donde *voluntariamente* sus miembros cumplen distintos roles para preservarse y que además, identifican a ese grupo social como individual en medio de otro grupo de insectos. Entonces, a partir de ello, Maturana afirma que “Para ser miembro de una sociedad basta con realizar las conductas que definen a sus miembros” (p.4).

La identificación de unos grupos sociales al interior de las diferentes formas de vida, le permite a Maturana trascender la mirada biológica de la autopoiesis hacia el campo de la sociología, reconociendo específicamente que los grupos sociales humanos se agrupan de acuerdo a los intereses particulares de los individuos, quienes en el camino de la vida sienten empatía o una pegajocidad social o un sentimiento de amor, de aceptar al otro como legítimo para caminar juntos en el alcance de las metas constituyéndose así, su identidad y sus diferentes roles de acuerdo a los grupos sociales a los que se pertenece. Bajo esta perspectiva, Maturana afirma que:

La estructura presente de un ser vivo es siempre el resultado de una historia en la cual sus cambios estructurales han sido congruentes con los cambios estructurales del medio. También acepta que todo ser vivo se encuentra donde se encuentra en su presente como resultado de esa historia, en una continua transformación de su presente desde su presente. (2007, p. 3)

No obstante, en su interior, los grupos sociales que se cohesionan al parecer voluntariamente, viven luchas internas que hacen que aquella ‘*pegajocidad*’ no sea del todo natural pero que de igual modo incide en su historia. Para el caso de la comunidad castillista, el hecho de que el énfasis de la Educación Media Fortalecida haya sido en el área de Inglés, es un tema muy controversial porque con el paso de los años, la comunidad misma ha demostrado que

si bien en el estudio del idioma extranjero hay un aporte para ser parte de un mundo globalizado que a nivel económico, reconoce en este idioma una puerta de acceso a él, también existe una lucha interior entre la imposición sobre un área a profundizar y el deseo de ahondar en algo que realmente satisfaga el alcance de los sueños y el desarrollo de las aptitudes personales de todos los estudiantes.

Por tanto, reconociendo que cada escuela es un sistema vivo y que además de ello es el producto de una historia que se construye en comunidad, la sistematización de experiencias educativas es un camino pertinente para explorar el fenómeno que atañe a esta investigación y para lo cual hemos logrado una definición particular que se argumenta a continuación.

6.1. La sistematización de experiencias educativas como una modalidad investigativa para hacer visible lo cotidiano

La *sistematización de experiencias educativas*, se constituye en una modalidad investigativa de lo que ocurre a nivel social, la cual permite construir un conocimiento colectivo para una comunidad, en este caso académica, a partir de la reconstrucción histórica de la experiencia en torno a la Educación Media Fortalecida en el Colegio San José de Castilla.

Entonces, desde la óptica de la individualidad de los procesos vividos al interior de cada escuela, la reconstrucción histórica de esta experiencia se constituye en un primer paso de reconocimiento de la unicidad castillista, conllevando así la producción de un relato pedagógico, que según la mirada de Jorge Enrique Ramírez (2015), docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y docente de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE, éste es una forma para investigar las prácticas educativas; es decir, lo que ocurre en la escuela dicho por quienes lo han vivido y por ende, al narrarlo, ofrece una significatividad de la experiencia,

significación que se oculta en el silencio, en el olvido y que sólo se vivifica a través del recuerdo y del relato. No obstante, este ejercicio de remembranza no obedece a mostrar una sola verdad o la mirada de uno sólo. Por tanto, un relato pedagógico existe en la medida que para la reconstrucción de lo vivido se evidencian distintas voces que aportan su propia experiencia sobre lo recorrido y desde allí, se asegura no sólo un campo de validez porque se apela a la complejidad misma de la vivencia, sino que se legitima la voz del otro.

Según lo anterior, partimos de que la reconstrucción histórica de una experiencia corresponde a un relato pedagógico en la medida que a la hora de reconstruirlo, hay una actividad auto-reflexiva que conlleva al investigador a tener en cuenta las voces de diferentes actores (tanto principales como secundarios) que han sentido lo vivido, hay un escenario en que ocurren las prácticas educativas, hay un contexto en el que se cruzan los actores y el escenario, hay un tiempo particular y hay una trama que entreteje la historia y que más tarde sirve de referente para su análisis como lo señala Ramírez (2015).

Entonces, en el relato pedagógico existe la posibilidad de producción de saber pedagógico. Es decir, en el ejercicio de reflexionar sobre lo vivido, escuchar las voces de quienes conviven en la experiencia y hacer un balance de contrastes, se valida una verdad que no es el producto de recetarios ni de estandarizaciones sobre la educación, sino que como el mismo Ramírez dice:

Lo que esto indica también es que si el relato es un mecanismo, es un instrumento, es una vía para la producción de saber pedagógico, lo que esto indica también es que la producción de... de saber pedagógico no busca una condición de generalidad para el... para... digamos como... como teoría para el mundo de las teorías educativas... no es su intención... por eso, el saber pedagógico implica una singularidad, implica una particularidad e implica si acogemos la condición de su contexto, también una territorialidad. (De minuto 33:28- 34:15)

Desde esta perspectiva, la consolidación de un relato pedagógico dentro de la sistematización de experiencias educativas, apela a la construcción de un saber pedagógico particular, principalmente para los sujetos que viven la experiencia pero que va más allá de la crítica superficial de los procesos, pues como diría Araceli De Tezanos (2008): “Trasciende la mera opinión de los colegas” (p.12). De allí la importancia de escribir sobre la práctica, pues la escritura sobre lo que ocurre en la escuela refleja reflexión sobre lo que se hace y permite resignificarlo a través del lenguaje y a la vez, visibilizarlo. En este sentido, De Tezanos afirma: “Es quizás la no existencia de una escritura rigurosa de la práctica por parte de los maestros, la que genera la ausencia de un reconocimiento claro y explícito del oficio de enseñar” (2008, p. 17)

Entonces, a través de este llamado al empoderamiento por lo que se hace, a la visibilización de aquello que la cotidianidad acalla y que algunos discursos de poder tergiversan, encontramos en la sistematización de experiencias educativas la posibilidad de evidenciar un proceso vivo y único por dos razones. En primer lugar, visibiliza sentimientos, emociones y expectativas a través de las voces de los actores que la han vivido, permitiendo generar la conciencia de un ‘nosotros’ y dando no solamente una participación real a la comunidad, sino generando un mayor sentido de pertenencia.

En segundo lugar, la sistematización no se limita a la reconstrucción de lo vivido, sino que busca trascender a partir del contraste entre la teoría y la práctica, entre lo político y lo interpretado por un determinado grupo social, para así fortalecer el saber pedagógico, pues como dice De Tezanos: “En toda práctica docente es posible reconocer la presencia de principios teóricos que acompañan a la tradición de enseñar, ésta asume modos de concreción diferentes según el contexto socio-cultural en el cual opera” (2008, p. 14). Entonces, la recuperación de lo

histórico se complementa con un análisis crítico basado en unos referentes epistemológicos que orientan tanto el proceso, como la perspectiva desde la cual se analiza, posicionando así, no sólo el rol de cada actor, sino ayudando a la comunidad a reconocer que hay más puntos de vista que en ocasiones distan de la mirada particular de algunos, lo cual se constituye en un aporte local con la doble posibilidad de reafirmar o transformar lo que se está haciendo, ya que se analiza lo vivido desde el contexto real en que ocurre. Al respecto, es importante resaltar algunas de las características de la sistematización para Jara Holliday:

“Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes... Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias...

Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora” (s.f. p. 4)

También, en el proceso de reconstrucción histórica, la memoria juega un rol dinámico, decisivo y desencadenador de recuerdos expresados a través del lenguaje, lo cual según Lola Cendales (2004) no es tarea fácil en la medida que la memoria tiende a tener una imagen totalizadora de lo vivido y el hecho de recordar los detalles hace parte de un proceso reflexivo y de toma de conciencia sobre lo vivido; es decir, es parte de un proceso meta-cognitivo que da la “posibilidad de recrear y trascender la propia experiencia de sistematización” (p. 111).

Entonces, la comprensión de esta práctica educativa, busca empoderar a los actores sobre lo que han vivido, dejando una huella que los movilice a aprender de su experiencia, a reconocer al otro como esencial en los procesos educativos y a potenciar una evolución desde las posibilidades propias de su propia historia y contexto.

No obstante, es importante resaltar que dentro de la modalidad investigativa de sistematización de experiencias, la fase de reconstrucción histórica o la fase de concreción del

relato pedagógico, debe trascender el hecho de reivindicar el pasado vivido y debe pasar a un análisis del mismo. Al respecto, Oscar Jara Holliday (s. f.), señala que una vez finalizada la reconstrucción de la experiencia, se procede a una interpretación crítica de fondo que deja al descubierto la lógica única y viva de la experiencia, lo cual, para el caso de esta investigación, se hace a través de la fenomenología, aspecto que se sustentará en el próximo apartado; ya que el ejercicio de escribir la historia no tiene como fin perpetuarla, caminar en un círculo repetitivo sobre ella, sino que busca su evolución a partir de una mirada introspectiva, pues como diría Jacinto Benavente en una de sus máximas: “Una cosa es continuar la historia y otra es repetirla”.

6.2. La fenomenología como perspectiva de análisis para entretejer el significado de esta experiencia

En este punto, se hace necesario que el investigador, más que explicaciones, asuma una postura crítica frente a la experiencia objeto de la sistematización, Jiménez y Torres (2004) plantean que además de problematizar la realidad en relación a las teorías emergentes, el investigador debe acceder a una construcción que vaya más allá de la investigación tradicional; se trata, por ende, de leer la realidad de otra manera “teniendo en cuenta que las teorías se construyen en función de diferentes coyunturas históricas, culturales, y epistémicas” (p. 22)

Entonces, posterior a la reconstrucción de la experiencia en torno a la Educación Media Fortalecida en el Colegio San José de Castilla, se asume la fenomenología como *método de análisis*. En este sentido, María Paz Sandín (2003) sostiene en su texto *Investigación Cualitativa en Educación*, que la fenomenología busca analizar una vivencia que está claramente enraizada en la conciencia de aquellos actores que la viven y el investigador busca definir lo que ocurre y cómo lo viven los actores. Es decir, apunta su atención hacia la

experiencia subjetiva de los participantes. Para ejemplificarlo mejor, Sandín, cita a Tesch, quien afirma que:

En lugar de estudiar el impacto de un programa destinado a facilitar la integración del alumnado de grupos minoritarios o estudiar la cultura escolar de las aulas multiculturales o las interacciones entre alumnos de diversas razas, la fenomenología estudiaría cómo es la vivencia para una persona en un aula de estas características o cuál es la experiencia de un niño del grupo minoritario (o mayoritario) en un aula plural. La fenomenología es el estudio sistemático de la subjetividad. (p. 16)

Por tanto, abordar la experiencia desde la unicidad, requiere comprender que pese a que ésta es el producto de un pre-texto político que la ha promovido y aunque muchos colegios del Distrito están en dicho proceso, al poner esta realidad entre un paréntesis, se visibiliza que tiene un significado particular construido e interiorizado por los diferentes actores que la han vivido, lo cual es uno de los fundamentos de la fenomenología. Así, la subjetividad se convierte en un aspecto pertinente y trascendental para dotarla de sentido y encausar el camino hacia el análisis de la coherencia entre las intenciones políticas que la originan, los antecedentes institucionales y el significado de esta vivencia para la misma comunidad. Dicho referente intencional se ubica paralelamente a la experiencia subjetiva de los actores en torno al alcance de un ideal educativo (percepciones e interpretaciones de quienes lo ha vivido) y desde allí, se deriva todo el análisis, el contraste y la correspondencia entre el fin y lo vivido.

En este punto, es pertinente señalar que según Sandín (2003) para el análisis de un fenómeno social se debe partir de entrevistas principalmente (sin desconocer el aporte de documentos institucionales o fuentes secundarias de información), pero además, se debe identificar *clústers de significado*, *reductio* o posibles redes del significado que los actores le han dado a la experiencia vivida, haciendo una descripción de la misma, pues como también señala

Ayala Carabajo (2008), citando a Van Mannen quien habla de la Fenomenología Hermenéutica (FH):

La FH estudia *el mundo de la vida* mediante métodos de reflexión y escritura que acceden tanto a las dimensiones páticas como lógicas del conocimiento. Además, es necesario destacar que desde este enfoque no se plantean “problemas a resolver” sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia. En efecto, el investigador pretende dar respuestas a cuestiones como: ¿Cómo es vivida esta experiencia por los niños? ¿Cómo viven los educadores esta experiencia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de ser/experimentar/vivir...? (p. 414)

Entonces, el análisis del fenómeno refleja una comprensión en profundidad de la experiencia, de su esencia, reconociendo el significado unificador de la misma para un determinado grupo social. Aquí, cabe señalar que Max Van Manen ha hecho un amplio aporte al área de la Educación y la investigación fenomenológica afirmando que:

El investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del *significado esencial* de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que estos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. (Ayala Carabajo, 2008, p. 411)

Es así como la interpretación que surja de esta realidad “debe develar la ‘gramática’ que subyace a la experiencia” (Torres, 2004, p. 76); así, la etapa de análisis de esta sistematización, se orienta a la producción de una nueva lectura que vaya más allá de los relatos de los actores, debido a que existe la posibilidad de tener en cuenta factores asociados a ésta y que quizás no están previstos pero que hacen parte del carácter reflexivo-práctico que se realice.

7. El camino recorrido: Metodología para la sistematización de esta experiencia educativa

El camino para sistematizar esta experiencia educativa, retoma aportes metodológicos de Oscar Jara, José Hleap Borrero y Marco Raúl Mejía, haciendo una propuesta ecléctica y particular para esta investigación, sumado al aporte visibilizado a través de los marcos de referencia presentados con anterioridad para esta investigación. Para comenzar, Jara (s.f.) señala que: “Es indispensable haber participado de alguna manera en la experiencia que se va a sistematizar. Los hombres y mujeres protagonistas deben ser los principales protagonistas de la sistematización” (p. 8). De allí que el punto de partida de esta investigación correspondiera a la narración de lo vivido por parte de una de las sistematizadoras y protagonistas de esta historia, con el fin de involucrar a un ojo observador externo a lo vivido en el Colegio San José de Castilla y sus procesos de profundización en la Educación Media.

Es así como el primer acercamiento a la sistematización de esta experiencia correspondió a una narración muy general por parte de una de las protagonistas de la historia, quien en su momento, quizás por los juegos de memoria o quizás por el desconocimiento de un pasado aún más lejano, omitió detalles que más tarde otros actores involucrados en la experiencia ahondarían.

Fue una primera mirada que permitió identificar vacíos, dudas por resolver, datos por confirmar y clarificar, pero que aun así, sirvió para establecer una guía de sistematización de la experiencia a partir de la propuesta de Oscar Jara dada en su texto *Orientaciones Teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. A partir de ello, fue posible identificar los siguientes actores que permitieron la reconstrucción de lo vivido y que además, se categorizaron de acuerdo a su participación, ya que José Hleap Borrero (1999) señala en su texto *Sistematizando experiencias educativas* que las categorías de actor

Son construcciones que buscan establecer las diferencias y desigualdades en la participación de la experiencia. Estas categorías dependen de las distribuciones de poder y de los mecanismos de control sobre el desarrollo de las acciones y las interpretaciones de la experiencia. (p. 65)

Tabla 1:

Actores que permiten la reconstrucción de la experiencia

	CATEGORÍA DE ACTOR	CÓDIGO	NOMBRE
INSTITUCIONAL	SED- Departamento de Educación Media y Superior	SED-01	Oscar Matías
		SED-02	Manuel Baquero
	Directivos	D-01	Gilma García
		D-02	Zulma Chocontá
		O-01	Oneida Rojas
	Universidad Acompañante	U-01	Claudia Villalobos
		P-01	Oscar Marín
	Profesores	P-02	Lucely Chacón
		P-03	Lorena Sierra
		P-04	Claudia Quiroga
		P-05	Yined Padilla
		P-06	Nubia Méndez
		P-07	Mónica Sánchez
		P-08	Diana González
	Estudiantes y Exalumnos	E-01	Nini García
		E-02	Daniela Caballero
		E-03	Heidy Páez
		E-04	María José Rodríguez
		E-05	Angélica Castellanos
		E-06	Diego Ramos
		E-07	Ingrid Sanabria
		E-08	Nicol Garnica
		E-09	Paola Mateus
		E-10	Kevin Bermúdez
		E-11	Natalia Ramos
		E-12	Gloria Aguilar
		E-13	Angélica Sanabria
	Padres de Familia	PF-01	Betty Esperanza Corredor
		PF-02	John Fredy Sanabria
		PF-03	Horacio Mateus

PF-04	Aida Ruth Yanguatín
PF-05	Amparo Chaparro
PF-06	Francy Martínez

Esta figura presenta los actores que permitieron la reconstrucción de la experiencia de la Educación Media Fortalecida en el colegio San José de Castilla. Se agrupan de acuerdo a su rol dentro de la misma y para el manejo de la información, se utilizan nomenclaturas que los identifican a lo largo de la investigación.

No obstante, el relato humano no es el único insumo que habla de la experiencia; por tanto, también hubo una búsqueda sobre la reglamentación legal que dio origen a la Educación Media Especializada y ahora, Fortalecida en Bogotá, y que para la presente investigación, se categorizó bajo el nombre de Marco Legal, constituyéndose así en una narrativa de orden político que se contrastó con la experiencia reconstruida y con su posterior análisis para identificar contrastes entre lo propuesto y lo vivido.

Tabla 2

Documentos institucionales que facilitan la reconstrucción de la experiencia

CATEGORÍA DE ACTOR	CÓDIGO	NOMBRE
MARCO LEGAL	ML-01	Ley 115
	ML -02	P.E.I. San José de Castilla
	ML- 03 A	S.I.E. San José de Castilla – 2012
	ML- 03 B	S.I.E. San José de Castilla – 2013
	ML- 03 C	S.I.E. San José de Castilla -2014 /2015
	ML – 04	Resolución E.M.E.
	ML - 05 A	Proyecto 891
	ML - 05 B	Poyecto 891
	ML-06	Transformación Curricular - Acompañamiento de la Salle
	ML-07	Diseño de la propuesta. Acompañamiento de la Pedagógica

La figura expresa los documentos institucionales y legales que se retomaron para la reconstrucción de la experiencia. Al igual que la categorización de los actores, se usa una nomenclatura para referenciarlos en la investigación.

Así mismo, se recopiló un archivo fotográfico (AF) facilitado por algunos actores de la experiencia, que contiene trabajos en clase con estudiantes y reconocimientos distritales por el desempeño académico institucional en el área de Inglés, lo cual se describe en el **Anexo 1**. Este

archivo se agrupa en cinco colecciones de fotografías que se retoman a lo largo de esta investigación como otra forma de relato sobre la metodología de las clases de Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla y a la vez, se constituyen en un deleite que permite la remembranza de momentos vividos al interior del aula, pero que quizás sólo dentro del relato pedagógico cobran real sentido porque se complementan con las voces de los actores.

Este primer ejercicio de identificación de actores de la experiencia y registro existente de la misma, respondió a una fase de organización de materiales para emprender la sistematización. Al respecto, Marco Raúl Mejía (2004) en su texto *Expedición pedagógica nacional*, señala que la organización de materiales para la sistematización de una experiencia es vital a la hora de determinar cómo y qué se va a sistematizar. “Esta primera organización que se haga, va a dar como resultado una primera forma de selección que expresa una mirada específica. Esa primera mirada, a su vez, determinará enfoques y aspectos que se comienzan a abandonar porque no parecen importantes” (p. 28). No obstante, en la recuperación del registro existente de esta experiencia educativa, el material existente permite complejizar la mirada sobre la experiencia y realmente lo encontrado, nunca ha sido dejado de lado porque a nuestro modo de ver, constituye la vida de la experiencia misma.

Por tanto, la identificación de fuentes secundarias o documentales sobre la experiencia sumado a las fuentes primarias o los actores que han participado en ella, abrieron un abanico de preguntas posibles para las entrevistas semi-estructuradas que se llevaron a cabo (tanto individuales como grupales).

Sin embargo, el hecho de acceder a los actores en ocasiones, fue una labor compleja en la medida que cada uno se encuentra cumpliendo su rol dentro de una experiencia institucional y

entrecruzar tiempos de diálogo con las investigadoras, fue el producto de acuerdos no sólo para participar de la sistematización de la experiencia, sino para dialogar sobre este tema.

Es por ello, que el acuerdo para una cita de diálogo con cada uno de los actores identificados constituyó un primer paso de acercamiento formal a ellos, pero más allá de un simple encuentro, hubo una invitación con el objetivo de explicar qué es la sistematización de experiencias y cómo gracias a ellos, a sus sentires, a su trabajo cotidiano y a sus reflexiones pedagógicas, ellos están inmersos en una experiencia que merece ser reconocida y analizada a fondo, lo que conllevó la firma de un consentimiento de participación para esta investigación como lo evidencia el **Anexo 2**. En este sentido, Sandoval (1993) señala que el análisis del fenómeno:

Involucra la identificación de la estructura del fenómeno bajo estudio mediante una dialéctica (conversación / diálogo) entre el actor (participante / sujeto) y el investigador. Este conocimiento se genera a través de un proyecto conjunto en el cual interrogado e investigador, juntos, se comprometen a describir el fenómeno bajo estudio. (p. 60)

Por tanto, lo que dijo cada actor fue el producto de su experiencia subjetiva frente a un fenómeno del que hace parte. Entonces, ayudarle a reconocer el valor y la trascendencia de su relato no sólo para reconstruir la experiencia, sino para generar sentido de pertenencia institucional al respecto, fue una labor de esta investigación. Desde esta mirada, Ruiz Silva, en la compilación de Jiménez y Torres (2004) señala que:

Suele suceder que somos los mismos docentes quienes adelantamos procesos de investigación de contextos educativos propios o muy cercanos al nuestro, esto es, hacemos parte del contexto investigado. El nivel de complejidad en estos casos es remarcable, dado que como investigadores participamos en la conformación y constitución del objeto investigado. Este rol de ‘investigador interno’ o ‘investigador

participante' hace que necesariamente se pase de un plano descriptivo a uno interpretativo, en el cual todos los actores del estudio, esto es, informantes e investigadores, expresan su manera de pensar y de vivir. (p. 48)

En este punto de la investigación, entramos en lo que Hleap (1999) define como **lectura extensiva** de la experiencia, lo cual se refiere a:

Los relatos son 'leídos' de tres maneras en el desarrollo de la investigación: de manera EXTENSIVA, como el despliegue de un conjunto de aspectos sobre la experiencia, riqueza de la cual partimos para ubicar los núcleos temáticos y para construir la periodización endógena de la experiencia... Tenemos entonces los núcleos semánticos, las categorías de actor y las perspectivas. En tanto construcciones del investigador para operar sobre la información reunida, estas unidades se definen por su función.

Así, los núcleos temáticos son términos que condensan un aspecto referido a los relatos de cada narrativa, en el número que sea necesario hasta saturar los aspectos presentes, sin caer en la redundancia o en la desagregación extrema. (p. 65)

Por tanto, tras el diálogo con cada uno de los actores, fue posible identificar momentos clave dentro de la experiencia y desde allí, se visibilizaba mejor su punto de vista dentro de lo vivido. Así fue posible identificar cinco momentos clave desde el origen de la experiencia hasta el día de hoy: 1. Antecedentes, 2. Diseño, 3. Rediseño por la transversalización de la Educación Media Especializada, 4. Implementación de la Educación Media Fortalecida y 5. Revisión de procesos curriculares y ajustes, que se explicitan en el **Anexo 3**.

Es así como en esta **lectura extensiva** de la experiencia, el ejercicio fundamental consistió en tomarle una fotografía y para ello, la línea de tiempo fue una herramienta que dio cuenta de lo temporal y que se convirtió en un macro-relato extensivo de la experiencia,

sintetizando así lo vivido en una presentación en **prezi** que refleja el camino recorrido y que sirve de insumo para visibilizar la globalidad de experiencia.

Al respecto, Julio Márquez Rodríguez (s.f.) señala en su texto *Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza- Las líneas de tiempo*, que el tiempo es una dimensión en la que nos movemos muchas veces de manera inconsciente y cuando no sabemos hacia dónde ir, es bueno mirar lo que ya se ha recorrido. Entonces, para entender el tiempo histórico, hay que ‘plasmarlo’ en una imagen usando como principal recurso la memoria, lo que permite una mayor conciencia de él.

Una línea del tiempo es un ejercicio de la memoria, y también es un ejercicio de otras capacidades, como la de organizar la información según criterios cronológicos, la de distinguir sucesos basados en relaciones de causa-efecto o la de representar una serie cronológica a través de formatos visuales. (p. 3)

Sin embargo, la línea de tiempo es un recurso investigativo que no se agotó en la fase de la lectura extensiva para referenciar los momentos y actores de la vivencia. Fue más bien, una construcción que se alimentó cada vez que se entrevistó un actor, donde cada entrevista aportó o remitió a otras personas o documentos que también complementaron y complejizaron la mirada sobre el fenómeno haciendo que la línea de tiempo se constituyera cada vez más en una verdadera fotografía de lo vivido. Entonces, es este aspecto se apela a algo que Torres (2004) ha denominado como la *recuperación colectiva de la historia o RCH*, lo cual se constituye en una:

Modalidad de producción de conocimientos que busca reconstruir la historia /memoria de hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no), involucrando activamente a sus protagonistas; además de enriquecer el saber social sobre el pasado común, la RCH busca fortalecer procesos de identificación y organización colectiva. (p. 78)

Gracias a este acercamiento o lectura extensiva de la experiencia, fue posible identificar aspectos recurrentes en varios relatos que posteriormente permitieron la identificación de una categoría de análisis macro de esta experiencia como lo es la incidencia de la política educativa y el sentir de la comunidad en el ejercicio de la transformación curricular. Así mismo, esta categoría albergó cinco aspectos relacionados con los intereses y el futuro de los jóvenes, la metodología de la Educación Media Fortalecida, la importancia de los sentires y el reconocimiento, la responsabilidad en la asignación de recursos pedagógicos y didácticos para alcanzar los objetivos de formación propuestos y por último, la tan anhelada transformación curricular que se busca con esta iniciativa distrital, lo cual se consolida en una matriz de análisis diseñada para tal fin como se evidencia en el **Anexo 4**.

Una vez finalizada la *lectura extensiva* de la experiencia, se procedió a hacer una **lectura intensiva** de la misma, la cual es definida por Hleap (1999) como:

De manera INTENSIVA, como el contexto en que se desarrolla un aspecto en particular... cada uno de estos núcleos (temáticos) son utilizados en la lectura intensiva para ver la manera cómo se le da sentido a ese aspecto de la experiencia en cada relato. (p. 65)

De allí que el diálogo hiciera legítimo su rol, ya que como José Hleap Borrero (1999) dice: “Dialogar no es un simple intercambio de palabras, es la oportunidad de re-crear distintas interpretaciones asegurando un campo de validez mutuo, un creer en el otro, donde sea posible la negociación y un consenso que no niegue la diferencia desde donde nos relacionamos”(p.2), es decir, se reivindicó la mirada del actor sobre su misma experiencia; ya que “desde el punto de vista de la investigación interpretativa, la experiencia no existe como hecho objetivo desprendido del conjunto de interpretaciones que hacen sus actores; se asume como construcción de sentido sobre la acción” (Hleap, 1999, p. 2).

En este punto acotamos a Marco Raúl Mejía (2004) quien señala que una vez identificados los actores y los materiales que apoyarían la sistematización, es pertinente diseñar un formato de análisis para cada uno, pues aunque estén narrando la misma experiencia, cada uno de ellos hace énfasis en un aspecto particular y “esta va a ser una de las puertas más importantes para acceder a la diversidad de la mirada” (p. 30). De esta manera, los formatos se convirtieron en una lectura intensiva de narrativas, lenguajes y símbolos, en la que pueden aparecer paradojas que es necesario analizar y /o esclarecer al tener la lectura global de la experiencia, ya que el ejercicio investigativo de la sistematización de experiencias busca en una primera etapa, construir un texto complejo a partir de las lecturas que se hagan de una realidad, de manera que lo vivido se vea recuperado y reconstruido permitiendo que se visibilicen las concepciones y el contexto en el cual se enmarca la experiencia objeto de investigación.

Teniendo en cuenta el aporte de Mejía , después de cada entrevista, no sólo se hizo una transcripción de la misma, sino que se elaboró un formato denominado: *Síntesis de la entrevista a actores que han vivido la experiencia*, el cual incluyó información personal de cada actor, preguntas orientadoras de la entrevista (semiestructurada), síntesis de la experiencia de cada actor resaltando aspectos relevantes y por último, frases literales que nos llamaron la atención como investigadoras, las cuales no sólo reflejan su subjetividad frente al fenómeno vivido, sino que posteriormente, son insumo importante para la reconstrucción de la historia y su respectivo análisis, puesto que según Sandoval (1993) entre las técnicas específicas de la fenomenología se encuentran: “la búsqueda de frases idiosincráticas o modismos, la obtención de descripciones experienciales (vivencias) de una persona interrogada” (p. 60). Lo cual está claramente enraizado en la modalidad investigativa de la sistematización de experiencias. Así mismo, cada ficha de síntesis se constituyó en un primer reconocimiento a la mirada de cada actor sobre la

experiencia, convirtiéndose en un mecanismo para visibilizar su voz, sus aportes, sus decepciones, sus interrogantes, sus sueños y sus proyecciones, dejando una evidencia material en el tiempo de su paso por esta historia. Para efectos de la presente investigación, adjuntamos una de las fichas en el **Anexo 5**.

Así mismo, se diseñó un formato de síntesis para el marco legal o referente intencional que propició esta experiencia, el cual denominamos *Síntesis del registro documental de la experiencia*, el cual recopila datos bibliográficos, resumen de su contenido, citas que llaman nuestra atención, sea porque dan información claramente relacionada con la experiencia o porque en su momento, sugieren análisis sobre el marco legal referenciado. También, dentro de la política distrital hay una tendencia a usar siglas, por ejemplo, EMF para referirse a Educación Media Fortalecida, entonces consideramos pertinente resaltarlas con su respectivo significado, como se ejemplifica a través del **Anexo 6**. Posterior a ello, nos adentramos en otro nivel de lectura de la experiencia que se denomina **lectura comparativa**, la cual para Hleap surge

Al contrastar los diversos relatos para establecer la perspectiva de cada actor. La perspectiva es el punto de vista desde el cual un narrador se coloca para interpretar la experiencia. Se configuran a partir de los núcleos temáticos que su relato pone en juego y las relaciones que propone entre ellos... (los núcleos temáticos) en su uso comparativo conforman indicadores de la perspectiva de un actor. (p. 65)

Igualmente, en este tipo de investigación “el relato no se puede asumir, alegremente, como simple fuente de información desde la cual hacer generalizaciones, sino que se constituye en una forma estructurada a la cual hay que comprender” (Hleap, 1999, p.4). Por ello, se generó un macro-relato más holístico y visiblemente más claro, retomando los fragmentos de voz resaltados en las fichas de síntesis individuales y dando como resultado un macro-relato expresado a través de una crónica narrativa, la cual, lejos de tratarse de una simple y plana presentación de la información,

presenta la experiencia desde un juicio interpretativo y adquiere un carácter social por el hecho de tener en cuenta las miradas y opiniones de los actores partícipes en el contexto en el que se vivenció la experiencia, dicha crónica se denomina *Una crónica castillista para contar*, cuya primera página se visibiliza en el **Anexo 7**.

Esta crónica ha adoptado un estilo libre bajo principios éticos que no tergiversan, deforman, ni adaptan la información, sino que presentan la realidad desde distintas percepciones. Ejercicio complejo en la medida que no todos los miembros de la comunidad han estado abiertos a reconocer la mirada de los otros, lo cual se evidenció en un evento de socialización en el Colegio San José de Castilla que denominamos *RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES*, llevado a cabo el 6 de Abril de 2015, donde un audio con fragmentos de intervenciones de los actores, de antemano visibilizadas en la crónica, causó incomodidad en algunos de los invitados a dicha reunión. Por tanto, una de las conclusiones de aquel día fue la sensibilización hacia la construcción de un trabajo compartido, donde la voz del otro es tan legítima como la propia, por el simple hecho de haber sido parte de la misma experiencia. En este sentido, se pueden apreciar algunas fotografías y el acta de aquella reunión en el **Anexo 8**.

Así pues, la consolidación de esta crónica corresponde a un relato pedagógico que abre paso a la construcción de una comunidad discursiva, legitimando el deleite que produce la narrativa y el relato. Pues como afirma Cendales (2003):

Entrar en la magia del relato es dejarse conducir a un mundo donde van surgiendo acontecimientos, personas, sentimientos, sueños, frustraciones y alegrías, que van formando una trama y una secuencia que integra, da sentido y permite acceder al sentido de la experiencia. (p. 62)

Posteriormente, recurrimos a la fenomenología como una de las vías que plantea Martínez de Miguélez (2010) para adentrarnos en el análisis de la realidad. Ejercicio que

complementa la sistematización de la experiencia educativa y que según Barnechea, González y Morgan (1999) en su texto *La producción de conocimientos en sistematización*, es donde radica la real magnitud de la producción de conocimiento desde la práctica y para la práctica misma, sin el ánimo de hacer universalizaciones del conocimiento:

Resulta siendo uno de los más complejos en el proceso de sistematización: Se trata del **análisis e interpretación** de lo sucedido en la experiencia para comprenderlo. Este es, en consecuencia, el momento privilegiado en la producción de conocimientos nuevos sobre la experiencia y, a la vez, el que resulta más difícil de transitar para los sistematizadores. Este momento exige descomponer la experiencia (la totalidad) en los elementos que la constituyen, identificar las relaciones que existieron entre ellos, comprender los factores que las explican y las consecuencias de lo sucedido; etc. (p. 41)

Entonces, es así como se retomó el ejercicio de lectura extensiva desarrollado a través de la matriz de categorización ya expuesta (alimentada con la lectura intensiva de los aportes de cada actor) y se abordó el análisis de lo vivido a partir de cinco categorías de análisis, haciendo un ejercicio de triangulación entre lo vivido, lo narrado, y lo teorizado a nivel educativo:

- Los intereses y el futuro: “Urgencia por despertar el interés hacia el futuro, desde un proyecto de vida claro”
- Rol del docente castillista en la metodología para la enseñanza de la Educación Media Fortalecida en Inglés
- Sentires y reconocimiento: “El ideal de una escuela realmente incluyente”
- Recursos: “Aseguramiento de los recursos didácticos, alimenticios y humanos como urgencia para la sostenibilidad de la Educación Media Fortalecida.

- Lo anterior transversalizado por una categoría denominada Transformación curricular: “La apropiación, desarrollo y puesta en marcha de las transformaciones curriculares. ¿Tarea exclusiva del maestro?”

Finalmente, hemos señalado que la sistematización tiene la potencialidad de explicar fenómenos sociales locales con el fin prospectivo de reafirmarlos o transformarlos. Al respecto, Alfonso Torres (1996) aclara que la interpretación que se hace sobre una experiencia siempre está a la luz de diferentes ideologías que manejan los actores y se reflejan en su lenguaje. La comprensión de la práctica con el objeto de transformarla, en tanto que es un proceso intelectual y creativo, debe dejar una huella en los actores. Así mismo, Torres (1996) comenta que a lo largo de la reconstrucción de la experiencia sistematizada, se deben socializar los hallazgos para dar cuenta de los aprendizajes ganados. De allí, que aparte del encuentro del 6 de Abril del 2015, busquemos compartir las lecciones aprendidas con la comunidad castillista a partir del blog virtual denominado A PIECE OF US, alojado en <http://apieceofus-sjc.blogspot.com.co/> como se evidencia a través del **Anexo 9**.

Este espacio virtual recopila no sólo la *crónica castillista* como resultado de este proceso investigativo, sino que visibiliza a través de diferentes estrategias audiovisuales los aprendizajes obtenidos, dejando la puerta abierta para que la sistematización de la experiencia no finalice con este ejercicio investigativo, sino que más bien, se constituya en un primer paso hacia la evolución a partir de la reflexión sobre lo vivido, pues como la plantea Martínez de Miguélez (2010) hay también otras opciones de estudio y por tanto, lo social es susceptible de ser analizado desde diversas ópticas. Entonces, el resultado no debe reposar simplemente en un documento final de investigación, sino que aparte de él, debe haber un producto de comunicación que de manera ‘educativa’ se dirija a la comunidad objeto de estudio.

8. Significación de la Educación Media Fortalecida castillista: Una experiencia viva

Para el proyecto de investigación “El fenómeno educativo contemporáneo de la Educación Media Fortalecida: Una crónica castillista para contar”, la sistematización de experiencias ha proporcionado diversas estrategias que suscitan una comprensión más profunda de esta práctica educativa; para la interpretación de ésta es pertinente analizar, en primer lugar, la “Incidencia de la política educativa y el sentir de la comunidad en el ejercicio del a transformación curricular” como categoría global de análisis para entender el contexto político de la vivencia. Esta categoría se nutre de la derivación de Los intereses y el futuro, Rol del docente castillista en la metodología para la enseñanza de la Educación Media Fortalecida en Inglés, Sentires y reconocimiento, Recursos y Transformación curricular.

Desde la mirada de la fenomenología, cada hecho social se enmarca en un pre-texto que lo ha desencadenado (para el caso la política educativa) y que hace que cada interpretación del mismo se constituya en un fenómeno social único, descriptible y comprensible sólo desde un contexto particular, porque las acciones humanas son irrepetibles y antes que juzgarlas es pertinente comprenderlas para desarrollar así ‘una teoría de lo único’ en torno a esta experiencia que más que pretender establecer generalidades sobre la Educación Media Fortalecida, busca que el Colegio San José de Castilla se piense como real institución alrededor de ella. Dadas estas razones, a continuación se presenta una reflexión de cada una de las categorías de manera que se evidencie una correspondencia y la relación entre la voz y el sentir de los actores de la experiencia y diferentes postulados teóricos.

8.1.Los intereses y el futuro: “Urgencia por despertar el interés hacia el futuro, desde un proyecto de vida claro”.

“Lo bonito de este proyecto es que a unos años, tú empiezas a recoger los frutos. Insisto, vuelvo y digo, este proyecto no es para recoger los frutos acá en el aula, los frutos de este proyecto los recogen las familias, los estudiantes y los hijos de nuestros estudiantes”.

Zulma Chocontá⁶

Desde muchas perspectivas sociales, la vida escolar puede verse desde lo cotidiano, desde los hábitos que se le inculcan al niño invisibilizando algo que va más allá de las fronteras de conceptos por aprender, de un “tener que”; es decir, dejando de lado lo que implica para un niño o joven la construcción de su persona, del sujeto que más adelante entrará a hacer parte de una sociedad como agente transformador y de cambio, para ser más que un espectador que va por la corriente de lo tradicional y común. Esta categoría de análisis pretende justificar la importancia de formar personas autónomas y más felices con lo que hacen y cómo la Educación Media Fortalecida se constituye en una propuesta potencial para lograrlo, una invitación para no promover una educación que coarte el crecimiento personal mediante el alcance de los sueños, visibiliza en la formación vocacional una puerta a la calidad anhelada contemporáneamente.

Primero, se hace necesario entender la existencia de la persona desde su posibilidad para empoderarse de su propia vida. La acción de educar en las manos del maestro debe generar en el estudiante la capacidad para ser protagonista de su vida, la cual debe ser entendida como más que el simple hecho de existir biológicamente. Se trata de reconocerse, no como un elemento más del mundo, sino de tener la capacidad para actuar, direccionar y escribir su vida para construir sociedad.

⁶ Coordinadora académica entre los años 2010 al 2014.

Esta es una invitación que Edwin de Jesús Hortta (2009) para quien la persona posee vida biológica y vida biográfica, donde esta última se refiere a aquel hombre que “se adueña de su existencia y se introduce en ella con sello y vida propios de tal manera que puede ir escribiendo ‘su vida’, su biografía” (p. 47), exhorta a ser consciente de la propia existencia, con sus palabras, “pertenerse, tenerse, poseerse” (p. 48), ya que sólo así cada uno podrá escribir su biografía.

En el transcurso de la vida de una persona, la biografía se escribe a diario con cada una de sus acciones, las cuales deben buscar su realización, el alcance de sus sueños, su proyección ante la sociedad y así proyectarse y tomar decisiones frente a ella, ya que independientemente de las circunstancias de la vida, la vida “es”, contrario a lo que “tiene que ser” por necesidad; frente a esto, Hortta (2009) especifica que una persona puede ser sometida al agravio, dejando de “ser” abandonando sus propios intereses, sus dones, sus aptitudes, su vocación y para reivindicarse deben reconocerse sus derechos, defender su mismidad, permitir apoderarse de sí y no consentir que se le arrebate su identidad.

Entender la vida biográfica es como establecer una relación su concepto con el concepto de proyecto de vida, con el camino que se sigue para alcanzar los ideales, con la posibilidad de permitirse soñar en pro del bienestar personal y colectivo; ya que un proyecto de vida debe propender por favorecer eso, la vida.

Desde el plano educativo, es tarea de la educación afanarse por ayudar a los niños y jóvenes a escribir su biografía, su vida, sus sueños, desde su infancia, no como una imposición, sino como un compromiso con la calidad de vida y el buen vivir. Al respecto, la Secretaría de Educación del Distrito señala en los Lineamientos para la Educación Media Fortalecida:

Cuando los y las jóvenes identifican sus fortalezas, habilidades y destrezas, desarrollan capacidades particulares correspondientes a sus intereses, expectativas y deseos. De allí que las posibilidades de realidades y contextos diferentes sea una idea cada vez más cercana. Cuando las y los jóvenes aman lo que hacen se descubren en la acción, y por ende, serán más felices, empoderados de sus roles, diseñado el bienestar y propendiendo por el buen vivir, donde la construcción de la autonomía se constituya como eje central en el proceso de toma de decisiones frente a su vida. (2014, p. 24)

Desde esta mirada, los estudiantes de Ciclo 5, como cualquier ser humano, sueñan con un futuro profesional que beneficie su propia vida y su familia. Para Z. Chocontá (2014), “Lo bonito de este proyecto es que a unos años, tú empiezas a recoger los frutos. Insisto, vuelvo y digo, este proyecto no es para recoger los frutos acá en el aula, los frutos de este proyecto los recogen las familias, los estudiantes y los hijos de nuestros estudiantes”. (Z. Chocontá. Comunicación personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea: 529 a 531). Entonces, estos escenarios promovidos desde la escuela, van más allá de lo personal, para la transformación de la sociedad, ya que en términos de Horta “no puede existir verdadera sociedad allí donde falta la verdadera dimensión personal del hombre” (2009. p. 53); por tanto, la educación es un compromiso con la humanidad.

Esta preocupación y urgencia de despertar el interés por el futuro a partir de una profundización en Inglés para los jóvenes castillistas es un compromiso de las docentes del área de inglés quienes la reconocen como importante en la proyección profesional de sus estudiantes, aprendizaje que requiere de una amplia trayectoria para lograr su dominio en distintos contextos comunicativos y que como todo lo relacionado con lo humano, nunca está finalizado y siempre hay algo que aprender, M. Sánchez⁷ (2014) manifiesta que “uno como docente sabe que esto no

⁷ Mónica Sánchez, docente de Educación Media Fortalecida desde el año 2012 en la jornada tarde y sistematizadora de esta experiencia.

se ha acabado de aprender, no, falta mucho, hay mucho que aún uno no sabe, entonces, ellos son conscientes que acá no aprendí todo mi inglés, me toca más, tengo que esforzarme más, digamos que acá fue un abre bocas porque ellos se dan cuenta que falta más, falta más que... debo hacer algo más; entonces, buscan esa posibilidad”. (M. Sánchez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-07. Línea: 753 a 578). Así mismo, cada meta alcanzada, cada frustración, cada deseo configuran y transforman a cada persona, “Es el proceso de crecer, es una Media Fortalecida que me fortalece como persona, a mí me parece, Ummm... los profesores lo notan y ahora que hemos tenido el acompañamiento de otras profesoras que apoyan dicen: “¡sí!, los chicos de contra jornada de verdad que son muy especiales, se le llevan el corazón a uno por lo buenas personas que son”. (M. Sánchez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-07. Línea 394 a 398)

Por su parte, L. Sierra⁸ (2014), manifiesta el beneficio que representa la profundización en Inglés para sus estudiantes. “La idea es que ustedes vengan aquí y avancen y tengan herramientas más... o tengan una herramienta más que les puede servir de aquí en adelante... Entonces, o sea, de pronto yo lo veo así como... sí lo veo así, todas las Medias Fortalecidas trabajarán enfocadas a lo mismo. Darles herramientas, más herramientas de las que tienen ya o pueden recibir en sus horas de clase, para que sigan avanzando y sigan siendo... fortaleciéndose como personas, y como de pronto en su parte académica, que pues también es importante, es muy importante. O sea, yo la parte académica no... no la veo por debajo de la parte social, que también es muy importante, pero ambas deben ir de la mano para que una persona llegue a cumplir sus metas y este tipo de... de... de pronto esas diez horas que se están viendo acá le van

⁸ Lorena Sierra. Docente de Educación Media Fortalecida, compartió la experiencia en el año 2014 en la jornada tarde.

a... son un punto más, un paso más para alcanzar sus metas e... en la vida.” (L. Sierra.

Comunicación personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea: 531 a 542)

Sin embargo, desde los planteamientos de Horta, es necesario que la persona:

Encause su vida introduciéndose en ella de una manera propia, distinta del encauzamiento que otros seres puedan darle a la de ellos y que constituya, en consecuencia, una novedad frente a la vida de los demás, para que un ser pueda vivir una vida no vivida antes por ningún otro ser, ni vivible por ningún otro ser coetáneo o posterior, esto es , para que ningún otro ser pueda llamar “suya” la vida del otro y para que a ningún otro ser le pueda pertenecer, ningún otro pueda apropiársela, tiene necesariamente ese ser, que ser dueño de sí, en otras palabras, tiene que tratarse de un ser que pueda actuar frente a sí mismo y frente al mundo como señor y dueño, como ser que se posee a sí mismo. (p. 48)

En esta experiencia, hay una pretensión por una proyección de vida en los estudiantes, una misión para que sus estudiantes se auto-realicen y se decide, ingenuamente, sobre su futuro y lo mejor para él, lógicamente, el niño crece en un medio que le enseña que el adulto, gracias a su experiencia de vida, lo puede llevar de la mano para enseñarle un camino a seguir que promete ser el mejor; entonces, ¿Qué hay de la auto-realización de los sueños individuales que constituyen a cada estudiante y a cada persona como un ser único en el tejido social? ¿Qué pasa con el propio protagonista, con el estudiante que se enfrenta a la toma de decisiones en medio de la incertidumbre, no solamente por la inestabilidad que puede generarle su juventud, sino en medio de la premura del tiempo que le pide decisiones prontas una vez acaba su etapa escolar?

Entonces, en este punto empieza a generarse la polémica en torno al desarrollo de procesos de autonomía en los niños y jóvenes. Tan solo con mirar el concepto de este término: “Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”, suscita diferentes análisis; por

tanto, la autonomía implica el derecho de asumir las riendas de la propia vida, sin culpar a otros por los aciertos y desaciertos propios. Sin embargo, ¿un niño contaría con la madurez cognitiva y emocional para asumir tal peso?. La escuela está llamada a propiciar la generación de posibilidades de decisión que no afecten grave, ni vitalmente a los niños y jóvenes, para que gradualmente se concienticen sobre este derecho y progresivamente, no dependan de los otros para tomar sus decisiones. Una labor bien compleja que, en su deseo de control, hemos sido parte de un sistema que decide sobre nosotros, que nos dice qué debemos aprender y nos retrasa en el alcance, inclusive, de ser seres autónomos.

En el proceso de formación escolar, los jóvenes evidencian que su llegada al ciclo 5 no era de su agrado, pero que en algún momento de discernimiento, reconocen su importancia; de allí, la importancia del manejo que dé el docente para apasionar por lo que enseña. Para I. Sanabria⁹ (2014), “Pues, primero, uno noveno no lo toma demasiado bien, pues como dicen mis compañeros, uno lo toma con desagrado y pues, como a veces que decían que todas las semanas estaba viniendo, es obvio, entonces pues hace que sea como... pero dos o tres días a la semana y uno decía: “¡pero las tareas y el resto de cosas que uno tiene que hacer!, pero no, uno viniendo toma experiencia, las profesoras le ayudan a uno mucho, le ayuda a abrirse uno más con las personas, aprende a relacionarse más y además, el inglés ayuda demasiado a abrirse puertas en la universidad, puertas en distintitos lados”...(I. Sanabria. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. E-07. Línea: 77 a 83).

No obstante, esta lectura y esta mirada positiva de Ingrid, no es del todo compartida por todos los actores, en algunos casos, se refleja que hay estudiantes cuyo interés se aleja de escribir

⁹ Ingrid Sanabria. Estudiante de Educación Media Fortalecida en los años 2014 y 2015, becada para iniciar su primer semestre en el programa de Ingeniería Industrial por la Universidad de La Salle.

su vida, su biografía, en otras palabras, que no direccionan su propio proyecto de vida, H. Páez¹⁰ (2014), lo sustenta al afirmar que “hay muchas personas que de pronto también estudian es como porque toca sacar el bachillerato y ya y... Muchos, por ejemplo, piensa... muchos de pronto pusieron interés porque el pensado era más adelante no sé, estudiar Inglés o... o... o prepararse mejor, pero otras personas eran como: “no, terminar el bachillerato y ponerme a trabajar”. Entonces, si usted termina el bachillerato y se va a poner a trabajar, ¿para qué se esfuerza para ambas cosas?” (H. Páez. Comunicación personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea: 101 a 106). Es así como tras la reconstrucción histórica de la experiencia en torno a la Educación de la Media Fortalecida, se puede ver dos prototipos de estudiante: aquel que tiene cierto interés y aquel que no ha consolidado un proyecto de vida claro desde años anteriores y que le otorgan un sentido vano a la profundización.

En este punto cabría preguntarse por el fundamento de estas opiniones y considerar si el área de énfasis es realmente del interés de todos los estudiantes; o por el contrario, va en contravía a ellos y se trata de una cuestión impositiva que no tiene realmente en cuenta las aptitudes de cada uno de los jóvenes, como hoy día lo propende la política de la Educación Media Fortalecida al afirmar:

Programas curriculares como la Educación Media Fortalecida quieren incentivar en las y en los jóvenes el aprovechamiento del tiempo libre a partir del desarrollo de habilidades y destrezas que respondan a los intereses y a los gustos de los estudiantes, con inclusión de aprendizajes significativos que generen cambios y transformaciones en la vida de las comunidades. (S.E. D., 2014, p. 21)

¹⁰ Heidy Páez. Personero del colegio San José de Castilla en el año 2012, actualmente estudiante de derecho en la Universidad Gran Colombia.

En el año 2008, bajo la rectoría de Miguel Bejarano, se realizó una encuesta a una muestra de la comunidad castillista para identificar y encontrar argumentos acerca del área a profundizar en la Educación Media Especializada, C. Quiroga¹¹ (2014), sustenta que: “como habíamos tenido buenos resultados en Inglés, el nivel de los niños era bueno, entonces, ya digamos que había una base que hacía pensar que el Inglés era en lo que debíamos trabajar... En ese momento, estaba de rector el señor Miguel Bejarano eh... y Miguel pues estaba muy interesado en que la Media... que se hiciera lo de Media Especializada, que era en ese momento, se hicieron unas encuestas en las que no toda la comunidad participó, o sea, la... la verdad es que la representación fue muy poca, y en esas encuestas salió que la comunidad en general estaba interesada en que se hiciera la Media Fortalecida en Inglés. Aunque había otras propuestas, porque considerábamos, incluida yo, eh...eran propuestas pues que como que nos hubiera servido más... no es que no... el Inglés no nos sirva, obviamente pero pues...bueno... ahí se dieron una serie de situaciones... con lo de las encuestas y como te digo no toda la comunidad participó, no todos estábamos de acuerdo en que, en que el énfasis, que así lo llamaban en ese momento, fuera en... en Inglés; eh... sin embargo, pues el Rector es el que decide y entonces, se... se tomó la decisión de que fuera en Inglés. En ese momento, entonces, se salieron dos asignaturas, el área... la asignatura de música, porque acá se daba música, ya no hubo más música... perdón una sola asignatura, fue música... y a nosotros nos ampliaron la... la intensidad horaria semanal...” (Línea: 69 a 84); entonces, pese a que se hizo una encuesta de exploración de intereses, tal como lo indica esta política educativa, es claro que los intereses no solo van a tender a evolucionar, sino que difícilmente apuntaran a la satisfacción de todas las miradas al respecto.

¹¹ Claudia Quiroga. Docente del área de inglés desde el 2008 y acompañante en proceso de diseño de la propuesta de la Educación Media Especializada.

Es decir, si la actual coyuntura corresponde a aquella que se pensó en el año 2008 desde la encuesta de intereses a unos estudiantes que nunca hicieron parte del programa de la Educación Media Especializada y ahora, Fortalecida, lógicamente al cambiar cada año el grupo social que profundiza en este nivel educativo, el interés será otro. Al respecto, Z. Chocontá (2014) afirma que “Haciendo un ejercicio de caracterización con ellos, ¿sí?, de pronto sin querer equivocarme, pero yo estaría casi un noventa por ciento segura que los chicos quieren apuntarle a las artes, eso es lo que yo veo, lo que he visto a través de la historia de los muchachos, a ellos no les interesa en este momento, creería yo, otra área sino artes”. (Z. Chocontá. Comunicación personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea: 150 a 154)

Así mismo, A. Sanabria¹² (2014) determina: “Porque pues, siempre he sido más como por el lado del arte, lo que quiero es el arte, entonces, si me hubieran dado la oportunidad de una vez de escoger algo, arte lo hubiera elegido y ya saldría con algo de conocimiento sobre eso...” (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea: 135 a 137). Entonces, ¿Corresponderán los intereses de los jóvenes que hoy vivencian la experiencia de la Educación Media Fortalecida a la encuesta realizada tiempo atrás dada nuestra juventud tan cambiante?

De allí la urgencia de que no sólo esta comunidad, sino la política que sustenta este proyecto, se re-piense en varios aspectos: una oferta más amplia y la movilidad interinstitucional de estudiantes, no deben ser entendidos como un ideal, sino deben ser una proyección hacia la realidad del componente electivo y que indudablemente, constituiría un beneficio potencial para el desarrollo de un proyecto de vida de los estudiantes más acorde a sus intereses:

¹² Angélica Sanabria. Estudiante de la Educación Media Fortalecida en el 2013 y 2014, becada para cursar primer semestre de arquitectura en la Universidad de La Salle.

Lo electivo, se refiere a potenciar una oferta amplia y diversa en la ciudad, que permita a las y a los jóvenes optar en función de sus intereses, de tal modo que al asumir esta oferta se empoderen de la elección según sus gustos y expectativas. Lo electivo es una característica que se refuerza por medio de la estrategia de movilidad estudiantil, donde el estudiante se moviliza en función de su interés frente a determinada área de la Educación Media Fortalecida (S.E.D., 2014, p.20)

De acuerdo con lo mencionado hasta ahora puede mencionarse que no solamente los miembros de la comunidad educativa asumen posturas de preocupación por el futuro de los estudiantes, por ende, de la sociedad, sino también las diferentes políticas educativas que sustentan los procesos escolares, ponen de manifiesto esta inclinación, pues se trata de acciones que determina el Estado en relación con las prácticas educativas que más que marcos legales, se convierten en pretensiones y formas de pensar la Educación. La Ley General de Educación (1994), la cual contempla que:

La educación es un proceso de formación, permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el servicio Público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre los derechos de la Educación” (M.E.N., P. 1)

Más concretamente, en referencia al propósito para la Educación Media, la pretensión del Estado Colombiano plantea que ésta “tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (M.E.N., 1994, p. 9). De esta manera, la labor docente, mediada en primer lugar por la vocación,

responde a estas demandas estatales que son el plus para la disertación en la creación de estrategias de motivación para la construcción del proyecto de vida de los educandos.

Así mismo, más concretamente se ha generado el Proyecto Educativo Institucional como instrumento con el cual se responde más concretamente a esta preocupación por el futuro de los estudiantes de una manera autónoma y con un sello de diferencia de una institución a otra. En el caso del Colegio San José de Castilla, en primer lugar, de acuerdo con lo estipulado para el estudiante de ciclo V, la finalidad se refiere a “brindarles herramientas para el desarrollo de las habilidades comunicativas con énfasis en lengua extranjera inglés, para fundamentar un proyecto de vida acorde con los requerimientos de la sociedad cambiante” (P.E.I., 2012, p. 5), es decir que, sin desvirtuar el área de profundización, el estudiante castillista halle elementos, formas, aprendizajes, procesos y orientaciones, tanto académicos como motivacionales, para la creación de su proyecto de vida; al respecto, M. Sánchez (2014) manifiesta que “...desde ahí hay un aporte, los resultados de los chicos; pues, sí, uno ve el avance, definitivamente lo que recibe a lo que terminan, eh... supongo que ahí estaría y, pues, en la parte del perfil del estudiante de ciclo V que dice que una formación de la persona para el trabajo, para incorporarse en la sociedad, pues, definitivamente nuestros chicos tienen en la mente salir adelante, proyectan que si no es este semestre, es el otro, pero está en su mente ese compromiso, entonces creo que desde ahí ha habido un aporte porque nosotros se los inculcamos, entonces yo lo que decía hace un rato, ellos crecen, no es una Media Fortalecida en Inglés, sino un Media Fortalecida como personas” (M. Sánchez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-07. Línea: 705 a 712).

Volviendo la mirada al valiosísimo registro documental que está inmerso para estas reflexiones, se encuentra que la Resolución 2953 “por la cual se autorizan condiciones administrativas y académicas en los colegios oficiales que forman parte del Programa de

Educación Media Especializada del Distrito Capital” del 14 DE Septiembre de 2011, plantea una transformación pensada para el estudiante de la educación media en consonancia con las particularidades de cada uno, de manera que los intereses de los estudiantes permitan abrir las puertas de instituciones diferentes a la suya con movilizaciones dentro de las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ):

El Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, busca fortalecer y mejorar las condiciones de la Educación Media y ofrecer mayores y mejores oportunidades de formación a los y las jóvenes por medio de la Educación Media Especializada. Este proyecto busca la transformación curricular, pedagógica, administrativa y organizacional, de tal manera que los grados 10° y 11° asimilen y desplieguen contenidos y metodologías apropiadas y pertinentes de la Educación Superior, a través del plan de estudios, la implementación de formas de evaluación académica, impulso de la investigación científica aplicada, la actualización de los docentes y el desarrollo de opciones de movilidad estudiantil entre colegios”. (S.E.D., 2011, p. 2)

Este aspecto es garante de las características que plantea más adelante el proyecto 891 referidas a una oferta diversa y electiva, expresamente publicado así: “Su objetivo es transformar y fortalecer la educación media distrital, mediante la consolidación de una oferta diversa, electiva y homologable con la educación superior que promueva la continuidad de los estudiantes en este nivel educativo, para generar en los estudiantes mayores oportunidades en el mundo socio productivo” (S.E.D., 2013, p. 1); ambas legalidades facultan a instituciones educativas, bajo la gestión y logística de la Secretaría de Educación Distrital (S.E.D.) y a las Direcciones Locales de Educación (D.I.L.E.), a elaborar planes y estrategias que den respuesta a estas políticas educativas, conjuntamente con la universidad de La Salle, vinculada a este proyecto del San José de Castilla desde el 2014, como producto de su acompañamiento plantea

un resumen de los proyectos curriculares que orientó para la Educación Media Fortalecida y para el caso del San José de Castilla dice: “Los estudiantes egresados podrán proyectar su vida en ambientes de educación superior, ellos lograrán ser líderes de sus propias búsquedas profesionales con el desarrollo de las competencias propuestas en la Educación Media Fortalecida” (2014, p. 55) como la motivación que se genere en los estudiantes para la exploración de su proyecto de vida.

En consecuencia, se hace posible deducir que este marcado interés por despertar en los jóvenes la importancia que tiene la idea de proyección, de apropiación por su vocación, sentido de pertenencia por su propia vida, y por ende, de autonomía, o dicho en palabras de Horta (2009) de “escribir su vida, su biografía” se evidencia jerárquicamente desde las esferas más altas en los entes educativos gubernamentales hasta las instancias institucionales; el cuestionamiento y el sin sabor radicaría en el hecho que si está hecha la norma en términos de política educativa, ¿por qué aún no es una escenario real para la comunidad estudiantil castillista de ciclo V? ¿Cómo responder de una mejor manera a los intereses de los estudiantes castillistas quienes son los directos afectados, sea positiva o negativamente, por esta propuesta? Al respecto, Milton Molano Camargo (2014), coordinador de organización escolar Proyecto 891 - Universidad de la Salle, señala en su artículo *Diez Retos para la Educación Media Fortalecida*:

Uno de los fundamentos de la EMF es la electividad, esto es la posibilidad de que un estudiante pueda escoger el área y le énfasis de su preferencia en cualquiera de la IED de su localidad o incluso fuera de ella. Llegar a este horizonte sería un ideal que permitiría la verdadera consolidación de la EMF como política pública de mayor acceso a la educación superior.

Además, Molano (2014) argumenta que para ello se hace necesaria la apertura al diálogo y la concertación que garanticen la seguridad y convivencia; esto “se constituye incluso en un retador

proyecto de convivencia ciudadana y transformación cultural” (Universidad de la Salle, p. 147). Igualmente, este documento menciona que esta propuesta incluye análisis de aspectos financieros y logísticos que tengan en cuenta un número apropiado de docentes y la infraestructura y materiales asegurando este ejercicio interinstitucionales.

Gestión, logística, tramitología, desconocimiento, temor, negligencia, indiferencia, omisión y muchos otros nombres podrían atribuírsele como un causante a este suceso que por evidenciar procesos educativos de altísima calidad y en un afán de reconocimiento en el sector, puede ir en contra del estudiante como ser humano y negarle la posibilidad de ser. No obstante, no se trata de debilitar o vulnerar lo que se ha obtenido hasta ahora, sino de reconocer que desde el aula se generan sentimientos de proyección en los jóvenes del ciclo V, se trata de ser consecuentes con propuestas lógicas planteadas desde directrices superiores, fortalecer la propuesta y direccionarla con base en las opiniones de los estudiantes, es un acto de respeto y de escucha, replantear y reflexionar sobre cómo mejorarlo sin permitir que el proyecto se marchite por la cotidianidad y la rutina, pues como se señala desde las Orientaciones Pedagógicas para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo en Lenguas y Humanidades:

Experiencia y realidad se conjugan para evidenciar que no se está abordando la realidad desde las orillas contrapuestas, al contrario, es una manera de aumentar la mirada a partir de la mirada del otro, con un elemento importante de reconocimiento del saber diferenciado y la construcción de la complementariedad como principio de construcción del conocimiento. (S.E.D., 2014, p.16)

Partiendo de los supuestos anteriores, es evidente que la política educativa existe, que las directrices del proyecto de Educación Media Fortalecida se conocen por un buen porcentaje de la comunidad, que la motivación en las docentes del proyecto se evidencia y que los estudiantes

reconocen su importancia y así la asumen independientemente de si hace parte de su gusto y vocación. Esta realidad tan cotidiana se convierte en un reto para visibilizarla, legitimarla, hacerla parte de la institución como una experiencia viva, tangible y concreta.

Quizás, el paso a seguir, tras consolidar lo académico, sea el romper las fronteras institucionales y superar aquel proceso endogámico que hermetiza a las comunidades, sugerido por Molano (2014), puede convertirse en una alternativa para consolidar una generación de jóvenes más felices y realizados con lo que hacen, por ende, con una proyección de lo que pueden hacer por su sociedad y futuras familias, más educados en el saber convivir con el otro, pues desde la práctica, los estudiantes aprenderían a reconocerse como seres individuales y diferentes, donde el reconocimiento del sentir, del interés, humaniza la Educación, Y. Padilla¹³ (2014) lo reflexiona al mencionar que “Simplemente usted debe cumplir, estese allá con tantos estudiantes, cada vez más estudiantes. No se preocupan como por el ser humano que hay dentro de... dentro de las aulas y eso es muy grave...” (Y. Padilla. Comunicación personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea: 114 a 116)

Otra de las dimensiones que abarca esta categoría se refiere al postulado que hace la Secretaría de Educación Distrital con respecto a la homologación de créditos académicos con la finalidad de garantizar la continuidad de los estudiantes egresados en las Instituciones Educativas Superiores (I.E.S.) que hacen parte del proyecto de *Educación Media Fortalecida*, lo cual se plantea desde el Proyecto 891 como producto del Pacto por la Educación Superior, donde se proyecta que es de gran importancia “reconocer y certificar los créditos académicos de aquellos cursos de reconocida calidad ofrecidos en la educación media oficial y facilitar una

¹³ Yined Padilla. Docente del área de inglés. Partípe del diseño de la propuesta de la Educación Media Especializada en el año 2008 y 2009 y del acompañamiento realizado por la Fundación Universitaria Monserrate en al año 2011.

homologación amplia y múltiple de cursos de educación media, incluida el grado 12, a programas de educación superior” (S.E.D., 2013, p. 1), además, reiterando como ya se ha hecho en varios apartados de esta investigación, el objetivo de éste.

De acuerdo con Oscar Sánchez, secretario de educación del distrito, planteó que uno de los más importantes retos para la consolidación de la propuesta es “que las universidades trabajen fuertemente en los colegios para que estos jóvenes se convenzan que sí tienen derecho a estudiar en una universidad, con créditos que se puedan hacer valer en un conjunto de universidades” (S.E.D., 2015, parr. 7); es decir, el trabajo para la Media Fortalecida debe ser mancomunadamente diseñado y ejecutado con el acompañamiento de la Instituciones Educativas Superiores y así garantizar el cumplimiento de las finalidades estipuladas desde la administración distrital.

Para reconstruir este aspecto en la historia castillista, G. Aguilar¹⁴ (2014) y A. Sanabria (2014) hicieron aportes desde su experiencia, evidenciando el sentimiento que genera el reconocimiento lo que se constituye en un incentivo que produce grandes cambios a nivel personal. En el caso de Gloria, esta oportunidad se presenta como algo incierto y vertiginoso, ella sabía que el reto sería grande, aun así, sin temor, soñó y demostró a la comunidad educativa que un estudiante de educación pública sí puede acceder a las carreras profesionales; también fue motivo de orgullo personal y para su familia y pese a que no pudo continuar sus estudios por las limitaciones económicas de su familia, sí se despertó su interés por acceder a ese mundo, que tarde o temprano será una realidad alcanzada para su vida, “Uno graduándose apenas y ya con un semestre en una universidad, eso es algo muy grande...” (G. Aguilar. Comunicación personal.

¹⁴ Estudiante de ciclo 5 entre en los años 2013 y 2014. Becada para cursar primer semestre de ingeniería ambiental en la Universidad de La Salle en el año 2014.

Enero 22 de 2015. E-12. Línea 333 a 334) y esta experiencia podrá ser contada como una de las más imponentes en su vida cuyo crecimiento personal y madurez le hicieron entender que la vida es un gran camino para conocer gente que siempre hace un aporte y transforma nuestras vidas.

Nada diferente para A. Sanabria a quien le generó una sensación notable de satisfacción, en sus propias palabras “Me puse a llorar (risas) y fue como... y yo me puse así roja y se me aguaron los ojos... como...” (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea: 108); pese a esto, el paso de estas jóvenes por la universidad, fragmentó su experiencia escolar; en este sentido, se coartaron procesos importantes y se adelantan otros que quizás sean extemporáneos: “Pues, hay varias vistas... porque como fue una experiencia muy buena, también, uno extrañaba las cosas del colegio; o sea, fue duro ver como todos a lo último el abrazo y uno como... en cosas de la universidad. (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea: 229 a 231)

Sin duda alguna, el hecho que un estudiante castillista en su pleno desarrollo de la adolescencia, con todo lo que ello implica, tenga claridades en la proyección profesional, es un importante aval y motivo de reconocimiento para quienes hayan dirigido y encaminado estos sueños: docentes, directivos docentes y, sin dejar de lado, la significativa función de los padres de familia. Con respecto al contexto de Gloria Aguilar (2014), “Um....., mi mamá; pues, lo tomó normal, pero mi papá, la única de nueve que le da esa sorpresa de que va a tener una beca para ponerse a estudiar; pues, él no creía pero él me dijo que le hiciera, que si no era lo que fuera, que él me iba a estar ahí apoyando” (G. Aguilar. Comunicación personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 128 a 131), reiterando la importante referencia de Z. Chocontá (2014) “El que tengamos estudiantes nuestros estudiando allá gratis, así sea un semestre, me parece transformar una familia” (Z. Chocontá. Comunicación personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 522 a 523)

Estas consideraciones instan a la revisión de la experiencia de estas dos egresadas y motivan a la generación de estrategias de seguimiento que permitan que la valoración de la propuesta de la Secretaría de Educación en su real dimensión. Una vez iniciado este paso de ingreso a la educación superior la estudiante G. Aguilar (2014) señala que: “Después de que yo termino; pues, me gradúo y pues, empiezo a pensar como en qué “¿y ahora qué hago? Pues, la beca era sólo un semestre” (G. Aguilar. Comunicación personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 294 a 295), seguido a esto, indica que “a mí no me llegó ninguna propuesta” (G. Aguilar. Comunicación personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 298)... “voy a hacer este primer semestre; pero, pues tengo en la mente que yo todavía no tengo los recursos para continuar; entonces, hacerle aquí con este y de pronto esto me ayude para más adelante que yo quiera entrar a alguna otra universidad y yo ya sé cómo es que tengo que manejarme, conocer más personas”. (G. Aguilar. Comunicación personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 302 a 305).

El cuestionamiento se expande a ¿cuál sería, entonces, la validez de la propuesta del proyecto 891 con referencia a “que las IES mantengan la matrícula de estudiantes más allá del primer semestre académico, con la homologación de los créditos académicos”? (S.E.D., 2013. p. 3). Al respecto, el profesor Molano (2014) señala que

Para muchas familias pensar en acceder a la educación superior es un sueño irrealizable, una posibilidad exclusiva para pocos. Sin duda que si se miran las cifras de acceso a las IES en el país podría encontrarse algo de razón en esta perspectiva; sin embargo, lo que se encuentra y valdría la pena profundizar a través de estudios más sistemáticos es que la educación no es vista como algo valioso, como una inversión, como una posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida.

(Universidad de la Salle, 2014, p. 146)

También, sus ideas radican en la posibilidad de reflexión con los padres de familia acerca de la importancia que tiene invertir en la educación superior de sus hijos; considerar esta reflexión puede conducir al beneficio de los estudiantes; sin embargo, también debe ser visualizado como las pretensiones explicitadas en las políticas educativas las cuales deben tener un mayor seguimiento por parte de las entidades correspondientes, para este caso, desde la misma Secretaría de Educación del Distrito y asegurar su estricto cumplimiento.

Si bien es claro que en el caso de Bogotá, la propuesta inició desde el Proyecto Experimental de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior, ofertado desde el 2008, principalmente por instituciones técnicas como se explicitó en el marco conceptual de la presente investigación, tras siete años de aprendizajes y evoluciones desde la práctica, sería justo y coherente que se materialice toda la política y deje de ser un ideal que para el caso obedece a los intereses de los jóvenes y su efectiva continuidad en la Educación Superior.

Por otro lado, es claro el deseo loable de la comunidad lasallista por propiciar la vivencia de vincular a estudiantes del distrito en sus aulas, pero esta iniciativa realmente debería ser más completa pues sacar a un estudiante excelente de un aula escolar, debiera ser remunerado con la permanencia de toda su carrera universitaria como un primer paso al reconocimiento del esfuerzo escolar, para entender socialmente que formarse sí vale la pena en la vida a través del ejemplo de la transformación completa en la vida de estos estudiantes, ya que las parcialidades ponen de manifiesto injusticias y promueven visiones negativas al respecto, pues no podría validarse, en términos de justicia, que un estudiante haya logrado la consecución de una beca gracias a sus excelentes resultados académicos, se le anime y se le respalde en su inicio, es decir, en el primer semestre, y ésta no tenga la posibilidad para la continuidad.

Por otro lado, así como se habla de propender por una formación basada en la exploración vocacional a partir de los intereses de los estudiantes y aludiendo a la importancia de tener en cuenta que vivimos en un contexto donde las pluralidades abundan y que debemos aprender a vivir y convivir para la consolidación de una sociedad justa y equitativa, es pertinente recordar que el San José de Castilla es una institución de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y que ellos también con el paso de los años, han llegado y llegarán al nivel de Educación Media y Media Fortalecida, lo cual de antemano implica también pensar en satisfacer sus intereses acordes a sus posibilidades, a sus sueños y a los de sus familias.

En este punto, es necesario aclarar que como respuesta a los planteamientos establecidos en la Ley General de Educación, título 3, capítulo 1, el cual hace referencia a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NNEE, discapacidad o talentos excepcionales, “los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (M.E.N., 1994. p. 12). De la misma manera, según el decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, menciona en su artículo 1 que “la educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo” (parr. 1); por tanto, la institución debe responder igualmente a sus principios bien sea desde lo vocacional, laboral u ocupacional donde los acompañamientos que se realicen sean asertivos de parte de los docentes, orientación escolar para la inclusión y la misma Universidad de la Salle, así como del respaldo y apoyo del padre de familia en la búsqueda de otras alternativas para una mejor proyección de integración a la sociedad y su mundo ocupacional, se convierten en un

punto crucial para que estos jóvenes salgan a la vanguardia de su construcción futura. Según el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (S.I.E.E., 2014).

Es responsabilidad del Profesional de Apoyo especializado y de la participación activa y comprometida de su familia, la adopción de formación vocacional, laboral u ocupacional del estudiante con discapacidad través de otros enfoques diferenciales disponibles dentro del sector oficial y/o privado como son las instituciones educativas que ofertan talleres ocupacionales, o como el proyecto 497 o 501 de la secretaria de integración social o la formación para el trabajo y desarrollo humano establecido a través del Decreto 1324 de 2006. Por ende la promoción y acreditación en el sistema de la educación básica es importante para la población con discapacidad, por cuanto de ella depende en gran medida las opciones formativas futuras. (p. 15)

Una vez esta categoría de análisis denominada *los intereses y el futuro: “urgencia de despertar el interés por el futuro desde un proyecto de vida claro”*, pone de manifiesto el serio compromiso de pensar en el estudiante y adolescente, como un ser humano dotado de sentimientos fluctuantes y con un afanoso anhelo de un futuro prometedor; por esto, la filosofía de Santo Tomás de Aquino, es pertinente para comprender el aporte de la educación en la formación de la persona.

Desde un análisis crítico, interpretativo y argumentativo de la filosofía de Santo Tomás, Lobato (2015) invita a retomar la dignidad de la persona como algo verdaderamente importante, como un aspecto que puede rescatarse de la negativa de la modernidad, que ha conllevado la desintegración de la familia, por ende, de la persona insistiendo en la recuperar el centro que genera la verdadera felicidad, literalmente menciona el “desandar el camino” (parr 10), en volver a la persona en su dignidad como hombre y no como un objeto del mundo.

Entonces, vale la pena, retomar muchos de estos aspectos desde la labor y la misión encomendada a los educadores, como forjadores de la verdad en los seres que a diario pasan por su vida, sobretudo, desde la esperanza de formación en su dignidad para hacer de ellos personas felices, y como consecuencia, algún día familias y sociedades felices. Así mismo, Galvis (2012) menciona que:

La finalidad de la educación es la conducción y la promoción del hombre al estado de virtud o de perfección en cuanto hombre. Alcanzar la virtud no es otra cosa que lograr la fuerza para poder actuar como hombre de acciones valiosas, cuya equivalencia es el responsable obrar humano...

La verdadera acción como obrar no es la simple fabricación de objetos, sino la creación de humanidad... Saber obrar es alcanzar, en lenguaje tomista, la prudencia, que es 'compromiso' o 'fuerza' para responder ética, creativa y críticamente como exigencias de la vida humana.

Alcanzar la prudencia es lograr la capacidad de obrar con autonomía, responsabilidad y valor para aportar soluciones a problemas y necesidades humanas. Lograr la prudencia es, como diría Kant, llegar a la mayoría de edad, que permite al hombre alcanzar su emancipación moral que lo capacita para elegir los medios en orden a la realización personal y la búsqueda del bien común. (p. 5).

Para esta experiencia, su finalidad no podrá estar nunca ligada a procesos de deshumanización, de negación de la persona, ni de cosificación del estudiante ya que ello desequilibra el orden social, por el contrario, debe propender a que la juventud castillista construya su proyecto de vida, escriba su biografía donde docentes, directivos y padres de familia y por qué no decirlo, sus mismos compañeros, se constituyen en un impulso para forjarlo, para direccionar su futuro y ayudarlo al discernimiento que de este continuo y permanente quehacer depende su felicidad y realización personal.

8.2. Rol del docente castillista en la metodología para la enseñanza de la Educación Media

Fortalecida en Inglés

“Prácticamente nosotras llegamos a hacer algo que no nos pertenecía, en lo que no habíamos participado pero nos lo apropiamos como con un tesón, con un amor, con una entrega, que yo creo que ninguno de los maestros que estuvo aquí viviendo toda esa primera etapa lo haría...”

Nubia Méndez¹⁵

Para todo proceso de enseñanza - aprendizaje se espera una finalidad básica referida a la adquisición y aplicación de conocimientos, la cual está mediada por diferentes actos pedagógicos y además, debe estar dispuesta por orientaciones metodológicas en cuyo sustento se tenga en cuenta el contexto real de aprendizaje. Para este caso, no se exceptúa esta idea esencial; una práctica educativa que, como cualquiera otra, requiere del estudio, diseño, elaboración, ejecución y reflexión de un fundamento metodológico que determine la intención de esta experiencia. Por tanto, dentro de esta categoría de análisis, es necesario un entendimiento sobre la importancia que tiene el constructivismo como modelo pedagógico que abre un camino al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, es importante reconocer que solo un rol de mediador bien encaminado hacia la construcción de aprendizajes, permite consolidar estructuras cognitivas.

Desde este preliminar, la propuesta metodológica desde la normatividad estipulada en la Ley 115 de 1994, artículo 77 se otorga autonomía escolar a la adopción de métodos de enseñanza; es así como el Proyecto Educativo Institucional y en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes especifican que:

La comunidad castillista plantea, define y adopta el siguiente SIEE, basado en nuestro PEI, “Un camino para la convivencia y la comunicación en red con el mundo” y en el modelo pedagógico

¹⁵ Docente de Educación Media Fortalecida desde el año 2011 a la fecha en que finaliza esta investigación.

constructivista con enfoque social-cognitivo de Bandura (1987); donde se resalta la importancia del desarrollo y fortalecimiento gradual de los procesos cognitivos necesarios para el procesamiento de información (aprendizaje), la autorregulación, la autorreflexión y la motivación”. (2014, p. 2)

Con la finalidad de comprender con exactitud el modelo pedagógico institucional, se sugiere de manera prioritaria adentrar en la corriente metodológica constructivista. Como la palabra lo indica, este modelo supone una construcción, su fundamento radica primordialmente en el suministro de las herramientas necesarias al estudiante de manera que las utilice en situaciones de su contexto, gracias a este uso, el estudiante logrará transformar su estructura cognitiva de manera dinámica; así, el conocimiento será una construcción ejecutada por el propio protagonista del proceso desde su parte cognitiva, social y afectivo de manera que no sea un producto del contexto, sino una construcción propia gracias a la interacción de diferentes factores que le han permitido ser.

Es decir, en el proceso de adquisición de conocimientos nuevos hay la posibilidad de construirlos, ya que la estructura cognitiva del estudiante opera y se modifica al hacer uso de los conocimientos previos, de aquello que ya posee, y al hacer uso de las nuevas herramientas que el docente le brinda, el estudiante se construye, sobre todo como ser humano, para poder interactuar en el contexto.

Ahora bien, la corriente constructivista no es una corriente de vanguardia, ésta surge como un pronunciamiento en contra a los métodos tradicionales y conductistas que existían antes de la década del setenta, este es el panorama que describe Zubiría Samper (2001) quien hace una alusión crítica a los modelos educativos actuales señalando que, muy a pesar del deseo de revolucionar la educación y darle un giro radical, “la escuela tradicional sigue siendo el sistema

educativo generalizado y dominante en las escuelas del mundo entero” (p. 141); sin embargo, ese deseo de cambio ha conllevado pensar la educación de otra manera, con la exploración y emprendimiento de nuevos caminos para hacer de este proceso algo diferente, para N. García¹⁶ “no era como la tarea harta de bueno apréndase lo verbos y todas esas cosas, sino que era como algo como más lúdico entonces uno no, uno no lo veía como tarea sino como pasar a pasarla chévere pues al frente de sus compañeros, de sus amigos”. (N. García. Comunicación personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 102 a 105).

A pesar de la crítica que se hace del enfoque tradicional, K. Bermúdez¹⁷ (2014), objeta que si bien las actividades lúdicas son muy buenas, para el aprendizaje del Inglés no todas pueden darse de esta manera, “ Pues a mí me parece que puede que de alguna manera más que una actividad sea un poco más tedioso lo de la explicación de tablero y papel, y tener que estar una hora mirando el tablero a la explicación de un tema que sea un poquito dispendioso, puede, digamos, que sea un poquito más aburridor, pero pues son de igual, es de igual manera un proceso que tiene que hacerse porque pues no todo, no todo puede ser lúdico y no todo puede ser como en juego” (K. Bermúdez. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. E-10. Línea 322 a 327)

Desde sus orígenes, se ha evidenciado que “los procesos cognitivos son en realidad construcciones o constructos mentales” (Zubiría Samper, 2001, p.143), y que los intereses funcionan como estímulos al aprendizaje; no obstante, Zubiría Samper discurre acerca de la demanda actual que tiene este modelo hasta el punto de querer convertir todo proceso de enseñanza en constructivista, lo cual pueden ser generalizador, sólo “entendiendo por

¹⁶ Nini García. Personero de la institución en el año 2012. Actualmente estudiante de comunicación social en la Universidad Cooperativa de Colombia.

¹⁷ Kevin Bermúdez. Estudiante de ciclo 5 entre los años 2013 y 2014, personero de la institución en este último año.

constructivista aquel que considera que las ideas no son un reflejo de la realidad, sino una construcción de los individuos” (2001. p. 164) y así mismo, precisando la manera cómo se va conociendo el mundo teniendo en cuenta variables como la edad, la complejidad de los conceptos, el contexto, entre otros, se reivindica el papel activo del sujeto en sus propias construcciones.

De acuerdo con un estudio que Lucci (2006) hace de Vygotsky, el constructivismo deriva la concepción del hombre como un ser histórico – social; entonces, puede llegar a estar determinado por el entorno y las interacciones, es en la relación con el otro que se adquiere un conocimiento; para dar claridad a este aspecto, el autor menciona el proceso de adquisición del lenguaje como un ejemplo claro, como “ el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores” (p. 5)

Al reflexionar cada uno de los aspectos mencionados anteriormente, se hace posible pensar en la determinante función del maestro como mediador en el proceso de aprendizaje, aquel que impulsa la autonomía y la iniciativa del estudiante y le brinda las herramientas necesarias para motivar hacia el aprendizaje, descubrir por sí mismo, promover la criticidad, generar conflictos cognitivos y propender por la construcción de conceptos y que éstos logren interiorizarse en sus estructuras cognitivas reconociendo la importancia del conocimiento previo como un punto de partida en este proceso.

En la experiencia castillista, el rol del docente constructivista, está explícito en palabras de C.Villalobos¹⁸ (2014), “Lo veía también en las diferentes...apuestas de los profesores. O sea, con el profe que les mete la ficha, ellos vuelan todavía más, con el profe que... que les va

¹⁸ Claudia Villalobos. Par académico de la Universidad de La Salle en el año 2014.

poniendo límites y los va coartando... cositas, si va haciendo lo mínimo, pues ellos van hasta donde ella da, tampoco le... ellos... se explotan en esa clase... no. Entonces, donde todos los profes fueran apasionados de lo que hacen, los chicos irían todavía más arriba y eso que el nivel de este colegio es muy bueno... pero las apuestas son absolutamente coherentes con el nivel de pasión del profesor.” (C. Villalobos. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. U-01. Línea 518 a 524). La concepción de la mediación del maestro en este caso es “ofrecerles a los chicos la manera... ¿Por dónde quieres aprender el Inglés?” (C. Villalobos. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. U-01. Línea 653 a 654)

Entender los planteamientos del constructivismo a la luz de las acciones pedagógicas contemporáneas puede resultar como un apoyo para el rompimiento de paradigmas tradicionales ya que ayuda a la comprensión y reflexión de una apremiante necesidad de crear cambios en los modelos enseñanza, más coherentes y mayormente centrados en el individuo, sus necesidades y su entorno; pero, a su vez, que participen en la construcción activa de su propia existencia.

Desde esta misma perspectiva, Gallego (1992) elabora algunos planteamientos acerca de la naturaleza y el sentido de lo pedagógico, en uno de sus discernimientos sobre Ausubel, establece que para la teoría del aprendizaje significativo se hace necesaria:

Una disposición del estudiante para realizar, no arbitrariamente, sino sustancialmente, el material nuevo con sus estructura cognoscitiva; que el material que va a aprender sea potencialmente significativo para él y relacionable con su estructura de conocimiento de modo intencional y no al pie de la letra” (p. 77)

Entonces, la disposición que tenga el estudiante es un elemento clave manifestándose desde el exterior dadas las motivaciones que pueda ejercer el maestro sobre el nuevo

conocimiento; por otra parte, el estudiante mismo puede reconocer las falencias que posee y así interesarse por ampliar su estructura cognitiva en donde predomine el significado que se le otorga al nuevo conocimiento. No obstante, para Zubiría Samper (2001), el estudiante asimila los conocimientos de su entorno, mas no los construye; por lo tanto, se convierte en un aporte al modelo constructivista por medio de asociaciones en sus conceptos; pero, no es un enfoque constructivista como tal.

A grosso modo, este modelo abarca y dirige su mirada hacia la importancia que tiene el contexto de aprendizaje y plantea cómo el entorno es un aspecto relevante para la construcción conceptual dado el carácter histórico - social que plantea Vygotsky,

Negar la cultura y presuponer que los individuos aislados crean conocimiento es desconocer que la esencia del pensamiento en el ser humano radica en la posibilidad de acceder a las representaciones, las valoraciones y las prácticas sociales que nos han antecedido (Zubiría Samper, 2001, p. 192)

C. Villalobos (2014) acota: “Me encanta que allá hayan pasado cosas, pero que además pasen desde una persona como Mónica... ella tiene un gusto... es que, o sea, ella es profe de corazón, con alma, vida y sombrero y así responden también los estudiantes... Eso que pasa con ella es suficiente para que pase, para que eso impacte en los demás, la cosa es que pues impacta en la medida en la que yo me lo permita. Puedo verlo yo también como profe a su lado y decir: “Oiga, yo también puedo hacer lo mismo, pero nunca lo hago”, yo puedo decir: “Tan chévere, yo también quiero hacerlo, pero es que no sé cómo, me da cosa preguntarle...” pero en mí está pasando algo y eso me está motivando a que pasen cosas o puede pasar que yo diga: “no, pues me cambio de colegio, definitivamente esto no es lo mío porque veo que no voy a dar la talla...” pero siempre esto genera... tú decías al comienzo que es el ejemplo lo que genera cosas ...” (C.

Villalobos. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. U-01. Línea 728 a 738) y, por su parte, N. García declara: “A mí me pasa en la universidad que voy para una materia y uno dice como: “¡Ay! Esa materia es linda pero, es que el profesor es como tan, ¿sí?” –Entonces, uno dice... Entonces uno entra ya con la disposición y con la barrera mental de que no el profesor es así entonces no le voy a poner cuidado porque es que el profesor ¡no!, entonces digamos que a veces, a veces esa buena disposición con la que el profesor entre, hace que uno tenga... a que uno entre más abierto a... a recibir todo lo que la profesora le brinde a uno”. (N. García. Comunicación personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 306 a 312).

Dentro de este marco de acepciones críticas, Zubirá Samper (2001) menciona además que la teoría constructivista exalta el papel del estudiante como activo y protagonista de su propio proceso; sin embargo, “el tomar partido por la total preponderancia de la construcción personal sobre la cultural y desconocer el sensible proceso de la mediación cultural en los procesos psíquicos superiores, lleva al constructivismo a un callejón sin salida” (Zubiría Samper. 2001. P. 194); esto es la ratificación de reflexionar la importancia que tiene para éste tanto el entorno y el contexto sociocultural, como la cooperación que puede tener el maestro en el proceso de enseñanza.

En otras palabras, el mayor aporte del constructivismo está determinado por el papel activo del sujeto y bajo esta perspectiva Zubiría (2001) señala que de ello deviene la construcción del conocimiento como un proceso individual caracterizado por rasgos idiosincráticos y singulares, lógico para la teoría constructivista; sin embargo, el autor debate que dadas las singularidades podría generarse una inmensa cantidad de construcciones diferentes entre cada uno de los sujetos. Su aporte radica en preponderar la cultura y el entorno como el rol principal en el constructivismo. Uno de sus ejemplos más claros que da explicación a su

argumento es que desde el constructivismo un niño puede adquirir su propio concepto sobre algún fenómeno natural; pero, sin la influencia del adulto que le oriente puede reducirse a un acto de aprendizaje espontáneo; o bien, el aprendizaje de las primeras conceptualizaciones sobre la moral requieren de esa intervención que le indique su tipo de comportamiento debido a tantos que puede observar y aprender del entorno.

Entonces, el postulado constructivista da por sentado un análisis acerca de lo que sucede en la mente de un individuo cuando aprende; concretamente, determina que el individuo tiene la capacidad de construir su propio conocimiento de una manera activa en relación con el contexto social, éste se internaliza al disponer y adoptar las operaciones mentales a favor del conocimiento y con base en los conocimientos previos; así, al entretrejer saberes se crean redes de conocimiento que aportan significación al proceso de aprendizaje; así mismo, siempre centrado en el estudiante, quien en su proceso de aprendizaje, es consciente del uso de las operaciones mentales y, con la maduración, alcanza la autorregulación.

Una vez expuestas estas ideas y reflexiones sobre el constructivismo y con el objeto de complementar la comprensión metodológica castillista para el trabajo desde la Educación Media Fortalecida, se hace necesario mencionar a Bandura, quien expresa en entrevista a Bunge (2008) que inicia su trabajo investigativo con el modelado básico motivado por la creciente violencia que se evidenciaba en los niños como efecto de lo observado en la televisión, aspecto que le llamó fuertemente la atención más aun cuando “en aquel entonces predominaba el conductismo que sostenía que solo se aprendía por experiencia directa y no podía imaginarme cómo en una cultura podía transmitirse todo en un repertorio de conductas únicamente de esa manera” (Bunge. 2008, p. 184), aun cuando se generaron críticas, él inicia su etapa de experimentación aduciendo que el aprendizaje de las conductas puede operarse a través de la observación con lo cual se

abrieron nuevos caminos en el territorio de la psicología determinando que “la conducta está determinada por los objetivos, aspiraciones, metas, creencias y, obviamente, por la interacción con el entorno” (Bunge, 2008, p. 185).

Estas innovaciones despertaron su interés y Bandura inició su investigación en el aprendizaje por observación, cuyo postulado principal radica en que el aprendizaje y la conducta de las personas se da observando el comportamiento de los demás en determinado medio social. Uno de sus principios explica que existen cuatro procesos para que un niño se comporte de la misma manera que un modelo observado: la observación como el primer paso en el cual se realiza una selección de aquello que más le llama la atención; luego, el niño retiene lo observado como una representación clara en su mente; en tercer lugar, hay una reproducción o una puesta en práctica en función de sus habilidades motoras y, finalmente, como un proceso de reforzamiento o de motivación, el niño imita poniendo a prueba la eficacia del proceso de observación esperando una respuesta, que puede ser positiva o negativa, esta última puede producir un rechazo de tipo social.

Es necesario comprender que Bandura centra sus estudios en la comprensión de la agresividad en los niños; sin embargo, puede hacerse notoria la relación con los ambientes de aprendizaje. Básicamente, la exposición de su teoría radica en que la conducta infantil es severamente influenciada por el factor social, es decir, el ambiente es factor esencial en el comportamiento infantil teniendo en cuenta que se aprende por imitación en espera de una respuesta: “la imitación depende de las consecuencias de su respuesta para el modelo... suele abordarse en términos de características de personalidad, por ejemplo, el prestigio, la competencia, el estatus elevado y el poder” (Bandura, 1974, p. 73) y, además, dentro de éste puede observarse cómo una persona puede influir en la conducta de otras, función a comprender

claramente en el ámbito escolar en la relación profesor – estudiante, en la cual indudablemente, la conducta de un docente no sólo puede ser un modelo de imitación y ejemplo para sus estudiantes, sino que puede llegar a afectar su vida repercutiendo en la proyección de vida que se tenga, en la transmisión de pautas sociales; entonces, se hace inapelable la revisión de la intencionalidad del maestro en su función escolar, N. Méndez (2014) sustenta esta idea afirmando que "... uno como maestra, yo siempre he dicho que es el motor que mueve a los estudiantes" (N. Méndez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-06. Línea: 832 a 833)

Todos los antecedentes mencionados anteriormente se constituyen en un importante marco de conceptualizaciones que se convierten en un aspecto que favorece la comprensión del rol del docente castillista quien debe focalizar su labor hacia la excelencia académica y la formación integral atendiendo a las orientaciones legales que demanda la Secretaría de Educación del Distrito. O. Matías¹⁹ (2014) señala: "Todo es pasajero pero hay algo que construye dentro de la comunidad y son los docentes, los directivos docentes y la comunidad estudiantil en general, pero entonces, si eso no está claro, nosotros podemos acá proponer cualquier política pública pero ahí es donde volvemos al principio de su investigación: los que lo hacen coherente no es... no son sólo nosotros, sino ¿Cómo esto se une en la práctica para que los docentes entiendan eso?" (O. Matías. Comunicación personal. Febrero 24 de 2015. SED-01. Línea: 279 a 284), es decir, las políticas públicas educativas se plantean bajo finalidades pensadas en la educación de los niños, niñas y jóvenes y quienes se encargan de darle vida y significado son los maestros y directivos docentes desde el trabajo institucional que se realice.

¹⁹ Oscar Matías. Líder del proyecto de Educación Media Fortalecida de la zona 1 de Bogotá.

Es imprescindible mencionar que en aras de la calidad educativa, la Secretaría de Educación ofrece ciertos insumos que suscitan la reflexión en las instituciones educativas en diferentes campos pedagógicos y brindan herramientas que permitan orientar acciones de transformación curricular. De manera más concreta, en el año 2014 se publicaron unas Orientaciones Generales para la Excelencia Académica y la Formación Integral como un argumento de comprobación del cumplimiento de los mandatos constitucionales concernientes a la educación y que se explora a través del marco conceptual de esta investigación. De acuerdo con este documento, se espera que los estudiantes de ciclo cinco reflexionen acerca de la responsabilidad individual y colectiva que tienen; es por esto que

La Media Fortalecida contribuye al desarrollo humano y de la comunidad en todas sus dimensiones al convertirse en el puente que acerca a los jóvenes a la vida profesional, con base en la experiencia de niños, niñas y jóvenes en los centros de interés, facultándolos para formar su espíritu crítico y de investigación, lo que redundará en la selección de una de las áreas ofrecidas en la Media Fortalecida con el fin de entender y ampliar los nuevos conocimientos hacia la transformación de la realidad. (S.E.D., 2014, p. 11)

Dentro de estos Lineamientos que instaura la Secretaría de Educación Distrital también es posible encontrar las orientaciones que competen específicamente para el área de humanidades, donde caben los idiomas extranjeros como Inglés, en el cual se incluyen tendencias de orden metodológico y didáctico para el fortalecimiento de las competencias comunicativas, esto

Contribuye a la construcción de sujetos a partir de la interacción con el otro y con lo otro, es decir, que mediante el contacto permanente con otras culturas y sus formas de comunicación, los niños, niñas y jóvenes tienen la posibilidad de ampliar su visión de mundo, de integrar saberes y

de afianzar valores de respeto a la diferencia, la tolerancia, la responsabilidad, lo cual les permite comprender mejor el contexto mundial, nacional y local y relacionarlo con su entorno inmediato con miras a la generación de transformaciones en pro de sí mismos y de quienes los rodean.

(S.E.D., 2014, p. 15)

Una de las propuestas más interesantes de estas orientaciones es que pueden darse en términos de transversales por medio de la Reflexión – Acción – Participación (RAP) como un enfoque metodológico para guiar proyectos pedagógicos, “una forma de leer y escribir el mundo desde una perspectiva crítica que permite comprenderlo a la vez que transformarlo” (Freire y Macedo, 1989, citado por S.E.D., 2014. P. 17), esto conlleva, a su vez, la reflexión de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de procesos de investigación por parte de los maestros.

Para las dinámicas que se establecen en el Colegio San José de Castilla, se ha establecido que los estudiantes son categorizados de acuerdo con su nivel de inglés que se diagnostica a través de una prueba, una vez esta clasificación se socializa y se establecen horarios de asistencia a clase y, las docentes desarrollan sus clases por habilidades comunicativas. Esta propuesta se ha dado desde el 2013, tras vivenciar en su historia la necesidad de crear diferentes espacios para el acceso a la lengua extranjera y en diferentes niveles para que la propuesta curricular atienda a las diferentes necesidades de aprendizaje identificadas en el contexto; lo cual responde a una cadena de aprendizajes desde la práctica como lo evidencia la crónica castillista.

Sin embargo, desde el 2014, ha habido un proceso de acompañamiento de transformación curricular por parte de la Universidad de la Salle, a partir de un marcado cuestionamiento al equipo docente con respecto a la satisfacción sobre el camino recorrido y cómo se evaluaba la percepción del mismo por parte de la comunidad estudiantil. Entonces, tras diversos debates surgió otra transformación para desarrollar el trabajo a partir de tres ejes: desarrollo de

habilidades comunicativas en inglés, que parece ser pertinente desde una metodología para la enseñanza de las lenguas, además que es acorde con los planteamientos de Marco Común Europeo y que se justifica en el marco conceptual de la presente investigación, además de responder a una necesidad del contexto castillista, pero se le sumaba una propuesta en torno a un eje de situaciones cotidianas y un eje optativo, dentro de los cuales se esperaba trabajar temáticas cercanas a la realidad y acordes a los intereses de los estudiantes, los cuales apuntaban principalmente a lo lúdico, lo artístico y para algunos casos, hacia la aplicación de lo aprendido en contextos laborales.

Ya a un paso de dar un soplo más de vida sobre este proyecto, hacia el 2015 se hizo una nueva revisión sobre lo micro-curricular bajo la mirada de los lineamientos para la Educación Media Fortalecida y nuevos ajustes entraron a hacerse como producto de algunas reflexiones en torno a la necesidad de ajustar el currículo hacia las demandas de la Educación Superior, donde al parecer el dominio de una lengua extranjera es obligatorio, pero más aún, los procesos investigativos y de búsqueda que deben formar al estudiante en la capacidad de explorar e indagar; por tanto, esta historia de aprendizajes sobre la marcha ha llevado al equipo a pasar de unos ajustes que partieron de tres ejes, para concluir, a la fecha, que lo mejor era trabajar un eje de habilidades comunicativas y un eje de investigación a través de la pedagogía por proyectos relacionados con lo que se aprende lingüística y comunicativamente, para ver que desde la realidad hay aspectos que suscitan indagación y la lengua extranjera se puede convertir en un vehículo para hacerlo. Al respecto, los Lineamientos Pedagógicos Generales para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el grado 12 optativo (2014) señalan que:

Componente de formación interdisciplinar (Hacer – Saber): Permite potenciar las habilidades del sujeto desde diferentes perspectivas del entorno; le permite construir y de-construir a partir de

la acción, y a la vez, le posibilita desarrollar la eventualidad de crear nuevos y mejores conocimientos a partir de la realidad situada.

Este hacer- saber trasciende las maneras comunes de realizar el ejercicio docente y pone de manifiesto que es posible desarrollar la imaginación y el pensamiento investigativo en los jóvenes, desde lo interdisciplinar, puede implementar metodologías que “muevan de manera distinta la manera de percibir la cotidianidad para despertar los sentidos, reconociendo que en estos se encuentran los canales para el proceso de comprensión de la realidad y para la construcción del conocimiento”. (SED. 2014. p. 26).

La metodología del proyecto de Educación Media Fortalecida y haciendo uso de la libertad de cátedra y no verse limitado por doctrinas instituidas o institucionalizadas, responde a los planteamientos hasta ahora mencionados y se concreta y se evidencia en prácticas pedagógicas que está determinado por el enfoque comunicativo, el cual permite que el estudiante desarrolle sus potencialidades para esta asignatura énfasis la cual otorga importancia a los procesos de interacción como finalidad del aprendizaje; así mismo, promueven las diferentes formas de percepción de la realidad, permite la expresión de opiniones y puntos de vista, se permite la proyección para identificar sentimientos, necesidades y riesgos, y hay una propuesta de simulación para proponer hipótesis y predecir acontecimientos, entre otras haciendo uso del idioma inglés.

Este enfoque, conocido como *Communicative Approach* desarrolla las cuatro habilidades comunicativas *listening, speaking, Reading y writing* a través de la determinación en la clasificación de los estudiantes en los grupos establecidos y mediados por materiales que apuntan a tal fin. Igualmente, propende una comunicación con otros hablantes de la lengua extranjera, en este punto es necesario aclarar que infortunadamente éstos jóvenes no pueden aprovechar las

ventajas que tienen las aulas de inmersión, las docentes del proyecto de Educación Media Fortalecida hacen uso del inglés al cien por ciento en el aula con sus estudiantes y así generar un mayor acercamiento al idioma, uno de los resultados es que muchos de los estudiantes logran entablar una conversación fluida con las docentes y en el trabajo propuesto por ellas en el aula.

Además, este enfoque pretende capacitar al alumno para una comunicación real; entonces, las actividades que se planean responden, en su mayoría a este planteamiento, un claro ejemplo lo expone la estudiante N. Garnica (2014): “nos pusieron a grabar un video. Sí, donde fuéramos como una agencia de viajes, entonces teníamos que hablar y mostrar el viaje al destino que hubiéramos hecho y uno lo grababa... acá en el colegio... (N. Garnica. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-08. Línea 313 a 316); por ende, el aprendizaje de la lengua extranjera debe mantenerse alejada de repeticiones, memorizaciones de sonidos, conocimiento de palabras sueltas sin sentido y descontextualizadas, mecanización formal de la gramática, reglas o funciones, lo cual no quiere decir que no sean necesarias en el momento de la pragmática, sino que su objetivo primordial debe centrarse en el acto comunicativo, es decir, en la enseñanza de una lengua debe darse a través de tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

Así mismo, las prácticas pedagógicas mayormente significativas podrían darse en términos de interdisciplinariedad. Para el contexto castillista, la comprensión de interdisciplinariedad no se ha materializado en el diálogo con otras áreas del conocimiento que podrían nutrir de aportes la futura apuesta a la pedagogía por proyectos desde la Educación Media Fortalecida; ya que si bien el acompañamiento de la Fundación Universitaria Monserrate propendió por la transversalidad, es de reconocer que la realidad la ha alejado cada vez de una unidad institucional al respecto, lo cual se evidencia a través de su historia, puesto que el área de

profundización de Inglés se encuentra aislada de las demás, no por el hecho de desvirtuar el desarrollo de las demás áreas de conocimiento desde presupuestos egoístas, sino dada una falta de compromiso y de trabajo en equipo suscitado por la carencia y falta de eficacia de espacios en los que pueda darse esta posibilidad.

Entonces, vale la pena resaltar que los vestigios que han habido de interdisciplinariedad han sido gestados por las docentes del área como tal vinculando y contextualizando las temáticas que se trabajan al interior del aula desde diferentes ángulos y perspectivas; por ejemplo, considerar cómo a través del interés de los estudiantes por salir a jugar un partido de fútbol, puede crearse todo un ambiente de aprendizaje en relación al área de educación física y deportes; o, cómo los estudiantes logran comprender y transferir conocimientos de conceptos de cantidades y procesos, vinculados al proyecto de aula denominado “*Cooking Show*” aportando al aprendizaje y la valoración de la cultura; o, sin ir más allá, actividades como el cine foro que permite la generación de reflexiones literarias, promueve la criticidad y hay una reconocimiento de costumbres en relación con las suyas, entre otras. De acuerdo con la ejemplificación anterior, se responde a las Orientaciones Metodológicas establecidas por la Secretaría de Educación (2014):

El área de humanidades – Lengua Extranjera y Segunda Lengua se centra en el contexto socio – cultural y toma como punto de partida los postulados de Vygotsky (2010)...postula la importancia del aprendizaje colaborativo con pares más expertos y la idea de andamiaje. Se hace énfasis en la importancia de aprender mediante desempeños auténticos, en otras palabras, prácticas auténticas de habla, lectura, escritura en contextos reales y con propósitos reales” (p. 21);

Igualmente, para el desarrollo del área de profundización de Inglés, la propuesta castillista tiene en cuenta la competencia sociolingüística, la discursiva o pragmática por medio de las diferentes actividades que se planean desde el currículo para el trabajo de aula con los estudiantes de ciclo 5. En términos de Gimeno Sacristán (1991)

El valor de cualquier curriculum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El curriculum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención se hace realidad de una forma u otra... El curriculum, al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea. (p.1)

En este sentido, tener en cuenta el pensamiento de Gimeno en cuanto a las tareas desarrolladas en el aula como la forma en que toma vida un currículo, se evidencia entre las opiniones recibidas, un marcado interés por abordar el Inglés desde una metodología diferente, innovadora, atractiva y motivante que no homogenice los estilos cognitivos; pese a que la Media Fortalecida del colegio ha generalizado el interés de los estudiantes en cuanto al área de profundización, la oportunidad que emerge es la posibilidad de dar vida a las diferentes tareas.

Volviendo la mirada hacia lo que ocurre al interior del aula, que “se configura como el microsistema más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas” (Sacristán, 1991, p. 4); el autor en mención, propone que dentro de este ambiente de la escolaridad, el maestro, como parte orientadora de ese sistema, debe darse a la tarea de desatar

situaciones complejas producto de la rutinización²⁰ que produce la experiencia a pesar de la mediatización que supone el sinnúmero de tareas que debe desempeñar por las demandas del sistema, dentro de éstas, tareas de enseñanza, de evaluación y hasta tareas de tipo administrativo; como consecuencia de ello, puede acarrear una especie de control técnico y riguroso sobre la práctica en términos de seguridad sobre su actuar o, por otra parte, dificultades para la toma de decisiones objetivas que distan de la realidad.

Desde esta perspectiva, cabría entonces reflexionar esta práctica pedagógica identificándola como empírica, pues al iniciar la Educación Media Especializada y la Educación Media Fortalecida, no hubo un documento de orientaciones pedagógicas en torno a este tema; sin embargo, para el 2014, la Secretaría de Educación del Distrito emite unas Orientaciones Académicas para el área de Lenguas y Humanidades, mencionadas anteriormente, lo que marca un horizonte para aquellos que la viven y la sienten como propia; pero que un inicio empezaron con cierta zozobra sobre la pertinencia de lo hecho. No obstante, reiteradamente esta experiencia reivindica sus aprendizajes e inquietudes desde la práctica y ahora, se empieza a analizar qué se ha hecho y cómo esto responde a la política educativa presentada a través de dichas orientaciones y lineamientos.

Así como cada una de las tareas escolares deben ser coherentes tanto con la escuela, como como con el currículo, éstas deben estar provistas de sentido y significación para el estudiante y sólo podrá darse en términos cuando ellas se estructuran según los fines del contexto institucional y social. De acuerdo con este autor, las tareas escolares

²⁰ Desde Sacristán, la rutinización no es vista como algo aburrido y repetitivo propio de la pedagogía tradicional, sino que él hace referencia a cómo la práctica le permite al docente interiorizar su quehacer y desempeñarse de acuerdo a su percepción de la enseñanza de manera cuasi-natural, pese a múltiples factores distractores de su función educadora que pueden aparecer de improviso.

Tienen una estructura, es decir, son prácticas configuradas por un diseño interno de alguna forma; prácticas que se han generado como patrones de comportamiento en los profesores, elaboradas por alguno en concreto, diseñadas por colectivos docentes, aprendidas de otros, reproducidas de libros de texto y guías de los profesores. (p. 10)

Avalado por N. Méndez (2014), “Prácticamente nosotras llegamos a hacer algo que no nos pertenecía, en lo que no habíamos participado pero nos lo apropiamos como... con un tesón, con un amor, con una entrega, que yo creo que ninguno de los maestros que estuvo aquí viviendo toda esa primera etapa lo haría...” (N. Méndez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-06. Línea 849 a 852) Un aspecto a tener en cuenta es que aunque las tareas escolares sean un elemento acordado por un equipo docente, cada maestro orienta e imprime su práctica según su convicción, su propia dinámica y hasta su personalidad como elementos que han sido adquiridos a lo largo de su experiencia, es decir, que impone su sello propio de profesionalidad.

No obstante, las tareas escolares están también ligadas a los procesos de comunicación; H. Páez (2014) alude que “la profesora Yined, ella siempre estuvo como muy pendiente "Yo he hablado con Mónica, Mónica me ha dicho que ustedes han hecho tal cosa". Había, por ejemplo, clases de que ya habíamos visto el tema la semana pasada pero lo veíamos esta, entonces como que reforzábamos, muchas personas aclaraban dudas, otras que ya tenían claro el tema pues no. O hay veces pasaba al revés, que nosotros veíamos el tema primero en contra-jornada y luego lo veíamos en la otra clase. Entonces, pienso que en ese sentido las profesoras siempre... o sea siempre estuvieron conectadas para que "bueno, ustedes tienen falencias en tal cosa entonces veamos tal cosa para que..." (H. Páez. Comunicación personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 164 a 171). Vale la pena resaltar con el tiempo se ha venido perdiendo este aspecto que distinguía el proceso, hoy día, las barreras para la comunicación ha emergido; al respecto, G.

García²¹ (2014) percibe que debería recuperarse esta contrariedad, “en algunos compañeros, se ve la falta de compromiso, vienen a su... a su jornada a dictar la clase que le corresponde y ya, y el docente debería estar más inmerso con el área en sí de inglés para mirar todo el proyecto y todo el trabajo...porque yo los veo aislados...los veo como que fueran fraccionaditos”. (G. García. Comunicación personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 142 – 144). No obstante, cabría cuestionar los esfuerzos institucionales y de las Universidades acompañantes por integrar a otros docentes, por lo menos de Ciclo V, en esta proyección curricular, pues el docente está llamado a cumplir en el aula, pero los procesos de gestión y organización institucional son los que deben propender la comunicación dentro de la misma comunidad educativa y esta planeación no es labor docente.

En este punto, es imprescindible citar las especificidades que Sacristán acondiciona y contextualiza para orientar el sentido de las tareas escolares, por medio de las cuales “un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos” (p. 11); esto conlleva para las docentes de Media Fortalecida, la definición de actividades cargadas de motivación, de interdisciplinariedad teniendo en cuenta la ventaja de que las lenguas son el vehículo de la cultura y que en la finalidad de enseñarlas, cualquier tema se constituye en un excelente pretexto. “El docente de Media Fortalecida requiere estar innovando, de estar haciendo planeaciones mucho más creativas, dinámicas, de uso de didácticas de estrategias metodológicas activas, y obviamente, pues eso requiere de más trabajo, ahora eso le sumo que el docente de aula regular pues dicta sus dos, tres, cuatro horas y ya, al de Media Fortalecida, le toca inventarse qué hace en diez horas para mantener a sus estudiantes activos, entonces, pienso que son retos que no todo el mundo

²¹ Gilma García. Rectora del colegio desde el año 2009.

asume y que en ese mismo orden pues, el docente que lo va a hacer, porque así mismo es, muy activo en su conocimiento”. (Z. Chocontá. Comunicación personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 254 a 261).

Por otra parte, desde el trabajo pedagógico, los alcances del proyecto se deben, además, al potencial humano de los estudiantes quienes a pesar de la “imposición” del área a profundizar, como se especificó en la primera categoría, han logrado determinar la importancia del idioma y mantener la atención en el trabajo de aula, lo que también se convierte en un tema de interés para las docentes; D. González²² (2014) manifiesta que: “se encuentra con chicos que, que preguntan, que cuestionan, que participan y que les llama tanto la atención, en seguida dice uno “hay un trabajo de fondo de las profesoras que estaban trabajando con ellos” y es que les han inculcado a ellos como ese... esa importancia que tiene la responsabilidad, la... el hecho de querer hacer las cosas por convicción y no obligados; entonces, claro que si hay un trabajo de fondo, detrás de ese resultado de ellos.” (D. González. Comunicación personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 215 a 220)

En consecuencia, es posible afirmar que las tareas escolares que se concretan en el aula de clase son pensadas como formulaciones que se conciben y se forjan externas a ésta, habitualmente se enfocan con base en los parámetros que se establecen a nivel nacional e internacional, para el caso de la Educación Media Fortalecida, su fundamento son, además de los parámetros legales en términos de políticas educativas, los estándares básicos del área de inglés, orientaciones curriculares generales y el Marco Común Europeo (MCE). Al respecto, Sacristán

²² Diana González. Docente de apoyo provisional para orientar las habilidades de *listening and speaking* con los estudiantes de la Educación Media Fortalecida.

(1991, p. 8) menciona tareas que “institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del curriculum” (p. 8).

En este punto, surge entonces la probabilidad de hilar este proyecto desde su característica procesual con las distintas acciones que han sucedido como por ejemplo de la no continuidad en el acompañamiento de las Instituciones Educativas Superiores (IES), ya que desde el inicio y en sus distintas fases de la propuesta han intervenido la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Fundación Universitaria Monserrate (FUM) y actualmente, la Universidad de La Salle, cada una de ellas con su propuesta y lo que esto acarrea; por otra parte, el constante cambio del personal docente, lo que puede coartar procesos de continuidad y por tanto, de significación visto como un camino emprendido que debe avanzar para beneficio no únicamente pensado desde y para la institución como tal, sino en el ser humano que se educa, se guía y se conduce para potenciarlo según sus capacidades.

A pesar de estas eventualidades que se presentan, C. Villalobos(2014) menciona que su trabajo consistió, en primer lugar, en permitir espacios de reflexión que invitaran a pensar el proyecto desde sus fortalezas con base en lo que se había formulado y la manera cómo podrían mejorarse las resistencias, en sus palabras cuestionamientos como “¿esto es lo que ustedes quieren estar haciendo?” “¿Les parece que hay algo diferente que se puede hacer?” “¿es suficiente lo que está pasando?” “¿quieren que pase algo diferente?”... Entonces, entrar a darnos cuenta que ese era un camino que valía la pena explorar, era no decir partamos desde lo que ya hay y obliguémonos a esto para ir adelante, ¡no! Ni tampoco descalifiquemos esto y empecemos de ceros... tampoco, sino miremos qué otras cosas pueden aportar a que todos sintamos que esta es la apuesta que queremos hacer”. (C. Villalobos. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. U-01. Línea 228 a 239)

Siguiendo a Sacristán en cuanto a las ideas acerca de las tareas escolares que concretan una metodología y en relación con las prácticas escolares que realizan las docentes de la Educación Media Fortalecida, ya se ha evidenciado un sentido de pertenencia para abordar una metodología apropiada de manera que responda a las diferentes necesidades y expectativas de los estudiantes; porque cada estudiante es un ser único con motivaciones, perspectivas de vida distintos, también dificultades y resistencias. Entonces, de manera más específica para el contexto castillista, vale la pena revisar la metodología empleada con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NNEE), quienes requieren de métodos muchísimo más asertivos y que difieren, en ocasiones, de la generalidad de la clase y que se convierten en una respuesta a la diversidad; esto implica mayor flexibilización, variedad metodológica, empleo de diferentes clases de materiales, multiplicidad de las actividades a desarrollar, asignación de mayores tiempos para la elaboración de las actividades, entre otros.

La escuela como institución social, más exactamente el aula de clase, es ampliamente reconocida como un microcosmos de lo que ocurre en la sociedad circundante. Allí se vivencian prácticas que no sólo obedecen al orden de lo académico, sino que a este espacio se han transportado necesidades y problemáticas del contexto local y nacional. Por tanto, existe una creciente demanda de retos y desafíos que requieren especial atención en la medida que muchos de ellos atañen a la formación para una sociedad más democrática, justa e inclusiva. Para el Estado, la prevalencia del derecho a la Educación abarca y toma forma en los diferentes programas de inclusión que demanda.

Sin embargo, existen tensiones de orden ético y moral que dificultan el alcance de dicho ideal en la medida que la problemática social de desigualdad ha contaminado las relaciones al interior de la escuela, ocasionando que dicho fin parezca lejano en ocasiones, así como lo

demuestra la tensión que hay en la Media Fortalecida sobre la pertinencia de que cada vez más estudiantes con Necesidades Educativas Especiales lleguen a un proyecto que tiene por objetivo la profundización en un área del conocimiento cuando a veces hay limitaciones cognitivas para dicho fin.

Un tema bastante polémico, desde la mirada de O. Rojas,²³ (2014), “Lo que sí tendríamos que pensar es en aquellos niños que tienen... dificultades sí, que de pronto no les gusta mucho... es como hacer una flexibilización para que por lo menos tenga lo básico, que por lo menos eh... puedan tener una conversación eh... con otros, que entiendan algo ¿cierto?... pero para los que tienen la facilidad hay que seguirles desarrollando su potencial.” (O. Rojas. Comunicación personal. Octubre 23 de 2014. O-01. Línea 210 – 2014). Desde esta mirada, se habla de una flexibilización metodológica que no sólo le apueste a lo académico, sino a la posibilidad de integrar al otro en los procesos, lo cual es política pública, también. En este sentido, los Lineamientos Pedagógicos Generales para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo (2014), señalan que desde la mirada del plan de desarrollo de Bogotá Humana (2012-2016), el reconocimiento de la diferencia contribuye a que la sociedad reivindique Derechos Humanos como la igualdad en todos los ámbitos sociales, especialmente en la Educación:

Para la EMF resulta fundamental la construcción a partir del diálogo y de la interacción del reconocimiento de las diferencias. De esta manera, se plantean como elementos fundamentales en la transformación curricular el propender por eliminar estereotipos que vulneran el libre ejercicio de los derechos y de la inclusión social, ampliar y desarrollar estrategias y metodologías de enseñanza flexible, fortalecer la autoestima y la identidad de los estudiantes, con atención

²³ Oneida Rojas. Orientadora para estudiantes con discapacidad que cursan el ciclo 5.

especial en aquellos que pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos y discriminados. Así, con el fin de promover la calidad educativa con igualdad de oportunidades y posibilidades, es fundamental el fomento de la participación, de la solidaridad y de la cooperación entre los diferentes actores. (p. 31)

Las implicaciones que ello tiene a nivel metodológico es la creación de ambientes de aprendizaje diferentes a una posible planeación que se hace para la mayoría de la clase; es evidente que los estudiantes que pertenecen a estos programas de inclusión no desarrollan una actividad o un trabajo de clase con la misma espontaneidad y facilidad que otros, o bien, a veces no pueden asumir una explicación de la misma manera que sus compañeros; entonces, debe ser imperativa la creación de un escenario apropiado y conveniente a las características de su discapacidad. Así como la disposición de unos recursos mínimos y apropiados (sillas adecuadas, personal que los acompañe al baño de ser necesario, computador porque algunos no pueden escribir, etc.).

Con la estrategia de clasificación de los estudiantes por grupos según su nivel en lengua extranjera se busca satisfacer necesidades particulares de aprendizaje y esto se constituye como un avance; sin embargo, pocas personas están realmente preparadas en manejar la discapacidad y esta es una realidad que hoy nos convoca a la empatía, a ponernos en el lugar del otro y a aceptarlo y crecer en el ejercicio de conocerlo y reconocerlo.

Después de identificar el constructivismo como modelo pedagógico, es válido mencionar que a pesar de haber lineamientos y orientaciones expresadas como políticas educativas, otras de tipo institucional, cada una de las docentes asume, asimila, interioriza, apropia y aplica desde las diferentes prácticas de aula la enseñanza del Inglés desde una perspectiva comunicativa y diferencial de acuerdo a las capacidades de sus estudiantes. Así mismo, tras el acompañamiento

de la Universidad de la Salle, se concluyó que “las prácticas metodológicas de los docentes de la EMF deberán estar enriquecidas desde diferentes postulados metodológicos que le permitan al estudiante construir su propio conocimiento desde el modelo pedagógico constructivista desde lo social y lo cognitivo” (Universidad de La Salle, 2014, p. 55) y que, a través del importante trabajo en equipo de las docentes puedan alejarse de la simple transmisión de conocimientos y de un activismo poco significativo para los jóvenes castillistas.

8.3. Sentires y reconocimiento: “El ideal de una escuela realmente incluyente”

“Entonces él decía que cada día deber ser mejor, pero no mejor que los otros porque eso es individualismo o pretender pisotear, debes ser mejor que tú mismo; entonces, esa es la tarea, enseñarles que sí pueden ser mejores”

Mónica Sánchez²⁴

El ámbito educativo representa un microcosmos de lo que ocurre en la sociedad circundante, en éste se ven reflejadas sus necesidades y problemáticas. De este modo, la pretensión de la escuela como el motor que impulsa el desarrollo de la sociedad, debe reivindicarse y tenerse en cuenta debido a que existe una creciente demanda de retos y desafíos que requieren especial atención en la medida que muchos de ellos atañen a la formación para una sociedad más democrática, justa e inclusiva.

Esta categoría permite esclarecer que en este contexto de la Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla, el ejercicio de inclusión no se refiere únicamente a las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), se refiere al derecho que tiene cada persona por ser reconocido desde sus características

²⁴ Investigadora de esta sistematización y docente de Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla, desde el 2012 hasta la fecha que finaliza esta investigación.

propias y que forman su identidad, constituyéndolo en un ser diferente que debe ser incluido independientemente de que tenga un modo particular y biológico de vivir.

En este ejercicio de recibir un trato equitativo, más que igualitario, se hallan ventajas y desventajas que dependiendo cómo se asuman, pueden convertirse en un gran potencial humano. Un llamado que se hace a partir de las políticas de inclusión, desencadena el discurso hacia el reconocimiento de las potencialidades en los demás, independientemente de su condición física, esto, a su vez, genera un gran impacto de motivación que conlleva a un actuar diferente ya que por naturaleza el hombre es emoción. Así mismo, la mirada dada al reconocimiento desde esta categoría, suscita una reflexión hacia el plano institucional, desde donde se evidencian aciertos y resistencias.

Para empezar, es imprescindible abogar a los derechos constitucionales como la vía que legitima la dignidad humana. Al respecto, la Constitución Política de Colombia (1991) contempla en su artículo 67, la Educación como un derecho social y cultural. Este derecho a la Educación contempla una formación que abarque la dimensión académica y aquella que pueda impartirse desde los valores, es la comúnmente llamada educación integral; ésta permite que los niños, niñas y jóvenes puedan vincularse a una sociedad cuyas características principales sean la paz y democracia desde los principios concernientes a los Derechos Humanos; esta responsabilidad recae principalmente sobre el Estado, quien se responsabiliza por la calidad, cubrimiento y las condiciones necesarias que garanticen el acceso y la permanencia; pero también sobre la sociedad y más directamente sobre la familia, con la participación en los procesos de transmisión de normas en términos de ética y moral. Por tanto, relacionar este derecho fundamental de la Educación con el mencionado

en el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, faculta una relevante significación de la igualdad en la educación, literalmente, este artículo menciona:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan” (Constitución Política de Colombia. 1991. Título II, capítulo 2, Artículo 13)

La consonancia existente que pueda hallarse entre estos dos artículos, suscita la coherencia de los programas de inclusión que impulsa el gobierno para todas las Instituciones Educativas Distritales y concretamente, implica una especial atención sobre la inclusión que toda entidad educativa del distrito debe asumir, y que efectivamente esta institución reivindica su valor aludiendo a la dignidad propia del ser humano. Ahora bien, el punto es identificar en qué medida se hace y cuan profunda es esta convicción en la comunidad castillista.

Sólo con el fin de ejemplificarlo, existe toda una normatividad colombiana, especialmente la Resolución 2565 de 2003 que reglamenta la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas en crear planes de atención y desarrollo a este tipo de población. Por otro lado, la Corte Constitucional con la sentencia T656/98 ampara dentro del desarrollo de la libre personalidad, el hecho de dar vida a otro ser humano así esto ocurra en una etapa escolar; por tanto, a una adolescente no se le debe limitar ni restringir

su derecho a la Educación. También, el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del 2008, señala la importancia del desarrollo de habilidades básicas para el cuidado del cuerpo y la valoración de identidades y formas de vida, el cual reconoce en la diversidad sujetos activos de derechos, entre otras políticas que buscan amparar a quienes parecen más vulnerables o minoritarios en la sociedad.

Particularmente, es bajo la rectoría de Gilma García que se establecen parámetros para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), apoyada desde la normatividad que especifica la inclusión social y educativa. Al respecto, el Proyecto Educativo Institucional castillista considera:

El término inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. También busca erradicar cualquier tipo de discriminación y exclusión que limitan las posibilidades educativas y que vulneran los derechos del estudiante que no está en igualdad de condiciones. Busca que los estudiantes con cualquier tipo de dificultad o en situación de vulnerabilidad reciban una educación adecuada a sus necesidades y características particulares como: estudiantes de discapacidad, afrodescendientes, desplazados, portadores de VIH, adolescentes y en general todos aquellos que estén en condiciones de vulnerabilidad, asumiendo la inclusión como la riqueza en la diversidad del aprendizaje social, étnico y cultural como reconocimiento de los Derechos Humanos para crear ambientes sanos de convivencia y paz” (2011, p. 5.)

Del mismo modo, el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (2014) incluye y define las características de la evaluación para los estudiantes que pertenecen al programa de inclusión, aclarando que:

Todo estudiante con discapacidad, que ingresa al programa de inclusión, debe contar con una valoración pedagógica, realizada por el docente de apoyo especializado, quien determina junto con

otras reportes médicos y psicológicos, las capacidades y posibilidades de aprendizaje, así como establece el nivel educativo correspondiente, los beneficios que podría recibir de una educación con enfoque inclusivo o de otras modalidades de atención para la población con discapacidad (aulas hospitalarias, programas de aceleración del aprendizaje primeras letras y secundaria, educación para adultos, aulas especializadas o exclusivas o del apoyo, formación para el trabajo y desarrollo humano ingreso a talleres ocupacionales según edad y de otros proyectos que oferta la secretaria de integración social y de salud) (p. 4) (...) El proceso de evaluación y seguimiento académico de los escolares con discapacidad, tiene como documento base la valoración pedagógica, la cual se complementa, revisa, renueva y socializa anualmente con docentes y padres de familia. Los resultados dependerán de los logros con respecto a las adaptaciones y flexibilización curricular”. (p. 5)

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones que se plantean desde un marco legal nacional, local e institucional, a la luz de la experiencia, se evidencian sentires y tensiones que influyen tanto ámbitos sociales, como afectivos, primordialmente entre estudiantes y docentes del proyecto de Educación Media Fortalecida y de identificación del programa de inclusión por parte de la comunidad educativa; “Lo que se espera es que los niños estudien en el colegio donde estudiaría cualquiera de sus amigos, cualquiera de sus hermanos y que quede cerca a su casa ¿Cierto? Eso es lo que propende la inclusión educativa. O sea, que los... las personas accedan a los servicios igual que lo hacen por cualquier otra... otra persona pero con equidad. ¿Qué quiere decir equidad? Es que se deben adaptar algunos procesos para que ellos puedan eh... tener... eh... gozar del derecho, del derecho a la educación.” (O. Rojas. Comunicación personal. Octubre 20 de 2014. O-01. Líneas: 28 a 34)

Sin embargo, albergar estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las Instituciones Educativas Distritales, independientemente del tipo, se ha convertido en uno de los

aspectos más polemizados y controvertidos en las comunidades de docentes, y la comunidad castillista no es la excepción; así pues, no se trata de incluir al discapacitado por imposición y verle como aquel “diferente”, sino más bien, se trata de un ejercicio de reconocer que todos los seres humanos, por naturaleza, ya son diferentes, únicos e irrepetibles con unas características físicas, psicológicas y espirituales que los constituyen individualmente; es decir, no somos masa, somos partes necesarias que componen el todo, somos personas en la sociedad. Entonces, vale la pena reflexionar si es el estudiante discapacitado el único que necesita ser incluido por su condición diferente a lo homogenizado. “Todas las personas somos diferentes, todas; entonces, yo también como profesora necesito ser incluida en esto, que ellos me acepten como yo soy, que ellos me entiendan como soy y que estén dispuestos a trabajar conmigo así como soy yo; entonces, ¿por qué? yo no tengo que pensar igual de cada uno de mis treinta, de mis cuarenta, de mis ciento veinte estudiantes, cada uno es especial y cada uno debe ser incluido” (M. Sánchez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-07. Línea: 401 a 406).

Por consiguiente, de manera prioritaria surge abarcar la filosofía dominicano tomista que presenta postulados claros acerca de la individualidad y unicidad en la naturaleza del ser humano, proferida como lo más propio y singular a cada uno. Para Santo Tomás de Aquino:

El hombre engendra seres iguales a sí específicamente, no numéricamente. Por tanto, las notas que pertenecen a un individuo en cuanto singular, como los actos personales y las cosas que les son propias, no se transmiten de los padres a los hijos. No hay gramático que engendre hijos conocedores de la gramática que él aprendió. En cambio, los elementos que pertenecen a la naturaleza pasan de los padres a los hijos (...) Pero no las cosas puramente personales. (Tomás de Aquino. Summa Theological. (S.T.) I – II. Q. 4. Art. 2) (parr. 3)

Además, de acuerdo con Santo Tomás, el ser humano es completo en la medida que es a su vez el conjunto de las dimensiones racional, espiritual y ética, cada una de éstas le otorga el carácter de individualidad y las relaciones que se presentan en el contexto no lo modifican o cambian, permiten su reconocimiento como único y singular que es la equivalencia más cercana a la personalidad. Para Santo Tomás, ser persona corresponde a acto o sujeto singular compuesto por cuerpo (ente) y ser (espíritu), donde el primer elemento es finito y es el único que puede albergar al ser y esto se constituye en el *principio de singularidad*, Santo Tomás adiciona la autonomía en el actuar, la cual es el producto de dos intereses volitivos: el conocer al otro y lo que nos rodea y el apetecer o deseo de apertura al mundo. Dicha naturaleza espiritual de apetecer, conocer y actuar permite la vida en comunidad promoviendo el máximo desarrollo del ser y haciendo comunicable lo que está encerrado en cada ente.

Para el efecto de las relaciones que se dan al interior de la escuela, inclusive de la misma sociedad, existe la creencia que es diferente aquel que quizás tenga una dificultad física o motora y que sale de lo que es considerado como ‘normal’, aquel que no aprende una lección del mismo modo que los demás compañeros de la clase; entonces, a “ese” se le ve como diferente, pero acaso ¿Todos los demás son iguales? ¿En serie? Esta pregunta permite afirmar que la comprensión social del término *igualdad*, dista del verdadero significado que posee.

Las experiencias vividas hacen que entre nosotros mismos no seamos seres iguales, somos de igual naturaleza, una naturaleza humana, pero en la esencia, en el ser, no hay aspectos unificadores; por tanto, el llamado es a comprender a la persona desde esa perspectiva, se trata de un principio de reconocimiento del otro que no es como yo, que

debo explorarlo, conocerlo y permitirle que deje su huella en mí transformando mi persona, independientemente de su condición y mi condición.

Entonces, el hecho de pensar en educar en el reconocimiento e inclusión de todos, no se constituye en un ejercicio dirigido a cierta población, sino debiera ser para todos, hasta para los mismos maestros; lo cual devendría en ciudadanos que cada vez establezcan menos barreras en el trato a los otros. Según Dubet (2005) “hay algo mecánico que uno ve claramente en la escuela: si uno regula las desigualdades de posiciones, aumenta mecánicamente la igualdad de oportunidades” (p. 97) ; en este sentido, el docente, en términos generales, aboga a prácticas educativas que sean útiles para la generalidad de la clase sin diferenciar que cada uno de los estudiantes es diferente; si bien los estudiantes presentan características de aprendizaje similares por la variable de edad y grado, se obvia que en cada uno se presentan ritmos y estilos diferentes de aprendizaje y mucho más cuando en ésta se encuentran estudiantes con algún tipo de discapacidad; y esto es comprensible en términos de practicidad metodológica y didáctica, mas falla en la formación integral que tantas corrientes pedagógicas contemporáneas señalan.

Sin embargo, partiendo de la lógica anterior, el gran dilema es el hecho de pensar al estudiante como ser diferente entre tantos seres diferentes, haciendo referencia al estudiante que tiene algún tipo de discapacidad, lo cual es una adjetivación de antemano cuestionable porque *discapacidad* se refiere a carecer de una capacidad, más bien, ¿qué tal si la perspectiva cambia y se dice *capacidad para hacer las cosas de otro modo*? En este contexto existen otros modos de aprendizaje, diferentes a lo estandarizado; casos que se presentan de manera controversial y que conllevan que el maestro tenga que abogar a instintos de metodologías y formas de trabajo diferentes que apoyen el proceso y permitan que éstos jóvenes puedan responder a unos parámetros académicos que, aparentemente, se les reconoce como flexibles.

En esta institución puede identificarse la dificultad que se presenta en el colectivo docente para el manejo de una clase en donde se encuentren estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En la actualidad, el docente licenciado no cuenta con la suficiente capacitación para manejar las minorías desde el aula, sino que su trabajo se guía mayormente por la intuición recurriendo, por ejemplo a desarrollar temas de su área de un nivel inferior al grado orientado. De acuerdo con la Ley 115 de 1994, “los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (en referencia a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NNEE, discapacidad o talentos excepcionales) (M.E.N., 1994, p. 12). Dicho de otro modo, se faculta a los colegios para su organización en aras de hallar convenios con otras instituciones de manera que se dé por sentada esta demanda de atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Entonces, promover relaciones interinstitucionales es una tarea que parte primordialmente de las instituciones educativas; sin embargo, la Ley General de Educación respalda esta función decretando que

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones. El Gobierno nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones. (M.E.N., 1994, p. 13).

En este punto, es importante precisar que las políticas educativas se concretan al interior del colegio, más exactamente, al interior del aula de clase. Insistir en la búsqueda de orientación para los maestros para atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en

términos de equidad, no de igualdad, porque ya se ha sustentado que no somos iguales, sino diversos, se convierte en un factor preponderante, pero más allá, se apela a la necesidad de desarrollar una capacidad de alteridad, de ponerse en el lugar del otro para hacer un ‘nosotros’, de no visibilizar la diferencia, sino de reconocer las potencialidades, de permitir que el otro se haga persona en mí y yo en él. Esto se logra solamente viviéndolo, no hay un autor que lo enseñe tan a fondo como sí lo logra el crecer juntos en una experiencia compartida en este nivel.

Desde las aulas de la Educación Media Fortalecida se observa que más allá de estar capacitado para el manejo de este tipo de población o tener los conocimientos de los procesos que se deben llevar a cabo, se trata de una cuestión de actitud, de reconocer que aunque se desconozcan profesionalmente los procesos de aprendizaje de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, el amor y la vocación son ese puente que no da paso a la exclusión de estudiantes que se encuentran en la misma aula que sus compañeros de la clase, simplemente porque son tan diferentes como los demás.

No distante, de otras instituciones educativas, anteriormente no se concebía que un estudiante con *capacidad para hacer las cosas de otro modo* pudiera terminar satisfactoriamente la primaria y menos su educación básica hasta noveno; por el contrario, se esperaba que al culminar el grado noveno (como máximo), luego debía continuar con algún otro tipo de aprendizaje (pero en otra institución) que le permitiera desarrollarse y enfrentar un ámbito laboral y en cierta medida, se proyectara cierta estabilidad económica en el futuro. Al respecto, Z. Chocontá (2014) comenta un caso particular de una estudiante con media parálisis cerebral y explica que: “En ese orden, no se han hecho cambios para la Media Fortalecida para los niños de inclusión, porque es que se supone que ahí no deben llegar, el año pasado una estudiante que solicitó no hacer Media Fortalecida, pero si uno mira el historial de la niña, tenía dos, tres

documentos de traslados al SENA , dos, tres documentos en donde se le dijo a la familia: “la niña llega hasta noveno” ¿sí?, la familia no se concientiza y la sigue mandando, entonces. ¿bajo qué criterio legal entonces tú le dices: “no la mande”?, pues, no lo puedes hacer, entonces se le dice: pues si usted no ve lo que el colegio les ha dicho y es que la niña ya no esté con nosotros y quiere asumir un décimo y un once que no le van a servir para muchas cosas, entonces si lo asume, lo asume todo, porque no puede ser que asume unas cosas y otras cosas no, entonces es más como por ese lado” (Z. Chocontá. Comunicación personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 317 a 326).

Respecto a esta misma situación, N. Méndez (2014) detalla: “...Yo tengo cuatro de inclusión y obviamente están clasificados en el grupo uno este año y hay una que ocasionó todo un debate aquí en el colegio, los padres decían que la discapacidad de ella esta solo motora; por ejemplo, yo tengo escritos de ella, la letra es terrible, ella tiene dificultad para caminar, ella tiene dificultad para hablar, tiene dificultad para escribir, porque a ella le faltó oxígeno en el cerebro antes de nacer; entonces, ellos decían, no la discapacidad de ella es solo física, ¡no! cuando ya uno está en clase con ella uno se da cuenta que ella tiene discapacidad cognitiva también y... eh... creo que ella estuvo estudiando todo el año aquí y hasta el año pasado la decidieron valorar y sí señora, en el resultado salió que la chica tenía capacidad cognitiva de un chico de sexto grado y ellos que no, que ella se tenía que graduar igual que sus hermanos, que igual que no sé qué... que igual que no sé cuántas... y tocó citarlos a ellos y decirles: “¡qué pena!, pero, ella no es igual a todo el resto, tiene dificultad todo el tiempo... (N. Méndez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-06. Líneas 433 a 445) ... “Al comienzo yo entré en pánico, yo era: “¡yo no sé cómo trabajar con ella, yo no sé qué hacer!”, o sea, me sentía... no me sentía capacitada para ... y yo le pedía mucha sabiduría a Dios porque yo decía: si fuera mi hijo, si fuera ni nieto,

si fueran mis sobrinos, cómo esperaría yo que me lo trataran... y bueno... este año empecé a motivarla por ese lado y todo eso y ella hace unas cosas, otras no las hace y todo... (N. Méndez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-06. Líneas Línea: 446 a 470)...Y al terminar yo la abracé, la felicité, se me escurrieron... se me aguaron los ojos... bueno; y... le dije que me tenía que presentar trabajo escrito de todas maneras, que fue la única persona que le acepté hecho...eh...hecho en computador porque en la casa dicen que le queda más fácil digitar que escribir, entonces... le dí... es la única persona a la que le he dado mi correo personal, le di mi correo para que me enviara el docu... eh... la presentación con las correcciones y se las hice y todo listo y ¡ya!, estábamos como en eso de cierre de notas y todo y un día estaba tal vez como a las siete de la noche mi casa como un jueves haciendo trabajos de la universidad, cuando me llega un mensaje ¡de ella! “¡Profe, gracias por todo tu apoyo, gracias por estos dos años de acompañamiento, no ha sido fácil para ti ni para mí, pero creo que lo estamos logrando!” ¡Ay! Dios mío, eso a mí me conmovió pero es de esas cosas... cosas como estas me matan (N. Méndez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-06. Línea: 475 a 486). “...uno no espera esas cosas y sobre todo que yo tenía mucho pánico, yo era: “¡yo no sé cómo hacerlo, no sé si lo voy a hacer bien, no sé si la voy a lastimar!, tenía mucho, mucho miedo, pero ahí vamos, yo creo que Dios le da a uno la sabiduría” (N. Méndez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-06. Líneas Línea: 495 a 497)

Reivindicar el ángulo desde dónde observar estas situaciones, visibiliza su dimensión, lo que en un comienzo puede convertirse en la piedra en el zapato de las docentes, puede tener el alcance de generación de satisfacciones personales no solamente para los estudiantes del programa de inclusión que puedan terminar un ciclo, sino para las mismas maestras que

conlleven reflexiones que parten de un ¿por qué me pasa esto? al ¿qué aprender de ello?

Entonces, es de resaltar la primacía del factor motivacional por el profesional académico.

O. Rojas (2014), explica que existen reglamentaciones que legitiman y exigen valorar a todos por igual: “Pero pues como que las políticas eran muy débiles y como que no se encontraban respuestas, pero ya con... con la ley que adoptó, que es la 1346, que adoptó la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, pues eh... eh... ya todos pueden tener acceso a la Educación, más aún cuando las Universidades ya abrieron sus programas para las personas con discapacidad ¿cierto? Las universidades... ya también hay unas políticas que... que favorecen que los tengan acceso al trabajo, que tengan acceso a muchos otros servicios. Entonces, en Educación como que nos estábamos quedando un poquito... todavía... y todavía existen problemas para que las personas asuman... puedan disfrutar del derecho a la Educación. Todavía hay muchos... muchas barreras ¿cierto? Porque se piensa que si una persona tiene discapacidad, cualquier tipo de discapacidad, no va a aprender, no... todavía falta mejorar esa parte...de conciencia, de la cultura donde no veamos solamente la dificultad, la necesidad, sino miremos las potencialidades. Entonces, por ejemplo, con el tema de Inglés, se... algunos... algunas personas piensan que... que no... eh que no pueden acceder a... a un Inglés ¿cierto?” (O. Rojas. Comunicación personal. Octubre 20 de 2014. O-01. Líneas 57 a 70)

Evidentemente, generar esta conciencia colectiva de inclusión en la escuela presenta tantas dificultades como en la misma sociedad, cuando desde el margen cultural se encuentra tanta evidencia de discriminación e inequidad por ideologías no compartidas, barristas, religiosas, políticas, sexuales, económicas, etc.. Por ende, la escuela demanda una ardua labor para sensibilizar y concienciar a la comunidad de docentes, en su mayoría, en torno al asumir este trabajo desde la voluntad, de apropiarse del lado positivo de la situación para potenciar su

crecimiento personal, y permitirse ver que sí es posible transformar su vida y la de los otros; “es que ellos quieren ser iguales que los demás, quieren tener los mismos derechos, quieren desarrollarse como cualquier otro niño. Lo que nosotros tenemos que entender es que son diferentes...nosotros tenemos que brindarles unos apoyos para que ellos puedan desarrollarse como cualquier otra persona”. (O. Rojas. Comunicación personal. Octubre 20 de 2014. O-01. Línea 134 a 137)

En efecto, este factor motivacional cala hasta lo profundo de todo ser humano, no hay lugar a dudas que la motivación conlleva la emoción y ésta mueve a un actuar, donde su connotación positiva direcciona hacia el lugar donde se quiere conducir al estudiante, hacia un fin determinado, que no es otro que el alcance de unos objetivos de aprendizaje, de evolución, de transformación. Así, lograr entrar en la mente de un estudiante, sea cual sea su condición, por medio de la emoción, es concebir la idea de enseñar a creer en sí mismos, es dar el paso a la realización. Entonces, ¿por qué no pensar que este ejercicio es aplicable a todos los estudiantes si finalmente todos difieren unos de otros? ¿Por qué no pensar en valerse de esta sencilla estrategia en la educación de los hijos? ¿No es esta una posible alternativa que puede traspasar a la sociedad alejada de racionalismos sin sentido? Al respecto, Maturana (2001) destaca el predominio de la emoción sobre muchas dimensiones de la realidad

Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano y no nos damos cuenta que todo sistema racional tiene un fundamento emocional... Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. En verdad, todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es su ser racional. (p. 7)

Así mismo,

La emoción que funda lo social como la emoción que constituye el dominio de las acciones en el que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor. Relaciones humanas que no están fundadas en el amor digo yo no son relaciones sociales. Por lo tanto, no todas las relaciones humanas son sociales, tampoco lo son todas las comunidades humanas, porque no todas se fundan en la operacionalidad de la aceptación mutua. Distintas emociones especifican distintos dominios de acciones. Por lo tanto, comunidades humanas fundadas en otras emociones distintas del amor estarán constituidas en otros dominios de acciones que no serán el de la colaboración y el compartir, en coordinaciones de acciones que implican la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y no serán comunidades sociales. (Maturana. 2001. p. 12)

En este sentido, basta con reconocer que los aprendizajes que ha generado la experiencia en lo que concierne a este tema, dependen en gran medida de una actitud de voluntad, de emoción y de amor de las docentes por su profesión, pero sobre todas las cosas por el ser humano, “cuando uno le reconoce a la gente, la gente tiene otra actitud diferente y yo creo que como adultos también nos hace falta un reconocimiento”. (M. Sánchez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-07. Línea 555 a 557)

Desde otra línea, el reconocimiento en lo referido al posicionamiento externo que ha recibido el Colegio San José de Castilla por el avance de sus estudiantes en el área de Inglés, con sentimientos de orgullo, satisfacción y sentido de pertenencia por las labores emprendidas. Al respecto Proyecto Educativo Institucional proyecta que:

Al año 2015, el Colegio San José de Castilla será una organización educativa de calidad, que lidera la educación integral de sus educandos a través de la convivencia, la comunicación y el uso del inglés como referentes de impacto a nivel distrital. (2011 – 2012, p. 5)

Lo cual refleja que la institución ha orientado esfuerzos en este sentido mediante una mayor intensidad horaria para esta área potenciando procesos de bilingüismo desde la primaria, lo que constituye toda una apuesta por materializar aún más su visión. “la gente tiene, en la localidad, la...tiene un reconocimiento el Colegio San José de Castilla, de hecho, el año pasado, al finalizar de año, los dos únicos colegios que estuvimos en el reconocimiento con el Secretario de Educación fue el... Nicolás Esguerra y San José de Castilla eso es un reconocimiento, no tanto por el inglés, sino por su parte académica y su trabajo también de convivencia, aunque tenemos muchas dificultades, pero es uno de los colegios que la gente quisiera para sus hijos.” (G. García. Comunicación personal. Noviembre 04 de 2014. D-01. Línea 95 a 101)

Gracias a la labor e interés de Yined Padilla y Claudia Quiroga para ahondar en la comprensión de lectura de sus estudiantes, el colegio obtuvo reconocimiento a nivel Distrital en el año 2008 por ser uno de los cinco colegios públicos con “mejores resultados durante el último año contribuyendo así, de manera muy importante, al propósito de una educación de calidad para vivir mejor”, reconocimiento otorgado a la institución el 18 de mayo de ese año y firmado por el entonces secretario de educación Abel Rodríguez Céspedes.

Entonces, para aquel tiempo, la Secretaría de Educación Distrital, bajo la administración de “Bogotá Positiva”, invitó al rector Miguel Bejarano, a hacer parte de un grupo de ocho colegios piloto para la implementación de la Educación Media Especializada. Desde ese entonces, los intereses administrativos pensaron en lograr que sus estudiantes desarrollen habilidades comunicativas en Inglés usando como estrategia metodológica el diseño y elaboración de diferentes proyectos, relacionados con temáticas de alcance local y global, que les permita construir escenarios futuros de desarrollo académico y laboral y en observación de los resultados y las motivaciones que se generaron en la comunidad educativa, algunos miembros de

la institución realmente comprometidos con esta visión, continúan desarrollando acciones innovadoras que han marcado y señalado al colegio San José de Castilla como una de las mejores instituciones educativas en la localidad de Kennedy, donde el área de Inglés ha recibido los más altos puntajes y reconocimientos, además del 2008, en el 2010, 2013 y 2014.

Aún hace falta un mayor sentido de compromiso con esta proyección y hace falta una revisión curricular al respecto en grados inferiores para analizar la hilaridad procesual, tarea que no ha asumida por ninguna Universidad acompañante de los procesos de esta área y que tampoco ha tenido oportunidad de debate y análisis serios y procesuales por parte de los miembros de la comunidad castillista. Es decir, el tema de los reconocimientos distritales no ha sido motivo aún de fortalecimiento de un área a nivel institucional, valdría entonces preguntarse ¿Hay una incidencia en los resultados producto de un proceso académico (desde la primaria) o es sólo un resultado de un esfuerzo concentrado en el Ciclo 5 de la institución? Además, habría que analizar también, en relación a los resultados nacionales para lograr avances aún más contundentes.

Sin embargo, aunque el camino recorrido no ha sido fácil y aunque ha habido aspectos que resaltar producto de un incesable trabajo, aún no se satisface a plenitud las expectativas del equipo docente de ciclo V, lo cual mantiene a las profesoras en pie de lucha y análisis de variables, “Hay estudiantes que están en grado once, que llevan dos años ya en el proceso y yo no veo... o sea, no se ve ese énfasis, esa intensidad tan grande que tienen. Yo a veces pienso que ellos están sobresaturados de Inglés, entonces, eso también es contraproducente porque Inglés en la mañana, Inglés en la tarde, Inglés, Inglés, Inglés hasta el copete, pues se aburren...” (C. Quiroga. Comunicación personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 190 a 194), lo cual puede estar relacionado directamente con el aspecto de los intereses, analizado en la primera categoría del presente análisis.

No obstante, el tema del reconocimiento visibilizado en esta categoría a través de dos ángulos: la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y el compromiso docente por enfrentar el reto vigente, no son la única perspectiva para analizar esta categoría. También, es pertinente analizar los sentimientos del estudiante quien es el protagonista de la experiencia en torno a la Educación Media Fortalecida, pues es cierto que hacer parte de ésta desencadena una serie de actividades y tareas que deben ser asumidas de forma madura como una preparación a la vida profesional, lo cual procesualmente es reconocido por muchos, de lo contrario, todo se convertiría en un dolor de cabeza que generaría molestias y a su vez, se perdería el verdadero objetivo y las pretensiones del proyecto.

Más bien, habría que replantear nuevamente la posibilidad de un trabajo interdisciplinar por proyectos que en vez de saturar a los estudiantes con mil y una actividades, se propenda aunar esfuerzos por producir proyectos semestrales unificados, de esta forma, quizás las energías de los estudiantes se canalizarían y superarían la mirada del simple cumplimiento y por ende, quizás, los aprendizajes sean más significativos; sin embargo, ello implicaría una invitación al trabajo en equipo y transdisciplinar que más bien no ha caracterizado esta historia, quizás porque a nivel de gestión institucional no se ha planteado la posibilidad. N. Garnica (2014) manifiesta que “Pues a veces se cruzan las cosas, a veces se cruzan digamos trabajos o exposiciones con... también con los de *contra-jornada*, entonces es a veces un poco dispendioso de hacer; pero, normalmente uno; o sea, hay que saber organizar el tiempo, eso depende de la persona también” (N. Garnica. Comunicación personal. Octubre 3 de 2014. E-08. Línea 357 a 360).

Así pues, independientemente de participar o no en una encuesta de intereses para la definición del área de profundización de su agrado, el estudiante castillista de Ciclo V se forma procesualmente pensando que el éxito acarrea esfuerzo, empeño, dedicación, perseverancia,

tenacidad, esmero, independientemente de las prácticas pedagógicas de cada uno de sus maestros. Si bien el estudiante es el centro de este proceso educativo, mucho más, cuando el enfoque que direcciona la actividad académica es el constructivista, el estudiante castillista quizás desconozca pedagógicamente que él es la razón de ser de un proceso, él tan sólo se deja llevar por el impulso de sus sueños, pero sin ser muy consciente de ello, está contribuyendo a que su colegio se posicione como una institución de alto reconocimiento en el sector.

8.4.Recursos: “Aseguramiento de los recursos didácticos, alimenticios y humanos como urgencia para la sostenibilidad de la Educación Media Fortalecida”

“Si alguien quiere hacer las cosas... no importa qué haya o deje de haber... lo logra... coge costales.... usa el tablero, se inventa un juego... hay papel periódico... o sea, lo hace... Entonces, yo no sé hasta dónde el tema de la dotación realmente sea un tema tan importante...”

Claudia Villalobos

La evolución que se ha venido presentando en materia de educación con base en los cambios sociales abre una puerta a nuevas corrientes metodológicas que reflexionan acerca del cómo se pueden abordar los procesos de enseñanza, de ésta subyace la adecuación de estrategias que faciliten el proceso; es por esto que la creación e innovación de los materiales didácticos surgen como un instrumento que facilita la tarea para la optimización del proceso e inciden en la significación del aprendizaje.

La presente categoría de análisis busca presentar, en primera instancia, una mirada panorámica sobre la clase y pertinencia de diferentes tipos de recursos para abordar la enseñanza de una lengua extranjera y la particular incidencia de los materiales auténticos producidos en contextos donde se usa la lengua, en segunda instancia, esta categoría pretende demostrar que en materia de recursos, lo didáctico es tan solo una de sus variantes, porque lo físico y alimentario también es un aspecto digno de ser analizado en este proyecto de Educación Media Fortalecida.

Por último, la mirada sobre los recursos también señala la urgencia de la dotación y permanencia de un personal docente que permita la pertinencia, mejoría e inclusive, puntualidad en los procesos desarrollados.

De manera más concreta, los recursos, tanto materiales como humanos apoyan y potencializan cada uno de procesos que se desarrollan en el aula de clase; de esta manera, son una ayuda fundamental para el cumplimiento de los objetivos que se plantean y de ahí su escogencia. A pesar de esto, en cuanto a lo material, es necesario aclarar que hay recursos didácticos que han sido fabricados y elaborados para fines académicos; por otra parte, cualquier otro elemento, aunque no sea académico, puede ser adaptable al contexto del aula y convertirse en un recurso.

En este sentido, Marqués Graells (2004) define y diferencia el *medio didáctico* y el *recurso educativo*. El primero de ellos se refiere a aquel material que ha sido elaborado con intenciones netamente educativas; por ejemplo los libros de texto o *software* de alguna disciplina específica; por otra parte, el segundo alude a cualquier medio que puede ser utilizado en una situación determinada de aprendizaje, como por ejemplo un video.

De acuerdo con Marqués Graells (2004), dentro de los medios didácticos pueden identificarse cuatro elementos que dependen de la situación o el contexto de aprendizaje, el primero de ellos es el sistema de símbolos: textos o videos con imágenes y sonidos; el segundo, el contenido del material, que no es otra cosa que la semántica del material: mapas conceptuales, resúmenes o ejercicios, los de plataforma tecnológica como soporte de acceso al contenido: grabadora o computador; éste último, compete a la pragmática, es decir, la relación de comunicación que pueda darse entre el material y el usuario. Además, este mismo autor

especifica los que proporcionan la información, los que guían el aprendizaje, los que permiten la ejercitación de habilidades, de motivación, de verificación del conocimiento, de simulación y de expresión. De acuerdo con estas categorizaciones, Marqués Graells (2004) presenta una clasificación de los recursos en tres grandes grupos, convencionales, audiovisuales y tecnológicos.

Particularmente, la enseñanza de una segunda lengua requiere de exhaustivas e íntegras planeaciones de actividades que permitan el desarrollo de las habilidades comunicativas, para ello, la optimización de los materiales didácticos es una importante mediación en procesos constructivistas en donde se espera que sea el estudiante el protagonista de su aprendizaje, ya que como dice Prats, citado por Madrid (2001): “El material curricular más adecuado es aquel que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología de los distintos saberes)” (p. 214)

Madrid (2001) también aclara que el docente recurre a diferentes medios para acercar a sus estudiantes a la realidad que se desea enseñar; otra de las caracterizaciones que asigna Madrid a los recursos es que éstos deben orientar y guiar a los estudiantes a trabajar, investigar, descubrir y construir bajo parámetros de relación entre la concepción de enseñanza y el enfoque metodológico.

Dentro de las aclaraciones que este autor hace acerca de los recursos específicos para la enseñanza de lenguas, aboga, en primer lugar a determinar que más que una serie de códigos y estructuras gramaticales, la lengua es sistema de actos comunicativos e implica construcciones relacionadas con los intereses de comunicación; por esto, los materiales seleccionados deben

propiciar situaciones reales o los auténticos, según la definición de Madrid (2001), su uso requiere de reflexionarlo en cuanto a las capacidades que tengan los estudiantes para abordarlo para caracterizarlo como accesible. En segunda instancia, Madrid (2001) propone materiales escritos en inglés para la comprensión de diferentes tipos de mensaje que mejoren la competencia lingüística, ejercicios prácticos escritos y orales, resúmenes, ensayos crítico-argumentativos, etc.

Pretendemos que estos materiales didácticos contribuyan al ‘aprendizaje’ consciente y explícito del inglés, pero sobre todo que desencadenen procesos de ‘adquisición’ en contextos, los más naturales y reales que sea posible. Se trata de usar la ‘lengua meta’ como sistema de referencia, creando situaciones de enseñanza aprendizaje por inmersión lingüística, sin recurrir a la traducción sistemática ni al uso continuo de la lengua materna. (Madrid, 2001, p. 225)

Se trata entonces de poner en juego situaciones comunicativas reales cuyo énfasis sea el discurso y que este tipo de material sea diverso y variado en cuanto a su contenido en tanto contextos y situaciones de comunicación. “Este enfoque se basa también en las teorías cognitivas y en el constructivismo; trata de propiciar un aprendizaje significativo relacionado con los conocimientos nuevos que el alumno ya posee en su red cognitiva” (Madrid, 2001, p. 226); conjuntamente, se favorece el aprendizaje de una lengua de manera natural, desarrolla la fluidez verbal y aporta a la construcción del conocimiento.

De manera particular, lo experimentado por los actores de esta vivencia en materia de recursos, ha sido grandes y drásticos cambios, que empezaron a visibilizarse durante la construcción de la nueva planta física, ya que esto tuvo implicaciones no solamente de reducción de espacios, sino de limitación de recursos para hacer de las clases un atractivo para los estudiantes; no obstante, a pesar de las circunstancias, hubo amoldamiento y ciertas actitudes de

afrontar la realidad desarrollando actividades pedagógicas en medio de ciertas condiciones hostiles para dicho fin. Lo anterior pone en evidencia que la mirada de los recursos para el desarrollo de las clases, no puede ser abordado únicamente desde lo didáctico, sino que aspectos aún más externos, que se creería deben ser un mínimo a la hora de hablar de la prestación de un servicio público.

Luego que se declarara emergencia escolar por el debilitamiento de la infraestructura acarreó la fragmentación de los estudiantes del bachillerato en las diferentes sedes mientras que se iniciaban las labores de re-construcción del colegio; “realmente la planta física no estaba funcionando porque pues... no era este colegio del que estamos hablando... Era una construcción muy antigua, estaban agrietadas las paredes, y yo: “¡Ushhh!”; pero cómo voy a trabajar ahí!”; entonces, ahí supe que los estudiantes no estaban acá, acá habían administrativos en un rinconcito que todavía era estable; pero en sí, acá no habían estudiantes” (M. Sánchez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-07. Línea 67 a 72), esto implicó que las docentes se desplazaran entre las sedes para el desarrollo de sus clases, lo que acarreaba algunos malestares y consecuencias.

Por consiguiente, en relación a esta categoría, por una parte, las aulas de clase no eran de óptima adecuación para albergar a los estudiantes, mucho menos se contaba con los recursos necesarios para la realización de la clase de inglés en *contra-jornada*. D. Caballero²⁵ (2014) manifiesta “Era molesto estar allá, porque, pues nos tocó en esas casetas y por la mañana, no sé, a veces olía a humedad...cuando llovía a veces se nos metía el agua, se inundaba y todo...cuando empezaba como las diez de la mañana, el sol estaba súper fuerte un calor impresionante que uno decía: “¡a qué horas vamos a salir de acá, ya no queremos estar acá, esto

²⁵ Daniela Caballero. Estudiante de ciclo 5 en los años 2012 y 2013, personero de la institución en este último año.

es horrible, es inmundito, es molesto!... Ni siquiera eran ventiladores, eran disipadores de calor, pero, NINI: eso no servía para nada, en realidad no servía para nada, uno decía como:

(DANIELA: ¡Ah! ¡qué pereza eso!) Pero a veces, entonces uno era... -risas- DANIELA: Era súper malo y tocaba llamar al almacenista que: “¡Vaya!” y revisara eso... NINI: No y entonces, yo me acuerdo que se calentaba y tocaba empezarle a echar vientico con una carpeta para que no se apagara, porque como éramos 47; entonces, era un grupo de tres personas y era muy chistoso y entonces eran muchos grupos. Entonces, se paraban, mientras los otros exponían, otros se paraban a echarle viento al video - beam. (N. García y D. Caballero. Comunicación personal. Septiembre 20 de 2014. E-01 y E-02. Línea 380 a 419.

K. Bermúdez (2014) complementa que “pues a mí me quedaba más fácil porque, pues, yo vivía más cerca, entonces pues, para mí digamos que tanto como lo del traslado no... no era difícil, pero digamos que era diferente porque pues todo el tiempo estábamos en contacto... en contacto con los niños de primaria, entonces había que, digamos que teníamos un espacio menos... reducido, porque todo el tiempo estábamos en el salón, porque no podíamos interrumpir todas las clases de educación física de los niños, hacía mucho calor (PAOLA: ¡demasiado! ¡se sofocaba uno!) digamos que como que las sillas eran más, eran incómodas, o sea, no había... había un computador viejísimo para proyectar en el video beam y pues era, digamos que en esta sede el cambio ha sido, ha sido para mejor, por todos los elementos y todos los recursos con los que contamos ahora” (K. Bermúdez. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. E-10. Línea 116 a 125).

Entonces, evidentemente las circunstancias que se generaron alrededor de una planta física, fue un aspecto que influyó en el material de apoyo para las clases y por ende, en su desarrollo, así como lo mencionaron los anteriores actores. Las necesidades que se suscitaban

fueron consideradas como una oportunidad para apelar a la creatividad en la generación de estrategias didácticas que permitieran hacer de la clase un buen proceso. “Yo considero que el único material que había eran diccionarios y grabadoras (NINI: y unos afiches que a veces la profesora Claudia utilizaba) pero esos afiches es porque ella lo... ella, yo me acuerdo que ella hacía o por ejemplo, a mí me parece, y era algo que yo le admiro demasiado a la profesora Claudia porque ella, ella misma hacía el material y todo lo que ella llevaba era porque ella lo hacía y ella cogía un papel y entonces ella escribía palabras y le quitaba unos, ella nos ponía a hacer jeroglíficos, ella... pero esas actividades era se notaba que, era que ella las hacía en su agenda, ella cogía y ella hacía la actividad y la fotocopiaba para todos, ella misma”. (D. Caballero. Comunicación personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 607 a 614)

No obstante, se apela a la supremacía de los recursos convencionales, según M. J. Rodríguez²⁶ (2014), “Me parece que los libros nos ayudan bastante porque nos ponen ejercicios bastantes... que nos ponen a pensar mucho.” (M. Rodríguez. Comunicación personal. Octubre 1 de 2014. E-04. Línea 209 a 210). Ahora, con la nueva planta física ha habido un acercamiento a lo que serían los recursos audiovisuales y tecnológicos en términos de Graells, “... Pues nosotros manejamos bastante el video-beam, que nos ponen a escuchar canciones. Hicimos los listening, es como un catch-words pero con una canción y nos va bien utilizando la... Porque uno con el video-beam; entonces está viendo el video entonces, alcanza como a leer los labios, o algo así, entonces, se facilita más”. (M. Rodríguez. Comunicación personal. Octubre 1 de 2014. E-04. Línea 234 a 237).

De las vicisitudes que se mencionaron anteriormente, hay que resaltar el posicionamiento que ejercieron las docentes frente a estas situaciones. El amoldamiento a los sucesos concibió

²⁶ Estudiante de Educación Media Fortalecida en los años 2013 y 2014.

una serie de factores de creatividad que no permitieron que quedara estático el desarrollo del proyecto. De una manera muy indirecta, G. García (2014) reconoce que “sería bonito que lo conocieran los docentes que con planta física o sin planta física, si uno quiere sacar un proyecto, lo saca adelante”. (G. García. Comunicación personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 69 a 70)

La actitud innovadora y creativa que debe tener todo docente cierra la brecha existente entre las dificultades y los obstáculos que se presenten y el desarrollo de un buen proceso por tanto, casi que puede afirmarse que no existe ningún material didáctico ideal, sino que cada docente lo utiliza y re-utiliza según el objetivo de una clase y esto es de conocimiento de las docentes de este proyecto. Al respecto, C. Villalobos (2014) plantea que: “Hay algo muy curioso frente al tema de los recursos que a mí me ha cuestionado mucho y es que inicialmente, decíamos: eh... “El tema de los recursos es una razón suficiente para decir que esto no funciona...” “no tengo computadores...” “¿pues cómo quieren que haga?” “Como no tengo libros ¿cómo quieren que...?” “Como no tengo puestos...” Pero resulta que si hay puestos, si hay libros, si hay computadores... Entonces, la excusa o la razón para que no funcione, va a ser otra... “como a ellos no les gusta...” “como no están interesados...” “como están adolescentes...” “como la... la... la jornada no les ayuda...” “como el tiempo...” Entonces, nunca... O sea, si alguien quiere hacer las cosas... (que es a lo que voy) no importa qué haya o deje de haber... lo logra... coge costales.... -Risas- usa el tablero, se inventa un juego... hay papel periódico... o sea, lo hace... Entonces, yo no sé hasta dónde el tema de la dotación realmente sea un tema tan importante... No sé, si aquí tuviéramos por ejemplo, el súper Internet, full computadores, el software... si todas estamos en la capacidad de usarlo... ¿Sí?” (C. Villalobos. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. U-01. Línea 597 a 608)

Con la entrega de la nueva planta física y los estudiantes de secundaria volvieron a unificarse en la sede A del colegio. La noticia fue de gran trascendencia, la Secretaría de Educación Distrital (SED) publicó en su página web “*SED Local*” que:

El regreso a clases en el colegio distrital San José de Castilla de la localidad de Kennedy, fue el más esperado de los últimos años. Desde el lunes 20 de enero, su comunidad educativa empezó a disfrutar del moderno edificio en el que estudiarán las y los alumnos/as, desde grado quinto a grado once” (SED. 2014),

Además, se mencionó que está “dotado con todos los implementos necesarios para desarrollar el proyecto educativo que apuesta por una formación integral y de calidad en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40” (CVNE. 2014); motivo de gran satisfacción para la comunidad dadas las circunstancias vividas lo que generó grandes expectativas para todos los actores, ahora, podrían disfrutar de mayor espacio en las aulas con condiciones dignas para el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto dos opiniones dignas a tener en cuenta: “Literalmente no teníamos nada, entonces pues este año ha sido un poco más fácil acoplarse porque ya tenemos nuevo... nueva planta física, nuevos espacios... es más grande y más cosas...” (N. Garnica. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. E-08. Línea 424 a 426); y, “Pues era un...fue un cambio total..., porque pues allá se aprendía pero pues a veces no era tan lúdico como acá, acá ya tenemos como más elementos, más complementos, nuevas cosas para que sea mejor el aprendizaje.” (P. Mateus. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. E-09. Línea 107 a 109). Ese “no tener nada” de N. Garnica al “ya tenemos como más elementos, más complementos, nuevas cosas para que sea mejor el aprendizaje” de Paola. Mateus²⁷ representa un paso de la responsabilidad gubernamental con

²⁷ Estudiante de Educación Media Fortalecida en los años 2013 y 2014.

respecto a la adecuación de los colegios; sin embargo, algunos juzgan con cierta benevolencia lo recibido; pero, en contraposición se encuentra la mirada de los que permanecen en el proceso y ven aún promesas incumplidas y ocultas tras una fachada re-construida.

En este sentido, O. Marín²⁸ (2014) recuerda promesas por cumplir para el proyecto de profundización, “ahora que estamos en la nueva sede parece que el mismo traumatismo sigue por los descansos, por la... eh... la falta de dotación en la... al colegio, por la falta de gestión para que doten el colegio en... en... en las... en las cosas mínimas que se necesitan para una Media Fortalecida en Inglés como un laboratorio de Inglés por lo menos, no sé porque se suponía que eso iba a tener el colegio cuando... nos lo iban a entregar, no sé qué ha pasado con eso.” (O. Marín. Comunicación personal. Octubre 01 de 2014. P-01. Línea 124 a 129). “Yo creería que estamos muy lejanos porque es que la infraestructura, a pesar de ser un nuevo colegio, no la tiene... Le hacen falta muchas cosas para la Media Fortalecida en Inglés o para cualquier otra Media Fortalecida, falta mucha dotación, por falta de gestión”. (O. Marín. Comunicación personal. Octubre 01 de 2014. P-01. Línea 133-136)

Entonces, la percepción sobre la mejoría es relativa según la vivencia de cada uno. Para los estudiantes el hecho de salir de un espacio caluroso y ruidoso ya fue ganancia, para los docentes con más trayectoria, hay promesas incumplidas que repercuten en la calidad y para las docentes que la hacen realidad este proyecto cada día, hay retos a la creatividad y la imaginación que las mantienen activas en su rol mediador entre el idioma y su aprendizaje. En contraste, el artículo 4 de la Ley General de Educación (1994) promulga que:

²⁸ Oscar Marín. Docente de biología y química desde el año 2009 y partícipe del proceso seguido por la Fundación Universitaria Monserrate.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (p. 1)

Así mismo, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2006 – 2016 define en uno de sus propósitos que:

El Estado colombiano, a través de políticas públicas sostenidas, garantizará la asignación, inversión y gestión de los recursos adecuados, suficientes y progresivos para la educación y fortalecerá la descentralización, la autonomía de las regiones y la gestión educativa con criterios de eficacia, eficiencia, transparencia, calidad y bien común. (p. 1)

Es evidente que desde la legislación existe una responsabilidad en la asignación de los recursos que se destinan para el ámbito educativo; por ello, propende la garantía del derecho a la educación con calidad teniendo en cuenta factores como las condiciones adecuadas, infraestructura y dotaciones, los cuales inciden sobre el factor calidad.

El Plan de Desarrollo 2012 – 2016 destaca el proyecto de “Educación Media Fortalecida y mayor acceso a la educación superior” el cual se concreta en el proyecto 891, enuncia que se encontraron falencias en cuanto a la carencia y desactualización en equipos de cómputo, mobiliario y material en general; una vez justificada la inversión con base en este diagnóstico, al parecer se siguió el debido proceso para hacer el trámite respectivo para el desembolso de recursos a ciertos colegios, no obstante, en el sentido de recursos tecnológicos, como los denomina Graells (2004) referidos a programas informáticos o software, chats, foros y páginas

web, la historia del colegio San José de Castilla, manifiesta que pese a que se hizo la entrega de unos computadores (sin internet aún) y hay la promesa de entregar unas tabletas que ya están en el colegio, sin embargo, aún no se ha hecho el trámite para ser entregadas a las aulas de Educación Media Fortalecida. Entonces, cabría preguntarse: ¿En qué medida la Educación como derecho debe estar sujeta a trámites burocráticos? Además, este aspecto no ha sido presupuestado aún con la rigidez y seriedad que implicaría un proyecto educativo institucional que propende por una ¿comunicación en red con el mundo?

Un último, pero no menos importante paso a seguir para concretar la adjudicación y adquisición de recursos es la adecuada gestión de los directivos docentes, como muestra de liderazgo y sentido de pertenencia a las instituciones que representan. De acuerdo con G. García (2014) este proceso “ha sido lento; pero, positivo, hacia el año entrante ya nos anunciaron que vamos a tener los talleres, las aulas ya con todos los jugueticos”. (G. García. Comunicación personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 116 a 117).

M. Baquero²⁹ (2014) comenta acerca del debido conducto regular para la solicitud de recursos, tanto tecnológicos como didácticos, donde el rector de cada institución tiene unos plazos para realizar unas solicitudes específicas que se incluyen en un plan anual de gastos. A la fecha, se están atendiendo los requerimientos solicitados bajo el proceso estipulado el año inmediatamente anterior y a la fecha, son muy pocas las solicitudes que se están recibiendo. Manuel es enfático en señalar que estos procesos son responsabilidad directa de cada rector y son el reflejo de su grado de compromiso con el proyecto que lidera su colegio. Dice que hay rectores que no piden nada, o que solo lo hacen de forma verbal, o que no reclaman lo que llega.

²⁹ Manuel Baquero. Líder del proyecto de Educación Media Fortalecida en la Zona de Kennedy ante la Secretaría de Educación del Distrito.

Entonces, afirma que del interés de ellos, depende la adecuación de su institución para ofrecer una Media Fortalecida con recursos apropiados que promuevan los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, se debe seguir el proceso adecuado para la solicitud de recursos. “Mira, algo importante que... que debo dejarlo como, como líder, como persona que ha participado en este proyecto y tengo alguna carrera, experiencia, (risas) muy poquita, digámoslos así, es que la mayor incidencia de nuestro proyecto la tiene la misma rectoría, es quien gestiona y es quien da los parámetros de cómo se da el proyecto. En este momento, muchos rectores no hacen nada, esperan que les llegué muchas cosas, y eso es lo que más afecta a veces el proyecto.” (M. Baquero. Comunicación personal. Febrero 02 de 2015. SED-02. Línea 746 a 751).

Con el paso del tiempo en la experiencia aún se encuentran algunas falencias en cuanto a la gestión para la adquisición de los recursos. ¿La responsabilidad? Posiblemente esta sea una de las pocas que no le achacan al docente porque su misión está en el aula, esperando pacientemente que llegue un mejor apoyo para hacer de sus clases de lengua algo más vivencial, algo más cercano a la realidad, algo que según Madrid (2001) permita “Orientar y guiar a los estudiantes a trabajar, investigar, descubrir y construir bajo parámetros de relación entre la concepción de enseñanza y el enfoque metodológico” (p. 226), algo que realmente suscite la investigación y lleve al estudiante a ir más allá de lo que un docente puede traer a clase. “Sí, yo si considero que constituyó un aporte porque igual uno cuando interactúa y uno practica y escribe y todo, ahí uno está aprendiendo, pero yo también considero que no sólo lo hizo el colegio, sino que también como uno la haga... porque por ejemplo yo, aparte de lo que hacía en el colegio yo escuchaba **“Ted”(-refiriéndose a ted talks)** que son charlas por... conferencias por internet, y a mí me gustaba ver, o me gusta ver las películas con inglés y subtítulos en español, por ejemplo **“Dr. House”** es una serie que a mí me gusta y que yo la veo en inglés, entonces, por eso es que

considero que entiendo bien el Inglés, porque igual yo tenía muchos compañeros que no ponían de su parte, que solamente iban a la clase y eso, y también tenían muchas falencias, entonces yo considero que aparte de también de que en el colegio me sirvió, yo misma me ayudé porque yo también era consciente de que quería quedar en un nivel alto, pues para así no tener tanta carga luego de hacer todos los niveles de inglés.” (D. Caballero. Comunicación personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 205 – 216)

De allí, la urgencia para que la comunidad castillista insista en tener un laboratorio de idioma menos escabullido entre promesas, un Centro de Recursos de Idiomas (CRI) que funcione como espacio de aprendizaje autónomo, un aula de inmersión que permita abrir la mirada hacia el mundo a través de los cooperantes extranjeros, ya que en esta historia este apoyo bilingüe se ha quedado en la primaria y está más desconectado de los procesos de Media Fortalecida.

En este punto es imprescindible reconocer que la Secretaría de Educación Distrital (SED), con el apoyo del *British Council* (BC), emana el documento “Manual para el montaje y uso de un Centro de Recursos de Idiomas (CRI)” en el año 2004 y bajo la administración distrital del Alcalde Luis Eduardo Garzón y Abel Rodríguez Céspedes, como Secretario de Educación en Bogotá en los términos del programa “Fortalecimiento de un segunda lengua” cuya finalidad era la dotación de los colegios con Centros de Recursos de Idiomas (CRI). Es de consideración que a pesar que este documento se haya engendrado como una propuesta desde hace aproximadamente quince años, aún no haya cobrado vida en esta institución, lo cual, de hacerse realidad, sería un importante insumo para el área, este documento precisa que:

Dentro de la realidad de las Instituciones Educativas Distritales (IED) los CRI serán concebidos como un recurso complementario a las clases que supondrá de un programa de inglés y una

metodología que promuevan la autonomía en los estudiantes, que fomenten la toma de conciencia por parte de ellos sobre la responsabilidad que tienen en su proceso de aprendizaje y que provean las herramientas necesarias para poder ejercer dicha autonomía y la responsabilidad que conlleva” (SED, 2004, p. 6).

Se hace posible deducir que una de las funcionalidades que acarrea el desarrollo de procesos de aprendizaje con el apoyo de Centros de Recursos de Idiomas (CRI) es la consolidación de sujetos autónomos en sus propios procesos de aprendizaje, lo cual debe ser una cualidad en formación a la hora de pensar en una Educación Media Fortalecida que forma para la Educación Superior, donde los procesos de autonomía son granate, en gran parte, del éxito académico. De manera ilustrada, se presenta que, así como desde el constructivismo, el maestro se asume como un asesor que permite que sus estudiantes se involucren en su proceso convirtiéndose en un consejero para la selección de actividades de acuerdo con la organización de los recursos y planes de aprendizaje para sus estudiantes, desde el mismo constructivismo, el llamado hacia el estudiante es que construya su aprendizaje a partir del contacto directo con la materia de estudio. Con relación a ello, la Secretaría de Educación Distrital (2004) señala:

En un proceso de aprendizaje autónomo no es suficiente con generar las circunstancias para que haya autonomía en clase, sino que se hace necesario que el estudiante decida involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje y para hacerlo necesita entender y reconocer que el éxito no sólo depende de su maestro, sino de él mismo. El proceso de aprendizaje de un idioma se inicia en el aula pero continuará fuera de ella durante la vida escolar del alumno, e inclusive después de haber terminado sus clases en el colegio”. (p. 8)

En éste documento, se define que el Centro de Recursos de Idiomas (CRI) “se utiliza tradicionalmente de manera genérica para denotar un aula dedicada al almacenamiento de

recursos didácticos cuyo uso varía y generalmente depende de iniciativas individuales” (p. 10); sin embargo, es necesario pasar del concepto de *‘archivador de recursos’*, al aprendizaje autónomo de las lenguas. En este sentido, una vez dotados los Centros de Recursos de Idiomas (CRI), el estudiante podría seleccionar y hacer uso de los materiales que allí se encuentran y de manera progresiva, iniciarse para uso dirigido hasta el punto de establecerse en un usuario independiente.

Dentro de las condiciones que se establecen en este documento para el diseño y montaje de un Centro de Recursos de Idiomas están el espacio con suficiente ventilación e iluminación, definición mobiliario, equipos y recursos con e conexiones eléctricas y excelentes redes para el acceso a internet, con las pertinentes restricciones de preferencia inalámbricas. La comodidad es otra de las características a tener en cuenta evitando las interferencias del exterior ya que el propósito es que un estudiante pueda pasar mucho tiempo de estudio allí.

Para las características del interior de este espacio se propone un área silenciosa para lectura y escritura, otra con el mobiliario requerido para el uso de computadores, otra sección que fomente el trabajo en grupo y otra para las tutorías necesarias con el docente, los equipos de audio y video deben también tener su espacio, de preferencia con audífonos y gabinetes para el almacenamiento de libros, bancos de guías, papelería, entre otros. De acuerdo con la infraestructura de las instituciones que se han construido sin tener en cuenta estas directrices, lo más conveniente es asignar un aula y hacer las adaptaciones pertinentes según esta propuesta con materiales y recursos tan diversos al que puedan acceder desde los estudiantes de pre-escolar hasta los de ciclo V, pues dadas las condiciones de construcción es casi imposible tener un Centro de Recursos de Idiomas (CRI) para primaria y otro para el bachillerato.

Dentro de las especificaciones que se estipulan en este documento está el material bibliográfico, revisteros; de tipo tecnológico, es necesaria una grabadora con parlantes, audífonos con micrófonos incorporados, televisor, grabadora, DVD, cámara de video, computadores, impresora, con su respectivo cableado y controladores de reguladores eléctricos. No menos importante son los materiales impresos como libros de texto, de lectura, diccionarios bilingües, monolingües e ilustrados, guías para el aprendizaje de competencias gramaticales, guías de preparación para pruebas internacionales y posters; por otra parte, dentro de los interactivos se encuentran los software y el internet. Es importante tener en cuenta que el material debe estar organizado, seleccionado y categorizado según la edad en relación al nivel, áreas del lenguaje o competencias; estos Centro de Recursos de Idiomas (CRI) deben tener a una persona competente que cumpla las funciones de administrador lo suficientemente capacitado para su mantenimiento, cuidado, entrenamiento y apoyo.

Según Molano (2014):

Uno de los temas más preocupantes para la sostenibilidad del Proyecto 891 es el que tiene que ver con las adecuadas condiciones de calidad en salones, laboratorios, aulas de apoyo y los espacios de bienestar estudiantil, que requieren una propuesta curricular que busca el desarrollo de competencias homologables en espacios de educación superior... Claramente la EMF, deberá asegurar unas condiciones básicas respecto al número en relación profesor-estudiante, y la calidad en la infraestructura.

Aunque es cierto que las limitaciones presupuestales de la SED impactan las posibilidades de adquisición ciertos instrumentos y materiales, no es menos cierta la necesidad de la optimización de los valiosos recursos con que cuentan las IED..., propiciando el uso adecuado de los espacios

y herramientas, la construcción de protocolos de uso y mantenimiento de los laboratorios y aulas especializadas.

Por otro lado, mención especial merece en este apartado el tema de la conectividad entre colegios, punto que coinciden en mostrar como una gran debilidad que limita considerablemente el acceso a bases de datos y fuentes valiosas de contenido que permitan a los estudiantes conectarse con la sociedad del conocimiento. (p. 148)

El tema de sentido de pertenencia de este proyecto debería llevar a la comunidad castillista a optimizar los recursos con los que ya cuenta, a tramitar más efectivamente la instalación del internet, a entregar recursos que ya posee la institución con un tiempo prudencial para ser categorizados.

Otro aspecto que toca el profesor Molano (2014) es el relacionado con el bienestar estudiantil. Debido a la política de gratuidad de la educación, se espera que los estudiantes reciban un refrigerio, un desayuno o un almuerzo dependiendo de las particularidades y la población de cada colegio, ya que sin hambre, se estudia mejor. Aspecto que no se puede escapar a los procesos de Media Fortalecida. Desde los Lineamientos Pedagógicos Generales para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 optativo (2015) se hace hincapié en que una de las estrategias de sostenibilidad del proyecto es: “**Bienestar integral:** el proyecto ofrece a las y a los jóvenes que hacen parte de la EMF un refrigerio reforzado en su jornada de diez horas adicionales, que cuenta con el aporte calórico y nutricional adecuado para sus edades”. (p. 45), En este sentido, Aida Ruth Yanguatín³⁰ (2014) dice: “Bueno, que estén todo el día ocupados estudiando me parece bien. Pero que tengan que salir a tomar el almuerzo en la calle eso si no, no me gusta porque pues igualmente están arriesgándose al salir y volver a entrar.

³⁰ Aida Ruth Yanguatín. Madre del estudiante K. Bermúdez, compartió la experiencia de la Educación Media Fortalecida en los años 2013 y 2014.

Lo bueno sería pues que en el mismo colegio les dieran el almuerzo o algo así pues para que ellos no tengan que estar para arriba y pa' abajo. Los que pueden llevar almuerzo y los que no tienen, pues les tocó pasar derecho y hasta que lleguen a la casa. Entonces, tendrían que no almorzar. Para ellos es malo, porque están aguantando y es la hora... Lo más pro... lo más importante es almorzar. Y si no tienen... pues les toca hasta aguantar a la casa.” (A. Yanguatín. Comunicación Personal. Octubre 30 de 2014. PF-04. Línea 32 a 39)

Por otro lado, es sustancial analizar que a pesar de las diferentes circunstancias los procesos académicos no desfallecieron; por el contrario, gracias a su excelencia académica se ha adjudicado reconocimientos monetarios para fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a causa del trabajo desarrollado en el área de Inglés (*núcleo común y contra-jornada*). No obstante, N. Méndez (2014) expresa que “nos enteramos que llegó un dinero y todo esto y cuando hicimos el reclamo nos dijeron: “¡qué pena, eso no es para invertirlo necesariamente en inglés sino que se invirtió en el P.E.I y desde el 2012 estamos pasando la misma lista, las mismas cotizaciones de los libros y ¡no nos han mandado nada! (N. Méndez. Comunicación personal. Diciembre 03 de 2014. P-06. Línea 524 a 527). Entonces, cabría preguntarse ¿No es el proyecto de Educación Media Fortalecida uno de los puntos álgidos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) merecedor de ser centro de atención para la concesión de los recursos? ¿A caso el avance del proyecto y el alcance para los estudiantes, por ende para la institución, no generaría un mayor impacto en la medida que se gestionen, adjudiquen y optimicen los recursos destinados para tal fin?

Por otra parte, al saber la importancia de los materiales para el aprendizaje de una segunda lengua, cabría entonces preguntar acerca del cumplimiento de los objetivos planteados desde los entes gubernamentales como una apuesta al mejoramiento de la calidad de la

educación, es una palabra comprometida con la sociedad; para este caso, la realización del debido proceso para la adjudicación de recursos parte de las docentes del se ha ejecutado, lo cierto es que en muchos casos hay desconocimiento de las docentes del por qué no hay concreción para la adjudicación de éstos; finalmente, los exhaustivos trámites que deben realizarse no sólo demandan tiempo sino la misma “precariedad; Entonces, recordando las palabras de G. García (2014) , “ha sido lento; pero, positivo, hacia el año entrante ya nos anunciaron que vamos a tener los talleres, las aulas ya con todos los jugueticos” (G. García. Comunicación personal. Noviembre 04 de 2014. D-01. Línea 116 a 117) generarán más incertidumbre y escepticismo, ¿a qué refiere “todos los jugueticos”? ¿Cómo no recaer en extremos de aprovechamiento de voluntad y de extralimitación de funciones de las docentes de la Media Fortalecida dejando todo en sus manos hasta el punto de recurrir a sus medios económicos personales para poder tener un material digno de sus clases de contra jornada cuyo total beneficio es el estudiante? ¿Desde qué parámetro y criterios pueden evaluarse los equipos de gestión, directivos e institucionales gubernamentales en cuanto al trámite de adjudicación de recursos?

Es de reconocer que las directrices de la Secretaría de Educación Distrital advierten la importancia de las dotaciones de material didáctico a los centros educativos que garanticen mínimos para la optimización de los procesos académicos; sin embargo, las acciones en el aula muchas veces se ven limitadas por la carencia, limitación, caducidad y deterioro de los materiales para la clase. A partir de la proyección que se generó para la institución hay que reconocer que el hecho de tener la nueva planta física representa de antemano una transformación, la tarea respecto a los recursos aún sigue abierta, por ejemplo, se puede mirar cómo gestionar y optimizar el Centro de Recursos de Idiomas (CRI) con material que potencie

aprendizajes; en este caso, es bueno resaltar la recursividad docente como una cualidad promueve la sobrevivencia del proyecto.

No obstante, el tema de los recursos no se agota en lo material, en lo didáctico, en lo alimentario, ni en lo arquitectónico. Existe otro tipo de recurso que es el referido al humano y que es el que sintetiza y hace vivible cualquier experiencia educativa. Desde esta perspectiva, la Secretaría de Educación es consciente que al hablar de una ampliación de la jornada escolar en *contra-jornada*, se habla necesariamente de más docentes a cargo, lo cual de antemano refleja un aporte contundente para el desarrollo de esta propuesta educativa; sin embargo, el apoyo dado es de carácter provisional ya que al ser ésta una propuesta distrital, aún no ha habido un concurso docente que reglamente estas plazas como obligatorias dentro del sistema educativo. En este sentido O. Matías (2014) señala: “La mayoría de nuestros docentes de Media son provisionales ¿Por qué? Porque salen con el dinero de, específicamente del proyecto, no salen con los recursos de la Comisión Nacional del Servicio Civil, por eso no son docentes de planta. Son docentes provisionales”. (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-01. Línea 470-473).

Por un lado, este tipo de contratación lleva sobre sí la gran carga semántica de *provisional*, como hoy está, puede que mañana no, lo cual inevitablemente mueve el piso del proyecto de Educación Media Fortalecida. Por otro lado, esta contratación no garantiza la obligatoriedad de este apoyo y por ende, de la propuesta y deja como consecuencia una falta de apropiación por parte de la comunidad educativa hacia el proyecto y más aún, en momentos cruciales como el cambio de Alcalde y quizás una nueva propuesta que ponga a temblar lo ya construido. “Creo que por la duración de lo que... del proyecto... pues entonces, muchas profes de pronto tienen esa idea de que esto en algún momento se va a acabar y que de pronto va a

salir...van a salir a volar... la estabilidad laboral que ellas de pronto tienen dentro de la jornada normal”. (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 70 – 73)

De allí que a nivel institucional se evite ser parte de algo que parece inestable, inclusive para las profesoras de planta en este proyecto: Nubia Méndez y Mónica Sánchez pues su llegada la abrió la Resolución 2953 del 14 de Septiembre de 2011 de la Media Especializada al decir:

Artículo Tercero: De acuerdo con lo señalado en el artículo primero de la presente resolución se autoriza en los Colegios Oficiales, que a la fecha forman parte del programa de Educación Media Especializada y avanzan en la etapa de implementación, un incremento del parámetro en 1,7 manteniendo su carácter.

Artículo Cuarto: El tiempo de desarrollo, implementación, seguimiento y ajuste del proceso de innovación pedagógica será de siete (7) años. (p. 7)

Siete años que se cumplen en el 2018 y lo que pasará estará aún por verse y mientras tanto aún muchos docentes de la institución se escabullen frente a esta responsabilidad; sin embargo, lo que sí es cierto es que esta decisión de ampliación de parámetro docente ha dado estabilidad y evolución al proyecto en la medida que la historia refleja una presencia constante de las maestras Nubia Méndez y Mónica Sánchez.

No obstante, la evolución de la Especializada a la Fortalecida conllevó otra ampliación pero esta vez, se hizo de manera provisional, como ya lo ha mencionado Oscar Matías. Al respecto, en los Lineamientos pedagógicos Generales para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo (2015) se estipula:

Dadas las condiciones de intensidad horaria que aumentan de 30 a 40 horas semanales y bajo la circunstancia de conformación del equipo de trabajo para la Media, la SED plantea la necesidad de aumentar el parámetro de docentes, teniendo en cuenta:

Parámetro grupo/docente: Como ya se anotó, el parámetro de docentes aumentará a 1,82 por curso en la Media, asunto que se reflejará en el aumento gradual de docentes según la necesidad y el perfil requerido por la institución educativa. Para la selección de los docentes se efectuarán convocatorias que tendrán en cuenta las necesidades de oferta y demanda en los colegios integrantes del proyecto. (p. 48)

Por tanto, sería objeto de análisis pensar en qué medida es beneficioso que el proyecto lo asuma alguien externo que no esté contaminado de temores y más bien esté dispuesto a sacarlo adelante. En este sentido, la sistematización de esta experiencia es un recurso de gran valor para que el que vaya viniendo, se logre apropiarse del camino recorrido y encuentre más fácilmente el rumbo a seguir y por ende, pueda adherirse con más facilidad a esta experiencia educativa. Desde esta perspectiva, “Las que llegan que son posiblemente provisionales pueden irse al siguiente año. Entonces, lo mucho o poco que ellas hayan logrado, se lo llevan en su experiencia porque como institución educativa no estamos acostumbrados a sistematizar...” (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 570 – 573), reto por consolidar en aportes venideros.

Evidentemente, hay pros y contras que reconocer en este recurso humano, por un lado la voluntad que es vital en todo proyecto, por otro lado, la inestabilidad de quien está pero que puede irse antes de lo esperado, pero más grave aún, la posibilidad de que no se haga a tiempo la contratación de quien llegará. La política distrital de 40x40 remite a 40 horas de clase semanales por cuarenta semanas. No obstante, mientras se da el proceso de contratación del personal

provisional para la Educación Media Fortalecida, el tiempo se reduce sumado a que los docentes nuevos que llegan no conocen, en su mayoría, sobre esta política educativa. En este sentido, D. González (2014), contratada en el 2014 bajo esta modalidad, comenta: “No dan una explicación, ellos... ellos publican la vacante que existe para *Media Fortalecida* y pues, es la persona que aplica quien decide si... si le interesa o no este proyecto; eh... allá en la Secretaría no dan ninguna explicación, simplemente “estos son los requisitos, traiga su documentación, cumple con los requisitos o no cumple”, si no cumplen, pues devuelven toda la documentación; si cumplen; pues, entonces, reciben todos los documentos, revisan que estén completos y envían con un inicio de labores a la institución.” (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 38-43)

Entonces, la revisión de esta propuesta debe desembocar en una política del sistema educativo colombiano y superar la etapa de experimentación iniciada en el Distrito Capital con la articulación a la educación superior en el 2008 (explicada en el marco conceptual de la presente investigación), evolución que conllevaría principalmente el bienestar de la juventud en nuestras aulas como lo dice la profesora Diana González.

Además del apoyo de docentes provisionales, desde el proyecto 891 se ha contemplado la necesidad de elegir un *docente-enlace*, o coordinador, teniendo en cuenta la urgencia de promover espacios de comunicación entre las jornadas para que pese al nombre *contra-jornada*, los procesos pedagógicos y se optimicen; según lo anterior, en los Lineamientos pedagógicos Generales para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo (2015), se señala:

Por otra parte se reconoce la necesidad de contar con un líder pedagógico para la Educación Media Fortalecida, para lo cual se ha planeado la necesidad de contar con un docente en

comisión, que liderará el proyecto en la institución y dinamizará los procesos de la EMF y su articulación con la SED, y la IES acompañante del proceso y la comunidad educativa. (p. 48)

La figura de *docente en comisión*, se refiere a que un docente con contratación de planta deja temporalmente sus funciones en el aula de clase y pasa a desempeñar otras funciones a partir de una resolución vigente, mientras tanto, se le asigna un docente provisional que cubra su responsabilidad académica. “Cuando hablamos de la Media yo le digo a los coor... a las personas que se lanzan es: “no es solamente ponerse de ejecutivo... sino es ser más operativo”, o sea, si el coordinador hace reunión de estudiantes para verificar uniforme, pues él también tiene que hacerlo en la Media, si tiene que verificar que los estudiantes no están cumpliendo con su parte académica, pues tiene que citar padres de familia y decirles: “miren, es que su hijo no está cumpliendo con los parámetros, va a perder créditos académicos, va a perder el año...” no sé, pues tener comunicación. Es totalmente una persona muy operativa, no puede ser una persona netamente de escritorio porque es que pierde... ¿Si? Y yo soy muy hiperactivo y cuando he hablado con los coordinadores y yo le digo: “y bueno, ¿qué pasó con su colegio? Infórmeme, y dígame esto... ¿qué pasó con esto?” Y a veces no tienen la respuesta y yo no lo hago de malo, yo lo hago es para que ellos se den cuenta que tienen que estar más pilosos... Saber más porque la información a veces se necesita y este año, hay un proceso de calidad, lo cual va a hacer que los colegios tengan la necesidad de estar evaluando constantemente si el proceso va bien con la Universidad o no va bien con la Universidad para hacer ajustes y seguimiento a esas obligaciones que tienen las IES”. (M. Baquero. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea: 792 – 806).

Indudablemente es un recurso humano muy valioso y el haber pensado a nivel político y presupuestal en esta posibilidad, quizás sea la respuesta a sanar tantas falencias comunicativas;

sin embargo, este recurso se constituye en otra de las promesas por cumplir, pese a que se expidió la resolución 855 del 25 de Mayo de 2015, donde se concedió la comisión a la profesora Mónica Sánchez para ejercer este rol de *docente-enlace*, su reemplazo provisional para tomar su responsabilidad académica del aula, nunca llegó y por tanto, se expidió una resolución que solo fue una fachada de algo que no iba a poder ser realidad para este colegio, ya que el período de Ley de Garantías por cambio de Alcalde de la ciudad, no permite contratar docentes provisionales, dejando como consecuencia la renuncia de esta docente a un cargo que quizás, hubiera representado una paso más hacia la transformación curricular requerida para este proyecto, pues semánticamente el término *enlazar* alude a conectar lo que hasta ahora estaba distanciado. No obstante, cabría esperar el tiempo legal requerido para que tal vez se den las condiciones adecuadas y así, realmente materializar este recurso.

Entonces, una vez más, habría que preguntarse ¿por qué el servicio educativo público está sujeto a tantos trámites burocráticos que obstaculizan la formación pertinente y a tiempo, los procesos comunicativos y además, ilusiona con recursos (tanto humanos como materiales) que no siempre puede cumplir a cabalidad? Después, como lo ha demostrado la historia de nuestro país, se hace escarnio público al maestro como responsable de la calidad educativa impartida desde las aulas, pero muy difícilmente se reconoce a nivel público que lo administrativo también incide en lo pedagógico y que una gestión inadecuada, inevitablemente repercute en los procesos con los estudiantes.

8.5.Transformación curricular: “La apropiación, desarrollo y puesta en marcha de las transformaciones curriculares. ¿Tarea exclusiva del maestro?”

“Lo que pasa es que este año trabajábamos por habilidades comunicativas, entonces cada profesora profundizaba en una habilidad; para el otro año estamos proponiendo inclusive

materias optativas... están propuestas artes, tecnologías de la información, música, danzas, teatro, manualidades... el caso es que eso implica que la profesora se vuelva aún más polifacética”

Mónica Sánchez

La transformación supone una acción de pasar de un estado a otro, incuestionablemente es una característica de la naturaleza misma y puede ser ejercida por sí misma o por agentes externos que le susciten al cambio. Desde el ámbito escolar, toda acción educativa supone planificación y en ella están inmersas intenciones de cambio, pasar del desconocimiento a la competencia, de la ignorancia a la formación, de la ingenuidad a la experiencia; desde ámbitos personales o académicos hay un fin en términos de permitir la evolución de un ser humano, de una comunidad; en este contexto en el que se mueve la escuela, no puede haber estatismo, sino una constante transformación que genera renovación.

Transformar en la esfera de la educación es sinónimo de reinventarla, de crear nuevas formas que más allá de los contenidos, tenga una implicación personal, que parta del individuo, ésta no es excluyente para ninguno de los miembros de la comunidad educativa: directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y por qué no, personal administrativo. Así mismo, la transformación de la escuela está ligada al rompimiento de paradigmas de tradicionalidad que paralizan los procesos a pesar de los cambios que se presentan socialmente.

En esta quinta categoría de análisis se estudia la apropiación, desarrollo y puesta en marcha de las transformaciones curriculares que se han presentado en el colegio San José de Castilla IED; así mismo, esta categoría de análisis se presenta como un punto de llegada que además de sintetizar las anteriores categorías de análisis, permite justificar por qué el currículo debe ser entendido como algo más que un plan de estudios y por ende, la transformación curricular envuelve más aspectos que los académicos. Más bien, la escuela es un sistema vivo

donde el estudio de sus partes no debe ser motivo de ceguera intelectual o un ejercicio de racionalización como lo llamaría Morin (1999) que no escucha y se niega a la discusión de argumentos, sino es una oportunidad que invita a estudiar los sistemas en su complejidad, en su integralidad, pues como él mismo señala:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un conocimiento capaz de aprender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. (p. 2)

Para iniciar este estudio, es necesario abarcar el término *currículo*, con sus innumerables las definiciones, acepciones, autores y analistas que por décadas han surgido y han reflexionado acerca de este tema. En términos tradicionales se ha concebido por aquel plan o planificación que debe ser llevado en una institución educativa para organizar procesos de enseñanza aprendizaje; es decir, desde una mirada de currículo como plan de estudios, exclusivamente.

No obstante, para Gimeno Sacristán (1991), el currículo es un proyecto que cobra vida y se muta en la práctica dentro del aula de clase. Es decir, se constituye en un proceder que manifiesta el pensamiento, reflejado en la acción. Es en el micro-contexto del aula donde toma forma a partir de las relaciones humanas, los materiales, las intencionalidades, las motivaciones y los espacios “pues es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida” (p.4). Por tanto, para el autor, el currículo se constituye como proceso en la acción y a la vez, es un puente entre un proyecto y la realidad (teoría y práctica).

Además, este autor expone que el contexto es un aspecto muy importante en la construcción curricular, en esta medida cobra significación pues desde allí se plantea y recae la

acción educativa; entonces, menciona tres tipos de contexto en que debe darse una práctica escolar, éstos son el contexto de los hechos pedagógicos, el profesional de los educadores y el social (p. 5); es el establecimiento de relaciones entre éstos que se considera como la *situación ecológica* del aula en donde se reflexiona acerca de las relaciones sociales que pueden darse entre los estudiantes y maestros en una intervención apoyada de métodos eficaces y organizativos, “se trata de poner en juego todos los aspectos que permitan una comunicación contextualizada y eficiente entre el educador y el estudiante para generar procesos de enseñanza más relevantes” (Gimeno.1991. p. 10).

Como complemento a ello, en esta vivencia, un currículo implica también procesos de comunicación que permitan un trabajo consensuado en donde se vislumbre el trabajo en equipo, una comunicación asertiva entre los actores de la experiencia, lo cual puede suscitar reflexiones que conlleven la significación e importancia de la transformación curricular. Entonces, un aspecto preponderante en el ejercicio de la transformación curricular es el trabajo en equipo caracterizado por una comunicación asertiva; para ello, en el Colegio San José de Castilla las dinámicas que se presentan para llevar a cabo reuniones, se ven influenciadas por diversos factores. C. Villalobos (2014), expone las tensiones que se han dado al respecto y que afectan directamente las planeaciones y proyecciones que se tengan, expresando que: “Inicialmente siento que cuando a mí me presentan en una reunión de profes eh... como representante de la Salle para hacer el acompañamiento en este convenio y todos los profesores estaban allí... yo dije: “¡chévere!... este es un tema de colegio y además, pareciera ser un proyecto importante...” y resulta que empezamos y entonces, no está semana no puedes venir, la próxima en cambio tampoco y de pronto la siguiente ¿quién sabe?...porque había... eso... Entonces, yo cuando me doy cuenta han pasado dos o tres meses y como que de pronto una o dos reuniones. Entonces,

hablando con el Gerente del proyecto yo le decía que a mí me preocupa realmente porque estamos desperdiciando una posibilidad con este colegio. Además, para mí era toda la expectativa de saber que son el mejor colegio en toda la Localidad entonces las cosas que hay por hacer es... ¡Todo! ... Entonces, las estrategias fue UNO que hay dos profesoras que van a tener horas para el proyecto, horas únicamente dedicadas al proyecto... Entonces, yo ya sabía que al menos con dos me reunía semanal y lo otro que ocurre es que se genera una reunión semanal. Hay un espacio de reunión en el que pueden estar las profesoras de la mañana y las de la tarde en un mismo momento y esto es institucional... Sólo las de la Media Fortalecida... ese fue otro punto. El tema de... de que las profesoras de jornada habitual pudieran involucrarse dentro de la reunión aún quedó faltando... que era importantísimo... para disminuir la brecha que había... Yo le decía a Zulma: ya ahorita que están terminando año de una vez prográmenlo dentro de los horarios... porque no, no puede ser que no nos acordamos... o no sabía... o el tiempo no da... ¡no! Si hay que ajustar horarios porque un profesor se va, ajustemos horarios porque hay profesores que necesitan una reunión semanal en la que todos tienen todo que ver”. (C. Villalobos. Comunicación personal. Octubre 03 de 2014. U-01. Línea 376 a 418).

Como se mencionó en una categoría anterior, se han presentado dificultades para la generación de espacios de comunicación y a pesar de esto, las docentes del ciclo 5 los procuran de manera informal, de acuerdo con L. Sierra (2014) “En cuanto a la comunicación con las personas de contra-jornada como tal, eehh pues hemos contado con que estamos muy cerquita y nos comunicamos continuamente pero sería más una cosa como personal, de pronto de ¿cómo te va con esto? ¿Cómo te va con lo otro?... Son cosas muy de comentario, muy de... de... de hablarnos y estar comunicadas entre nosotras, de contra-jornada. Ya con el área de Inglés como tal, eehh... las de la jornada tarde pues también tengo mi reunión de área normal, en la que yo

sí... a mí sí me separaron el horario de reunión de área, cosa que a Mónica, por ejemplo, o Diana no le ajustaron en el horario.” (L. Sierra. Comunicación personal. Octubre 14 de 2014. P-03.

Línea 296 a 303)

Y es que cabe señalar que para la institución es muy difícil programar una reunión de área con docentes de contra-jornada, ya que puede interferir en su ámbito personal causando bastante malestar. De allí, la pertinencia de que realmente se hubiera dado paso a un *docente-enlace* que comunicara las jornadas, alguien que pudiera estar en un espacio intermedio impidiendo que la unidad institucional se vea afectada.

Otro de los autores que refiere el currículo como su centro de análisis y estudio es Luis Alberto Malagón (2004) quien plantea que en un proyecto curricular se encuentran diversas formas de cooperación con el contexto en que se desenvuelve. Entre las distintas relaciones que pueden darse entre el currículo con la práctica y la sociedad, hay acciones pedagógicas que dan pie a tareas investigativas; por ende, se posibilita la comprensión de la naturaleza del currículo porque “el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también implica un quehacer, una práctica pedagógica” (p. 2), se presenta una forma de trascender e ir más allá de los parámetros que muchas veces se encierran al interior del aula.

Igualmente, Malagón (2004) reconoce que los avances y el recorrido por el que ha atravesado el concepto de currículo favorecen y brindan herramientas para enfrentar la sociedad que de hecho es compleja, dinámica y cambiante. Por esto, se apoya en Stenhouse quien define el currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado

efectivamente a la práctica” (p. 5). Así, se corrobora la idea que el currículo debe ser tan flexible como los cambios que se presentan socialmente, desde teorías constructivistas que consideran que en la teoría acerca del currículo, no existe un único modelo, sino que es un constante y permanente proceso de desconstrucción y reconstrucción. De la misma manera, Malagón (2004) cita en su artículo a María Pla I Molins quien precisa que:

El curriculum se nos presenta como la palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta el desarrollo y planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar. La teoría del currículo lo abraza casi todo: objetivos, conceptos, procedimientos, modos de aprender y enseñar, propuestas didácticas y metodológicas, proyectos de centro y áreas curriculares y sobre todo implica al profesorado: sin profesores no habrá reforma ni mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 9)

Esta definición está estrechamente relacionada con el concepto del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) que traza el horizonte de toda institución educativa y centra los procesos y el quehacer pedagógico, es como el punto de referencia de toda acción con implicaciones de transformación; desde este colegio, “Con La Salle ya hicimos un trabajo más aterrizadito y empezamos por revisar toda la plataforma estratégica y nuevamente diseñamos lo que fue la misión, visión y ya fuimos reorganizándonos” (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 21-23); De allí que se haya estipulado como visión institucional:

Al año 2015 el COLEGIO SAN JOSÉ DE CASTILLA-IED será una organización educativa de calidad, que lidera la formación integral de sus educandos a través de la convivencia, la comunicación y el uso del Inglés como referentes de impacto a nivel distrital. (P.E.I. 2014. P.5)

Además, abriéndose así el camino hacia una innovación pedagógica en el área pilar de esta institución a través del proyecto inicial de Educación Media Especializada, Z. Chocontá (2014) expone: “Es innovación en el sentido de que no es algo que hacen todos los colegios, de que inicialmente fue una política pública, pero que no fue aplicada para todas las instituciones, ¿sí?, innovación de pronto en el sentido de que se amplíe la jornada escolar y que le permita a los estudiantes acceder a nuevos ambientes de aprendizaje en determinada área, eh... que de alguna manera potencialicen habilidades en alguna área en específico y que esto, a su vez, vayan a ser como reflejadas en algunas competencias de tipo laboral o de tipo pedagógico para su educación superior” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea: 26 a 32)... “Más no porque de pronto hayamos hecho algo en especial pues que, que ellos lo denominaron así no, pienso yo que va guiado es a que, para ellos el que se innovara en ese momento era que se empezara a implementar el proyecto de Media Especializada en esa época” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea: 48 a 50)

Lo anteriormente mencionado implica que el currículo es tan flexible y cambiante como la sociedad misma; es importante insistir que por ello debe ofrecer herramientas para enfrentarla, hoy en día ya no es suficiente con tener conocimientos, se trata de ponerlos en juego en función de la sociedad ante las nuevas búsquedas e interrogantes del ser humano y su capacidad dialógica para comprenderla; por consiguiente, es necesario advertir que el currículo no puede estar caracterizado por la homogenización, sino que debe ser asumido como una propuesta para entender la sociedad y así transformarla.

Entonces, concretar el concepto del currículo en la práctica educativa supone, no solamente responder a un currículo prescrito por las directrices emanadas por entidades gubernamentales que lo proponen y lo universalizan sin entender las dinámicas particulares de la

sociedad, sino adaptarlo según las demandas de los contextos escolares evitando que el maestro se convierta en un técnico que simplemente desarrolle un programa o plan de estudios que ha sido establecido por alguien.

Como un sustento de ello, O. Matías (2014), manifiesta que: “Cuando nosotros hablamos de transformación curricular, hablamos del currículo que es toda una complejidad, un sistema vivo, que está transformando los colegios. Nosotros no creemos que nosotros hagamos la transformación curricular, la invitamos a hacer, pero hay muchos docentes como ustedes que al hacer este tipo de ejercicios, hacen transformación curricular. Esto que están haciendo con la sistematización ya es un proceso de transformación porque como lo dicen ahí en la presentación, eso va a per... pensar la escuela de otra manera, va a permitir analizar, archivar y aprender y cuando hablamos de currículo de una forma sesgada hacia el plan de estudios, pues sólo vengo a hacer articulación porque yo cambio es las... es las asignaturas y los contenidos”. (O. Matías. Comunicación personal. Febrero 24 de 2015. SED-01. Línea 345 a 354).

Desde la perspectiva del gobierno actual, la transformación curricular para la Educación Media Fortalecida, es un aspecto que trasciende lo programático, pues está ahí no está el alma de la escuela. En el documento de Orientaciones Pedagógicas para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo en Lenguas y Humanidades (2014):

Comprendemos la transformación curricular en la –EMF- como posibilidad de encuentro de las dimensiones propias de la vida, donde el currículo no es solamente un plan de estudios y acciones; al contrario, es un entramado de múltiples relaciones que se adaptan, se redimensionan y se constituyen en una acción en el tiempo y en el espacio, permeado por los procesos de la cultura que deben encontrar un lugar para producir nuevas maneras de ser, de existir, de construir un sentido en una organización viva, democrática.

Consideramos que los procesos de transformación curricular en la EMF de las instituciones educativas deben tener en cuenta cuatro premisas fundamentales, a saber: El diálogo como posibilidad de recuperación de lo humano, El aprendizaje esencial (vital) como principio de la relación pedagógica, La totalidad como elemento de comprensión del CONO – SER y la organización escolar como organismo vivo e interdependiente. (p. 11)

Según lo anterior, la comunidad castillista ya ha dado muestras de transformación curricular a partir de la historia narrada; sin embargo, este es un camino inacabado. El hecho de recibir pares académicos universitarios para la revisión de procesos vividos, abre la posibilidad al ‘diálogo’, refleja que en el ejercicio de la práctica humana, los sentires influyen notoriamente en la apropiación de la labor pedagógica. No obstante, en esta comunidad castillista, la historia refleja que hace falta mayores posibilidades de dialogar sobre lo vivido y adentrarse en las oportunidades de mejoramiento.

C. Villalobos (2014), evidenció que la comunicación y el diálogo tienden a estar fragmentados. “El manejo de la comunicación, el manejo de las palabras, el manejo de las... de los objetivos... eh... que si hoy cambiaron el horario: “¿Por qué yo soy el último en enterarme?”, “¿Por qué no fue un tema de miren, vamos a hacer esto entonces como consecuencia de... este cambio de horario se va a dar”, pero no... todo como que se sentía que era que llegaba ¿agrediendo? Entonces, pues había, hay cosas que hay que revisar, la forma cómo me lo dices, no es lo que me dices, sino es la forma... ese es un tema que debe hablarse, pero no hubo más espacios. (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 447 – 453)... “Porque además tenemos temor a decir las cosas... pero, sí creo que en la medida del proceso en algún momento van a ir saliendo de a poquitos, pero salir es hacer que se sanen... Entonces, si, si logramos que todas las profes estén en un mismo espacio de reunión

semanal... además, voy conociendo el proyecto, voy conociendo tu trabajo, voy conociéndote a ti, voy comprendiendo las formas en las que nos relacio... relacionamos, en las que nos comunicamos, pues eso va generando... dinámicas diferentes...” (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 473 – 479) Entonces, se puede decir que si hay avances en la comunicación, pero no en la comunicación institucional, aspecto por transformar aún.

El sentido dialógico que debe caracterizar la transformación curricular, de la participación que haga cada uno se espera una reflexión que vaya más allá del reduccionismo de los contenidos de las disciplinas, sino que albergue elementos de la vida misma, las relaciones sociales y culturales, tal como el planteamiento de Gimeno Sacristán.

Angulo y León (2005) sintetizan el planteamiento de Freire en tres etapas que pueden tenerse en cuenta en el diseño curricular. En primer lugar, la etapa de investigación de contexto para decodificarlo y así, poder develar la cultura en todas sus dimensiones, por lo tanto, comprenderla. Presentar las observaciones hechas y problematizarlas en un ejercicio participativo y reflexivo. En segunda instancia, se organiza el contenido programático en donde los temas se distribuyen en las diferentes ciencias cayendo en cuenta que no se limiten al ejercicio disciplinar sesgado y sin la correspondencia de una con respecto a otra; del mismo modo, se fija la secuencia y delimitación; cabe recordar la legitimización de la escuela como un espacio dialógico y esta dinámica debe ser reflejo de esta característica.

Por último, en la etapa pedagógica se discute y escoge la manera cómo se van a presentar el aprendizaje escudriñando sus intereses y la manera cómo se quiere aprender, esta es una tarea que debe estar en constante evolución y reinención debido a que las características

poblacionales son diferentes y cambiantes; por ello, puede decirse que el diseño curricular tiene implicaciones de tipo investigativo, por otro lado no es un ejercicio impositivo y unidireccional, sino que se trata de un ejercicio dialógico en donde el maestro no solamente aplica sino que se involucra.

Angulo y León confirman que esta propuesta dialógica es abordada por Freire quien manifiesta la necesidad de aprehender la realidad, de conversarla, de recrearla. “Este movimiento implica que el sujeto de la acción tenga las herramientas teóricas para manejar el conocimiento de la realidad y que reconozca la necesidad de readaptarlas después de haber logrado los resultados con su aplicación” (2005, p. 163). Esto implica sujetos críticos capaces de hacer reelaboraciones de la educación a partir de un currículo hipotético que esté sujeto a investigarse,

La teoría crítica del currículo no deja la elaboración teórica en manos de expertos extraños, ni la constriñe al trabajo de los educadores individuales en el seno de la escuela. Al contrario, ofrece formas de trabajo cooperativo entre educadores y personas relacionadas con la educación, presenta visiones críticas que se oponen a las actividades educativas del Estado, no sólo en teoría a través de ideas críticas, sino también en la práctica con formas de organización que procuren cambiar la educación. Desde la perspectiva sociológica, el contenido del currículo se considera como un producto social que, por lo tanto, ha de analizarse como una construcción socio histórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible”. (Freire citado por Angulo y León. 2005. p. 164)

Los conceptos mencionados hasta ahora, dilucidan una dialogicidad que comprenda la reflexión y la acción en un equilibrio que se desvíe del activismo; un currículo que se piense socialmente en la escuela como reflejo de la sociedad para preparar seres humanos que actúen en el mundo y que en un encuentro con el otro lo humanicen y lo transformen independientemente

de las prescripciones que se determinen y que, en cierta medida, lo limiten, comprendiendo el currículo como una construcción colectiva desde la praxis y desde la complejidad de la realidad.

Es entonces, enfrentarse a una transformación curricular que también requiere de una transformación de conciencia sobre lo social; es decir, ya no se trata de pensar en la Educación Media Fortalecida como una oportunidad para profundizar en un área del conocimiento, sino más bien, reconocer en este proyecto una oportunidad para crecer, para aprender a vivir con el otro, para proyectarse en la sociedad y proyectar la posibilidad de los sueños propios y cómo repercuten en la colectividad. Por tanto, es un reto de transformación ya visibilizado desde las anteriores categorías de análisis y que se sustenta, además; según M. Sánchez (2014) en que “Nosotras hemos tenido claro que ellos tienen que crecer y que tienen que madurar y estar dispuestos a enfrentarse al mundo; entonces, si llegan yo les digo acá jugando como gaticos chiquitos “no ahora tú, ahora tú”, como si se botaran una pelota de lana, yo les digo: “¡no!, ubiquémonos en lo que estamos” y desde siempre, desde siempre, como grandes: “si tú quieres que te trate como grande, perfecto, a los grandes no se les alza la voz, porque tú sabes lo que estamos hablando, tu eres consciente de tus errores, los grandes saben escuchar, los grandes saben pedir la palabra, los grandes saludan desde la entrada, así se comportan los adultos”, yo les decía, les digo todo el tiempo; y lo que dice Nubia es cierto, ellos se gradúan, siendo en serio caballeros y siendo damas puestos en su lugar... Yo me siento muy orgullosa de ellos por eso, porque, ellos acá también: “¡compórtate bien!; es que... es que... haber..., ¡no tengo por qué decirlo tres veces, con una es suficiente!”, santo remedio, o sea, yo con ellos, por ejemplo, siempre he resaltado que mi voz está siempre súper bien, nosotros... así como estoy hablando en este momento, así es la clase con ellos, acá no es: “¡Hay silencio, silencio!”, ¡nada!; entonces,

ese es el proceso de crecer, es una Media Fortalecida que me fortalece como persona, (M. Sánchez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P-07. Línea 381 – 395)

Un reto ya planteado por Edgar Morin (1999) al plantear la consecuencia de la segmentación del conocimiento en disciplinas, ha pretendido generar ambivalencias y dicotomías en lo que es el ser humano en esencia, como si la razón operara por una vía diferente a la emoción. En resumidas palabras, se ha pretendido estudiar lo humano y el conocimiento, dejando de lado lo humano, lo cual se convierte en una paradoja de cómo ha funcionado la sociedad. Morin lo ejemplifica mejor afirmando:

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales, el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas. El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones: se podría no solamente aislar una parte del todo, sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en interretroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más la economía, conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos, pasiones humanas que sobrepasan los meros intereses económicos. (p. 15)

Y así como se evidencia desde la metodología para la enseñanza del inglés desde la Media Fortalecida, el Inglés no es un fin sino un pretexto para promover la comunicación y para conocer al otro. No obstante, dentro de esta experiencia sistematizada es evidente que la transformación curricular de la Media Fortalecida es uno de tantos eslabones que debe trascender a otros espacios, por mencionar, hacia la misma área de inglés a nivel institucional generando una articulación real al proyecto con ciclos anteriores.

Sin embargo, el tema de transformación curricular es algo que ha afanado especialmente a las tres últimas políticas distritales y es, dentro de este marco de acepciones teóricas, necesario abarcar el *currículo prescrito*, del cual, es necesario recordar que orienta la práctica escolar pero debe hacer, pero adaptándose al contexto.

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN.1994, p. 17).

Esta definición pone en evidencia que a la hora de pensar en una transformación curricular, es necesario pensarlo también desde las anteriores categorías de análisis, las cuales sustentan que lo curricular supera lo académico, ejemplificado a través de la sistematización de esta experiencia. De manera complementaria, el artículo 77 de la Ley General de Educación menciona la autonomía de las instituciones escolares para la organización de las áreas fundamentales, complementarias y optativas de manera que se adapten a las necesidades y características del entorno. En otras palabras, estas directrices pueden ser entendidas como la *Flexibilización Curricular*, término de antemano definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como:

Aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender.

Esta mirada sobre la flexibilización, junto con la equidad e innovación, dan paso a la pertinencia curricular. “Es difícil que los currículos puedan ser pertinentes si carecen de

flexibilidad en su estructura y en su desarrollo y es difícil que puedan ser pertinentes si no apuntan a favorecer y a integrar el conjunto social” (Malagón, 2004, p. 23). Es decir, en este sentido es clara la función social de las instituciones educativas, no en la formación de ciudadanos con beneficios propios e individuales, sino aportando al bien común. Lo cual se evidencia a partir de la categoría de reconocimiento al otro, el colegio San José de Castilla ya ha dado un paso fundamental en reconocer que no puede estandarizar un plan de estudios para sus estudiantes de Media porque es que en ellos existe diversidad de estilos de aprendizaje, intereses e inclusive, motivaciones por el aprendizaje de la lengua.

No obstante, el tema de la transformación curricular ha atañido a diferentes administraciones distritales, lo cual ha revertido la reflexión pedagógica en torno a un tema que al parecer no es exclusivo de la pedagogía, sino de la vida misma. Para transformar la mirada sobre el currículo, es necesario superar paradigmas tradicionales sobre el mismo, sobre la vida real que es una y no camina por ‘partes’ en la ciudad.

Entonces, la posibilidad de abrir la escuela al mundo circundante fue la puerta para que con la asesoría de la Universidad Pedagógica Nacional, se empezara a gestar la propuesta del énfasis en Inglés del Colegio San José de Castilla, la cual surge en un contexto de una institución que parecía dar resultado al fortalecimiento del idioma extranjero, una de las propuestas en la transformación curricular de este gobierno. “Lo que sucede es que eh... Inglés fue evolucionando en resultados tipo ICFES. Si uno miraba la escala, cuando los primeros exámenes que no aparecían en... en... como en el formato que llena el ICFES, sino que era como algo para que el niño supiera, los resultados eran bastante malos... Claro que nosotros tuvi... tuvimos aquí, no me acuerdo si en octavo o en noveno, dos horas a la semana... que era mínimo de mínimo... eh... y los resultados eran malitos. Poco a poco, fueron subiendo, fueron subiendo, y nos ganamos un

premio. Entonces eso hizo que... que de pronto se decidieran por Inglés. (Y. Padilla.

Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 38 – 46).

Lo cual evidencia que las raíces de una transformación curricular empezaban a echar tierra en la medida que se amplió la intensidad horaria de Inglés, aspecto que a simple vista podría tomarse como algo más en el diseño curricular, sin embargo, detrás de ello había una apuesta institucional que daba respuesta a una demanda política y por ende, exigía, y aún lo hace, el posicionamiento de la comunidad con respecto a este idioma extranjero. Entonces, como dice C. Quiroga (2014): “Nosotros manejábamos hasta ese momento cuatro horas semanales en décimo y once, y eh... de sexto a noveno se trabajaban tres horas semanales. En ese momento, se subió la intensidad para seis horas en la Media, en... en décimo y once, eh... cinco horas en la básica y tres horas en primaria” (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea: 86-89)

La calidad es un aspecto que enmarca el horizonte de la transformación curricular como demanda gubernamental, pero claramente se manifiesta que ésta no atañe solamente a lo pedagógico. Desde esta mirada, se confirma el análisis hecho en la categoría de recursos: la transformación requiere una inversión económica y mientras esta siga sujeta a procesos burocráticos que la limitan y frenan, habrá una serie de generaciones que se forme de manera ¿incompleta?; es decir, que hayan sido tocados por ciertos tintes de transformación pero que en el fondo pudieron haber recibido un poco más de los mismo. Desde esta mirada, el diagnóstico producto del acompañamiento de la Universidad Pedagógica Nacional para diseñar lo que sería el área de profundización del Nivel Media, hacia el 2009 afirmó:

Es necesario y urgente hacer una revisión para la dotación del Centro de Recursos en Inglés (CRI), un mayor número de computadores con las redes necesarias para un buen sistema de

Internet, compra de libros, multimedia y software que ayuden al aprendizaje idóneo del Inglés, además del recurso humano para hacerlo posible. (p. 17)

Entonces, en la historia castillista y según las anteriores categorías de análisis, ya se ha analizado de manera pertinente cómo la postergación de un tema tan importante como las condiciones y los recursos materiales inciden en la calidad y prestación del servicio educativo, propicia sentires, indisposiciones, frustraciones y malas voluntades. Aspectos que estancan la mirada hacia la transformación curricular y que demandan urgencia y supervisión para trascender las propuestas políticas del papel a la práctica.

Una vez cimentado el norte de profundización en Inglés con una ampliación de la asignación horaria desde la primaria, se empezaba a responder a la urgencia de consolidar un sistema educativo castillista que respondiera a lo que es un sistema realmente, donde las partes empezaran a interconectarse para dar respuesta a fines particulares. De allí que paralelo al acompañamiento de la Universidad Pedagógica Nacional, se empezara a reestructurar el Proyecto Educativo Institucional del Colegio San José de Castilla con miras a institucionalizar la lengua extranjera como referente de calidad educativa de la institución; G. García (2014) comenta: “Con La Salle ya hicimos un trabajo más aterrizadito y empezamos por revisar toda la plataforma estratégica y nuevamente diseñamos lo que fue la misión, visión y ya fuimos reorganizándonos” (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 21-23), organización que pese a la falta de un consenso totalitario conllevó visibilizar que “El inglés es una lengua, la segunda lengua que... que debíamos fortalecer, pues por aquello de que los chicos van a entrar a diferentes carreras en donde va a ser exigido”. (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 38 -40), materializando así otro paso

hacia la transformación curricular a través de un proyecto institucional que orienta esfuerzos y visibiliza el trayecto institucional en esta área del conocimiento.

No obstante, esta reestructuración institucional no es producto del azar, ello obedece a la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos (2009), la cual está también sustentada en el marco conceptual de esta investigación e incluye la importancia de las dimensiones socio - afectiva y físico - creativa como elementos que conllevan a la calidad de la educación y que son un aporte valioso e incidente en los procesos cognitivos de los estudiantes. Esta mirada surge como una propuesta de deshomogenización de la educación y articulación de la misma entre sus niveles, se pretende que las instituciones educativas revisen y actualicen los programas de estudio a fin de articular las disciplinas entre sí con base en una educación de respeto a los valores y principios sociales; la transformación curricular que ello implica se fundamenta en el desarrollo de la Base Común de Aprendizaje Esencial, implementación de Herramientas para la Vida, lo que implica una estrecha relación con las etapas de desarrollo de los estudiantes y así mayor pertinencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Entonces, surgió la invitación a todas las Instituciones Educativas Distritales (IED) a realizar una juiciosa planeación acondicionando espacios y tiempos para la etapa de planeación, vinculación de todos los miembros de la comunidad educativa, articular la propuesta con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de manera que el proyecto sea sostenible y tenga la continuidad que se requiere para la obtención de resultados. Por tanto, el Proyecto Educativo Institucional del Colegio San José de Castilla no visibiliza únicamente el perfil de un estudiante de Ciclo V y la apuesta constante del aprendizaje del Inglés como área pilar de la institución, sino que tiene en cuenta gradualmente los demás que le anteceden y que a su vez le alimentan; para el ciclo 5, el Capítulo 2 del Proyecto Educativo Institucional determina:

El estudiante de quinto ciclo tiene capacidades de: interpretación, análisis y argumentación que le permiten investigar en diferentes campos del conocimiento y desarrollar la cultura para el trabajo, usando el Inglés como una herramienta básica en el mundo globalizado, además de permitirle proponer alternativas de solución a retos que le plantea la sociedad, dentro de un marco de principios éticos. (p. 10).

No obstante, el avance en cuanto al Proyecto Educativo Institucional debería ser paralelo y real, debería ser el reflejo de una comunidad convencida de ello y que promueva la formación de este perfil de estudiante desde cada una de sus responsabilidades académicas. Es más, implicaría, que para empezar, no se visibilizara el Inglés como un área que unos cuantos dominan, sino que más bien fuese la convicción y el conocimiento de todos para caminar hacia la articulación real de los aprendizajes y hacia posibilidad de que en Ciclo V haya realmente procesos de investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios, ya que esta propuesta específica que la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) apunta al desarrollo de proyectos en los cuales se requiera de la cooperación, interacción, intercomunicación y enriquecimiento de las diferentes disciplinas y esto no es otra cosa que los proyectos interdisciplinarios, pues como diría Aguerrondo, citado por la S.E.D. (2009): “Lo que existe son problemas por resolver, no recortes de la realidad para describir” (p. 79).

Desde esta óptica de cimentación de un pilar institucional que recae más en unos que en otros y esto conlleva a desacuerdos y malestares como por ejemplo en Claudia Quiroga quien, desde su excelente trabajo de aula logró evidenciar procesos en la lengua extranjera, una de las principales causas de definición del área a enfatizar; pero que, indirectamente, acalló un proyecto ambiental que se tenía con una sólida consolidación.

Realmente se hace urgente involucrar a todos los miembros de la comunidad en el cumplimiento de las metas institucionales, aspecto que ya ha sido analizado desde la categoría de análisis sobre los intereses y el futuro, pues desde allí se menciona que es muy difícil desarrollar la conciencia de un proyecto de vida cuando cada docente hace esfuerzos individuales que en la cabeza del estudiante pueden llegar a ser no más que un ruido de voces que no se materializa en los perfiles planeados. Al respecto, Y. Padilla (2014) comenta: “Una falla grande es que no hay ningún requisito para que los niños lleguen nuevos. Desde el comienzo nosotros planteamos que debiese haber requisitos, una vez se inicia la Media Fortalecida no deben entrar niños nuevos. O si entran deben tener algún... alguna preparación en otro lado... ¿sí? Porque es que a mí me parece ilógico, además hay colegios alrededor, el Gustavo Rojas Pinilla, nos devolvió una niña porque... que iba a repetir once porque no tenía... no tenía... no había tomado el décimo lo que ellos tienen de Media Fortalecida. Entonces sí se puede, ¿por qué es que en nuestro colegio acepta a todo el mundo?...” (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 187-194)

Es así como una vez visibilizado lo anterior, la idea de transformación curricular presentada por la actual administración de la Bogotá Humana, bajo la alcaldía de Gustavo Petro cobra validez ya que desde los Lineamientos Pedagógicos Generales para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo (2015), se señala que:

Comprendemos la transformación curricular en la Educación Media Fortalecida como la posibilidad de encuentro de las dimensiones propias de la vida, donde el concepto de currículo no es un plan de acciones y relaciones para el futuro. Al contrario, es una posibilidad de futuro que en su desarrollo varía, se adapta, se redimensiona, en fin, se constituye como realidad autopoietica: una acción en el tiempo y en el espacio permeada por los procesos de la cultura que

deben encontrar un lugar para producir nuevas maneras de ser, de existir, de construir un sentido, una organización viva y democrática. (p. 23)

Atendiendo a que toda esta experiencia de transformación curricular ha girado en torno a la elección de un énfasis, luego de una Educación Media Especializada y ahora, una Educación Media Fortalecida, procesualmente debe ser una respuesta a la continuación de procesos de formación académica y articulación con la educación superior, habría que cuestionar la hilaridad de la Educación Media con la Educación Superior, porque el tema de transformación curricular no atañe únicamente a la escuela. La universidad como institución social también está llamada a ello y ampliar su mirada academicista sobre lo que es currículo, ya que éste es un motor que da vida a toda institución educativa.

Entonces, hay aquí una invitación para que cada uno de los acompañamientos que la Secretaría de Educación asigne a los colegios, revise la esencia de su trabajo, pues muchos de ellos han venido afanados por alcanzar, implementar y hacer ajustes sobre mallas curriculares desconociendo aspectos que envuelven este tema de la transformación, que son tan urgentes como lo académico y que quizás se convierten en la piedra en el zapato para lograr mayores avances. La meta ahora sería que a partir del camino recorrido, se proyecten transformaciones reales y coherentes con las necesidades del contexto castillista, como ha sido claramente sustentado a través de las anteriores categorías de análisis.

Lo anterior se puede sustentar mejor a partir de la postura de Malagón (2004), quien señala que una transformación curricular debe pensarse desde la mirada formal de cada organización educativa; de manera mucho más enfática, la intencionalidad de un currículo en un marco social y cultural que incida en las instituciones, pero que también esta incidencia se presente de manera recíproca entre cultura, sociedad, educación, currículo, de manera que vaya

encaminado hacia acciones transformadoras; pues, no se trata únicamente de un racionalización, en términos de Morin (1999), lo cual está relacionado con estrategias para el dominio de aprendizajes, sino que el trasfondo sean motivos educativos con finalidades de tipo social.

Es importante analizar que una transformación curricular va más allá de los contenidos y las dinámicas para ejecutar procesos que se sesgan al interior del aula, ésta incluye procesos asertivos de comunicación y de trabajo en equipo; para ello, hay que estar dispuesto al diálogo y a la evolución porque no siempre somos los mismos, ni tendremos siempre a los mismos estudiantes, ni nos podemos quedar en los problemas y resentimientos del pasado. Se trata de discutir propuestas para el beneficio de los estudiantes, no dar paso a la ‘ceguera ni las ilusiones del conocimiento’ en términos de Morin (1999) como producto de reducir la realidad a una sola área de estudio, sino de poder dimensionar la transversalidad de la Media Fortalecida en donde todas las áreas hagan parte de ella como una urgencia de pensar en lo interdisciplinar, aspecto que dejaría de lado la saturación que estamos originando en los estudiantes y se generaría mayor significación en el aprendizaje. Para ello se necesita que la Universidad y la Institución propicien ese tipo de encuentros que consoliden verdaderos procesos de trabajo en equipo.

Por otro lado, se habla de una transformación curricular que hasta ahora no tiene en cuenta a los padres de familia quienes aún no se han apropiado de este proceso, simplemente confían en el sistema porque puede ser no sólo de mayor aprovechamiento de sus hijos, sino que pueden hacer una mejor utilización de su tiempo libre; entonces, para los padres de familia ¿cuál sería el verdadero significado de la Media Fortalecida?; en contraparte, ¿en qué medida los padres se acercan a los procesos de aprendizaje de sus hijos? ¿Por qué los padres hablan poco del proceso de sus hijos? ¿No se han empoderado acaso?

Es importante mencionar que la educación de hoy en día ya no es una responsabilidad única de la escuela, es necesario entender la corresponsabilidad de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos, pues las instituciones educativas retoman y afianzan los cimientos y los fundamentos que allí se han forjado; es por ello que es tan importante en el proceso académico de sus hijos; sin embargo, es necesario mencionar que ésta no debe limitarse al acompañamiento de tareas y trabajos en casa, lo que para muchos de ellos representa suficiencia, debería más allá, se debería educar a los padres también en el área que ahora sus hijos profundizan para que como familias se propenda por la evolución, pues el aspecto de la lengua extranjera es tan polémico desde las mismas familias, que muchas de ellas se retractan de ayudar a sus hijos por desconocimiento y difícil acceso a esta área ¿Qué tal si dentro de esta transformación existiese un mecanismo que involucrara a los padres en el aprendizaje que sus hijos emprenden y así además, se contribuyera al anhelo de aquello planteado desde Colombia bilingüe? No es descabellado pensar que las transformaciones educativas también toquen a las familias en esencia.

En este sentido, La Unicef (2005), agencia internacional encargada de garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia, plantea que la gestión pedagógica de las instituciones debe tener en cuenta la participación de los padres de familia dentro de estos procesos y la gestión escolar en la medida que se generen estrategias para la vinculación y participación de los padres de familia. Actualmente, este aspecto presenta una gran controversia debido a que la vinculación de los padres con la institución educativa es un serio compromiso a tal punto que se hace explícito en los Proyectos Educativos Institucionales; sin embargo es necesario cuestionar hasta qué punto es letra muerta. Para el acompañamiento que realiza la Universidad de La Salle, se reconoce esta importancia, es por ello que determina que “También

se requiere que promuevan la participación activa de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos” (Universidad de La Salle, 2014, p. 55); no obstante, esta historia castillista no ha dado mayor cabida a esta parte de la comunidad.

Finalmente, sería oportuno entonces el cuestionamiento acerca de la real trascendencia de la propuesta de la Media Fortalecida a toda la institución, para evitar que sea el proyecto de unos pocos que participaron en el diseño y reformulación de lo vivido, pero que no se vive realmente como algo propio de la comunidad castillista, esto incluye el pleno conocimiento por parte de los directivos, los profesores de todo el colegio, los padres y los mismos estudiantes, para que sepan claramente si estudian en ese colegio, a qué se comprometen y a dónde llegarán; es decir, lograr comunicar a todos que lo que se vive y lo que se hace, repercute directamente en el sentido de pertenencia y por ende, en el progreso de la propuesta. Pues así como señala Z. Chocontá (2014), “a veces la gente no se apropia de las cosas porque desconoce lo que pasa allí” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 340), además complementa señalando cómo el blog A PIECE OF US, alojado en <http://apieceofus-sjc.blogspot.com.co/> y que recopila esta experiencia, se constituye en otro paso hacia la transformación curricular: “Porque no necesariamente tiene que ser para décimo y once, ¿Por qué no se hace una circular institucional en donde se le diga a los niños de sexto, de primaria: “¿Quieren saber qué pasa en la Media Fortalecida?, pues, miren entren a este blog”, o sea, pienso... pienso que todo eso hace que haya más identidad institucional si yo conozco qué ocurre allá, porque tú le preguntas a un niño de sexto y pues el niño de sexto sabe que los grandes aquí se quedan hasta tarde, que les toca cargar su almuerzo, ¿sí?, que: “toca estudiar mucho”, dicen ellos, porque yo he hablado con ellos en los salones, pero pues si sería interesante llegar un poco más allá de que ellos conozcan qué pasa dentro de la *contra – jornada*.” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-

02.Línea 370-377). El llamado queda abierto; aunque es un proceso lento, es importante empezar a generar espacios de concientización y auto-reflexión y, en este sentido, cobra validez la sistematización de experiencias educativas para así legitimar, pensar y reflexionar las acciones que por la cotidianidad institucional pueden quedar en descripciones incomprensibles.

9. Divisando el panorama de esta experiencia: Apreciación de contrastes y resultados

“No aceptaba la vida monótona y siempre igual de la bandada que solo se atrevía a vuelos rastreros, sin alma, detrás de los desperdicios que arrojaban los barcos.

Ella sentía en su alma el llamado de las alturas, la vocación de libertad, por atreverse a proponer una vida distinta”

Richard Bach, 1970.

Emprender el camino para sistematizar la experiencia: *“El fenómeno educativo contemporáneo de la Educación Media Fortalecida: Una crónica castillista para contar”* envuelve una mirada del horizonte y abrirse paso para comprender esta vivencia desde la lógica de sus dinámicas, denota reflexionarla para asumir cómo y desde dónde abordarla integralmente para así converger en estrategias que aporten su comprensión. La sistematización trae implícita una actitud dialógica y reflexiva, una oportunidad para escuchar al otro, ese actor que es el portador del conocimiento porque expone sus propias formas de asumir su historia permitiéndole que se apropie de manera crítica de su actuar; así mismo, es descubrir que, además de la dotación de significado por los actores, esta experiencia está condicionada por escenarios de tipo social y político.

Entonces, sin lugar a dudas, este proyecto de sistematización visibiliza y legitima no solamente la experiencia y quienes participaron en ella, sino que además nos posiciona determinantemente como sistematizadoras abriendo un abanico de posibilidades para entender que esta modalidad de investigación de tipo social, favorece a toda una comunidad porque a través de ella, la educación se reflexiona y se piensa de otra manera para actuarse de otra manera. Oscar Jara (2012) rescata a Paulo Freire quien expone que:

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer - son cuestiones teórico prácticas y no

intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento.... No hay, por eso mismo, especialistas neutros “propietarios” de técnicas también neutras...no hay metodologistas neutros. (p. 56)

Lo que supone rompimiento de estructuras, cambios de tipo personal y abrirnos a nuevas formas de ver la experiencia educativa.

La observación del panorama de esta experiencia se refiere a la apreciación de contrastes y resultados que, tras el proceso realizado, se han percibido y apreciado; éstos presentan el carácter tanto de los aciertos como de las tensiones que se han visibilizado y la manera cómo este proyecto de investigación transversaliza en ellos. En este apartado se presentan los resultados que desde la sistematización de la experiencia en el contexto castillista se percibieron en términos de hallazgos y posibilidades que susciten la transformación de esta práctica pedagógica.

Es necesario aclarar que su presentación responde a la importancia de los relatos que se ha evidenciado a lo largo del proyecto; es por esto, que abogamos a relacionar los resultados con pequeños fragmentos de la crónica de los Buendía en la obra maestra de Gabriel García Márquez (1994), “Cien años de soledad” de manera que las analogías de algunos recursos literarios que allí se evidencian, pueden entrelazarse con “*El fenómeno educativo contemporáneo de la Educación Media Fortalecida*”. Apelar a esta estrategia nos permite visibilizar la trascendencia y el rastro que ha quedado en el camino de la experiencia, las huellas que cada uno de los actores ha dejado en él y la importancia de tener una memoria para no hundir lo vivido en lo incierto del olvido.

Una primera circunstancia que nos acerca a la comprensión del cómo ha sido la vivencia de esta experiencia es que los procesos escolares se han insertado de tal manera en la

cotidianidad de los actores que ni siquiera se advierte la dirección que se emprende, es como vivir inconscientemente en medio de certezas ‘fabricadas’; así como, García Márquez (1994) narra las ‘*evasiones de memoria*’ debido a la peste del insomnio padecido en Macondo, al punto que debieron marcarse cada uno de los objetos en las casas, “Poco a poco, estudiando las infinitas posibilidades del olvido, se dio cuenta de que podía llegar un día en que se reconocieran las cosas por sus inscripciones, pero no se recordara su utilidad” (p. 44).

Para el caso de esta investigación, se sabe que la experiencia existe; pero, en esta comunidad muchos no son conscientes de ella hasta que no se vivencia, lo cual no implica procesos de empatía con lo que ocurre realmente. Más bien, para entenderla, hay que pertenecer a ella por completo, conocerla, sentirla, vivirla. Cada uno de los actores de la experiencia, desde una esfera diferente de la comunidad educativa, tiene fragmentos de lo vivido en torno a ella; es por ello que empieza a pensarse en su reconstrucción histórica como un relato pedagógico, visibilizando el aporte de los diferentes actores que han sido parte de la vivencia y así como José Arcadio Buendía, emprendimos la tarea de construir la máquina de la memoria. “El artefacto se fundaba en la posibilidad de repasar, todas las mañanas, y desde el principio hasta el fin, la totalidad de los conocimientos adquiridos en la vida” (p. 45).

Esto legitima la conveniencia de la sistematización de experiencias como un camino que permite la visibilización de las prácticas escolares que, en este caso, ha sido silenciada por la cotidianidad. Gracias a las diferentes actividades y estrategias planteadas para esta investigación, se ha evidenciado un mayor índice de nombramiento y reconocimiento de esta experiencia; en otras palabras, la Educación Media Fortalecida de este colegio ha logrado mayor atención porque empezó a reconocerse que había un “algo” que estaba sucediendo, porque había varias personas

hablaban de ello a través de diálogos con diferentes personas, aspectos que han logrado inquietar a los miembros de la comunidad castillista.

Bajo este impulso, se reparó en los aciertos y en las contradicciones que al ser visibilizados en términos de socialización y sensibilización, pueden ser oportunidades de reflexionar el proyecto de la Educación Media Fortalecida, lo cual implica un llamamiento institucional a detenerse, analizar, juzgar y a actuar de manera que se susciten transformaciones en donde los beneficios se centren en el estudiante como ser humano. Entonces, la sistematización de esta experiencia ofrece esa oportunidad porque el trabajo emprendido, quizás formalmente terminado, está inacabado, es una fuerte motivación como la que suscitó la llegada de Melquiades con aquella sustancia de color apacible para evitar “un pueblo que se hundía sin remedio en el tremedal del olvido” (García Márquez, 1994, p. 45).

Es por esta razón que esta sistematización de la experiencia respecto al proyecto emprendido para el ciclo cinco puede seguir siendo una oportunidad para proyectar y comunicar lo que sucede en aquel rinconcito apartado del colegio; se hace necesario abrir las puertas y derribar los muros que han impedido que se conozca lo que sucede al interior del aula. Por esto, se propone que los miembros de la comunidad castillista, independientemente de si se es o no parte del proyecto, la identifiquen, la conozcan, la valoren, pues es allí en donde concluirán muchos de los procesos académicos; entonces, reconocer la historia y el recorrido que ha tenido la experiencia permitirá generar un mayor sentido de pertenencia porque gracias a los procesos que se desarrollan desde las aulas de Inglés y de Media Fortalecida, el colegio se ha posicionado como uno de los mejores del sector y esto es reconocido por algunos actores de la experiencia.

Una de las propuestas que se plantean para acrecentar y fortalecer los procesos comunicativos; así mismo, mantenerlos a pesar de la finalización de esta sistematización, es la creación, difusión y el trabajo continuo a partir de estrategias a las que puedan acceder todos los miembros de la comunidad castillista, la creación del blog A PIECE OF US, alojado en <http://apieceofus-sjc.blogspot.com.co/>, que ahora queda en las manos de la comunidad educativa para continuar alimentándolo con el camino que aún está por andar; igualmente, se pretende difundir la experiencia por medio de “*Una crónica castillista para contar*”, la cual recoge, desde su inicio, toda la historia, cargada de sentimiento y emoción, aciertos y desaciertos, todos los sucesos y vicisitudes gracias a la voz de cada uno de los actores participantes. Entonces, la invitación está abierta a examinar estas determinaciones desde el plano de la realidad, de lo que acontece verdaderamente en las aulas para que no le suceda como al propio Aureliano, quien “parecía preferir el encierro y la soledad y no revelaba la menor malicia por conocer el mundo que empezaba en la puerta de la calle” (García Márquez, 1994, p. 273). La creación de estas dos estrategias es un primer paso de muchos que hay que recorrer aún hacia una *comunicación en red con el mundo*, como lo suscita el Proyecto Educativo Institucional de esta comunidad educativa.

Sin embargo, este llamamiento debe abarcar instancias educativas más altas como lo es la Secretaría de Educación del Distrito, cuyas propuestas educativas subyacen a la administración del momento; es por esto que cada una de estas políticas reformula la anterior y propone los cambios que considera necesarios siempre en aras de ofrecer calidad en la Educación. Uno de los propósitos que definitivamente debe abordarse es la generación de estrategias que incluyan a los líderes del proyecto de la Educación Media Fortalecida de la localidad de Kennedy, no en términos evaluativos, como se está acostumbrado en los contextos escolares, sino con el ánimo de conocer la materialización de las demandas de la Secretaría de Educación del Distrito y éstas

puedan ser alimentadas y retroalimentadas; pues, en aras de responder a la “calidad educativa” que se solicita, no solamente basta con proponer, sino que la tarea va más allá y el seguimiento y socialización debe convertirse en un reto para esta entidad gubernamental.

Por otra parte, la Educación Media Fortalecida y su área de profundización Inglés en este colegio, puede discutirse como un requisito para satisfacer políticas nacionales y académicas o más bien, ser pensada como una necesidad real y sentida en un medio que avanza a pasos agigantados. Vale la pena preguntar entonces ¿a quién beneficia realmente? Es un ejercicio de doble vía en donde se hace necesario reconocer la dimensión y la intencionalidad que promueve la experiencia, de tener presente la imperiosa condición de un conveniente trabajo en equipo en cuyo sustento se encuentren los sentimientos, las necesidades, las promesas incumplidas y las propuestas que aún quieren nacer. Finalmente, además de juzgar críticamente, es necesario actuar sobre las dificultades de los estudiantes, una reflexión pertinente para los que decidimos tomar la misión de educar. Aspectos que deben convertirse en la materia prima a la hora de generar transformaciones curriculares que, a su vez, deben involucrar a los jóvenes castillistas y no partir de supuestos o de lo que se cree que ellos quieren aprender.

Así, como por ejemplo García Márquez (1994) expone la negativa de José Arcadio Buendía hacia la invitación del padre Nicanor para un juego de damas porque “nunca pudo entender el sentido de una contienda entre dos adversarios que estaban de acuerdo en los principios.” (p.73), de la misma manera, esta sistematización de la experiencia valida la discusión para identificar relaciones, tensiones y contradicciones entre lo propuesto por el proyecto 891: “Educación Media Fortalecida: mayor acceso a la educación superior” y la experiencia vivida por el colegio San José de Castilla. Podríamos entonces deducir quiénes son esos adversarios y preguntarnos ¿por qué en términos de contienda? Política educativa y realidad

parecen no ir de la mano en aspectos como la posibilidad de continuación de la academia a nivel superior. Si bien el proceso que ha realizado la Universidad de La Salle en colaboración a la propuesta de la Educación Media Fortalecida en esta institución se ha caracterizado por la logicidad y compromiso, ésta no ha logrado permear significativamente en la vida de todos los exalumnos, basta con un pequeño “encantamiento” que aporta experiencia de lo que son las dinámicas en la vida universitaria; pero, no en las posibilidades de continuación y de progreso y definitivamente, dista del planteamiento de la calidad, la igualdad y la equidad social.

Igualmente, es así como tras una serie de conceptualizaciones y despojándose de publicitarios protagonismos unidireccionales, se encuentran incertidumbres y cuestionamientos de políticas educativas que se sirven de un “poder simbólico”, representación del sociólogo contemporáneo Pierre Bordieu, para hacer uso del sistema educativo y entrar en los márgenes de calidad y competitividad. Lo cierto es que estas pretensiones se han legitimado socialmente y se hace parte de una “estadística” porque hay una finalidad impositiva de ingresar en los índices internacionales de calidad, bajo el lema de “Colombia: la más educada”, donde el actual gobierno se aleja de una educación que debe adaptarse a las características de su entorno, para ello, una invitación más directa para que la Secretaría de Educación del Distrito baje al plano de las instituciones educativas distritales e identifique lo que se halla ahí.

¿Qué puede descubrirse de las intenciones de “calidad” en la educación como demanda política? Desde muchos de los actores de la experiencia de la Educación Media Fortalecida, está claro que no es otra cosa que el mejoramiento de las condiciones sociales de los estudiantes, concepto que dista de ser partícipe en la producción del sistema, que de antemano es una política neoliberal; pero que simplemente es una verdad efímera por estar en contravía de los sueños y las ilusiones de una parte de la juventud castillista, tanto es así que esta operatividad de la política

educativa ha tocado las puertas de la institución en la cual se enmarca esta sistematización, pues, aquel estudiante que en el 2014 por su excelencia académica se le otorgaba el incentivo de un primer semestre en la universidad, para el 2015, la asignación de becas de primer semestre fue postulada para estudiantes ya no sólo con buen rendimiento académico y perseverancia, sino para estudiantes cuyas familias tuvieran cierta capacidad económica (sea de endeudamiento o con recursos propios) para garantizar la permanencia en la Educación Superior.

Sin embargo, dada la anotación anterior, la historia de esta experiencia no puede extraviarse de su verdadera intención, es una claridad que esta experiencia cambia y transforma la vida, los estudiantes asumen perspectivas diferentes en el trayecto de su vivencia; sin embargo, hay que tener la certeza que no se puede condenar al fracaso a algo que no se le ha permitido ser y que como todo proceso vivo, se fortalece y crece en un medio que le permita hacerlo. Entonces, la tarea está abierta a continuar escudriñando por la pretensión del proyecto, a valorar los alcances y convertir sus debilidades en oportunidades de mejoramiento, no como una demanda, no para responder a una cifra, no por la casualidad y no como Fernanda del Carpio cuando extravió su anillo matrimonial “lo buscó únicamente en los trayectos de su itinerario cotidiano, sin saber que la búsqueda de las cosas perdidas está entorpecida por los hábitos rutinarios, y es por eso que cuesta tanto trabajo encontrarlas” (García Márquez, 1994, p. 197).

Por tanto, el debate pedagógico debe orientarse a la propuesta de estrategias que no perpetúen las dificultades, sino que se proporcionen nuevas miradas, nuevas voluntades sobre el proyecto, docentes provisionales nuevos, nuevos acompañamientos de pares académicos universitarios y ahora, el apoyo presencial de la líder de la zona Kennedy y sobretodo, la nueva administración escolar que se proyecta con la llegada de un nuevo rector y una nueva

coordinación académica, se constituye en otra mirada que puede que a futuro no permita anquilosar los procesos e inyectará nuevas perspectivas.

El latente anhelo de promover una transformación pedagógica local y distrital de la Educación Media Fortalecida a partir del reconocimiento de lo vivido por esta institución como un vivo ejemplo que difiere de García Márquez (1994) cuando menciona que “Las estirpes condenadas a cien años de soledad no tienen una segunda oportunidad sobre la tierra.” (p. 325); por el contrario, el insumo de la misma experiencia y su sistematización pueden convertirse en instrumento de revisión y planificación de acciones futuras para la misma institución; y a su vez para otros colegios que inician una experiencia pensada realmente en los jóvenes; es así como compartir las voces y los testimonios de los actores permiten servir de estímulo y motivación para aquellas instituciones que inician el proyecto como compromiso adquirido a través de la Resolución 2953 del 14 de Septiembre de 2011: “Los logros y avances de esta innovación pedagógica serán el referente para otros colegios de la ciudad” (p. 7) respondiendo a un trabajo cooperativo desde el plano local.

Finalmente, el fruto del proceso realizado dista de un nivel descriptivo superficial, se trata de ampliar el horizonte de las posibilidades para conocer la experiencia, de su camino y de su historia desde la dialéctica con la pretensión de la búsqueda de las diferentes alternativas planteadas ya que este ejercicio investigativo develó lo íntimo del proyecto contribuyendo al reconocimiento del mismo; pero además, el logro en avances de reconocimiento y validación de seres humanos históricos que son los portadores del conocimiento de la experiencia.

Gracias a los participantes de esta sistematización, como equipo de este proyecto investigativo social, ofrecemos otros puntos de vista que pueden añadir elementos de juicio y de

valor en la comprensión de la experiencia de la Educación Media Fortalecida en el Colegio San José de Castilla; pues, como maestras también hacemos parte del proceso de educar y educarnos, un llamado al optimismo y a las ganas de luchar por lo que se quiere, en este caso, por la educación que se quiere porque verdaderamente se cree en lo que se hace.

10. Conclusiones, recomendaciones y aportes

“Allá tienen que entender que esto es un proceso de transformación constante, que no se termina nunca, que lo que se ha hecho hasta el momento valió la pena porque lo que sigue hacia adelante es retador. Entonces, en eso creo que... esa creo que fue una ganancia importante... que quedamos con las ganas de yo quería más...”

Claudia Villalobos

Una vez finalizado este ejercicio investigativo, surgen conclusiones desde diferentes órdenes, las cuales inevitablemente conllevan hacer recomendaciones y aportes que pueden ser acogidos principalmente por la comunidad castillista, pero que a la vez invitan a otros estamentos educativos a pensar y re-pensar en los procesos vividos si se tiene en cuenta que la Educación como actividad social, no ocurre netamente dentro de las paredes de la escuela. Por esta razón, las conclusiones que presentamos obedecen a tres referentes que se han visto influenciados por la sistematización de esta experiencia educativa, a saber: el posicionamiento del docente como investigador de su propia práctica educativa, la mirada sobre el proyecto de la Educación Media Fortalecida desde la comunidad castillista y los saberes pedagógicos que se fundan a partir de lo investigado.

10.1. Desde el ejercicio investigativo de sistematizar experiencias educativas

La sistematización de experiencias educativas surgió hacia la década de los sesenta en el contexto de la Educación Popular en Latinoamérica y según Torres (2004), corresponde a una práctica social con una postura crítica frente a los grupos imperantes de la sociedad vigente, centrando su labor en demostrar cómo es posible que sectores dominados, oprimidos o no reconocidos se emancipen a través del auto-conocimiento de su papel en la sociedad lo cual genera conciencia social o subjetividad popular de las minorías.

Desde esta modalidad investigativa, se evidencian varios aportes a la formación docente, entre ellos que dentro de cada comunidad educativa todos tienen una voz que ser escuchada y posicionarla es un reto educativo vigente en medio de sistemas dominantes que tienden a coartarla, haciendo seguir esquemas predeterminados para que simplemente se ‘cumpla’ con las labores, lo cual genera falsos imaginarios en torno a la Educación y a la misma investigación; ya que existe un mito relacionado con que sólo investiga y escribe adecuadamente el experto y que adicionalmente, la práctica pedagógica es tan cotidiana y tan simple que no permite universalizaciones teóricas y que en ella no hay innovadores para visibilizar, o que no es legítima por el simple hecho de provenir de las minorías; por tanto, bajo falsos estigmas el tiempo pasa y no siempre se recoge evidencia de los procesos desarrollados, repercutiendo así el ciclo de silencio y aceptación de falsas miradas sobre la Educación Popular.

Sin embargo, cuando se explora el campo subjetivo de la experiencia a través del diálogo consigo mismo y con los otros, se identifica que sí se han marcado huellas que han transformado vidas en medio de lo que en ocasiones parece un caos y el hecho de reconocerlo, da sentido a la profesión del Educador. Un sentido que no pretende universalizaciones en la medida que cada experiencia, aunque social, es tan única como cada ser humano y en el reconocimiento de esta unicidad, está la posibilidad de emancipación, de un decir: “Aquí estoy, existo y mi práctica pedagógica es mi sello como educador, un sello con matices políticos, sociales y motivacionales que no surge de la nada, sino que obedece a una historia y un contexto que la ha configurado, que me ha configurado como sujeto en mi escuela”. De esta forma, la sistematización de experiencias educativas emancipa el saber y posiciona el trabajo hecho. Además, por su carácter analítico y reflexivo, proporciona posibilidades prospectivas para proponer acciones futuras a partir de las experiencias vividas. Entonces, a través de este ejercicio investigativo, se evidencia

que la misión del docente es reafirmar su identidad (y la del equipo con que labora), concientizarse del camino recorrido y transformar o reafirmar sus prácticas para que desde su contexto local haga un aporte puntual a la sociedad.

Hoy, al finalizar esta investigación educativa es posible, a través del ejemplo de nosotras como investigadoras, invitar a colegas a que no permitan que su trabajo se invisibilice por las tramas de la cotidianidad, por sentires relacionados con “¿y a quien le importaría lo que yo hago?” porque ello, tristemente, conlleva que la práctica educativa no le importe si quiera a sí mismo. En este sentido, el reflexionar, escribir e investigar sobre la práctica educativa de la comunidad consiste en una reafirmación del yo-educador y por ende, a quien primero debe aportar, afectar y transformar, es a cada individuo, a un individuo que se proyecta a su comunidad y que a través de la factibilidad de su experiencia comunicada, deja una huella tangible de lo que hace día a día siempre pensando en mejorarla a través del trabajo en equipo donde el reconocimiento de la otredad es vital para construir en comunidad.

No obstante, cuando la otredad se amplía, cuando la mirada ya no la hace solamente los ojos de quienes la viven, cuando se invita a alguien externo a re-conocer los procesos vividos, se camina hacia la consolidación de una comunidad de reflexión sobre la práctica, tal y como se evidenció en esta investigación. Un ojo observador (externo) en compañía de un ojo multi-cristalino (actor de la experiencia) se complementaron e inevitablemente crecieron porque los aciertos, incertidumbres, reflexiones y proyecciones de la comunidad castillista, propiciaron reflexiones en la comunidad del ojo observador y aunque el objetivo de la sistematización de experiencias no es la universalización de teorías educativas, el reconocimiento de esta experiencia educativa es un aporte potencial para que otras comunidades, que hasta ahora empiezan los procesos de Educación Media Fortalecida, se auto-cuestionen en el camino que van

a emprender y visibilicen posibles resistencias o rutas más adecuadas, claro está que ello no quiere decir que de la dificultad no estén propensos a aprender aún más ya que adagio popular afirma: “caminante no hay camino, sino se hace camino al andar”.

10.2. Desde el análisis de la experiencia en Educación Media Fortalecida del colegio San José de Castilla: Aportes desde una mirada local que permite visibilizar fortalezas y necesidades de este proyecto distrital

El tema de la transformación curricular es uno de los motores que ha llevado a hacer propuestas de Articulación entre la Educación Media y la Superior, a pensar la Educación Media Especializada y a llevarla hacia la Educación Media Fortalecida. Cada paso dado se constituye en una experiencia tanto local como distrital y el ejercicio de reconstruirla y analizarla, deviene en una oportunidad de revisión, de proyección, pero sobre todo, de escucha de la voz del otro que la ha sentido en carne propia y por ende, tiene un juicio más que valido para hacer un aporte.

Quizás a lo largo de esta investigación, en ciertos momentos pareciera que se buscara juzgar determinadas situaciones vividas; no obstante, más que ello, se busca obtener un aprendizaje de lo que ha sido la vida misma en torno a este aspecto educativo, que necesariamente no se puede anquilosar en el pasado, sino que tiene que evolucionar, en algunos aspectos tiene que resurgir y en otros, simplemente posicionarse. Entonces, el reconstruir esta historia, no significa repetirla y perpetuarla, significa saber de dónde venimos, quiénes somos y todo el potencial que tenemos para hacer realidad aquello de una comunidad educativa en todo el sentido de la expresión. Por tanto, las siguientes conclusiones se presentan desde las mismas categorías de análisis abordadas para comprender al final, que a partir de esta experiencia

educativa y su sistematización, es posible pensar en una transformación curricular que trascienda lo meramente académico.

Dicho lo anterior, a partir de la categoría **LOS INTERESES Y EL FUTURO:**
“URGENCIA POR DESPERTAR EL INTERÉS HACIA EL FUTURO, DESDE UN PROYECTO DE VIDA CLARO”, se puede afirmar que en la herencia de un énfasis en Inglés dado desde el 2008 y elegido por algunos como única alternativa de profundización para el nivel de Educación Media del Colegio San José de Castilla, es una decisión que porta dentro de sí una gama de sentires que va desde una escala de grises hasta un amplio multicolor. En ciertos momentos de la historia, esta institución refleja una falta de apropiación y de una común unidad al respecto, porque aparte de ser un área que solo algunos docentes dominan y que además no todos eligieron, encamina a toda una comunidad estudiantil a seguir ese camino, violentando así los intereses que habitan en cada estudiante. Paralelamente a unos intereses opacados por la imposición, el proceso didáctico de este énfasis ha despertado cierta motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, generando cierta apropiación por parte de los estudiantes, lo cual se ha reflejado en pruebas externas. No obstante, no se debe desconocer la responsabilidad en torno a la falta de promoción de espacios que permitan pensar, por lo menos, en otra área de énfasis diferente para que al menos exista la posibilidad electiva que ya visibilizaba la Ley 115 de 1994 al referir la necesidad de promover la formación vocacional en este nivel escolar.

Así mismo, ha habido un interés por parte de las diferentes Universidades acompañantes del proceso para la revisión del currículo y su respectiva transformación en pro de los alcances planteados por el proyecto 891 y demás propuestas que le antecedieron. Sin embargo, tras la tarea de consolidar la oferta educativa, en este caso en Inglés, el paso a seguir debería apuntar hacia el ejercicio de vivificar, por fin, el ideal de una profundización vocacional que ha sido tan

esquivo en este contexto y que ya está visto, requiere de una participación intercolegial al respecto. Aquella historia distrital que empezó hacia el 2008, con una política experimental en torno al proyecto de Articulación (de educación principalmente técnica con la Educación Superior) y que además, tiene una historia nacional de 46 años con el Decreto 1962 de 1969 que promovía la Educación Media Diversificada en el país, sigue siendo una utopía para muchos jóvenes como lo evidencia la historia castillista.

Entonces, es un tema de revisión para futuras políticas educativas, así como la claridad en el mayor acceso a la Educación Superior pues se ha generalizado la idea de que la Educación Media Fortalecida es para lograr un mayor acceso a este nivel educativo, pero aún no es claro cómo se garantiza, más bien, se ha visibilizado que es una propuesta que busca fortalecer procesos educativos, pero la misma continuidad de los estudios, no está ligada al proyecto, no es consecuencia directa del mismo, sino obedece a la concienciación de tomar las riendas sobre la propia existencia, sobre educar, inclusive a las familias en los aportes para la calidad de vida que implica el ser profesional; es decir, que este nivel educativo y este proyecto ha funcionado, más bien, como una posibilidad de fortalecerse en el proceso de crecer y ser persona.

Así mismo, en cuanto al acompañamiento que ha hecho la Universidad de la Salle y su proyecto de inmersión en la vida universitaria con una beca de primer semestre para la carrera que los mejores estudiantes escojan, se puede decir que falta revisar cuidadosamente aquel acto de sacar de las aulas escolares a los estudiantes de once antes de tiempo, puesto que además del cambio abrupto de vida que representa, se le suma el hecho de que algunos estudiantes literalmente quedaron sin una culminación de su bachillerato, pero también sin la culminación de su carrera pese a sus esfuerzos. Definitivamente, proyecta un ejemplo algo polémico en la sociedad y en la misma comunidad de estudiantes, que fácilmente pueden llegar a pensar que los

esfuerzos en la vida no suelen ser recompensados y que las capacidades valen en la medida que hay dinero en los bolsillos, más que por lo que realmente representan. Por consiguiente, esta propuesta de inmersión en aulas universitarias antes de culminar la etapa escolar, en ciertos casos puede ser una decisión tomada con premura y aunque en la historia castillista hay quienes se mantienen victoriosos en este experimento, no es justo que no haya sido así para todos, pues el tema del futuro de cada joven es tan importante como el de la colectividad.

También, más allá de la mirada sobre casos particulares, es oportuno reconocer que ya hay un paso importante desde la política vigente, el cual radica en entender el desarrollo de la persona como una urgencia social, que el ser persona implica ser feliz, consigo mismo y con los otros y que para ello, debemos hacer lo que nos haga sentir mejor, lo cual está relacionado con la importancia del *buen vivir*, siempre pensando en una proyección de aporte social, sin ver la Educación en términos industriales ni de resignación, sino como una posibilidad de hacer camino aportando al cambio desde los intereses particulares, pues estamos en un momento histórico en el que nuestros jóvenes ya no aceptan el mundo lineal que los adultos les quieren imponer. Cada vez, hay seres más críticos que analizan y ven, inclusive, desde los espejos de sus hogares, padres frustrados haciendo lo que les toca, lo que apenas pueden porque permitieron que sus ideales tomaran un profundo sueño del que quizás jamás regresen, ya que '*el tener que*' ha superado cualquier anhelo, no es posible que se siga perpetuando una educación que coarte los sueños, los intereses, las motivaciones.

Esta política que aún no ha tomado el vuelo necesario propende que los sueños de los jóvenes se hagan realidad y hoy día, donde el tema de la calidad educativa está en la mira de muchos aspectos políticos y socioeconómicos, cabría preguntarse, quizás, ¿si el joven al ser más feliz y pleno con su realización personal, acaso no sería un ser más productivo para su sociedad

ya que lo que haría, lo haría con más pasión? La Educación Media Fortalecida tiene ese potencial, pero aún le falta dar pasos mayores, hacer inversiones económicas, aunar más esfuerzos interinstitucionales y quizás, de esa manera se esté más cerca de lograr una educación de calidad, pues es natural que si al joven se le mide desde algo que no le gusta, el resultado es baja calidad y bajo desempeño. Pensar en calidad requiere de una mirada holística del sujeto y debe superar la visión centrada en el tema de las cifras. La calidad se refiere, más bien, a la formación de una persona integral y ciudadana que reconozca la otredad y piense en el bienestar colectivo a partir del cumplimiento de las metas y de las expectativas particulares.

A partir de la categoría de análisis denominada **“ROL DEL DOCENTE CASTILLISTA EN LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA EN INGLÉS”**, se puede afirmar que en el ejercicio pedagógico de hacer crecer a un estudiante, de llevarlo a ser otro que no era, en un sentido positivo, el maestro tiene un amplio potencial desde su diario quehacer. Según esto, pese a las transformaciones sociales que se han vivido, el rol del docente no pierde vigencia en lo relacionado a ser un impulsador de procesos que inevitablemente influye en la evolución de sus estudiantes. De allí, la responsabilidad social con los jóvenes para llevarlos cada vez más a un estadio superior de pensamiento en pro de entregar a la sociedad personas cada vez más críticas de su entorno y por tanto, más capaces de transformarlo con una proyección social.

Además, desde una mirada constructivista aplicada a la enseñanza de las lenguas, se reivindica que el desarrollo de una competencia comunicativa se logra a través de la relación con el otro porque una de las dinámicas cognitivas del ser humano obedece al aprendizaje desde lo social y el caminar juntos. Entonces, no se camina sólo junto al compañero de clase, sino que el docente también se convierte en un acompañante en el camino, en un mediador entre la cultura y

sus estudiantes, en un generador de espacios que permiten pensar y comprender reflexivamente el mundo circundante, que quizás ha sido interiorizado en muchos aspectos de manera inconsciente, pero el docente está llamado a hacerlos emerger para luego, entenderlos concienzudamente.

Esta mirada global que aporta esta investigación en torno al constructivismo, permite identificar que el rol de las docentes de Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla puede estar enmarcado dentro de esta perspectiva pedagógica, ya que desde su práctica, además visibilizada en la crónica castillista, se evidencia el interés por centrar los aprendizajes en sus estudiantes, en sus necesidades y su entorno pues en definitiva, son ellos quienes se beneficiarán de este proceso de aprendizaje del Inglés.

Entonces, pese a que esta institución ha homogenizado los intereses de los estudiantes, no lo ha hecho con los estilos de aprendizaje, lo cual se ejemplifica con la clasificación de estudiantes según su nivel de inglés, el trabajo por habilidades comunicativas y actividades variadas que permiten ver que en cierta manera, lo diverso es posible. Además, las docentes de Educación Media Fortalecida han mostrado interés por acoger a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales como un paso hacia la inclusión y al reconocimiento de que el aprendizaje académico no es lo que debe gobernar el aula, ya que cada día nuestra sociedad está más necesitada de flexibilidad ante la diferencia, una diferencia de la que todos somos parte.

No obstante, cabe acotar que las dinámicas de esta experiencia educativa, la presentan en un contexto de ‘*contra-jornada*’ y que además, resulta impositiva en muchos de los estudiantes castillistas; por tanto, para contrarrestar la carga semántica de obligatoriedad por encima de la convicción sobre lo que se hace, el rol docente juega un papel decisivo. Progresivamente, la

experiencia reconstruida manifiesta a través de la voz de sus estudiantes que las actividades, juegos, concursos, cine-foros, cooking shows, frases célebres, rondas, karaokes, etc., permiten una mayor disposición o motivación hacia el aprendizaje de este idioma que no pudieron elegir. Entonces, teniendo en cuenta que las arbitrariedades no promueven el sentido de lo pedagógico, las docentes han optado por influir desde una motivación extrínseca como primer paso para lograr que la estructura cognitiva de los estudiantes se modifique y que con el proceso de las tareas de cada clase, se pueda relacionar de modo sustancial, lo nuevo con lo antiguo, donde cada maestro ha marcado la historia de sus estudiantes con un sello propio.

Por otro lado, la crónica castillista evidencia que esta es una historia de aprendizajes desde la práctica, desde lo empírico. Aprendizajes desde el diseño, la implementación y ahora, transformación curricular porque esta es una propuesta sin referentes a nivel distrital, simplemente la experiencia de unos cuantos que muy seguramente variará de un contexto a otro. Entonces, vale la pena señalar que aunque ha habido políticas que han instaurado, bajo distintos nombres, el deseo de ofrecer cada vez más cobertura al nivel de Educación Media como un nivel de preparación para la Educación Superior, sólo hasta el 2014, la Secretaría de Educación hizo entrega oficial de documentos con Lineamientos y Orientaciones para el proyecto que ahora se vive desde la Educación Media Fortalecida. Ahora, la misión es ver retrospectivamente cómo se ha vivido el proceso y cómo las proyecciones se pueden ajustar más a los presupuestos esperados por esta política.

Por tanto, la experiencia reconstruida en torno a la Media Fortalecida, permite reconocer la preponderancia del docente para la vida del proyecto. Es claro, que en materia de política pueden darse propuestas innumerables; sin embargo, es el querer docente (y directivo docente) el que hace realidad, el que se convence y el que hace común unidad al respecto. Aspecto que está

en proceso de construcción dentro de esta comunidad castillista, pues la historia manifiesta que esta ha sido una convicción de algunos y que por ende, ha sido responsabilidad de pocos; lo cual ha generado una cultura de fragmentación de algunos procesos académicos e incluso, comunicativos al interior de la misma institución. Por ejemplo, independientemente de las causas de haber llegado al Inglés como área de profundización, los resultados del trabajo emprendido desde antes del 2007, la experiencia en el proyecto de Educación Media Fortalecida, los reconocimientos alcanzados y los sueños proyectados, han llevado al Colegio San José de Castilla a querer pensarse como una comunidad bilingüe desde la primaria y por ello, ya recibe apoyo de aulas de inmersión con hablantes nativos para reforzar, aunque voluntariamente, el nivel de inglés desde la infancia. Por tanto, ahora más que nunca es evidente la necesidad de articular los procesos de enseñanza dentro de esta área.

Esta es una comunidad que está llamada a comprender que un proyecto como la Educación Media Fortalecida busca ser la concreción de todo un camino educativo y no una actividad del momento que como hoy está, mañana quien sabe. Entonces, a partir de la historia institucional, surge la necesidad de pensar en cómo involucrarse más en una propuesta que quizás con el cambio de gobierno que se avecina, cambie de nombre y proyecte otras miradas, pero que es en esencia una herencia con tendencia a evolucionar con el tiempo, pues su historia así lo ha demostrado.

Desde la categoría **SENTIRES Y RECONOCIMIENTO: “EL IDEAL DE UNA ESCUELA REALMENTE INCLUYENTE”** y tras visibilizar parte de la historia nacional en torno al nivel de Educación Media, durante los últimos gobiernos ha habido una intención por reducir las brechas de acceso a este nivel en el sector oficial. Según la historia del país presentada en el marco conceptual, esto era antes un privilegio de ciertas clases pudientes.

Entonces, evidentemente hay un esfuerzo político por darle un nivel de obligatoriedad y urgencia social. Esto es un avance, puesto que antes de los debates pedagógicos al respecto, la formación primaria era muy corta, muchas veces era rural, y eran los jóvenes de la ciudad quienes tenían acceso casi que exclusivo a los INEM y colegios técnicos, eso con la suerte de lograr un cupo en uno de aquellos colegios. Progresivamente, las políticas educativas han dado una mirada sobre la necesidad de generar un sistema educativo incluyente y articulado que promueva el derecho a la Educación de todo individuo. Por tanto, en materia de reconocimiento, la política educativa ha avanzado en el tema de propiciar una educación media para todos, que además, hoy en día es obligatoria y que a nivel distrital ha sido objeto de diferentes planes sectoriales de educación que actualmente desembocan en la Educación Media Fortalecida.

No obstante, la mirada de la Educación como derecho humano y constitucional ha conllevado hacer una mirada particular sobre los grupos minoritarios denominados políticamente población con necesidades educativas especiales (NNEE) y para la cual se exige igualdad en la prestación del servicio educativo, lo cual desde la experiencia castillista en torno a la Educación Media Fortalecida es objeto de discusión, ya que desde una mirada del concepto de persona, cada uno posee un ser individual potencialmente moldeable de acuerdo al contexto particular, entonces, no es oportuno hablar de igualdad, sino de equidad donde cada quien debe ser tratado de acuerdo a sus potencialidades, más que discriminado por sus dificultades.

De allí, la pertinencia de una enseñanza del Inglés por niveles que clasifica a la población castillista de acuerdo a sus potencialidades frente al idioma, haciendo una flexibilización curricular de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual además de ser un aspecto motivacional en los estudiantes, se puede constituir en un micro-ejemplo social en la medida que evidencia la posibilidad de convivir con la diferencia, una diferencia que no busca

subvalorar, sino por el contrario, atender de la manera más adecuada a las diferentes necesidades de aprendizaje y por ende, visibilizar al ser humano que no es producido en masa, sino es un ser único e irrepetible. Entonces, desde la experiencia castillista, se busca una democratización del aula, pero además, se apela a la urgencia de formar un docente que sepa reconocer formas no estandarizadas de hacer las cosas, también, invita a la sociedad misma a superar un sistema educativo tradicional que ha buscado masificar a los estudiantes. Además, la política vigente en torno a *Bogotá Humana*, legitima el reconocimiento al otro como una opción de educar jóvenes para ser más felices con lo que hacen, para sentirse identificados con el medio en el que se educan. Así mismo, las orientaciones para la Educación Media Fortalecida manifiestan que este proyecto, desde la formación integral, propende *ser juntos en el vivir*, a partir del reconocimiento de sí mismo, del otro y de la sociedad, lo cual repercutirá necesariamente en una mejoría en la calidad de vida de los ciudadanos.

Otro aspecto visibilizado desde la categoría del reconocimiento, es el referido a la motivación docente. La motivación conlleva la emoción y la emoción conlleva el actuar. A nivel pedagógico, es vital reconocer el lazo indeleble entre razón y emoción donde el reconocimiento a la labor docente por buscar el horizonte de la Educación Media Fortalecida Castillista ha sido un camino recorrido por las docentes de Inglés de Ciclo 5 que se materializa en la vivencia actual de esta experiencia, producto de un trabajo en equipo que si bien ha sobrellevado vicisitudes a veces positivas, a veces negativas, ha convocado a una comunidad docente en torno a esta área y este ciclo, donde el reconocimiento se materializa en el posicionamiento distrital del Colegio San José de Castilla como una de las cinco mejores instituciones públicas en torno a esta área.

Entonces, este tipo de reconocimiento no sólo concreta la visión institucional, sino que reivindica que lo que se hace con pasión, genera buenos resultados porque es el amor el que

funda las relaciones sociales, no la razón, el amor tiene que ver con la aceptación mutua, con el trabajo en equipo, con los sueños compartidos; lo cual, de antemano, se constituye en ejemplo para la formación, no sólo de los estudiantes, sino de una comunidad educativa que necesita repensar sus procesos educativos como común unidad con intereses compartidos, pues como se destaca en las Orientaciones para este proyecto:” No hay sentido si se está solo, no hay camino si no se camina, no hay un yo sin un otro u otra... no hay vida en la soledad.” (2014, p. 27)

A partir de la categoría **RECURSOS: “ASEGURAMIENTO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS, ALIMENTICIOS Y HUMANOS COMO URGENCIA PARA LA SOSTENIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA”**, se puede concluir, con base en la reconstrucción histórica de la experiencia castillista, que ha habido avances en materia de recursos, aunque no por ello se quiere decir que los alcances a la fecha correspondan plenamente a lo proyectado desde el diseño de la propuesta hecha hacia el 2008, bajo la asesoría de la Universidad Pedagógica Nacional. Progresivamente, se han ido adjudicando materiales de tipo convencional como libros de texto de enseñanza del Inglés y materiales tecnológicos como computador y video-beam, sumado a que la emergencia educativa por falta de planta física propia para la sede A, ha sido superada con la entrega del colegio nuevo.

No obstante, la ilusión que representaba tener un colegio nuevo, no equivale a que todas las necesidades en materia de recursos hayan sido sobrellevadas con esta entrega, por el contrario, con unos muros nuevos venían incluidas una serie de promesas que aún no se han materializado, especialmente lo referido a un laboratorio de idiomas (del cual existen sus muros fríos pero no el mobiliario y menos el material didáctico y tecnológico pertinentemente instalado), lo cual se convierte en una sentencia en contra de toda una comunidad que desde su

Proyecto Educativo Institucional promulga: *“Un camino para la convivencia y la comunicación, en red con el mundo”*.

El laboratorio de idiomas se constituye en una promesa para un colegio con una trayectoria de profundización en Inglés, con premios de reconocimiento por esta labor y que adicionalmente, se proyecta como una institución bilingüe, pero no concibe aún la idea de que el aprendizaje de los idiomas requiere una amplia cuota de autonomía y que el no tener un espacio escolar para su práctica libre en diferentes contextos reales, hace cada vez más utópico aquello de *comunicación, en red con el mundo*. Es como si la ventana al mundo real, se cerrara en el hermetismo de unos libros de texto ya adquiridos. Según lo visibilizado, no solo se le ha fallado en este sentido al proyecto de Educación Media Fortalecida, sino a toda el área de Inglés del Colegio San José de Castilla, desconociendo que desde esta área de profundización hay un abanico inmenso de posibilidades para conocer el mundo e inclusive, para conocer otras disciplinas.

Desde la perspectiva del mayor acceso a la Educación Superior, es importante tener en cuenta que la reestructuración escolar por ciclos pretendía que se generara un sistema educativo que funcionara propedéuticamente, donde cada aprendizaje previo es vital para continuar con el nuevo. De allí, que si se piensa que la Educación Media se articule con la Educación Superior, como mínimo debe haber garantías en recursos de un nivel a otro. Dicho en otras palabras, el Decreto 2566 de 2003 es claro en la exigencia a las instituciones de educación superior en lo referido a los medios educativos (bibliotecas, disponibilidad de las tecnologías de la información, laboratorios y talleres) y cómo ellos son un garante de formación permanente, autónoma y sobretodo, fomentan la cultura investigativa en los estudiantes y determinan la prestación de un servicio educativo de calidad. Inclusive, existen acreditaciones para las universidades que tienen

en cuenta aspectos como los anteriores, lo cual se constituye en obligatoriedad; sin embargo, tristemente, para los colegios públicos no existe la misma exigencia y se cree que por tener cada vez más aulas y sillas, ya se está educando para la vida real, pero ¿cómo estar en red con el mundo cuando ni siquiera sus estudiantes tienen acceso a Internet en su colegio?

Entonces, si actualmente hay una cacería a lo que se ha denominado “Universidades de Garaje” ¿Por qué no hay el mismo seguimiento exhaustivo a los colegios que se supone van a hacer un puente entre el nivel escolar y el universitario? Definitivamente, desde la mirada de la administración educativa, no es prudente visibilizar las responsabilidades por cumplir. Un ejemplo de ello, es la estudiante que fue becada para estudiar Ingeniería Ambiental y pese a haber gastado muchos lápices en clases de Química impartidas desde un frío salón de su colegio, reprobó a nivel universitario porque allá había que saber sobre prácticas de laboratorio, entre otras cosas. Entonces, contemporáneamente se exige calidad educativa y el eco de culpabilizar al docente por no alcanzar los mínimos no se hace esperar, sin embargo, muy poco se visibiliza la responsabilidad gubernamental al respecto. ¿Acaso si se cerraran “Colegios de Garaje” podrían también culpar de ello a los maestros? Quizás se evite por saber que la pesquisa pondría en evidencia la negligencia de muchos, lo cual deja ver que la educación se ha convertido en un proceso burocrático que ha hecho perder el norte de lo que es educar para la vida.

Algo similar ocurre con el papeleo que implica asignar un *docente-enlace* que potencie los procesos comunicativos al interior de la institución y al exterior con otras que trabajen en este mismo proyecto. Es como si la posibilidad de otra ventana de apertura al mundo, se encerrara en otra promesa por cumplir enmascarada en la fachada de una resolución que nunca se materializó. Entonces, fácilmente desde la Secretaría de Educación se puede culpar al Colegio diciendo que desde Rectoría no se solicitó materiales a tiempo, por ejemplo, pero ellos mismos no afirman que

en otras ocasiones ataron las manos de quien quizás, podría haber tramitado a tiempo las necesidades institucionales, y mientras la pelota de la culpa salta de un lado a otro, en materia de Educación, hay vidas que se van de nuestras aulas y la lentitud de los procesos jamás los alcanzó, ni los alcanzará; por tanto, es importante entender la magnitud de la responsabilidad social que hay con el futuro. Es hora de que el proyecto trascienda a hacer tangibles sus aportes en materia de recursos tanto didácticos, como alimenticios y humanos. No hay por qué conformarnos... La educación tiene que liberarse de trabas y ser un servicio realmente público y digno y no un medio para agigantar las brechas sociales, donde el que tiene plata, tiene más recursos y el que no, espere, confórmese con una planta física nueva, como si eso ya fuera todo.

Desde la categoría **TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: “LA APROPIACIÓN, DESARROLLO Y PUESTA EN MARCHA DE LAS TRANSFORMACIONES CURRICULARES. ¿TAREA EXCLUSIVA DEL MAESTRO?”** se convierte en una categoría transversal en todo este análisis en torno a la Educación Media Fortalecida en términos de experiencia castillista. Aquí, definitivamente es importante acotar que cada escuela es una autopoiesis y el hecho de traer un término de la biología, es más pertinente que nunca. La escuela es un sistema vivo que se nutre y crece en el contacto con el otro, existe por y para el otro y se transforma gracias al otro. La escuela, como institución social, es un sistema vivo que debe reconocer que no sólo lo académico la alimenta, lo cual ha sido una certeza superficial que tiende a generalizarse en el medio educativo. Entonces, frente a la pregunta **¿TAREA EXCLUSIVA DEL MAESTRO?**, la respuesta alude a que la transformación de los procesos es tarea de toda una comunidad educativa y que de antemano, ha sido objeto de reflexión desde las últimas políticas distritales.

Es así como al reconocer la viveza de la escuela, salen a relucir aspectos como *la autonomía* para encausar su historia pese a las imposiciones políticas de cada momento. Así mismo, la escuela evidencia procesos de *recursividad* frente a cada una de las situaciones presentadas y se percibe *incertidumbres* en el devenir; no obstante, cada experiencia la hace fuerte y le permite repensarse. Aspecto que hoy más que nunca conlleva en sí una transformación curricular. Desde la mirada sobre la experiencia castillista, ampliar esta autopoiesis, a una consolidación de un sistema educativo en el que todos sus miembros se sientan identificados y motivados a trabajar en pro de beneficios colectivos, sería la meta que materializaría una transformación curricular real. Camino que ya ha dado pasos significativos como se evidencia en el análisis de esta experiencia educativa; sin embargo, aún hay retos por alcanzar, lo cual hace más interesante el proceso educativo porque moviliza las mentes hacia una común unidad (comunidad). Entre estos retos, cabe señalar la urgencia de una comunicación eficaz y eficiente que no desconozca la humanidad presente en el otro. Por otro lado, la necesidad de que los educadores y los padres de familia nos comprometamos con el futuro del mundo a través de una formación adecuada para nuestros jóvenes que no vulnere su sentir, sino que más bien provoque en ellos nuevas maneras de ser a partir del diálogo y el reconocimiento de sus intereses. Aspectos que ineludiblemente atañen a una concepción de currículo tan compleja como la vida misma.

Por otro lado, el avance que proporciona la sistematización de esta experiencia, le permite a esta comunidad auto-reflexionarse, repensarse, alimentarse de la mirada del otro que quizás no siempre ha sido escuchado, o lo que ha dicho, no ha sido valorado en la magnitud de su pensamiento. Ejercicio que trae entre sí, evolución y por ende, transformación, pues definitivamente el currículo es una construcción colectiva desde la praxis y su transformación ha empezado al reconocer al humano como humano, más que alguien que debe aprender Inglés, esta

comunidad de docentes reconoce que en el proceso de fortalecer la educación de los estudiantes, éstos se humanizan conociendo al otro que antes desconocían. No obstante, ahora el llamado es a que todos conozcan los sentires dentro de un proyecto que hasta ahora quizás, no ha sido del todo visibilizado dentro de esta comunidad.

10.3. Desde el saber pedagógico como producto de escribir sobre la práctica y la reflexión sobre lo que se hace

En el sentido de los aprendizajes que nos proporcionó este ejercicio investigativo de sistematización de experiencias educativas, cabe señalar que la Educación es una práctica que se debe soportar en la base de *lenguajear* con el otro, expresado en términos de Humberto Maturana, lo cual se constituye en el alimento de los grupos sociales humanos, puesto que no se es ser humano en la soledad y el conocimiento de la vida y para la vida, no se conoce desde la dimensión racional y netamente académica, lo cual se puede afirmar vehementemente gracias a esta investigación. Entonces, nos queda la lección de promover la creación de relatos pedagógicos que identifiquen las prácticas educativas de nuestras escuelas, así mismo, nos queda la lección de seguir escribiendo las páginas de la crónica castillista, pero también las páginas de nuevas historias porque en ellas se condensa un saber presente en las voces de los actores que intervienen y que además, se convierten en una herencia para cada comunidad educativa, comunidades que como todo grupo social, están expuestas a que sus miembros roten de un lado a otro y que si se llevan la historia en sus mentes, se corre el riesgo de perderla para siempre. Por tanto, en términos de De Tezanos (2007) “aprender es un derecho de las nuevas generaciones” (p. 22) y la responsabilidad que tenemos con ello, se constituye hoy por hoy, en un saber pedagógico dentro de nuestra formación profesional.

Por tanto, la escritura sobre la práctica se constituye en un insumo de reflexión pedagógica en el contexto en que ocurre y desde la perspectiva de los procesos de Educación Media Fortalecida, la reconstrucción de lo vivido en la comunidad castillista y su paralelo con la política y los sentires de los actores, ponen de manifiesto que las prácticas educativas no se pueden desligar del contexto en que ocurren, constituyéndose así en un fehaciente aporte a la línea de investigación de Currículo y Evaluación de la Universidad Santo Tomás, reafirmando la necesidad de investigar desde contextos particulares. De allí, una de las falencias de la política educativa nacional al pretender hacer generalizaciones de procesos que no son viables en todos los espacios, en todas las escuelas. Con ello no desconocemos la necesidad de un pre-texto que oriente las prácticas educativas; sin embargo, su formulación debe aterrizar a la vida de las escuelas mismas y en ese sentido, se deben revisar procesos educativos que inclusive involucren la evaluación porque cuando ésta se da de manera estandarizada, se desconoce los aprendizajes particulares, se silencia al otro y se cosifica la Educación hasta el punto de menospreciarla en el caso de no alcanzar *¿los mínimos esperados?*.

En este sentido, este ejercicio investigativo de sistematización de experiencias nos proporciona un saber pedagógico desde lo local, desde la práctica y para la práctica, desde una comunidad que ha soñado, ha alcanzado, pero también se ha frustrado en determinados aspectos e invita a reivindicar la unicidad de los maestros como sujetos, pero también le da la palabra al estudiante, al padre de familia que se han visto influenciados y transformados por una práctica particular. Al respecto, De Teznos (2007) señala que:

Recuperar la condición artesanal de la profesión de maestro, reclama de un oficio ejercido en la creatividad, puesto que como es bien reconocido cada objeto producido por un artesano será a la vez semejante y diferente a otro que surja de las manos del mismo artesano. (p. 20)

Lo cual reivindica nuestro papel como docentes reflexivos en la sociedad, como agentes transformadores al no permitir que nuestras prácticas se masifiquen, al enseñar a nuestros estudiantes a posicionar su voz. Lo cual se reafirma en que como maestras, nos constituimos en las principales investigadoras de lo que hacemos y allí, se reafirma uno de los fines de la sistematización de experiencias educativas que consiste en transformar las prácticas educativas, pues como sujetos activos en la escuela reconocemos que no somos uno más en el sistema educativo y procesualmente, a través de la visibilización de esta experiencia educativa, se inicia el camino hacia el empoderamiento de lo que hacemos, sobre el potencial que tenemos, sobre las vicisitudes que nos limitan y a la vez, se invita a otros a hacer miradas sobre el camino recorrido y entender que somos el producto de una historia que nos ha configurado en lo que somos.

Así mismo, la consolidación del relato pedagógico contenido en esta investigación, tiene la potencialidad de generar mayor sentido de pertenencia institucional. De allí que la posibilidad de publicar los trabajos de los estudiantes en el blog que socializa esta experiencia, también represente no sólo sus avances en lengua extranjera, sino que pone en evidencia cómo se está viviendo la Educación Media Fortalecida en el Colegio San José de Castilla, abriendo así el aula a diferentes miradas interpretativas para que pueda crecer en aportes, quizás no sólo castillistas, sino de parte de agentes externos. Así mismo, se cumple con una responsabilidad social de antemano asignada desde que inició el proceso con la Educación Media Fortalecida, lo cual se expresa a través de la Resolución 2953 de 2011: “Los logros y avances de esta innovación pedagógica serán el referente para otros colegios de la ciudad” (p.7). Y aunque está claramente demostrado en esta investigación que se desea comprender la práctica para transformar la misma práctica; es decir, sin la pretensión de hacer universalizaciones sobre el tema en cuestión, es ineludible que la sistematización de este proyecto hace un aporte a la política distrital también

para revisar esta novedad educativa, esta transformación curricular y cuáles son parte de los retos que debe asumir el gobierno entrante.

11. Anexos

Anexo 1

FASE DE LECTURA EXTENSIVA DE LA EXPERIENCIA: Registro fotográfico de la experiencia

CÓDIGO	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
AF-01	Colección Personal de Angélica Sanabria	En ambos archivos fotográficos se evidencia el compromiso académico de estas exalumnas, pero esta vez, orientado hacia sus intereses profesionales, evidenciando parte de lo aprendido en la Universidad de la Salle y el hecho de compartirlas, implica para ellas la remembranza de algo que por ahora, no pudo ser.
AF-02	Colección Personal de Gloria Aguilar	En este sentido, Angélica recuerda algo particular asociado a sus trabajos: “Fue así como enamorarse poco a poco; al principio pues fue... pues, fue un choque duro porque salir de estudiar medio día, en una tarde, así más o menos, fue pasar a dos días sin dormir, haga maquetas, trabaje, monte bus con eso...” (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 170 a 172) Así mismo, con respecto a las clases de Química, con su fotografía, Gloria recuerda que: “Yo me quedé en química, pues porque... no sé, la química en el colegio es muy... es muy básica para la química que se ve allá, porque allá ya uno va a laboratorio y uno ya tiene que saber hacer, la profesora lo pone y tome la guía y hágale... Con los reactantes y todo eso, mientras que aquí en el colegio uno sólo con cuaderno y lápiz y esfero y ya! ... porque no tuvimos... pues, yo no tuve la oportunidad de tener laboratorio; pues, por todos los problemas que tuvo el colegio...” (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 249-256).
AF-03	Colección Personal de Lorena Sierra	En esta colección se evidencia parte del trabajo de esta profesora en torno a la enseñanza de la asignatura <i>Reading Comprehension</i> y cómo su metodología integra a los estudiantes en torno a la lectura de <i>Alice in the Wonderland</i> y la producción de poesía en torno a esta temática. Al respecto, Lorena comenta: “A mí me ha tocado la parte que como que más me agrada que es pues dictar <i>Reading</i> , entonces he tratado de hacerlo con buena disposición... pues sí, o sea, con poesía, con literatura que es lo que creo ayuda mucho en el <i>Reading</i> ” (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 43-45).
AF-04	Colección Personal de Mónica	En esta colección se evidencia recursividad en el manejo de diferentes actividades para suscitar la motivación de los estudiantes en diferentes tipos de actividades dinámicas, de

	Sánchez	trabajo en equipo y de exploración de nuevas formas de aprender la lengua extranjera. En este sentido, la profesora Mónica comenta: "...una tercera cosa muy importante para mí es que definitivamente la participación de los chicos; entonces, yo todo el tiempo me invento algo para que ellos estén: "¡yo, yo, yo!"; porque ellos tienen una jornada extendida, yo pienso que la metodología tiene que ser otra, ellos están estresados todo el día, madrugados (MYRIAM: claro, el cansancio físico también!) Toca diferente (NUBIA: Estamos de acuerdo, estamos innovando todo el tiempo); entonces, para mí es fundamental ver que participen y para mí es vital que cuando yo les explique cuando estamos en clase me dicen: "¡pero profe!" Yo: "¡no!", pero están ahí; pero, no lo logro con un mal genio, ni con un regaño, sino tengo ahí mis estrategias ahhh... (M. Sánchez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 07. Línea 423 a 430)
AF-05	Colección de Nubia Méndez	En esta colección hay una apuesta particular de reconocer en la cocina, una oportunidad de aprendizaje de la lengua extranjera, pero también una oportunidad de acoger al estudiante. De hacerlo sentir querido por su maestra de Inglés. Al respecto, la profesora Nubia dice: "Que todo ser humano, yo creo que no importa la edad que tenga, ni la profesión que ejerza, vive de los estímulos" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 827-828)
AF-06	Colección de Deisy Morales y Angie Cañón	Esta colección hace sus aportes para el álbum fotográfico del 2015, poniendo de manifiesto que la imagen y la voz, contribuyen a visibilizar los procesos, a revivir la experiencia. En este sentido, la profesora Deisy Morales escribió en el primer evento de socialización de la experiencia denominado <i>RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES</i> : "Hoy recordamos que la mejor forma de (re) conocer la realidad, es escuchando a quienes la han construido" y es así, entre maestros y estudiantes se ha construido la experiencia de manera concreta.

En esta tabla se describe de manera general el archivo fotográfico sobre la experiencia apelando a una escueta descripción de ellas por parte de los facilitadores del material. La riqueza de dicho archivo se encuentra alojada en <http://apieceofus-sjc.blogspot.com.co/p/pictures.html>

Anexo 2*Consentimiento de participación en la sistematización de la experiencia*

Bogotá, _____

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Yo, _____ con documento número _____ he sido informado sobre la Sistematización de Experiencias: El fenómeno contemporáneo de la Educación Media Fortalecida, una crónica castillista por contar, y acepto participar libre y voluntariamente en este proyecto.

Firma,

Septiembre 30 de 2014

SEÑORA

GILMA GARCÍA

RECTORA SAN JOSÉ DE CASTILLA

Cordial saludo. La presente es para solicitarle una autorización de entrevista a los estudiantes que aparecen a continuación, en torno al tema de investigación que lidero en el presente: EL FENÓMENO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA: UNA CRÓNICA CASTILLISTA POR CONTAR. El tema de entrevista a los estudiantes es su experiencia y sentir en torno a la E.M.F., el cual constituye un aporte muy valioso para la reconstrucción histórica de nuestra experiencia.

ESTUDIANTE	JORNADA	NIVEL DE INGLÉS EN CONTRA-JORNADA
Diego Andrés Ramos Martínez	1001 (J.M.)	Grupo 1
Ingrid Paola Sanabria Sánchez	1001 (J.M.)	Grupo 2
Garnica Corredor Laura Nicol	1101 (J.M.)	Grupo 3
Yenni Paola Mateus López	1102 (J.M.)	Grupo 4
Nathalia Andrea Ramos Chaparro	1102 (J.M.)	Grupo 5
Kevin Joan Bermúdez Yanguatin	1101 (J.M.)	Grupo 5
Angélica María Castellanos	1004 (J.T.)	Grupo 3
María José Rodríguez	1103 (J.T.)	Grupo 5

Agradezco la atención prestada.

Atentamente,

Mónica Sánchez y Myriam Rodríguez

Estos acuerdos de participación fueron diseñados por las investigadoras de esta experiencia y cada actor lo firmó antes de su entrevista, tras la presentación del objetivo de esta sistematización.

Anexo 3

FASE DE LECTURA EXTENSIVA DE LA EXPERIENCIA: Periodización de la experiencia

MOMENTO	ACONTECIMIENTOS
ANTECEDENTES	2007-2008: Una investigación para mejorar las capacidades de comprensión lectora de estudiantes de media. 2008: Reconocimiento distrital por los avances en el área de Inglés evidenciados en los estudiantes de grado 11°. 2008: Temblor del 24 de Mayo ocasiona debilitamiento de la planta física de la Sede A. Es necesario evacuarla. Proyecto de articulación entre la educación media y superior a nivel distrital en el marco del gobierno de Bogotá Sin Indiferencia.
DISEÑO	2009: Reorganización del Proyecto Educativo Institucional por política distrital de ciclos propedéuticos. Evolución de la articulación a la Educación Media Especializada. Por resultados en esta área, se inició un proceso de reflexión y diseño de la propuesta para escoger el Inglés como énfasis a nivel institucional. 2010: Segundo reconocimiento por avances en el área de Inglés a nivel distrital. Cambio de coordinador académico.
REDISEÑO POR LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA ESPECIALIZADA	2011: Resolución que aprobaba la implementación de la Educación Media Fortalecida en el Colegio San José de Castilla. Ampliación de parámetro docente para llevarlo a cabo. Dentro del gobierno de Bogotá Positiva. 2012: Inicia la implementación de la E.M.E. Primera feria de encuentro colegios E.M.E. Socialización sobre cómo va el proyecto E.M.E. ante los diferentes estamentos educativos del Colegio San José de Castilla (no se ha repetido)
IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA	2013: La E.M.E. evoluciona para denominarse Educación Media Fortalecida través del proyecto 891, propuesto por el gobierno de Bogotá Humana. Tercer reconocimiento distrital por buen desempeño en el área de Inglés. 2014: Entrega de la planta física nueva Enseñanza de Inglés a partir del desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas – EMF Aumento de parámetro docente provisional Acompañamiento de la Universidad de la Salle Seis estudiantes son becarios de primer semestre en la Universidad de la Salle Aula de inmersión bilingüe en primaria Cuarto reconocimiento distrital por avances en el área de Inglés

**REVISIÓN DE
PROCESOS
CURRICULARES Y
AJUSTES**

2015: Revisión de procesos curriculares y ajustes
Tres estudiantes son becarias de primer semestre en la
Universidad de la Salle
Promesa de primera promoción de estudiantes con
certificación de créditos académicos por parte de la
Universidad de la Salle en el campo de ***Habilidades
Comunicativas en Inglés.***
Hacia una transformación de procesos curriculares

Esta tabla presenta momentos claves dentro de la experiencia sistematizada, desde su origen hasta el día de hoy. Para la socialización con la comunidad educativa, se diseñó una presentación en prezi que se puede visualizar en el blog diseñado para tal fin, en <http://apieceofus-sjc.blogspot.com.co/p/linea-de-tiempo.html>

Anexo 4

FASE DE LECTURA COMPARATIVA DE LA EXPERIENCIA: Matriz de categorización de la información obtenida del diálogo con los actores que han vivido la experiencia y el marco legal que soporta la propuesta de la Educación Media

		EL FENÓMENO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA – UNA CRÓNICA CASTILLISTA PARA CONTAR - MATRIZ DE ANÁLISIS						
CATEGORÍA MACRO		Incidencia de la política educativa y el sentir de la comunidad en el ejercicio de la transformación curricular						
		CATEGORÍA DE ANÁLISIS		LOS INTERESES Y EL FUTURO	METODOLOGÍA E.M.F.	SENTIRES Y RECONOCIMIENTO	RECURSOS	TRANSFORMACIÓN CURRICULAR
CATEGORÍA DE ACTOR	CÓDIGO	NOMBRE	TEMPORALIDAD					
MARCO LEGAL	ML-01	Ley 115						
	ML-02	P.E.I. San José de Castilla						
	ML-03 A	S.I.E. San José de Castilla - 2012						
	ML-03 B	S.I.E. San José de Castilla - 2013						
	ML-03 C	S.I.E. San José de Castilla -2014 /2015						
	ML-04	Resolución E.M.E.						
	ML-05 A	Proyecto 891						
	ML-05 B	Poyecto 891						
	ML-06	Transformación Curricular - Acompañamiento de la Salle						
		Diseño de la propuesta. Acompañamiento de la Pedagógica						
INSTITUCIONAL	SED-01	Oscar Matías						
	SED-02	Manuel Baquero						
	U-01	Claudia Villalobos						
	D-01	Gilma García						
	D-02	Zulma Chocontá						
	O-01	Oneida Rojas						
PROFESORES	P-01	Oscar Marín						
	P-02	Lucely Chacón						
	P-03	Lorena Sierra						
	P-04	Claudia Quiroga						
	P-05	Yined Padilla						
	P-06	Nubia Méndez						
	P-07	Mónica Sánchez						
	P-08	Diana González						
ESTUDIANTES Y EGRESADOS	E-01	Nini García						
	E-02	Daniela Caballero						
	E-03	Heidy Páez						
	E-04	María José Rodríguez						
	E-05	Angélica Castellanos						
	E-06	Diego Ramos						
	E-07	Ingrid Sanabria						
	E-08	Nicol Garnica						
	E-09	Paola Mateus						
	E-10	Kevin Bermúdez						
	E-11	Natalia Ramos						
	E-12	Gloria Aguilar						
	E-13	Angélica Sanabria						
PADRES DE FAMILIA	PF-01	Betty Esperanza Corredor						
	PF-02	John Fredy Sanabria						
	PF-03	Horacio Mateus						
	PF-04	Aida Ruth Yanguatin						
	PF-05	Amparo Chaparro						
	PF-06	Francov Martínez						

Esta matriz de análisis visibiliza una red semántica presente en las voces de los actores entrevistados y facilita el contraste entre lo vivido y lo propuesto a nivel político distrital. En el documento original, en la parte inferior se adjuntan breves interpretaciones que alimentarán el análisis de la experiencia. Esta matriz hace parte de los insumos investigativos de las líderes de esta sistematización.

Anexo 5

FASE DE LECTURA INTENSIVA DE LA EXPERIENCIA: Formato para visibilizar la voz de cada actor de la experiencia

		EL FENÓMENO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA – UNA CRÓNICA CASTILLISTA PARA CONTAR			
SÍNTESIS DE ENTREVISTA A ACTORES QUE HAN VIVIDO LA EXPERIENCIA <i>(Diseñado y diligenciado por Mónica Sánchez y Myriam Rodríguez)</i>					
FECHA:		Noviembre 7 de 2014		FICHA DE SÍNTESIS #	
NOMBRE:		 FRANCY MARTÍNEZ			
FECHA DE INGRESO AL COLEGIO SAN JOSÉ DE CASTILLA		Febrero de 2014 desde que su hijo Diego Ramos ingresó al colegio a hacer décimo, trasladado del colegio Liceo el Castillo a esta institución porque la planta física es la única del sector con adaptación de planta física para estudiantes con discapacidad.		FECHA EN QUE COMPARTIÓ LA EXPERIENCIA A E.M.E/E.M. F. Y ROL EN LA MISMA 2014-2015	
TELÉFONO CEL.		320 8856323 4021526		E – MAIL No tiene	
LUGAR DE LA ENTREVISTA		Biblioteca- San José de Castilla		OCUPACIÓN ACTUAL Ama de casa	

PREGUNTAS ORIENTADORAS:

1. ¿En el momento que se toma la decisión de matricular a Diego en el San José de Castilla se les informa que el colegio maneja la contra jornada?
2. De lo que Diego le comenta de lo que se trabaja en contra jornada, ¿piensa que le sirve a él en su formación?
3. ¿Al elaborar las tareas hay alguna dificultad?
4. Existen colegios que desarrollan su área de énfasis de otra manera, lo manejan como “jornada extendida”, es decir, todos los días están acá a las dos o tres de la tarde, cree que es conveniente o adecuado que sea todo el día, como le toca a Diego dos días a la semana todo el día o como jornada extendida?
5. ¿La contra jornada le ha afectado a Diego en su rendimiento académico en las otras materias? ¿Se ha sobre cargado de trabajo?
6. ¿Ha habido algún inconveniente a lo largo de este año desde la contra jornada que de pronto o que sienta que en algún momento algo está mal?

SÍNTESIS DE LA ENTREVISTA:

- La señora Francy Martínez es madre y acudiente del estudiante Diego ramos, del grado 1001, quien asiste a contra jornada con el grupo uno y es un estudiante que presenta discapacidad motora.
- La señora Francy manifiesta que en el momento en el que ella decide matricular a su hijo en el colegio San José de Castilla, no es informada que el estudiante debía permanecer más tiempo en la institución debido al proyecto de EMF; sin embargo, cuando se entera que el área de énfasis es el inglés, reconoce la importancia que tiene el aprendizaje de la segunda lengua ya que es una herramienta que le va a servir mucho a los estudiantes.
- La madre de familia comenta que cuando su hijo llega a su casa después de la clase de contra jornada, inmediatamente se pone a hacer las tareas que le asignaron, la mamá manifiesta que ha visto muy contento a su hijo con el proceso que ha llevado porque considera que ha avanzado en esta área.
- La señora Francy manifiesta que su hijo venía del Liceo el Castillo, allí, el proceso que llevaba en el área de inglés era bastante débil ya que solamente tenía una o media hora de clase de inglés, entonces, llega al colegio San José de Castilla con vacíos; pero que cada vez más, no sólo se ha ido acoplando, sino que cada vez se le ha visto progreso en el aprendizaje del idioma inglés.
- La mamá manifiesta que se siente cómoda con el horario que se maneja para las clases de contra jornada, es decir, afirma que sí es mejor que su hijo esté en el colegio dos días a la semana, a pesar que sea todo el día, a que tenga que estar tomando las clases todos los días de la semana hasta las dos o tres de la tarde, a ella se le dificultaría más, precisamente por la discapacidad de su hijo. Para ello, en casa ya ha organizado todo de manera que ella hace el almuerzo para Diego para

los días en que debe asistir a clases de contra jornada y puede llevárselo al colegio.

- En cuanto a la posible afectación o incidencia que pueda tener Diego en las clases de la jornada habitual, la madre expresa que no ha observado ningún inconveniente, sus resultados académicos han sido muy buenos; sin embargo, si ha observado a su hijo algo estresado cuando tiene muchas tareas.
- La señora Francy sustenta que al principio, por descuido suyo o de su mismo hijo, no comunicaron que el joven requería de una mesita para trabajar y poder escribir, en alguna clase de contra jornada, cuando aún no la tenía, él escribió sobre sus piernas y el hecho de tener que agacharse o permanecer en una postura no adecuada, le acarreo un fuerte dolor en el pecho y ella tuvo que ir por su hijo al colegio.
- Dado que se tocó el tema anterior, la madre de familia manifiesta un inconveniente que tiene que pasar porque ella se encarga de llevar y recoger a su hijo y para ello, debe atravesar dos parques, pues su casa es algo retirada de la institución, muchas veces, cuando Diego sale de clase, aproximadamente a las 6:10 o 6:15, ya se ha empezado a oscurecer, motivo que le preocupa a la mamá.
- En cuanto a la evolución que ha mostrado el joven, la madre expone que ella lo observa muy contento, sobre todo con las docentes de inglés, pero, especialmente con Mónica Sánchez, al llegar a su casa, constantemente habla de la profesora.
- En un comienzo el estudiante presentaba algo de dificultad, sin embargo, con el paso del tiempo ha sido tal el avance, que ayuda a su hermana menor con las tareas de inglés.

FRASES LITERALES PERTINENTES PARA LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA Y SU RESPECTIVO ANÁLISIS:

“Porque eso más adelante les va a servir mucho, les va a ayudar para un trabajo, para seguir estudiando, para muchas cosas.” (F. Martínez. Comunicación Personal. Noviembre 7 de 2014. PF-06. Línea 28-29)

“Él entiende bien, llega “me voy a poner a hacer la tarea de inglés” y se pone... al principio si le dio muy duro, pero ya ahoritica, él solito es el que hace sus tareas...” (F. Martínez. Comunicación Personal. Noviembre 7 de 2014. PF-06. Línea 34-36).

“Él venía de un colegio donde no, no le daban inglés, prácticamente le daban una hora, media hora, no era como mucho y eso que estaba en noveno; entonces, no es mucho lo que supiera o... las clases que le daban en inglés” (F. Martínez. Comunicación Personal. Noviembre 7 de 2014. PF-06. Línea 38-40).

“A veces sí, se, se estresa mucho, se estresa mucho; entonces, llega y se le acumulan muchas tareas” (F. Martínez. Comunicación Personal. Noviembre 7 de 2014. PF-06. Línea

(63-64)

“Él es un muchacho que está súper contento, contento, contento con las clases de contra-jornada, con todas las profesoras, encantado, le gusta mucho, más que todo con la profe Mónica ¿cierto? Diego. Eso va y llega a la casa hablando de la profe Mónica (risas) y le gusta mucho, a pesar de que... de que le toca pesado, de que le toca todo el día, de que llega... llega contento, muy contento y yo estoy también muy, muy contenta de las clases con la profe, con todas las profes de contra-jornada porque... porque él ha aprendido mucho, nos ha dado clases a mí, a la hermanita y mucho, mucho...” (F. Martínez. Comunicación Personal. Noviembre 7 de 2014. PF-06. Línea 90-96).

FORMATO DISEÑADO Y ELABORADO POR: Mónica Sánchez y Myriam Rodríguez.

Este ejercicio de immortalización de la voz de cada actor se convirtió en una oportunidad de reconocimiento a su existir dentro de esta experiencia educativa.

Anexo 6

FASE DE LECTURA INTENSIVA DE LA EXPERIENCIA: Formato para sintetizar el marco legal que sustenta la experiencia

		EL FENÓMENO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA – UNA CRÓNICA CASTILLISTA POR CONTAR			
SÍNTESIS DEL REGISTRO DOCUMENTAL DE LA EXPERIENCIA					
FECHA:	14 de Septiembre de 2011		FORMATO #	ML - 04	
NOMBRE:	Resolución 2953 “por la cual se autorizan condiciones administrativas y académicas en los colegios oficiales que forman parte del Programa de Educación Media Especializada del Distrito Capital”				
# PÁGINAS	8	FIRMADO POR:	Ricardo Sánchez Ángel – Secretario de Educación de Bogotá D.C.		

TEMÁTICAS DESARROLLADAS:

- La Educación como derecho constitucional.
- Parámetros generales de la Educación Media Colombiana planteados en la Ley 115 de 1994. Aunque hay alusión a la obligatoriedad de desarrollar áreas académicas fundamentales en este nivel, también se plantea que de acuerdo a la vocación e intereses de los estudiantes para profundizar en la Educación Superior, se debe profundizar en un área. Cada institución tiene autonomía para adecuar su plan de estudios a los objetivos de su Proyecto Educativo Institucional, sin desconocer que existe un núcleo común de materias a desarrollar.
- Alusión al contexto político en que se desarrolla la propuesta: Plan de Desarrollo de Bogotá Positiva (2008-2012): Para vivir mejor, con un Plan Sectorial de Educación llamado “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, el cual plantea como objetivo la creación de la Educación Media Especializada con el fin de convertirse en un punto de articulación con el mundo socio-productivo y la educación superior.
- La Educación Media Especializada se concibe como una posibilidad de identificar

los intereses de aprendizaje de los estudiantes de nivel Media, para así ofrecerles una variedad de oportunidades de profundización.

- Referencia al gobierno anterior denominado Bogotá una Gran Escuela (2004-2007), como un período gubernamental en que se promovió un mayor acceso a la Educación y a la generación de opciones formativas relacionadas con el acceso al mundo al trabajo y la continuidad en la cadena de formación académica.
- Se mencionan 61 colegios que para el 2012 inician la implementación de la Educación Media Especializada como una innovación pedagógica dentro de sus P.E.I., entre los cuales está el I.E.D. San José de Castilla. Mientras que 39 colegios inician la fase de diagnóstico y diseño de la propuesta.
- Sólo los colegios que inician el proceso de implementación tienen un incremento del parámetro docente de 1,7, bajo el aval de la Dirección de Educación Media y Superior, estipulando también un período de seguimiento por siete años para estos colegios a partir de la fecha. Además, estos colegios serán referente del proceso para otros colegios de la ciudad; por tanto, estarán en constante acompañamiento.

IDEAS LITERALES DEL DOCUMENTO:

“ARTÍCULO PRIMERO: Se define el programa de Educación Media Especializada como un proceso de profundización en un área o campo del conocimiento de acuerdo con los intereses, capacidades, talentos, ritmos y estilos de aprendizaje del educando. Por tanto, la institución educativa organizará la intensificación de conformidad con las orientaciones curriculares del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)” (p. 3)

“Que el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, busca fortalecer y mejorar las condiciones de la Educación Media y ofrecer mayores y mejores oportunidades de formación a los y las jóvenes por medio de la Educación Media Especializada. Este proyecto busca la transformación curricular, pedagógica, administrativa y organizacional, de tal manera que los grados 10° y 11° asimilen y desplieguen contenidos y metodologías apropiadas y pertinentes de la Educación Superior, a través del plan de estudios, la implementación de formas de evaluación académica, impulso de la investigación científica aplicada, la actualización de los docentes y el desarrollo de opciones de movilidad estudiantil entre los colegios”. (p.2)

“Para contribuir de manera significativa a la superación de inequidades y exclusiones existentes en especial para los jóvenes de estratos 1,2 y 3 del Sistema Educativo Distrital”. (p.2)

“Implementar las especializaciones y/o profundizaciones en diferentes áreas del conocimiento: artes, ciencias naturales, humanidades, tecnología, técnicas, recreación deportes, lenguas, ciencias exactas y ciencias administrativas, ofreciendo múltiples alternativas a los jóvenes para que una vez terminado el ciclo cuarto (8° y 9°) opten por la

especialización de su preferencia”. (p. 3)

“ARTÍCULO CUARTO: El tiempo de desarrollo, implementación, seguimiento y ajuste del proceso de innovación pedagógica será de siete años”. (p. 7)

“ARTÍCULO QUINTO: Los colegios oficiales determinados en la presente resolución estarán en permanente seguimiento y evaluación con el fin de mejorar la calidad y pertinencia en la oferta educativa. Los logros y avances de esta innovación pedagógica serán el referente para otros colegios de la ciudad”. (p.7)

FORMATO DISEÑADO Y ELABORADO POR: Mónica Sánchez y Myriam Rodríguez.

El diligenciamiento de este tipo de formato permitió poner en evidencia la política educativa que promueve esta experiencia.

Anexo 7

FASE DE SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA: Una crónica castillista para contar

Una crónica castillista para contar

**"Detrás de cada voz
Hay una historia...
Y siempre que haya el valor para hablar,
Se tendrá la oportunidad de revivir la experiencia"
Julie Murcia³¹**

¿Será cierto que la vida nos cambia en un abrir y cerrar de ojos? ¿Será que somos víctimas de una suerte que toma un camino sin freno y nos atropella cambiándolo todo de la noche a la mañana? O más bien, ¿habrá una serie de acontecimientos, previstos o imprevistos, que se encadenan y dan rumbo a nuestras vidas de una manera tan cotidiana, tan común, que ni siquiera nos percatamos de la dirección que estamos tomando? Muchas veces, estamos en el camino de la vida, viviendo inconscientemente en medio de certezas 'fabricadas' por otros, en medio de la experiencia de los otros, desconociendo el camino que nos ha traído hasta aquí y acelerados por vivir un futuro que no nos permite detenernos y vernos en lo que hemos sido y en lo que hacemos.

Pues bien, la crónica que aquí se cuenta, gira en torno a llegar a aquella Educación Superior, tan controversial en nuestro medio colombiano, apetecible por muchos, alcanzada por pocos, soñada por otros, e inclusive, inimaginable para algunos. Sobre esta historia, hay dos ojos investigadores puestos entre el 2014 y el 2015: Un ojo observante y un ojo multi-cristalino. El ojo observante mira e indaga curiosamente el fenómeno de la Educación Media Fortalecida en el Colegio San José de Castilla como una experiencia única e irreplicable que han vivido los miembros de esta comunidad y desea comprenderla y explicarla; sin embargo, un solo ojo difícilmente puede vislumbrar todo el contexto, entonces, necesita de un ojo multi-cristalino, cuyo cristal enfoca a múltiples actores situados a diferentes distancias de la experiencia, propiciando acercamientos a ellos y ayudando con su voz a develar un amplio matiz de colores en este espacio educativo para hacerlos comprensibles al ojo observante, y en general, a la misma comunidad que tiene fragmentos de lo vivido en torno a esta experiencia. Estos ojos investigadores pertenecen a Myriam Rodríguez³² y Mónica Sánchez³³, respectivamente.

³¹ Julie Murcia llegó al colegio San José de Castilla el 29 de Octubre de 2014, es licenciada en Educación Básica con énfasis en Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (España) en convenio con la Fundación Iberoamericana FUNIBER. Desde el 2015, La profesora Julie se desempeña como docente de Inglés de grado séptimo en la jornada tarde y trabaja siete horas en la Educación Media Fortalecida. Esta docente escribe el epígrafe que da inicio a esta reconstrucción histórica el 6 de Abril de 2015, tras asistir a un evento denominado: *RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES*, en torno al fenómeno educativo aquí sistematizado. Su reflexión es una invitación a reconocer la historia que vive en cada uno de nosotros como un aporte para reconstruir lo vivido. Esta actividad le permite conocer la historia de la que empieza a ser parte desde ahora. E-mail: juliec-murciab@hotmail.com

³² Docente investigadora y Sistematizadora del FENÓMENO CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA: UNA CRÓNICA CASTILLISTA PARA CONTAR. Licenciada en Español y Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, sumado a un Diplomado en Formación de Educadores Populares con la Fundación Fé y Alegría y la Fundación San Buenaventura. También, hizo parte de un Programa de Formación Permanente para Docentes (PFPD) en metodologías para la enseñanza del Inglés: Optimización de centros de recursos y ambientes virtuales de Aprendizaje en la Universidad de la Sabana. El presente trabajo, hace parte de su

El Colegio San José de Castilla es una institución de carácter público en la ciudad de Bogotá, actualmente está ubicado en la localidad de Kennedy y cuenta con tres sedes designadas estratégicamente según los fines académicos y la población que atienden. Cuenta con la sede C, ubicada en la Calle 12 Bis # 72 – 54, asignada a la Educación Básica Primaria hasta cuarto grado. La sede B, ubicada en la carrera 79C # 13 A - 40, atendiendo allí a la primera infancia y la sede A, ubicada en la Carrera 78F # 7D – 03 donde se integran los estudiantes de grados quinto a once y lugar donde hoy día vive y convive la Educación Media Fortalecida impartida por esta institución, la cual es el objeto de reconstrucción de la presente crónica.

Sin embargo, a lo largo de esta historia se contará cómo la sede A no siempre ha sido la misma y cómo ha tenido que viajar por el barrio Castilla y sus alrededores, puesto que tras el sismo del 24 de Mayo de 2008, se debilitó y prácticamente, como el ave Fénix, ha tenido que resurgir de sus cenizas. Castilla es un barrio estrato 3 muy tradicional en la ciudad de Bogotá, con un amplio acceso a avenidas principales como la Boyacá y las Américas, por lo cual se encuentra dotado de múltiples rutas de transporte para llegar a él desde cualquier lugar de la ciudad. Además, es un barrio con una amplia oferta comercial y gradualmente, ha ido expandiéndose hacia sus alrededores con numerosos proyectos de vivienda horizontal haciendo que en este espacio converja una amplia población de la localidad.

Además, en su interior se encuentran dos humedales bajo la protección y supervisión del acueducto llamados El Burro y Techo. Este barrio ciudadano limita al norte con la Calle 12, el río Fucha y los barrios Favidí, Visión de Colombia y el Vergel, al sur con la Alameda Humedal del Burro y los barrios Pío XII, el Condado, Rincón de los Ángeles y Dos Avenidas, al occidente limita con los barrios El Castillo, Valladolid, Bosconia, Santa Catalina y Monterrey y al oriente, limita con la avenida Boyacá y la planta de Bavaria Sab Miller.

Un evento llama la atención de estos ojos investigadores y es el día en que Angélica Sanabria³⁴ y Gloria Aguilar³⁵ supieron que quedaban horas para finalizar su bachillerato y que ya no vendrían más

investigación en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Actualmente, se desempeña como docente de Inglés en el Colegio Sierra Morena I.E.D. E-mail: myriamrodriguez@ustadistancia.edu.co

³³ Docente investigadora y Sistematizadora del FENÓMENO CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA: UNA CRÓNICA CASTILLISTA PARA CONTAR. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Español, Inglés y Francés de la Universidad Pedagógica Nacional, sumado a una certificación de lengua extranjera: First Certificate in English B2 por el Concejo Británico de Bogotá con preparación en el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital. El presente trabajo, hace parte de su investigación en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Actualmente, se desempeña como docente de Inglés de Educación Media Fortalecida en el Colegio San José de Castilla en la jornada tarde desde el 2012. E-mail: monicasanchez@ustadistancia.edu.co

³⁴ Angélica Sanabria fue estudiante del Colegio San José de Castilla entre el 2003 y el 2014. Participó de la experiencia de la Educación Media Fortalecida en el grupo intermedio de Inglés, en el 2013 y en el grupo 5, en el 2014. En el segundo semestre de ese mismo año, fue becaria de un semestre de Arquitectura en la Universidad de la Salle, como parte de un programa de inmersión para un mayor acceso a la Educación Superior. Actualmente, estudia Administración de Empresas en la Universidad Minuto de Dios. Su perfil se encuentra detalladamente en la **Ficha de Síntesis E-13**. E-mail: angelicamsan@hotmail.com

³⁵ Gloria Aguilar fue estudiante del colegio entre el 2004 y el 2014. Fue parte del proyecto de Educación Media Fortalecida entre el 2013 y 2014, siendo estudiante de grupo intermedio y del grupo 5 de Inglés, respectivamente. Al igual que Angélica, fue becaria de un semestre de Ingeniería Ambiental en la Universidad de la Salle como parte de un programa de inmersión en la Educación Superior de la misma universidad. Actualmente, es estudiante de Gestión de Servicios Recreativos en el SENA. **La Ficha de Síntesis E-12**, resume su experiencia. E-mail: glo_ri995@hotmail.com

tardes escolares de colgar su uniforme para el siguiente día, hacer tareas, ni correr a la clase de contrajornada como una tarde cualquiera, sino que más bien, desde el 9 de Agosto de 2014, guardarían sus uniformes para siempre en el baúl de los recuerdos y la Media Fortalecida no sería más que una remembranza de algo que trajo a sus vidas una experiencia vivida antes de lo esperado...

Ese momento fue como un ventarrón que las dejó sin palabras y sólo lágrimas brotaban de sus ojos, mientras sus corazones aumentaban la presión a causa de lo inesperado del momento, un momento que cambiaría sus vidas para siempre ¿para bien o para mal? Solo el tiempo sabio lo dirá. Ese día, seis estudiantes castillistas, entre ellos Gloria y Angélica, se irían para la Universidad de la Salle a estudiar un semestre de la carrera que escogieran, con el único compromiso de pasar todas sus materias para poder graduarse como bachilleres del Colegio San José de Castilla. Pareciera como un *reality show* que sumerge a personas incautas en contextos irreales donde deben superar unas pruebas para salir victoriosos.

Esa así como Angélica empezó un semestre de Arquitectura en esta Universidad. Desde sus años escolares, siempre se manifestó como una estudiante muy creativa y organizada en sus trabajos, donde cada actividad filtraba un gusto particular por lo estético, lo expresivo y lo bien elaborado. Angélica siempre fue una estudiante que firmaba cada actividad no sólo con su nombre, sino con su estilo artístico y sobrio a la vez, cualidades que la diferenciaban de muchos estudiantes. En este reto, ella escogió la carrera de arquitectura: "Porque tenía afines con el arte; o sea, arquitectura es más arte que cualquier otra cosa..." (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 126 a 127), dice ella, y si bien en el Colegio San José de Castilla se profundizaba en Inglés, asignatura en la que Angélica también tenía habilidades desarrolladas, confiesa que su pasión no estaba por ese lado, ella dice: "Siempre he sido más como por el lado del arte, lo que quiero es el arte, entonces, si me hubieran dado la oportunidad de una vez de escoger algo, arte lo hubiera elegido y ya saldría con algo de conocimiento sobre eso" (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 134 a 136). Evidentemente, como Angélica existen muchos estudiantes que perfilan su futuro de acuerdo a sus intereses, y por lo menos ella tuvo la posibilidad de explorar este campo a nivel universitario desde su formación como bachiller, pues sin haberse graduado, fue seleccionada para hacer una inmersión en una carrera de su interés.

Si bien, ella recuerda que sus profesores de colegio eran exigentes, ella le daba la talla a las responsabilidades escolares; sin embargo, aquel adiós inesperado, también hizo un remesón en su vida. Ella dice: "El colegio es muy relajado... Ahí uno lo ve en cierta parte difícil... pero, uno entra a la universidad y el cambio es total" (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 186 a 189). La arquitectura, por más que fuera sinónimo de artes y el arte fuera su pasión, representaba montarse en un tren universitario con un pesado equipaje de compromiso y perseverancia diarios. "Fue así como enamorarse poco a poco; al principio pues fue... pues, fue un choque duro porque salir de estudiar medio día, en una tarde, así más o menos, fue pasar a dos días sin dormir, haga maquetas, trabaje, monte bus con eso..." (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 170 a 172), así mismo, ella recuerda que a veces el enamoramiento no era anestesia para una carga tan pesada: "Es una cuestión de suerte y pues uno, al igual, como se enamora, también tenía esa, esa presión; así como llega feliz haciendo maquetas, también



**[Fotografías de Angélica Sanabria]. (Bogotá. 2014).
Colección Personal.**

llega un momento en que decía “¡Ya no quiero más!” (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 192 a 194), dice Angélica, quien aparte de perder algunos kilos y aprender a tomar tinto para seguir en pie pese a muchas horas sin dormir, sabe que todo eso fue pasajero y aún hoy tiene la incertidumbre sobre hasta qué punto el crecer antes de tiempo y vivir un sueño prestado es un ideal o un reto al tiempo.

De allí que los comportamientos humanos sean como un mar de contradicciones e incertidumbres. Cuando se está en grado once, se sueña con salir por fin del colegio, pero el día en que llega ese momento, muchos no pueden contener las lágrimas producto del desapego a lo conocido y conforme pasan los años, la añoranza de la época escolar se apodera de muchos. Una etapa definitivamente cargada de una gran confrontación emocional; sin embargo, Angélica lo había vivido antes de tiempo. “Fue una experiencia muy buena, también, uno extrañaba las cosas del colegio; o sea, fue duro ver cómo todos a lo último... el abrazo y uno como... en cosas de la universidad... es sentir que... se cortó mucho esa etapa del colegio, dicen que lo más bonito es la etapa del colegio y pues, ese corte fue duro, fue como...feo” (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 228-233). Y si bien cada experiencia nos cambia la vida, es curioso que a esta “*peque*”, como le decían sus compañeros de arquitectura, le tocó desenamorarse casi tan rápido como se enamoró de aquel sueño prestado, todo por causa del dinero: “Es algo costoso y pues no se puede; ahorita pienso trabajar y pues, con eso ayudarme para la universidad y pues a un cambio de carrera, un pequeño cambio de carrera... Administración de Empresas” (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 296-300), dice Angélica sin aún poder entender el todo por qué lo económico detuvo su sueño siendo una muy buena estudiante en su carrera. Este sentimiento la hizo acercarse el 29 de Julio de 2015 a la oficina de Rectoría a presentar sus notas obtenidas durante ese primer semestre en la Universidad de la Salle y a generar una reflexión en torno a la importancia de que se regule el apoyo a los estudiantes que a futuro no suceda lo que ella vivió, para que este convenio no sea más que un *reality show* que no hará parte de la realidad de todos...

Este espejismo postergó su deseo de llegar a ser una gran arquitecta por algo más económico y asequible a un sueldo de maestra de niños de jardín que hoy en día le sirve para costear su propia carrera de Administración de Empresas en la Uniminuto, pues en esta historia el dulce que se le entregó al comienzo, fue pedido de vuelta. Aún hoy en día, sus maestros de secundaria recuerdan sus esfuerzos y dedicación y no pueden evitar preguntarse: ¿Cómo es posible que nuestro sistema educativo libere a un genio de la Arquitectura en potencia, sin remordimiento alguno? Realmente aún es un cuestionamiento que sale a flote en una que otra reunión institucional.

No obstante, en medio de su nobleza, Angélica dice a sus compañeros que desde las aulas del Colegio San José de Castilla existen oportunidades por aprovechar. “El estudiar inglés, ahorita es lo que más se necesita, vas a un trabajo y si tienes Inglés, te ascienden un poco más y pues, ahorita un curso de Inglés vale y... ¡salimos del colegio sin nada, como a su suerte!, entonces, que traten de aprovechar al máximo con lo que... si uno aprovecha acá, con eso, ya puede hacer mucho” (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 288-291).

Curiosamente pese a lo propedéutico de la Educación Media y Superior, Angélica no continuó estudiando Inglés en su carrera de Arquitectura, pues como ella misma recuerda: “Sí habían profesores que trataban de utilizar el idioma extranjero; pero no...no era así algo como muy difícil, sino lecturas y cosas así fáciles que uno pues ya más o menos entendía... ¡una en un semestre!” (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 151-157). Además, en la misma Universidad, Gloria señala que en: “Séptimo semestre ya se empezaba a ver inglés, pero aun así habían profesores que dentro del primer semestre ellos exigían, pues un inglés muy, muy básico, como un saludo, como un hasta luego o que nos pasaban una guía, el profe de Biología era uno que nos pasaba una guía y teníamos que, como que entender qué era lo que decía ahí, así fuera palabras por palabras, pero que, así le dijéramos un palabra que dijera ahí, para él ya eso valía porque eso ya es saber conocer un poco del Inglés” (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 269 – 274).

Situación que como docentes de inglés nos cuestiona y desarma el argumento que damos a nuestros estudiantes sobre la preeminencia del Inglés en la Educación Superior, otro tema que habría que analizar a fondo: ¿aprender Inglés será un simple requisito por satisfacer políticas nacionales y académicas o más bien, será una necesidad real y sentida en nuestro medio sociopolítico y educativo? Un debate abierto.

Mientras Angélica era parte del desafío de querer ser una arquitecta, Gloria vivía lo suyo en Ingeniería Ambiental, una decisión cargada por el gusto hacia la Química y el cuidado del Medio Ambiente como una posibilidad real de ayudar a su entorno. Y aunque ambas compartían el reto de ser universitarias por un semestre, los ritmos académicos las distanciaron totalmente en esta aventura; sin embargo, ambas llevaban consigo una cuota de expectativa y compromiso frente al colegio que representaban, pues Gloria aún recuerda las palabras que le dijeron el día que fue seleccionada para tomar la beca: "Usted tiene una responsabilidad muy grande, ¿la va a tomar o la va a dejar?" yo dije: "¡yo la tomo!", "¿Se compromete que allá nos va a hacer quedar súper bien porque se supone que usted es una buena estudiante, entonces allá va a responder?" (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 326-329). "En el momento uno no piensa en nada, uno solo piensa es en que ya tiene esa oportunidad, la toma o la deja o piense rápido porque el que piensa, pierde". (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 117-118)

Aquellas palabras representaron un compromiso moral frente al voto de confianza entregado en sus manos, sumado a la expectativa que su padre sentía al ser ella su única hija viviendo un reconocimiento tal por su esfuerzo académico: "Pero mi papá, la única de nueve que le da esa sorpresa de que va a tener una beca para ponerse a estudiar; pues, él no creía... pero él me dijo que le hiciera, que si no era lo que fuera, que él me iba a estar ahí apoyando" (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 129-131). Entonces, un paso dado con el corazón fue su escudo ante el vuelco que dio su vida. Un reto en el que su fortaleza, compromiso y responsabilidad nunca se dejaron opacar por una superflua capa de timidez que algunos veían en ella, porque en aquella imagen silenciosa, hay sabiduría para en vez de hablar tanto, analizar la realidad críticamente.

Muchas veces las dinámicas del colegio contribuyen a encasillar a las personas en grupos estáticos que las acostumbran a actuar siempre los mismos con los mismos y de la misma manera. Quizás sea un error, porque la Universidad comporta otra dinámica. Gloria recuerda que allá realmente fue a conocer gente y que ese paso de ya no encontrar al amigo de siempre, fue una gran oportunidad para superar barreras en el trato a los otros: "Cuando uno va a la universidad, a uno lo mezclan... eso como que lo va ayudando para que uno se vaya relacionando con más... con más personas y no quedarse siempre con los mismos porque ellos mismos no lo van a acompañar a uno toda la vida" (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 100 – 103). Aspecto en que también deberíamos ser educados para que cuando llegue el momento de enfrentar la vida real, los falsos apegos no impidan tomar decisiones futuras.

Con curiosidad, con momentos de soledad y con un gran deseo de salir victoriosa, Gloria inició sus clases como universitaria. Gradualmente, empezó a conocer a sus docentes y dio lo mejor de sí para satisfacer sus expectativas. Sin embargo, mientras algunos maestros conocían el por qué había llegado a la Universidad y se mostraban comprensivos frente a lo que estaba viviendo, otros lo desconocían. Gloria dice: "Había profesores que no tenían eh... ese concepto de que nosotros no habíamos terminado once y como habían otros que sí sabían y como que lo consentían a uno "que venga para acá, que venga le explico..." (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015.



[Fotografía de Gloria Aguilar]. (Bogotá. 2014). Colección Personal.

E-12. Línea 213-215). Entonces, el cambio de dejar las aulas escolares por las universitarias, se convertía en toda una odisea porque en lo académico, siempre existirá un profesor que juzgue lo que desconocemos como una falta de compromiso a lo que ya se supondría deberíamos saber de años anteriores. Una experiencia de Gloria que quizás muchos estudiantes han sentido en diferentes momentos de su Educación.

Al respecto Gloria recuerda: "A veces en materias a uno le hacía falta como ese terminar once, pero a veces yo digo, ese terminar once y estar en la universidad de pronto le ayuda a uno a decidir para el otro año uno qué es en realidad lo que quiere y no al final de año empezar a... a decidir qué es lo que uno quiere... Estando en la universidad uno ya como que, no sé, la visión cambia, totalmente; pero, había materias en las que yo me quedaba colgada con temas y había profesores que decían que "¡Pues, se supone que ustedes ya terminaron grado once! Y no sé qué, y ¿yo qué? Yo soy de once y nosotras... pero, ellos no sabían que nosotras estábamos ahí metidas y no habíamos terminado once..." (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 198-205). A veces más que juzgar, deberíamos actuar sobre las dificultades de nuestros estudiantes, una reflexión pertinente para los que decidimos tomar la misión de educar.

Esta experiencia deja de manifiesto toda una polémica en torno a lo que es la dedicación y el empeño de un estudiante pues esta condición se relativiza de un contexto al otro. El día en que Gloria escogió Ingeniería Ambiental, había de antemano un gusto hacia la Química, sumado a ser una estudiante comprometida con sus labores académicas como lo visualizaba la mayoría de sus docentes. Cualidades que la perfilaban para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas por la Universidad; no obstante, fue precisamente Química la materia que más le costó y que inclusive, reprobó: "Yo me quedé en química, pues porque... no sé, la química en el colegio es muy... es muy básica para la química que se ve allá, porque allá ya uno va a laboratorio y uno ya tiene que saber hacer, la profesora lo pone y tome la guía y hágale... Con los reactantes y todo eso, mientras que aquí en el colegio uno sólo con cuaderno y lápiz y esfero y ya! ... porque no tuvimos... pues, yo no tuve la oportunidad de tener laboratorio; pues, por todos los problemas que tuvo el colegio..." (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 249-256). Entonces, mientras aquel sismo del 24 de Mayo de 2008 debilitó un colegio para hacerlo mejor y sólido a futuro, en su reconstrucción y desplazamiento de estudiantes dejaba huellas indelebles en el futuro de muchos.

Las palabras de Gloria dejan a los ojos investigadores cierta zozobra, pues a veces pareciera que en nuestra sociedad, el ser humano vale en la medida que sus conductas son medibles y observables, lo cual tiende inevitablemente a distanciar la Educación del Colegio de aquella impartida por la Universidad. Entre ambos, hay una balanza de sentires y emociones que van desde la sobreprotección (quizás para algunos alcahuetería), hasta la exigencia desbordante pese a lo que ocurra en el entorno. De allí, que Gloria diga: "Al principio yo le hice con la responsabilidad que más podía, pero ya al final cuando vi que era... mucha cosa lo que tenía que hacer, que entregar, que materias, que esto, que lo otro y uno como que no...(G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 146-149). En el colegio, pues, si uno no trae la tarea, bueno, entonces está bien, uno la recupera con otra nota, que no sé qué, y uno allá si uno no lleva la tarea eso es su cero y ya no hay nada más que hacer... ¡Cero! Allá es cero, cero. Si allá le dejan digamos, un taller, como me tocaba a mí, que noventa o sesenta preguntas para mañana, era para mañana, no era para cuando uno quisiera, mientras que acá: "¡Ay no profe, no acabamos!" "¡Bueno, entonces, lo dejamos para la otra clase!" (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 155-163)

Con lo anterior, no se pretende afirmar que como docentes, en el colegio nos conformemos con aquello que los estudiantes pueden dar a medias, sino que antes de juzgarlos debemos darnos y darles la posibilidad de conocer las razones humanas para un determinado actuar y ahí sí tomar decisiones pertinentes para su mismo progreso. Definitivamente, como otros, es un tema que generaría bastante polémica, también.

No obstante, pese a las dificultades, Gloria nunca se dio por vencida y hoy día piensa que hay que tomar las oportunidades sin temor a lo que ocurrirá, pues de todo se aprende en la vida y esa es nuestra misión. Además, su experiencia le ha permitido cuestionarse sobre el por qué de la negligencia de tantos jóvenes hacia lo académico: "Últimamente, nosotros los jóvenes de hoy en día estamos muy cerrados, no vemos las cosas por todos los lados sino sólo por adelante... (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 182-183) Pues yo digo que, es que hay personas que no, no se dan cuenta de la realidad de la vida hasta que chocan, mientras que hay otras que sí... como que sí llevan ese pensamiento de que yo tengo que responder con lo que tengo hoy en día... ya mañana será otro día, serán más cosas, y no dejar acumular; pues, yo la verdad se la recomendaría a los que no hacen nada...(G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 235-239) ¡qué le cuesta hacer una tarea y venir y sacarse una buena nota y ya!" (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 186-187), dice Gloria jocosamente con respecto a aquellos que menosprecian la formación intelectual y las tareas académicas.

Entonces, aunque esta experiencia no nos devolvió a una ingeniera ambiental, sí nos entregó a una persona más madura y crítica de la juventud que quizás potencie transformaciones en su entorno, pues como ella misma dice: "Yo siempre he dicho que las oportunidades que da la vida hay que tomarlas sean buenas o sean malas pero para algo sirven". (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 340-341)

Gloria sabe que si hubiera podido seguir en aquel desafío universitario lo habría tomado y luchado hasta el final. Sin embargo, el semestre acabó y ella misma dice: "No conocí ninguna propuesta y el día que hubo como una despedida o algo así como de finalización, yo ese día me graduaba; entonces, no pude asistir, no sé allá qué pasaría; pero, igual no... yo no, yo decía: "Pues, voy a hacer este primer semestre; pero, pues tengo en la mente que yo todavía no tengo los recursos para continuar; entonces, hacerle aquí con éste... y de pronto esto me ayude para más adelante que yo quiera entrar a alguna otra universidad y yo ya sé cómo tengo que manejar, conocer más personas..." (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 300-306). Entonces, hoy día Gloria ha ganado una experiencia, inclusive tras su primer semestre trabajó en una farmacia y ahora, ha emprendido un nuevo camino como estudiante de Gestión de Servicios Recreativos en el SENA, un camino muy distinto a la Ingeniería Ambiental, pero también cargado de expectativas.

En cuanto a la comunidad educativa castillista, ésta vio graduar como bachilleres a los estudiantes que habían sido parte del programa de inmersión en aulas universitarias de la Universidad de la Salle y con gran orgullo, son la portada de la Agenda Escolar 2015; sin embargo, este tema no deja de ser polémico aún, mientras algunos se sienten orgullosos de que sus estudiantes reciban una oportunidad que nunca antes se había dado en la historia castillista, otros ven con recelo el hecho de dejar 'antojados' los sueños de los estudiantes y luego quitarles el apoyo, cuestionando si realmente ¿ser pilo paga?³⁶ A muchos les duele ver que tantos esfuerzos no se hayan materializado en algo concreto; sin embargo, pese a las dificultades, Gloria y Angélica señalan el aporte en crecimiento personal que recibieron y aunque no continuaron sus estudios como lo proyecta este tipo de inmersión universitaria, quizás debido a la desinformación o tal vez por temor a acceder a créditos académicos, hoy en día, se puede decir que son mujeres que se proyectan para alcanzar nuevas metas, que no se han estancado en la dificultad de

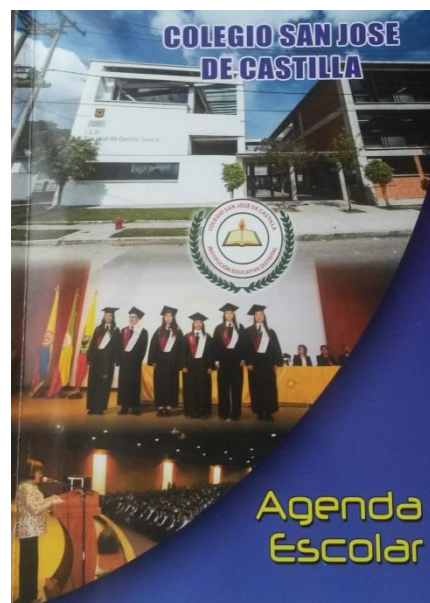
³⁶ "Ser pilo paga" es un programa del Ministerio de Educación Nacional, que desde el 2014 ha dado a los mejores bachilleres del país una beca completa para estudiar la carrera profesional que escojan en una Universidad de su interés, bajo un compromiso académico sólido que se debe mantener a lo largo de sus estudios. El primer requisito es obtener un puntaje en la Prueba de Estado (hecha por el ICFES – Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) superior a 310 puntos y además, el estudiante debe ser beneficiario del SISBEN, correspondiente a una afiliación a un sistema de salud público. Quienes son beneficiarios del programa, también reciben un subsidio de sostenimiento de hasta dos salarios mínimos por semestre. Parafraseado de: <http://bogota.gov.co/article/se-otorgar%C3%A1n-10-mil-becas-los-mejores-saber-11-beneficiarios-del-sisb%C3%A9n>

no poder alcanzar en este momento algo anhelado; sin embargo, siguen en la lucha y sólo el tiempo dirá en qué concluye esta historia educativa. Por otro lado, a veces el sinsabor, hace desconocer como comunidad educativa que Gloria y Angélica sólo fueron dos de los seis que se fueron. Otras dos estudiantes sí continuaron estudiando, una aplazó un semestre y otro pudo ser merecedor de una beca total por el programa *ser pilo paga*. Entonces, justa o injustamente, a veces este sentir subjetivo, hace desconocer ciertos avances.

Al respecto, Zulma Chocontá³⁷, coordinadora académica entre el 2010 y 2014, afirma: “El que tengamos estudiantes nuestros estudiando allá gratis, así sea un semestre, me parece transformar una familia, me parece súper valiosísimo y en cuanto a la transformación curricular pues... este proyecto es un proyecto que tú no recoges la cosecha de inmediato y de pronto, eso hace que a veces se generen muchas... muchas falsas expectativas en las personas o mucha ansiedad o inclusive, podría decirse a veces depresión de no ver las cosas ya como uno quisiera, pero pienso que lo bonito de este proyecto es que a unos años, tú empiezas a recoger los frutos ¿sí? Insisto, vuelvo y digo, este proyecto no es para recoger los frutos acá en el aula, los frutos de este proyecto los recogen las familias, los estudiantes y los hijos de nuestros estudiantes, entonces, pienso que ahí es donde, donde creo que La Salle apuntó muy bien ¿sí?, que desafortunadamente todos los docentes no lo ven de esa manera...” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 522-533)

Por tanto, apelando al sentir de inconformidad de algunos, sentimiento que quizás se presentó en otros colegios distritales también, debido a que en el 2014, la Universidad de la Salle asignó un total de 100 becas en la ciudad entre los colegios que acompañó en el proceso de revisión y transformación de la Media Fortalecida. Ahora, para el 2015, la asignación de becas de primer semestre fue postulada para 180 estudiantes ya no sólo con buen rendimiento académico y perseverancia, sino para estudiantes cuyas familias tuvieran cierta capacidad económica (sea de endeudamiento o con recursos propios) para garantizar la permanencia en la Educación Superior.

Además, hubo dificultades en torno a los intereses de los estudiantes porque no siempre hubo los cupos para las carreras que los ellos querían tomar debido a que al ser becados, sólo podían acceder dependiendo de los estudiantes matriculados oficialmente; es decir, su sostenibilidad dependía de aquellos que se matricularan pagando, o sea, particulares a este proyecto. Hubo un caso de una



**[Fotografía de Mónica Sánchez].
(Bogotá. 2015). Colección Personal**

³⁷ La profesora Zulma Chocontá ha sido parte del colegio San José de Castilla desde el 2009 cumpliendo diferentes cargos administrativos que le dan la posibilidad de mirar los procesos de la Educación Media Especializada y Fortalecida desde una postura analítica y positiva frente a lo que ha vivido la institución en torno a este aspecto. En el 2009, fue Coordinadora de Convivencia de la jornada tarde. Del 2010 al 2014, se desempeñó como coordinadora académica y hasta mediados del 2015, fue coordinadora de convivencia de la jornada mañana, pues se trasladó para la Normal María Montessori. Además, su formación como Bachiller Pedagógico esta misma Normal, su Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y su Maestría en Educación, Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile, le dan la posibilidad de conocer ampliamente sobre procesos administrativos de la Educación y reconocer los avances institucionales al respecto. El detalle de su experiencia se encuentra en la **Ficha de Síntesis D-02**. E-mail: cooriditaz@gmail.com

estudiante de 16 años enviada a la nocturna. ¡Cosa bárbara! para muchos porque siendo tan niña, se expondría a los riesgos de la noche y efectivamente, al experimentarlo por una semana, decidió con su familia que en esas condiciones era mejor renunciar al beneficio. Claramente no siempre el tema de acceso a la Educación Superior se limita por recursos económicos pues el dinero no siempre es decisivo, el bienestar tiende a superarlo en ciertos grupos sociales. Aspectos debatible ya que en el futuro de los jóvenes y del país este no debiera ser un aspecto en discusión si se considera que ellos son el futuro de nuestra sociedad, donde una educación de calidad significaría progreso y desarrollo socioeconómico. Sin embargo, este es un aspecto que depende de la mirada que lo analice.

Pero antes de continuar, ¿Qué propició el adiós tan repentino de Gloria y Angélica? Todo surge desde la Educación Media Fortalecida³⁸ y el acompañamiento a este proyecto Distrital por parte de la Universidad de la Salle, quien a su vez es contratada por la Secretaría de Educación para “acompañar el proceso de revisión, transformación y seguimiento de los currículos de las IED que ofertan educación media en el distrito” (S.E.D., 2013, p. 1). Entonces, la Educación Media Fortalecida es un proyecto distrital que busca fortalecer un área del conocimiento para dar mejores herramientas a los jóvenes de la ciudad y así promover un mayor y mejor acceso al mundo laboral y/o a la Educación Superior. Dicha oferta está mediada por los intereses de cada comunidad educativa y la asesoría de una Universidad en los planes de estudio de grado 10° y 11°. En el caso del Colegio San José de Castilla, el área de fortalecimiento es Inglés y la Universidad acompañante durante los dos últimos años ha sido la Universidad de la Salle.

Para ello, la Secretaría de Educación ha firmado un pacto por la Educación Superior con diferentes Universidades del Distrito para hacer una revisión del currículo de nivel Media y lograr articularlo con la Educación Superior, lo cual de antemano, se constituye en un avance a nivel educativo pues como lo menciona Oscar Matías³⁹, uno de los líderes acompañantes de los colegios parte de este

³⁸ La política en torno a la Educación Media Fortalecida se expresa a través del Proyecto 891. Este proyecto presenta los objetivos de este programa educativo para el nivel de Educación Media Fortalecida del Distrito Capital. Para esta investigación se han consultado dos versiones que se sintetizan en dos formatos denominados **Síntesis del Registro Documental de la Experiencia ML-04 A y ML-04 B**. El Proyecto 891 hace parte del Plan de Gobierno del Alcalde Gustavo Petro, elegido para gobernar la ciudad en el período comprendido entre 2012-2015. No obstante, ha retomado un pacto ya firmado y aprobado en la alcaldía anterior, por Samuel Moreno, sobre la Educación Media Especializada. A lo largo de esta reconstrucción histórica, se expresa este trance entre ambos proyectos vividos por el Colegio San José de Castilla y se pone en evidencia desde esta experiencia, esta propuesta estipulada en el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2012-2016, el cual de antemano expresa: “La transformación de la Educación Media persigue, en su concepción, organización y operación, la superación de las limitaciones, debilidades y rigideces de la Educación Media actual y sus problemas de calidad y pertinencia. Enfatiza la superación de las barreras de acceso de los jóvenes de estratos sociales vulnerables a la educación superior y la promoción de su permanencia en este nivel de formación hasta su titulación” (p. 57)

³⁹ Oscar Matías es Licenciado en Ciencias Sociales, Actor en Teatro y Cine, Magister en Comunicación y actualmente, estudiante de una Especialización en Psicogenealogía. Desde el 2013, Oscar trabaja en el Departamento de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación donde se desempeña como Líder de Media Fortalecida de la Zona 1 de Bogotá compuesta por los barrios Teusaquillo, Candelaria, Santafé, Engativá, Suba, Barrios Unidos y Usaquén. Oscar hace un trabajo de asesoría pedagógica en lo relacionado al proyecto de Educación Media Fortalecida. Aunque no es el líder que acompaña la zona 3 de Kennedy, él señala que las funciones del líder de zona son las mismas, cambia la asignación de colegios entregados, por ello, él decide colaborar en la reconstrucción de esta historia con una mirada objetiva y muy pertinente sobre la postura institucional de la Secretaría de Educación frente a este proyecto. Como líderes, ellos están a cargo de acompañar a los colegios y el proceso que hacen las universidades encargadas de asesorar este proyecto distrital con cada una de las instituciones educativas que se han adherido voluntariamente a este proyecto. Actualmente, hay 277 colegios desarrollando la propuesta, donde Kennedy es la localidad con más colegios en este proyecto. Su punto de vista se retoma de la **Ficha de Síntesis SED-01**. E-mail: omatias@sedbogotá.edu.co

proyecto: "Nunca las universidades se habían sentado juntas a pensar sobre los estudiantes de Media de nuestros eh... de nuestros colegios oficiales, eso no había pasado. Por primera vez nos sentamos con ellos a pensar, de pronto no como clientes, no como futuro, sino como presente y ese presente estaba ahí en los colegios y ellos ya lo empezaron a ver". (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-01. Línea 403-407)

De allí, de pensar en el potencial existente en los estudiantes del sector oficial, surgió entonces este Pacto por la Educación Superior:

Mediante el cual la S.E.D. y las Universidades de alta calidad del Distrito Capital se comprometerán, entre otros asuntos, a contribuir a la revisión y a la transformación de los currículos para los grados 10, 11 y 12, reconocer y certificar los créditos académicos de aquellos cursos de reconocida calidad ofrecidos en la educación media oficial y facilitar una homologación amplia y múltiple de cursos de educación media, incluido el grado 12, a programas de educación superior" (S.E.D., 2013. p. 1)

Por tanto, para alcanzar una meta como tal, la Secretaría de Educación propone que este fortalecimiento se haga en diez horas de clase extra a las treinta horas del núcleo común⁴⁰ que toman los estudiantes de los colegios distritales. Entonces, como esta oferta se da en la jornada opuesta a la matrícula oficial de los estudiantes, es decir, los estudiantes matriculados en la mañana toman el área fortalecida en la tarde y los que están matriculados en la tarde, la toman en la mañana, se dice que asisten en *contra-jornada*, término que ha llegado a ser tan popular en el contexto castillista, que a la Educación Media Fortalecida, se le conoce mejor en esta comunidad como *contra-jornada*, quizás por aquello de la economía del lenguaje, se pretende decir lo mismo, pero con menos palabras.

Sin embargo, ¿Contra-jornada? Es un término tan novísimo y tan empleado a medias que no expresa la magnitud de lo que representa o quizás la carga de llevar ese nombre encima, produce una gama de colores y sentires que tergiversan su sentido. Según el diccionario virtual de la Real Academia de la Lengua Española, la preposición '*contra*' hace alusión a la "oposición y contrariedad de una cosa con otra"; como si aludiera a ir en contra (sentido negativo) de una jornada. Entonces, la mirada del ojo multi-cristalino empieza a preguntarse: "¿Estoy yendo en *contra* de algo? ¿Estoy luchando *contra* algo? ¿Quizás *contra* la voluntad de la gente que estoy invitando a clase? ¿Quizás voy en *contra* de los procesos comunicativos y académicos de toda una institución?" Realmente pareciera que los objetos y las situaciones cobraran vida en la medida que se nombran, quizás como comunidad se debió esperar a vivir esta experiencia un poco más, antes de ponerle un nombre con una carga semántica tan pesada. Más bien, aunque puede sonar exagerado, se debió hacer como García Márquez (1967) cuando se remonta a los orígenes de Macondo: "El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo". (p.3).

Entonces, ¿Contra-jornada? O ¿Educación Media Fortalecida? Al respecto, Oscar Matías, señala que más que una '*contra-jornada*' de diez horas, la Educación Media Fortalecida se debe ofrecer como un espacio de integración institucional, por lo menos en este nivel educativo, que trascienda lo académico y más bien haga crecer a la persona que hay en cada estudiante para que él o ella se sienta capaz de perseguir y alcanzar sus sueños: "Yo puedo poner diez horas bien lindas en el horario y los niños van a tener más tarea, más cosas para hacer, se van a aburrir más, van a desertarnos más rápido, pero no van a encontrar la relación entre una y otra cosa. Por eso, es que desde el principio la transformación

⁴⁰ El núcleo común hace referencia al conjunto de áreas y asignaturas obligatorias que deben ser vistas en cada institución educativa del país. La intensidad horaria de cada una, depende de los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional de cada colegio. Según la ley 115 de 1994, las áreas obligatorias que componen el núcleo común son: "1. Ciencias naturales y educación ambiental, 2. ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, 3. Educación Artística, 4. Educación ética y en valores humanos, 5. Educación Física, recreación y deportes, 6. Educación Religiosa, 7. Humanidades, lengua extranjera e idiomas extranjeros, 8. Matemáticas y 9. Tecnología e Informática". (p. 8)

curricular, no hablamos de las diez horas, hablamos de todo, desde el núcleo común, el núcleo optativo y el núcleo de profundización. Si un docente no comprende que el contenido es importante, eso no lo desconocemos, pero que hay unas capacidades, unos saberes que hay ahí, que hay que vincularlos con la vida, con el buen vivir, con lo que... la proyección del estudiante tiene que ver, con la realidad de las familias, pues ahí ya no tengo nada que hacer. Me quedo en mi... ¿esfera? de la Biología, o la Química, o etc., etc., etc.” (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-01. Línea 368 – 376)

Por tanto, la Educación Media Fortalecida es un proyecto que debe propender a la integración institucional; sin embargo, difícilmente es así. El Decreto 280 de 1966 y la creación de jornada doble en las instituciones educativas públicas del país en pro de la cobertura, también ha dejado secuelas en este proceso de la Educación Media Fortalecida. Como lo señala Oscar Matías: “Por eso es que nosotros creemos que el proyecto no es sólo de Media... ni sólo de diez horas; es decir, cuando hablamos de Media Fortalecida, no estamos hablando de las diez horas del núcleo de profundización, ni las de... ni las seis horas del optativo, ni las treinta del... del núcleo común o básico. Estamos hablando de una integración ¿Certo? Y una complementariedad entre lo que estamos haciendo en la profundización y viceversa” (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-01. Línea 251-256) y ahí, en la integración es donde está el problema: vamos *‘en contra’* de los tiempos de los estudiantes y *‘en contra’* de los encuentros con los docentes que manejan el núcleo común según sus jornadas de matrícula y de los propios procesos que allí se desarrollan, porque la fragmentación de las jornadas ha causado la división al interior de las instituciones como si fueran dos colegios aparte (o hasta tres en el caso de los que manejan jornada nocturna); por tanto, pese a que se comparta un mismo Proyecto Educativo Institucional, las jornadas y el tiempo tienden a ser una barrera que en ocasiones dificulta la comunicación.

Como ya se mencionó, la Universidad de la Salle, entre otras universidades, fue convocada por la misma Secretaría de Educación para acompañar el proceso de transformación curricular de la Media Fortalecida y como lo señala Claudia Villalobos⁴¹, par académico acompañante del proceso: “La Universidad es muy académica, es muy transparente en temas de presupuestos y es muy honesta en decir si este es el objetivo, sí le podemos apostar entonces... hagámoslo... me avisan que hay una convocatoria para este cargo de par académico acompañando a colegios distritales en una transformación curricular... los perfiles que ofrecieron fueron pues los de los ejes que... que ofrece la universidad, que es en Ciencias, en Emprendimiento, en Matemáticas y en Lenguas Modernas” (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 47 – 56)

⁴¹ Claudia Villalobos se adhiere a la experiencia de la Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla durante el 2014. Su cargo como par académico consiste en liderar la transformación curricular de este proyecto buscando atender a lo diverso, lo optativo y lo homologable como lo plantea la política de la Bogotá Humana en torno a esta propuesta. Su formación como Licenciada en Lenguas Modernas, Magister en Educación, Coach de Esencia y actualmente, estudiante de Doctorado en Educación, la constituyeron en un paracadémico idóneo para la labor desarrollada en esta institución. Además, su punto de vista crítico y optimista frente a lo vivido por el Colegio San José de Castilla en relación a este proyecto, hacen que sus aportes sean muy valiosos para esta reconstrucción histórica. Sus planteamientos se resumen en la **Ficha de Síntesis U-01**. E-mail: claudia.villalobos@outlook.com.

Si bien Claudia sólo nos acompañó por un año sus aportes son la semilla de lo que la Universidad de la Salle continúa haciendo en el 2015 a través del par académico Marcela Jiménez. En el encuentro del 6 de Abril de 2015: *RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES*, evento en el que la comunidad castilista escuchó algunas de las voces que ayudan a reconstruir esta historia, Marcela escribió: “Muy buen trabajo en contar una historia que ha cambiado vidas. Aún hay un largo camino que involucra diferentes voces y posturas, pero también uno que une a la comunidad educativa por un fin común”. E-mail: marcelafjz@gmail.com

Entonces, como producto de este acompañamiento, el par académico Claudia Villalobos no sólo entró a investigar el proceso vivido en torno a la Media Fortalecida y a sugerir una transformación curricular, sino que una de las estrategias de la Universidad era el Proyecto de Inmersión en la Educación Superior del cual Gloria, Angélica y cuatro compañeros más hicieron parte. Frente a ello, la mirada del ojo multi-cristalino que explora esta experiencia, recuerda que un miércoles de Julio de 2014, había una reunión con Claudia y ella con el positivismo y la amplia sonrisa que siempre la caracteriza, dio la maravillosa noticia de tener que seleccionar cinco becarios para la carrera que escogieran, unos días después, se amplió y ella confirmó que podían ser seis estudiantes por institución. Ante la emoción del momento, las docentes de Media Fortalecida no entendían que era por un solo semestre, sino que su emoción voló tan lejos y muchos rostros pasaron por su mente para seleccionar quiénes serían los elegidos...

Realmente una labor demasiado compleja. Los estudiantes del Colegio San José de Castilla son muy especiales, producto de la formación de sus maestros y el compromiso de muchas familias que aún fomentan valores en ellos. No en vano, al buscar una opinión sobre ellos, Claudia Villalobos dice: "Yo digo estos chicos tienen algo especial... no porque los de otros colegios no, porque toda esta generación me parece maravillosa, sino porque yo los veía en las observaciones de clase y tuve la fortuna de ver dos grupos distintos (uno en la mañana y otro en la tarde) y son chicos dispuestos, no importa la hora, ellos están atentos. No importa el ejercicio por aburridor o súper chévere que sea, ellos participan... eh... intentan hablarlo todo en Inglés y hay chicos con muy buen nivel de Inglés. Entonces yo digo... esto... ellos hablan de sueños... ellos hablan de tener una... una forma de desenvolverse diferente, no por el tema únicamente laboral... uno diría es que yo necesito el Inglés porque o sino, voy a perder ofertas laborales, entonces el interés... ¡no! Ellos quieren el inglés porque quieren hablar un nivel de Inglés distinto, porque saben que se pueden comunicar de manera diferente, porque el mundo es una ventana abierta a todo lo que tú quieras y el Inglés puede ser una posibilidad para llegar a lo que quieren. O sea, hay capacidades, encuentro competencias desarrolladas ya (muy importante), encuentro ganas, encuentro pasión y ver en las profesoras que ellas son... que los chicos son resultado de ese proceso... yo digo esto tiene... es todo lo que uno podría soñar en la Educación cuando habla de la enseñanza de la segunda lengua, los chicos... o sea, ellas han hecho un camino para que ellos valoren el ejercicio de manera diferente y son maravillosos, no hay...no son groseros, no son rebeldes, no son... ¡no! Son una belleza..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 489-505) "yo siempre he creído eh... en los... en los adolescentes, a mí me parece que son... una población que genera todo lo que uno quiera. Hay que creer en ellos, si uno cree, todo es posible... si uno les da la posibilidad de que lo muestren, ellos hacen... lo dejan a uno aterrado, admirado..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 512-515).

Frente a esto, ¿cómo hacerlo entre tantos estudiantes excelentes y con tantas aptitudes? ¿Cómo decir a unos que sí y a otros que no? Tarea compleja porque inevitablemente tocaba las fibras sensitivas y afectivas de cada uno de los maestros; sin embargo, por aquello de la contrariedad temporal en que se desarrolla la Media Fortalecida, las docentes orientadoras de este espacio, no fueron invitadas por Coordinación Académica ni a dar la noticia y menos a seleccionar a los estudiantes becarios; simplemente, hacia el 24 de Julio del 2014 estaba firme el hecho que Angélica y Gloria se iban con otros cuatro compañeros más...

Ellas habían sido traídas por la ola de la vida al colegio San José de Castilla, ¿Fue una ola caprichosa o una ola astuta? La respuesta la dará el tiempo en la vida de cada una. Tal vez por ello, esta decisión tomada por los docentes del núcleo común de la jornada mañana y tarde fue lo mejor, porque más allá de una cuestión de ser invitados a un debate de selección de becarios, estaba el futuro de unos estudiantes, lo cual se convierte en un interés común entre los docentes; sin embargo, así como se reunió la mayoría de docentes de grado 11° para tomar esta decisión de vida, también ellos deberían estar más involucrados en la Media Fortalecida porque desde allí también se transforman vidas, como lo evidenciará el desarrollo de estas líneas.

Entonces, caprichosa o astutamente, desde su tierna infancia, Angélica y Gloria crecieron juntas como un tipo de niñas y adolescentes consagradas a sus responsabilidades académicas, humanas y sociales. Como niñas, posiblemente pensarían que el mundo era de los adultos y que en obedecer y seguir buenos caminos estaría la clave del día a día, y ¿los sueños? Crecían con ellas, latiendo con más fuerza al conocer parte del mundo que les correspondía vivir y como todo estudiante, siempre proyectaron el llegar a once, graduarse y perseguir aquellas ilusiones; sin embargo, no sabían que mientras crecían, se gestaba toda una propuesta educativa que marcaría sus vidas.

Al llegar a grado décimo, entraron en un nivel educativo denominado Media en nuestro país, el cual Según la Ley General de Educación de 1994, tiene “como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (p. 9), lo cual no deja de ser un tanto rimbombante si se piensa que Angélica y Gloria apenas tendrían 15 y 17 años, respectivamente, cuando se anunciaba que su formación básica o esencial para la vida ya se había dado y que ahora, reforzarían para ser más ¿aptas? O para ¿ser de las pocas elegidas? para continuar con su Educación Superior a través del trabajo más profundo y amplio sobre lo básico que habían estudiado, pero también, a través del fortalecimiento de un área del conocimiento que para el San José de Castilla sería en Inglés. Inicialmente se empezó con un proyecto denominado Educación Media Especializada y luego se llamó Educación Media Fortalecida y aunque su evolución responde a diferentes miradas políticas distritales, ambas tienen como fin un mayor y mejor acceso al mundo laboral y de la Educación Superior.

Hacia finales del 2011, mientras ellas estaban en grado octavo, la Secretaría de Educación del Distrito expidió la Resolución 2953, la cual encabezaba diciendo solemnemente: “Por la cual se autorizan condiciones administrativas y académicas en los colegios oficiales que forman parte del Programa de Educación Media Especializada del Distrito Capital” (p.1). Dando pie a la materialización de toda una historia de trabajo en torno a la enseñanza del Inglés y a una innovación pedagógica que se justificaría en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio San José de Castilla. En dicha Resolución, el artículo primero mencionaba:

Se define el programa de Educación Media Especializada como un proceso de profundización en un área o campo del conocimiento de acuerdo con los intereses, capacidades, talentos, ritmos y estilos de aprendizaje del educando. Por tanto, la institución educativa organizará la intensificación de conformidad con las orientaciones curriculares del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). (p. 1)

Y así fue. En medio de ‘ires y venires’ por el barrio Castilla, de la localidad de Kennedy, se dio un paso de innovación que para aquel tiempo sólo 39 colegios distritales estaban dando, (de aproximadamente 259 existentes para esa fecha en Bogotá), lo cual como toda propuesta educativa trajo consigo contraventores, benefactores e indiferentes en un mismo campo de juego. Al respecto Pierre Bordieu, sociólogo francés, escribe en su blog sobre sociología:

Tenemos de este modo apuestas que son, en lo esencial, el producto de la competición entre los jugadores; una investidura en el juego, *illusio* (de *ludus*, juego): los jugadores entran en el juego se oponen, a veces ferozmente, sólo porque tienen en común el atribuir al juego y a las apuestas una creencia (*doxa*), un reconocimiento que escapa al cuestionamiento (los jugadores aceptan, por el hecho de jugar el juego, y no por un «contrato», que vale la pena jugar el juego) y esta connivencia está en el principio de su competición y de sus conflictos. Disponen de triunfos, es decir de cartas maestras cuya fuerza varía según el juego: del mismo modo que cambia la fuerza relativa de las cartas según los juegos, la jerarquía de las diferentes especies de capital (económico, cultural, social, simbólico) varía en los diferentes campos. (parr. 6)

Entonces, en ese ‘aceptar el juego’ porque ‘vale la pena hacerlo’ muchos están involucrados. Para empezar, el ojo multi-cristalino, que promueve acercamientos a esta historia, llegó al colegio San José de Castilla el 18 de Enero de 2012 en horas de la tarde con una aprobación de traslado expedida por la

Dirección Local de Educación de Kennedy. Como ya se dijo, en aquel tiempo Gloria y Angélica estarían en octavo y ni siquiera se percataron que algo nuevo se acercaba, pues tras el sismo del 2008, lo que era la sede A con su bachillerato, había sido evacuado por la inestabilidad de la planta física. Entonces, aparte de todo, el terreno de juego se encontraba dividido. Al respecto, la profesora Claudia Quiroga⁴² señala: “De sexto a octavo estaban en la Sede B, que queda sobre la Avenida Boyacá, ahí al frente de Bavaria y los otros, los de noveno a undécimo estábamos en un edificio que queda aquí también saliendo hacia la Boyacá. Entonces, éramos dos... dos mundos aparte...” (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 214-216). Mundos y colores que empezaban a entrar en contraste, ya veremos por qué.

Esa tarde de Enero, una estructura marchita y desolada, sin la vida que dan a una escuela los maestros y los estudiantes, abrió su puerta para que el ojo multi-cristalino de la profesora Mónica Sánchez entrara con un cierto temor de haberse equivocado en la dirección; sin embargo, tras el anuncio del celador de turno, en cuestión de segundos ya se encontraba frente a unas oficinas administrativas. Allí, la señora Gilma García⁴³, rectora de la institución, quien la recibió con muy buena actitud, contenta de que le hubieran nombrado tan pronto al docente de Educación Media Especializada en Inglés... mientras ella afirmaba reiteradamente que Dios suele estar de su lado, el ojo multi-cristalino situaba su mirada en una pancarta en rectoría que decía: Educación Media Especializada (E.M.E.) más y mejores oportunidades. Inmediatamente una voz interna le dijo: “¡Eso no decía en la vacante!”...

Entonces, aquel ojo multi-cristalino leía todo el entorno, se encontraba procesando la nueva información, cuando la pregunta del millón tomó lugar en aquella oficina de rectoría: “¿Su conocimiento de Inglés está certificado mínimo en nivel B2 según el Marco Común Europeo?”, pues era uno de los

⁴² La profesora Claudia Quiroga se ha desempeñado como docente de Inglés de la Jornada Tarde principalmente de los grados superiores del Colegio San José de Castilla desde el año 2004, dedicando su permanencia a diferentes actividades que promueven la enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, gracias a su sólida formación como Licenciada en Lenguas Modernas: Español - Inglés de la Universidad Distrital, 8º Nivel de Inglés en el Instituto Electrónico de Idiomas, PFPD Red PROFILE con la Universidad Nacional, FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH –B2 por el British Council, PFPD usos de la radio en la escuela en la Universidad Distrital, PFPD los jóvenes y la educación media: una propuesta para su transformación con la Universidad Monserrate, Programa de inmersión 1 y 2 IEFT con Colsubsidio. Actualmente, es estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital. El trabajo de la profesora Claudia en la institución ha trascendido el aula de clase, siendo Jefe del Área de Inglés hasta el 2014 y liderando desde su rol el diseño de la Educación Media Especializada. Su mirada frente a los procesos institucionales en torno a este proyecto se resumen en la **Ficha de Síntesis P-04**. E-mail: claudiaquiroga2@yahoo.es

⁴³ Gilma García ha sido Rectora del Colegio San José de Castilla desde el 2009 hasta el 2015. Su llegada a la institución ha representado grandes cambios pedagógicos como el re-diseño del Proyecto Educativo Institucional en torno a la enseñanza del Inglés, área que se ha constituido como pilar de reconocimiento institucional y distrital. Adicionalmente, ha visto el nacimiento y desarrollo del Proyecto de Educación Media Especializada y luego, Fortalecida y el Proyecto de Bilingüismo en primaria, los cuales apuntan al alcance de aquella visión institucional retomada del Manual de Convivencia 2011 -2012 que dice: “Al año 2015, el Colegio San José de Castilla – I.E.D. será una organización educativa de calidad que lidera la formación integral de sus educandos a través de la convivencia, la comunicación y el uso del Inglés como referentes de impacto a nivel distrital”. (p.5). Desde su rol como rectora, se manifiesta muy positiva y orgullosa de los alcances que ha tenido la institución frente al área que abanderó el Proyecto Educativo de esta institución, como se resume en la **Ficha de Síntesis D-01**. Además, dentro de sus reflexiones a partir del evento *RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES* del 6 de Abril de 2015, manifiesta muy sabiamente: “Felicitaciones por este nuevo paso a este gran proyecto, pero aunque este fortalezca la academia y el conocimiento, debemos tener en cuenta al ser humano para hacerle y reconocerle sus objetivos, para que sean logrados de la mejor manera posible en el transcurso de sus vidas. Especialmente la etapa de estudiantes” E-mail: ggarciaorres@hotmail.com

requisitos para recibir esta nueva plaza. Si bien, este requisito no fue reportado el día que la profesora Mónica Sánchez escogió esta plaza, casualmente, ya había hecho su preparación para la certificación con el Centro de Idiomas de la Universidad Distrital (ILUD) y el Concejo Británico le había aplicado el 3 de diciembre de 2011 la prueba F.C.E. (First Certificate in English) y el resultado había sido B2. Parecía como si una fuerza del destino ¿azaroso o astuto? hubiera empezado a encaminar su llegada a ese nuevo lugar...

Ahora, en este nuevo campo de juego, el reto era saber en qué consistía ese proyecto del que ahora era parte. El primer paso fue conocer a su compañera de trabajo de la jornada mañana, Nubia Méndez⁴⁴, quien había llegado a finales de Noviembre del 2011. Para Nubia, todo fue tan repentino que apenas tuvo tiempo de despedirse de sus estudiantes del colegio Próspero Pinzón, cuando ya se vio en medio de esta nueva aventura. Ella dice: "cuando llegué realmente eso fue como... como un embarazo no, no planeado" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 21) y aunque suena un tanto cómico, así es. El camino encontraba a dos personas que iban a ver nacer algo que no habían gestado, algo que inclusive aún no comprendían porque ese acontecimiento que las convocaba en el 2012, tenía unos antecedentes más arraigados en el Colegio San José de Castilla, que aún hoy están por visibilizar para muchos. "Al momento de arrancar con algo que no conocíamos... en lo cual no habíamos participado, una institución totalmente nueva, una comunidad también, que no conocíamos; entonces, siempre el reto fue grande", señala Nubia. (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 34-36)

Evidentemente su carta maestra dentro de este juego, ha sido su actitud positiva. Una actitud contagiosa y emotiva que para Nubia ha sido como la columna vertebral para ser quien es: una mujer valiente, crítica, consagrada y obstinada en alcanzar lo que quiere: "Algo que yo tengo es que yo no le temo a los retos, entonces, dije: "si eso es así, voy para allá", a mí me encantan los retos, no le temo a lo desconocido, no le temo a lo nuevo, me adapto fácilmente" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 44-46), dice Nubia vehementemente. Una maestra con amplio interés frente a este proyecto, tanto que cuando Myriam, el ojo observador de esta historia, le pregunta a Mónica por aquel inicio, ella no puede evitar responder: "Ella fue la que me motivó a que tenemos que hacerlo y desde ahí, siempre hemos trabajado juntas" (M. Sánchez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 07. Línea 96-97). Por tanto, si algo ha habido desde ese día, es una gran cuota de motivación sumada a la expectativa.

Estando allí, ante lo nuevo, era lógico saber qué política educativa las había llevado hasta allá. Pues bien, la coordinadora académica, Zulma Chocontá, les entregó una copia de la resolución 2953 del 14 de Septiembre de 2011, la cual como ya se mencionó, presentaba lo que era la Educación Media Especializada y que a su vez, sería el primer paso de algo mayor como lo es la Educación Media Fortalecida, hoy en día.

Varios aspectos llamaban la atención. En primer lugar, "ARTÍCULO CUARTO: El tiempo de desarrollo, implementación, seguimiento y ajuste del proceso de innovación pedagógica será de siete años". Entonces, ¿a qué se le llamaba innovación pedagógica? "Es innovación en el sentido de que no es algo que hacen todos los colegios, de que inicialmente fue una política pública, pero que no fue aplicada

⁴⁴ La profesora Nubia Méndez es Licenciada en Español y Lenguas y Especialista en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación, ambas titulaciones por la Universidad Pedagógica Nacional. Desde el 2012, es docente en propiedad de la Jornada Mañana asignada para el Proyecto de Educación Media Fortalecida. Desde su llegada a la institución, se ha manifestado como una persona de retos que quiere y desea sacar este proyecto adelante, manifestándose como una persona crítica del mismo, tal como lo resume la **Ficha de Síntesis P-06**. La mirada de la profesora Nubia Méndez sobre esta práctica educativa, asigna amplios aportes a la reconstrucción histórica de esta experiencia. La profesora Nubia, en compañía de la profesora Mónica, son pioneras en la implementación de este proyecto en el Colegio San José de Castilla, lo cual las ha constituido como el primer equipo de Educación Media Especializada que tuvo la institución. E-mail: nubidez@gmail.com

para todas las instituciones, ¿sí?, innovación de pronto en el sentido de que se amplíe la jornada escolar y que le permita a los estudiantes acceder a nuevos ambientes de aprendizaje en determinada área ... que de alguna manera potencialicen habilidades en alguna área en específico y que esto, a su vez, vayan a ser como reflejadas en algunas competencias de tipo laboral o de tipo pedagógico para su educación superior”, responde Zulma Chocontá (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 26-32). Por tanto, es una innovación producto de una política educativa del momento, pero que a su vez, es consecuencia de una historia institucional de la hay quienes están a favor y quienes están *en contra*, como se verá en un momento.

Aquel artículo ya empezaba a delimitar una primera fase de sostenibilidad del proyecto y a su vez, cierta incertidumbre de su permanencia en el futuro porque ¿qué pasaría una vez culminen los siete años allí proyectados? ¿Correría el riesgo de desaparecer? Inevitablemente, en las docentes de planta del área de Inglés de la institución, el interés empezó a evaporarse porque así como había venido esta intensificación, podría irse y al ritmo de la vida es mejor no sumarle preocupaciones por la inestabilidad laboral...

“Yo pienso que se generan muchos mitos alrededor del proyecto, entonces por decir algo, una vez una profe me dijo: “¡y cuando quiten la contra-jornada me quedo sin trabajo y me quedo volando!”, y yo le decía: “¡no!”, “¿y entonces yo voy a empezar a aparecer en mi nombramiento como solo maestra de Fortalecida?”, y yo: “¡no!”, “¿y entonces siempre me va a tocar venir siempre en contra-jornada, me va a tocar dedicar más tiempo?”, pues tampoco es siempre, yo pienso que son cosas que se pueden negociar, “¿y entonces todo ese trabajo que toca hacerle a la Secretaría, o la Universidad?”... Entonces, yo pienso que hay como muchos mitos alrededor del proyecto” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 243-250) dice Zulma. No obstante, la Educación es un proceso y no se puede concebir que va a permanecer en el tiempo tal cual como se originó, por ende, la evolución propia de esta actividad humana, puede transformarse con el paso del tiempo, de allí que el reto asumido sea más interesante.

Aquí es bastante sabio acotar a la metáfora de Gilma García, quien como rectora de la institución afirma: “Yo creo que esto es como un bebé ¿no? Está naciendo, vamos en un proceso, vamos como en la pre-adolescencia... viene una etapa complicada, ¡sí señora!, la adolescencia, y ya cuando esté maduro, ya vamos a ver cómo va a ser” (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 78-82). De tan magna comparación queda como reflexión que no se puede condenar al fracaso a algo que no se le ha permitido ser y que como todo proceso vivo, se fortalece y crece en un medio que le permita hacerlo. Así mismo, otro aspecto importante dentro de aquella Resolución era el

ARTÍCULO QUINTO: Los colegios oficiales determinados en la presente resolución estarán en permanente seguimiento y evaluación con el fin de mejorar la calidad y pertinencia en la oferta educativa. Los logros y avances de esta innovación pedagógica serán el referente para otros colegios de la ciudad. (S.E.D., 2012, p. 7)

Evidentemente, este artículo manifiesta un compromiso social con lo vivido en torno a esta experiencia, experiencia que no venía dada como un recetario de qué y cómo hacerla realidad, más bien, se hacía énfasis en aquella autonomía educativa añorada por tantos para demostrar de qué estamos hechos realmente: “Todo es pasajero pero hay algo que construye dentro de la comunidad y son los docentes, los directivos docentes y la comunidad estudiantil en general, pero entonces, si eso no está claro, nosotros podemos acá proponer cualquier política pública pero ahí es donde volvemos al principio de su investigación: los que lo hacen coherente no es... no son sólo nosotros, sino ¿Cómo esto se une en la práctica para que los docentes entiendan eso?... (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 279-284). Nosotros no creemos que nosotros hagamos la transformación curricular, la invitamos a hacer, pero hay muchos docentes como ustedes que al hacer este tipo de ejercicios, hacen transformación curricular. Esto que están haciendo con la sistematización ya es un proceso de transformación porque como lo dicen ahí en la presentación, eso va a per... pensar la escuela de otra

manera, va a permitir analizar, archivar y aprender” (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 347-351).

Y en ese aprender sobre esta forma de hacer un énfasis, se empezó a implementar la Educación Media Especializada, la cual buscaba profundizar un área del conocimiento constituyéndose en una innovación porque no sólo era parte del Proyecto Educativo Institucional de 38 colegios más mencionados en aquella Resolución, sino que se salía de lo que había sido, hasta ese entonces, la Educación Media Técnica en el Distrito, en la cual se articulaba un colegio a una Universidad o al SENA y según los requerimientos de esa entidad de Educación Superior, se limitaba la autonomía escolar para satisfacer lo que solicitaba un agente externo a las dinámicas de la institución: “Entonces, llegaba el SENA o una Universidad, y hacía un convenio directo con el colegio. El Rector casi siempre buscaba, o por medio del nivel central, de la Dirección de Media... buscaban una institución que les permitiera empezar a articularse, y la articulación consistía muchas veces en que llegaba el SENA o una Universidad...y le decía al colegio: “Mire, esto es lo que yo hago, si usted se quiere articular conmigo, necesito que su plan de estudios tenga esto...” comenta Oscar Matías. (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 80-85).

De allí que aparte de representar autonomía institucional, la Media Especializada se constituía en una oportunidad para que los colegios de corte académico, no técnico, como el caso del San José de Castilla, pudieran ofrecer también la posibilidad de un énfasis sin la premura de equipos técnicos y tecnológicos tan sofisticados para su implementación. Al respecto Oscar Matías nuevamente dice: “Es que casi siempre los colegios de articulación tenían que tener pues primero, unos recursos importantes para que la Universidad o el SENA aprobara esa articulación y creemos que es importante que todos los colegios accedan a ese... a ese proceso, que los estudiantes tengan la oportunidad de... de aprender y de... y que los colegios puedan llegar a concebir un proyecto sin necesidad de que los recursos fueran grandísimos o técnicos” (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 128-132).

No obstante, este tema de los recursos y las condiciones no deja de ser polémico aún. La Media Especializada del Colegio San José de Castilla surge en el momento coyuntural de la evacuación de la sede A hacia un edificio en el barrio Castilla. Esta crisis de carencia de planta física se convirtió en toda una emergencia educativa, y como en toda emergencia, el estrés, el pánico y el negativismo se apoderó de muchos: ¿Cómo así? ¿De un día para otro ya no hay colegio? ¿Y lo que yo hacía, dónde lo haré? Es decir, el caos rompió la linealidad de los días y ahora, como diría célebremente el escritor portugués José Saramago: “El caos es un orden por descifrar”...

Era una comunidad que se sentía desarraigada de su territorio, una comunidad que empezó a deambular por el barrio en edificios de arriendo muy opuestos a cualquier espacio pedagógico soñado, quebrantando los lazos dentro de una comunidad que se había imaginado estar siempre junta. Entonces, no sólo se debilitaban los muros, se fragmentaba una comunidad. No obstante, poco antes del debilitamiento de estos muros, se había empezado a gestar toda una idea de transformación curricular que con el tiempo vendría a suscitar emociones, ilusiones, desilusiones, avenencias y desavenencias en torno a la enseñanza del Inglés.

Hacia el 2004, el destino ¿azaroso o manipulador? Decidió cambiar el largo camino diario de la profesora Claudia Quiroga hacia el colegio La Belleza, en el barrio Los Libertadores, para traerla a un lugar más cercano a su domicilio: el colegio San José de Castilla. Allí, la esperaba un futuro lazo pedagógico y de amistad con la profesora Yined Padilla⁴⁵, donde la empatía fue cómplice de avances

⁴⁵ La profesora Yined Padilla se ha desempeñado como docente de Inglés del Colegio San José de Castilla, desde el año 2000. Inicialmente, trabajaba en la jornada de la tarde, pero hacia el 2004, obtuvo un traslado a la Jornada de

educativos con sus estudiantes, pues como dice Claudia: “Cuando yo llegué al colegio, llegué a reemplazar a Yined precisamente, porque Yined era de la jornada de la tarde y se pasó para la mañana. Entonces, yo llegué a tomar el lugar de ella. Desde el principio, siempre hemos... establecimos como un vínculo que me parece un... un plus para nuestro trabajo porque hemos tenido siempre el mismo ciclo, casi siempre hemos estado en... en noveno y ciclo quinto eh... y siempre ha habido mucha comunicación. Las metodologías nuestras son bastante parecidas y en los momentos en que tenemos para encontrarnos pues compartimos eh... como reflexiones con respecto a... a la labor pedagógica que nosotras hacemos.” (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 32-39) Entonces, el vínculo trascendió lo laboral, convirtiéndose en una meta pedagógica y personal.

Hacia finales del 2006, ambas empezaron un curso PFPD (Programa de Formación Permanente de Docentes) llamado Red PROFILE en la Universidad Nacional, cuyo nombre se refiere a una red de profesores de Inglés (como lengua extranjera para el fortalecimiento de sus competencias comunicativas, pedagógicas e investigativas en la educación básica y media), con el cual buscaban desarrollar habilidades en torno a la comprensión lectora de sus estudiantes, debido a que su experiencia les indicaba que ellos necesitaban aprender Inglés con un propósito principalmente académico. Entonces, hicieron un arduo trabajo en torno a diferentes técnicas de comprensión lectora como: *reading speed, non-text information, word attack skills and discursive strategies*⁴⁶.

Es decir, ellas veían en su contexto que sus estudiantes necesitarían el Inglés para adquirir conocimientos e información a partir del código escrito, pues Claudia Quiroga señala: “Nuestro norte era *Reading Comprehension* porque la realidad nos indicaba en ese momento, ahora no sé... que lo que los niños necesitan es mejorar sus habilidades de comprensión lectora porque a lo que se van a enfrentar ellos, o sea, la... la... el proyecto de ellos es: o entrar a la Universidad, o conseguir un trabajo, ¿cierto?... Y ellos no van a necesitar el Inglés para comunicarse en un *speaking*... Ellos necesitan es leer” (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 281-286) y sus energías pedagógicas apuntaron a dicho fin.

La camaradería pedagógica no se hizo esperar y entre las dos planearon estrategias metodológicas para el desarrollo de las habilidades lectoras de sus estudiantes aplicadas en ambas jornadas del colegio. Sin embargo, para el PFPD había que entregar un reporte de implementación de la

la Mañana, abriendo así la posibilidad de que la profesora Claudia Quiroga llegara a la institución para trabajar en la Jornada de la Tarde. Siempre ha trabajado con los cursos superiores del colegio y dentro de su experiencia institucional cuenta el haber sido Jefe de Área de Inglés y haber sido parte del equipo de diseño de la Educación Media Especializada. Su formación académica gira en torno a ser Bachiller Pedagógico de la Normal Nacional de Ibagué, Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad de la Sabana, Especialista en Edumática en la Universidad Autónoma, Especialista en Lingüística aplicada a la enseñanza del Inglés en la Universidad La Gran Colombia, Certificación Internacional de Inglés B2 por Cambridge University y PFPD Red PROFILE con la Universidad Nacional. Su mirada sobre el proyecto aquí sistematizado, hace amplios aportes sobre su diseño y expectativas institucionales y personales sobre el mismo, tal como lo resume la **Ficha de Síntesis P-05**. E-mail: yipavar@hotmail.com

⁴⁶ El artículo de esta investigación se puede consultar en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902010000200002&script=sci_arttext escrito por la Profesora Claudia Quiroga como producto de su investigación y publicado el 5 de Diciembre de 2009. El resumen literal de su artículo dice: “El presente artículo trata sobre un proyecto de investigación-acción llevado a cabo en un colegio público de Bogotá, Colombia, con estudiantes de décimo grado. Decidimos desarrollarlo tanto por las necesidades de los estudiantes como por el énfasis del PEI (Proyecto Educativo Institucional), el cual se basa en el mejoramiento de la comprensión lectora. El proyecto se centró en el desarrollo de cuatro sesiones de clase en las que se fomentó el uso de cinco estrategias: velocidad de lectura, información no textual, abordaje de palabras, abordaje del texto y estrategias discursivas. La recolección de datos se realizó a través de la observación, diarios de campo, entrevistas y cuestionarios. Estos instrumentos suministraron información sobre el progreso en la comprensión de lectura y evidenciaron avances en el desempeño de los estudiantes al abordar un texto académico en inglés”.

propuesta en el terreno de juego con los estudiantes; por tanto, Claudia venía en las mañanas a observar y validar la aplicación de la metodología sugerida y como Yined Padilla dice: "Allí trabajamos sobre técnicas de lectura, aplicamos muy seriamente el proyecto, ella venía y revisaba mis clases. Hicimos una cosa muy bonita y... y los resultados se vieron" (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 59-61).

Efectivamente, se empezaron a ver los resultados de la perseverancia y de la exigencia a los estudiantes pues su mirada también les hizo ver que en la exigencia, están los resultados: "¿Cuándo... cuándo yo vi avance en inglés? Yo vi avance en inglés cuando no me fui con los niños quedados, sino cuando vi que yo debía de ir con los niños de mitad hacia adelante y los que no... los que estaban atrás corran un poquito más. ¿Sí? Porque nosotros nos la pasábamos repita y repita y repita lo mismo y desmotivábamos a los buenos" (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 313-317) menciona Yined.

Y ¿quién notó los resultados? Pues ni más ni menos que el 15 de Marzo del 2008, en el día del Educador, la Secretaría de Educación Distrital entregó un reconocimiento:



[Fotografía de Mónica Sánchez].
(Bogotá. 2014). Colección Personal.



[Fotografía de Mónica Sánchez].
(Bogotá. 2014). Colección Personal.

manejábamos hasta ese momento cuatro horas semanales en décimo y once, y... de sexto a noveno se

una Educación de Calidad para vivir mejor". Dicho reconocimiento fue recibido por el entonces rector Miguel Bejarano y las docentes protagonistas de este logro. Evidentemente, fue muy gratificante que en el día del maestro, se hiciera un reconocimiento público y honorable a la labor hecha: "El rector eso nos felicitó, eso... fue muy especial" (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 289-290), recuerda Yined. Sumado al diploma de reconocimiento, hubo entrega de un dinero el cual sabiamente fue invertido en la adquisición de material didáctico para continuar mejorando el área de Inglés. Es así como se adquirieron las grabadoras, plan lector y diccionarios con los que hoy día cuenta la institución y el área de Inglés; sin embargo, el paso del tiempo empieza a notarse en las grabadoras y los diccionarios, principalmente.

De esta manera, se empieza a descubrir el potencial existente en el Colegio San José de Castilla en torno a la enseñanza del inglés. La profesora Claudia Quiroga recuerda que: "En ese momento, entonces, se salieron dos asignaturas, el área... la asignatura de música, porque acá se daba música, ya no hubo más música... y a nosotros nos ampliaron la... la intensidad horaria semanal... Nosotros

trabajaban tres horas semanales. En ese momento, se subió la intensidad para seis horas en la Media, en... en décimo y once, eh... cinco horas en la básica y tres horas en primaria" (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 82-89). Así mismo, la profesora Yined Padilla complementa diciendo: "Digamos que de alguna manera hubo cambios en... la intensidad horaria de los docentes, algunos docentes fueron sacados de las instituciones, en el caso de acá, esta institución tenía como un énfasis comercial. De hecho, lo llamaban Instituto, ni siquiera Colegio, sino Instituto... Distrital Castilla. Y el énfasis era más por el lado comercial. Ellos veían materias que tenían que ver con eso y francamente que salieron de circulación, entonces todos los docentes tuvimos que tomar más horas... de clase". (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 71-76).

Más tarde, hacia el 30 de noviembre del 2010, la historia de reconocimiento se repetiría pero no con la misma efervescencia de la vez primera: "El Alcalde Mayor y el Secretario de Educación confieren el premio por rendimiento académico al Instituto Distrital Castilla como reconocimiento y estímulo por obtener los mejores resultados de Inglés en la prueba de estado, ICFES-SABER 11° en el 2010".

La profesora Yined se caracteriza por ser una persona bastante trabajadora, creativa, recursiva, firme en sus afectos y sobretodo, muy comprometida con el aprendizaje de sus estudiantes, es así como la recuerda Heidy Páez⁴⁷, una de sus exalumnas: "La profesora Yined tenía algo que... ella trataba de... o sea, así usted no entienda, trataba de darle otra dinámica, trataba de siempre como sus clases no volverlas como siempre lo mismo... rutinarias, o sea, ella siempre trataba de que: "Bueno, hoy vamos a hacer como una danza, hoy vamos a hacer actividades, hoy vamos a hacer...", o sea, siempre trataba de cambiar la actividad para que usted estuviera dinámico y no... como que no se durmiera en clase. Muy buena profesora." (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 108-113)

De allí, del compromiso con una didáctica propia para la enseñanza de las lenguas, es que se ven los resultados más que el producto de una proporcionalidad entre horas de clase y resultados. Si bien, un mayor tiempo de clase permite explorar más aspectos de la lengua, también es cierto que el tiempo es algo relativo y por más horas que existan en la vida misma, si no se optimizan, si no hay interés por usarlas adecuadamente, los resultados no se verán. Entonces, el segundo premio deja un sinsabor y cierta amargura, porque para los docentes una de las mejores remuneraciones es el reconocimiento a su labor, pues como dice Doménico Cieri Estrada, escritor mexicano: "La causa de la mayoría de los problemas de las relaciones humanas está en la falta de reconocimiento mutuo".

Entonces, Yined Padilla recuerda con cierto dolor la llegada de ese segundo reconocimiento: "Pero es que mira, por ejemplo, una de las... de las tantas veces. En... Hace ¿qué? como unos 3 - 4 años, yo era jefe de área, fue el último año en que fui jefe de área. De hecho. En ese año, volvimos a ganarnos un premio, como a nosotros la primera vez... El rector eso nos felicitó, eso... eh... fue muy especial, fue... Nosotros esperábamos que por lo menos en una reunión de Concejo Académico nos dijeran: "Felicitaciones"... Nada pasó, en la agenda no estaba. Entonces, a mí me pareció prudente preguntar, lo que dijo mi señora rectora fue: "profesora, es que es lo mínimo que usted debe dar por seis horas de clase"... Entonces yo pensaba: "¡Ah!, no. Sí, yo entro, lleno crucigramas, hablo bobadas con el niño, eh... mando mensajes en mi teléfono, hago A-B-C-D... Que eso hay muchas para hacer..." ¿y los niños?, tengo seis horas y ¿Será que los niños dan resultados? Entonces, dije: "no", yo dije "yo aquí no tengo nada que hacer... apague y vámonos". Entonces de ahí en adelante ¿Qué he hecho? me he metido al salón con los... con los niños." (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 287-299) Posiblemente un comentario del momento, algo sin reflexionarlo a fondo y tal vez sin la intención de herir, causó gran dolor, pues como maestros también hacemos parte del proceso de educar y educarnos,

⁴⁷ Heidy Páez estudió en el Colegio San José de Castilla desde el año 2000, cuando ingresó a pre-escolar. Siempre se caracterizó por ser una persona clara y correcta en sus apreciaciones. En el año 2012, fue elegida como Personera del Gobierno Escolar de Jornada Mañana. Actualmente, se desempeña como estudiante de Derecho de la Universidad Gran Colombia. La amplia permanencia de Heidy en la institución, la hacen conocedora de su historia y los cambios ocurridos; lo cual le aporta una visión crítica sobre la experiencia en torno a la Educación Media Especializada, resumida en la **Ficha de Síntesis E-03**. E-mail: heidy.andrea_paez@hotmail.com

y el reconocimiento es vital en la motivación para hacer notar cada vez más lo que se hace bien. Ante todo, el éxito no es proporcional al tiempo, sino a la dedicación y el compromiso.

Por tanto, producto de una dedicación y compromiso a veces muy reconocidos, a veces no, quedó una herencia institucional en torno a la enseñanza del Inglés. Sin embargo, hay quienes aún se preguntan ¿Por qué en Inglés, solamente? ¿Acaso la misma propuesta no profesa la consolidación de una oferta diversa? Muchos son los sentires que ha suscitado esta elección, por ejemplo, Oscar Marín⁴⁸, docente de Biología y Química, señala: "Por ejemplo, en el caso del medio ambiente había una fortaleza y... y hablando, pues entre nosotros, a nivel como de... no oficial, sino entre nosotros, en charlas informales, comentábamos los docentes pues que había eso, eh... que había una fortaleza, era también en medio ambiente" (O. Marín. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2014. P-01. Línea 60-63). No obstante, Zulma Chocontá señala que en la elección del Inglés influyó el trabajo institucional por parte de las profesoras Yined y Claudia: "De pronto lo que tú mencionas de la parte ambiental es, sí, un eje importante, mas no es un eje institucional, porque tú lo mencionas, humedales y eso... y eso es un eje fuerte en bachillerato de la tarde, pero no en bachillerato de la mañana, por ejemplo". (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 156-159).

También, Claudia Quiroga manifiesta que pese a ser precursora en la consolidación del Inglés como área eje en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio San José de Castilla, hubo cierto inconformismo en la elección del Inglés como énfasis: "Me incluyo ahí porque mi jornada, en la tarde, teníamos una propuesta eh... para trabajar en comunicación, nuestro P.E.I., el título de nuestro P.E.I. es *UN CAMINO PARA LA CONVIVENCIA Y LA COMUNICACIÓN EN RED CON EL MUNDO*, pues la lógica era que trabajáramos en algo que tuviera que ver con la comunicación... y mi jornada, la tarde, tenía un proyecto que no nos dejaron mostrar, que no nos dejaron socializar, entonces, pues por eso te digo que no todos estábamos de acuerdo porque la jornada tarde tenía... o sea, queríamos socializar eso... bueno listo... que no pasó o qué sé yo... pero que... pero que se nos escuchara. Entonces, de hecho en... nosotras tuvimos, nosotras, es decir las profes que estábamos en Inglés en ese momento en la tarde, siempre nos decían pero si ustedes son de Inglés ¿por qué no quieren trabajar en eso? Y no es que no quisiéramos trabajar en eso, es que nosotras sabíamos que en el momento en que nos metieran en la Media Fortalecida, Media Especializada en ese momento, énfasis... porque los nombres han ido cambiando ¿no? El trabajo (no es que no nos guste trabajar) pero todo, toda la carga iba para nosotras y efectivamente así fue... Todos, o sea las personas que dijeron: "Sí, hagamos esto en Inglés", "no ustedes no van a estar solas", "no todos vamos a meterle la ficha", "no todos vamos a trabajar", "esto va a ser algo en conjunto", no sé qué... y eso nunca fue..." (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 105-120).

Entonces, la elección de un énfasis en Inglés para la institución se dio en medio de un momento de tensión, de una unidad institucional fragmentada, hiriendo a una comunidad en eso precisamente, en la carencia de un común acuerdo en el camino a abrir. No obstante, este tema aún puede seguir siendo muy polémico porque desde la propuesta de Educación Media Especializada se afirmó que era "un proceso de profundización en un área o campo del conocimiento de acuerdo con los intereses, capacidades, talentos, ritmos y estilos de aprendizaje del educando" y como la vida evoluciona, las

⁴⁸ El profesor Oscar Marín ha trabajado en el Colegio San José de Castilla desde 1993 en la Jornada Tarde, haciendo un arduo trabajo durante 8 años en torno a la preservación y cuidado del humedal El Burro, localizado en el barrio Castilla y aunque actualmente no se trabaja con ese humedal debido a que el Acueducto está trabajando en su cuidado y recuperación, aún hay un trabajo ambiental de preservación de otros humedales y espacios ecológicos cercanos a la institución. Oscar es licenciado en Biología y Química y hacia el 2011 participó en un PFPD denominado: Los jóvenes y la educación media: una propuesta para su transformación en la Fundación Universitaria Monserrate, con la compañía de las profesoras Yined Padilla y Claudia Quiroga. De allí, él posee una cierta mirada sobre la Educación Media Especializada y ahora, Fortalecida, convirtiéndose en un actor analítico de la misma y muy interesado en la urgencia de pensar en la posibilidad de ofrecer una oferta variada en la profundización del nivel de Media para que los intereses de los estudiantes no se vean limitados como hasta ahora. Su punto de vista se encuentra resumido en la **Ficha de Síntesis P-01**. E-mail: jackoma2@gmail.com

perspectivas y los intereses también, por tanto, lo que se proponga en un determinado momento, muy difícilmente, apuntará a satisfacer a un interés común porque prácticamente existen tantos intereses como seres humanos en el mundo y llegar a una común unidad al respecto es como encerrarnos en el mito de la Torre de Babel, pues como señala François de la Rochefoucauld, escritor, aristócrata y militar francés reconocido por sus máximas: "El Interés habla toda suerte de lenguas y representa toda suerte de personajes, incluso el del desinteresado". Por tanto, no sólo en el campo de juego del Colegio San José de Castilla, sino en cualquier comunidad escolar, la propuesta de un énfasis académico en torno a los intereses de la población constituye todo un reto educativo que quizás llegue a ser utopía.

Al respecto, hacia el 2008, bajo la Rectoría de Miguel Bejarano, se aplicó una encuesta a los estudiantes de Media para identificar sus intereses de profundización. La profesora Claudia Quiroga recuerda que la aplicación no fue algo tan masivo y que involucrara realmente a toda la comunidad, la cual no sólo la componen los estudiantes: "Como habíamos tenido buenos resultados en Inglés, el nivel de los niños era bueno, entonces, ya digamos que había una base que hacía pensar que el Inglés era en lo que debíamos trabajar... En ese momento, estaba de rector el señor Miguel Bejarano eh... y Miguel pues estaba muy interesado en que la Media... que se hiciera lo de Media Especializada, que era en ese momento... se hicieron unas encuestas en las que no toda la comunidad participó, o sea, la... la verdad es que la representación fue muy poca, y en esas encuestas salió que la comunidad en general estaba interesada en que se hiciera la Media Fortalecida en Inglés... Aunque había otras propuestas, porque considerábamos, incluida yo, eh...eran propuestas pues que como que nos hubiera servido más... no es que no... el Inglés no nos sirva, obviamente, pero pues...bueno... ahí se dieron una serie de situaciones... con lo de las encuestas y como te digo no toda la comunidad participó, no todos estábamos de acuerdo en que, en que el énfasis, que así lo llamaban en ese momento, fuera en... en Inglés; eh... sin embargo, pues el Rector es el que decide y entonces, se... se tomó la decisión de que fuera en Inglés" (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 69-82).

No obstante, la profesora Yined Padilla recuerda que: "Nos ganamos un premio. Entonces eso hizo que... que de pronto se decidieran por Inglés. Además, esto se sometió a... a votación y tanto los padres de familia como los estudiantes, como los docentes, votaron por Inglés" (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 44-46). Entonces, como en todo proceso humano, la perspectiva cambia según el cristal observante. También, de manera muy escueta, Oscar Marín recuerda: "Realmente nosotros estábamos como... como estábamos por fuera y divididos en dos sedes, entonces no teníamos casi conocimiento de esas cosas... (O. Marín. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2014. P-01. Línea 44-45). Entonces el Rector de ese momento eh... con el Consejo Académico, me imagino y el Consejo Directivo, aprobaron que pues... se hiciera la encuesta para ver en qué área sería la Media Fortalecida. Y lo que arrojó la encuesta era que era Inglés" (O. Marín. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2014. P-01. Línea 34-37).

Hacia el 6 de Marzo de 2012, empezó a implementarse la Media Especializada. Los estudiantes de aquella promoción recibieron esta asignatura con algo de resistencia por no ser del agrado de todos y más aún cuando ellos no la escogieron literalmente, pues para el tiempo en que se hizo la famosa encuesta de intereses, esta promoción de bachilleres aún estaría en séptimo y peor aún, Angélica y Gloria hasta ahora estarían finalizando sus estudios en primaria. Entonces, más bien, ellos se preparaban para recibir por sucesión una herencia que nunca habían reclamado, pero que algunos ya intuían que se acercaba.

Al respecto, Nini García⁴⁹, exalumna y personero de la Jornada Tarde de aquella época menciona: "Antes de que se hiciera la contra-jornada, ya se estaba implementando que se iban a dar más... más

⁴⁹ Nini García fue estudiante del Colegio San José de Castilla desde el 2007, cuando ingresó a estudiar grado sexto. Antes estudiaba en el colegio INEM de KENNEDY. Es una estudiante producto de la Educación Pública, lo cual le permite afirmar fehacientemente que ésta tiene un gran potencial de calidad en la medida que sea el estudiante quien

intensific... más intensidad horaria en Inglés, entonces... ellos nos lo contaron después cuando ya... digamos nos quitaron Música, una hora de Educación Física, eh... eran dos horas de Arte también, nos quitaron una hora de Artes y todas las horas las pusieron por Inglés. Entonces, yo como: "pues, a mí me gusta...". (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 1077-1083). Pero paralelo al gusto de Nini, también coexistía el rechazo por parte de algunos de sus compañeros, como ella misma lo recuerda: "digamos que los demás eran como: "¡Ay! ¿Por qué no la ponen en Matemáticas?, la Media la deberían poner en Matemáticas o en Física, ¡a mí me va mejor en física!" (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 270-272)

Pero, nuevamente, pensar en una Educación Media Especializada o ahora, Fortalecida, basada en los intereses de los estudiantes, sería como pensar prácticamente en una especialización por año, por jornada y casi que por estudiante porque este es un tema cambiante y lo que un día gusta, puede que otro día ya no. Además, porque en un mismo ser humano no habita un único interés, en una misma persona convergen múltiples expectativas e intereses que alcanzar: "Es que es desde la forma en la que uno lo ve porque yo digo, por ejemplo, yo, yo decía: "bueno, a mí me gusta el Inglés y eso, ¡sí!, pero no a todo el mudo le gusta". Entonces, hubo gente que decía: "¡Uy! qué mamera el Inglés!", ¿Por qué no hay... por ejemplo...? y yo también lo pensé, yo dije y de hecho, yo dije: "a mí me gusta el Inglés, pero si dieran a escoger un énfasis, a mí me hubiera gustado Sociales e Historia, a mí me fascina la historia" como lo señala Daniela Caballero⁵⁰, exalumna y personero 2013. (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 1070-1074). No obstante, tal vez previendo que esta realidad de los intereses es tan ambigua, la misma resolución de la Educación Media Especializada señalaba que

Este proyecto busca la transformación curricular, pedagógica, administrativa y organizacional, de tal manera que los grados 10° y 11° asimilen y desplieguen contenidos y metodologías apropiadas y pertinentes de la Educación Superior, a través del plan de estudios, la implementación de formas de evaluación académica, impulso de la investigación científica aplicada, la actualización de los docentes y el desarrollo de opciones de movilidad estudiantil entre los colegios". (S.E.D., 2012, p.2)

Esta última parte de la movilidad, se propuso retomando aquello de Bogotá como una Gran Escuela⁵¹, quizás pensando en que "Cuando los hombres buscan la diversidad, viajan", como habría dicho

se empodere de su propio proceso, generando bastante polémica en torno a este tema al entrevistarla. Es una persona crítica de su entorno y de la educación debido a que en su contexto familiar hay diferentes docentes. Ella menciona que es por ello que es muy comprometida con la responsabilidad social de hacerse cada vez una mejor persona como se resume en la **Ficha de Síntesis E-01**. Hacia el 2012, fue elegida por sus compañeros de la Jornada Tarde como Personero del Gobierno Escolar. Actualmente, es estudiante de Comunicación Social en la Universidad Cooperativa de Colombia. E-mail: ninigarcia-321@hotmail.com

⁵⁰ Daniela Caballero es exalumna del Colegio San José de Castilla, al cual ingresó en el 2003 para cursar primero de primaria. Su permanencia en la institución le permite tener una mirada amplia sobre los procesos académicos y convivenciales que allí se desarrollan. Las memorias en torno a la Educación Media Fortalecida no dejan de sacarle varias sonrisas y carcajadas que suelen complementarse con una mirada crítica de la misma como se resume en la **Ficha de Síntesis E-02**. Daniela fue estudiante de Educación Media Especializada y luego, Fortalecida entre el 2012 y 2013, viviendo así una etapa de transición del proyecto de profundización en Inglés. Para el 2013, fue elegida como Personero del Gobierno Escolar de la Jornada Tarde. Actualmente, se desempeña como estudiante de Derecho en la Universidad Externado, cumpliendo así, uno de los mayores sueños de su vida. E-mail: danielacaballero36@hotmail.com

⁵¹ Bogotá, Una Gran Escuela, corresponde a una propuesta del Alcalde Luis Eduardo Garzón, quien gobernó la ciudad entre el 2004 y 2007. De manera general, esta propuesta pretendía trascender el espacio de la escuela y las aulas a la ciudad; por tanto, el acercamiento a diferentes espacios de la ciudad era necesario para incluir a los estudiantes en las dinámicas de su propio contexto. Al respecto, el periódico El Tiempo, en un reporte del 10 de Septiembre de 2004, señala sobre el Plan Sectorial de Educación de Bogotá una gran escuela: "El programa Escuela-Ciudad-Escuela propone expediciones pedagógicas por museos y parques, e invita a organizaciones y empresas para

Wenceslao Fernández Flórez, escritor y periodista español. Sin embargo, aún existe el temor de dar un paso como éste debido a que ha habido situaciones de inseguridad que en ocasiones ponen de manifiesto la territorialidad entre los jóvenes.

Por ejemplo, el 11 de Septiembre de 2014, como si esta fecha cargara el estigma de la violencia, los estudiantes del Colegio Castilla, vecino del sector, atacaron con piedras y puñales a los estudiantes del Colegio San José de Castilla a la salida de la Jornada Tarde, por motivos que realmente se desconocen, convirtiéndose este día en el detonante de una riña mutua casada con anterioridad. Afortunadamente, hubo un apoyo de la Secretaría de Educación y tras procesos de análisis, investigación y asesoría psicológica, la dificultad en la convivencia ha mejorado. Sin embargo, frente a ello, ¿cómo ve uno viable movilizar estudiantes entre colegios? ¿Estamos realmente preparados para asumirlo? Porque ello implicaría un amplio ejercicio de madurez y de toda una reorganización institucional y administrativa, no sólo a nivel de cada colegio, sino distrital, para lograrlo.

Frente a esto, Oscar Matías señala que “Ese movimiento interinstitucional lo que nos ha permitido es ver que lo electivo sí se puede hacer, pero ahí hay una voluntad de los Rectores y lo que sí es muy claro es que los rectores fueron los que comenzaron con esa idea de la movilidad. En Quiroga, eh... en esa UPZ fueron dos rectoras las que empezaron a mover estudiantes. De ahí, nosotros empezamos a acompañarlos y ellas empezaron con el SENA y ahora ya tienen Universidades que están permitiendo moverse. Entonces, ¿Qué pasa? Que por fin se está reuniendo el SENA en una misma mesa con Universidad de este colegio en la UPZ-39 porque se tienen que hablar. Son los mismos estudiantes, no es el estudiante de cada colegio” (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 295-302).

En nuestro caso, la experiencia debe madurar un poco más para llegar a un nivel como el antes descrito, pues al respecto, no se ha hecho una labor interinstitucional para determinar su viabilidad; es decir, es un tema del que ni siquiera se ha hablado oficialmente y que para muchos se constituye en una de aquellas promesas por cumplir. Esta Educación Media Especializada aparece en un contexto de un colegio con énfasis académico, por tanto, esta institución se ha caracterizado por tener un Coordinador de Convivencia por jornada y un Coordinador Académico para todo el colegio, incluido bachillerato y primaria. No ha existido nunca la figura de un Coordinador de Media, no sólo porque antes no existía un énfasis como tal, sino porque el parámetro de estudiantes matriculados no es suficiente para el nombramiento de un Coordinador exclusivo para Media.

Entonces, aunque en teoría son el mismo número de estudiantes matriculados los que estudian en esta intensificación, cada Coordinador de Convivencia, por jornada, recibe la responsabilidad de 140 estudiantes más, en promedio, porque vienen a estudiar en *contra-jornada*. Lo cual, evidentemente está ‘en contra’ de su cotidiana labor hasta la fecha, pues como menciona Zulma Chocontá: “Desafortunadamente eso tiene que ver con un tema de Secretaría y es que eh... el que haya contra-jornada a ellos les representa más trabajo, igual dinero, más estudiantes, por el mismo sueldo y se ve más es por ese lado, es lo que yo he percibido, no lo digo solo por mis compañeros sino lo, lo veo desde lo que yo he percibido en las diferentes reuniones, todo el mundo lo ve como que hay mucho más trabajo, pero no hay garantías... inclusive yo le decía en alguna reunión, yo le decía eso a la gente de Secretaría, yo le decía: “desafortunadamente no todo el mundo lo ve desde lo pedagógico” y también pues, si yo lo miro como humana, pues los maestros deben tener un incentivo, entonces ¿qué ocurre? Hay cinco, diez cursos de contra-jornada pero pues los coordinadores, es un solo coordinador para todos los 800 estudiantes, pues ellos dicen: “no, yo no puedo tampoco con las contra-jornadas”, eso hace que se suelten un poco del proceso, pensaría yo que eso es un motivo” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 477-487)

que lleven sus saberes a las aulas de clases. En cuanto a la formación de jóvenes y adultos, el objetivo es articular la educación media con la superior y con el mundo laboral” (prr. 5). Tomado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1500860>. Si bien, dentro de este gobierno no se empezó a hablar de la Educación Media Especializada, ya había ciertos tintes de lo que esta política educativa retomaría.

Evidentemente es un aspecto no contemplado dentro de la reorganización académica y administrativa que sugiere la creación de la Educación Media Especializada y que además, pretende cimentarse con la Educación Media Fortalecida. Por otro lado, retomando lo de los intereses, para ofrecer variedad académica dentro de una misma institución, la ausencia de espacios supera la voluntad pedagógica. Al preguntarle a Gilma García, rectora de la institución, sobre la perspectiva que tenía la Secretaría de Educación del Distrito al sugerir un oferta variada en este nivel educativo, ella responde: "Yo creo que era otra perspectiva que tenían y de hecho no se cumplió ni se cumplirá porque la planta física no nos da, podría... podría ofrecerse variada y de hecho vemos esa cantidad de talentos que tenemos en los niños que podríamos... yo siempre pensé, y lo he trabajado en el equipo de gestión eh... hacer centros de interés..." (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 106-109), pero aún los centros de interés son una tarea por cumplir porque la limitación en cuanto a espacios y tiempos es apremiante.

No obstante, Oscar Matías señala que: "Hay colegios que tienen una sola área, pero entienden muy bien que lo diverso y lo electivo es posible. La Universidad cuando lo tiene claro, le da también las posibilidades al colegio de construir y de abrir un abanico, porque es que nosotros no podemos hablar de un área; es decir, cuando hablamos de un área de Lenguas y Humanidades, mira todas la variables que puede haber en Lenguas y Humanidades ¿Sí? O sea, puede estar la comunicación, puede estar la literatura, puede estar medios audiovisuales, puede es... algunos incluso, se pegan un poquito hacia el arte y tienen medios audiovisuales, pero aparte de ese tienen teatro y lo ven dentro del área de Lenguas y Humanidades; es decir, ahí hay unas variables que... que son importantes" (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 184-192). Variables que desde ya se vislumbran y visibilizan desde el proceso de transformación curricular de la Educación Media Fortalecida propuesto a partir del acompañamiento de la Universidad de la Salle y que unas posteriores líneas sustentarán.

Yendo al pasado, hacia el 2009, el diseño de la propuesta de la Educación Media Especializada fue acompañado por la Universidad Pedagógica Nacional, dejando como producto de dicho acompañamiento un documento denominado: *Informe primera fase – Acompañamiento para la Implementación de la Media Especializada en Lenguas en 8 Colegios Distritales*, con una proyección semestralizada dentro de una malla curricular para el desarrollo de contenidos y habilidades comunicativas en lengua extranjera, lo cual se expresaba a través de preguntas orientadoras de la labor académica: "¿Cómo empleo el Inglés para tener acceso a información académica y cultural que me permita una mejor interacción con los otros y con el mundo que me rodea? (por resolver en el semestre 1º y 2º) ¿Cómo hago uso de la información académica y cultural en mi cotidianidad? (por resolver en el semestre 3º) Y ¿Cuál es el aporte que hago a la transformación de mi entorno desde el manejo de la información?" (Por resolver en el semestre 4º). Lo anterior justificado desde el perfil de un estudiante de lenguas como alguien que

Debe reconocer, entender, comprender y valorar la utilidad que dicho conocimiento implica para su futuro académico y laboral, encontrando en éste un disfrute que le permita hablar, leer y escribir en la segunda lengua, demostrando con ello que existen diversas maneras de expresarse y de acceder a una gran variedad de mundos posibles. (Universidad Pedagógica Nacional, 2009. p. 36).

Allí, también se describe cómo avanzó el diseño de la Media Especializada en ocho colegios del distrito, entre ellos el San José de Castilla, mencionando que la innovación pedagógica debía apuntar a:

- La semestralización del plan de estudios
- La adopción del sistema de créditos académicos y ciclos propedéuticos
- La implementación de formas de evaluación académica tipo universitario
- El impulso de la investigación científica aplicada
- La implementación de la docencia a partir de la libertad de cátedra
- El desarrollo de opciones de movilidad estudiantil entre colegios, así como la especialización y profundización en las áreas de las ciencias, las artes y las humanidades. (p.7)

De lo cual, viviendo ahora en una fase de Media Fortalecida, se ha logrado la docencia a partir de la libertad de cátedra; es decir, cada docente no se rige por un modelo de enseñanza particular o institucional, sino de acuerdo a su experiencia y necesidades de los estudiantes que orienta, elige los caminos y materiales más pertinentes para el aprendizaje. No obstante, aspectos como la semestralización, lo propedéutico, la movilidad, la evaluación universitaria y la investigación aplicada son aspectos por profundizar y que se constituyen en el eje fuerte de la propuesta de Educación Media Fortalecida a través del Pacto por la Educación Superior.

Además, se entregó una caracterización de la población del San José de Castilla y su PEI, sumado a una encuesta que identificaba los intereses de aprendizaje de los estudiantes de grado 9 (del año 2009) y su respectiva tabulación a partir de 27 encuestados. Paradójicamente, quienes respondieron esta encuesta nunca llegaron a ser parte del proceso de Media Especializada. De manera general, allí apareció que a los estudiantes les gusta aprender Inglés a través de los videos, la música y las páginas web principalmente, siendo el cine, la televisión y la cultura de otros países del mundo los temas de mayor interés, sumado a que los actos culturales y las salidas pedagógicas son las actividades de su preferencia. Estos resultados son interesantes en la medida que se han constituido en un pretexto de aprendizaje del idioma extranjero. Además, representa gran parte del talento de los estudiantes del Colegio San José de Castilla y de manera general, de una generación que está interesada por lo mediático y lo artístico. Al respecto, Zulma Chocontá señala: "Haciendo un ejercicio de caracterización con ellos, ¿sí?, de pronto sin querer equivocarme, pero yo estaría casi un noventa por ciento segura que los chicos quieren apuntarle a las artes, eso es lo que yo veo, lo que he visto a través de la historia de los muchachos, a ellos no les interesa en este momento, creería yo, otra área, sino artes"(Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 150-154).

Lo cual también es especificado dentro de aquel documento entregado por la Universidad Pedagógica Nacional, en el anexo 3, sobre la caracterización de la práctica pedagógica de la asignatura de Inglés:

Algunas de las actividades a través de las cuales los profesores implementan estas metodologías están relacionadas con el trabajo en grupo, representaciones teatrales, diálogos, talent shows, interpretaciones gráficas y orales de situaciones, juegos, concursos, juegos de roles, exposiciones, dinámicas, guías, canciones, aplicación de las TICs, curso virtual SENA, repetición, explicaciones formales, ejercicios de aplicación y actividades de desarrollo psicomotriz. (2009, p.15)

Además, en las conclusiones se especifica: "En los procesos de enseñanza-aprendizaje se evidencia que en esta institución hay una tendencia por parte de los docentes a no casarse con métodos ortodoxos sino a ser creativos en cuanto a las didácticas y estrategias de evaluación" (p. 17). Por tanto, la recursividad y la creatividad pedagógicas han sido clave para esta área y se han mantenido por años en su historia. Otra de las conclusiones que entrega la Universidad Pedagógica Nacional a partir de la caracterización institucional dice:

Es necesario y urgente hacer una inversión para la dotación del Centro de Recursos en Idiomas (CRI), un mayor número de computadores con las redes necesarias para un buen sistema de Internet, compra de libros, multimedia y software que ayuden al aprendizaje idóneo del Inglés, además del recurso humano para hacerlo posible. (p.17)

No obstante, cabe señalar que fue un diseño que se quedó en el papel por prácticamente tres años, pues no se contaba con los recursos ni físicos, ni humanos, ni didácticos para su funcionamiento: "El proyecto planteó muchas cosas, pero que en esos primeros tres, tres años no se pudieron llevar a cabo porque no habían los recursos, o no habían los profesionales, o no había el acompañamiento", menciona Zulma Chocontá. (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 192-194)

Sin embargo, la ya mencionada resolución 2953 que da paso a la implementación en el 2012 de lo diseñado, no dejó de tomar por sorpresa a diferentes miembros de la comunidad, pues aún hoy día, hay lugar a la pregunta de ¿Cómo se pretende alcanzar tan altos objetivos de aprendizaje que requieren

de gran inversión, como ya lo sugirió la Universidad Pedagógica, en medio de una emergencia educativa por no tener recursos, ni colegio y que aún hoy con la entrega de la planta física en el 2014, no se ha superado del todo?. En relación a ello, el profesor Oscar Marín dice: "Al principio, cuando pues estábamos en la emergencia educativa por la construcción del colegio, pues fue muy traumático, relativamente, porque pues no había el espacio en los... en los campos donde estábamos, eh... ustedes que fueron los docentes, revivieron el traumatismo de todo lo que se hacía trabajando prácticamente con la uñas, ahora que estábamos en la nueva sede parece que el mismo traumatismo sigue por los descansos, por la... eh... la falta de dotación en la... al colegio, por la falta de gestión para que doten el colegio en... en... en las... en las cosas mínimas que se necesitan para una Media Fortalecida en Inglés como un laboratorio de Inglés... por lo menos, no sé... porque se suponía que eso iba a tener el colegio cuando... nos lo iban a entregar, no sé qué ha pasado con eso." (O. Marín. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2014. P-01. Línea 121-129).

Entonces, efectivamente, en medio de muchas promesas por cumplir se inicia este proyecto, pero también es cierto que la voluntad ha sabido convivir con la dificultad, sin dejar de soñar que progresivamente se verán los cambios. Lo anterior, le permite a Gilma García decir: "Sería bonito que lo conocieran los docentes, que con planta física o sin planta física, si uno quiere sacar un proyecto, lo saca adelante" (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 69-70). Además, es un proyecto en crecimiento y no es sólo responsabilidad del Colegio San José de Castilla, sino que la Secretaría de Educación del Distrito y el Departamento de Educación Media y Superior deben gestionar la asignación de recursos. De allí que la Rectora afirme: "Ha sido lento; pero, positivo, hacia el año entrante ya nos anunciaron que vamos a tener los talleres, las aulas ya con todos los juguetitos" (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 116-117).

Adicionalmente, Manuel Baquero⁵², desde la Secretaría de Educación afirma que: "La mayor incidencia de nuestro proyecto la tiene la misma Rectoría. Es quien gestiona y es quien da los parámetros de cómo se da el proyecto" (M. Baquero. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 748-749). Entonces, tras revisar los documentos radicados sobre solicitudes con respecto a las necesidades de la Media Fortalecida, se encontraron algunos requerimientos hechos por parte de la rectora, Gilma García, y al parecer tendrán una respuesta cercana. Además, Manuel Baquero dice: "¿Qué hice yo este año en la Reunión de Rectores? Yo había hablado antes con el Señor Alcalde, solicité para todos los colegios unas pantallas, las cuales pueden llegar en cualquier momento porque ya la Alcaldía lo... lo avaló. Ya se comprometió con los Rectores y ya está listo, organizado esa parte. ¿Sí?" (M. Baquero. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 684-687). Entonces, como se ha hecho hasta ahora, es necesario esperar a ver qué de lo dicho se hace realidad.

Mientras llegan las adecuaciones a cargo del Departamento de Educación Media Y Superior de la Secretaría de Educación, cabría decir que hacia el 2014, el Ministerio de Educación hizo entrega de

⁵² Manuel Baquero fue líder de la zona 3 de colegios que hacen parte de la Educación Media Fortalecida hasta comienzos del 2015, entre ellos el Colegio San José de Castilla. Su aporte para esta reconstrucción histórica se resume en la **Ficha de Síntesis SED – 02**. Después de su retiro, la función de líder de zona fue asignada a María del Pilar Rojas, quien ha estado siguiendo este proceso de cerca y quien abiertamente ha manifestado un apoyo incondicional a la institución haciendo aportes muy sugestivos hacia la transformación curricular y resaltando el potencial institucional para hacerlo. Además, progresivamente se ha acercado a la historia del Colegio San José de Castilla, aspecto nunca antes visibilizado por parte de ningún representante del Departamento de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación. Por tanto, este es un aspecto que aporta a la transformación de procesos educativos, pues el currículo se hace entre todos, no sólo entre los maestros. En el evento del 6 de Abril de 2015: *RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES*, Pilar escribió: "Su experiencia permite soñar, creer y dar sostenibilidad a un proyecto que espera, cada día, dar lo mejor para nuestros estudiantes y jóvenes. Gracias". Pilar Rojas es Licenciada en Educación Básica con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital. Adicionalmente, es Administradora Pública de la Escuela Superior de Administración Pública – ESAP- y actualmente, cursa una Especialización en Gerencia Social en la misma Universidad. Se desempeña como docente universitaria de Inglés de las dos instituciones que la han formado como profesional, apoyando la investigación en el Doctorado Interinstitucional en Educación, el proyecto de Bilingüismo del Ministerio de Educación y la Construcción de las Orientaciones Curriculares para Educación Media Fortalecida en Lenguas y Humanidades. E-mail: mdrojas@sedbogota.edu.co

algunas maletas con computadores que sólo hasta el 2015 fueron activados tras el trámite pertinente de Manuel Baquero: "Lo de **Computadores para Educar** no tiene nada que ver con... Con Media Fortalecida. Lo que pasó es que... en un momento dado yo trabajé con **Computadores para Educar**, el año pasado, entonces ayudé a que les dieran a los colegios que yo tenía eh... un muy buen monto de computadores para poder colaborar a la Media Fortalecida, pero realmente **Computadores para Educar**, sí yo sé que muchas veces la gente como yo colaboré por ahí, pensaron que era de...esos computadores de **Computadores para Educar**... Eran de Media... ¡No! Fue que yo hice gestión para que entraran por ejemplo dos maletas allá que son, dos maletas que pueden subsidiar parte de la Media. (M. Baquero. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 634-642). Adicionalmente, hacia finales del 2015, el colegio recibió un número de tablets asignadas por el Ministerio de TICS y a nivel directivo, se decidió que 40 de ellas fueran entregadas al proyecto de Educación Media Fortalecida; sin embargo, aquello de la conexión de banda ancha aún es algo que cojea y no permite utilizar todo el potencial del material asignado.

No obstante, este un tema álgido, porque si en el Colegio San José de Castilla ha habido tintes de recursividad docente, es debido a la necesidad de tener que hacer algo, de no tener todo a la mano. Por tanto, de una dificultad que ha sido tan polémica, también se han sacado aprendizajes, como ya lo señala Claudia Villalobos tras haber hecho el acompañamiento para la transformación curricular de la Media Fortalecida en el 2014: "Hay algo muy curioso frente al tema de los recursos que a mí me ha cuestionado mucho y es que inicialmente, decíamos: eh... "El tema de los recursos es una razón suficiente para decir que esto no funciona..." "no tengo computadores..." "¿pues cómo quieren que haga?" "Como no tengo libros ¿cómo quieren que...?" "Como no tengo puestos..." Pero resulta que si hay puestos, si hay libros, si hay computadores... Entonces, la excusa o la razón para que no funcione, va a ser otra... "como a ellos no les gusta..." "como no están interesados..." "como están adolescentes..." "como la... la... la jornada no les ayuda..." "como el tiempo..." Entonces, nunca... O sea, si alguien quiere hacer las cosas... (que es a lo que voy) no importa qué haya o deje de haber... lo logra... coge costales.... -Risas- usa el tablero, se inventa un juego... hay papel periódico... o sea, lo hace... Entonces, yo no sé hasta dónde el tema de la dotación realmente sea un tema tan importante... No sé, si aquí tuviéramos por ejemplo, el súper Internet, full computadores, el software... si todas estamos en la capacidad de usarlo... ¿Sí?" (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 596-607).

Por otro lado, el diseño de esta propuesta liderado en aquel entonces por las docentes Claudia Quiroga y Yined Padilla, no sólo visibilizaba la necesidad de trabajar el inglés con fines académicos, sino que planteaba la necesidad de trabajar adecuadamente por niveles de inglés ideando estrategias para superar lo vivido en años anteriores, inclusive antes de la llegada de la profesora Claudia Quiroga, pues como ella misma señala: "Con la Pedagogía estábamos encaminados a algo que nosotros ya manejábamos de tiempo atrás, inclusive, antes de que yo llegara... Porque por ejemplo, todo eso de los niveles y eso, eso se trabajó en este colegio. Antes de que implementaran todo esto" " (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 274-276), y aunque no fue una experiencia del todo exitosa, como lo recuerda la profesora Yined: "Teníamos tres séptimos y los clasificamos en tres niveles, pero la pobre Azucena que le tocó los niños de nivel bajo, ¡Ave María! Se iba enloqueciendo porque esos niños... vuelvo e insisto, el problema... el problema de ellos no es sólo de conocimiento... de pereza, de atención, de desorden, de todo. Entonces, ese pedacito, todos los otros profesores nos... nos molestaron..." (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 349-354) "Vuelvo e insisto, porque al uno clasificarlos coincide que los niños malos estudiantes de casi todas las asignaturas, quedarían conjun... quedarían juntos. Y entonces, son cursos agotadores para todo el mundo." ((Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 361-363) "Nosotros teníamos tres horas, a la misma hora teníamos cada uno... y ellos se cambiaban. Pero eso se prestó para muchas cosas, para muchas, muchas cosas, eh... entre otras, muchos niños se clasificaron mal, ellos desde el comienzo se olfatearon... por su amigo. Entonces, por ejemplo, el nivel alto era un curso pequeñito, el nivel bajo era saturado de estudiantes. Entonces no, no, no...Fue un fracaso..."(Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 369-374).

Si bien esta experiencia institucional se dio en grado séptimo, no en el nivel Media, se retomó para la Educación Media Fortalecida debido a la necesidad de satisfacer los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, como se sustentará más adelante.

Hacia comienzos del mes de febrero de 2012, Nubia y Mónica conocieron a Erika Gómez, representante de la Fundación Universitaria Monserrate, quien era la entidad encargada de orientar el proceso de transversalización curricular en el Ciclo V del Colegio San José de Castilla. Con esta universidad, el trabajo había empezado hacia Julio de 2011, y aunque su presencia en la institución fue esporádica y fugaz, “Se hizo un trabajo, varias jornadas pedagógicas. Ahí, en ese momento yo vi que todos los profes como que sí estaban medio empapados de lo que era esto, porque, es más, las mallas curriculares que trabaja el colegio ahora son modelo de lo que se trabajó con la Pedagógica para la Media Especializada, que así se llamaba en ese momento. Entonces, ahí el trabajo sí era conjunto, todos estábamos enterados de todo, o sea, enterados de cosas”, recuerda la profesora Claudia Quiroga. (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 299-303)

Entonces, con la llegada de las profesoras Nubia y Mónica, Erika procedió a presentarles la propuesta para Ciclo V, que en parte había retomado la propuesta hecha por la Universidad Pedagógica, pero esta vez no iba en torno únicamente al Inglés, sino cómo toda la formación de grado 10° y 11° podía apuntar a una misma dirección; es decir, si para primer semestre el producto de la intensificación era una autobiografía, cómo desde todas las demás asignaturas se podía construir dicho proceso: desde su concepto, hasta las implicaciones sociales que trae el ser consciente de sí mismo y tomar posición frente al mundo. Es decir, se empezó a hablar de la intensificación como una oportunidad de seguir un proyecto transversal para Ciclo V, lo cual es uno de los fundamentos de la política en torno a la Educación Media Fortalecida.

En una de las categorías de dicha malla aparece algo llamado CAMPOS DE FORMACIÓN, que hace referencia a las diferentes asignaturas obligatorias agrupadas de acuerdo a su fin formativo. Aparece el campo sociocultural, comunicativo, disciplinar y ambiental. La sección del campo disciplinar era la que correspondía a la Educación Media Especializada. Se esperaba que en torno a la propuesta del campo disciplinar, se adhirieran las demás asignaturas; sin embargo, la planeación de dicha malla quedó suspendida y por tanto, el deseo de transversalización quedó pospuesto hasta ahora.

De manera general, los docentes argumentan que el acompañamiento fue corto y que como suele pasar, las universidades vienen, dejan ‘trabajo’ y luego se van; tal vez por ello, los docentes no se comprometieron al máximo con dicha labor. Al respecto, la profesora Claudia Quiroga señala: “Un año con la Pedagógica, hacemos esto, nos ponen a esto, una cantidad de tareas, una cantidad de tiempo que le invertimos al colegio, a sacar eso y ¡Pump! ... se cortó el proceso... eh... no sé por qué se cortó el proceso... a nosotros nunca nos... nos dijeron eso... eh... y llega otra. Entonces, llegó la Fundación Monserrate y entonces, con otras cosas, que “no”, que “no es que no vayamos a tener en cuenta eso”, pero de todas formas ellos tienen... o sea cada universidad o cada proyecto, o cada... cada cuestión de la Secretaría viene con unos parámetros y siempre nos dicen (porque no es solamente con lo de la Media Fortalecida, sino con los 23 proyectos en los que está el colegio...) siempre nos dicen que se van a tener... se van a respetar los trabajos y los avances que se han hecho, pero pues no hay tal... porque siempre están cambiando...” (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 148-157)

Desde el aspecto disciplinar, las docentes a cargo de Educación Media Especializada, Nubia y Mónica, decidieron proponer la malla específica para Ciclo V desde lo disciplinar; es decir, desde la profundización en Inglés. Para ello, retomaron aspectos de las dos propuestas anteriores como la semestralización, el tema envolvente y algunos de los proyectos planteados, pero hicieron aportes en torno a competencias de lenguaje, objetivos y criterios de evaluación, teniendo en cuenta el Marco Común Europeo. Posteriormente, hubo una revisión con las otras de Inglés de Media del Núcleo Común: Yined Padilla, Claudia Quiroga. Entre las cuatro redactaron el proyecto del área donde además de justificación y objetivos de la asignatura, se plantearon dentro del diseño curricular algo llamado Macrocurrículo, Mesocurrículo y Microcurrículo.

Dicho proyecto se elaboró en el 2012, pero se entregó a coordinación hasta el 2014, tras haber sido solicitado. La memoria a corto plazo lo había archivado y empolvado, lo cual dio lugar a un malentendido en torno a que la *contra-jornada* nunca había hecho un proyecto que sustente su práctica pedagógica como sí lo han hecho todas las demás asignaturas.

Entonces, en ese proyecto, el contenido apunta a un Macrocurrículo correspondiente al contexto global, nacional e institucional de enseñanza del Inglés, a un Mesocurrículo sobre los enfoques

pedagógicos y metodológicos desde los cuales se enseña la lengua y a un Microcurrículo, que hace referencia a la malla curricular integrada y específica de Educación Media Especializada.

Dicha planificación proyectada a dos años, recibió la acogida del área y de la representante de la Fundación Universitaria Monserrate, cuyo acompañamiento culminó en Abril de 2012 con una feria organizada por la Universidad para compartir experiencias en torno a la Educación Media Fortalecida. Allí, se socializó con otras instituciones que hacían profundizaciones en diversas áreas y la trayectoria que han tenido. Para esa fecha, el Colegio San José de Castilla llevaba tan sólo un mes de trabajo con los estudiantes, así que su aporte giró en torno a la forma cómo la comunidad castillista ha vivido el Inglés; es decir, cómo el trabajo de las profesoras Claudia Quiroga y Yined Padilla nos habían llevado a iniciar una Media Especializada, especialmente gracias a lo relacionado con el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de Media.



**[Fotografías de Mónica Sánchez].
(Bogotá. 2012). Colección Personal.**

Al finalizar aquella feria, las expectativas inundaron sus corazones, ¿Será que algún día su institución tendría un mayor reconocimiento por los procesos alcanzados en torno a la innovación pedagógica? Al respecto, Yined recuerda: “De la Monserrate me pareció bonito compartir con otros colegios, ver la experiencia el día de la feria. Me sentí muy triste, muy abandonada, porque nosotros no teníamos nada. Éramos los únicos que estábamos las docentes de Media y ya...nuestra buena voluntad...”, debido al recientemente inicio de la Media Especializada, en aquel tiempo asistieron las profesoras de la Media Claudia, Yined, la Media Especializada Nubia y Mónica y además, el profesor Oscar Marín, quien más que estar presente en nuestra exposición, disfrutó de la feria observando las diferentes muestras artísticas de otros colegios. La invitación también surgía como cierre del PFPD denominado Los jóvenes y la Educación Media: Una propuesta para su transformación desarrollado por ellos bajo la orientación de la Universidad Monserrate en el 2011, que Yined, Claudia y Oscar habían tomado.



[Fotografía de Mónica Sánchez]. (Bogotá. 2012).

Ese día, ocurrió algo muy curioso. Nubia y Mónica observaban en silencio simplemente. Era muy poco lo que tenían por decir y cuando Erika Gómez hizo una entrevista al Colegio San José de Castilla, no lograron ser más que oídos atentos a lo que sus antecesoras, Claudia y Yined decían, porque como dice Nubia: "Prácticamente nosotras llegamos a hacer algo que no nos pertenecía, en lo que no habíamos participado pero nos lo apropiamos como con un tesón, con un amor, con una entrega, que yo creo que ninguno de los maestros que estuvo aquí viviendo toda esa primera etapa lo haría...". ((N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 850-853). Un comentario que posiblemente sea demasiado subjetivo y quizás parcializado, pero refleja su sentir.

Por otro lado, está la mirada de la profesora Yined Padilla: "Pues yo realicé este trabajo entrando antes, a las seis de la mañana y... y sé que es duro pero pues cuando uno quiere hacer cosas, también cede espacios... ¿no? Ahora, la otra parte es que el ambiente laboral también era otra cosa. En este momento, entonces, todos estamos como un poco reacios, porque todo es como obligado, como a las malas y yo creo que la cosa no funciona así" (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P- 05. Línea 101-105). Diferentes miradas, frente a una misma realidad que no desconoce que pese a las dificultades, si algo ha habido en esta institución, es gusto y compromiso por lo que se hace en esta área, un gusto que a veces por las imposiciones de ir '*en contra*' de los tiempos de contratación, tiende a atropellar sentires.

Una vez establecido el norte de llegada y tras haber puesto en común acuerdo la importancia de la lúdica, el dinamismo, la variedad de materiales que se debían emplear y el uso constante de la lengua dentro del aula, la solicitud a la Institución de materiales de trabajo para el desarrollo de las clases (libros guía, libros de plan lector, material de cultura general, video – beam, computador, grabadora con buen sonido, entre otros), el paso a seguir era determinar el horario y espacio de trabajo con los estudiantes, pues como ya lo había mencionado, la emergencia educativa consistía en la limitación de espacio para bachillerato.

Los horarios apuntaban a trabajar 8 horas con grado 10º y 6 horas con grado 11º, por diferentes razones. En la jornada de la mañana, había los grados 1001, 1002, 1101 y 1102, y en la jornada de la tarde, los grados 1003 y 1103. Evidentemente, esto implicaba que a la reducción de espacios, se le sumaba a cada jornada un grupo más, que aunque variaba según el día de la semana, era constante el excedente a diario de estudiantes.

Por otro lado, había disparidad en cada jornada con respecto al número de estudiantes. Mientras en la jornada de la mañana había cuatro grupos, en la jornada de la tarde había solo dos. Adicionalmente, aunque los estudiantes de grado 11º del 2012 hacían parte de formación Media, ellos por estar en el último grado, no serían beneficiarios de todo el programa planeado para cuatro semestres; por eso, se decidió dar a ellos una intensidad horaria menor, adicionalmente porque no había un docente que cubriera más horas.

En cuanto a la asignación académica, es reglamentario para profesores del distrito no tener una responsabilidad académica superior a las 22 horas semanales; por tanto, en el caso de la profesora Mónica, con grado 1001, 1002 y 1102, completaba su cupo de horas de clase permitidas. El problema era un curso (1101) que no tenía docente y la profesora Nubia tenía una asignación de solo 16 horas con los estudiantes de la tarde. Teniendo en cuenta la empatía entre las profesoras y el deseo de trabajar por sacar adelante el proyecto, la profesora Nubia decidió trabajar en algo llamado jornada global, que consistía en asistir unos días en la mañana y otros en la tarde para ser la profesora del curso que Mónica no alcanzaba a orientar. Hoy día, ellas sugieren que no cualquier docente hubiera aceptado cambiar su jornada laboral (yendo '*en contra*', inclusive de su nombramiento en el Distrito) en pro de llevar a cabo el proyecto, pues de manera general, los docentes del distrito tratan de hacer respetar su jornada laboral en pro de atender asuntos personales y familiares en el tiempo adecuado. Cuando la profesora Nubia recuerda esto, dice vehementemente: "... Que ellos entiendan que en el momento que alguna de las dos cede venir en la otra jornada, lo hacemos por nuestra buena voluntad, por amor a los chicos, por amor a lo que hacemos; pero que eso no implica que ya se convierta en una obligación, o sea que ya, que automáticamente mejor dicho, ¡ya pueden disponer de nosotros mañana y tarde!" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 265-269).

Una vez se logró un consenso en torno a la intensidad horaria y a la asignación académica, se procedió a buscar el espacio de clase para la *contra-jornada* pues debido al hacinamiento existente, era

una labor titánica encontrarlo. Dicha situación conllevó a hacer la propuesta por parte de la coordinadora Zulma de trabajar la *contra-jornada* los días Sábados, lo cual inmediatamente fue mal recibido. A la profesora Mónica le parecía una sugerencia que atentaba contra el principio de equidad entre docentes, pues si algo hasta ahora ha sido claro en su vida es que su familia y su espacio personal no acepta bajo ninguna circunstancia ser desplazado por lo laboral; por otro lado, si ningún compañero docente en propiedad⁵³ trabaja los Sábados, ¿Por qué ella tenía que aceptarlo? Dicha situación le generó malestar y al tratar de apelar por un principio de equidad, entró en discusión con la coordinadora académica, Zulma Chocontá. Hoy día, con la cabeza fría, piensa que tal vez su forma de reaccionar no fue la más adecuada, pero si no hubiera sido así, quizás su familia y ella lo hubieran lamentado.

‘En el edificio’, la nueva sede A, tras la evacuación causada por el sismo, estudiaban los grados 9º, 10º y 11º. Allí, el único espacio disponible era un sótano donde se guardaban sillas deterioradas por el uso y abuso de los estudiantes, un archivo para el material trasteado de la sede original desalojada por el debilitamiento en su estructura física, había un televisor y un DVD, o sea, era como una ‘sala de audiovisuales’ y pese al caos, se convertía en uno de los espacios de *contra-jornada*; es decir, llegó a ser un espacio multifuncional, no por su calidad, sino por no haber más espacio dónde trabajar y alojar lo que no cabía en otro lugar...

Heidy Páez aún recuerda este espacio con gran disgusto: “A mí me parece que el sótano no era el mejor lugar. Empezando de que ahí sí uno no era nada digno, usted estar en un lugar donde empezaba mejor dicho a llover, se inundaba, empezaba a hacer mucha calor, entonces, el bochorno tan tenaz, los olores...” (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea. 190-192)

Las otras horas de *contra-jornada*, se trabajaron en una caseta en la Sede C. El hecho de llegar allí, causó inevitablemente el rechazo de los docentes de primaria quienes consideraban que los niños no deben educarse en el mismo espacio de los adolescentes, pues estos últimos debido a la irreverencia de su edad, se constituían como un mal ejemplo corriendo el riesgo de echar abajo lo que se había logrado con los pequeños, lo cual es algo absurdo pues las mismas familias conviven y sus miembros representan un amplio abismo generacional entre hermanos, padres, tíos y abuelos. Entonces, era más bien el deseo de defender su territorio de los intrusos que ocupaban el espacio de los niños, más no bajo el argumento dado sobre el mal ejemplo.

Dicha situación fue algo incómoda pues una vez inició la *contra-jornada*, cualquier paso en falso por los estudiantes a la hora de ingreso o del descanso, era objeto de un llamado de atención como si las docentes de Educación Media Especializada nunca exigieran a los estudiantes un comportamiento íntegro que reflejara el ciclo superior al que pertenecían. Desafortunadamente, en la búsqueda incesante de culpables en la escuela, el docente siempre es el mejor candidato.

Este espacio en la sede de primaria, no fue el más óptimo para propiciar aprendizajes. En una charla con Nini y Daniela se habló sobre este espacio y ellas decían:

“DANIELA: Era molesto estar allá...

MYRIAM: ¿Por qué?

DANIELA: Porque, pues nos tocó en esas casetas y por la mañana, no sé, a veces olía a humedad...

NINI: Sí, cuando llovía...

DANIELA: Y en la tarde, eh... la pro... como cuando empezaba como las diez de la mañana que el...

NINI: ¡Empezaba ese solazo!

DANIELA: Que el sol estaba súper fuerte, un calor impresionante... que uno decía: “¡a qué horas vamos a salir de acá, ya no queremos estar acá, esto es horrible, es inmundito, es molesto!”

MYRIAM: ¿Y las casetas por qué?

⁵³ La denominación de Docente en Propiedad es producto de la participación y aprobación de en un concurso de méritos para acceder al Servicio Educativo Estatal. Las normas para el acceso actual, se encuentran en el Decreto 1278 del 2002 y el proceso de convocatoria y selección, se encuentra a cargo de la Comisión Nacional del Servicio Civil. Entonces, tras la aprobación de determinadas pruebas, los docentes adquieren un plaza en una institución educativa pública y la pueden mantener de por vida, siempre y cuando su trabajo se ajuste a las normas establecidas por el Estado.

NINI: Es que fue como la implementación del colegio para, para poner gente allá, para poder, o sea que hubiera más, como más espacio en la sede normal, entonces mandaron a muchísima gente para allá, pues por lo que la sede principal no estaba funcionando, entonces digamos que... y también entonces a veces era la bulla de los niños de quinto de primaria cuando sal... todos los niños de primaria que salían a descanso y uno en clase, entonces como era esa curiosidad de: "¡Ay niños grandes!" y entonces empezaban a golpear y le empezaban a uno a picar el ojito por la ventana, entonces era como: "¡Ay profe, no, no!". Entonces, uno: no podíamos salir, porque estaban ellos en recreo y dos: era la bulla y entonces, era el calor y se prendían esos ventiladores pero era como si no se prendieran...

DANIELA: Ni siquiera eran ventiladores, eran disipadores de calor, pero, eso no servía para nada...

MÓNICA: Eso no disipaba...

NINI: ¡No! y entonces, a veces, eso no servía,

DANIELA: En realidad no servía para nada...

NINI: Uno decía como: "¡Ay, eso qué calor, entonces si abrimos la puerta empiezan esos niños a entrarse y a interrumpir la clase" entonces era como que digamos que... que... que el entorno de la sede C si afectó muchísimo" (N. García y D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01 / E-02. Línea 380-399).

Pese a los impases del espacio, se diseñó un horario en el que los estudiantes tuvieran que asistir al colegio dos días a la semana, para dejar espacio a otras actividades académicas y personales (entre ellas tareas y servicio social); además, para no incurrir en mayores gastos familiares. Por tanto, se plantearon sesiones de dos días, de cuatro horas de clase para grado décimo, y para grado once, tres días: uno de cuatro horas y dos de dos horas. Se proyectaban largos espacios de trabajo con un mismo grupo; por tanto, era obligatorio pensar en hacer clases dinámicas que no acabaran ocasionando rechazo por parte de los estudiantes.

Por ejemplo, Heidy recuerda: "Siempre se trabajaba no solo manual, se trabajaba también oral, se trabajaban actividades, porque hay diferentes tipos de... de aprendizaje. Hay personas que aprenden leyendo, hay personas que aprenden escribiendo, hay personas... entonces como que siempre estuvo la actividad para que: "si usted no puede con tal cosa, pruebe con tal otra"..." (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 267-270). Para ella, una de las actividades más significativas fue: "Teníamos que... tomar una foto en la alcoba y decir en Inglés cómo estaba organizada nuestra alcoba, entonces fue como muy chévere porque, o sea, todos... la gente que: "no, yo tengo mi peluchito, yo tengo tal cosa, yo tengo..." el interés de la foto..." (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 119-121). Esto ocurrió con distintas fotografías sobre la vida de los estudiantes porque desde la malla curricular se proponía la reconstrucción biográfica de cada uno. Un ejercicio bastante interesante para conocer más y mejor a nuestros estudiantes a la vez que ellos aprendían la lengua extranjera a través de algo significativo como lo es la vida de ellos mismos.



**[Fotografías de
Mónica Sánchez].
(Bogotá. 2012).**

Inclusive, por la limitación del espacio, hubo actividades que lógicamente incomodaron a los otros: "Entonces salíamos a hacer rondas, supongamos, o jugábamos tingo-tango entre todos, pero pues en Inglés, y entonces, el que perdía, pues penitencia, tenía que pasar a decir alguna cosa al frente y entonces salíamos pues porque el espacio... y éramos muchísimos y adentro... adentro no había espacio, entonces salíamos a jugar ahí al frente y salía la profesora: "es que esa gritadera parecen, eso ni mis niños de primaria," que no sé qué... y salíamos: "no profe, pero es que estamos aprendiendo todos, estamos aprendiendo, pero estamos jugando", recuerda Nini. (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 478-483).

En cuanto a un colegio distribuido por el barrio castilla, el trabajar y estudiar estaba ligado a amplias caminatas por el sector. Durante el primer año, las profesoras de Media Especializada conocieron muy bien el barrio pues debían trasladarse de una sede a otra para hacer sus clases. Claro está que esta fue una situación compartida con sus demás compañeros, pues a ellos también les tocaba ir de un lado al otro por la carencia de una sede que agrupara al bachillerato en un solo lugar. Y ni hablar de los inconvenientes de horario para la profesora Nubia. Unos días en la mañana, otros en la tarde... Sumado a ello, se presentó la necesidad de asistir a reuniones de área en la jornada de matrícula de los estudiantes, pues era el momento de dialogar con otros docentes que los conocían y podían ampliar el punto de vista que se tenía de cada estudiante y así, no ir del todo '*en contra*' de los procesos institucionales. Los días jueves siempre han sido de Reunión de Área de Humanidades. Entonces, esos días, Mónica asistía desde las 10:30 am – hasta las 6:30 pm, con un breve momento de almuerzo entre la reunión y el inicio de su jornada de trabajo, lo mismo Nubia, ella asistía de 6:15 am a 2:30 pm, lo cual era bastante agotador para ellas. Más aún, en el 2013 cuando la profesora Mónica estaba esperando a su bebé, pues la fatiga era aún más evidente en cada traslado de un lado a otro.

No obstante, no sólo los maestros debían vivir esta situación. Los estudiantes de 10° y 11° también. Nini García recuerda que: "Por ejemplo nosotros, al último, las últimas, las últimas, últimas clases nos tocó coger taxi de Visión hasta la ca... hasta el colegio, porque uno decía , era como: uno, le tocaba uno prácticamente llenarse la boca con el almuerzo... porque a uno ni tiempo le quedaba de masticar bien, entonces, uno: o se pegaba la ensuciada del siglo porque es que eso Visión es un... pues está todo destapado y ¡a mí que me emberraca andar sucia!... Entonces era como: "no, no, no, nos vamos en taxi, o cogemos buseta o cogíamos bici taxi de aquí al colegio" entonces a veces éramos... entonces nos reuníamos muchos y nos íbamos todos en taxi, entonces éramos como seis, entonces a veces el taxi no nos llevaba y llegábamos a la clase: "iprofe Manuel, es que... veníamos de contra - jornada y el almuerzo, que no sé qué"; "a mí no me importa, ustedes llegaron...clase hasta la segunda hora"... " ((N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 641-650). Evidentemente, una situación con la que muchas veces no se solidarizó la institución.

"La planta, eso fue un problema total, porque había muchas personas que por ejemplo, vivían acá en Castilla y desplazarse entonces a la sede C y llegar tarde a sus casas, es como... difícil." ((H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 183-185). También dice Heidy recordando los recorridos que muchos de sus compañeros tenían que hacer.

O como lo recuerda Daniela: "¡Dios mío! era atravesar, es en serio, atravesar Favidi y atravesar Castilla y llegar al colegio y eso era algo también muy feo porque uno decía... uno salía y uno no podía relajarse y decir: "tomémonos cinco minutos de relax"... era como: "ivamos rápido que llegamos tarde!". Por ejemplo, yo me acuerdo que una vez casi, casi al final, yo iba a todas las clases y en el... el día miércoles, eso fue en once, el día miércoles me tocaba a la primera hora... eh... Economía y entonces fue muy gracioso porque casi pierdo por esa falla porque yo ese día dije, nos fuimos para, nos tocaba ir a la casa de una amiga y yo calentaba allá el almuerzo, "no, córranle, córranle" "sí, córranle" y cuando llegamos nos cerraron la puerta en la cara..." (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 628-636). Entonces, la exigencia es algo importante en los procesos de aprendizaje; sin embargo, cabría preguntarse ¿en qué medida sobrepasó el límite de lo humano? "Había veces que uno llegaba tarde al colegio por eso, porque uno decía: "o sea, es que no hay tiempo, como que uno todo el tiempo le toca correr" dice Daniela (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 683-684).

La apertura de la contra-jornada inició con una reunión de padres en la que se comentó por qué se iniciaba el proceso de profundización, por qué en Inglés y por qué en *contra-jornada*. De manera general, los padres de familia recibieron la asignatura como una oportunidad de progreso para sus hijos, teniendo en cuenta los requerimientos sociales con respecto a este idioma. Para dar inicio al proceso, los padres debían firmar un acta de compromiso de apoyo al trabajo a realizar y cómo pese a ser un trabajo en contra-jornada, no eximía a los estudiantes del cumplimiento del manual de convivencia. Dicho compromiso aún se utiliza para dar inicio cada año a esta profundización.

Adicionalmente, en cada una de estas reuniones anuales, se comunica que el Concejo Académico de la institución ha estipulado en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (S.I.E.E.) la independencia de la intensificación del área de humanidades, compuesta por Español e Inglés, lo que conlleva que su calificación no entra en cómputo con otras asignaturas y que es de obligatoria aprobación para la graduación de los estudiantes:

Que de acuerdo a nuestro P.E.I. el colegio tiene como área integradora al área de humanidades (Español – Inglés) ofreciendo intensificación en el idioma extranjero (Inglés), con formación en Media Especializada y fortaleciendo las habilidades de la lectura, escritura y oralidad, para estar en comunicación y en red con el mundo. (p.2)⁵⁴

También, se ha estipulado que no habría promoción de estudiantes si había inasistencia superior al 20% del período escolar. Además, se especifica dentro de los criterios para la promoción y graduación de Bachilleres que: “A los estudiantes que cumplan con todos los requisitos exigidos para la formación en Educación Media Especializada en Inglés – Grado Once (2012), se les otorgará una constancia donde se acredite la cantidad de horas cursadas” (p. 12) Una vez claras las reglas de juego, cada año se da inicio el trabajo con los estudiantes.

La importancia de la claridad en el SIEE ha sido fundamental para generar una asistencia masiva de los estudiantes, pues como señala Zulma Chocontá: “Porque pues hay que tener en cuenta que los factores asociados a los adolescentes son otros, los intereses son otros, entonces, yo sí pienso que fue definitivamente muy prudencial el haberlo colocado en el S.I.E.E., porque aunque el estudiante, en este momento no lo entiende en toda sus capacidad de que es algo muy bueno, a medida que va evolucionando, va creciendo y va legando al mundo laboral o al mundo profesional se va, se da, se da cuenta de la importancia que tiene” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 225-230).

No obstante, ese SIEE no ha dejado de ser para muchos estudiantes más que una presión: “Entonces, digamos no le gusta estudiar, entonces, si no se le amarra con una nota, entonces, si usted no viene, entonces, se tira la materia y entonces, me toca ir para no tirarme la materia y por ende, no tirarme el año, entonces iban eran como para no tirarse el año, y más no porque quisieran aprender”, como lo recuerda Nini García (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 1035-1038).

La primera semana de clases estuvo encaminada a la aplicación de un diagnóstico para determinar el nivel de los estudiantes en cuanto a lengua extranjera. “Estábamos mezclados entonces se hizo una prueba y pues para saber el nivel que estábamos cada uno pero a la final, todos resultamos en el mismo nivel” (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 177-178), recuerda Heidy. Este diagnóstico empezó a ser el indicio de la necesidad de proyectar una división de grupos por niveles, experiencia que como ya se mencionó, se había trabajado desde grado séptimo de la jornada mañana y que tristemente, no arrojó los resultados esperados; sin embargo, esta proyección era algo complicada con tan sólo una docente por jornada, es decir, Nubia y Mónica, y además, la disparidad

⁵⁴ Si bien este literal es retomado del Sistema Institucional de Evaluación a Estudiantes (S.I.E.E. – 2012), resumido en el formato **Síntesis del Registro Documental de la Experiencia ML -03 A**, esta normatividad aún es vigente y por ello, se socializa con los padres de familia de los estudiantes de nivel Media cada año para dar inicio a las labores académicas.

entre estudiantes de la jornada mañana y la jornada tarde dificultó aún más el proceso. Entonces, dicho diagnóstico se utilizó, más bien, para identificar puntos fuertes y determinar en qué se debía reforzar.

La revisión de todos esos 'grandes' diagnósticos fue una tarea bastante dispendiosa, se evaluaron las diferentes habilidades y el resultado no fue muy favorable. Había serias falencias y las bases necesitaban ser fortalecidas en la mayoría de los casos. Sin embargo, había excepciones con estudiantes con buenas aptitudes para la lengua. Esta situación de multinivel en una misma aula, influyó inevitablemente en los avances del proceso, pues por un lado estaba el que no entendía nada, el que algo hacía y el que le encantaba el Inglés, poseía vocabulario amplio y estructuras de la lengua que le permitían comunicarse con gran habilidad.

"Y no tanto de que si les interesa más, sino que hay otras personas que llevan como un nivel más avanzado y otras que llevan un nivel inferior. Entonces sí se vio como ese golpe porque bueno, como que, o sea, si se quería explicar algo más, pero entonces los otros no entendían o... o cosas así, entonces si hubo como una... un problema ahí." (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 63-66), recuerda Heidy Páez. Lo cual fue influenciado también por diferentes oportunidades de acercamiento a la lengua. De allí, que una de las especificaciones del S.I.E.E. hacia el 2014 haya sido:

Si hay estudiantes que consideren que cuentan con los conocimientos, competencias y habilidades suficientes, podrán traer certificación de una institución idónea que garantice nivel B1, según el Marco Común Europeo y podrán ser eximidos de la evaluación y la asistencia a la contra jornada. (p. 9)

Y que ha aplicado a algunos estudiantes desde el 2012, año en que inició este proyecto. Sin embargo, es un proceso que no aparecía plenamente detallado hasta el SIEE 2015, año en que se hacen mayores especificaciones en torno a la Educación Media Fortalecida:

Si hay estudiantes que consideren que cuentan con los conocimientos, competencias y habilidades suficientes para demostrar suficiencia en el nivel B1, según el Marco Común Europeo, deberán cumplir con el siguiente proceso para ser eximidos de la evaluación y asistencia a la contra-jornada:

1. Solicitud por escrito del acudiente sobre la posibilidad de ser eximido, adjuntando una certificación expedida por una institución idónea que garantice nivel B1 o más.
2. El estudiante presentará una prueba para confirmar su estado de nivel B1, asignado por las docentes de la Media Fortalecida.
3. Si cumple con los requisitos mencionados anteriormente, pasará al Consejo Académico para que su caso sea evaluado y se determine si se exime o no de la media fortalecida.
4. De llegar a ser aprobada su solicitud, la valoración asignada será de 50 en los cuatro semestres correspondientes a la media fortalecida. (p.9)

Retomando lo del multinivel de lengua extranjera por parte de los estudiantes, dicho desbalance tuvo tendencia a perjudicar a los grupos, pues el que no sabía tanto, no siempre quería preguntar ya que ingenuamente sentía que todos sus compañeros se burlarían o que los demás eran como aquel que todo lo responde bien en cinco minutos; por tanto, en diferentes momentos el camino más fácil parecía ser la copia o el uso de traductor.

Esta situación se convirtió en una de las grandes razones para no asignar tareas: todo se hacía (y se sigue haciendo) en clase bajo la supervisión, asesoría y corrección de las docentes. Lo cual no sólo se constituye en un trabajo bastante arduo y comprometido tanto de los estudiantes como de las maestras, sino que ha sido objeto de críticas pues todo programa educativo universitario requiere de horas de trabajo independiente por parte de los estudiantes. No obstante, se ha convertido en una decisión institucional, además, para no sobrecargar a los estudiantes de trabajo extra-clase, pues no sólo lo académico hace parte de sus vidas.

Heidy recuerda que en sus clases había una rutina de entrega de trabajos escritos y orales: "Pienso que para todo proyecto tiene que ir primero un borrador... siempre partimos de que estamos en blanco a ver qué vamos a hacer...o sea, si uno va a escribir... va a escribir en blanco... o sea, primero

tiene que tener una idea y ahí sí planear... cuando salían hartas (correcciones), ... uno miraba en qué... qué había fallado, pero como cuando le salía una o dos o ninguna, pues era muy satisfactorio que uno había mejorado..." (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 252-259). Y evidentemente era así, cuando había menos que corregir había una gran motivación de parte y parte.

Entonces, la recursividad por parte de las maestras tenía que empezar a aflorar. Poco a poco, hubo mayor apropiación por parte de los estudiantes a través de dinámicas de clase, explicaciones oportunas y retroalimentación a cada estudiante (pese a tener grupos de hasta 42 estudiantes), se hacía que todos tuvieran mayor apropiación con su proceso. "Entonces no era como la tarea harta de bueno apréndase lo verbos y todas esas cosas, sino que era como algo como más lúdico entonces uno no, uno no lo veía como tarea sino como pasar a pasarla chévere pues al frente de sus compañeros, de sus amigos" (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 102-105), recuerda Nini, pues la promoción de estudiantes 2012, tomó un proceso fragmentado, ellos no vivieron una *contra-jornada* completa por ende, la motivación era vital.

Entre las actividades más recurrentes estuvieron los juegos de sana competencia que tendían a motivarlos a trabajar, pues como Heidy lo recuerda: "Sí, era súper chévere porque siempre de todas maneras la competitividad es algo que usted, o sea, así sea por ganar, uno se esfuerza. Y me acuerdo que ese día era de correr y responder unas preguntas, o ¿algo así?... (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 341-343). Las actividades, yo creo que era como más... o sea, fue como un complemento porque de todas maneras hay que tener en cuenta que es once, entonces como que lo que vivamos hoy... ya mañana no nos vamos a ver. Entonces fue como... como compartir más con los compañeros, eh... la unión de grupo, que si el uno no sabía, el otro ahí estaba, si o sea, fue como algo agradable, las actividades..." (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 77-81).

Hacia mediados del año, las solicitudes de material de trabajo para el área empezaron a hacerse realidad. La institución adquirió dos series de textos llamadas: English in Mind y Face2face, que manejan la enseñanza del inglés de manera procesual y apuntan a desarrollar los niveles de lengua propuestos por el Marco Común Europeo. En una primera fase, Nubia y Mónica utilizaban los materiales de manera esporádica en determinada actividad, sin seguir la rigurosidad de su propuesta, pues por recursividad, buscaban diferente tipo de material para motivar a los estudiantes. Al respecto, Daniela Caballero recuerda que la profesora Nubia hacía diferentes tipos de actividades en clase: "Ella hacía actividades y cosas así, algo también muy bueno, era que ella nos ponía a escuchar canciones y a tomar qué decía la canción, eh... a tomar por ejemplo, a repasar un tiempo dentro de una canción o algo así, pero como tal, por ejemplo ¿que en el colegio haya libros en inglés?, no, nada, novelas en inglés, cosas en inglés y aparte, yo me acuerdo que una vez, no sé en qué, en qué, porque como éramos los de la mañana y los de la tarde se perdió un diccionario y entonces a nosotros nos echaron la culpa y nosotros: "pero..., ni siquiera nunca usamos diccionarios precisamente por evitar de que se pierdan", entonces la profesora Nubia nos regañaba a nosotros por no llevar diccionario..." (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 558-566) y con tristeza, Daniela también recuerda: "Yo considero que el único material que había eran diccionarios y grabadoras" (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 608-609). Sí, aquellos adquiridas con el primer premio institucional hacia el 2008.

En cuanto a tecnología, en la sede C había un video-beam, pero funcionaba intermitentemente, entonces, en ocasiones era mejor no acceder a él para evitar que arruinara actividades y tiempos de la clase. Nini García recuerda que: "Había un video - beam pero...yo me acuerdo que se calentaba y tocaba empezarle a echar vientico con una carpeta para que no se apagara, porque como éramos 47... Entonces era un grupo de tres personas y era muy chistoso y entonces eran muchos grupos. Entonces, se paraban, mientras los otros exponían, otros se paraban a echarle viento al video - beam... (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 403-407). ¡No! y uno veía que el lente a veces se le empezaba como a ver el humo ahí alrededor y uno era como: "¡juepucha! Échele viento y

échele viento, y era que se calentaba muchísimo, pero pues digamos que eso se debió pensar desde que se puso la base porque la base prácticamente cubría todo el video - beam.” (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 413-416). También Daniela Caballero complementa diciendo: “Yo pienso que también era porque realmente ese video-beam no era conforme a las necesidades, ni ese computador, porque esa CPU que nos dieron se notaba que era súper vieja, mejor dicho lo más obsoleto de este mundo” (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 417-419). Además, con respecto al salón del sótano en la sede ‘del edificio’, dice Nini: “Estaba la pantalla inteligente: uno, la pantalla tenía candado y era... era... era un dilema para, para ir, porque tocaba ir a decirle a la celadora... y la celadora tenía que pedirle permiso al coordinador... a la coordinadora de esa jornada que por favor nos abriera el video... la pantalla inteligente. Segundo, eso a nadie, o sea, lo pusieron, pero a nadie le explicaron cómo se tenía que manejar, entonces eran como cuatro marcadores y esos marcadores son palitos para poner allá porque uno no le puede poner el dedo, uno no sabía... Entonces la profesora decía como: “¡no! Mejor...” entonces a veces si abría, íbamos a que nos abrieran pero como para, para... para poder usar el video - beam, pero pues que se usara, que se aprovechara al cien por ciento la pantalla, no.” (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 515-524) Y al sol de hoy, el mismo tablero está al servicio de la intensificación en Inglés, pero sigue funcionando como telón de proyección, porque aún se conoce la magnitud de su inteligencia. Se dice que es responsabilidad de RedP, entidad contratada por la Secretaría de Educación para solucionar este tipo de aspectos relacionados con los equipos tecnológicos de las instituciones. Para el 2015, se ha solicitado el servicio nuevamente, ya RedP se comprometió a instalarle el software necesario para que funcione como algo más que un telón de video-beam. Así mismo, se comprometieron a explicar su funcionamiento. No obstante, uno se podría cuestionar cuánto tiempo hay que esperar en la ‘tramitomanía’. Definitivamente, un factor que atenta ‘en contra’ de los mismos estudiantes y además, pese al compromiso de solucionar este tipo de impases, de allí no han pasado.



[Fotografías de Mónica Sánchez]. (Bogotá. 2012). Colección Personal.

Para el mismo 2012, en una jornada pedagógica hecha en Junio 19 se logró abrir un pequeño espacio para comentar lo que se había hecho hasta la fecha en contra-jornada. Daniela Caballero, recuerda que la profesora Nubia llevó su autobiografía a esta exposición, la cual aún conserva con muchos recuerdos: "Era un álbum sobre... era como una biografía, y entonces yo me acuerdo que la profesora Nubia me lo pidió y lo guardó como un mes. Dijo que lo iba a llevar a una reunión que iba a haber de profesores, algo así..." Daniela, siempre caracterizada por su emotividad le dijo: "Profe, ¡Qué pena! van a ver mis fotos...". No obstante, aquella autobiografía plasmaba los sueños que hoy día empiezan a germinar: "Decía que con quién... pues era como... ¿sí?, la biografía de uno, que qué le gustaba, que quería estudiar, que..., de hecho a mí, a mí... pues como siempre nos preguntaron la biografía y mi examen final oral de... con la profesora Claudia...era eso, de mi vida y eso... Era hablarle cinco minutos en Inglés de corrido la – la – la..., sobre mi vida y sobre yo qué iba a hacer a futuro... qué pensaba, qué quería para luego, entonces yo me acuerdo que yo siempre, siempre, yo les decía que mi sueño era estudiar en el 'Externado' que mi sueño era... Y yo... y yo hace poquito cuando fui, la profesora Claudia me dijo: '¡Ay! yo me acuerdo de ese examen oral final'..." (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 1152-1165). Entonces, los sueños eran también un pretexto para aprender mientras se usaba el Inglés.

Esta socialización de avances se dio porque debido a la división institucional, no todos los docentes conocían lo que se estaba haciendo. De manera general, los docentes expresaron admiración por la labor que se estaba empezando a desarrollar. Sin embargo, pese a ese momento institucional, aún había docentes le preguntaban a Nubia y a Mónica quiénes eran, qué hacían y si eran docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá. Esto ocurría (y en ocasiones ocurre hoy día) porque el alma de la institución, que es la comunidad misma, no se ha apropiado del proyecto emprendido. Refiriéndose al proceso de sistematización, Zulma Chocontá dice: "Pienso que todo eso hace que haya más identidad institucional si yo conozco qué ocurre allá, porque tú le preguntas a un niño de sexto y pues el niño de sexto sabe que los grandes aquí se quedan hasta tarde, que les toca cargar su almuerzo, ¿sí?, que "toca estudiar mucho" dicen ellos, porque yo he hablado con ellos en los salones, pero pues si sería interesante llegar un poco más allá de que ellos conozcan qué pasa dentro de la contra-jornada" (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 372-377), entonces, es un paso por cumplir aún en esta historia.

Una vez finalizado el primer año escolar de Educación Media Especializada, el 2012 vio la graduación de esta promoción de estudiantes. Se les otorgó una constancia de haber asistido a una profundización como lo mencionaba el S.I.E.E.; sin embargo, su redacción nunca fue consultada con ninguna docente del área, lo cual generó inconformismo frente a la falta de reconocimiento de las docentes de Inglés en un documento que a futuro nos representaría ante cualquier institución. Además, desde entonces, éste ha sido un tema bastante polémico: La certificación de los estudiantes, pues la experiencia nos ha manifestado que hay un multinivel y que las horas trabajadas, no son proporcionales al conocimiento adquirido. Lo que sí sería más fiable, sería una prueba idónea de reconocimiento de nivel de Inglés; no obstante, estas pruebas son muy costosas y los estudiantes no pueden acceder a ellas y el distrito tampoco las ha subsidiado. Otro aspecto por definir dentro de este proceso de profundización.

Entonces, el balance del 2012 dejaba ver la necesidad de ampliar el material de clase. El video beam y el computador eran urgentes para dinamizar a través del medio audiovisual las amplias sesiones de clase. Adicionalmente, se hacía urgente clasificar a los estudiantes según sus habilidades en lengua extranjera para satisfacer sus necesidades reales de aprendizaje, lo cual implicaría la reformulación de la malla curricular trabajada.

Y aunque como Heidy señala: "Fue o sea, fue como un experimento pero el primer... o sea, porque éramos el primer grupo ¿no? entonces era como a ver cómo nos va, pero yo creo que fue una actividad muy buena y se sacaron muy buenas cosas" (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 220-222). Y así fue. Pese a los impases, siempre hubo la voluntad de enseñar a nuestros estudiantes y efectivamente, ellos lo notaron pues como Nini dice: "Gracias a eso, digamos yo pude salir del colegio y seguir estudiando Inglés y entrar a trabajar, pues en lo que entré a trabajar.

Entonces, digamos que eso fue de muchísima ayuda porque llegamos... digamos yo llegué al SENA, entonces, a uno le hacían un examen inicial y entonces, yo no entré a nivel básico, sino entré a un nivel más alto... Entonces, digamos que el ambiente era otro. Entonces, digamos, la profesora Nubia siempre nos hablaba, casi siempre nos hablaba todo en Inglés, entonces digamos, llegué al SENA y el ambiente a veces, la gente era como: "¿Qué está diciendo la profesora?" y yo entendía: "Es que yo ya estoy acostumbrada"...Yo decía: "yo ya estoy acostumbrada porque a mí en el colegio me lo daban así, en Inglés". Entonces, digamos que a mí me sirvió muchísimo. Y así como me sirvió para... para decir... para decir... "me gusta muchísimo el Inglés", me sirvió para... para pensar mejor qué quería estudiar... (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 1306-1317) Y el Inglés me ha servido muchísimo también porque para eso, para decir: "Bueno, voy a escribir crónicas, titulares, cosas, todo en Inglés, y lo puedo hacer". Entonces, es como muy chévere y pensar que puedo irme del país y trabajar en lo que..." (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 1338-1340).

Aunque Nini no concluye su idea, sí valora lo aprendido y lo suma a su formación humana: "Uno aprende muchísimo de los profesores y de la paciencia y todas esas cosas que... porque ellos no solamente dan clase. Ellos también le enseñan a uno cómo ser persona y digamos que los valores con los que uno viene de la casa, uno los acaba de llenar en el colegio. Entonces, digamos que la profesora Nubia siempre era como "no, pero no sean así con sus compañeros que ellos también están aprendiendo y que no entiendan, no quiere decir que no pueda hacerlo". Entonces digamos que uno también, humanamente, se llena muchísimo..." (N. García. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-01. Línea 1342-1348) y aunque no desconoce que pudo haber sido mejor en muchos aspectos, sabe que sí constituyó un aporte para su vida.

Frente a lo anterior, Zulma Chocontá señala: "Si yo me alejo de los actores, de los docentes, y me centro en los actores de comunidad de estudiantes y padres de familia, pienso que para los padres y para los estudiantes ha sido un avance muy grande, pienso que aunque los chicos a veces se quejen que: "¡qué pereza la contra-jornada!, ¡qué pereza tantas horas!" Ya tengo la experiencia de hablar con estudiantes egresados y dicen: "¡gracias porque a través de eso estoy en tal cosa!". Entonces, creo que las percepciones son muy diferentes... de cada uno de los actores y desde la experiencia vivida por cada actor y desde la intervención que cada uno hace" (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 207-214).

Y con la graduación de la promoción 2012, se despidió el gobierno de la Bogotá Positiva (2008 – 2011), que si bien para ese tiempo ya había cedido el poder a Gustavo Petro, alcalde electo para el período comprendido entre el 2012 y el 2015, dejó firmada esta herencia educativa de la Educación Media Especializada para el gobierno de la Bogotá Humana, a través de la Resolución 2953 que decía: "El tiempo de desarrollo, implementación, seguimiento y ajuste del proceso de innovación pedagógica será de siete años" (p. 7). No obstante, este gobierno decidió pasar de una Educación Media Especializada, a una Educación Media Fortalecida.

Al respecto, Oscar Matías comenta: "¿Qué pasaba en la Especializada? Llegaba la Universidad pero casi siempre lo que se pensaba era que tenía que existir únicamente la profundización o que los estudiantes debían ver dentro de esa área, o dentro de esa oferta académica o técnica, una sola cosa. Entonces, había un objetivo de formación, un objetivo de construcción de contenidos" (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 158-162), para este caso era un Inglés con fines académicos exclusivamente. También, el paso de la Especializada a la Fortalecida implicó el planteamiento de un objetivo nuevo estipulado en el Proyecto 891:

Transformar y fortalecer la educación media distrital, mediante la consolidación de una oferta diversa, electiva y homologable con la educación superior que promueva la continuidad de los estudiantes en este nivel educativo, para generar en los estudiantes mayores oportunidades en el mundo socio productivo. (p. 1)

Lógicamente, apuntar al alcance de tan magno objetivo es aún una tarea por alcanzar en la cual se han dado pasos importantes durante estos primeros cuatro años de implementación. Para el 2013, el

panorama no cambiaba mucho; sin embargo, como ya se dijo, se hizo inminente la clasificación por niveles pues como la misma Heidy dice: "Así sea necesario dividir el grupo con tal de que las personas que... que están en ese nivel, o sea, es que es muy diferente cómo van a dictar la clase a una persona que está en un nivel superior a una persona que está en un nivel inferior. Por más de que el grupo ayude y por más de que esto... no falta el de que... la persona que pregunte, entonces: "¡Ay! usted no sabe, ¡Ay"... ¿Si? Entonces, eso como que hace sentir mal a la persona o cosas así..." (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 330-335). Aspecto ya socializado en reuniones de área y apoyado como una necesidad para la profundización.

Es así como el horizonte parecía de una u otra forma más claro: La clasificación de estudiantes de acuerdo a su nivel de Inglés, les permitiría reconocerse como una población diversa con necesidades particulares de enseñanza – aprendizaje. Por tanto, para este año era necesario hacer ajustes en el diagnóstico aplicado en el año 2012, que se utilizó sólo para identificar fortalezas y debilidades en el conocimiento del Inglés por parte de sus estudiantes, como ya se mencionó. Además, como docentes, Nubia y Mónica eran conscientes que la clasificación de estudiantes originaría un mayor trabajo en cuanto al nuevo re-diseño de malla curricular porque ya no podía ser una general, sino debería ampliarse en la medida que existieran los niveles de Inglés.

Tras común acuerdo estas docentes hicieron una propuesta muy completa en torno a tres niveles de Inglés: Básico – Intermedio - Avanzado, con una ilación coherente que tuvo como punto de referencia la serie *English in Mind*, pues ya habían notado la pertinencia de algunas de sus actividades con sus estudiantes. Para aquel entonces, conservaron la estructura de la malla curricular que había, clasificándola en las siguientes categorías: área, semestre, bimestre, pregunta del nivel, campos de formación, tema envolvente, competencias comunicativas, temas fundamentales, proyectos comunes (espacio en blanco porque a la fecha, ellas no conocen los proyectos que desarrollan las demás asignaturas y los demás maestros también desconocen los proyectos de ellas), áreas de conocimiento común, producto del semestre, criterios de evaluación, estrategias de enseñanza - aprendizaje. Nuevamente, la malla curricular fue socializada en Concejo Académico para que los Jefes de Área allegaran la información a los docentes de cada área; sin embargo, a la fecha no han recibido aportes.

Curiosamente, la Universidad Monserrate, quien acompañó el proceso al comienzo del 2012, tuvo por objetivo: "Hacer una revisión a la malla curricular desde el aporte de las otras áreas, en el ciclo V, como de alguna manera crear una malla, no solamente de las docentes de inglés, sino una malla donde se pudieran ver como todas las transversalidades de las otras áreas al proyecto" (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 108-112), recuerda Zulma, además complementa diciendo: "Se hicieron algunas reuniones donde de pronto se hizo un acercamiento del filósofo, del matemático, del químico, a conocer algo de la Media For..., de la Media Especializada, en ese tiempo, pero fue más como una sensibilización, pero que se haya originado un aporte, yo pensaría que es muy complejo porque es que el área de inglés, eh, no es un área que la maneje todo el mundo, entonces, creo que no, no se llegó al objetivo así, que se buscaba, creo que no..." (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 114-119).

Aunque el reto para el 2013 era ambicioso, las profesoras Nubia y Mónica tenían claro que esa era la forma de dar mayor sentido a la Educación Media Fortalecida. Además, sabían que una vez hecha la nueva propuesta y tras haber clasificado a los estudiantes, el trabajo sería orientado de manera más sencilla, pues se enfocaría a necesidades particulares.

Por cuestiones de practicidad a la hora de revisar la prueba, escogieron una prueba de *listening* con preguntas de selección múltiple del examen TOEIC BRIDGE TEST, sumado a unos ejercicios de comprensión de lectura basados en la estructura del examen P.E.T. (Preliminary English Test). 50 puntos correspondían al total de preguntas y esperaban hacer la clasificación a partir de los siguientes resultados: de 1 a 30 puntos= nivel básico, de 31 a 40 puntos= nivel intermedio y de 41 a 50 puntos= nivel avanzado. A su modo de ver, la prueba no era muy compleja (ni en estructura, ni en contenido); por tanto, esperaban buenos resultados. Adicionalmente, consultaron el punto de vista de las docentes Claudia Quiroga y Yined Padilla, quienes afirmaron que los estudiantes estaban habituados a ese tipo de pruebas desde sus clases.

No obstante, para sorpresa de Nubia y Mónica, los resultados de dicha prueba clasificatoria no fueron los esperados. Por ejemplo, en la jornada mañana, el máximo puntaje fue 40; por tanto, esto implicó un nuevo punto de partida: por ese año, no habría un nivel avanzado de Inglés (pese a que se había diseñado ya una malla curricular para ese nivel – afortunadamente desde su planeación secuencial no afectaba en nada pues el nivel avanzado sería donde se esperaba llegar...).

Entonces, se clasificaron los puntajes de la siguiente manera y se bautizaron los niveles bajo los siguientes nombres: de 0 a 23 puntos: Nivel Básico (con seis horas de clase a la semana), de 24 a 29 puntos: Nivel pre-intermedio (con cinco horas de clase a la semana), de 30 a 40 puntos: Nivel Intermedio (con cinco horas de clase a la semana). Además, debido al gran número de estudiantes clasificados en nivel Básico, fue necesario hacer dos grupos del mismo nivel, denominados Básico 1 y Básico 2, los cuales respondían a las mismas aptitudes y necesidades de aprendizaje.

Daniela Caballero, una de las estudiantes con mejores resultados obtenidos después del diagnóstico, señala que: "La profesora Nubia dijo que nosotros habíamos quedado en ese porque solamente como cinco personas y yo habíamos quedado como en un nivel avanzado, pero que no se podía crear avanzado con ocho personas, porque eh... solamente un curso de ocho personas no era permitido por el Distrito, entonces, que igual nos había tocado entonces quedarnos en ese pre-intermedio y eso y... la verdad se sintió un poco mal porque pues la gente que venía y entonces uno ya volvía a repetir temas y eso se volvía, pues para mí, no fue muy agradable el segundo año porque eh... fue como repetir lo que yo ya sabía, entonces yo me sentía como, como... relegada, como ir a hacer lo mismo que yo ya sabía, ¿sí? pues yo lo único que lo tomaba de una forma buena era decir: "bueno, repaso la oralidad, repaso cómo hablar y eso", pero los temas como tal, de.. por ejemplo me acuerdo que vimos superlativos, comparativos, eso yo ya lo sabía y pues los estábamos viendo porque en el nivel había personas que no sabían y no manejaban muy bien eso. Entonces yo dije: "bueno, pues igual lo... lo repaso", igual un repaso nunca está de más, pero pues igual uno siempre quiere es aprender algo nuevo" (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 143-155).

Este también fue un tema bastante polémico porque había casos en que el conocimiento de los estudiantes debería ser mayormente explotado, pero por otro lado, había una limitación de espacios y profesores para quizás abrir un grupo de nivel superior. En cuanto a la profesora Nubia, esta clasificación de estudiantes permitió que ella completara su cupo de 22 horas de clase a la semana y que no tuviera que trabajar más en jornada global, lo cual fue bastante positivo para ella, pues a nivel familiar le estaba causando problemas, pues no contaba con el tiempo suficiente para compartir con su esposo e hijas.

Evidentemente, la clasificación obtenida generó grandes interrogantes en torno al gran número de estudiantes en nivel básico, teniendo en cuenta que esta institución era de las pocas que enseñaba seis horas de Inglés semanalmente y por tanto, se esperaba que los estudiantes fueran mejores en esta asignatura. Sin embargo, existen factores tales como el ingreso de estudiantes nuevos en Ciclo V que no traen buenas bases en Inglés, casos de estudiantes con necesidades educativas especiales (pues el San José de Castilla es una Institución de Inclusión) y muchos casos de estudiantes que no les gusta el Inglés.

Con respecto a la situación de estudiantes nuevos para Ciclo V, se solicitó a Rectoría evitar recibir estudiantes nuevos para este nivel pues en muchos casos sus bases son malas y lograr nivelarlos a los estudiantes que ya tenemos, era una labor titánica. A partir de esta solicitud, antes de recibir a un estudiante nuevo para grado 10° o 11°, la Rectora Gilma García se entrevista con él/ella y su acudiente, y les comenta sobre el énfasis, pide notas del área de la institución de origen y además, desde el 2015, ha solicitado a la profesora Mónica hacer una prueba de diagnóstico para identificar sus aptitudes para el idioma, lo cual a partir de este año ha constituido un avance importante que es necesario revisar e institucionalizar a futuro.

Sin embargo, lo anterior aún no se encuentra estipulado en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (S.I.E.E.), lo cual se visibiliza como una falencia del proyecto: "Una falla grande es que no hay ningún requisito para que los niños lleguen nuevos. Desde el comienzo nosotros planteamos que debiese haber requisitos, una vez se inicia la Media Fortalecida no deben entrar niños nuevos. O si entran, deben tener algún... alguna preparación en otro lado, ¿sí? Porque es que a mí me parece ilógico, además hay colegios alrededor, el Gustavo Rojas Pinilla, nos devolvió una niña porque... que iba a repetir once porque no tenía... no tenía... no había tomado el décimo lo que ellos tienen de Media Fortalecida.

Entonces sí se puede, ¿por qué es que en nuestro colegio se acepta a todo el mundo?...” (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 187-194), comenta la profesora Yined.

Retomando lo de la clasificación para el 2013, la nueva organización fue bastante positiva, pese a que los grupos Básicos requerían mayor atención debido a que eran numerosos y su aprendizaje era más lento porque las bases aún eran muy débiles, hubo un trabajo integrando las diferentes habilidades comunicativas con ellos. En cuanto a los niveles pre-intermedio e intermedio, el trabajo era muy bueno, pues se les podía dar y exigir más en torno al uso de la lengua. Al nivel intermedio, se le hablaba todo el tiempo en Inglés, la producción escrita y oral eran buenas y de una u otra forma, el reconocerlos como los mejores estudiantes de Inglés de la Media, era motivo de orgullo para ellos. Adicionalmente, al ser un grupo pequeño, todos se escuchaban entre sí y participaban activamente. Con esto no se pretende afirmar que la participación y la escucha no existieran en los niveles básicos, sino que el uso de la lengua con ellos era más limitado debido a la debilidad de sus bases en el idioma.

Con autorización de la Rectora, fue posible solicitar a los estudiantes un libro de trabajo personal, muchos lo compraron y otros lo fotocopiaron. Si bien el concepto de gratuidad manejado en el Sector Oficial iría en contra de aquella medida, era y es una opción ante la carencia de material, pues como dice Nicol Garnica⁵⁵: “Literalmente no teníamos nada” (N. Garnica. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-08. Línea 424). Frente a ello, el sentido de responsabilidad con el material de clase, se ha logrado gracias a que en la reunión de padres que da inicio cada año a la Educación Media Fortalecida, se ha firmado un compromiso por los padres que justifica la necesidad de ciertos recursos para el desarrollo de las clases. Entonces, en el 2013 y 2014, fue la serie *English in Mind* y para el 2015, ha sido la serie *Activate*, un diccionario y un portafolio, además, se han hecho charlas sobre el capital intelectual que existe en el conocimiento y cómo el educarse implica hacer un esfuerzo familiar en todos los sentidos, lo cual ha sido percibido de manera muy positiva por los padres de familia.

Por ejemplo, la señora Aida Ruth Yanguatín⁵⁶ apoyando el proyecto de Educación Media Fortalecida, resalta la importancia de emplear el tiempo libre de los estudiantes en algo que considera un complemento a las clases del aula regular: “El tiempo libre que están ocupando, está muy bien... están aprendiendo más... algo diferente aparte de lo que están adquiriendo en las áreas, en horas de jornada.” (A. Yanguatín. Comunicación Personal. Octubre 30 de 2014. PF-04. Línea 19-23). Así mismo, la señora Amparo Chaparro⁵⁷ se siente complacida de ver los avances de su hija Natalia Ramos⁵⁸ en torno al

⁵⁵ Nicol Garnica estudió en el colegio San José de Castilla desde el 2011, cuando ingresó a estudiar noveno. Al llegar a la institución no conocía sobre el énfasis que se proyectaba; sin embargo, hacia el 2013 y el 2014, fue parte del proceso de Educación Media Fortalecida en los grupos básico y tres, respectivamente. No obstante, aunque al comienzo parecía difícil adaptarse a las exigencias de esta institución, con compromiso y dedicación le permitieron avances, como se describe en la **Ficha de Síntesis E-08**. Actualmente, se desempeña como estudiante de Comunicación Social en la Universidad Sergio Arboleda. E-mail: nicoljta@hotmail.com

⁵⁶ Aida Ruth Yanguatín es madre del estudiante Kevin Bermúdez, quién posteriormente aparece en esta reconstrucción histórica. Ella es comerciante y ha sido parte de nuestra historia castillista desde el 2004, año en que su hijo inició sus estudios en nivel Transición. Su perfil se detalla en la **Ficha de Síntesis PF-04**. E-mail: aidaruth@hotmail.com

⁵⁷ Amparo Chaparro es madre de Natalia Ramos y se desempeña como Chef. Las dos ingresaron a nuestra institución desde el 2012. La señora Amparo reconoce el amplio aporte de la Educación Media Fortalecida en Inglés en la formación de su hija, como lo describe la **Ficha de Síntesis PF-05**. E-mail: amparo.chef@hotmail.com

⁵⁸ Natalia Ramos hizo parte de nuestra historia entre el 2012 y el 2014. Progresivamente hizo evidentes sus aptitudes para la lengua extranjera constituyéndose en una de las mejores en esta área. Su trabajo arduo y dedicado le permitieron notarlo y tras su graduación, decidió estudiar la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras en la Universidad de la Salle. Quizás hubiera sido oportuno postularla para ser becaria del primer semestre en esa universidad. Su punto de vista sobre esta experiencia se resume en la **Ficha de Síntesis E-11**. E-mail: nathalia_ramos97@hotmail.com

aprendizaje del Inglés: “Me parece súper... ya se desenvuelve bastante bien en otro idioma” (A. Chaparro. Comunicación Personal. Octubre 30 de 2014. PF-05. Línea 26), lo cual para Natalia ha representado inclusive, su proyección profesional en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Además, algunos padres, como la señora Wendy Esperanza Corredor⁵⁹, manifiestan los beneficios del conocimiento de otro idioma, ya que abre puertas hacia la interculturalidad y las opciones de aprendizaje internacional se hacen más posibles. Ella afirma que: “Me parece muy bueno porque sale con énfasis en otro idioma y es... se le facilita más para ir a la Universidad, para conseguir un mejor trabajo, eh... pues se le abren puertas no sólo a nivel del país, sino fuera de él...” (W. Corredor. Comunicación Personal. Octubre 19 de 2014. PF-01. Línea 13-15) o como afirma el señor Horacio Mateus⁶⁰: “El Inglés va a la vanguardia del día a día” (H. Mateus. Comunicación Personal. Octubre 21 de 2015. PF-03. Línea 17). También el señor John Fredy Sanabria⁶¹ visibiliza el potencial laboral existente en este aprendizaje: “Es un proyecto que me parece muy bueno, ya que promueve que el estudiante maneje mejor su inglés y tenga un mejor futuro, y así, abrir... abrir más puertas laborales en su... vida.” (J. Sanabria. Comunicación Personal. Octubre 22 de 2014. PF-02. Línea 15-17).

Entonces, como institución educativa, el Colegio San José de Castilla se encuentra frente a una comunidad de padres que le da potestad sobre la profundización académica de sus hijos, sin cuestionarlo, sino aceptando que es una medida correcta, tal vez por el esnobismo del momento, tal vez por aquella añoranza de progreso que durante muchos años atrás veía en Estados Unidos la tierra de las oportunidades, tal vez por la posibilidad de que sus hijos sepan un idioma que ellos aún no manejan. No más que un voto de confianza ha sido el involucramiento de los padres a la elaboración de un currículo al respecto, pues como dice Aida Ruth Yanguatín: “Yo nunca he recibido... nunca... ninguna explicación de nada... pero, igual pues para los estudiantes está bien. ¡Que los aprovechen...!” (A. Yanguatín. Comunicación Personal. Octubre 30 de 2014. PF-04. Línea 25-26).

Más bien, si hay algo que afana a los padres de familia, es lo referente al bienestar de sus hijos. Al respecto, la señora Aida Ruth dice: “Bueno, que estén todo el día ocupados estudiando me parece bien. Pero que tengan que salir a tomar el almuerzo en la calle eso si no, no me gusta porque pues igualmente están arriesgándose al salir y volver a entrar. Lo bueno sería pues que en el mismo colegio les dieran el almuerzo o algo así, pues para que ellos no tengan que estar para arriba y pa’ abajo. Los que pueden llevar almuerzo y ¿los que no tienen?, pues les tocó pasar derecho y hasta que lleguen a la casa. Entonces, tendrían que no almorzar. Para ellos es malo, porque están aguantando y es la hora... Lo más pro... lo más importante es almorzar. Y si no tienen... pues les toca hasta aguantar a la casa.” (A. Yanguatín. Comunicación Personal. Octubre 30 de 2014. PF-04. Línea 32-39).

En lo que aquí concierne, sólo hasta finales de Agosto de 2015, la Secretaría de Educación del Distrito aprobó la entrega de refrigerios escolares para los estudiantes en *contra-jornada* del Colegio San José de Castilla, pese a que la institución los había gestionado bajo los parámetros adecuados e inclusive, se habían pasado frecuentemente el reporte de los estudiantes que asistían día a día. Entonces, aparte del cansancio diario de una jornada de estudio de doce horas (quizás otra de las consecuencias de la

⁵⁹ Wendy Esperanza Corredor es madre de Nicol Garnica y se desempeña como Secretaria de Recursos Humanos. Con su hija hizo parte de la historia castillista desde el 2011 y aunque reconoce que el acoplamiento a la formación en Educación Media Fortalecida fue un proceso gradual en su hija, finalmente logró avances al respecto como se sustenta a través de la **Ficha de Síntesis PF-01**. E-mail: bettycorredor01@hotmail.com

⁶⁰ Horacio Mateus es padre de Paola Mateus y se desempeña como trabajador independiente. Ha acompañado el proceso académico de su hija desde que ella entró a transición en el 2003. Su amplia trayectoria institucional, le permite reconocer los avances en cuanto al aprendizaje de su hija, tomando una posición crítica sobre la Educación Media Fortalecida, como se evidencia a través de la **Ficha de Síntesis PF-03**. E mail: No tiene.

⁶¹ John Fredy Sanabria es padre de la estudiante Ingrid Sanabria y se desempeña como Administrador. Ambos han sido parte de nuestra historia desde el 2008, cuando Ingrid entró a cursar cuarto de primaria. Es una persona crítica frente a los procesos de Educación Media Fortalecida como lo describe la **Ficha de Síntesis PF-02**. E-mail: mayu-52@hotmail.com

implementación de la doble jornada escolar, producto del Decreto 280 de 1966), al no haber aulas suficientes para ofrecer una intensificación en una jornada única, los estudiantes del colegio no habían tenido apoyo alimenticio para ello, ni siquiera un restaurante escolar para calentar su almuerzo y sentarse dignamente a consumirlo, aspecto no contemplado en la creación de la planta física nueva de esta institución.

Así mismo, el señor Horacio Mateus manifiesta su desacuerdo con esta situación de ampliación de jornada y trajín diario: "La verdad, no me parece. Ya que afecta a la estudiante en su estado físico, ya que termina totalmente agotada." (H. Mateus. Comunicación Personal. Octubre 21 de 2015. PF-03. Línea 22-23). Si bien, es popularmente conocido que sólo con esfuerzo se logran las metas que valen la pena en la vida, también es cierto que para el estudio hay que tener condiciones mínimas vitales como lo son la buena alimentación y la disposición mental producto de determinadas horas sueño y descanso oportunos.

No obstante, mientras la mirada de los padres es una, por parte de los estudiantes hay cierta aceptación de la dinámica de la experiencia y ven como positivo el hecho de salir en medio de ambas jornadas. Por ejemplo, María José Rodríguez⁶² comenta que: "Está bien salir porque pues uno ya se cansa también de estar en el mismo cole... en el mismo sitio toda la jornada, o sea, entonces uno sale al parque y le hace bien. A veces jugamos futbol, nos distraemos un rato mientras empieza la otra jornada" (M. Rodríguez. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2014. E-04. Línea 79-81). En el mismo sentido, Angélica María Castellanos⁶³ dice: "Uno despeja como la mente, porque uno sale como estresado a veces. Entonces uno sale" (A. Castellanos. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2015. E-05. Línea 82-83).

Por consiguiente, los estudiantes que lo viven directamente, lo apoyan. Además, en este proceso de formación para la vida, este tipo de situaciones es muy frecuente, tanto a nivel laboral como académico – universitario, pues la hora de almuerzo, en muchas ocasiones es un espacio de esparcimiento e intercambio de energías al aire libre, de allí que no sea del todo negativo la salida de los estudiantes al medio día. Quizás no ahora que se ha centralizado el proceso de Secundaria y Educación Media Fortalecida en la sede nueva, porque como ya se vio, antes sí que implicaba una odisea de carreras de una sede a otra por cumplir con las responsabilidades asignadas.

Por otro lado, hay padres que ven en la intensificación una fortaleza y en el hecho de asistir sólo dos días a la semana, pese a lo extenuante de la jornada. Para ellos, así quedaría un mayor tiempo para desarrollar otro tipo de actividades personales y académicas como lo dice el señor John Fredy Sanabria: "Es la mejor propuesta que tiene el colegio, ya que debe ocupar el tiempo de los estudiantes y así tendrían que ir solo dos días y no más de dos días al colegio, ya que tienen trabajos y tareas de otras áreas" (J. Sanabria. Comunicación Personal. Octubre 22 de 2014. PF-02. Línea 24-26).

⁶² María José Rodríguez hizo parte de la historia del Colegio San José de Castilla desde el 2011, año en que entró a estudiar grado 8°, hasta su graduación en el 2014. Siempre se caracterizó por ser una estudiante dedicada a lo académico, inclusive extra-escolarmente, pues durante su años escolares, dedicaba tiempo para hacer cursos de Inglés por su cuenta, razón por la cual la profundización en esta área fue muy significativa para ella, como se resume en **la Ficha de Síntesis E-04**. Durante su permanencia en el proyecto de Educación Media Fortalecida, fue estudiante de nivel intermedio y grupo 5. Actualmente, se desempeña como estudiante de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad Central. E-mail: marijoro_26@hotmail.com mrodriguez1@ucentral.edu.co

⁶³ Angélica María Castellanos ha sido estudiante del proyecto de Educación Media Fortalecida durante los años 2014 y 2015, como estudiante de grupos 3 y 4, respectivamente. Angélica se encuentra matriculada en la Jornada de la Tarde, caracterizándose por ser una estudiante que ve en el aprendizaje de los idiomas una oportunidad de crecimiento académico y profesional tal como se expresa en su **Ficha de Síntesis E-05**. Angélica ha sido parte de la historia castillista desde 2006, año en que entró a estudiar grado 6°. Entre sus expectativas profesionales se encuentra Diseño de Interiores y profundización en Idiomas. Para el 2015, es una de las estudiantes becarias del primer semestre de Licenciatura en Español y Lenguas en la Universidad de la Salle. Sin embargo, es uno de los casos que le ofrecieron el cupo en la jornada nocturna y su familia no aceptó. E-mail: azulitha.ngelica@hotmail.com

No obstante, el aspecto de las tareas también es un punto crítico dentro de esta vivencia. Los diferentes maestros de las demás asignaturas, consideran pertinente desarrollar trabajos extra-escolares para profundizar en las temáticas enseñadas en el aula y muchas veces olvidan que los estudiantes asisten a una *contra-jornada* que limita las posibilidades de trabajos en grupo o cosas por el estilo. Sin embargo, aquí hay otro plus de formación y es el que corresponde a la organización del tiempo. Con respecto a esto, Nicol Garnica señala: "Pues a veces se cruzan las cosas, a veces se cruzan digamos trabajos o exposiciones con... también con los de contra-jornada, entonces es a veces un poco dispendioso de hacer; pero, normalmente uno; o sea, hay que saber organizar el tiempo, eso depende de la persona también" (N. Garnica. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-08. Línea 357-360), puesto que en la vida real que espera a los estudiantes tras su graduación, los ritmos académicos y laborales tampoco dan espera y se constituye como una decisión de vida el querer subir en el tren del esfuerzo o en el de la desidia.

También, Angélica María Castellanos siente que pese a lo agotador de una jornada de doce horas de clase, la intensidad horaria justifica el nombre del proyecto de Educación Media Fortalecida, puesto que fortalece a través de amplias jornadas de clase, de lo contrario, sería una clase más que por intensidad horaria, no se fortalecería. "En mi caso pues estudiábamos por la tarde y llegar por la noche a hacer tareas y pues uno llegaba cansado. A veces, uno no las hace por el sueño, o se trasnocha otra vez al otro día. Pero a mí me parece que está bien, porque aun así digamos con que digan "no, ¿qué tal solo dos horas a la semana?", o algo así y no porque o sea, se supone que es fortalecida y eso..." (A. Castellanos. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2015. E-05. Línea 313-317). Sin embargo, en el mismo sentido, el señor John Fredy Sanabria comenta: "Pues, lo negativo puede ser eh... que los profesores no se han comunicado bien entre ellos, entre la jornada normal y la especi... y la Media Especializada para el tiempo de desarrollo de los trabajos y tareas" (J. Sanabria. Comunicación Personal. Octubre 22 de 2014. PF-02. Línea 31-34), conllevando una saturación académica, muchas veces por desconocimiento de la misma dinámica de *contra-jornada* que viven los estudiantes.

Este comentario del señor Sanabria, pone de manifiesto la dificultad de la comunidad castillista en trabajar interdisciplinariamente y por ende, sus estudiantes responden por actividades académicas de manera aislada para satisfacer las exigencias de cada profesor, conllevando así, una fragmentación del conocimiento por un deseo de inmiscuir prontamente a los estudiantes en un ritmo de vida acelerado. Entonces, aquello de Educación Media Fortalecida entra a ser algo irónico en la medida que algunos se preguntan críticamente si realmente fortalece o presiona procesos.

Con referencia a lo anterior, la profesora Claudia Quiroga argumenta, desde su percepción, lo difícil que es trabajar con un estudiante agotado por tantas horas de clase de Inglés. "Los niños rinden según con quién están, o según cómo ven las cosas, o según lo que les gusta o no les gusta. A veces, sí veo avances pero por ejemplo, hay estudiantes que están en grado once, que llevan dos años ya en el proceso y yo no veo... o sea, no se ve ese énfasis, esa intensidad tan grande que tienen. Yo a veces pienso que ellos están sobresaturados de Inglés, entonces, eso también es contraproducente porque Inglés en la mañana, Inglés en la tarde, Inglés, Inglés, Inglés hasta el copete, pues se aburren... (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 189-194). A ellos no les gusta porque es tener que madrugar, tener que estar metidos en otra cosa. O sea, ellos de pronto ven... no lo ven como... como el plus que se pretende ¿no?, sino ellos lo ven como un castigo. O sea no... ya hay entonces... a eso súmale el servicio social, que tienen que estar pendientes de lo de la prueba ICFES, que tienen que estar pendientes de lo del ejército, que tienen que hacer unas pruebas de ingreso a la Universidad... O sea, son una cantidad de cosas que se les suman a ellos." (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 232-237). Y aunque la estudiante Paola Mateus⁶⁴ confirma las palabras de la profesora Claudia Quiroga, finaliza reflexionando al respecto: "Pues que hay días que uno

⁶⁴ Paola Mateus siguió un amplio camino en la historia del Colegio San José de Castilla. Ella ingresó en el 2003, año que empezó a hacer grado Transición. Fue proclamada bachiller en el 2014 e hizo parte del proyecto de Educación Media Fortalecida entre el 2013 y el 2014, como estudiante de nivel básico y 4, respectivamente. Se caracteriza por la sinceridad y reflexión sobre sus apreciaciones, como se resume en la **Ficha de Síntesis E-09**. Actualmente, se desempeña como estudiante de Fisioterapia en la Escuela Colombiana de Rehabilitación ECR. E-mail: yennipaolamateuslopez@hotmail.com

dice: ¡Ya no más inglés, ya! ¡Si, ya! Pero pues igualmente es un beneficio para nosotros, es muy importante hacer todas esas horas, pues porque no siempre se va a ver lo mismo y son cosas que uno aprende para la vida de uno..." (P. Mateus. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-09. Línea 442-446).

Por tanto, aparte de cumplir con un *currículo ¿fortalecido?*, hay otras dinámicas que estos mismos estudiantes deben cumplir. Y es que en ese término de *currículo ¿fortalecido?*, radica la complejidad de lo vivido. ¿En qué medida todo lo hecho corresponde a un cumplir y en qué medida corresponde a un querer? Definitivamente, es algo que no se puede desenraizar de lo que es un proyecto de vida y que correspondería a una decisión institucional de apuntarle a ello, si tal vez, como se ha mencionado, se trabajara interdisciplinariamente, por centros de interés y no desvinculando al resto del colegio de los procesos de Nivel Media, quizás la perspectiva sería otra; ya que como dice Claudia Quiroga: "Nuestros niños hoy en día muy pocos son los que tienen una proyección, tienen un proyecto de vida... O sea, los niños están viviendo para los treinta segundos siguientes al minuto en que estoy acá. Y ellos no ven más allá... Además, por ejemplo, los de noveno ven muy lejano la... el grado once entonces como que... ahora, cuando empiezan el proceso algunos sí son conscientes de eso: "No, ¡sí! esto nos va a servir", "Esto nos va a ayudar". Tendríamos también que entrar como a hacer un estudio y mirar, porque a lo mejor mi percepción es equivocada" (C. Quiroga. Comunicación Personal. Octubre 16 de 2014. P-04. Línea 240-246).

No obstante, pensar en la interdisciplinariedad pareciera algo cada vez más lejano de la realidad, debido a que para lograr tan magno fin, es fundamental un proceso de comunicación permanente de toda una comunidad académica. A su vez, esto superaría las barreras de tiempo y el espacio y más bien, requeriría la subjetivación de esta comunidad en torno a un proceso de unidad institucional. En este punto, a través de la sistematización de experiencias al interior del Colegio San José de Castilla, se podría entrar a conocer qué hace el otro y cómo cada uno se puede involucrar en ello, ya que no basta con compartir un mismo espacio físico y unos mismos estudiantes, faltarían procesos comunicativos que trasciendan las jornadas pedagógicas pues aparte de que son esporádicas, son muy cortas para conocerse entre todos.

Debido a esta situación, ni siquiera la misma área de Inglés ha logrado procesos con un nivel como el aquí planteado, prueba de ello es el sentir de la profesora Yined Padilla al decir: "Yo tenía grandes expectativas al llegar al nuevo colegio, consideraba que teníamos algunas dificultades de comunicación porque estábamos en edificios distintos, pero eso es falso. Estamos en el mismo edificio y nunca nos vemos, ni siquiera para saludarnos. Mucho menos para... para de pronto empaparnos de cosas, de pronto eh... servir como de lazo, de vínculo... no" (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 92-96).

En este colegio, la asignatura de Inglés y la Educación Media Fortalecida aunque podrían complementarse de una manera interesante, se encuentran divorciadas a causa de una *contrariedad* de tiempos, lo cual ha desvinculado procesos que podrían enriquecer a sus estudiantes. Solo por mencionar, mientras en la Media Fortalecida se trabaja por niveles de Inglés y habilidades comunicativas, el Inglés del núcleo común trabaja por cursos (multinivel); por tanto, no hay una malla curricular unificada y aunque hablan un mismo idioma, van por caminos separados, como lo afirma Paola Mateus: "Pues era un...fue un cambio total... total porque pues allá se aprendía pero pues a veces no era tan lúdico como acá, acá ya tenemos como más elementos, más complementos, nuevas cosas para que sea mejor el aprendizaje" (P. Mateus. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-09. Línea 107-109). Entonces, mientras hay ocasiones en que por azar hay una complementariedad, como lo señala Nicol: "Pues a veces... a veces sí se complementan o lo que ya vimos en contra-jornada lo repasamos en inglés, o es al revés, lo que estamos viendo en inglés se complementa en contra-jornada; a veces sí se cuadran y como que se unen las dos, a veces..." (N. Garnica. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-08. Línea 387-

389), hay otras ocasiones en que caminan por rutas distintas: "Pero hay veces que es totalmente disparate, una con un tema, una con otro tema y así... entonces, pues queda uno a veces como muy complicado porque uno está pendiente de un tema con una profesora, el otro con otra, entonces..." (P. Mateus. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-09. Línea 390-392), dice Paola, ya que esta es una historia que no ha logrado empatar caminos en muchos sentidos.

En fin, retomando la historia en el 2013, a nivel metodológico, las clases apuntaban a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes al igual que las temáticas vistas que se orientaban por el libro de texto guía. Se hacían juegos, concursos, karaokes, dramatizaciones, escritura de cuentos, ensayos, elaboración y sustentación de proyectos, etc. Para este año, la intensidad horaria había bajado en relación al año anterior debido al gran número de estudiantes, entonces, los grupos básicos recibían seis horas de clase semanal mientras que los grupos pre-intermedio e intermedio recibían cinco, como ya se explicó.

Con el paso del tiempo, las profesora Nubia y Mónica notaron que la denominación dada a esos grupos fue en cierta manera un error, pues los estudiantes, basados en el nombre de su grupo, pensaban que nunca irían a avanzar; es decir, ellos creían que así estudiaran dos años en *contra-jornada* siempre serían de nivel básico, lo cual lógicamente no iba a ser así pues la malla curricular iba avanzando, pero ese fue un gran inconveniente: Bautizar los grupos por ese nombre. Esto fue algo no previsto, pero influenció el aprendizaje pues el básico creía que siempre lo sería y a veces, el intermedio, creía que todo lo sabía. Una vez más, reaparece la paradoja expresada por García Márquez: ¿sería mejor habernos referido a la realidad con el dedo índice para evitar llevar estigmas sobre los hombros a causa de los nombres? o desde otra mirada, ¿será que los nombres influyen el actuar de los sujetos? Posiblemente aquí haya una prueba de ello.

Este 2013 trajo a Angélica y Gloria al camino de la Educación Media Fortalecida, después de un largo camino lleno de muchos colores y sentires, en parte desconocido por ellas, haciendo que el momento de la despedida estuviera cada vez más cerca de lo imaginado. Al recordar el hecho de entrar a estudiar en *contra-jornada*, Gloria dice: "La Media Fortalecida como que lo refuerza a uno en lo que uno no fue capaz de captar en años anteriores." (G. Aguilar. Comunicación Personal. Enero 22 de 2015. E-12. Línea 70-71); es decir, ve el proyecto ve como una profundización y se concientiza de algo que quizás no había sido comprendido en su magnitud en años anteriores.

Además, lo que en un principio parecía una jornada académica muy extensa, no es más que una ejercitación a lo que será la vida real fuera del colegio, en el trabajo y alcanzando los sueños profesionales. Al respecto, Angélica opina que: "El trabajo de la contra jornada es bueno, a mí me parece bueno porque pues le está enseñando a uno que la vida va a ser así; igual, sea en la universidad, sea a nivel trabajo porque se trabaja de seis a doce, a... a seis y a veces hasta más..." (A. Sanabria. Comunicación personal. Enero 23 de 2015. E-13. Línea 203-205)

No obstante, como todo, hay quienes justifican en la premura del tiempo, la negligencia de cumplir a cabalidad con sus responsabilidades; ya que como dice Heidy: "Yo pienso que eso de que "tengo trabajo", eso no es así porque el que quiere, puede. Uno eso. Y dos, yo creo que era como... o sea, ellos como que contaban como: "bueno, hoy puedo ir, mañana no"... porque tanto número de fallas... entonces, "ya pierdo". Entonces, yo pienso que no era porque no le colocaban el interés. ¿iQué trabajos!? Tuvimos muchísimos trabajos y era como "oiga, si usted quiere, póngase pilas y vaya...". Yo pienso que era porque no le ponían el interés, no porque había mucho trabajo" (H. Páez. Comunicación Personal. Septiembre 23 de 2014. E-03. Línea 95-100).

Si bien, el 2013 abría con el proyecto 891, ya mencionado con anterioridad, ahora que se rememora al pasado, pareciera que el San José de Castilla lo empezó a vivir hasta el 2014. Al preguntarle a Zulma Chocontá sobre la hilaridad del proyecto de Educación Media Especializada con el Media Fortalecida, ella dice: "Creo que una es el complemento de la otra, porque cuando a ti te hablaban de Media Especializada, ya te decían a futuro tiene que proyectar diez horas de contra-jornada, a futuro se van a dar más maestros, a futuro se va a aumentar el parámetro, entonces pienso que fueron cosas que

se mencionaron, que en ese momento no tenían un sustento legal y que no se podían llevar, llevar a cabo precisamente porque no había de dónde, pero pienso que no es alejado, entonces como que cuando, como que cuando ya nos llamamos Media Fortalecida y nos ampliaron el parámetro y nos dieron más docentes, no se vio como un... o pienso que no se vio como: "nos están cambiando", sino por fin nos están dando algo que nos habían dicho desde el principio del proyecto" (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 179-187).

Y así, con un nombre de Educación Media Fortalecida, un nombre que aún no nos pertenecía pero que se gestaba, Daniela Caballero se fue de nuestra historia. Con la elocuencia que la caracteriza, ella dice que: "Pues a mí me parece que sí me sirvió. Para qué... igual uno esperaría más. Pues porque por ejemplo, a mí me parece que la contra-jornada fue muy buena pero hay veces por la misma necesidad de que los otros entendieran, la profesora le tocaba traducir, le tocaba hablar... (en Español). Un aporte mío para por ejemplo, para la... para todo, si llegan a hacer esto en Bogotá, en todos los colegios, bueno... un aporte mío es que nunca traduzcan nada. Nunca. ¿Por qué lo digo? Porque estoy en la Universidad, porque el profesor que me da, es un profesor Británico y él nunca, él sabe Español, porque él vive hace dos años acá, y él nunca, jamás en la vida... y si uno llega a traducir algo, se molesta y dice: "Estamos en clase de Inglés, no de Español" y lo dice, incluso, en Inglés. Entonces, algo que yo le aportaría a la contra-jornada es que nunca le traduzcan a las personas, si no entiende, ide malas!, va a llegar el día que entiende, ¿Por qué lo digo? Uno se... uno debe esforzar el oído. Mi hermana Alejandra, ella me dice: "Dani, cuando yo entré a estudiar Inglés, a mí me costó demasiado, pero uno ya después de los... de los... de los días, van pasando los días, y uno va entendiendo, haciendo el esfuerzo por entender, pero si uno nunca lo hace, o sea, si te empiezan a traducir nunca vas a... hacer ese esfuerzo por entender. Entonces, yo algo que digo, en eso no me sirvió porque pues yo decía para qué traducen, ino!, ino!... de malas, si no entendió..." (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 1350-1367). Aunque pareciera un tanto cruda su apreciación, es cierto, el multinivel en un mismo curso limitaba al que quería progresar. Si bien, Daniela reconoce que como maestros no obramos de mala voluntad, sí debería darse mayor exigencia. "Y entonces, nosotros les explicábamos a ellos, para que ella no se pusiera a traducir, pero eso es algo que yo digo: "pero ¿de qué me aportó?". Pues sí me aportó, porque igual uno aprende cosas y eso, pero pues la verdad, uno espera mucho más, porque que sea así como cuando uno está en un instituto" (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 1389-1392).

Entonces, aunque Daniela y su promoción partieron, el camino empezó a abrirse para la comunidad del Colegio San José de Castilla. Para el 2014, empezaron a hacerse realidad muchas de las condiciones 'mínimas' con que debería haberse iniciado todo este proceso. El día 20 de Enero, el Alcalde Gustavo Petro hizo entrega oficial de la planta física de nuestro nuevo colegio, lo cual realmente contribuye a los procesos de transformación de la Media y en general, para todo el bachillerato. Entre otros, hubo la creación de un salón dedicado a la Educación Media Fortalecida, el salón A-102, que desde su arquitectura tuvo en cuenta conexiones de internet para equipos de bilingüismo, bodega para el archivo de materiales, iluminación y suficiente aire para no sofocarnos como ocurría anteriormente en el sótano y en la caseta de la sede C.

Adicionalmente, teniendo en cuenta las solicitudes de Coordinación Académica y Rectoría y en pro de hacer un trabajo en *contra-jornada* de diez horas de clase semanal, tal como lo estipula la reglamentación en torno a la Educación Media Fortalecida, se logró ampliar el parámetro docente provisional a cada jornada institucional. Para ello, una de las docentes asignadas fue la profesora Diana González⁶⁵, quien comenta a la profesora Mónica: "Es pensando básicamente en los estudiantes; o sea,

⁶⁵ La profesora Diana González es Licenciada en filología e idiomas: Español – Inglés – Francés de la Universidad Libre. Además, ha realizado práctica de su conocimiento en idiomas en el Instituto Colombo y en la Alianza Colombo-Francesa. La profesora Diana trabajó en el colegio San José de Castilla durante el 2014, como docente provisional de apoyo para el Proyecto de Educación Media Fortalecida, orientando los procesos relacionados con las habilidades de *Listening - Speaking* en la Jornada Tarde y atendiendo a los estudiantes matriculados en la mañana. Para esta reconstrucción histórica, ofrece una mirada importante sobre el proyecto aquí sistematizado,

cuando yo llegué aquí a la institución, se supone que, que, dos personas o dos docentes; que eras tú y Nubia, estaban a cargo del proyecto, pero que solicitaban un docente más y el hecho que la Secretaría dé esa oportunidad, lo hace en beneficio de sus estudiantes ¿no? Como... como para que el proceso y el proyecto se lleve... bien" (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 109-113)

Pero el 2014 estaría lleno de más novedades. Aquel sacrificio en torno a las asignaturas de Artes y Música hecho en el 2008, para ampliar la intensidad horaria a una asignatura que estaba dando resultados y reconocimientos a la institución, se reivindicaría con la planta física nueva y el aumento de horas a *contra-jornada*, dando un nuevo lugar a aquel derecho a lo artístico sacrificado en años anteriores. Entonces, ahora la intensidad horaria manejada en Inglés se reducía de seis horas a cuatro horas, haciendo que para los docentes de núcleo común de cada jornada, apareciera una gran inquietud en tono a cómo completar su asignación académica ahora que había menos horas por dictar. Al respecto, la profesora Lorena Sierra⁶⁶, docente provisional de Inglés de la Jornada Tarde, señala: "Hubo como una discusión de quién debería tomar estas horas, pues por el asunto de la edad de los chicos, por el asunto de que muchas profes como que no querían trabajar en ésta... en la contra-jornada, con los chicos de contra-jornada. Entonces, yo no vi ningún problema pues soy igual una docente provisional que en cualquier momento podría retirarme. Yo acepté pues gustosa tomar las horas, pues para empezar a trabajar en la contra-jornada" (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea: 30-35), lo anterior, debido a aquellos mitos que desde la aparición de la Educación Media Especializada han rondado este sector.

Así como Lorena se adhería a esta misión, la profesora Lucely Chacón⁶⁷, también docente de Inglés empezó a hacer parte de la misma. Al igual que Lorena, Lucely comenta con respecto a la mitificación existente entre los docentes de planta de Inglés por su participación en el proyecto de Educación Media Fortalecida: "Bueno, los docentes de Inglés de aquí de la mañana realmente no les... no les... no tienen ningún interés en trabajar en la Media Fortalecida. Las compañeras que yo conozco, no... "No si yo quisiera, ya estaría ahí en la Media..." O sea, como decía Lorena al principio, creen que... que va a estar vulnerado eeeh... su horario ¿cierto? En un momento que la Media no siga ¿sí? Entonces, ellas quieren es como asegurar su estabilidad laboral acá. A mí, sí me gusta mucho la Media, a mí me ha gustado mucho y quisiera trabajar más en... en este proyecto. Yo me siento cómoda trabajando en Inglés

proporcionando puntos de vista críticos y juicios de valor que visibilizan la importancia del proyecto, tal como se resume en la **Ficha de Síntesis P-08**. E-mail: dianigo4@hotmail.com

⁶⁶ La profesora Lorena Sierra es Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, con inicio de un Máster en Literatura Latinoamericana en la Universidad de Buenos Aires. Lorena hizo parte del Colegio San José de Castilla desde el 5 de Septiembre de 2013 como docente provisional de Inglés en la plaza de la profesora Aura María Fernández, quien por motivos de salud, se retiró definitivamente de la Institución. El 29 de Octubre de 2014, Lorena se retira de la institución porque la profesora Julie Murcia solicita su plaza en traslado del Colegio Juana Escobar, ubicado en la Localidad de San Cristobal.; no obstante, durante el 2014, Lorena hace parte del Proyecto de Educación Media Fortalecida orientando los procesos relacionados con *Reading Comprehension* en la Jornada Tarde, sumado a una responsabilidad de Inglés de grado 7° y dirección de curso de 705. Desde la Media Fortalecida trabajaba atendiendo a los estudiantes matriculados en la Jornada Mañana y su punto de vista se resume en el **Formato de Síntesis P-03**. E-mail: cinderella8616@hotmail.com

⁶⁷ La profesora Lucely Chacón es Licenciada en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Lingüística aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad La Gran Colombia. Lucely llega al colegio San José de Castilla en el 2013, tras haber solicitado un traslado del Colegio José Martí, de la localidad Rafael Uribe Uribe. Al llegar a este colegio, recibió la plaza de Inglés de Primaria Jornada Tarde; sin embargo, ante una necesidad personal de trasladarse a la Jornada de la Mañana, hizo la solicitud ante Rectoría para trabajar en bachillerato, la cual fue aceptada teniendo en cuenta que la profesora Lucely también estaba interesada en trabajar en la Educación Media Fortalecida. Por tanto, orientaba *Reading Comprehension* y trabajaba atendiendo a los estudiantes matriculados en la tarde. Adicionalmente, dictaba Español de grados 802, 803, 901 y 903 y era directora de curso de 803 como lo expresa la **Ficha de Síntesis P-02**. E-mail: luchaquin@hotmail.com

con los de Bachillerato. Entonces, quisiera que se forta... en realidad se fortaleciera más, ¿cierto? que tuviéramos todos los recursos, que nos dieran un lugar ¿cierto? Eeeh...De importancia en... en... en la Institución ¿cierto?" (L. Chacón. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-02. Línea 501-509).

Por tanto, independientemente de los sentires, administrativamente se abrían las posibilidades para replantear mejor lo de los niveles de enseñanza de Inglés y más aún, la posibilidad de profundizar el aprendizaje de la lengua extranjera según cada una de las habilidades comunicativas de la lengua. Al respecto, la profesora Yined dice: "Encargarse de una habilidad del idioma es interesante... Como se ha hecho este año. Pues, creo. ¿no? Porque ya te cuento, no conozco muchas cosas, ¿cierto?, pero lo que al comienzo del año escuché que era unos... unos... eh... encargados de escritura, otros de gramática. A mí me parece que eso sí es prudente. Por un lado no saturamos a los estudiantes de... de lo mismo. Segundo... Claro. Segundo, tú te especializas en una habilidad, porque cada habilidad tiene sus técnicas, tiene sus... sus cosas propias. Entonces tú... tú en la medida en que vas trabajando lo vas encontrando, muchos detalles y vas especializándote en eso" Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 201-212)

De allí que la opción fue segmentar la propuesta de Educación Media Fortalecida en 5 horas de *Reading, Writing and Vocabulary*, 3 horas de *Listening and Speaking* y 2 horas de *Reading Comprehension*. Esta división del trabajo obedeció al aumento de docentes y la nueva posibilidad de hacer un trabajo más complejo y más completo, no porque antes no se hiciera, sino porque al haber una maestra dedicada a cada aspecto de la lengua, sería más profundo el trabajo y tiempo dedicado a cada habilidad.

Refiriéndose a la experiencia de trabajar el idioma extranjero por habilidades comunicativas, Angélica María Castellanos dice: "Cada una se especializa en un área, digamos, *speaking* y cosas así. Entonces uno ve... Uno cada clase le ponen como que, centra ese sentido hacia, bueno, *speaking*. Entonces... Con Nubia, pues ella es una buena persona, también Lucely. A mí me ayuda mucho Lucely en la parte de comprender, de saber...o sea, de entender una lectura... Y con Angélica, ella nos pone a hacer videos y dice bueno, porque o sea, aparte de usted solo estar leyendo y escribiendo, usted lo practica" (A. Castellanos. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2015. E-05. Línea 128-134). Entonces, además de ser una práctica beneficiosa y por habilidades de la lengua extranjera, le permite a los estudiantes diferenciar el trabajo realizado por cada docente, pues como María José Rodríguez afirma: "Pues el año pasado, la profesora Nubia manejaba los tres. Ella no era tan monótona y nos hacía por ejemplo, un día *listening*, el otro día *speaking, writing*, bueno todo. Pero ahora, cad... ya cada una tiene su especialización y ya uno, ya sabe que con esa profesora es tal tema" (M. Rodríguez. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2014. E-04. Línea 140-143).

Adicionalmente, teniendo en cuenta que la rotulación de los grupos (especialmente en lo referido al grupo básico) ocasionó una cierta visión de estancamiento, para el 2014, se formaron cinco grupos conformados según la aplicación de la prueba diagnóstica y los estudiantes del año anterior que para ese año pasaron a 11°. Evidentemente, la llegada de nuevas docentes permitió ampliar la *contra-jornada* y reducir el número de estudiantes por clase. Una ganancia para la institución que tiene la potencialidad de reflejarse en el proceso de los estudiantes, no sólo a nivel académico como lo señala Angélica María Castellanos: "Yo digo que es bueno porque no todos entendemos las mismas cosas, algunos saben más, otros menos. Y digamos, una clase... No es igual una clase del grupo tres al grupo uno... porque cada quien sabe cosas diferentes. Pero aún así me parece bueno porque, o sea, los que saben y quieren aprender más no se retrasan, por ejemplo "ay eso ya lo hice y otra vez... ¡Qué mamera!". Entonces, me parece bien..." (A. Castellanos. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2015. E-05. Línea 151-155), sino a nivel de procesos de socialización con otros, tal y como lo expresa María José Rodríguez: "Tú aprendes de alguien y ese alguien también aprende de ti. Entonces se puede como compartir las ideas y no que tienen que ser los mismos de siempre, con lo que estás en la jornada de la tarde, sino también conoces a la gente, a la otra... a las otras personas." (M. Rodríguez. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2014. E-04. Línea 158-169), lo cual hace de esta experiencia algo más cercano a la realidad fuera de la escuela, sea en el trabajo o a nivel universitario.

Una vez vivida su experiencia, la profesora Diana González afirma: "Me gustó muchísimo el hecho de trabajar eh... por habilidades porque se pudo, de pronto, dar la oportunidad a los chicos de... de reforzar en diferentes habilidades el tiempo que se requiere para que esa habilidad de verdad sea, de pronto, bien manejada por ellos; el hecho de que un solo docente trabaje todas esas habilidades no le da la misma oportunidad a los chicos de poderlas practicar el tiempo que se necesita, cuando ya tenemos docentes diferentes, en mi caso era *listening and speaking* tuve la oportunidad de siempre eh... poderlos escuchar a cada uno, que es un trabajo bastante tedioso, que no se puede hacer en una sola clase, sino que pues, debe haber un.. un momento específico para eso, y pues lo tenían y pues, ellos hacían su mejor esfuerzo para defenderse y para hablar. Además, que... que el interés y eso que ellos tenían por su... por aprender inglés, los... los motivaba muchísimo a desarrollar esa habilidad, el *speaking*" ((D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 192-202)

Es así como esta nueva asignación académica generó diversos cambios institucionales. Entre ellos, que el espacio de clase construido para la Media Fortalecida, salón A-102, era insuficiente, porque al tener cinco grupos de estudiantes que debían recibir diez horas de clase, cada uno, se habla de un total de 50 horas de *contra-jornada* a la semana por cada jornada. Un salón asignado a la Media Fortalecida tiene capacidad de uso de 25 horas por jornada, ya que en el caso de la contra-jornada de la mañana, los estudiantes lo usan las cinco primeras horas, saliendo a las 11:20 a almorzar para regresar a la jornada de núcleo común y los estudiantes de contra-jornada de la tarde, lo usan después de primera hora, saliendo a las 6:15, pues también deben tomar su almuerzo tras haber estudiado en la mañana. Entonces, evidentemente era urgente pensar en otra aula.

Después de mucho pensar y discutirlo en diferentes reuniones, se optó por tomar un salón denominado CRI (Centro de Recursos de Inglés). Un espacio construido para el uso de todos los docentes de Inglés con la proyección de albergar materiales pertinentes para el desarrollo de sus clases; sin embargo, para aquel entonces no era más que un aula con un tablero en acrílico, pues la dotación estaba por tramitarse. Por tanto, ya existía el espacio que había sido sugerido por la Universidad Pedagógica Nacional para apoyar el aprendizaje adecuado del Inglés, pero sin recursos, lo cual para el objetivo propuesto era igual a nada. Entonces, se decidió, después de Semana Santa de ese año, usarlo para completar la intensidad horaria que exigía la Media Fortalecida, sacrificando a futuro un espacio que debería ser dotado para el área de Inglés de toda la institución.

Quizás porque en esta historia nunca se había tenido un espacio como este, la comunidad castillista desconoció su origen y objetivo pedagógico, el cual está muy ligado a su quehacer institucional de enseñanza del Inglés. Durante el gobierno de Bogotá Sin Indiferencia, bajo la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2007), se propuso un Plan de Desarrollo denominado Bogotá: Una Gran Escuela. Allí se estipuló el proyecto "Fortalecimiento de una Segunda Lengua" como respuesta al acuerdo 253 de 2006 "Bogotá y Cundinamarca Bilingües en 10 años". Una de sus metas es lograr que los estudiantes obtengan un nivel B1 de conocimiento de Inglés, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y para ello, se ha propendido a formar y certificar maestros en nivel B2, aspecto importante y contemplado desde el diseño de la Educación Media Especializada y ahora, Fortalecida.

Entonces, una de las estrategias para lograrlo es la creación de Centros de Recursos de Idiomas (CRI) para ampliar el número de estudiantes que dominan una segunda lengua y cuyos primeros 72 CRI serían dotados plenamente hacia finales del año 2008. Si bien el Colegio San José de Castilla, pese a sus resultados académicos en aquel tiempo, nunca contó con un espacio así, éstos empezaban a existir en la ciudad, definiéndolos como:

Dentro de la realidad de las Instituciones Educativas Distritales, los CRI serán concebidos como un recurso complementario a las clases que supondrá de un programa de Inglés y una metodología que promuevan la autonomía en los estudiantes, que fomenten la toma de conciencia por parte de ellos sobre la responsabilidad que tienen en su proceso de aprendizaje, y que provean las herramientas necesarias para poder ejercer dicha autonomía y la responsabilidad que conlleva. (S.E.D., 2004, p. 6)

Evidentemente, la creación de los CRI posiciona el aprendizaje autónomo reconociendo el rol activo del estudiante en su propio proceso. De allí que esta decisión de convertirlo en un aula de clase más para la Educación Media Fortalecida, sea algo peligroso y *'en contra'* vía del objetivo del Proyecto 891 y el mayor acceso a la Educación Superior, pues como en las orientaciones para implementar los CRI se afirma:

En un proceso de aprendizaje autónomo no es suficiente con generar las circunstancias para que haya autonomía en clase, sino que se hace necesario que el estudiante decida involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje y para hacerlo, necesita aprender y reconocer que el éxito depende no sólo de su maestro sino de él mismo. El proceso de aprendizaje de un idioma se inicia en el aula, pero continuará fuera de ella durante la vida escolar del alumno, e inclusive después de haber terminado sus clases en el colegio. Es así como un estudiante que haya entendido el poder que tiene para extender sus experiencias de aprendizaje y aprender de ellas tendrá muchas más posibilidades de éxito. (2004, p. 8)

Lo cual va muy de la mano con el perfil de un estudiante universitario, independientemente de la carrera seleccionada, pues en las universidades, la existencia de una biblioteca o de un espacio especializado en lo que se estudia y al cual se tenga acceso autónomo, determina en gran medida la calidad en el aprendizaje; además, si se espera lograr una formación propedéutica entre la Educación Media y la Universidad, pues como mínimo se debe pensar en estrategias y espacios similares a los universitarios. Sin embargo, el Colegio San José de Castilla nunca ha contado con un espacio así, ni tampoco con el apoyo distrital para dotarlo ahora que existe.

No obstante, cabe aclarar que la subutilización de dicho espacio no obedece a negligencia institucional, sino más bien es una medida tomada en pro de la cobertura, porque como institución no se sabía en qué momento la Secretaría de Educación Distrital y el Departamento de Educación Media y Superior iba a dar respuesta al apoyo requerido de más docentes para la Educación Media Fortalecida; sin embargo, parafraseando nuevamente la metáfora de la Rectora Gilma García, el bebé está creciendo y requiere de mayor espacio y juguetes nuevos, aspecto que debe ser contemplado en la proyección de los próximos años.

Entonces, con la solución de la asignación académica y los espacios para hacer una Educación Media Fortalecida que tratara de cumplir con los requisitos solicitados, ahora el tema era la dotación. Con la entrega del colegio nuevo se hizo entrega de mobiliario nuevo para todas las aulas regulares, excepto para la Media Fortalecida, lo cual aún causa indignación pues el tiempo pasa y para el 2015, aún no ha llegado. Entonces, paulatinamente se han reinstalado materiales ya existentes antes de la entrega de la sede nueva, como dos video-beam, el tablero inteligente (pendiente de configuración), y un sistema de audio en la parte frontal de cada salón; sin embargo, no siempre transmiten sonido de calidad para las actividades desarrolladas.

Al respecto, la profesora Lorena Sierra comenta: "Pues en la falta de recursos se veía un poquito para lo del avance de pronto cuando estábamos trabajando por las habilidades de manera diferente... Si yo tenía *listening* o algo así... Y entonces, ino!, pues no tengo grabadora, o no tengo proyector, o quiero hacer una actividad pero no puedo... entonces, a veces se presentan este tipo de dificultades... pero ya... pues han ido mejorando paulatinamente un poquito... o sea, de pronto mira que ya tenemos el proyector ahí... (Señalando aula A-101), que es una gran cosa para los chicos, que a ellos les gusta ver videos, están en eso todo el tiempo, como en esa onda de la media... eeeh... ¿faltan recursos? Sí, creo que faltan cosas, falta sobretodo no sé... un módem para darles Internet. Para que tengan acceso a... esa Educación de Media que es supremamente importante y que en el Inglés como que ayuda bastante a avanzar... tener contacto con... con el Inglés de la vida real. Eeeh ¿Libros? Estoy trabajando *Reading*, pues me ha tocado con muchas fotocopias, la verdad. Los recursos faltan... libros, falta material" (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 172-183)

Por tanto, también el argumento de haber solicitado un libro de texto para orientar el aprendizaje en esta área, obedece a ver, al menos, el aprendizaje a color. El constante trabajo en fotocopias puede llegar a ser aburrido para el mismo ojo humano y más desde una materia como *Reading Comprehension*. La profesora Lucely Chacón señala que: "No siempre hay acceso para fotocopias. (LORENA: Noooo... Yo las saco) Muchas veces las fotocopadoras están dañadas... no hay papel... Los recursos si son bien

escasos... y diccionarios también... no tenemos, diccionarios no hay..." (L. Chacón. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-02. Línea 185-188). Con respecto a la carencia de materiales, la profesora Diana González también menciona que: "Una de las falencias eh... que nos encontramos en la institución y por lo cual, de pronto, no se cumpla al cien por ciento con los, con las expectativas de... de... de hacer las cosas como, de mejor manera, no contamos con un... con unos recursos específicos desde el comienzo, desde que llegamos acá eh... no contábamos con internet, eh... tuvimos si nuestro... nuestro video beam, pero pues pasó tiempo para que eso sucediera, um... teníamos la grabadora, pero, entonces, falta muchísimo material, muchísimos recursos que... que ayudarían a... a trabajar de mejor manera" (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 176-182).

Sumado a ello, hubo una dificultad con la responsabilidad académica asignada a la profesora Diana González y su compañera provisional Angélica González, enviadas en el 2014 por la Secretaría de Educación y es que se les asignó *Listening and Speaking* con una intensidad horaria de 3 horas a la semana por cinco grupos de clase. Entonces, tenían una responsabilidad de 18 horas de clase a la semana, lo cual de antemano se presenta como una inequidad entre docentes, puesto que el Decreto 1850 de 2002 señala en un párrafo de su artículo 5º que:

El tiempo total de la asignación académica semanal de cada docente de educación básica secundaria y educación media, será de veintidós (22) horas efectivas de sesenta (60) minutos, las cuales serán distribuidas por el rector o director en períodos de clase de acuerdo con el plan de estudios. (parr. 11)

Entonces, para subsanarlo en cierta medida, a la profesora Diana le asignaron la responsabilidad de ser líder en el proceso de transformación curricular que adelantaba la Universidad de la Salle con el proyecto de Educación Media Fortalecida. Entonces, cualquier inquietud de Claudia Villalobos al respecto, o solicitud y trámite de información institucional, o consolidación de informes y actas, serían tratados directamente con Diana, lo cual fue una decisión quizás tomada ante la premura por asignarle más responsabilidades escolares, pero desde Coordinación Académica y Rectoría no se analizó que se ponía un gran peso sobre una persona que debía generar procesos de comunicación en y sobre un colegio que apenas conocía, que apenas la recibía y que tenía una historia que si bien descubrió por partes durante el 2014, no la sentía en su magnitud pese a los intentos de querer hacer este aspecto de su trabajo a plenitud; por tanto, la dinámica del ritmo diario sólo le permitió conocer pinceladas de esta larga historia.

"Aquí hay algo interesante y es hay dos profes dedicadas a la Fortalecida. Tiempo completo... Hay dos que son... dan clases en la jornada habitual y en la contra-jornada y además, son directoras de grupo de la jornada habitual. Entonces, el nivel de responsabilidad está puesto sobre la jornada habitual... no sobre la Media Fortalecida... Ya hay una diferencia... pero... más grave aún las que llegan provisionales... Ellas dicen: "pues yo estoy aquí este año, no sé si el próximo esté. Entonces, pa' qué me aprendo todo esto si de pronto el otro año no estoy..." o "de pronto este año no acabo..." Entonces, "no me comprometo de a mucho porque después lo que genero es..." ¿Sí? Hay una cantidad allí, no digo que sean excusas, pero sí razones que me llevan a que de pronto yo no dé lo mejor de mí o no me comprometa de la mejor manera posible, como podría hacerlo si tuviera contratación diferente. Entonces, es un tema muy importante... o sea, con la SED decíamos... incluso... estamos trabajando con profesoras en una... en un colegio en etapa en diseño, estamos trabajando con las profesoras de horario habitual, generando un proyecto para que lo lideren otras... porque van a llegar profes nuevas a desarrollar esto... y peor aún, las que llegan que son posiblemente provisionales pueden irse al siguiente año. Entonces, lo mucho o poco que ellas hayan logrado, se lo llevan en su experiencia porque como institución educativa no estamos acostumbrados a sistematizar..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 550-571), dice Claudia, legitimando la sistematización de esta experiencia educativa, ahora más que nunca pues empieza a verse el ir y venir de maestros en este proyecto.

Definitivamente el 2014 se constituyó en un aprendizaje para el 2015, pues fue claro que el docente provisional de apoyo enviado por la Secretaría de Educación debía trabajar directamente lo académico en el aula para que procesualmente se integre a la comunidad sin un proceso tan forzado pues de allí puede devenir incluso, el gusto por estar en la institución. Con respecto a la provisionalidad

del apoyo, hay muchas polémicas al respecto, puesto que solamente ha habido expedición legal de aumento de parámetro docente de planta con la profesora Nubia Méndez y Mónica Sánchez; sin embargo, quienes han venido por añadidura, muchas veces desconocen el objetivo del proyecto para el cual son contratadas. En este sentido, Oscar Matías dice que: "La mayoría de nuestros docentes de Media son provisionales ¿Por qué? Porque salen con el dinero de específicamente del proyecto, no salen con los recursos de la Comisión Nacional del Servicio Civil, por eso no son docentes de planta. Son docentes provisionales" (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 470-473), lo cual en cierta medida es comprensible en un proyecto de profundización que desde la Educación Media Especializada se presenta como una puesta en práctica por revisar durante siete años; no obstante, hubiera sido pertinente una respectiva inducción por parte de la Secretaría de Educación al recibir a los maestros de apoyo.

Al respecto, la profesora Diana comenta: "No dan una explicación, ellos... ellos publican la vacante que existe para Media Fortalecida y pues, es la persona que aplica quien decide si... si le interesa o no este proyecto; eh... allá en la Secretaría no dan ninguna explicación, simplemente "estos son los requisitos, traiga su documentación, cumple con los requisitos o no cumple", si no cumplen, pues devuelven toda la documentación; si cumplen; pues, entonces, reciben todos los documentos, revisan que estén completos y envían con un inicio de labores a la institución... (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 38-43). Ya me vengo a enterar pues del proyecto como tal, pues cuando llego a la institución... (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 63-64). Cuando tú llegas nuevo a la Secretaría de Educación no hay una persona que te diga: "No, mira el proyecto de Media es esto, esto es así" no, en mi caso no fue así." (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 70-72). Al hacer esta observación en la entrevista a Oscar Matías, él señala: "Sí, puede pasar y es algo que podemos mejorar de pronto desde acá, es una buena observación... eh... nosotros a veces lo que... lo que hacemos es que como el docente se necesita, pues tenemos que moverlo rápido para que llegue al colegio, pero es importante sí, sí. Digamos que nosotros también hacemos... hacemos una... como una pequeña entrevista... el Rector vuelve y lo entrevista, pero puede pasar que no sepa para... para qué va..." (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 492-492).

Y como esta es una historia de aprendizajes desde la práctica, para el 13 de Abril de 2015, se hizo una jornada de inducción a los docentes provisionales que se posesionaron entre el 28 de Enero y el 17 de Febrero de 2015, lo cual sería prudente repetir no solo cada año, sino ante nuevas contrataciones para el apoyo a la Educación Media Fortalecida, sumado a la ya señalada importancia de que las instituciones educativas sistematicen sus experiencias educativas.

Otro de los aprendizajes obtenidos a partir de la práctica en el 2014 es que las profesoras dedicadas al *Reading Comprehension* tenían gran dificultad a la hora de atender procesos relacionados con sus clases de la jornada a la que pertenecían y la contra-jornada, para lo cual muchos procesos si evidentemente marchaban *'en contra'* vía, pues recordando lo que mencionaba Claudia Villalobos: "Son directoras de grupo de la jornada habitual. Entonces, el nivel de responsabilidad está puesto sobre la jornada habitual... no sobre la Media Fortalecida..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 552-554), lo cual no ocurría por negligencia, sino porque la misma dinámica institucional tendía a chocar. Al respecto, Lorena Sierra recuerda: "El mayor problema que he visto es de pronto cuando los chicos de séptimo se meten en algún problema y que estoy aquí en clase con ellos y me llaman: "eh... profe que tiene que ir a... a coordinación..." yo: "pero, mira que estoy en clase no puedo ir..." y regresan a los dos minutos: "profe que es que tiene que ir, que es importante"... Entonces, bueno... los tengo que dejar a ellos solos... que no es lo adecuado, aunque son chicos que se portan muy bien solos, o sea... y si no fuera por eso sería un problema terrible, porque pues dejarlos solos es un problema para la docente, es un problema que incluso, puede tener problemas legales" (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 110-116), también la profesora Lucely Chacón dice: "Yo no he participado en las... en las... en las izadas de bandera de... de mi curso y tienen que asignárselas a otra persona porque estoy aquí dictando clase en la contra-jornada" (L. Chacón. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-02. Línea 100-101).

No obstante, esto es el resultado de que los Coordinadores de Convivencia se hayan dedicado a lo propio de la jornada a la que pertenece su nombramiento, desconociendo lo que ocurra con aquellos

estudiantes '*de más*' que a diario los visitan, lo cual desde el punto de vista de Zulma Chocontá, es apenas natural: "Desafortunadamente eso tiene que ver con un tema de Secretaría y es que eh... el que haya contra-jornada a ellos les representa más trabajo, igual dinero, más estudiantes, por el mismo sueldo y se ve más es por ese lado, es lo que yo he percibido, no lo digo solo por mis compañeros sino lo, lo veo desde lo que yo he percibido en las diferentes reuniones, todo el mundo lo ve como que hay mucho más trabajo, pero no hay garantías, enton... inclusive yo le decía en alguna reunión yo le decía eso a la gente de Secretaría, yo le decía: "desafortunadamente no todo el mundo lo ve desde lo pedagógico" y también pues, si yo lo miro como humana, pues los maestros deben tener un incentivo, entonces ¿qué ocurre? Hay cinco, diez cursos de contra jornada pero pues los coordinadores, es un solo coordinador para todos los 800 estudiantes, pues ellos dicen: "no, yo no puedo tampoco con las contra jornadas", eso hace que se suelten un poco del proceso, pensaría yo que eso es un motivo" ((Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 479-487), pues asumir esta responsabilidad es casi como manejar una dinámica paralela a la que ellos no están habituados: "Casi nunca lo tienen en cuenta... Me toca estar continuamente recordándolo... Y pues si... y si... y si no se puede... pues me... me... buscan reemplazo... o incluso me mandan.... Me han mandado reemplazos a la contra-jornada que no es lo ideal... y me mandan con los chicos que pues son chiquitos... pequeñitos, entonces, necesitan todo el tiempo a la directora de grupo..."(L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 135-139), recuerda la profesora Lorena Sierra.

De allí que los procesos de comunicación en muchas ocasiones se hayan visto afectados, pues el horario en *contra-jornada* no marcha ni siquiera igual que el del resto del colegio y eso en ocasiones, ha tendido al distanciamiento entre las actividades. Además, a ello se le suma que arquitectónicamente, ahora, hay un muro que aísla los salones asignados a la Educación Media Fortalecida del resto del colegio, quizás pensado por la necesidad propia de una asignatura que requiere de actividades de escucha y concentración constante, lo cual es tanto positivo como negativo.

En lo positivo, la profesora Lorena dice que: "Sería muy difícil con los chicos de acá de pronto no conocen a nadie, que se distraen fácil, que ya están cansados después de tantas horas de trabajo... hasta sería de pronto... sería más complejo dictar clase con ellos. Cuando están aquí pues se concentran..." (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 343-346); sin embargo, al ser un muro aislante, inevitablemente cumple su función: "Sí, estamos como un poquito aislados... en estos dos salones" (L. Chacón. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-02. Línea 336), dice la profesora Lucely, añadiendo que: "También conviene con el horario porque no es el mismo de la... de la jornada habitual. Cambia en... muchos aspectos; incluso, en el descanso, entonces ellos tienen descanso mientras que nosotros estamos en clase. Mejor ese muro... que aísla mucho el ruido" (L. Chacón. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-02. Línea 347-349).

Sin embargo, el muro no es más que algo material que según la perspectiva de algunos podría ser superado por la voluntad, pues como dice la Rectora Gilma García: "En algunos compañeros, se ve la falta de compromiso, vienen a su... a su jornada a dictar la clase que le corresponde y ya, y el docente debería estar más inmerso con el área en sí de inglés para mirar todo el proyecto y todo el trabajo" (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 141-144), posteriormente complementa, "Es que yo los veo aislados...los veo como que fueran fraccionaditos" (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 146), pero quizás sea el producto de marchar '*en contra*' de los mismos tiempos.

Si bien al inicio de la Educación Media Especializada, las profesoras titulares de este proyecto cedían espacios para asistir a reuniones de área, asistiendo en la jornada en la que no fueron contratadas y asumiendo recorrer amplias distancias pese al desgaste físico que ello implicaba, muchas veces no se reconoció que ese ceder sus jornadas, obedecía a un ejercicio de interés más que de la imposición. Evidentemente, a veces se olvida que antes de ser docentes, cada una tiene su vida personal que también las reclaman con responsabilidades propias del hogar, o responsabilidades académicas producto

de su formación pedagógica u otras responsabilidades laborales que hacen que algunos docentes deban trabajar en la jornada que no están contratados por el Distrito, para tener una mayor estabilidad económica. Adicionalmente, los ritmos de la vida no son estáticos y no siempre las docentes pueden ceder espacios en pro de la comunicación; sin embargo, está la contraparte y es que ellas son conscientes que falta generar mecanismos para preverlo, inclusive de su parte, pero no por ello quiere decir que sea una responsabilidad cien por ciento de ellas como en ocasiones lo han sentido.

De allí la pertinencia de lo que Oscar Matías dice al respecto de las responsabilidades: "Uno es voluntad direc... de los directivos, si el directivo tiene claro eso, empieza a transformar su institución en una institución, porque es que son directivos de una institución. Yo puedo ser docente de la mañana o de la tarde pero estoy trabajando en una institución. Es circunstancial. O sea lo que me pone ahí en la vida es a trabajar con unas personas que necesitan de lo que yo hago ¿Cierto? Y tal vez yo también puedo aprender de eso, pero cuando nosotros fragmentamos en disciplinas, fragmentamos en jornadas, fragmentamos en lo que yo necesito y lo que para mí es importante pero no para el otro, pues el servidor público no tiene nada que ver" (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 321-327). No obstante, como se ha mencionado, tampoco se podría lograr algo así desconociendo la humanidad misma del docente. Entonces, el punto radica en la negociación de espacios pertinentes para la comunicación.

Por tanto, desde esta perspectiva, la voluntad debería ser superior para atravesar un simple muro ahora que ya no hay que recorrer las distancias de antes porque ya se tiene una sede nueva. Con relación a ello, la profesora Yined Padilla dice: "Yo tenía grandes expectativas al llegar al nuevo colegio, consideraba que teníamos algunas dificultades de comunicación porque estábamos en edificios distintos, pero eso es falso. Estamos en el mismo edificio y nunca nos vemos, ni siquiera para saludarnos. Mucho menos para... para de pronto empaparnos de cosas, de pronto eh... servir como de lazo, de vínculo... no" (Y. Padilla. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. P-05. Línea 92-96). Porque la barrera del tiempo es algo por superar plenamente, debido a que al hacerlo, la equidad entre docentes tiende a atropellar y a desconocer ese derecho que los otros sí tienen. Lo cual se convierte en todo un dilema.

Haciendo una mirada sobre ello, la profesora Diana dice: "Eh... es difícil ese, de pronto, establecer esa comunicación y fue otra de las falencias que tuvimos y que sería muy bueno eh... retomar este año porque si es bien importante poder tener comunicación con los docentes, con los directores de grupo de los estudiantes para, de pronto, conocer más de ellos, para subsanar, de pronto, falencias que, que se encuentren en el camino, fue bastante complicado, no habían los espacios, pues era... era casi que imposible contactar, encontrarnos con los... con los docentes de la contra-jornada, um... Pienso que hace falta, que es otra de las falencias que... que tenemos" (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 225-231).

Así mismo, de esta situación de la contrariedad de tiempos han venido ciertas dificultades en torno a la comunicación como lo notó Claudia Villalobos en el acompañamiento hecho en el 2014: "El manejo de la comunicación, el manejo de las palabras, el manejo de las... de los objetivos... eh... que si hoy cambiaron el horario: "¿Por qué yo soy el último en enterarme?", ¿Por qué no fue un tema de?: "miren, vamos a hacer esto... entonces como consecuencia de... este cambio de horario se va a dar...", pero no... todo como que se sentía que era que llegaba ¿agrediendo? Entonces, pues había... hay cosas que hay que revisar, la forma cómo me lo dices, no es lo que me dices, sino es la forma... ese es un tema que debe hablarse, pero no hubo más espacios. Entonces, ese tema las profesoras de jornada habitual, creería yo y... y es como la sensación que tengo, que si yo estuviera en la jornada habitual, sentiría lo mismo, me siento agredida porque además, hay una Media Fortalecida que no sé qué es lo que hace, no tengo idea, no puedo dar fe de que lo hacen bien o mal... (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 447-456). Entonces, un profe que le metió la ficha desde el comienzo, que quiso enterarse del proyecto, que quiso trabajarle al proyecto, que luego sale y queda sin proyecto y luego, vienen y dicen que es gracias al proyecto que... que el... que se han hecho logros aquí, o sea, yo y nada, igual... Entonces, eso es una resistencia constante... (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 464-467) porque además tenemos temor a decir las cosas... pero, sí creo que en

la medida del proceso en algún momento van a ir saliendo de a poquitos, pero salir es hacer que se sanen. Entonces, si.. si logramos que todas las profes estén en un mismo espacio de reunión semanal... además, voy conociendo el proyecto, voy conociendo tu trabajo, voy conociéndote a ti, voy comprendiendo las formas en las que nos relacio... relacionamos, en las que nos comunicamos, pues eso va generando... dinámicas diferentes..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 472-478).

No obstante, pareciera imposible lograr un consenso en cuanto a la consolidación de un espacio institucional que convoque a ambas jornadas a socializar en un mismo tiempo y espacio, aparte de los espacios de jornadas pedagógicas que muy de vez en cuando han propiciado encuentros del área. De allí que el Departamento de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación, haya logrado generar un nuevo cargo para el 2015 y es el del docente enlace. Frente a ello, Oscar Matías dice: "¿Qué nos pedían los colegios? Los colegios decían: "Yo coordinador académico, yo no puedo con el proyecto porque eso es más trabajo, ta-ta-ta-ta...". Nos la luchamos mucho tiempo y se definió que podíamos dejar un docente en comisión, que fuera de planta, y fuera un docente en comisión que se le descargaran sus veintidós horas, te nombro un provisional para esas veintidós horas y él se encarga del proyecto a nivel global en el colegio. Entonces, eso es una ventaja pues grandísima porque eh... pues ya hay los coordinadores, los rectores tienen en cuenta con quién dejar... y nosotros también vamos a tener un puente más efectivo. Muchas veces, uno llegaba y el coordinador estaba súper ocupado, las opciones no fluían, eh... las Universidades iban y no se podía tampoco, eso nos va a permitir hacer un proceso como tal" (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 447-456).

En este momento, cabe señalar que producto del proyecto de la Educación Media Fortalecida, se han generado unos Concejos Distritales como estrategia para alcanzar el objetivo de esta profundización. El Proyecto 891 define el propósito de esta estrategia como:

Conformación de Concejos Distritales de Asesoría Académica, su propósito es asesorar a la SED en la orientación del desarrollo académico de cada uno de los seis campos de conocimiento (Lenguas y Humanidades - Económicas y Administrativas – Deportes y Educación Física – Matemáticas, Ingenierías y Tecnologías de la Información – Artes y Diseño – Ciencias Naturales: Biología, Química y Física) y acompañar el proceso de revisión, transformación y seguimiento de los currículos de la I.E.D. que ofertan Educación Media en el Distrito. Cada uno de estos concejos contará con delegados de la S.E.D., las I.E.S. y las I.E.D., también con profesores universitarios del campo académico y asesores pedagógicos. (2012, p. 1)

Entonces, desde estos Concejos Distritales, se hizo evidente la necesidad de generar una figura encargada de los procesos de la Educación Media Fortalecida como se había dado en el proceso de Articulación hacia el 2008 por la resolución 480 de 2008, la cual en su artículo octavo dice:

ARTÍCULO OCTAVO.- Autorizar en los colegios citados en el artículo primero de este acto administrativo un directivo docente coordinador adicional al parámetro establecido, que atenderá el programa de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior y el Mundo del Trabajo, especialmente el programa experimental de Articulación. (parr. 16)

Por tanto, si en los Concejos Distritales de Asesoría académica identificaron la necesidad de crear la figura de un docente-enlace para permitir la globalización y unificación del proyecto a nivel de cada institución y además, el Departamento de Educación Media y Superior del Distrito ve en esta propuesta algo pertinente, viable y sostenible económicamente, sumado a que la experiencia les mostró que este derecho dado a los colegios que iniciaron el proyecto de Articulación, ha permitido generar avances en esta intención de fortalecer la Educación Media del Distrito, quiere decir que la situación de la incomunicación entre jornadas y procesos institucionales no correspondía a una situación específica del Colegio San José de Castilla, pues como Oscar Matías manifiesta: "¿Qué nos quedó de eso como aprendizaje? ¡Clarísimo! Ya hay unos documentos que se construyeron en esos concejos con los colegios, con socializaciones con docentes, con las universidades, pero que no están acabados. Tienen

ahora que empezarse a socializar con los docentes, con dos rectores, ya no va a ser solo uno, sino dos rectores, con eh... un representante del gobierno escolar estudiantil y con eh... coordinadores eh... de la Media, o en este... esta nueva fase: Docentes - Enlace, hay una resolución que tiene coordinadores en otros colegios y una que otros colegios, cuando entraron después, pues ya no van... no tienen esa Resolución, que es la 480, sino van a tener una nueva Resolución, pero ya está autorizado que el Docente - Enlace exista en el colegio" (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 408-416).

Al respecto, Manuel Baquero rescata la importancia de este docente-enlace como una persona que debe ayudar a sobrepasar las barreras de la comunicación no sólo dentro de la institución, sino en el diálogo con la Secretaría de Educación y con la Universidad acompañante de los procesos curriculares, para posicionar mejor la propuesta: "Cuando hablamos de la Media yo le digo a los coor... a las personas que se lanzan es: "No es solamente ponerse de ejecutivo..., sino es ser más operativo", o sea, si el coordinador hace reunión de estudiantes para verificar uniforme, pues él también tiene que hacerlo en la Media, si tiene que verificar que los estudiantes no están cumpliendo con su parte académica, pues tiene que citar padres de familia y decirles: "miren, es que su hijo no está cumpliendo con los parámetros, va a perder créditos académicos, va a perder el año..." no sé, pues tener comunicación. Es totalmente una persona muy operativa, no puede ser una persona netamente de escritorio porque es que pierde... (M. Baquero. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 792- 799) El maestro enlace es quien está centralizando toda la información" (M. Baquero. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 845-846).

Entonces, la presencia de este nuevo docente –enlace, debería operar como su mismo nombre lo indica, como un puente entre jornadas, como un puente entre la misma asignatura de inglés del núcleo común y área fortalecida, pero más allá, como un puente entre ciclo V y la institución educativa, de esta manera, ya no sería como menciona la profesora Lorena ante la imposibilidad de un espacio académico dedicado al diálogo entre los mismos docentes de la Media Fortalecida: "En cuanto a la comunicación con las personas de contra-jornada como tal, eeeh pues hemos contado con que estamos muy cerquita y nos comunicamos continuamente pero sería más una cosa como personal, de pronto de ¿cómo te va con esto? ¿Cómo te va con lo otro?... Son cosas muy de comentario, muy de... de... de hablarnos y estar comunicadas entre nosotras, de contra-jornada. Ya con el área de Inglés como tal, eeeh... las de la jornada tarde pues también tengo mi reunión de área normal, en la que yo sí... a mí sí me separaron el horario de reunión de área, cosa que a Mónica, por ejemplo, o Diana no le ajustaron en el horario" (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 296-303).

Por tanto, es importante que la comunicación trascienda los espacios de la informalidad que en muchas ocasiones pueden devenir en tergiversación, o fragmentación de la información, o inclusive, en desconocimiento de todas las partes que componen esta experiencia. "Por eso es que nosotros creemos que el proyecto no es sólo de Media... (MÓNICA: Asiente) ni sólo de diez horas; es decir, cuando hablamos de Media Fortalecida, no estamos hablando de las diez horas del núcleo de profundización, ni las de... ni las seis horas del optativo, ni las treinta del... del núcleo común o básico. Estamos hablando de una integración ¿cierto? Y una complementariedad entre lo que estamos haciendo en la profundización y viceversa. Y aparte de eso, no sólo en Ciclo Quinto, porque si en Ciclo Cuatro... ¿yo qué hago? Mira que Ciclo Cuatro la impronta, de Ciclo Cuatro es **Sentido de Vida**... y ese... bueno, les dicen **PROYECTO DE VIDA**, yo les digo Sentido de vida, pero es proyecto de vida, ¿Qué hago yo en Ciclo Cuatro como docente si no he trabajado bajo ese énfasis, sigo dando pues mis contenidos y ¡ya! Yo tengo dos opciones como docente: Yo le doy la espalda a la realidad en el tablero y copio y dejo que mis estudiantes copien, o empiezo a hablar con ellos que es lo que en realidad necesitan. Y creo que eso como... como docente es importante que uno lo haga" afirma Oscar Matías (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 251-263).

La carencia de una memoria institucional sobre el proceso de Educación Media Fortalecida deja de manifiesto que a la hora de querer abordar todo este proceso, éste se encuentre fragmentado en cada uno de sus actores; sin embargo, no se ha creado unidad institucional al respecto. Este es uno de los

factores para que haya el sentir de que la Educación Media Fortalecida anda como '*una rueda suelta*' a los procesos de la institución, y la razón radica en el desconocimiento de lo que se hace y por ende, en el desconocimiento sobre cómo se puede transversalizar el conocimiento. Tal vez este sea un llamado de los mismos docentes a sentirse parte del proceso.

Frente a esta situación, el 26 de Febrero de 2015, la nueva Coordinadora Académica Olga Lucía Eslava⁶⁸ y la Rectora Gilma García, convocaron a una reunión, a la cual asistieron las profesoras Nubia Méndez, Mónica Sánchez, Yined Padilla (porque desde este año, trabaja 6 horas de Reading Comprensión en la Media Fortalecida), Julie Murcia, Deisy Morales⁶⁹ a una reunión liderada por Pilar Rojas, la nueva líder del proyecto y representante del Departamento de Educación Media y Superior, quien supervisó la elección del docente-enlace. Después de que cada una expresó abiertamente no querer serlo debido a motivos personales, la profesora Mónica Sánchez accedió teniendo en cuenta que desde la sistematización de esta experiencia, los aprendizajes han sido bastantes sumados a la experiencia de ser docente de este proyecto por varios años. Entonces, la resolución 855 del mes de Mayo de 2015, especificó sus nuevas funciones:

- a) Socializar las orientaciones de la Educación Media Fortalecida ante su comunidad educativa.
- b) Asegurar el cumplimiento de las orientaciones impartidas por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) frente al desarrollo de la Educación Media Fortalecida
- c) Mantener canales de comunicación oportunos y asertivos con los agentes involucrados en la Educación Media Fortalecida: Institución de Educación Superior acompañante, Profesional SED, Directivos Docentes, Docentes, Estudiantes y Padres de Familia.
- d) Gestionar los tiempos y los espacios (laboratorios, talleres, software, aulas especializadas, aulas virtuales y demás recursos físicos y didácticos) para el desarrollo de la Educación Media Fortalecida en la Institución Educativa Distrital (IED)
- e) Apoyar los procesos de diseño e implementación curricular, de acuerdo con la oferta de la Educación Media de la IED
- f) Formular la estrategia de manejo y sistematización de la información generada durante el proceso de diseño e implementación
- g) Construir la estrategia de seguimiento y evaluación de la Educación Media Fortalecida en su institución educativa
- h) Identificar y reportar oportunamente a los directivos de su institución educativa y/o profesionales de la Dirección de Educación Media y Superior a cargo, las condiciones o situaciones que sean de interés para el desarrollo de la Educación Media Fortalecida o que puedan alterar su desarrollo

⁶⁸ Olga Lucía Eslava se une a la historia del Colegio San José de Castilla a partir del 2015 como coordinadora académica, ya que la coordinadora Zulma Chocontá quiso cambiar su función para este año. Aunque empieza a conocer los detalles de la experiencia castillista, posee una mirada compleja del proyecto y sus aportes generan reflexión entre el equipo de Media Fortalecida. En el evento del 6 de Abril de 2015: *RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES*, ella escribió: "La E.M.F. es una apuesta importante que abre las puertas a la Educación Superior de nuestros estudiantes y por tanto, mejora su calidad de vida. 'Es posible soñar y los sueños que se trabajan con mucho esfuerzo, se hacen realidad'". E-mail:

⁶⁹ La profesora Deisy Morales es Licenciada en Educación Básica con énfasis en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional con certificación TESOL para la enseñanza del Inglés por la Universidad de la Salle. La profesora Deisy es contratada en provisionalidad desde el 19 de Febrero del 2015, tomando el cargo de la profesora Diana González. Deisy se muestra muy receptiva de los procesos de Media Fortalecida y descubre en cada reunión, parte de la historia del Colegio San José de Castilla. E-mail: hadakadabra@hotmail.com

- i) Asesorar al Gobierno Escolar del colegio y a la SED en temas relacionados con el mejoramiento de la calidad educativa en la Educación Media Fortalecida y las reformas e innovaciones académicas que considere pertinentes para su institución
- j) Presentar informes trimestrales sobre los resultados alcanzados durante el período frente al cumplimiento de las actividades aquí señaladas a la Rectoría y enviar copia a la Dirección de Educación Media y Superior de la SED
- k) Participar en las reuniones convocadas por su institución educativa, la SED y las instituciones de educación superior
- l) Suministrar información institucional requerida por la SED y las instituciones de Educación Superior
- m) Promover el seguimiento a los egresados, en particular lo relacionado con la incursión en las instituciones de Educación Superior y el SENA
- n) Impulsar y divulgar los programas de formación, actualización y cualificación para los docentes en coordinación con las Direcciones de Educación Media y Superior y Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas y el Rector (a)
- o) Y en general las funciones propias de su disciplina docente. (p.2)

Evidentemente, son funciones que apuntan no sólo a generar mejores procesos comunicativos frente a lo que ocurre en las aulas de Educación Media Fortalecida en el Distrito, la institución y la misma Secretaría de Educación, sino que busca visibilizar lo vivido, gran oportunidad para la sistematización, ya que se puede proyectar como un ejercicio de introspección para potenciar y transformar prácticas. Además, el hecho de volcar cada vez más los ojos sobre este proceso educativo, representa viabilidad y sostenibilidad del mismo.

Sin embargo, si bien es una decisión sabia para el proyecto, no deja de presentar aún fisuras que a la fecha no han permitido su plena consolidación, puesto que pese a que hubo una Resolución de aprobación de docente enlace para el Colegio San José de Castilla, también se postergó la asignación de un docente provisional que llegara a esta institución a reemplazar a la profesora Mónica Sánchez para que ella pudiera ejercer plenamente las funciones de docente-enlace. Todo esta limitación fue producto de la Ley de Garantías que atraviesa el Distrito por el cierre de gobierno de Bogotá Humana, lo cual conllevó que la docente-enlace, Mónica Sánchez, renunciara pues no era prudente tener a su nombre dos responsabilidades, pues se correría el riesgo de no cumplir con ambas a cabalidad.

Por otro lado, esta nueva asignación, más que significar el reconocimiento a un liderazgo que puede potenciar y mejorar falencias ya identificadas en esta historia, se convierte en algo contraproducente para el proceso de ascenso en el Escalafón Nacional Docente de la profesora Mónica Sánchez. Según el artículo 56 del Decreto 1278 de 2002, el cual establece el Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia, se menciona al respecto:

ARTÍCULO 56. Comisión para ocupar un cargo de libre nombramiento y remoción. A los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente se les podrá conceder comisión hasta por tres (3) años para ocupar un cargo de libre nombramiento y remoción, para el cual hayan sido designados en la misma entidad a la cual se encuentren vinculados o en otra.

Mientras se esté en esta comisión, el tiempo de servicio no se contabiliza para efectos de ascenso o de reubicación de nivel salarial en el correspondiente grado del Escalafón Docente. (p.13)

Desafortunadamente, en el momento de postularse para entrar en la Comisión de Servicios para ser docente-enlace, ella desconocía esta información, la cual tampoco fue tenida en cuenta por el

Departamento de Educación Media y Superior a la hora de hacer una convocatoria que para algunos docentes resulta contraproducente. Entonces, para su bien personal, aquella postulación hecha en Febrero del 2015 (y que tardó en tener respuesta hasta finales de Mayo) fue lo mejor porque por este año, la profesora Mónica ya cumplió el requisito mínimo para aplicar a la Evaluación de Desempeño, uno de los requisitos para participar en el Concurso de Ascenso en el Escalafón Docente a través de la Evaluación por Competencias:

ARTÍCULO 32: Evaluación de Desempeño. Entiéndase por evaluación de desempeño la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y las responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados.

Será realizada al terminar cada año escolar a los docentes o directivos que hayan servido en el establecimiento por un término superior a tres (3) meses durante el respectivo año académico. El responsable es el rector o director de la institución y el superior jerárquico para el caso de los rectores o directores. (p. 8)

Por tanto, para presentar la Evaluación por Competencias, es necesario haber presentado la Evaluación de Desempeño de los años inmediatamente anteriores a la prueba por Competencias. En el caso particular de la profesora Mónica, no va a tener ningún perjuicio por aceptar y a la vez renunciar a esta Comisión de Servicios porque por este año, ella ya cumplió el tiempo mínimo para ser evaluada; sin embargo, el hecho de volverla a solicitar para el próximo, es algo que aún duda.

Por otro lado, aunque en ocasiones el panorama descrito contiene una gama de grises, los ojos investigadores de esta historia, ven destellos de color en esta Educación Media Fortalecida y una vez más, pareciera que la necesidad identificada en el contexto, explotara lo mejor de cada docente de Inglés, que tanto del núcleo común como de la contra-jornada hacen, un trabajo digno de ser reconocido. Por tercera y cuarta vez, en el 2013 y el 2014, la institución volvió a recibir unos reconocimientos que decían: "La Secretaría de Educación del Distrito otorga el Reconocimiento por mejor nivel de Inglés al Colegio San José de Castilla (I.E.D.), por cuanto sus estudiantes alcanzaron los mejores niveles de Inglés en la vigencia 2013". Y "por cuanto sus estudiantes alcanzaron en promedio un puntaje que se ubica dentro de los cinco mejores puntajes en el área de INGLÉS de la prueba SABER 11° de año 2014".



[Fotografías de Mónica Sánchez]. (Bogotá. 2015).

Al respecto, la Rectora Gilma García dice que: "Nos han entregado una... un reconocimiento también monetario... para fortalecer el PEI, no solamente el inglés, sino el PEI." (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 53-55), lo cual para el 2014 se legalizó con la Resolución No. 033 que en su artículo cuarto resuelve: "Otorgar el estímulo por mejor nivel de Inglés al COLEGIO SAN JOSÉ DE CASTILLA (IED) NIT 860532408, de la localidad de **Kennedy**, y en consecuencia entregar la suma de quince millones cuatrocientos mil pesos m/cte. (\$15'400.000)" (p.2), además esta misma resolución recuerda que este monto corresponde a veinticinco salarios mínimos vigentes "los cuales deben ser destinados a programas y proyectos enmarcados dentro del proyecto educativo institucional" (p.2).

Para el 2015, desde el Concejo Directivo se tomó la decisión de invertir gran parte del premio en el área de Educación Media Fortalecida. Entonces, tras una solicitud del área, se adquirió la serie *CAREER PATHS - ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES* de la Editorial *EXPRESS PUBLISHING*, con el objetivo de: "Desarrollar habilidades lingüísticas requeridas en diferentes campos de áreas profesionales a través de un material apropiado a diferentes situaciones académicas" (tal como lo expresó al equipo de docentes en la solicitud de material hecha). Entonces, ahora el área posee material de exploración vocacional en torno a hoteles, servicio de comidas, tecnología, secretaría, medicina, cuidado ambiental, leyes agricultura y arte, entre otros. Sumado a que desde la Secretaría de Educación de Distrito se hizo entre de algunas loterías y juegos de mesa sobre vocabulario y formas verbales en Inglés.

Frente a ello, la Rectora Gilma García se siente muy optimista y dice: "Al principio hubo resistencias, obviamente, cuando yo llegué estaban en ese proceso y como que la gente era muy escéptica, no... no creían; pero, imire dónde vamos!... (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 74-75) Hemos mostrado lo que somos y vemos que estamos avanzando" (G. García. Comunicación Personal. Noviembre 4 de 2014. D-01. Línea 92).

Con el deseo de que el ojo observante de Myriam Rodríguez sienta aún más de cerca esta experiencia, el ojo multi-cristalino de Mónica Sánchez se ubica en la puerta de entrada de la nueva sede, donde la 1:25 p.m. se ha convertido en una hora bastante particular. En el colegio, de lunes a viernes, corresponde al momento en que ella, como docente de Educación Media Fortalecida, se para tras aquella gran puerta de cristal con un interlineado metálico y solicita al guardia de momento: "¿Me colabora con el ingreso de los estudiantes, por favor?" y con una sola mirada, su mente alcanza a percibir una atmósfera multicolor, no siempre tan brillante como lo quisiera... Entran sus estudiantes a clase de *contra-jornada* ¿*Contra-jornada*? Ella no puede evitar pensar que este término es empleado a medias y que no expresa la magnitud de lo que representa o quizás, la carga de llevar ese nombre encima, produce una gama de colores y sentires que tergiversan su sentido.

En el umbral de aquella puerta de cristal hay un multicolor de sonrisas: "Hi, teacher!" "Good afternoon" acompañado de rostros de cansancio, algunos sudorosos tras un partido de fútbol en el parque contiguo, o también acelerados por venir corriendo de la casa para llegar a tiempo pues habían ido a almorzar, otros somnolientos, otros juguetones y no falta el que llega tarde con todas las excusas para hacerlo... "parecen gatos chiquitos" ella les dice. Y es que es así. Los estudiantes de décimo y once son en su mayoría altos y acuerpados, pero su aspecto es engañoso porque en el fondo son niños pequeños que todavía entran al colegio jugando y manoteando.

Una vez culminada esta labor, ella suspira y se arma de valor para seguir a clase porque siente una grandísima responsabilidad sobre sus hombros: ¿Cómo motivo a estos estudiantes a aprender Inglés después de haber estudiado toda una jornada de 6:15 a 12:15 de la mañana y lograr activar el chip de la atención y la participación por cinco horas más de 1:25 a 6:15? Una labor un poco titánica, pero como docente debe ser muy buena vendedora...

Al respecto, La profesora Lorena Sierra señala que más que una camisa de fuerza, que es como inicialmente lo entienden los estudiantes, la Media Fortalecida busca: "Darles herramientas, más herramientas de las que tienen ya o pueden recibir en sus horas de clase, para que sigan avanzando y sigan siendo... fortaleciéndose como personas, y como de pronto en su parte académica, que pues también es importante, es muy importante. O sea, yo la parte académica no... no la veo por debajo de la parte social, que también es muy importante, pero ambas deben ir de la mano para que una persona llegue a cumplir sus metas y este tipo de... de... de pronto esas diez horas que se están viendo acá le van a... son un punto más, un paso más para alcanzar sus metas eh... en la vida" (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 531-542).

Es así como el proceso de Educación Media Fortalecida no corresponde únicamente a Fortalecer el área de Inglés, sino que desde el comienzo del año se persuade a los estudiantes con diferentes estrategias sobre los beneficios sociales de ser una persona bilingüe y sobretodo, integral y modelo para sus compañeros de grados inferiores pues es en los mayores donde recae este tipo de responsabilidad. Este último aspecto es muy importante porque si estamos formando para la vida y para un mayor acceso a la Universidad, es necesario que ciertos procesos de autonomía y dedicación se den como prerrequisito para lograr resultados en la vida. Y efectivamente lo logramos, por ejemplo, tras dos años de estudiar en *contra-jornada*, Nicol Garnica señala: "Yo soy una de las primeras personas que tienen que saber, que es una herramienta que se va a utilizar hasta en la Universidad, como en el trabajo, como en... y más uno, digamos, no sé, tiene aspiraciones de estudiar en otro país o hacer otras cosas, pues es bastante bueno y pues eso depende de cómo lo tomen ellos" (N. Garnica. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-08. Línea 483-486); por tanto, la Educación Media Fortalecida no representa una experiencia exitosa en la vida de ningún estudiante, sino que se constituye en una herramienta más para alcanzar sueños, porque como se dice popularmente "el éxito es un viaje, no un destino".

Es decir, en el proceso de educar para la vida interviene un aspecto decisivo como la motivación, lo cual no es dado abiertamente desde la normatividad. Entonces, el rol del profesor de Educación Media Fortalecida es fundamental, como la señala Zulma Chocontá: "El docente de Media Fortalecida requiere de estar motivado, de estar haciendo planeaciones mucho más creativas, dinámicas, de uso de didácticas, de estrategias metodológicas activas, y obviamente, pues eso requiere de más trabajo. Ahora, a eso le sumo que el docente de aula regular pues dicta sus dos, tres, cuatro horas y ya, al de Media Fortalecida, le toca inventarse qué hace en diez horas para mantener a sus estudiantes activos, entonces, pienso que son retos que no todo el mundo asume y que en ese mismo orden pues, el docente que lo hace, es porque así mismo, es muy activo en su conocimiento" (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 254-261).

Por tanto, más allá de la norma, está despertar el interés latente en cada uno. Desde su rol, la profesora Mónica Sánchez ha notado que la norma ha servido para generar una común unidad en torno al fin de la Educación Media, pero el sello está en la manera de estimular a los estudiantes y de suscitar su interés. Entonces, aquí la empatía es vital para generar una oportunidad de aprendizaje, porque un maestro que no se pone en el lugar de sus estudiantes, difícilmente logrará avances con ellos, pues desde la entrada al colegio hay un multicolor que dependiendo de cada profesora, se puede transformar.

Aspecto que la profesora Diana González también notó al llegar a la institución en el 2014: "En el momento que yo llegué a... a conocer a mis estudiantes, um... obviamente uno llega, pues, sin... sin saber con quién se va a encontrar y pues fue muy agradable para mi encontrarme con estudiantes que tenían una disciplina, que en un comienzo...eh... uno piensa que de pronto, ellos vienen a su contra-jornada porque les tocó, porque están obligados; pero, cuando ya se encuentra con chicos que, que preguntan, que cuestionan, que participan y que les llama tanto la atención, en seguida dice uno "hay un trabajo de fondo de las profesoras que estaban trabajando con ellos" y es que les han inculcado a ellos como ese... esa importancia que tiene la responsabilidad, la... el hecho de querer hacer las cosas por convicción y no obligados; entonces, claro que sí hay un trabajo de fondo, detrás de ese resultado de ellos" (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 211-220).

Y es allí, en la dinámica diaria de las clases, en el movimiento, en el juego, en cantar, en hacer barras, en decir trabalenguas, en adivinar, en saltar e inclusive, en bailar, donde está la clave de la atención tras una jornada habitual de clases. El punto desencadenante está en la explosión de energía y risas que trae el juego. Lo cual a la profesora Mónica le ha funcionado bastante bien para explicar temáticas nuevas, para siempre hacer un *warming-up* o calentamiento atrayente para cada clase.

A partir de ello, ella puede entender que una de las mejores remuneraciones en su camino por la docencia, es la sonrisa y la motivación de sus estudiantes, quienes al conocerla, ya hacen una metáfora entre Mónica e Inglés Lúdico como lo señala Ingrid Sanabria⁷⁰: "Mónica es muy didáctica" (I. Sanabria. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-07. Línea 263). El reto, es ¿a qué jugar cada día? Afortunadamente, su imaginación ha funcionado ampliamente para que con pocos recursos, logre capturar la atención de sus estudiantes, pues como señala Diego Ramos⁷¹: "Me ha gustado, es algo lúdico, uno cuenta con los compañeros, puede ayudarte, las profesoras a uno le ayudan a uno mucho y uno aprende mucho con ellas, por lo que es algo lúdico, entonces lo saca a uno de ...y mis papás me apoyan en eso, que sí...o sea, que sí les gusta que aprenda algo más, o sea que ayude a respaldar el inglés; entonces, sí me ha gustado" (D. Ramos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-06. Línea 72-76). También, Paola Mateus dice: "A mí me gusta mucho cuando vemos videos y así como interac... interactivos, eh... a veces nos ponemos como a jugar y son... jugamos con temas que estamos viendo en clase, entonces pues uno entiende como más cosas..." (P. Mateus. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-09. Línea 280-282).

Por su parte, Kevin Bermúdez⁷² recuerda cómo los concursos motivaban al aprendizaje. La sana competencia, acompañada de risas, lograba tardes más amenas en torno a un objetivo común: el aprendizaje de la lengua extranjera. "El año pasado trabajamos con un trabalenguas Einie Meenie Moe...", "¡fue genial!" complementa Paola y Kevin continúa: "y no sé, esa actividad era como muy...

⁷⁰ Ingrid Sanabria ingresó al Colegio San José de Castilla en el 2008, cuando entró a grado 4º; por tanto, ha sido estudiante de Educación Media Fortalecida entre el 2014 y 2015, siendo estudiante del grupo 2 y el grupo 4, respectivamente. Se caracteriza por ser una persona crítica de su entorno y pese a que en ocasiones se muestra como una persona tímida, es bastante objetiva en sus apreciaciones reconociendo los aportes de este proyecto para su vida. La **Ficha de Síntesis E-07**, describe su modo de pensar en cuanto a este proyecto. Adicionalmente, para el segundo semestre del 2015, Ingrid es una de las becarias de primer semestre del proyecto de Inmersión en las aulas universitarias de la Universidad de la Salle. Ingrid estudiará Ingeniería Industrial y tras diálogo con su padre, John Fredy Sanabria, el Colegio San José de Castilla espera la culminación de sus estudios en esta carrera. E-mail: mayurisanchez61@gmail.com

⁷¹ Diego Ramos ha sido parte del proyecto de Educación Media Fortalecida entre el 2014 y 2015, siendo estudiante de la Jornada Mañana del grupo 1 y el grupo 3, respectivamente. Diego es un estudiante con distrofia muscular tipo Duchenne, lo cual le dificulta hacer ejercicios de motricidad gruesa. No obstante, es un joven bastante trabajador e interesado por cumplir con sus labores académicas, convirtiéndose en un ejemplo positivo dentro de la comunidad escolar cercana a él. La **Ficha de Síntesis E-06**, evidencia su pensar en torno a esta experiencia educativa. E-mail: No tiene.

⁷² Kevin Bermúdez fue personero de la Jornada Mañana en el 2014 y fue parte de la historia del Colegio San José de Castilla desde el 2004, cuando ingresó a transición. Sin embargo, de este nivel, pasó a segundo por promoción anticipada debido a sus amplios avances para el nivel en que estaba. Entre el 2013 y el 2014, Kevin fue estudiante de Educación Media Fortalecida en los grupos Intermedio y 5, respectivamente. Siempre se caracterizó por ser una persona crítica y sensible a las dinámicas de su entorno con una actitud muy positiva y participativa frente al aprendizaje de la lengua extranjera, evidenciado a través de la **Ficha de Síntesis E-10**. Actualmente, se desempeña como estudiante de Filosofía en la Universidad Nacional. E-mail: kjbermudezy@unal.edu.co kevinbermudez_98@hotmail.com

aparte teníamos que explotar unas bombas y llevar como una, pues, con verbos, ¡me gustó bastante esa actividad!” (K. Bermúdez. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-10. Línea 296-298).

Como profesora, Mónica siente que es bastante gratificante el haber preparado una clase, invertido tiempo, materiales y sobretodo, gran energía en hacer ese concurso que Kevin recuerda: **ONE MINUTE TO WIN**, basado en aquel programa televisivo donde hay un determinado número de pruebas que superar en un minuto. Sus pruebas incluían el uso de la lengua en temáticas vistas hasta el momento, acompañadas de otras destrezas físicas como el tiro al blanco con avioncitos de papel, romper bombas y encontrar información para armar frases, quitarse los cordones de los zapatos para encadenar frases en papelitos en el menor tiempo posible y karaoke... Así mismo, los concursos le hacen recordar a Natalia Ramos el famoso **CHINESE WHISPERS** que “era como el teléfono roto, iban pasando las frases y entonces tenían que decirla al final, me parece que es una actividad buena porque es interacción, es atención, es..., o sea, todos los sentidos muy alertas” (N. Ramos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-11. Línea 303-306).

Tal ha sido la importancia del juego en sus clases, que para el English Day del 2014, con el apoyo de sus estudiantes y de la profesora Lorena Sierra, elaboraron un blog que contiene fotografías de distintas dinámicas de aprendizaje y cómo este factor ha suscitado amplias e inolvidables sonrisas en sus clases. Para ella, haber creado un rincón en la web sobre el trabajo de la Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla, genera el compromiso con la historia, para no perder lo vivido, sino renovarlo y mejorarlo, como una huella indeleble en un pasado compartido. Además, a partir del 2015, ese mismo blog se constituye en la oportunidad para visibilizar esta historia sistematizada desde la mirada de diferentes actores institucionales.



[Fotografías de Mónica Sánchez]. (Bogotá. 2013-2014). Colección Personal.

En lo personal, una de las actividades que le más ha llamado la atención a su ojo multi-cristalino, fue una relacionada con la película *Monsters University* (2014). En breves palabras, esta película trata sobre Mike Wazowski, un monstruo en forma de ojo, quien siempre soñó con ir a la Universidad para convertirse en un asustador profesional; sin embargo, tras muchos intentos por asustar, sólo risas provocaba en los otros, razón por la cual, era despreciado por sus monstruosos compañeros. Un día, conoció a Jimmy Sullivan con quien entabló una amistad sincera y de aceptación frente a lo que cada uno era. Aunque en esta historia, Wazowski y Sullivan no lograron graduarse de la Universidad por no tener el talento de asustadores de verdad, con optimismo, perseverancia y complicidad mutua, lograron entrar a trabajar en la fábrica de sus sueños Monsters INC y con el tiempo, lograron ser los mejores en su labor...



**[Fotografía de Mónica Sánchez]. (Bogotá. 2014).
Colección Personal.**

El hecho de llevar esta actividad a clase, implicó muchos aspectos favorables que superaron las risas producto de la comedia de los personajes, ya que el tema de esta película animada está totalmente relacionado con la experiencia por vivir por muchos de sus estudiantes: el paso del colegio a la universidad para hacer realidad los sueños. Una promesa vendida bajo la etiqueta del acceso a la

Educación Superior, como sinónimo de felicidad, lo cual puede ser ampliamente debatido aún. Lo curioso de esta actividad era que cada quien debía crear y presentar a sus compañeros un monstruo, elaborando en plastilina su carné de ingreso a *Monsters University*. Hubo un trabajo muy creativo y lo curioso es que cada monstruo se parecía a su creador. Inconscientemente, los miedos, la personalidad y los sueños de ese monstruo creado, correspondían a los del estudiante que hablaba, convirtiendo una estrategia académica, en una posibilidad más de conocer a los seres hay en frente.



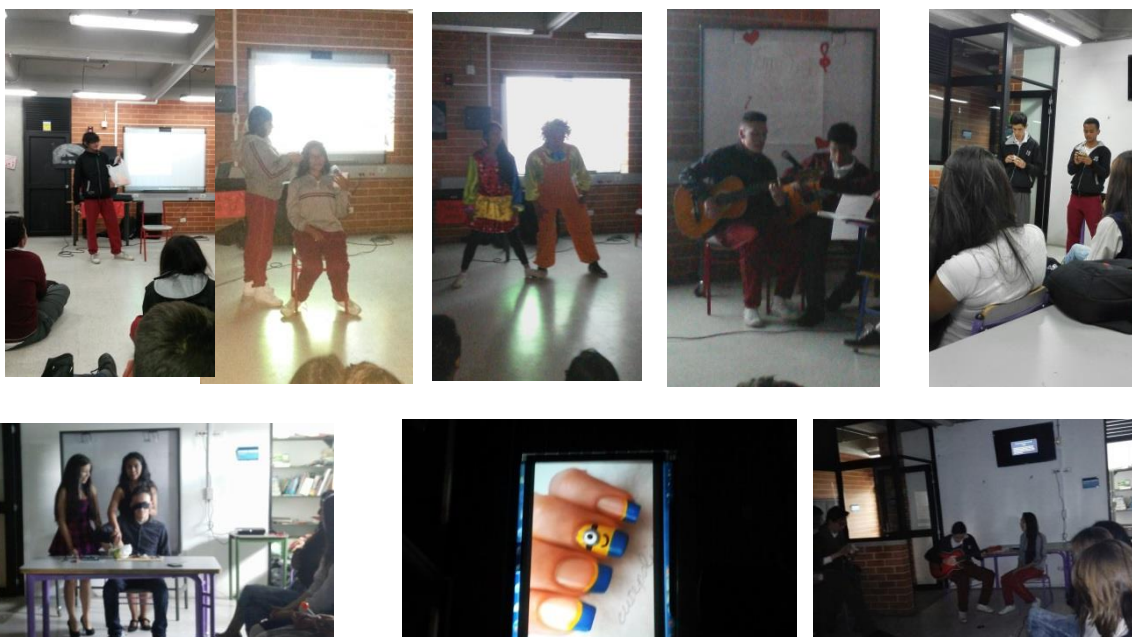
**[Fotografías de Mónica Sánchez]. (Bogotá.
2014). Colección Personal.**

Adicionalmente, hubo un logro que aún está por explotar más y es el trabajo en equipo hecho con la profesora Diana González desde la Media Fortalecida de la Jornada Tarde. En una semana de finales de Octubre de 2014, Diana y Mónica decidieron planear una actividad conjunta en la que los chicos jugarían un partido de fútbol, pero hablando en Inglés solamente, el público debía planear

unas barras de motivación, en Inglés y después del juego, debía entregarse el reporte del partido en un breve informe escrito. Los estudiantes estuvieron muy motivados porque jugaron con los equipos del otro nivel de Inglés y además de distraerse, afianzaron lo aprendido, pues antes del partido se les entregó vocabulario y estructuras pertinentes para lograrlo mejor.

En referencia a ello, la profesora Diana González comenta: "Al finalizar el año nos dimos cuenta de que se podían haber hecho muchas más cosas, que fue desde el punto que nos planteábamos ¿por qué no ir hacia los intereses de los chicos con relación a lo que les gusta? Enfocárselo también en inglés, enfocado a lo que ellos... a lo que son sus intereses" (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 164-167). Un planteamiento que más tarde se sustentará en la transformación curricular para este espacio académico.

Así mismo, la exploración de los talentos de los estudiantes hecha por la profesora Mónica a partir de una unidad de trabajo de este 2015 sobre talentos de adolescentes de diferentes lugares del mundo, puso de manifiesto todo un *Talent Show* con los estudiantes de la mañana. La sorpresa fue invaluable pues ella descubrió aspectos inimaginables de la personalidad de sus estudiantes. Definitivamente, es totalmente cierto que ellos están dotados de una potencialidad artística, pues las muestras iban desde la flexibilidad corporal extrema hasta shows de payasos, no sin antes pasar por la interpretación musical y los arreglos de salón de belleza en clase, todo complementado con el uso del Inglés.



[Fotografías de Mónica Sánchez]. (Bogotá. 2015). Colección Personal.

Pero el juego, la plastilina y los shows de talentos, no han sido la única alternativa para suscitar el interés de los estudiantes. También ha estado la cocina como medio para saborear la riqueza del Inglés. La profesora Nubia Méndez ha visto cómo la elaboración de diferentes recetas es una estrategia para atrapar a sus estudiantes. Si bien no ocurre en todas las clases porque a diferencia de los juegos, este arte requiere de utensilios, hornos, ingredientes y demás cosas propias de esta labor, ella la desarrolla una vez cada periodo académico.

Entonces, este día va más allá de una clase de inglés cualquiera porque cual gallina que alberga a sus pollitos, sus estudiantes se sienten queridos y valorados al ver que su profesora ayuda a cocinar

para ellos. Nubia trae un sin número de elementos para la receta del día, explica en Inglés el procedimiento y en general, crea una atmósfera casera con música inglesa de fondo. Daniela Caballero, una de sus exalumnas, recuerda: "Ella era muy am... muy amable con nosotros, demasiado, y todos decían que ella parecía una mamá y es que ella nos decía que éramos como los pollitos, ella trataba siempre de ser muy amable, de hacernos entender" (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 299-301). La misma Daniela fue cómplice de sus clases de cocina quienes pese a la carencia de recursos institucionales para llevar a cabo una actividad de esta magnitud, lograban de un lado a otro alcanzar el objetivo.

Y ¿qué decir de aquella jugosa receta de los brownies con helado que el paladar de Daniela aún no olvida? Daniela desearía vivirla una y otra vez y cuando lo cuenta, el brillo de sus ojos y su gran sonrisa produce cierto antojo por saborear la situación: "Cuando la profesora Nubia dijo: "Bueno, para el viernes tenemos los brownies con helado", yo me acuerdo que todos iban, nadie faltaba eh... dábamos la plata y todos cocinábamos, hasta los niños, yo tengo fotos en mi casa de ese día y yo cada vez que veo ese video, soy juagada de la risa, porque los niños jugaban con ollas y la profesora: "¡Ay! No jueguen con mis ollas, me las van a dañar"... y los niños se ponían las cosas en la cabeza y de todo... era súper gracioso y la profesora... Ahí se nota en el tablero que la profesora decía que: "vamos a aplicar 40% de mantequilla" y que son tantos gramos y que no sé qué... y la profesora Nubia llevaba todo, cargaba todo. Nosotras, las niñas, le ayudábamos a mezclar, todos nos peleábamos por hacer algo... "¡Ay! ¡No! yo quería hacer eso... ¡Ay! No..." Y yo era siempre la que generalmente le ayudaba a cargar la lata a la panadería, que ellos nos cobraban como 3.000 pesos... Para que nos hornearan el *Brownie*, y claro, y luego lo llevábamos y lo partíamos iera muy chévere!, y yo me acuerdo que eran esas actividades las que hacían que todos aprendiéramos y estuviéramos unidos y eso... Y mientras tanto poníamos música en Inglés y escuchábamos música en Ingles, por ejemplo, esa canción..." (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 852-867).

Así, evidentemente no sólo hay el alcance de objetivos pedagógicos y comunicativos en lengua extranjera, sino que esta es otra prueba de cómo la empatía y la motivación superan cualquier norma impuesta a los intereses de los estudiantes. María José Rodríguez señala que: "Uno se distrae mucho y entonces, como que no es lo mismo de leer el libro, hacer actividades del libro, sino aprende uno también pero con la comida ¿Sí? Entonces.... Y ella nos pone a hacer la receta, cómo fueron los pasos y todo en Inglés. También nos pone a hacer ejercicios de eso pero no es lo mismo como en el libro. Entonces, es



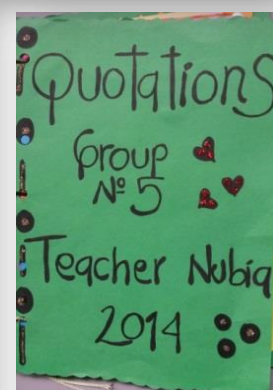
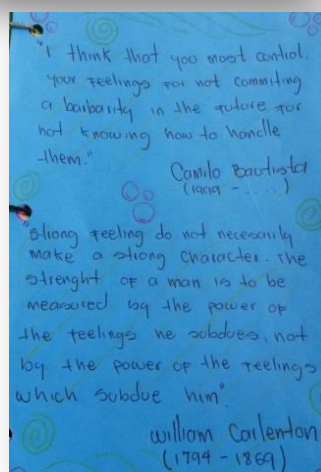
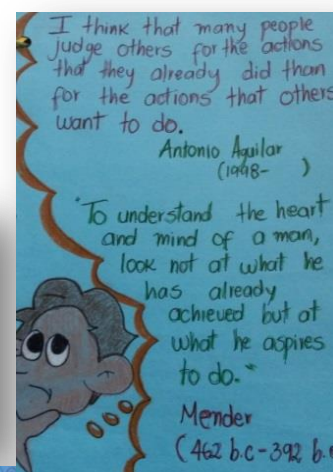
[Fotografías de Nubia Méndez]. (Bogotá. 2013). Colección Personal.

diferente" (M. Rodríguez. Comunicación Personal. Octubre 1 de 2014. E-04. Línea 265-268).

También es insignia de la metodología de la profesora Nubia el *catchwords*, que es una lectura lenta y sigilosa por parte de la docente para despertar sensibilidad auditiva, entonces los estudiantes, escriben lo que entienden y luego, lo contrastan con el texto original. "Entonces, a mí me encantaba esa actividad porque uno decía: "Ay, voy a mirar si la cojo" y entonces uno ¡pum! Y ella decía: "el texto en total tenía 200 palabras, cuántas tienes" entonces uno "¡Uy sí!, 155 sobre 200 algo así" (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 542-544), dice Daniela Caballero muy emocionada al recordar sus avances gracias a esta actividad. Cuando Nubia recuerda esta misma actividad, dice: "Uno como maestra, yo siempre he dicho que es el motor que mueve a los estudiantes, el verles la dificultad pero poderles decir: "¡Perfecto! Está perfecto, mira cuánto has avanzado, mira, lo estás... lo estás haciendo mejor de cuando lo empezaste a hacer!". Yo les hago una actividad que se llama *catch words*, "atrapar palabras", la hago desde el primer día y siempre les digo: "nunca se van a comparar con el otro, se van a comparar con ustedes mismos" y cada vez tienen que anotar el total y siempre les digo "¿cuánto atrapaste la vez pasada?" "¡quince!", "¿Cuántas esta vez?" "¡veinte!", "¿Cuántas?" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 834-840).

Además, las frases célebres y proverbios en Inglés son algo que siempre le ha llamado la atención a Nubia. Ella piensa que son fragmentos de la lengua producidos en un contexto real, de los cuales se puede sacar no sólo un amplio provecho lingüístico, sino formativo. Entonces, ya es un hábito entre ella y sus estudiantes trabajar algo denominado la frase de la semana. Nubia trae algún mensaje ilustre, lo desmenuza con sus estudiantes a nivel semántico y sintáctico y posteriormente, los estudiantes producen una reflexión para la vida, para el crecimiento personal.

Daniela recuerda: "Era una frase, una *¿quote? ¿quote?...* ¿creo que se dice?... Entonces, sobre, no sé, algo que dijo *Mahatma Gandhi* o algo... algo que dijo una persona importante, *Gabriel García Márquez*, o algo así. Y ella nos hacía hacerle el análisis a eso, o tú que infieres de eso, o cómo lo tomas para tu vida, así... y nos dábamos cuenta que siempre que uno reflexionaba en eso, le salía una reflexión propia, como una *quote* propia... *quotations* propias... Ya al final, ni siquiera lo escribíamos, lo decíamos..." (D. Caballero. Comunicación Personal. Septiembre 20 de 2014. E-02. Línea 1186-1196). Con este ejercicio, Nubia descubrió que tiene grandes pensadores en clase, y el año pasado, por fin logró materializar uno de sus sueños: Un libro de *quotes* escritas por sus estudiantes, el cual muestra con bastante orgullo sin poder ocultar una amplia sonrisa de satisfacción en su rostro.



[Fotografías de Nubia Méndez]. (Bogotá. 2014). Colección Personal.

Y ¿qué decir sobre la clase de *Reading Comprehension*? El desarrollo de habilidades lectoras es un trabajo arduo que nunca va a germinar sus frutos cuando es impositivo y menos en lengua extranjera, ya que como diría Jorge Luis Borges, escritor argentino: "El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el modo imperativo". Es decir, no se enseña con una camisa de fuerza. Esta habilidad posee una amplia riqueza por explotar e influencia altamente el aprendizaje del Inglés, ya que como señala Lorena Sierra: "Deducir ideas..., encontrar puntos, ideas... sacar ideas generales en un texto, decir las ideas, lo que entendiste, sustentar una pregunta, o que la profe te pregunte: "bueno, ¿qué te está diciendo aquí el texto"" y que tú le respondas en inglés, te ayuda a avanzar en cuanto a... al inglés en general... es como un aporte pequeño a lo que están haciendo los chicos en su jornada normal y en su contra-jornada, también" (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 370-374).

La profesora Lorena encontró en lo hecho una gran pasión y su didáctica fue una forma de capturar a sus estudiantes: "A mí me ha tocado la parte que como que más me agrada que es pues dictar *Reading*, entonces he tratado de hacerlo con buena disposición... pues sí, o sea, con poesía, con literatura que es lo que creo ayuda mucho en el *Reading*" (L. Sierra. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. P-03. Línea 43-45). Por ejemplo, una de las obras trabajadas por ella fue *ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND*. Un clásico de la literatura inglesa que desde la niñez, muchos han admirado, sea a través de dibujos animados, o como lectura inicial, o como metáfora de un viaje a un mundo imaginario. Entonces, promover estrategias de comprensión lectora a través de un texto previamente conocido por muchos es una estrategia para motivar y enriquecer el aprendizaje de la lengua extranjera. Una de las escenas más atrayentes fue la fiesta del té. Alicia llega a una *UNBIRTHDAY PARTY* (fiesta del no cumpleaños) donde está la Liebre de Marzo, el Sombreroero y el Lirón:

There was a table set out under a tree in front of the house, and the March Hare and the Hatter were having tea at it: a Dormouse was sitting between them, fast asleep, and the other two were using it as a cushion, resting their elbows on it, and talking over his head. "Very uncomfortable for the Dormouse", thought Alice; "Only as it's asleep, I suppose it doesn't mind"

The table was a large one, but the three were all crowded together at one corner of it: "No room! No room! They cried out when they saw Alice coming. There's PLENTY of room! Said Alice indignantly, and she sat down in a large arm-chair at one end of the table. (Carroll, 1865, p. 29) ⁷³



Ella era extraña en ese mundo de aventuras y por ende, no era invitada aquel día. Inmediatamente, aquellos

⁷³ Habían puesto la mesa debajo de un árbol, delante de la casa y la Liebre de Marzo y el Sombreroero estaban tomando el té. Sentado entre ellos había un Lirón, que dormía profundamente, y los otros dos lo hacían servir de almohada, apoyando los codos sobre él, y hablando por encima de su cabeza. "Muy incómodo para el Lirón" pensó Alicia. "Pero como está dormido, supongo que no le importa".

La mesa era muy grande pero los tres se apretujaban muy juntos en uno de los extremos.

- No hay sitio- se pusieron a gritar cuando vieron que se acercaba Alicia.

- Hay un montón de sitio- protestó Alicia indignada y se sentó en un gran sillón al extremo de la mesa... (p.63) Alicia en el país de las maravillas. (Abril de 2003) Ediciones del Sur. Recuperado de: <http://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Carroll.AliciaEnElPaisDeLasMaravillas.pdf>

anfitriones muy groseramente le dicen que ella no está invitada al banquete, ni a la fiesta. Lógicamente, cualquiera se molestaría, entonces, Alicia concluye diciendo: "It's the stupidest tea-party I was ever at in all my life" (Carroll, 1865, p. 34)⁷⁴.

Pero, más allá de la molestia de Alicia, un cumpleaños sólo ocurre una vez al año y estos personajes sugieren celebrar más, salir del formalismo de un día de festejo para decir que cualquier día es apto para conmemorar la existencia del otro. Y así fue. Lorena, abrió las puertas de su clase para celebrar una *UNBIRTHDAY PARTY* festejando por la existencia de sus estudiantes. Ese día, como buena anfitriona, ya no como en La liebre de Marzo, el Lirón y el Sombrero, hizo un banquete de *CUPCAKES* con sus estudiantes, llevó una tierna máquina para prepararlos, muy parecida a una máquina de jugar con las muñecas... Además, llevó los ingredientes y una divertida decoración para los pastelitos y una vez más, el dulce sabor de aprender una lengua extranjera se apoderó del aula de Educación Media Fortalecida. Es una de aquellas actividades memorables para Diego Ramos: "Hicimos *cupcakes* con la profesora Lorena. Fue algo muy divertido y muy chévere, porque todos aprendimos, todos hablamos en inglés, lo aprendimos, todo, todo fue muy chévere..." (D. Ramos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-06. Línea 310-312).



[Fotografías de Lorena Sierra]. (Bogotá. 2014). Colección Personal.

⁷⁴ ¡Es la merienda más estúpida a la que he asistido en toda mi vida! (pág. 73) Alicia en el país de las maravillas. (Abril de 2003) Ediciones del Sur. Recuperado de: <http://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Carroll.AliciaEnElPaisDeLasMaravillas.pdf>

Este tema de celebración es propio para recordar que el Colegio San José de Castilla ha seguido una amplia trayectoria en torno a la inclusión de estudiantes con déficit cognitivo. Hasta el 2009, los estudiantes de inclusión estaban principalmente en primaria y usualmente, abandonaban el colegio en ese nivel para ir a una institución que se ajustara más a sus necesidades de aprendizaje; sin embargo, con la reglamentación de la Ley 1346 de 2009, cuyo propósito es: "Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente" (parr. 26). La institución se ha visto en la obligación de integrar a personas ya no sólo con discapacidad cognitiva, sino también física. Especialmente, desde el 2014, ya que es el único colegio del sector adaptado arquitectónicamente para movilizar personas con discapacidad física, con baños especiales y apoyo de enfermería para estos estudiantes.

Al respecto, Oneida Rojas⁷⁵, docente de apoyo especializado, señala que: "Lo que se espera es que los niños estudien en el colegio donde estudiaría cualquiera de sus amigos, cualquiera de sus hermanos y que quede cerca a su casa ¿Cierto? Eso es lo que propende la inclusión educativa. O sea, que los... las personas accedan a los servicios igual que lo hacen por cualquier otra... otra persona, pero con equidad... ¿Qué quiere decir equidad? Es que se deben adaptar algunos procesos para que ellos puedan eh... tener... eh... gozar del derecho, del derecho a la educación" (O. Rojas. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. O-01- Línea 28-34).

Entonces, esta legislación surge paralelamente a la de la Educación Media Especializada; sin embargo, fue un aspecto que no se contempló en el diseño de la propuesta de esta profundización y se generalizó a la población del Colegio San José de Castilla, sin pensar en las necesidades de un currículo que incluyera a estos estudiantes. Progresivamente, no sólo hemos recibido estudiantes con déficit cognitivo, sino ya de orden motor, lo cual ha generado calurosos debates en la institución ya que puede ser visto desde muchas perspectivas.

Al respecto Zulma Chocontá afirma: "La mirada institucional que se le ha tratado de dar a ese tema, o lo que se ha tratado de hacer desde Concejo Académico para este tema de inclusión y lo dice el SIEE, es que el estudiante de inclusión está con nosotros hasta noveno, o sea, desde ahí, si eso se cumpliera como lo menciona el SIEE, si las educadoras especiales que son las profesionales encargadas del proyecto de inclusión hicieran el acompañamiento para trasladar a estos estudiantes a otras instituciones, no tendríamos por qué estar pensando en qué haríamos con la Media Fortalecida para sus estudiantes, entonces, es ahí donde realmente radica el meollo del asunto, porque se supone que son estudiantes que llegan hasta noveno y no irían a más, ¿qué ha ocurrido? Que desafortunadamente han habido tal vez uno, tres o cuatro casos de estudiantes que no han tenido, es mi mirada, no han tenido un buen manejo eh... se les ha dejado continuar, se les ha seguido recibiendo porque nos amparamos en la convención nacional de Derechos Humanos y lo que dice la UNESCO acerca de la inclusión, y no vamos un poco más allá... y es a entender que el estudiante debería estar en un espacio donde pueda aprovechar algo para su vida, donde el estudiante pueda tener una formación vocacional y laboral que le

⁷⁵ Oneida Rojas es Psicóloga y Licenciada en Educación Especial con Máster en Educación Especial. Hacia el 2009, ingresa al Colegio San José de Castilla como docente de apoyo especializado para el área de inclusión en la Jornada Mañana. En la **Ficha de Síntesis O-01**, se describe como una persona muy decidida al evidenciar los derechos de equidad en torno a las personas con discapacidad y explica cómo en las potencialidades de cada persona, radica su progreso; es decir, focalizarse en la limitación, no es más que cerrar la mirada a lo realizable, a lo moldeable, así no esté directamente relacionado con lo académico, para ella, los procesos de socialización son más enriquecedores. Su punto de vista se tiene en cuenta para esta reconstrucción histórica porque el proyecto de Educación Media Fortalecida, gradualmente ha abierto la puerta a estudiantes de inclusión como se verá en estas líneas. E-mail: orojasy@hotmail.com

permita desempeñarse en algo que le pueda ayudar a subsistir. Entonces, hemos planteado que en el Concejo Académico es... mirar, estos estudiantes en vez de hacer un décimo o un once y llegar a una trigonometría, llegar a un cálculo, llegar a unas ecuaciones algebraicas, llegar a ecuaciones orgánicas y todo lo que tiene que ver en química que no va a entender y que no le sirve para su vida, hemos dicho, por qué no lo llevamos al SENA, por qué no aprenden cosmetología, por qué no aprenden panadería, por qué no aprenden belleza para que de aquí a mañana, antes al contrario, ayuden a sostener a su familia ¿sí? Y ese ha sido nuestro proyecto y eso es lo que está planteado en el SIEE... (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 287-308) No se han hecho cambios para la Media Fortalecida para los niños de inclusión, porque es que se supone que ahí no deben llegar... no deben llegar,, el año pasado un estudiante que solicitó no hacer Media Fortalecida, pero si uno mira el historial de la niña, tenía dos, tres documentos de traslados al SENA , dos, tres documentos en donde se le dijo a la familia: "la niña llega hasta noveno" ¿sí?, la familia no se concientiza y la sigue mandando, entonces. ¿Bajo qué criterio legal, entonces, tú le dices: "no la mande"?, pues, no lo puedes hacer, entonces se le dice: "pues si usted no ve lo que el colegio les ha dicho y es que la niña ya no esté con nosotros y quiere asumir un décimo y un once (que no le van a servir para muchas cosas), entonces si lo asume, lo asume todo", porque no puede ser que asume unas cosas y otras cosas no, entonces es más como por ese lado..." (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 317-326).

Si bien, es una situación bastante compleja para los docentes, pues como muchas personas de la sociedad, no todos hemos sido formados en el manejo de la diferencia, también es cierto que a veces, en aquella falta de educación de las mayorías, está la verdadera discapacidad, pues como lo menciona la mexicana Marithe Lozano: "La discapacidad no está en las personas faltas de una parte de su cuerpo, está en la mente de muchas que se dicen sanas". Entonces, sí es cierto que esta política de inclusión demanda una flexibilización del currículo para la población con discapacidad; sin embargo, esto debería replantearse de acuerdo a la discapacidad del estudiante porque cuando es motora, la dinámica es otra totalmente opuesta a los casos de déficit cognitivo, ya que la Media Fortalecida al ser un ejercicio de profundización en un área del conocimiento, requiere de ciertas aptitudes cognitivas, superando el ejercicio de la socialización e integración a la comunidad como cualquier otra persona.

Uno de los casos que quizás más le ha llamado la atención a la mirada multi-cristalina de la profesora Mónica Sánchez, es el del estudiante Diego Ramos. Diego es estudiante de la Jornada Mañana y toma sus clases de Educación Media Fortalecida en la tarde. Él tiene distrofia muscular tipo Duchenne, por lo cual usa de manera permanente una silla de ruedas debido a que progresivamente ha ido perdiendo la movilidad de su cuerpo. En un informe del 2015 sobre el Programa de Inclusión presentado por la profesora de apoyo especializado Oneida Rojas, se caracteriza el tipo de discapacidad y las recomendaciones sugeridas a los docentes para cada estudiante de inclusión de la Jornada Mañana. Con respecto a Diego Ramos, la orientadora Oneida Rojas escribe:

Es un joven que se preocupa por responder por las labores académicas, expresa sus sentimientos y necesidades. En actividades de movimientos gruesos presenta dificultad, incluso en sus procesos alimentarios. Tiene fortalecidos sus procesos de resiliencia. Cumple con el currículo general, con excepción de las áreas que implican movimientos motores gruesos. Se inician procesos para definir situación militar, por exoneración. Es importante evitar situaciones que generen ansiedad, estos pueden ocasionarle algunas dificultades de salud, la motivación de Diego por cumplir con la cotidianidad es un factor a tener en cuenta. (p. 11)

Diego llegó al colegio en el 2014 a cursar décimo desde el segundo período y vive en el Barrio María Paz. Diariamente, su mamá Francy Martínez lo lleva y lo trae a pie pese a cualquier inclemencia del clima. Diego viene de un colegio llamado Liceo El Castillo, ubicado en la carrera 82 Bis # 7D-08 cercano a la Avenida Ciudad de Cali. También a una distancia considerable desde su domicilio. Ese colegio es de carácter privado, y hasta el 2013 tuvo proceso de Concesión con el Distrito Capital. Adicionalmente, desde el 2006, tuvo un programa de inclusión al aula regular de estudiantes con necesidades educativas

especiales. Sin embargo, la finalización del proceso de Concesión entre el Distrito y esa institución hizo necesario hacer la solicitud de reubicación ante la Dirección Local de Kennedy, la cual le asignó cupo en el Colegio San José de Castilla.

La familia de Diego tomó el cupo porque es el único colegio público del sector adaptado para su discapacidad; sin embargo, lo último que se imaginaba era que debía intensificar en inglés y en contrajornada porque ingresaba al nivel de Media de esta institución. La señora Francy Martínez⁷⁶, madre de Diego, comenta: "El venía de un colegio donde no, no le daban inglés, prácticamente le daban una hora, media hora, no era como mucho y eso que estaba en noveno; entonces, no es mucho lo que supiera o... las clases que le daban en inglés" (F. Martínez. Comunicación Personal. Noviembre 7 de 2014. PF-06. Línea 38-40). Por tanto, ha sido un proceso bastante difícil pero no imposible, ya que como dice Diego: "Pues a mí sí me ha dado un poquito duro porque en mi otro colegio, como era para discapacitados, entonces, nos dejaban en el primer piso... bajaban los profesores de arriba, como ellos dictaban clases arriba con los de noveno, décimo y once... están arriba; entonces... a veces las profesoras no bajaban; entonces, es bajo académicamente" (D. Ramos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-06. Línea 490-494). No obstante, al ver la adaptación de Diego a la Media Fortalecida, la señora Francy dice: "Él entiende bien, llega "me voy a poner a hacer la tarea de inglés" y se pone... al principio si le dio muy duro, pero ya ahoritica, él solito es el que hace sus tareas..." (F. Martínez. Comunicación Personal. Noviembre 7 de 2014. PF-06. Línea 34-36).

Con un gran esfuerzo por cumplir, participar en clase, aprender y sobretodo, por llevar el ritmo de las clases, Diego es una persona que pese a su enfermedad siempre sonríe, siempre es amable, siendo esto un elemento clave para generar empatía con quienes le rodean. Él es un vivo ejemplo de aquel proverbio popular que dice: "Una sonrisa significa mucho. Enriquece a quien la recibe; sin empobrecer a quien la ofrece. Dura un segundo pero su recuerdo, a veces, nunca se borra". Además, es muy especial y agradecido con el trabajo que sus profesoras y sus compañeros hacen con él.

Muy especialmente, la profesora Mónica Sánchez recuerda que en dos ocasiones Diego ha despertado en ella la ternura y la inocencia que un niño de primaria suscita en su maestra de escuela. Él es una persona estética en las cosas que hace. Su portafolio de clase es una evidencia de compromiso, dedicación y esfuerzo, pese a su dificultad motora. Un día de fin de año del 2014, Mónica iba pasando por la enfermería del colegio, cuando la señora Francy la llamó. Ese día también estaba la enfermera que lo acompañaba en el colegio. Mónica se imaginó que le iban a preguntar alguna cosa académica o a pedir permiso para algo, sin embargo, el llamado era porque simplemente le quería agradecer por todo lo que le había enseñado en el año y como muestra de ello, había pintado una linda jirafa para ella, solo para ella. La magnitud de aquel detalle significó más que cualquier palabra. Diego con su limitación motriz, dedicó un esfuerzo muy grande para agradecerle



**[Fotografía de Mónica Sánchez]. (Bogotá. 2014).
Colección Personal.**

⁷⁶ Francy Martínez es madre del estudiante Diego Ramos, de la jornada Mañana. La señora Francy es ama de casa, por lo cual, se manifiesta como una persona muy comprometida en la atención a su hijo y todos los días está en el colegio para llevarlo y traerlo a cumplir con sus diferentes responsabilidades académicas. A través de la **Ficha de Síntesis PF-06**, se evidencia su sentido de compromiso y gratitud con el Colegio San José de Castilla, al cual, como familia, se han acoplado progresivamente. E-mail: No tiene.



**[Fotografía de Mónica Sánchez]. (Bogotá. 2015).
Colección Personal.**

su trabajo, para reconocerlo y señalar que no pasa por alto, como en la fiesta del no-cumpleaños: cualquier momento era válido para festejar...

Otra oportunidad fue para el día de la mujer del 2015. Una situación similar en la enfermería. Como todo un caballero hizo una linda cajita de origami que albergaba unos chocolates para Mónica. Inevitablemente, sus sentimientos maternos afloraron, su corazón se aceleró y tanta emoción se liberó con un fuerte abrazo para alguien que le ha hecho descubrir desde la gratitud, la importancia de su labor.

Al respecto, la señora Francy señala: "Él es un muchacho que está súper contento, contento, contento con las clases de contra-jornada, con todas las profesoras, encantado, le gusta mucho, más que todo con la profe Mónica ¿cierto? Diego. Eso va y llega a la casa hablando de la profe Mónica (risas) y le gusta mucho, a pesar de que... de que le toca pesado, de que le toca todo el día, de que llega... llega contento, muy contento y yo estoy también muy, muy contenta de las clases con la profe, con todas las profes de contra-jornada porque... porque él ha aprendido mucho, nos ha dado clases a mí, a la hermanita y mucho, mucho..." (F. Martínez. Comunicación Personal. Noviembre 7 de 2014. PF-06. Línea 90-96).

También, desde el 2013, la profesora Nubia ha vivido una situación similar con la estudiante Erika Puentes, quien tiene media parálisis cerebral. Esta estudiante, cursa actualmente su tercer grado de Educación Media Fortalecida ya que tuvo que repetir grado décimo porque no alcanzó los mínimos esperados y es el caso que Zulma Chocontá refiere en su anterior acotación. Sin embargo, a nivel pedagógico, Nubia reconoce que progresivamente, gracias al esfuerzo de la estudiante, se han podido lograr avances que ella percibe claramente desde el año pasado. Nubia recuerda que: "Todos los profes le ayudaron en noveno para que se la llevan y se capacitara en algo que le aportara más... pero los padres no permitieron y todo; entonces, el año pasado, la directriz que nos dieron las directivas fue: "si los papás quieren que aquí se les trate como a cualquier otra persona, pues se le trata como a cualquiera", y claro, los resultados son terribles; ella perdió todas las materias en nivel bajo; pero los papás persistieron...y persistieron y ella estuvo haciendo décimo este año, pero este año no perdió las materias, porque lo que propone eh... digamos, *Secretaría de Educación* y todo esto, con los chicos de inclusión es: adapten sus currículo para ese estudiante y a mí personalmente me ha costado mucho, a mí se me olvidaba al comienzo, yo mandaba las evaluaciones iguales, yo... todo esto, cuando yo me di cuenta qué estaba haciendo, yo dije: "¡no!, no, eso no es lo que hay que hacer con los chicos", y las tres maestras que estuvimos, le valorábamos todo, le valorábamos lo que hacía, la maestra de... la orientadora que está a cargo de los chicos de inclusión... en mi caso es Claudia, Claudia Patricia, ella me consiguió un libro como de sexto grado, como de saludos, como de cosas así y empezábamos la clase, pero eso me lo consiguió como en agosto, empezábamos la clase y le entregaba el libro y ella se ponía a trabajar y cuando le hacía evaluaciones pues se le evaluaba con base en esos contenidos; pero algo muy, o sea... algo es... Al comienzo yo entré en pánico, yo era: "¡yo no sé cómo trabajar con ella, yo no sé qué hacer!", o sea, me sentía... no me sentía capacitada para ... y yo le pedía mucha sabiduría a Dios porque yo decía: si fuera mi hijo, si fuera ni nieto, si fueran mis sobrinos, cómo esperaría yo que me lo trataran... y bueno... este año empecé a motivarla por ese lado y todo eso y ella hace algunas cosas, otras no las hace y todo, y cuando llegó el momento de hacer el trabajo sobre quien es su héroe, su héroe... escogió a Juanes, y me hizo una presentación en internet...eh... en power point, me hizo la presentación, venía

con errores y todo porque no la alcanzamos a revisar, un día nos sentamos, la corregimos y otro día me hizo la presentación a solas, pronunció...digamos que unas diez frases, imagínese si en español es difícil, en inglés más... ¡ilisto! Y al terminar yo la abracé, la felicité, se me escurrieron... se me aguaron los ojos... bueno; y... le dije que me tenía que presentar trabajo escrito de todas maneras, que fue la única persona que le acepté hecho...eh...hecho en computador porque en la casa dicen que le queda más fácil digitar que... que escribir, entonces... le di... es la única persona a la que le he dado mi correo personal, le di mi correo para que me enviara el docu... eh... la presentación con las correcciones y se las hice y todo listo y ¡ya!, estábamos como en eso de cierre de notas y todo y un día, estaba tal vez como a las siete de la noche mi casa, como un jueves haciendo trabajos de la Universidad, cuando me llega un mensaje... ¡de ella! "¡Profe, gracias por todo tu apoyo, gracias por estos dos años de acompañamiento, no ha sido fácil para ti ni para mí, pero creo que lo estamos logrando!"... ¡Ay! Dios mío, eso a mí me conmovió pero es de esas cosas... cosas como éstas me matan" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 448-486).

Nubia reconoce con especial afecto qué le gustaría a un padre de familia que se hiciera por sus hijos y desde allí, desde un rol vivo y humano sabe que "todo ser humano, yo creo que no importa la edad que tenga, ni la profesión que ejerza, vive de los estímulos" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 827-828), como ella misma dice.

Entonces, realmente uno se cuestiona ¿en qué consiste la inclusión educativa? ¿Acaso como seres sociales no necesitamos que nuestro medio nos acoja y no reconozca? ¿No es este un anhelo de todo ser humano pese a nuestro aspecto, nuestros bienes, nuestra ideología, nuestro rol? ¿Será que aquellos que se dicen sanos en el sentido físico de la palabra, realmente lo están en su interior? Cuando la profesora Mónica cuestiona a Oneida al respecto, ella responde vehementemente: "¡Claro! Es que a ver... ¿por qué hacemos énfasis en la... en la inclusión de discapacidad? Hacemos énfasis en la inclusión de discapacidad porque es que las personas de... con discapacidad generalmente dependen de otro. Dependen de sus padres, dependen de los apoyos que tienen que tener en salud o de los apoyos mismos familiares y depende de nosotros, de... como maestros que entendamos eh... sus diferentes formas de aprender. Pero cuando hablamos de inclusión, no solamente hablamos de los niños con discapacidad, sino los niños que vienen eh... de etnias, niños que vienen de otras regiones, niños con diversidad de género... la... la diversidad es muy amplia ¿cierto? O sea, las diferencias... todos somos diferentes, entonces, cuando hablamos de aceptar la diferencia es que de hecho, en algún momento tendríamos que ni siquiera hacer en... en inclusión ¿de qué? Si todos somos diferentes... no deberíamos hablar... ¡Claro! Ahorita el término en Inclusión de... se utiliza es como para hacer que... que se visibilice esa población y pueda... pueda acceder... y hayan unas leyes que los favorezcan, pero cuando realmente una sociedad sea inclusiva, eh... vamos a hablar es de que somos diversos." (O. Rojas. Comunicación Personal. Octubre 23 de 2014. O-01- Línea 153-166).

Y sí. Afortunadamente, somos seres humanos diversos entre nosotros mismos porque tenemos capacidades, aptitudes e inclusive, intereses diferentes. Por esta razón, cuesta un poco entender que aquel ideal que nace en la Educación Media Especializada de que se viva un "proceso de profundización en un área o campo del conocimiento de acuerdo con los intereses, capacidades, talentos, ritmos y estilos de aprendizaje del educando" (2011, p. 3). A veces pareciera toda una utopía por realizar, por alcanzar.

No obstante, en esta lucha diaria se mantiene esta comunidad académica, tratando de avivar intereses a través de múltiples dinámicas que aunque no se mencionan todas en este escrito, ciertamente lo ya dicho hace entender que sí hay un profundo deseo de dar un toque especial a esta Educación Media Fortalecida que si bien no es un juego, a través de diferentes dinámicas busca seducir a sus estudiantes, sin desconocer muchas estrategias de enseñanza, pues las explicaciones lingüísticas e inclusive, culturales, no se han dejado de lado porque en su momento, también han promovido el desarrollo de ciertos procesos, como lo señala Kevin Bermúdez: "Tener que estar una hora mirando el tablero a la

explicación de un tema que sea un poquito dispendioso, puede, digamos, que sea un poquito más aburridor, pero pues son de igual, es de igual manera un proceso que tiene que hacerse porque pues no todo, no todo puede ser lúdico y no todo puede ser como en juego... pero como tal una actividad que pues haya sido pues... que digamos tediosa, pues... que no haya sido satisfactoria, pues no me parece..." (K. Bermúdez. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. E-10. Línea 323-328). Es decir, quizás lo más representativo haya sido lo que en su momento hizo reír, los integró y les permitió crear, pero los estudiantes aquí convocados reconocen que en el escuchar a sus maestras también ha habido aporte y construcción.

Ahora bien, frente a los ires y venires de lo vivido, aparece un reto de transformación curricular como algo novísimo dentro una novedad ya vivida, algo irónico, por cierto. Recapitulando esta historia, la Educación Media Fortalecida del Colegio San José de Castilla ha sido frecuentada por tres Universidades acompañantes que en su momento han tenido un objetivo puntual que va desde el diseño de la propuesta con la Universidad Pedagógica Nacional, hasta la implementación del proyecto y el deseo de transversalización académica con la Fundación Universitaria Monserrate y que hoy en día, se encuentra en una fase de revisión y transformación curricular con la Universidad de la Salle para hacer viable aquello enunciado en el objetivo vigente de este Proyecto 891: "La consolidación de una oferta diversa, electiva y homologable con la educación superior que promueva la continuidad de los estudiantes en este nivel educativo" (2012, p.1).

En cuanto a la oferta diversa y electiva, este escrito ya ha puesto sobre la mesa diferentes tensiones y necesidades al respecto; sin embargo, el aspecto de lo homologable con la Educación Superior aún es un camino por abrir, se requiere de toda una revisión curricular de lo existente, de lo vivido y desde allí, desde la propia historia de cada institución educativa, potenciar y lograr una transformación curricular de los procesos de la Educación Media Fortalecida.

Retomando lo que Oscar Matías afirma: "Cuando nosotros hablamos de transformación curricular, hablamos del currículo que es toda una complejidad, un sistema vivo, que está transformando los colegios. Nosotros no creemos que nosotros hagamos la transformación curricular, la invitamos a hacer" (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 344-347). Adicionalmente, señala que el hecho de que las Universidades hayan aceptado revisar qué pasa en los colegios y cuáles podrían ser las causas de la limitación en el acceso a la Educación Superior, ya se constituye en una revolución educativa distrital: "Nunca las universidades se habían sentado juntas a pensar sobre los estudiantes de Media de nuestros eh... de nuestros colegios oficiales, eso no había pasado. Por primera vez nos sentamos con ellos a pensar, de pronto no como clientes, no como futuro, sino como presente y ese presente estaba ahí, en los colegios y ellos ya lo empezaron a ver" (O. Matías. Comunicación Personal. Febrero 24 de 2015. SED-02. Línea 402-406).

Entonces, esta etapa de entrada de las Universidades a acompañar los procesos de transformación curricular en los colegios, se constituyó desde el 2014 en un reto para el Colegio San José de Castilla y la Universidad de la Salle. Un reto de cambios que para este colegio ha representado diferentes dinámicas e inclusive, tensiones como ya se ha expuesto. En cierta medida, porque pensar en transformar lo vivido es como pretender disponer la casa en otro orden cuando apenas están estrenando colegio y apenas se están acomodando en su espacio; no obstante, quizás sea el momento para que cierto caos se estructure y alcance mejores disposiciones.

Además, este último acompañamiento llega a este colegio tras dos años de implementación a tientas de toda una acción pedagógica aquí descrita, que ha logrado acomodarse a tantos cambios y novedades del medio y que además, no había contado con una asesoría externa desde el 2012. Ahora, aparece una entidad que invita a transformar lo vivido... una de las primeras resistencias ha sido que no

se le ha dado el tiempo de vida necesario al tema de la clasificación por niveles y el trabajo por habilidades comunicativas para pensar que ya es necesario transformarlo, más bien como lo señaló Pilar Rojas, líder de la zona Kennedy, el llamado es a hacer ajustes tras un análisis detallado de lo vivido.

Más complejo aún cuando la Universidad de la Salle se presentó hacia el 2014 diciendo: "La Salle asumió como... como una... como un tema que no iba a tener discusión, que nosotros no íbamos a llegar ni a asesorar, ni a ser expertos en un tema en el que teníamos todo por mostrar... íbamos era a acompañar como... por eso nuestro cargo es de par académico... y el par es: sentémonos con profes y aprendamos también de ellos y dialoguemos de lo que ellos más que nosotros saben ... y frente a eso pues ¡sí! miremos qué lineamientos hay que dar, qué oportunidades de formación se pueden dar, qué estrategias hay que revisar, eh... qué ...(por eso la observación de clase fue fundamental) y no, no es... aquí vamos a tener una fase de observación ... ¡No! "¿A ustedes les parece?", "¿se sienten cómodos?", "¿estaría bien?", "¿creen que de esto se puede sacar algo?", "revisen el instrumento de observación, si les parece, sino lo cambiamos"... fue todo muy... respetando al colegio que es el protagonista. Nosotros llegamos y nos fuimos... el colegio se quedó con el proceso... Entonces, tenía que empoderarse el colegio del tema" (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 197-209), afirma Claudia Villalobos.

Es así como dialogando emprendieron un camino hacia lo desconocido a través de muchas jornadas de debates al respecto, un camino hacia el empoderamiento de una transformación por alcanzar. Reuniones en las que la Universidad siempre se ha mostrado tan receptiva a las discusiones pero a la vez, tan al margen de la toma de decisiones que como maestros, se sienten navegando en aguas misteriosas. La profesora Diana González, recuerda con cierto desasosiego que tantos debates muchas veces no se materializaban en nada concreto, y más bien, se constituían en más trabajo para las docentes de Educación Media Fortalecida: "Me hubiera gustado, de pronto, que si existiera un poco más de aporte de parte... de parte de la Universidad porque, finalmente, yo lo sentí así, no hubo, no hubo un aporte como tal sino que se... que se... como que se sumó un trabajo más, adicional a lo que ya veníamos nosotras trabajando..." (D. González. Comunicación Personal. Enero 20 de 2015. P-08. Línea 242-245). También la profesora Nubia Méndez opina sobre el acompañamiento de la Universidad de la Salle diciendo: "El acompañamiento con ellos es curioso porque ellos hablan de transformación curricular pero... lo que se hace allí con ellos es... como que ellos vienen, miran cómo está la situación y... te cuestionan, entonces te cuestionan: "¿será que el usar el texto si funciona?, ¿será que lo que están haciendo funciona?, ¿qué otra cosa crees que te funcione?"; o sea, ellos no te dan nada, sino que todo tiene que salir de nosotras y es bueno, porque bueno no sería que alguien llegara aquí a hacer todo: "¡Ay! no mentiras... borren todo y háganlo de nuevo"; pero, es un acompañamiento como curioso, en este caso" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 577-583).

Desafortunadamente, hemos sido el producto de un sistema educativo que nos ha dicho qué hacer y ahora, en este caso del proyecto de Educación Media Fortalecida que ha entregado a muchos colegios la potestad frente a este proceso, pareciera que tanta libertad abrumara quizás por el temor de equivocarse, quizás porque la dinámica de las jornadas mañana y tarde les dificulta pensar como una sola institución, quizás porque algunos se lamentan de no contar con materiales didácticos suficientes para el día a día, quizás porque cada jornada laboral está copada por horas de clase, por revisión de trabajos de sus estudiantes y preparación de materiales y actividades que los motiven a no desfallecer en estas amplias jornadas académicas... Entonces, el hecho de pensar en una transformación es algo para lo cual no se cuenta con mucho tiempo y a veces, disposición, pues pensar en una transformación genera muchos temores porque el piso que se había logrado fundamentar, empieza a tambalear, pero por otro lado, también queda la zozobra de que la educación no es punto fijo en la historia y que quizás, en los riesgos esté toda una odisea de aprendizaje. Indudablemente los maestros no escapan a la volubilidad propia del ser humano, he aquí un claro ejemplo.

Después de muchas charlas, Claudia Villalobos recuerda que: "Entro a conocer qué había pasado... Entonces es un proceso de caracterización como de dos meses. Desde los documentos, desde la versión – testimonio de los profes y desde la expectativa misma del colegio... "¿esto es lo que ustedes

quieren estar haciendo?" "¿Les parece que hay algo diferente que se puede hacer?" "¿es suficiente lo que está pasando?" "¿quieren que pase algo diferente?" Y algo muy bonito de este colegio fue que nos dimos cuenta que habíamos lo que habíamos, nunca habíamos preguntado la opinión de los estudiantes... nunca habíamos explorado qué expectativas tenían ellos del proceso también y funcionaba... porque ellos tienen el mejor nivel de Inglés en la localidad; sin embargo, nunca se había preguntado a los chicos. Entonces, entrar a darnos cuenta que ese era un camino que valía la pena explorar, era no decir partamos desde lo que ya hay y obliguémonos a esto para ir adelante, ¡no! Ni tampoco descalifiquemos esto y empecemos de ceros... tampoco, sino miremos qué otras cosas pueden aportar a que todos sintamos que esta es la apuesta que queremos hacer" (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 228-239).

Efectivamente, a partir de una encuesta sobre intereses y expectativas de los estudiantes del 2014 en torno a la Educación Media Fortalecida, se evidenció que ellos reconocen la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera dentro de un mundo que cada vez más utiliza este idioma para globalizar sus relaciones sociales, políticas, tecnológicas, económicas e inclusive, académicas; es decir, se ha proliferado un saber común en torno a su importancia; sin embargo, sumado a ello, había un gusto particular por lo artístico, lo creativo y lo novedoso. Entonces, se evidenciaba una pugna interna entre lo correcto y lo que se quiere. Sentimientos que a veces afloran en desidia frente a lo impuesto.

Esta situación propició diversos debates entre el equipo de docentes de Educación Media Fortalecida y la par académica Claudia Villalobos en torno a ¿cómo convertir los intereses artísticos y laborales de los estudiantes en pretextos para aprender Inglés? Después de discutir muchos puntos de vista y de concluir que en el momento abrir otro énfasis de Educación Media Fortalecida es algo aún muy lejano en una institución que no ha consolidado del todo su propuesta en Inglés, se descubrió que en las mismas clases ya hay mucho potencial de transformación en ese sentido, tal como lo evidenció algunas de las actividades más significativas de las clases mencionadas por los estudiantes que ayudan a entretener esta historia.

Ahora, el paso hacia esa transformación era ¿Cómo materializar ese tipo de didácticas y dinámicas para suscitar un mayor interés y que a su vez, este sea un pretexto de aprendizaje en torno al Inglés como lengua extranjera? "A nosotros nos decían: "si ustedes encasillan a los profes creyendo que esto es la panacea... no... la Educación no es eso. Le van a hacer daño a los chicos que vengan en las próximas generaciones... Allí tienen que entender que esto es un proceso de transformación constante, que no se termina nunca, que lo que se ha hecho hasta el momento valió la pena porque lo que sigue hacia adelante es retador" Entonces, en eso creo que... esa creo que fue una ganancia importante... que quedamos con las ganas de yo quería más..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 700-706), menciona Claudia Villalobos. Frente a ello, ¿Cuál fue el reto, entonces? Este reto se materializó en un documento institucional denominado: *PROTOCOLO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA GESTIÓN CURRICULAR*, el cual es un escrito institucional producto de dicho acompañamiento de la Universidad de la Salle y que aún está en revisión y reestructuración. Allí se describe el consenso sobre la transformación que se esperaba lograr hacia el 2015:

1. EJE DE DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS (6 horas semanales)

Este espacio está dedicado al desarrollo de habilidades comunicativas en Inglés. Es importante señalar que el trabajo se desarrollará según el punto de partida de los estudiantes, el cual es reconocido a partir de una prueba diagnóstica aplicada al comienzo del nivel de educación media. Por tanto, los avances aunque varían de un grupo de estudiantes a otro, se proyecta que al finalizar el ciclo, se alcance un nivel mínimo de B1. La metodología que orientará la planeación, desarrollo y evaluación de este espacio es la Enseñanza para la Comprensión (EpC)

2. EJE DE SITUACIONES COTIDIANAS: (2 horas semanales)

Atendiendo al interés de los estudiantes por aprender un inglés que les sirva para desempeñarse mejor en situaciones cotidianas relacionadas con lo laboral y lo social en diferentes espacios de la ciudad, se propone que este espacio desarrolle habilidades de comunicación para la vida en diferentes contextos, ya alejados de las explicaciones gramaticales; más bien, es un espacio en el que *se dice así...* (en determinado contexto) bajo determinada intención comunicativa. Se espera enriquecer el vocabulario y las expresiones idiomáticas de los estudiantes para desenvolverse mejor en situaciones reales.

3. EJE OPTATIVO: (2 horas semanales)

Cada semestre se ofrece dos materias de profundización, que los estudiantes pueden escoger de acuerdo a sus intereses de trabajo y de recreación. Este espacio tiene un carácter lúdico atendiendo a los intereses de trabajo presentados en la encuesta aplicada a los estudiantes; por tanto, no representan una nota, sino se convierten en *BONUS* redimibles en la clase de *Communicative English*.

Para primer semestre, se propone una franja denominada **ENGLISH BONUS FOR LIFE**. Allí se ofrecen dos optativas TICS y MEDIOS AUDIOVISUALES, que aunque se describen a continuación, tienen por objetivo ofrecer herramientas para la vida en torno al análisis y producción de información circundante en nuestro medio social.

Para segundo semestre, se propone una franja denominada **ENGLISH BONUS FOR HEALTH**. Allí se ofrecen dos optativas COCINA y LÚDICAS, cuyo objetivo principal es concientizar sobre la importancia del cuidado del cuerpo y la salud.

Para tercer semestre, se propone una franja denominada **ENGLISH BONUS FOR HOBBIES**. Allí se ofrecen dos optativas MANUALIDADES y DANZAS. El objetivo radica en explorar la lengua extranjera y su cultura a partir de diferentes muestras artísticas.

Finalmente, para cuarto semestre, se propone una franja denominada **ENGLISH BONUS FOR DREAMS**. Allí se ofrecen las optativas MÚSICA Y TEATRO. El objetivo es dejar volar la imaginación, visibilizar los sueños y expresarlos en lengua extranjera con mayor fluidez. (p. 9)

Entonces, aparentemente esta propuesta hacía viable una enseñanza del Inglés por proyectos: "Acordamos trabajar por proyectos y eh... los colegios que yo conozco, que están trabajando así, es muy bueno sobre todo a nivel del inglés, porque no es el inglés por el inglés, sino el inglés, pero como herramienta para adquirir conocimiento de otras áreas... digamos que en cierta medida es interdisciplinario..." (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 775-779), dice Nubia. Sin embargo, un trabajo así requiere de una fuerte voluntad por parte del equipo docente quien se constituye en el cerebro de toda esta propuesta y como ya se mencionó, durante el 2014 el hecho de tener dos docentes en provisionalidad (que vienen y van en cualquier momento) y dos docentes que compartían clases entre núcleo común, Media Fortalecida y Dirección de Curso, hacía que toda la responsabilidad de dicha transformación recayera en las docentes en propiedad para esta área: Nubia Méndez y Mónica Sánchez.

De allí que pensar en una transformación fuera algo tan difícil porque para empezar, la transformación no es cuestión de unos, sino de una institución que se debe pensar como unidad al respecto. Muchas veces, antes de la producción de aquel Protocolo de Acompañamiento 2014 hubo serias discusiones en torno a la responsabilidad en el rediseño curricular. Nubia recuerda cómo sus compañeras provisionales se mantenían al margen de las decisiones sobre la transformación: "¡Hay pero esas son decisiones que ustedes dos deben tomar, ustedes dos son las que permanecen, nosotras no sabemos si estamos el otro año!", y en nosotras es... le vamos a apostar a eso o no le vamos a apostar... pero ahí vamos...", dice Nubia (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 814-817).

Si bien cada día se constituye en un reto por venir pues siempre habrá algo que preparar, una estrategia para motivar, un material por escoger de acuerdo a los objetivos de la clase y en general, siempre sus mentes se encuentran trabajando en un reto diario, Myriam, el ojo observador de esta historia, le pregunta a Mónica muy curiosa sobre los retos venideros y con una mirada de incertidumbre, ella no puedo evitar decirle: "Eso implica que la profesora se vuelva aún más polifacética... Ya me imagino yo profe de danzas...Es un reto pues... o sea, toca ceder muchas cosas y aventurarse a que... a que salga bien todo ¿sí? porque igual no es nuestra formación, pero si nos quedamos esperando a que llegue un docente de inglés y de danzas al mismo tiempo, pues, no, nos toca es asumir el reto a nosotras, pero eso es... eso es bien complicado y... ¡Dios quiera!... ¡No! iyo pienso que sale bien!, igual con la buena voluntad y todo... estoy de acuerdo en querer asumir el reto, en querer hacerlo; entonces, es una propuesta nuestra, nadie nos la impone..." (M. Sánchez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 07. Línea 802-812).

También, independientemente de toda la transformación que se viva individualmente en cada uno de los colegios que ofrecen este tipo de profundización, hay un requerimiento político expresado a través del Proyecto 891 que estipula:

Se requiere que la estructura del currículo para la educación media en cada una de las I.E.D. sea de forma semestralizada, con una ampliación de la jornada a 40 horas semanales, la afectación de su P.E.I. y el Sistema de Evaluación, la construcción de planes de estudio que sean valorados en créditos académicos, siguiendo los criterios de equivalencia que las normas prevén para la educación superior del país y la calidad que amerita para su posterior reconocimiento en la educación superior. (2012, p. 2)

Es así como a partir de una política de Educación Superior basada en créditos académicos, por la propuesta de transformación antes descrita, se le asignó en el 2014 al San José de Castilla la posibilidad de certificar 18 créditos académicos homologables con la Educación Superior según lo estipulado en el Decreto 1295 de 2010⁷⁷ donde se menciona que:

Los créditos académicos como unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes. Un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, comprendiendo: horas con acompañamiento directo del docente, horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje. (p. 1)

Al respecto, Claudia Villalobos dice: "Sí de hecho la Salle dice: "nosotros sí lo vamos a homologar". No hay lugar a duda. El asunto es ¿cuándo? El cuándo responde a que por ejemplo, aquí se pensó en una malla curricular y soñamos con cosas y tuvimos la iniciativa y dijimos... pero el colegio dijo no queremos ni siquiera pilotear este año... dejémoslo para el próximo año... Eso quiere decir que estando nosotros en etapa de implementación, debimos haber piloteado la malla que hicimos... Pero resulta que no se hizo este año, se va a hacer el próximo año. La universidad no tiene afán de que se haga ya. El colegio es el que define porque respetamos los tiempos. Si el colegio hubiese querido decir: no... piloteemos cuatro mallas ahorita y miramos qué pasa y para el próximo año... también es una decisión de colegio...mmm... la Salle entonces dice: "listo... aquí ya se hizo un diseño de una estrategia curricular, el colegio decide pilotearla el próximo año. O sea, que los... los créditos homologables se van a dar en el 2016" (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 90-101).

⁷⁷El decreto 1295 de 2010 fue expedido el 20 de Abril y reglamenta el registro calificado que trata la ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

No obstante, también queda claro que dicha homologación que parece una promesa infalible, no siempre va a ser viable en todos los estudiantes, sino más bien está sujeta a su inclinación profesional, pues la misma Claudia Villalobos dice: "La Universidad no va a ilusionar algo que no sabe que puede dar. Es muy transparente en sus procesos. Si por ejemplo, en un énfasis en Matemáticas, los chicos sacan... salen preparados en un cálculo lineal, la Universidad va a certificar que los estudiantes tienen el conocimiento en cálculo lineal en esta y en cualquier otra universidad. Si por ejemplo, aquí con nosotros con el San José, en un énfasis en Lenguas, nosotros decimos al final del pilotaje que efectivamente nuestros estudiantes salen en nivel B1, los estudiantes pueden ir y presentar un examen y saber que van a quedar certificados en nivel B1. Eso tenemos que asegurarlo o sino no... no nos comprometamos. Yo les decía a ellas incluso propongámonos llegar hasta el nivel B2 para asegurar que lleguen al nivel B1 en malla curricular y eso ya puede ser certificado. Lo que pasa es que el inglés tiene un tema interesante. Homologar en otras materias, en ciencias para carreras de biotecnología o de salud es más sencillo entre comillas, en inglés podríamos certificar cualquier carrera... Si a este colegio se le hubiera ocurrido decir que una de nuestras materias se llama **Catering**... los chicos van a salir a trabajar en las... a hacer homologación en gastronomía a ojo cerrado... pero si aquí decidimos que nuestra materia que vamos a hacer, a desarrollar en Inglés es un tema de zootecnia para el cuidado de los animales de... no sé...de los... de los... de las aves... de los peces... pues los chicos van a ir a ojo cerrado a las carreras de zootecnia, veterinaria... Nosotros podemos apostarle a cualquier cosa en Inglés. Aquí, por ejemplo, tenemos una apuesta interesante desde las optativas que no son lo único, pero sí vamos a poder decir si un chico quiere irse a otro lado a hacer una optativa en danzas... podemos homologarle dos créditos a ojo cerrado..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 124-143), posteriormente ella también dice: "El chico que tiene un énfasis en Matemáticas si se va a estudiar Licenciatura en Lenguas... pues chévere porque aprendió un montón... pero pues no va a poder homologar porque no... el énfasis de mi colegio no era en Lenguas" (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 153-155).

Aspecto que también ha sido objeto de discusión en el 2015, con el acompañamiento de Marcela Jiménez (Universidad de la Salle), Pilar Rojas (Secretaría de Educación) y Olga Lucía Eslava (Coordinadora Académica del San José de Castilla). Es claro que el proyecto 891 pretende que la Educación Media Fortalecida se constituya en un aporte para lograr un mayor enlace con la Educación Superior, donde lo que aprendan los estudiantes pueda ser reconocido por diferentes universidades acreditadas por la alta calidad de sus procesos. Desde esta mirada, se ha analizado la pertinencia de la propuesta hecha en el 2014, donde Marcela, Pilar y Olga Lucía ven que en la propuesta de optativas quizás no se alcance el objetivo de una futura homologación en las diferentes carreras que lleguen a escoger los estudiantes, ya que por ejemplo, danzas al no ser trabajado por un especialista en el área, corre el riesgo de manejar un micro-currículo muy superfluo y por ende, no homologable en la Educación Superior.

Más bien, últimamente se ha pensado en la necesidad de hacer unos ajustes a lo ya vivido que apunten básicamente a lo académico y a lo homologable desde las dinámicas de la Educación Superior. Entonces, hay un aspecto no contemplado aún en la propuesta San José de Castilla y es el orientado hacia la investigación, lo que sí corresponde a un cimiento universitario. Entonces, mientras esta comunidad acaba por definir los ajustes que irá a implementar y lógicamente, abrirán nuevas páginas en su historia, a la fecha hay la disposición de un equipo que paulatinamente ha ido creciendo en torno a este proyecto distrital.

Por el momento, es claro que aquello tan discutido y descrito en el 2014 en torno al diseño de unas optativas artísticas no se implementará, sino que se ha optado por mantener el desarrollo de habilidades comunicativas pero paralelo a ello, se han diseñado unos syllabus que especifican lo que ya se ha experimentado como pertinente para las clases, pero se ha sumado el desarrollo de un proyecto que articule lo estudiado desde las diferentes habilidades comunicativas y que se constituya en una síntesis de lo estudiado durante cada semestre. No obstante, aún queda sobre la mesa la discusión de superar la investigación como simple indagación y presentación de algo artístico, para profundizar en lo

que realmente este aspecto académico representa y que es tema de interés desde la política de la Educación Media Fortalecida.

Por otro lado, el tema de hacer una Educación Media Fortalecida con la promesa de unos créditos académicos homologables en las entidades de Educación Superior tiende a generar obsesiones y quizás falsas expectativas. Más bien, desde la mirada de los docentes, valdría la pena valorar los aprendizajes obtenidos desde la Educación Media Fortalecida y su aporte a la formación personal. Cuando Myriam, el ojo observador de esta historia, le pregunta a Mónica sobre su opinión al respecto, a su mente viene cada uno de sus estudiantes y no puede evitar responder: "La *Media Fortalecida*, no sé, en este colegio no es el inglés y es el inglés y punto... Nosotras hemos tenido claro que ellos tienen que crecer y que tienen que madurar y estar dispuestos a enfrentarse al mundo; entonces, si llegan... (yo les digo acá jugando como gaticos chiquitos "no ahora tú, ahora tú"), como si se botaran una pelota de lana, yo les digo: "¡no!, ubiquémonos en lo que estamos" y desde siempre, desde siempre, como grandes: "si tú quieres que te trate como grande, perfecto, a los grandes no se les alza la voz, porque tú sabes lo que estamos hablando, tú eres consciente de tus errores, los grandes saben escuchar, los grandes saben pedir la palabra, los grandes saludan desde la entrada, así se comportan los adultos", yo les decía, les digo todo el tiempo; y lo que dice Nubia es cierto, ellos se gradúan, siendo en serio caballeros y siendo damas puestos en su lugar... Yo me siento muy orgullosa de ellos por eso, porque, ellos acá también: "¡comportate bien!; es que... es que... haber..., ¡no tengo por qué decirlo tres veces, con una es suficiente!", santo remedio", o sea, yo con ellos, por ejemplo, siempre he resaltado que mi voz está siempre súper bien, nosotros... así como estoy hablando en este momento, así es la clase con ellos, acá no es: "¡Hay silencio, silencio!", ¡nada!. Entonces, ese es el proceso de crecer, es una Media Fortalecida que me fortalece como persona, a mí me parece, Ummm... los profesores lo notan y ahora que hemos tenido el acompañamiento de otras profesoras que apoyan dicen: "¡sí!, los chicos de contra jornada de verdad que son muy especiales, se le llevan el corazón a uno por lo buenas personas que son" (M. Sánchez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 07. Línea 380-398).

Así mismo, la profesora Nubia complementa diciendo: "Yo les tengo tres normas: todo el mundo se puede equivocar, todo el mundo puede preguntar y nadie se debe burlar. Y ellos lo saben.... Y qué... y sí por lo menos, y... varios chicos que yo me he encontrado están estudiando inglés, están estudiando inglés y esto le quedó como ahí, como "lo necesito para la vida, lo necesito para mi futuro laboral, lo necesito"; entonces, algo que pienso que hemos ganado, es que le han encontrado la importancia" (N. Méndez. Comunicación Personal. Diciembre 3 de 2014. P- 06. Línea 747-751).

Y si bien el impacto de la Media Fortalecida en los egresados es un reto por asumir, es importante señalar que en algunos encuentros aquí sustentados con exalumnos, evidentemente ha habido un aporte en su formación, dicho de sus bocas. Sin embargo, un análisis más profundo debería hacerse. Referente a este tema Claudia Villalobos dice: "El tema de ¿qué pasa con los egresados? Nunca hubo responsable que pudiera darnos razón de esto... y querer asumirlo nosotros, no había tampoco cómo, no había quién se encargara o la base de datos o que los chicos de servicio social, ese fue un tema..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 252-254). Pero entonces también orientación nos decía: "Nos encantaría hacerlo pero no damos abasto... no... o sea, no podemos...no nos le vamos a comprometer porque no... y el colegio entonces ahí lo que pasa es que el colegio se da cuenta que ese es un tema que no ha sido responsabilidad de nadie..." (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 264-267).

No obstante, frente a esta situación, Zulma Chocontá trató de convocarlos, pero aún así, las nuevas dinámicas de sus vidas, el trajín del día a día y en general, las responsabilidades y horarios que han asumido, les dificulta acudir a un llamado institucional en estos momentos de sus vidas. Quizás, frente a ello las redes sociales acaben siendo el camino para acortar las distancias. Faltaría discutirlo. Con respecto a ello, Zulma dice: "Aunque se citaron los egresados de los últimos tres años, de pronto no hubo como la suficiente convocatoria, pensaría yo, no hubo el suficiente tiempo para poderlos invitar, entonces, el número de, de encuestas que tenemos y la información que tenemos para revisar... pues, no creo que sea representativo porque es alrededor de unas cincuenta personas no más y si uno habla de

los últimos tres años, pues uno estaría hablando de casi 400 estudiantes ¿o más?... ..” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 535-541) serían como 450 estudiantes y solamente llegaron cincuenta (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 543-544). Con Claudia Villalobos habíamos quedado en que aplicábamos eso y se tabulaba la información y que ella la iba a utilizar, pero no sé, o sea, hasta el momento yo lo único que tengo es la tabulación de eso, no sé qué trascendencia se le iba a dar dentro de La Salle, pero sí me parece interesante que la miremos y la analicemos” (Z. Chocontá. Comunicación Personal. Octubre 14 de 2014. D-02. Línea 547-550). Claramente una tarea por cumplir que se ha postergado por la premura del tiempo y las actividades por realizar desde este proyecto.

Es así como a la fecha, el Colegio San José de Castilla vive en medio de una etapa de reestructuración curricular, o de ajustes como prefiere aclarar Pilar Rojas, y aunque a veces apresuradamente se ha juzgado entre tantos debates con la Universidad de la Salle que no se puntualizaban aportes de ellos como entidad externa, sí es seguro que ellos tenían razón: Cada Educación Media Fortalecida es diferente en cada institución educativa porque para empezar la lideran seres humanos distintos, seres que han optado por caminos diversos de acuerdo a las posibilidades de sus entornos, a las dinámicas de sus instituciones y a los mismos estudiantes que tienen día a día en frente.

Por tanto, sí ha habido un aporte y radica principalmente en el hecho de haber escuchado y cuestionado, de haber propiciado reflexiones sobre su práctica porque quizás en medio del devenir diario, no se hubiera tomado el tiempo para hacerlo y si bien en el 2014 no se implementó un cambio, sí se empezó a transformar el currículo desde las maestras, unas maestras que para el 2015 tuvieron el reto de transformar a su institución y persuadir a otros de hacerlo. Así, los ajustes curriculares aún siguen siendo un tema por definir; entre ellos, la solidez política institucional expresada desde el Sistema de Evaluación a Estudiantes (SIEE) vigente. No obstante, posiblemente para el 2016 ya sean claros y permitan su consolidación, pues esa es la tarea actual a partir del diseño micro-curricular que en lo referente al plan de estudios, ya ha permitido la consolidación de los syllabus por niveles de acuerdo al marco común europeo y los proyectos semestralizados que se espera empezar a desarrollar desde el 2016. Paralelo a ello, esta transformación aún está a la espera de que se materialicen muchas de las promesas en torno a la asignación de materiales que ha prometido esta propuesta y en oportunidades para vivenciar el Inglés más allá de las aulas de clase.

Así pues, esa es la tarea que ha convocado hoy al equipo docente, quienes también han expresado sus puntos de vista y desde ya, contribuyen a escribir más páginas de esta crónica castillista. De allí, es importante resaltar lo que decía Claudia Villalobos: “Entonces, en eso creo que... esa creo que fue una ganancia importante... que quedamos con las ganas de yo quería más...” (C. Villalobos. Comunicación Personal. Octubre 3 de 2014. U-01. Línea 705-706), pues evidentemente aunque esta comunidad tiene una nominación de Educación Media Fortalecida en Inglés, aún falta dar más pasos hacia una transformación curricular. Pasos para continuar aprendiendo de la experiencia ya adquirida, lo cual es una oportunidad anhelada por muchos y valorada por pocos, ya que siempre los maestros han anhelado que no se impongan en sus aulas currículos de otros contextos y ahora que hay la potestad, no habría por qué temer...

Entonces, muy seguramente, los debates con el nuevo equipo docente continuarán, las dudas las asaltarán, habrá algo que rediseñar, pero eso es la Educación y reconocernos como humanos en ese proceso es un paso esencial en una transformación que progresivamente los irá fortaleciendo, la cual es una de las conclusiones a las que se llegó el 6 de Abril de 2015, día en que se llevó a cabo el *PRIMER ENCUENTRO CASTILLISTA EN TORNO A LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA – RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES*, producto de la sistematización de esta experiencia, donde quedó claro el compromiso de dos ojos: el observador y el multi-cristalino por reconstruir esta historia a partir de las voces de quienes la han vivido, pues como escribió ese día la profesora Deisy Morales: “Hoy recordamos que la mejor forma de (re) conocer la realidad, es escuchando a quienes la han construido”.

Anexo 8

FASE DE SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA: Acta del primer encuentro castillista: RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES

ACTA N° 03									
LUGAR:	Colegio San José de Castilla	FECHA:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">DD</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">MM</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">AA</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">06</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">04</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">2015</td> </tr> </table>	DD	MM	AA	06	04	2015
DD	MM	AA							
06	04	2015							
HORA DE INICIO:	2:00 pm	HORA DE FINALIZACIÓN:	3:45 pm						
ASISTENTES:	Néstor Mario Noreña, Sandra Nieto Docentes Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás								
INVITADOS:	Docentes y directivos docentes Colegio San José de Castilla IED, par académico Universidad de La Salle, representante de EMF de la SED, docentes asesores académicos Universidad Santo Tomás, Estudiante y padre de familia.								

AGENDA
1. Saludo, presentación de los docentes de IES acompañantes y agenda del día 2. Presentación de la finalidad del trabajo de sistematización 3. Breve conceptualización de la sistematización como modalidad investigativa 4. Reconocimiento de la importancia de cada uno de los participantes y actores de la experiencia 5. Exposición en power point: “Primer encuentro castillista en torno a la Educación Media Fortalecida: reconociendo nuestras voces” 6. Reflexiones y comentarios 7. Registro del sentir de los asistentes 8. Compartir

DESARROLLO DE LA REUNIÓN
La socialización del “Primer encuentro castillista en torno a la Educación Media Fortalecida: reconociendo nuestras voces” se da como resultado de una previa invitación a cada uno de los participantes de este proyecto de sistematización. Esta actividad se llevó a cabo en el aula de Media en las instalaciones del Colegio San José de Castilla IED durante una jornada pedagógica programada por las directivas de la institución. En primer lugar, se realiza un breve saludo a los invitados al evento por parte de la docente Mónica Sánchez; igualmente presenta a los docentes de la Universidad Santo Tomás Nestor Mario Noreña y a Sandra Nieto como los asesores académicos de la sistematización y a la docente Myriam Rodríguez, ya conocida por algunos en la etapa de recuperación de la información; pero que sin embargo, no era reconocida por todos los participantes. Acto seguido Mónica Sánchez invita a los asistentes a la observación de un folleto previamente entregado, del cual se rescata una cita de Teixodó (1999); por su parte, Myriam Rodríguez define la finalidad del trabajo de sistematización que se está llevando a cabo referido como “Recopilar y transmitir a la comunidad la experiencia en torno a la Educación Media Fortalecida desde su origen hasta el día de hoy para generar mayor sentido de pertenencia institucional y conllevar la posibilidad de hacer un aporte

transversal teniendo en cuenta la mirada de los diferentes actores institucionales”; además, las docentes sistematizadoras definen en pocas palabras de qué se trata el ejercicio de la sistematización como modalidad investigativa de acuerdo en lo estipulado en este primer anexo. Luego, las docentes pertenecientes al equipo de sistematización hacen alusión a la importancia de cada uno de los participantes como aquellos que le han dado vida a la experiencia y se nombran las instancias a las que pertenece cada uno como se encuentra en la cara posterior del folleto.

A continuación se expone la presentación en power point “Primer encuentro castillista en torno a la Educación Media Fortalecida: reconociendo nuestras voces” (*Ver anexo No. 2) el cual expone la experiencia de la E. M. F. temporalmente desde su inicio en el 2008 hasta el 2014, en éste pueden identificarse cada una de las fases o etapas por la que ha pasado esta experiencia y en cada una de ellas se refieren las voces de los actores de la experiencia como un importante aporte a ella, estas voces se retoman de las entrevistas que se realizaron en la fase de recuperación de la información. En primera instancia, el año 2008 como su etapa de inicio y la primera motivación de la institución a desarrollar el proyecto debido a un reconocimiento recibido por el nivel de inglés de sus estudiantes por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá; sin embargo, también tiene en cuenta las resistencias con que se inicia el proyecto como lo fue en este año el debilitamiento de la planta física y lo que ello acarreo definida como “emergencia académica”. Para el año 2009 en adelante, en su etapa de diseño como tal en la que empieza la intervención de las IES como la Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Universitaria Monserrate y Universidad La Salle y cada una de las satisfacciones, sentires, aciertos y desaciertos que ha conllevado esta experiencia; además explicita la transformación de su inicio como Educación Media Especializada a Educación Media Fortalecida en relación a cada una de las políticas educativas que la han acompañado.

Luego de la finalización de esta presentación se determina nuevamente la importancia que ha tenido la voz de cada uno de los actores y por ello se les invita a que participen de manera que expresen sus comentarios y reflexiones del caso, punto que se encuentra explicitado en el siguiente punto de esta acta (observaciones de los invitados)

Finalizando con las claras y oportunas intervenciones de los docentes Nestor Mario Noreña y Sandra Nieto, asesores académicos de este trabajo de sistematización, se invita a los participantes y asistentes a hacer registros escritos de sus reflexiones acerca de esta experiencia y de la socialización misma en un cartel elaborado para tal fin (Ver anexo No. 3) ubicado en una de las esquinas del aula. Uno a uno se fueron haciendo estos registros y se evidencia un alto grado de participación.

La presente socialización finaliza no solamente con un pequeño compartir, sino con palabras de motivación, aliento y de reconocimiento a la labor emprendida hacia las docentes Mónica Sánchez y Myriam Rodríguez.

Siendo las 3:45 se da por finalizada este encuentro.

OBSERVACIONES DE LOS INVITADOS

La docente Claudia Quiroga manifiesta que este ha sido un trabajo muy juicioso y que es oportuno y conveniente que no solamente sea de conocimiento de los actores de la experiencia sino que sea reconocido por todos los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, la profesora Yined Padilla hace alusión a la importancia de los avances que los estudiantes han demostrado en el paso por la contra jornada y argumenta que se siente muy orgullosa y afortunada de compartir esta experiencia con los estudiantes como una vivencia enriquecedora. Además, la señora Gilma García, rectora de la institución, expresa un ligero descontento debido a que cree que en el trabajo presentado se editaron las frases que ella pronunció y que eso da lugar a la pérdida de sentido de sus intervenciones y a lo que ella pretendió en la entrevista, para lo cual la representante de la SED, María del Pilar Rojas, sugiere que cada actor cuenta su experiencia de acuerdo a su vivencia, que no hay una verdad absoluta ni crítica de las cosas, comprende que la intención de esta convocatoria era la de socializar la experiencia de la EMF sin ninguna pretensión de buscar la verdad, sino que por el contrario, la búsqueda de las diferentes miradas por el desconocimiento que existe en torno a la EMF, como por ejemplo de los docentes nuevos que se van integrando a la institución; observa además, que pueden encontrarse resultados positivos en los proyectos de vida claros de los estudiantes gracias al trabajo que realizan los colegios en contra jornada.

Por otra parte, el par académico de la universidad expresa que todas las transformaciones curriculares que se han podido hacer a la propuesta de la EMF se evidencian de manera muy positiva y son posibilidades que se tienen para retomarlas en nuevas construcciones en los procesos institucionales.

En cuanto a la docente Mónica Sánchez, determina que lo valioso de este proyecto de sistematización radica en que no se trata de hacer una mirada superficial e individual que quizás está en cada uno, sino que se trata de hacer de esta sistematización una reconstrucción colectiva que se convierta en un aporte a la experiencia reconociendo las diferentes miradas de los actores quienes se han encargado de dotarla de sentido y significado.

Igualmente, la docente Myriam Rodríguez alude la importancia que han tenido cada uno de los participantes por tratarse de una reconstrucción histórica que se imposibilitaría si fuera unísono; por otra parte, que esta experiencia de sistematización se ha convertido en una ganancia para el trabajo que desempeña en la institución donde labora, la cual hasta ahora ha iniciado el proceso de construcción de la propuesta de la EMF. Este comentario produce un eco en la rectora quien sugiere que este trabajo no debe copiarse por ser propio del Colegio San José de Castilla; sin embargo, la docente Claudia Quiroga no está de acuerdo pues expone que las buenas experiencias pueden replicarse, servir de ejemplo y compartirse.

La intervención del profesor Nestor Mario Noreña de la Universidad Santo Tomás se direcciona en primer lugar hacia la aclaración del convenio existente entre las IES y la SED y que en estas dinámicas, que muchas veces quedan encerradas en las instituciones, no solamente pueden leerse las voces de los actores de la experiencia sino que pueden evidenciarse otros mundos posibles que son claros para las diferentes instancias de las Instituciones Educativas Distritales, pues los altos mandos en el gremio de la educación no saben de pedagogía pero sí de mandar, mientras que las personas directamente involucradas en el ejercicio de la educación como los docentes y directivos reconocen y reivindican la

pedagogía hecha acción legitimando así la experiencia. Luego aclara a los asistentes que toda esta reconstrucción histórica pasará a una fase de interpretación como un ejercicio de reflexionar la educación. Además, menciona que esta experiencia será socializada a nivel internacional en el seminario que realiza la Universidad Santo Tomás para el IV semestre para lo cual las docentes sistematizadoras del proyecto realizarán una ponencia lo que puede traducirse en un nivel de más amplia divulgación. Con respecto a la dinámica que se llevó a cabo en esta socialización “Primer encuentro castillista en torno a la Educación Media Fortalecida: reconociendo nuestras voces” el asesor académico reconoce un fuerte conocimiento de los actores sobre la experiencia aludiendo que el material que se tiene a la fecha es bastante importante y de una riqueza enorme para la interpretación.

Finalmente la docente y asesora académica de la Universidad Santo Tomás, Sandra Nieto, señala que el trabajo que se ha venido realizando en torno a la reconstrucción histórica de la EMF es un esfuerzo conjunto que permite visibilizar la experiencia, ejemplificando que se abarcaron distintas instancias como SED e institucionales haciendo referencia a los actores que aparecieron en la presentación. De la misma manera, afirma que en proyectos de sistematización de experiencias educativas las prácticas de aula se convierten en experiencias institucionales que dan vida porque son asumidos en comunidad y se reflejan a otras instituciones consolidando el trabajo y el quehacer docente independientemente del nivel que se esté manejando; sugiere además que debe tenerse como referencia la proyección que pueda darse al interior de la institución con este tipo de experiencias investigativas. Así mismo, Sandra pone en manifiesto la importancia de la formación de las docentes como investigadoras y que una de las tareas importantes en la sistematización de experiencias como modalidad investigativa refiere a mirar en qué punto va la experiencia y cómo poder proyectarla y darle un mayor significado para toda la comunidad educativa.

ACTA DILIGENCIADA POR: Mónica Sánchez – Myriam Rodríguez

FORMATO						
 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Secretaría de Educación		Título: Lista de Asistencia				
Código: SIG-IF-008		Fecha y Resolución:		Versión: 1		
Tema de la Reunión: Encuentro en torno a la Educación Media Fortalecida				Proceso:		
Área Responsable: Lenguas y Humanidades		Fecha: Abril 6, 2015		Lugar: San José de Castilla		
Funcionario responsable: Mónica Sánchez, Myriam Rodríguez				Hora: 1:45		
Objetivo: Dar a conocer a la comunidad educativa la experiencia en torno a la EMF desde su origen hasta el día de hoy						
No.	NOMBRE	CARGO	ENTIDAD	TÉLEFONO EXTENSIÓN	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
1	Marcela F. Jiménez	Docente	Univ. Salle	311 5420048	marcelafjz@gmail.com	Marcela F. Jiménez
2	Juliana García Torres	Docente	San José de Castilla	300 2981174	ggarcatorres@hotmail.com	Juliana García Torres
3	CLAUDIA PATRICIA QUIROGA	Docente	San José de Castilla	320 4053967	claudiaquirola@gmail.com	Claudia Patricia Quiroga
4	Vinedo Adilla Varón	Docente	San José de Castilla	314 2940072	vipavar@hotmail.com	Vinedo Adilla Varón
5	Julie E. Lucía Barrera	Docente	San José de Castilla	315 7093461	juliecmuniz@hotmail.com	Julie E. Lucía Barrera
6	Jucelly Alarcón G.	Docente	San José de Castilla	321 7139675	juchagarcia@hotmail.com	Jucelly Alarcón G.
7	OSCAR ALVARO MARIANO CORDERO	Docente	San José de Castilla	310 0855118	oscaral2@gmail.com	Oscar Alvaro Mariano Cordero
8	Nubia Méndez M.	Docente	San José de Castilla	320 3766600	nubimendez@gmail.com	Nubia Méndez M.
9	MARIA DEL PILAR ROJAS	Docente	San José de Castilla	320 3766600	mdrojas@sedbogota.edu.co	Maria del Pilar Rojas
10	Deisy Jorena Morales Cortes	Docente	San José de Castilla	313 4287824	hadakadabra@hotmail.com	Deisy Jorena Morales Cortes
11	Ingrid Paola Sanabria Sanchez	Estudiante	San José de Castilla	320 3401173	PaolaSanabria99@gmail.com	Ingrid Paola Sanabria Sanchez
12	John Sanabria	Padre	Univ. Santo Tomás	312 3673028	johnsanabria13@gmail.com	John Sanabria
13	Myriam Rodríguez	Docente	Univ. Santo Tomás	320 8274399	myriamrodriguez@ustadistanciamedia.edu.co	Myriam Rodríguez
14	Sandra Nieto Uscache	Docente	Univ. Santo Tomás	313 8832664	sandranieto@ustadistanciamedia.edu.co	Sandra Nieto Uscache
15	Myriam Rodríguez C.	Docente	Univ. Santo Tomás	312 3433652	myriamrodriguez@ustadistanciamedia.edu.co	Myriam Rodríguez C.
16	Mónica Sánchez	Docente	Univ. Santo Tomás	312 4612520	monica0914@yahoo.es	Mónica Sánchez
17						
18						
19						



"Aquello que dicen, hacen o piensan los miembros de una organización, se circunscribe al contexto que tiene lugar: le afecta el comportamiento de los demás, el espacio ambiental, las relaciones informales, la historia institucional... aspectos que son idiosincráticos e irrepetibles" (Telkidd, 1999)



Las docentes Mónica Sánchez y Myriam Rodríguez,
con la asesoría de la Universidad Santo Tomás,
Le invitan a participar en el:



PRIMER ENCUENTRO CASTILLISTA EN TORNO A LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA

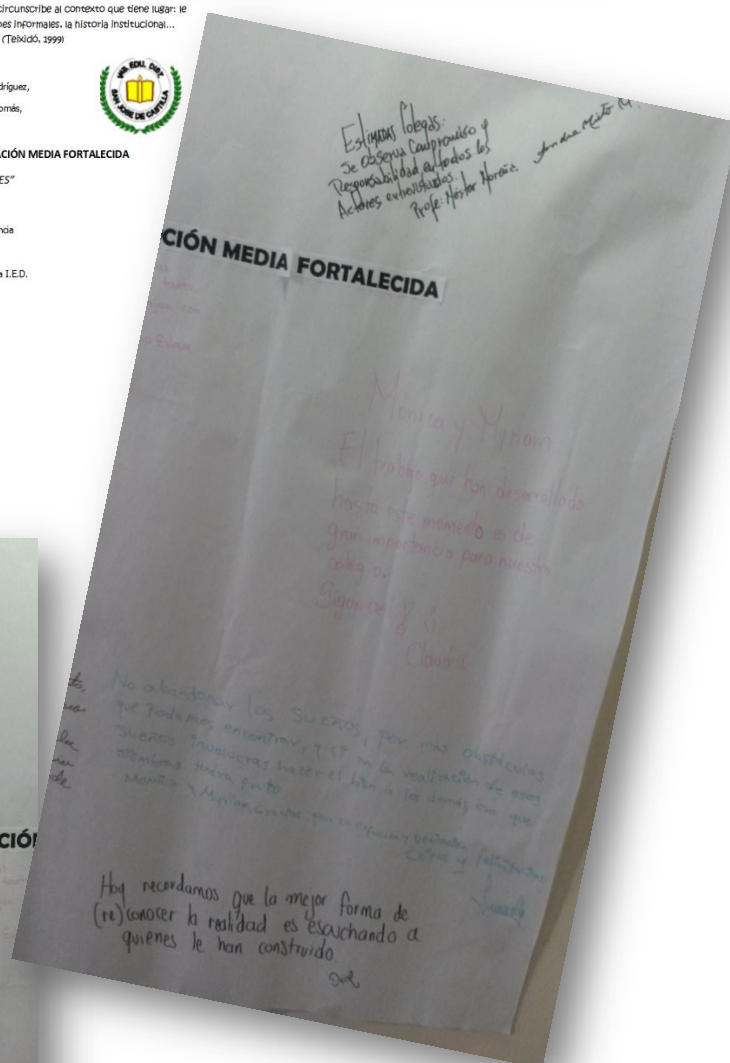
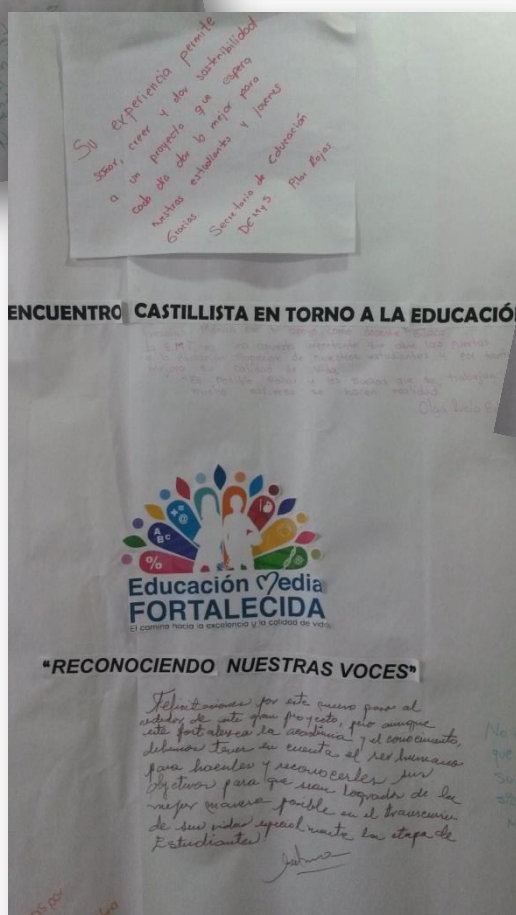
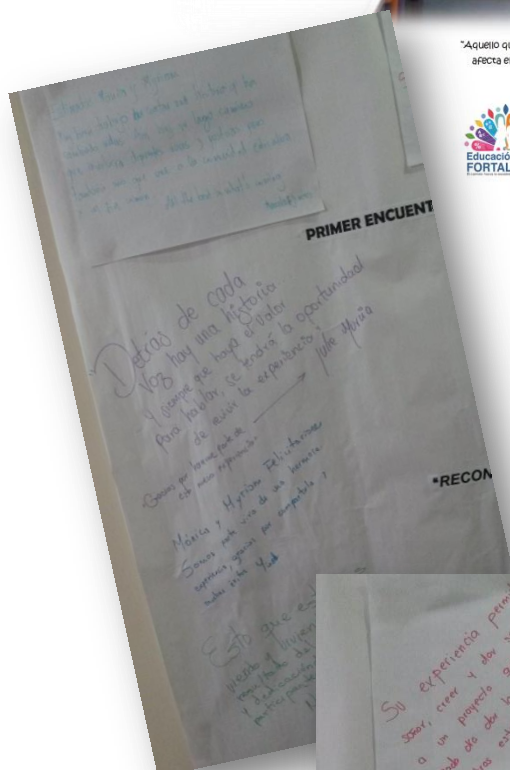
"RECONOCIENDO NUESTRAS VOCES"

Esperamos contar con su valiosa asistencia

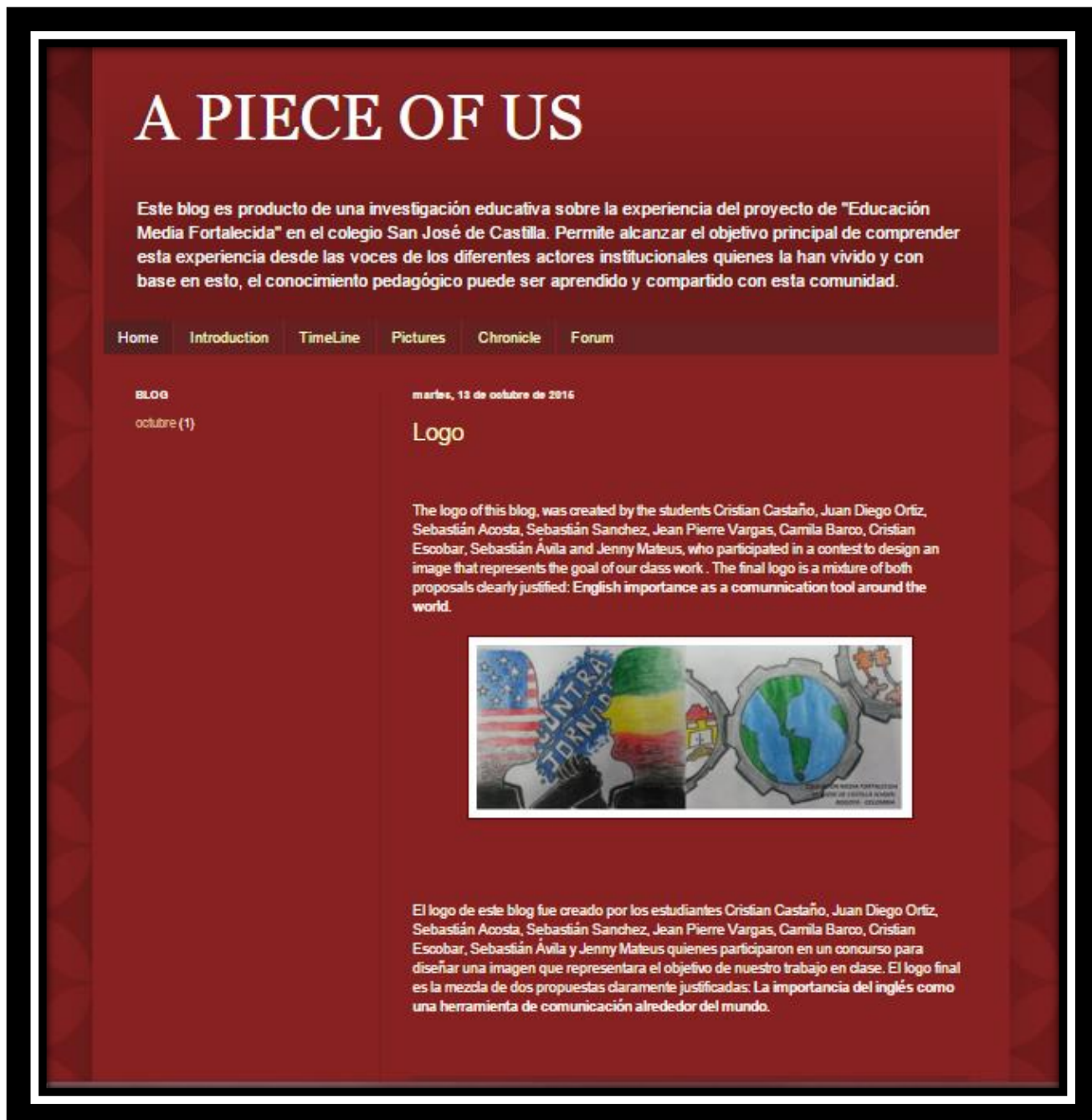
DÍA: Abril 6 de 2015

LUGAR: Salón A-102 - San José de Castilla I.E.D.

HORA: 1:45 - 3:00 P.M.



Este evento se llevó a cabo el 6 de Abril de 2015 en el Colegio San José de Castilla y tenía por objeto visibilizar los aportes de los diferentes actores en torno al ejercicio investigativo desarrollado.

Anexo 9**FASE DE SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA: Portada de blog A PIECE OF US**

La creación de este espacio virtual se constituye en una puerta para visibilizar y reconocer la experiencia en torno al énfasis en Educación Media del Colegio San José de Castilla, posicionando así la voz de diferentes actores y haciendo aportes a la comunidad sobre los aprendizajes obtenidos. El blog se encuentra alojado en <http://apieceofus-sjc.blogspot.com.co/>

12. Referencias

- Acuerdo 253 (Noviembre 26 de 2006) "*Por el cual se Institucionaliza el Programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones*". Concejo de Bogotá. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22230>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). Estudiantes de San José de Castilla inician año escolar estrenando colegio. Recuperado de: <http://bogota.gov.co/article/estudiantes-del-san-jos%C3%A9-de-castilla-inician-a%C3%B1o-escolar-estrenando-colegio>
- Angulo, Lilian, León, Anibal R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. Educere [en línea] 2005, 9 (abril-junio) : [Fecha de consulta: 21 de julio de 2015] Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602903>
- Ávila, M. M. & Pereira Gomes, C., (2011). Las prácticas de enseñanza de inglés en dos instituciones oficiales en los grados 10° y 11° a la luz de los estándares básicos de competencias en lengua extranjera: Inglés. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología Fenomenológico – hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26 (2), 409 – 430. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Bach, R. (1970). Juan Salvador Gaviota, Estados Unidos.
- Ballesteros Barragán, M. P. y Piñeros Huaca, I., (2010). Las ciencias naturales, una posibilidad de enseñanza del Inglés como lengua extranjera: A propósito de una sistematización de experiencias en el tercer grado de primaria del colegio agustiniano ciudad salitre en Bogotá. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza editorial. Recuperado de: http://www.conductitlan.net/libros_y_lecturas_basicas_gratuitos/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf
- Bunge, E. (2008). Entrevista con Albert Bandura. *Revista Argentina de Clínica psicológica*. Vol. XVII. No. 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2819/281921780014.pdf>
- Barnechea; M. M., González, E. y Morgan M. L. (Agosto, 1999). La producción de conocimientos en sistematización. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 16, 61-68. Recuperado de: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto14.pdf>
- Barragán Giraldo, D. F. (2015). *Saber Práctico: Gadamer*. En: El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor. Universidad de la Salle. Departamento de Formación Lasallista.

- Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Calidad para todos y todas. (Octubre de 2012). Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf
- Bogotá sin indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión. Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá D.C. (2004 – 2008). Concejo de Bogotá. Recuperado de:
<http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/2006842/pdfplaneacion/CAPITULO%20II/Plan%20Desarrollo%20Bogot%E2%80%A0.pdf>
- Bonilla Mejía, L. (Abril de 2011) Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Revista 143. Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER) – Cartagena. Recuperado de: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/DTSER-143.pdf
- Borjas, B. (2003). Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino. Federación Internacional Fe y Alegría. Caracas, Venezuela.
- Bunge, E. (2008). Entrevista con Albert Bandura. Revista Argentina de Clínica Psicológica. Vol. XVII. No. 2. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/2819/281921780014.pdf>
- Carroll, L. (1865). “A Mad Tea-Party”: Alice’s adventures in wonderland. [“*Una merienda de locos*”: *Alicia en el país de las maravillas*]. Project Gutenberg License. Recuperado de:
<https://www.gutenberg.org/files/11/11-pdf.pdf>
- Cendales, L. (2003) Metodología para sistematizar prácticas educativas: por las ciudades de Italo Calvino. Caracas. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Cendales, L., (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. En: Aportes. No. 57. Sistematización de experiencias –propuestas y debates-. Bogotá, Dimensión Educativa.
- Centro Virtual de Noticias de Educación. (2014). Inicia calendario escolar 2014 en Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de
<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-337067.html>
- Chaparro Silva, A. L. y Moreno Silva, M. I., (2012). Sistematización de la experiencia “Pensamiento, comunicación y trabajo, tres componentes para un ser integral” del Instituto Cultural Ciudad Kennedy. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Colombia Bilingüe. (Octubre – Diciembre de 2005). *Altablero*. 37. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>
- Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá. Legis

Concejo Nacional de Acreditación. El sistema de Educación Superior en Colombia. Recuperado de: <file:///C:/Users/windows/Desktop/CNA%20-%20El%20sistema%20de%20educaci%F3n%20superior%20de%20Colombia.html>

Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40. (Marzo de 2014). Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/ORIENTACIONES_GENERALES_40_X_40_MARZO_19.pdf

Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 1850 de 2002. "Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones". Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5556>

Decreto 2566 de 2003 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Ministerio de Educación Nacional. (Septiembre 10 de 2003). Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

De Tezanos, A. (Primer semestre de 2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, volumen 12. Pp. 7 – 26. Recuperado de: <http://issuu.com/idep/docs/educacionyciudad12>

Devia Ríos, J. A., (2011). Percepción de Educación Bilingüe y Lengua Extranjera de estudiantes de grado 11° IED Colegio Cundinamarca. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

De Zubiría Samper, J. (2001). De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico. Aula Abierta Magisterio. Bogotá.

Dubet, François. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa (Título original: L'école des chances; traducción: Margarita Polo.

Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior. Proyecto 891 de Octubre de 2012. Secretaría de Educación del Distrito Capital. Recuperado de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/estudiantes/edu_superior/Proyecto%20891_resumen%20ejecutivo.pdf

Enseñanza Media Diversificada en el País. Decreto 1962 de Noviembre 20 de 1969. Ministerio de Educación Nacional, Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104173_archivo_pdf.pdf

Espitia Robayo, L. C., (2010). Aportes para la sistematización de prácticas educativas para la reconstrucción de la memoria pedagógica del maestro colombiano, desde la investigación biográfico-narrativa. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia (2012, 14 de Mayo). *Altablero*.
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87872.html>

Estos son los retos 2015 del Proyecto de Educación Media Fortalecida en Bogotá. (2015). Secretaría de Educación del Distrito. (SED). 2015. Bogotá. Recuperado de <http://www.educacionbogota.edu.co/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/estos-son-los-retos-2015-del-proyecto-educacion-media-fortalecida-en-bogota>

Ferreira Mojica, M. y Herrera Hernández, Y., (2013) Mediaciones Tecnológicas como estrategia pedagógica para el proceso de aprendizaje de las matemáticas. Sistematización de una experiencia docente en la Institución Educativa Agropecuaria Acacías – Meta. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

Flexibilización curricular. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82793.html>

Fúquene Bolaños, S. V., y González Mahecha, M. (2011). Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita: Construyendo saberes desde la sistematización de las propias prácticas. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

García Márquez, G. (1967). Cien años de soledad. Editorial la oveja negra. 23° edición (1994).

Galvis López, G. (2012.). La formación en Santo Tomas (Recopilación). Universidad Santo Tomas.

Gallego Badillo, R. (1992). El saber pedagógico. Una visión alternativa. Mesa Redonda Magisterio. Bogotá.

Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. *En: Sistematización de experiencias – propuestas y debates-. (Ed. Dimensión Educativa)*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (1991). El currículum en la acción, la arquitectura de la práctica. En: El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf

Grupo Virtual de Sicoanálisis. (3 de Julio de 2003). La lógica de los campos. (Mensaje en un blog). Recuperado de: <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2006/07/la-lgica-de-los-camposentrevista.html>

- Horta V, E. J. (2, julio. 2009). La propia persona como derecho y la dimensión jurídica de la vida humana... Consecuencias de su desconocimiento o negación. Universidad de la Sabana. Revista Dikaion, Norteamérica. Recuperado de:
<http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/192>
- Jara Holliday, O. (s.f.). Orientaciones teórico – prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de:
http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Jara Holliday, O., (2008). Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana. Revista Magisterio, No. 33.
- Jara Holliday, O., Febrero 2012. Sistematización de Experiencias, Investigación y Evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo, Número 1, 56-70.
- Jiménez Becerra, A. y Torres Carrillo, A. (2004). La práctica investigativa en las ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Hleap Borrero, J. (Agosto, 1999). Sistematizando Experiencias Educativas. La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política, 16, 61-68. Recuperado de:
<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto14.pdf>
- La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002, 2006. Marzo, 2003. Ministerio de educación nacional. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85266_archivo_pdf.pdf
- Ley General de Educación. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Comisión de los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la asamblea general de las Naciones Unidas el 13 de Diciembre de 2006. Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>
- Lobato Casado, A. (2005). La persona en Santo Tomás de Aquino. Revista Virtual Fe y Razón. Recuperado de <http://www.feyrazon.org/Lobatopersona.htm>
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio – histórica. En Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. En Bruton, A y Lorenzo, F. J. (eds): Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las universidades andaluzas. Revista de enseñanza universitaria. No. Extraordinario. 2001. 213 – 232. [Recuperado de:](#)

- <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Materiales%20didacticos%20enseñanza%20ingles%20CC%20Educacion.pdf>
- Malagón, L. A. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad sociedad. En: Revista ie Red: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Recuperado de: <http://reforma.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2010/05/el-curriculo.pdf>
- Manual para el montaje y uso de un Centro de Recursos de Idiomas. (2004). Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá sin indiferencia.
- Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Ediciones Dolmen Ensayo. Décima edición.. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxmcmFua3ZpY2VuY2l2fGd4OjJmMzY2Y2ZjZTZhNzAzZjk>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001). Consejo de Europa para la publicación en Inglés y Francés. Recuperado de: <http://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>
- Marqués Graells, P. (2004). Los medios didácticos. Universidad Autónoma de Barcelona. 2004. Recuperado de: <http://censc.org/studyhall/documentos/06mediosdidacticos.htm>
- Márquez Rodríguez, J. (s. f) “Las líneas del tiempo” – Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Recuperado de: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf
- Martínez Miguélez, M. (2010). *Epistemología de las Ciencias Humanas en el Contexto Iberoamericano*. Revista Paradigma, XXX (1), 7 – 32. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/Epistem%20Cs%20Hs%20en%20el%20contexto%20iberoam.html>
- Matutana, H. (2007). Biología del Fenómeno Social. Recuperado de: http://cursa.ihmc.us/rid=122221164487_1096004227_6868/social_phen_biology.pdf
- Mejía, M. R. (2004). Expedición pedagógica nacional. En: *Sistematización de experiencias – propuestas y debates-*. (Ed. Dimensión Educativa). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Mendoza, M. F. (2013). Inglés en el Icfes – Saber 11: ¡Un componente esencial! El tiempo.com. Recuperado de: http://www.eltiempo.com/Multimedia/especiales/esp_comerciales/icfessimulador2013/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_MULTIMEDIA-13010483.html
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2010). Acompañamiento para la gestión institucional. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241909.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (Febrero – Marzo de 2010). Al tablero, el periódico de un país que educa y se educa. No. 55. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-241909.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2006. Decreto 2082 de 2006. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Definición de Políticas y Normatividad. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-136800.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994.) Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional (Junio de 2009) Orientaciones para la Articulación de la Educación Media. Recuperado de: http://redes.colombiaaprende.edu.co/forum_gestion/sites/default/files/Orientaciones%20para%20articular%20la%20educaci%C3%B3n%20media.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Plan nacional decenal de educación 2006 – 2016 compendio general. Pacto social por la educación recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf
- Ministerio de Educación (MEN). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>
- Molano Camargo, M. (2014). Diez Retos para la Educación Media Fortalecida. *Educación Media Fortalecida una apuesta por la calidad y la equidad en la Educación Pública del Distrito Capital*. Universidad de la Salle. p.p. 144-150.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes para la educación del futuro. Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- OCDE y el Banco Mundial. (2012). La educación superior en Colombia 2012. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - O.E.I. (s.f.). Sistemas Educativos Nacionales – Colombia. Evolución histórica del sistema educativo. Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf>
- Orientaciones del área de lengua extranjera y segunda lengua currículo para la excelencia académica y la formación integral para el buen vivir. (2014). Secretaría de Educación Distrital (2014)

- Pal Forero, S., (s. f.) “Análisis de la implementación del "Programa de Transición hacia el bilingüismo 2004 - 2019 en Bogotá y Cundinamarca" en el Colegio Distrital Cundinamarca IED, jornada mañana”, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Plan de desarrollo 2012 – 2016. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá humana. . Secretaría de Educación del Distrito (SED)
- Plan sectorial de educación. 2004 – 2008. Bogotá una gran escuela. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito (SED)
- Plan sectorial de educación. 2008 – 2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito (SED)
- Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (2008). Módulo 3: Ruta para desarrollar proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-176712_archivo.pdf
- Política de Idiomas (s.f.). Fundación Universitaria INPAHU. 01. Recuperado de: http://www.uninpahu.edu.co/uninpahu/wp-content/uploads/2013/07/politica_idiomas.pdf
- Proyecto 891 de Octubre de 2012. Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior. Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Proyecto Educativo Institucional: “Un camino para la convivencia y la comunicación en red con el mundo”. (2014). Institución Educativa Distrital San José de Castilla.
- Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 - Bogotá Humana. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>
- Ramírez, J. E. (Productor). (2015, Marzo 6). *¿Qué es un relato pedagógico?* [Archivo de Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TbzjAw0dESA>
- Real Academia Española. (2014). Análisis. *En Diccionario de la lengua española*. (23° Ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=an%C3%A1lisis>
- Real Academia Española (RAE). (2014). Autonomía. *En Diccionario de la lengua española*. (23° Ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=autonom%C3%ADa>
- Real Academia Española. (2014). Contra. *En Diccionario de la lengua española*. (23° Ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=contra>

Resolución 480 de 2008. “Por la cual se establecen condiciones para el funcionamiento de las Instituciones de Educación Media y Superior como programa experimental el Distrito Capital”. Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=30477>

Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. Por el cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. (2008). Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

Resolución 2953 de 2011: “Por la cual se autorizan condiciones administrativas y académicas en los colegios oficiales que forman parte del Programa de Educación Media Especializada del distrito capital”. Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Resolución 855 de 25 de Mayo de 2015. “Por la cual se concede una comisión de servicios a unos docentes de la Secretaría de Educación del Distrito, encabeza CAMACHO SERRANO CARLOS ALBERTO”. Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Rodríguez García, A. R., (2011). Evaluación de la Política de bilingüismo en Bogotá proyecto “Bogotá Bilingüe”. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Rodríguez Trujillo, N. (2007). Las consultas educativas. ¿Por qué son educativas las consultas? La sistematización de consultas educativas: orientaciones para su desarrollo en contextos locales y regionales. Acción Pedagógica. Universidad de los Andes – Venezuela. (p. 162-173)

Sacristán, J. G. (1991). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Recuperado de:
http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf

Sandoval Casilimas, C. A. (1993). Investigación Cualitativa. En ICFES (Ed.) *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá. Recuperado de:
<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>

San José de Castilla. IED. (2012). Manual de Convivencia.

San José de Castilla. (2012). Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).

San José de Castilla. IED. (2014). Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).

Santo Tomás de Aquino. (STh I-II, 81, 2 in c.). (Recuperado de http://www.mercaba.org/Filosofia/AQUINO/24_la_persona.htm)

Santos Guerra, M.A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid. Ediciones Akal S.A.

Schuliaquer, I. (2011). Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. Entrevista a François Dubet. Propuesta Educativa Número 36 – Año 20 – Nov 2011 – Vol 2 – pp. 79 a 85. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/36.pdf>

Secretaría de Educación del Distrito. (SED). (2014). Comunidad educativa del colegio San José de Castilla estrena sede. Recuperado de http://sedlocal.sedbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2780:comunidad-educativa-del-colegio-san-jose-de-castilla-estrena-sede&catid=27:morral-de-noticias&Itemid=112

Secretaría de Educación del Distrito. (SED). (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Humanidades – lengua extranjera y segunda lengua. Bogotá

Secretaría de Educación del Distrito. (SED). (2014). SED Local. Comunidad educativa del Colegio San José de Castilla estrena sede. Recuperado de http://sedlocal.sedbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2780:comunidad-educativa-del-colegio-san-jose-de-castilla-estrena-sede&catid=27:morral-de-noticias&Itemid=112

Secretaría de Educación del Distrito. (SED). (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales. 2014. Bogotá

Secretaría de Educación del Distrito. (SED). Oficina asesora de planeación grupo de análisis y estadística. (Mayo de 2014). Bogotá D.C. Caracterización Sector Educativo año 2013. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/BoletinEstadisticoAnual2013.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (Septiembre 2 de 2014) Ya son 100 aulas de inmersión en lengua extranjera. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/ya-son-100-aulas-de-inmersion-en-lengua-extranjera>

Secretaría de Educación del Distrito (2015). Lineamientos Pedagógicos Generales para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo. Recuperado de: <file:///C:/Users/windows/Downloads/Cartilla-May19-2.pdf>

Secretaría de Educación y British Council (2004). Manual para el montaje y uso de un centro de recursos de idiomas. Recuperado de:

<https://centrodocumentacion.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/145>

Secretaría de Educación del Distrito (2014). Orientaciones Pedagógicas para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12 Optativo en Lenguas y Humanidades. Borrador para el diálogo académico.

Torres Carrillo, A., (1996) La sistematización como Investigación Interpretativa Crítica: Entre la teoría y la práctica. Santiago de Chile.

Torres Carrillo, A., (2004). Sistematización de experiencias de organización popular de Bogotá. En: Aportes, No. 57. Sistematización de experiencias –propuestas y debates-. Bogotá, Dimensión Educativa.

Toro Fierro, S. P., (2009). Ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas: Concepciones y experiencias de los docentes de Inglés de los colegios CAFAM e Integrado de Fontibón. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Universidad de la Salle (2014). Educación Media Fortalecida: Una apuesta por la calidad y la Educación pública del Distrito Capital. Proyecto 891 – Convenio 03456 – Secretaría de Educación Distrital – Universidad de la Salle. Bogotá.

Universidad Pedagógica Nacional. *Acompañamiento para la Implementación de la Media Especializada en Lenguas en 8 Colegios Distritales*. Bogotá.

Universidad Santo Tomás VUAD (2013). Líneas y sub-líneas de investigación. Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.