

## CUARTA PARTE

# PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN BOGOTÁ

## **CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIEDAD EN LOS COLEGIOS DE BOGOTÁ: EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EDUCACIÓN CIUDADANA Y URBANA**

*Carlos Miñana Blasco*

y equipo de investigación del Programa RED de la UN

Resumen: Este texto da cuenta de algunos de los resultados de un proyecto de investigación en torno a las prácticas y los discursos sobre interdisciplinariedad y currículo en los colegios de Bogotá, con énfasis en las temáticas de educación ambiental y formación ciudadana. La información producida se basó en un cuestionario aplicado a una muestra representativa de 208 colegios y en un trabajo de campo de tipo cualitativo con una selección de 21 de ellos. Describe el tipo de proyectos que adelantan las instituciones, las concepciones y las prácticas en torno a lo interdisciplinario, a la educación ambiental o a la formación ciudadana y urbana. Argumenta que este tipo de proyectos –cuando logran ser algo más que una formalidad– son una de las pocas iniciativas que, a pesar de las dificultades, logran movilizar a los diferentes estamentos, estimular el trabajo en equipo, hacer aparecer en la escuela nuevos saberes y nuevas formas de circulación de éstos, encontrarles un sentido o una aplicación, abrir algunas ventanas y puertas, y conectar la escuela con su entorno o, al menos, pensar a la escuela como un lugar habitable y vivible. Por esta razón propone explorar propuestas de innovación curricular en esta línea en forma cooperativa entre colegios y universidades.

### **Planteamientos previos**

La ponencia es parte de una investigación realizada por un equipo de unos 10 profesores de la UN, 6 profesores y directivos de colegios y unos 30 estudiantes de antropología, psicología y estadística (ver sus nombres en las páginas iniciales de las memorias). La redacción final es de Carlos Miñana, aunque se basa en un texto más amplio (130

páginas) elaborado por Carlos Miñana y Oscar Soto, profesores de la Universidad Nacional, Patricia Enciso, investigadora del Ministerio de Educación Nacional en comisión en el Programa RED y especialmente por Vladimir Montaña, estudiante de Antropología de la Universidad Nacional. La investigación fue financiada parcialmente por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico –IDEP– de Bogotá. En el Seminario Internacional realizado en Bogotá, Patricia Enciso presentó algunos avances de los resultados en una plenaria. En aras de la brevedad y la presentación en forma de ponencia en el contexto de la publicación de las Memorias, se han sintetizado al máximo los resultados y se han excluido el diseño muestral y las numerosas tablas y gráficas estadísticas y las abundantes referencias y citas textuales provenientes del rico material de campo (observaciones, registros fotográficos, fuentes documentales y entrevistas con maestros, directivos, estudiantes...) que contiene el informe más amplio.

El trabajo se preguntó por los discursos y las prácticas curriculares de carácter interdisciplinario, por las experiencias e innovaciones, por el impacto de dichas experiencias en la transformación de las relaciones de la escuela con los saberes, con el entorno, en los cambios en la cultura académica, en la gestión curricular y en la organización escolar, tomando como pretexto dos temáticas que se consideraron muy adecuadas por su potencial interdisciplinario: la educación ambiental, una temática que actualmente es “obligatoria” en los colegios, y la educación ciudadana y urbana, una temática que no ha sido todavía reglamentada.

El proyecto, además de elaborar unos estados del arte sobre interdiscipliniedad y currículo, sobre educación ambiental y educación urbana desde 1960 hasta hoy, quiso realizar un estudio exploratorio sobre los discursos y las prácticas en los colegios de Bogotá e incluso acompañar algunas experiencias innovadoras en algunas instituciones. En este artículo se da cuenta en forma sintética del estudio realizado en torno a las experiencias, a las prácticas y a los discursos que sobre estas temáticas encontramos en Bogotá. Una presentación más amplia del proyecto general puede encontrarse en el capítulo que sirve de introducción a las Memorias del Seminario.

## **El trabajo de campo**

El trabajo para detectar y conocer las experiencias pedagógicas se realizó en dos fases, íntimamente articuladas. La primera búsqueda se orientó a la ubicación de experiencias significativas con el fin de elaborar una muestra intencional. Para ello se siguieron estrategias como la aplicación de un cuestionario (administrado en forma oral a directivos –coordinadores académicos en la secundaria y media o directores de escuelas en la primaria–) a una muestra aleatoria significativa de instituciones escolares de Bogotá (208 colegios y escuelas, tanto estatales como privados) y la revisión de memorias de congresos, foros educativos distritales y locales, revisión de los PEI registrados en los CADEL y entrevistas a especialistas.

El cuestionario con el que se efectuó la encuesta contempló, por un lado, información general de las instituciones y de los proyectos (formulario 1) y, por el otro, información específica relativa a cada proyecto en particular (formulario 2 que se diligenciaba uno por cada proyecto). Se recogieron, finalmente, cuestionarios válidos de 208 colegios que fueron transcritos, organizados y analizados a través de paquetes estadísticos (SAS y SPSS). Como primera medida, hay que señalar que el 31.3% de los colegios encuestados sólo contestaron la primera parte del formulario (un solo formulario) y no proporcionaron información detallada sobre ningún proyecto. El 50.5%, además del formulario introductorio de tipo general, diligenciaron un formulario adicional dedicado a detallar las características de un proyecto. Los otros colegios documentaron dos o más proyectos sobre las temáticas objeto de la investigación.

Una vez observados los resultados arrojados por el análisis estadístico y teniendo en cuenta factores de los proyectos tales como trayectoria, visibilidad y afinidad con las temáticas de interés, se escogieron 21 instituciones (el listado completo aparece en las páginas iniciales de las Memorias). Para la selección se tuvo en cuenta que los proyectos fueran interdisciplinarios y curriculares o que tuvieran los énfasis señalados. Se consideró también la experiencia, los avances, los resultados y la estructuración de cada proyecto.

Para la realización del trabajo de campo se contó con el aporte de estudiantes de antropología y sicología de últimos semestres de la UN quienes –a veces acompañados por profesores– utilizaron diferentes técnicas de investigación desde una perspectiva cualitativa: observación participante y no participante, grupos de discusión, entrevistas y revisión documental. También se tuvo en cuenta, entre otras cosas, la triangulación en actores (directivas, profesores, estudiantes, padres de familia y otros), los tipos de proyectos y las fuentes teóricas pertinentes para interpretación de las experiencias. Al final, se realizaron 21 informes, uno por institución, que se insertaron en AnSWR (*Analysis Software for Word-based Records*, v 3.1, 2000), un software especializado en codificación y cruce de información cualitativa desarrollado por el Center for Disease Control and Prevention (CDC, Atlanta). Hay que anotar, además, que un buen número de estos 21 colegios presentaron formalmente sus experiencias en el contexto del Seminario Internacional.

Lo que sigue a continuación es una breve síntesis de algunos de los resultados arrojados por cuestionarios aplicados en 208 colegios y por el trabajo de campo en 21 instituciones.

### **Proyectos, proyectos pedagógicos y experiencias**

La investigación se orientaba a indagar por el tipo de proyectos que se estaban llevando a cabo en las instituciones. Con la intención de explorar las distintas modalidades de proyectos y las concepciones implícitas en las prácticas de los colegios, el instrumento y el trabajo de campo no fueron muy exigentes en su delimitación conceptual.

Por esta razón incluimos tanto “proyectos” configurados formalmente (definición “dura”), como “experiencias” pedagógicas (definición “blanda”). La opción por una definición “blanda” a la hora de acercarnos a los proyectos en los colegios nos permitió captar una diversidad de propuestas pedagógicas, pero no sólo eso: también cuestionar el concepto mismo de proyecto. Si bien los proyectos educativos planifican acciones a mediano y largo plazo para responder a una problemática compleja, y se pueden diferenciar de las campañas por ser estas últimas actividades específicas para solucionar problemas más inmediatos (y que pueden formar parte de un proyecto más amplio), en la práctica las fronteras no son tan claras. Algunos proyectos escolares carecen de la metodología formal de planificación de proyectos, de presupuesto, e incluso de referentes conceptuales explícitos, además de que muchas veces ni siquiera están escritos; sin embargo, los profesores los perciben como “proyectos”, tal vez por partir o inscribirse en unas intenciones, en un marco referencial amplio y complejo (entre los maestros, una generalizada concepción holística de la problemática ambiental, por ejemplo), en torno al cual se diseñan estrategias pedagógicas que se enlazan en actividades y que revisten intentos de solución a determinados problemas.

El concepto de proyecto en el ámbito escolar se ha nutrido históricamente de tres fuentes que se manejan en forma amalgamada en la actualidad. Por un lado, la tradición de la escuela activa (*The Project Method*, 1918, de Kilpatrick en la escuela de Winnetka en Chicago) donde los proyectos son proyectos pedagógicos que se entienden como “una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social. Se trata de un *problema* que hay que resolver en condiciones *reales*”, no simuladas (1918:320). Desde esta tradición de pensamiento pedagógico muchas de las campañas que vimos en los colegios *son* proyectos pedagógicos. En segundo lugar tenemos la tradición de racionalidad instrumental y centrada en la eficacia que llevó a la planeación educativa por parte los organismos internacionales y de los Estados; desde este punto de vista los proyectos se plantean como una forma de volver más eficiente el sistema educativo, de controlar variables, de mejorar su eficacia. Para ello se delimitan y asignan funciones y responsabilidades, se establecen metas a corto, mediano y largo plazo, se precisan mecanismos de control... Este es el tipo de proyectos que las escuelas realizan para conseguir financiación externa y cuando quieren legitimarse socialmente. Finalmente, una tradición más reciente de proyectos en el contexto educativo es la de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), orientados a que cada colegio se piense como una unidad que presta el servicio educativo, que tiene un horizonte común y unas metas compartidas, que trabaja en forma organizada en función de sus metas. Estos proyectos se mueven en una perspectiva más organizacional, política y cultural que eficientista.

Los proyectos encontrados en las instituciones responden a estos tres enfoques y hemos visto colegios que presentan el PEI como su proyecto, otros que presentan

sus actividades pedagógicas y otros que muestran sus documentos formales que han sido elaborados para financiar las iniciativas de determinados grupos al interior de la institución.

### Temáticas de los proyectos reportados por las instituciones

El número de proyectos reportados en detalle por las 208 instituciones es de 192: menos de un proyecto por institución (Tabla 1).

**Tabla 1. Temáticas de los proyectos reseñados en detalle**

Ítem	Temática	Frecuencia	%
1	Ambiental	69	35.9
2	Ciudad	6	3.1
3	Ciudadanía	40	20.8
4	Cognición	18	9.4
5	Interdisciplinario	10	5.2
6	Valores	26	13.5
7	Otros	23	12.0
Total		192	100.0

Como se puede observar en la Tabla 1, los proyectos ambientales son los más frecuentemente reportados por las instituciones encuestadas (35.9%). En este sentido, podríamos sugerir algunas hipótesis en torno a los factores que están incidiendo en la predominancia de este tipo de proyectos: de un lado, una fuerte influencia de las disposiciones legales, ya que muchos proyectos se originaron luego de la promulgación de la Ley General de Educación y del Decreto 1860, en 1994, donde se plantea la obligatoriedad de dichos proyectos; de otro, la necesidad de solucionar problemas ambientales que afectan a la escuela o a su entorno; finalmente, una cierta “moda” por la temática ambiental, no sólo en el campo educativo, sino en otros muchos ámbitos (política, medios masivos, movimientos ecologistas y nueva era...).

Parecería que los proyectos cognitivos, interdisciplinarios y de ciudad tienen menos acogida entre los docentes y estudiantes. Así mismo, no se puede desconocer el interés en la formación ética y social, representada en proyectos de valores y ciudadanía, más en la situación de violencia que afronta el país que fuerza a enfatizar este tipo de proyectos por sobre los de tipo más académico.

Si analizamos ahora cómo se expresan las preferencias temáticas de los proyectos entre los colegios estatales y privados, es mayor el porcentaje de colegios privados con

proyectos de valores y de tipo interdisciplinario, y es mayor el porcentaje de colegios estatales con proyectos sobre la ciudad y sobre temática ambiental. Al relacionar esta información con lo que se encontró en el trabajo de campo de tipo cualitativo se plantean las siguientes hipótesis, que habría que seguir profundizando:

- En los colegios estatales predominan los proyectos ambientales por una tendencia a la observancia de la norma en sus directivas (tendencia que analizamos en Miñana 1999) y porque en los barrios de estratos sociales bajos son frecuentes los problemas ambientales agudos. Los mismos colegios sufren de estos problemas o se encuentran en situación de riesgo.
- Los proyectos sobre el tema de valores y sobre la formación política (ciudadanía, democracia, civismo) encuentran un ligero mayor interés en algunos colegios privados de estratos medios o altos. Tal vez influye el hecho de que en esos sectores de la ciudad no hay problemas básicos ambientales y en su lugar se han manifestado problemas de comportamiento, derivados de la situación social. También podría deberse el énfasis en esta temática al afán moralizador de los colegios privados a cargo de comunidades religiosas.
- Los proyectos de tipo interdisciplinario en los colegios privados de elite expresan una preocupación académica que se resuelve desde propuestas amplias, flexibles, que articulan el trabajo de los profesores y apoyadas desde la dirección de los colegios. Por el contrario, en los colegios estatales, la preocupación por el desarrollo cognitivo de los estudiantes, con estándares bajos por el ambiente poco enriquecedor de los hogares desde el punto de vista académico, se concreta más en proyectos que apuntan a resolver problemas cognitivos específicos como la lecto-escritura o las matemáticas desde proyectos de aula, desde actividades de "refuerzo" asumidas por individuos o grupos reducidos de profesores, desde propuestas de tipo instrumental focalizadas, no como política institucional. Por otra parte, la libertad de cátedra en los colegios estatales es con frecuencia entendida como un *laisser-faire* en lo pedagógico por parte de la dirección, lo cual no favorece la conformación de equipos y la realización de proyectos académicos integrados.

Al relacionar las temáticas de los proyectos con el nivel de educación que imparten las instituciones se observa una mayor presencia de proyectos ambientales e interdisciplinarios en la primaria. Los proyectos interdisciplinarios en primaria no suelen ser propiamente interdisciplinarios, sino de integración o globalizados; sin embargo parece evidente que es en la básica primaria donde se facilita la labor pedagógica por proyectos; de hecho, es en este nivel donde los docentes trabajan las áreas de manera integrada, mientras que en la secundaria es mayor el enfoque disciplinar. Casi la mitad (44.3%) de los proyectos en primaria son ambientales. Esta relación entre lo ambiental y la primaria

puede tener que ver con cierto grado de activismo que se aprecia en este tipo de proyectos, activismo que remite a una visión pragmática de la educación en los primeros grados proveniente de enfoques como la escuela activa o el constructivismo piagetiano (“el concepto se construye desde la acción”). Los otros temas, como los de valores o ciudadanía resultan demasiado etéreos para el activismo de la primaria y, además, la problemática social juvenil (drogadicción, violencia, pandillas, sexualidad...) no afecta de forma tan contundente a la primaria como a la secundaria. La ciudad como proyecto es un tema que se aborda exclusivamente en la secundaria, tal vez porque los proyectos sobre la ciudad se asocian con visitas a patrimonio arquitectónico y a museos, algo demasiado “pesado” y contemplativo para activos niños de primaria; tal vez también porque los proyectos sobre ciudad se refieren también a trabajo de campo y a intervención en la ciudad, trabajo de campo e intervención demasiado peligrosos en Bogotá como para involucrar a los menores.

### Los proyectos como procesos

La investigación también apuntó a conocer la forma como se habían gestado y como habían evolucionado los proyectos, sus motivaciones y sus vinculaciones con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Acerca del primer aspecto las razones legales no son la motivación más fuerte –manifiesta– para iniciarlos, sino las razones ligadas a la problemática social de los estudiantes y a la convivencia, a los problemas de la comunidad y el entorno, y a solucionar dificultades de tipo académico en los estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Motivo por el que se inició el proyecto

Ítem	Razón	Frecuencia	% válido
1	Legal	12	6.3
2	Académica	45	23.8
3	Social y convivencia	64	33.9
4	Comunidad	50	26.5
5	Otra	18	9.5
Total		189	100.0

Al cruzar la información sobre los motivos que estuvieron al inicio de los proyectos con la temática que abordan, parece evidente y obvio que los proyectos cognitivos e interdisciplinarios se inspiraron, antes que nada, en razones de índole académica, y en ello contrasta la poca presencia de otro tipo de incentivos. Sin embargo resulta muy significativo el que los proyectos interdisciplinarios, a diferencia de los cognitivos,

que se reducen a lo académico (71.4%), sin perder su predominancia en motivación académica (54.5%), surgen también de motivaciones sociales y de convivencia (18.2%) y como apoyo a la solución de problemas de la comunidad (27.3%), lo cual podría ser una evidencia de su capacidad para conectar lo académico con las problemáticas sociales y de convivencia de los estudiantes y con la problemática de la comunidad y el entorno, una de las hipótesis centrales a las que le apuntamos en este trabajo.

Resulta paradójico el hecho de que mientras que los proyectos de valores y de ciudadanía toman cierta distancia en sus motivaciones, los proyectos de valores y de educación ambiental se asemejan demasiado. Esto es muy coherente pues, como veremos más adelante, los proyectos ambientales han adoptado un enfoque no de tipo académico, curricular o cognitivo, sino eminentemente valorativo y activista, desperdiciando su potencial para el trabajo de aula. Los proyectos ambientales, además, son los que presentan una cifra más alta en las razones legales, aunque baja (7.6% al interior de la temática y el 41.7% de los casos en que se adujeron estas razones). En torno a ello es bueno recordar que los colegios deben, por ley, realizar un proyecto de educación ambiental desde 1994. No obstante, y siendo algo establecido legalmente y por lo cual todo colegio debería tener este tipo de proyectos, sólo 129 colegios de los 208 encuestados manifestaron realizarlo y, de ellos, sólo 69 mostraron evidencias de ello. Estas cifras parecen indicar que los proyectos surgen de la iniciativa de los profesores en relación con problemáticas diversas atribuidas a los estudiantes o al entorno, y no de la imposición legal, incluso en los casos que ésta existe. Finalmente, no deja de extrañarnos el hecho de que los proyectos sobre la ciudad no se vinculen en sus inicios con razones de tipo académico.

Podría concluirse, por lo tanto, que las motivaciones de los proyectos sobre educación ambiental, formación ciudadana y temática urbana –temáticas en que nos centramos en este estudio– se ligan más a la resolución de problemáticas sociales, de convivencia y comunitarias, que al mejoramiento académico de los estudiantes. Estos proyectos muestran una escuela que se esfuerza por desplazar su intención formativa del conocimiento a lo valorativo, así la mayoría de los proyectos resulten siendo relativamente marginales al aula.

Los PEI parecen estar en la base o en el trasfondo de estos proyectos: en el 51.6% de los casos surgieron de ellos y en el 41.4% terminaron integrándose. Esto sugiere que los proyectos han surgido legítimamente o han sido legitimados institucionalmente en el 93% de los casos por esa especie de carta constitucional de los colegios que es el PEI.

El trabajo de campo y las conversaciones con profesores, directivos y estudiantes nos permitieron elaborar una caracterización un poco diferente y menos altruista del surgimiento de los proyectos respecto a los resultados de las encuestas: por lo general se inician a) como una campaña para solucionar un problema o para responder a una iniciativa gubernamental o de ONG; b) bajo la presión del cumplimiento de una norma



legal; o c) por iniciativa de un profesor o de un grupo de profesores que –con frecuencia– están realizando un postgrado o un curso de escalafón, y en el marco del cual les exigen adelantar un proyecto en su institución.

A continuación nos referiremos en forma específica a la manera como se conciben y desarrollan los proyectos de tipo interdisciplinario, los de educación ambiental y de formación ciudadana.

## Proyectos interdisciplinarios

La interdisciplinariedad surge como apoyo pedagógico, no tanto hacia las disciplinas sino hacia los diferentes profesores (o, incluso, de un solo profesor). Por ejemplo, si los estudiantes tienen problemas para entender una asignatura, el profesor de otra le da una mano con los aspectos que pueden aportarles. Se da una especie de interdisciplinariedad subsidiaria donde una disciplina se pone al servicio de otra, donde unos profesores “colaboran” con los otros. Dentro del contexto escolar lo que se observa no es una interdisciplinariedad aplicada a la solución de problemas complejos mediante la puesta en escena de diferentes disciplinas, sino objetos de estudio de características caleidoscópicas desde donde cada asignatura busca participar con una especie de fragmento. Los protagonistas de esta interdisciplinariedad, fundamentalmente y dadas sus características, son las áreas de biología, español y sociales.

Las prácticas interdisciplinarias se tornan coyunturales ya que el currículo y la organización escolar no las contemplan. Rara vez las áreas implicadas se escogen a partir de un planteamiento teórico o curricular, sino que se supeditan al interés y disponibilidad de los profesores, lo cual a veces puede producir interacciones entre áreas aparentemente poco afines. Los estudiantes, al no saber nada acerca de la organización estructural y teórica de los proyectos, observan el trabajo interdisciplinario como “grupos de profesores”.

En los colegios distritales encontramos indicios que apuntan a señalar que en las prácticas y concepciones hay una gran diversidad, ejemplificando las diferentes modalidades de trabajo interdisciplinario y tipologías que se plantean en la literatura especializada desde los años 70 (ver el Estado del arte sobre Interdisciplinariedad y currículo en estas mismas memorias). Estas modalidades se encuentran, obviamente, en forma no pura o esquemática y, además, los diferentes actores las perciben también con sus respectivos matices. Lo interdisciplinario se asocia, en primer lugar, no a un enfoque, sino a un fenómeno de inclusión y de presencia. La interdisciplinariedad consiste en que “estén”, en que participen las áreas del currículo o las materias –en términos de los estudiantes–. Aparte de la interdisciplinariedad subsidiaria de la que ya hemos hablado, hemos encontrado ocasionalmente otra de tipo aplicado, práctico. En primaria no se suele mencionar el término “interdisciplinariedad”, es decir, unas nuevas relaciones basadas en lo disciplinar, sino “integración” de conocimientos y experiencias a partir de proyectos de aula o de un área.

El abordar temáticas con un enfoque interdisciplinario resulta dinamizador para los docentes en cuanto les exige investigación permanente, apertura a nuevos conocimientos, ruptura de la rutina. Se trata, pues, de unas relaciones diferentes con los otros docentes y con sus saberes y metodologías. El trabajo desde una perspectiva interdisciplinaria se percibe como algo complejo, “de mucha envergadura” que exige un proceso a largo plazo. Tal vez por ello, y aunque el horizonte ideal apunta hacia una integración de todas las áreas y disciplinas en la escuela, los proyectos en concreto trabajan únicamente con algunas de ellas con la intención de ir, poco a poco, expandiéndose.

Los proyectos por lo general son puntuales, con una duración y alcances específicos y delimitados, pero en algunos casos se han institucionalizado e incorporado a la estructura organizativa escolar, bien sea dedicando unos espacios semanales que rompen periódicamente la lógica por áreas o bien reagrupando definitivamente las áreas en unidades académicas y de trabajo más amplias. En algunas instituciones se trabaja a partir de campos de formación: o se intenta hacer interdisciplinaria por grados o bien planteando unos temas transversales por grados con una secuencia intencional.

Algunos estudiantes perciben su experiencia de trabajo con el enfoque interdisciplinario como algo positivo porque amplía el panorama, introduce nuevos y diversos materiales, permite relacionar las diferentes asignaturas y una mayor actividad y motivación por parte del estudiante. En otros colegios, a pesar de que los discursos de los profesores afirman el trabajo interdisciplinario, y a pesar de que dichos colegios fueron escogidos por su trayectoria en este campo, éste no es percibido por algunos estudiantes como tal.

## Proyectos de educación ambiental

En los proyectos ambientales es frecuente que haga presencia o que se mencione la interdisciplinaria. Esto puede deberse a que en las orientaciones del MEN, en las declaraciones de los congresos y eventos, y en las políticas internacionales de educación ambiental éste es un tema recurrente (ver ponencias sobre educación ambiental en estas mismas memorias). Los maestros son conscientes de la necesidad de trabajar bajo esta óptica y de, por lo tanto, recomponer de alguna manera las relaciones tradicionales entre los saberes en la escuela. A pesar de este cierto consenso en lo interdisciplinario, en prácticamente todos los casos es el área de Ciencias Naturales quien no sólo asume el liderazgo sino también toda la carga del proyecto.

Podríamos suponer que si los proyectos ambientales están en manos del área de ciencias naturales se aborden desde una perspectiva naturalista y científica. Sin embargo, como ya anunciamos al hablar de los motivos que dieron pie a los proyectos, lo que encontramos –paradójicamente– es un enfoque valorativo: los “científicos” dedicados a la formación en valores. Así, se habla de crearlos, construirlos, mejorarlos o recuperarlos. Los valores parecen constituirse como el elemento transversalizador y ello se

debe precisamente a una concepción holística, integradora de los maestros sobre el medio ambiente. El concepto de ambiente es un concepto donde “todo vale” o todo cabe, omnicomprensivo. Por supuesto, esta visión no siempre es explícita sino que muchas veces se manifiesta de manera subyacente.

Consecuentemente con lo anterior, es significativo que los orígenes de las experiencias apunten no tanto hacia un mejoramiento académico de los estudiantes sino a un mejoramiento de las condiciones de vida y de convivencia en el colegio y en su entorno: tienen que ver con factores como la violencia, crisis en las relaciones interpersonales, carencias en la prestación de servicios públicos –fundamentalmente recolección de basuras–, ausencia administrativa en el ornato y estética del entorno, insuficiencias en la planta física institucional y riesgo de desastres, entre otras.

En medio de esta visión amplia del medio ambiente, la estética y la salubridad surgen como elementos problemáticos primarios del medio ambiente escolar, especialmente en el contexto urbano. Exclamaciones como que “hay que poner bonito el colegio” o “hay que convertir el basurero en un jardín” son repetitivas; en estas condiciones surgen las plantas como elementos simbólicos multivalentes: donde las plantas están no sólo está la naturaleza, está el aseo, lo bonito y, más aún, el trabajo.

Lo anterior nos muestra que la concepción del ambiente que hay entre los colegios es bastante diversa. Unos proyectos dan importancia prioritaria al “ambiente escolar” entendido éste como las condiciones propicias para ejecutar la labor educativa; otros recurren a variables que se proyectan en varias dimensiones: lo interno y lo externo al colegio, en relación a lo individual, lo social y lo natural; otros relacionan lo ambiental con el factor estético y la infraestructura física.

## **Proyectos de formación ciudadana y urbana**

Inicialmente, al diseñar la encuesta, se produjo una discusión sobre la manera como indagar sobre esta temática un poco etérea: hablar de formación ciudadana incluía aspectos como la ciudad, lo urbano, la ciudadanía, la participación, la democracia, los valores... Si bien nosotros queríamos indagar específicamente sobre la educación urbana, intencionalmente no precisamos en la pregunta pues, de este modo lograríamos captar de alguna manera una especie de campo semántico alrededor de la temática en los proyectos de los colegios. En la encuesta se reportaron 72 proyectos como de “cultura ciudadana”. Pero, al analizar los datos encontramos que la concepción sobre el tema es desigual y los desglosamos en tres temáticas con énfasis claramente diferenciados: formación ciudadana y ciudadanía (40 proyectos); formación de valores (diferentes a democracia y ciudadanía, 26 proyectos) y proyectos sobre lo urbano y la ciudad (6 proyectos) (ver Tabla 1). Es decir, que la mayoría de experiencias son de ciudadanía y valores. Los temas urbanos son casi inexistentes como proyectos.

Se ha generalizado la idea de que los proyectos pedagógicos sobre el tema de la formación ciudadana deben tener un fuerte componente de formación social. Bajo esta

concepción, la mayoría de experiencias se orientan hacia la convivencia, los valores, el manejo de conflictos, el buen trato, la gobernabilidad escolar, la cultura política, la democracia, la ciudadanía, el cambio de actitudes, la ética, la moral y la concientización sobre los problemas de violencia en el país, entre otras.

A pesar de situarse los colegios en una metrópoli como Bogotá, en pocos casos se relaciona la formación social con el conocimiento y apropiación de la ciudad; cuando así ocurre los proyectos resaltan lo social en el contexto de una ciudad concreta y casi siempre plantean alternativas pedagógicas para utilizar la ciudad como espacio de aprendizaje sacando a los alumnos de la institución escolar y llevándolos a recorridos por diferentes lugares para que analicen, conozcan, investiguen y comprendan su propia ubicación en un espacio mayor que el de su casa, su escuela o su barrio como lo es la ciudad.

Algunos de los proyectos se orientan a la educación vial, otros a la historia barrial, otros se limitan a conocer la ciudad en los aspectos en que la ciudad se muestra o se exhibe explícitamente (museos, planetarios, parques temáticos...), otros exploran la vida cotidiana o los entornos locales convirtiendo a los estudiantes en pequeños etnógrafos recorriendo calles, visitando casas, entrevistando amas de casa y líderes comunales, y escribiendo monografías incipientes.

El sentido de pertenencia –que no necesariamente es identidad– es recurrente en los objetivos de los proyectos y su carencia aparece como justificación. Y es precisamente este sentido de pertenencia, que se expresa en compromiso y en participación, uno de los logros que los docentes les atribuyen a los proyectos sobre la ciudad.

## **Participación y gestión**

El acercamiento a algunos de estos proyectos evidenció, como es obvio, que la participación es diversa, con matices, niveles de compromiso, responsabilidades, liderazgos, etc. Lo que se encontró en la práctica es un pequeño grupo de trabajo o una persona que lidera el proyecto y una participación ocasional o puntual de otros actores. Participar, por otra parte, no es un verbo unívoco y expresa sentidos diferentes según los actores y según de quién se predica. En su sentido más común, para el equipo líder participar es liderar, reunirse y gestionar; para los otros profesores y los padres de familia, apoyar y colaborar en acciones puntuales; para los estudiantes, realizar lo que dicen los profesores; para las directivas que no participan en el equipo líder, dejar hacer.

Veamos en primer lugar las dinámicas de conformación y de trabajo de los equipos líderes de los proyectos. La mayoría de los proyectos, no importa en qué temática, están –según la encuesta– en manos de grupos de profesores indefinidos, muy probablemente de primaria por la formación de tipo más general en la primaria y por el peso de la primaria en las encuestas realizadas (el 47%). Aparecen, en segundo lugar, grupos de profesores definidos para cada tipo de proyecto: los del área de Ciencias Naturales

para los proyectos ambientales (el 70.8% de la participación de los profesores de esta área se centra en estos proyectos), los de Sociales para los proyectos sobre ciudadanía (64.7%); los proyectos de tipo cognitivo se asumen básicamente por los profesores de Humanidades e Idiomas (33.3% de la temática y 42.9% de la participación de este grupo de profesores); los proyectos interdisciplinarios, obviamente, por grupos indefinidos de profesores y grupos interdisciplinarios (20%) y los de formación en valores por comités *ad hoc* y por los directivos (20 y 25%). Parece, entonces, que hubiera una especie de afinidades “naturales” entre estos tipos de grupos y los tipos de proyectos que se encontraron en la observación de los colegios. Además, en la secundaria y en la media cobran mucho más peso los grupos de profesores disciplinarios e interdisciplinarios. La formación menos homogénea de los profesores de estos niveles posibilitan una desagregación mayor por intereses donde el peso de su formación es evidente.

Siendo que los proyectos es un asunto que claramente está en manos de los profesores, la indagación se orientó a explorar las formas y las condiciones del trabajo en equipo profesoral. En el contexto escolar –y específicamente en la secundaria y media– interdisciplinariedad y trabajo en equipo resultan prácticamente sinónimos. No es gratuito el que la primera experiencia interdisciplinaria significativa en la historia de la educación resultara fruto de apuntarle a un trabajo en equipo (*team teaching*, en Massachussets con la U. de Harvard, en los años 50, Marín 1979).

Las observaciones de las instituciones y las entrevistas con los docentes revelaron, en primer lugar, que la organización escolar actual no está orientada hacia una dinámica de trabajo colectivo y no favorece el trabajo en equipo. Salvo contadas excepciones –sobre todo en dos colegios de elite cuya filosofía apunta explícitamente a este punto, uno de los cuales sigue la filosofía de Harvard– los incipientes logros en este sentido son fruto de un tenaz esfuerzo contra corriente y del liderazgo de profesoras y profesores específicos, que no siempre llega a buen término. La dirección y la coordinación académica, salvo las excepciones mencionadas, se limitan a posibilitar los espacios y los tiempos para algunas reuniones en el horario escolar, pero no asumen esta labor como una de sus tareas fundamentales en la institución y en ocasiones se convierten en un obstáculo para la realización de los proyectos

Conformar un equipo no es simplemente designar sus integrantes. Los docentes que han vivido la experiencia señalan que es un proceso, un tortuoso camino sembrado de dificultades, comenzando por la misma formación y la actitud de los profesores. Los equipos no se consolidan si no hay una voluntad, si no surgen por una necesidad o una motivación de los mismos integrantes. La estabilidad de la planta de personal y los pagos oportunos a profesores afectan la conformación de los equipos y la continuidad de los proyectos. En algunos casos, el éxito de un equipo se liga a una relación personal de amistad y a vínculos que se consolidan por fuera del espacio escolar. El tiempo para el trabajo en equipo suele consistir en una reunión de 1 a 2 horas a la semana y, en ese sentido, el trabajo en equipo parece asimilarse a reunirse para preparar una activi-

dad orientada hacia los estudiantes, para realizar actividades de formación docente y para planeación.

A pesar de las dificultades varios docentes señalan la importancia del trabajo en equipo. Lo ven como algo bueno e incluso se piensa como parte de un "gran sueño" porque los esfuerzos individuales terminan disolviéndose y no se impacta formativamente en los "muchachos" y el trabajo "se desbarata". Sin equipo no se puede lograr desarrollar un proyecto de cierto impacto en la vida escolar.

Una de las labores de los equipos es promover la participación y apoyo de otros profesores porque de lo contrario el trabajo no tiene futuro. Si no hay una conciencia de la importancia del proyecto y una actitud positiva hacia él, tarde o temprano afectará a los estudiantes y para ello se promueven actividades de reflexión, de formación.

La mayoría de las veces los estudiantes participan en forma masiva en los proyectos. En el 76% de los casos reportados se dice que el proyecto vincula o afecta a todos los estudiantes y, en el 18% a varios cursos. El 6% restante se orienta a un solo curso. El proyecto, de todas formas, siempre llega a algún estudiante: esa es su razón de ser. Los estudiantes aparecen como los destinatarios directos de los proyectos, participan de las actividades diseñadas por los profesores en forma permanente u ocasional, pero muchas veces no son conscientes de los sentidos, intenciones o formas de trabajo. El tiempo que los estudiantes dedican al trabajo en el proyecto puede ser también un indicativo cuantitativo de su participación que remite a la intensidad de dicha participación y al peso específico del proyecto en la vida académica del colegio. Si suponemos que un proyecto de este tipo requiere por lo menos una dedicación de unas 4 horas semanales en promedio para dejar alguna huella formativa en los estudiantes (16 al mes), únicamente el 9.5% de los colegios cumplirían este requisito. En ocasiones la participación adquiere un carácter de "trabajo forzado" o castigo, con las implicaciones formativas de tipo que negativo que eso supone y que los mismos docentes perciben. Otras se constituye en un estímulo. La participación se organiza en grupos, equipos de trabajo y, sobre todo, en comités ecológicos. En general estos grupos tienen poca autonomía y terminan siendo instrumentalizados por los docentes para actividades muy puntuales y de corto plazo aunque también observamos trabajos organizativos muy consolidados y estructurados.

Los padres de familia y la comunidad extraescolar son los grandes ausentes de los proyectos o, por lo menos, su participación se reduce a algunas actividades puntuales en campañas. Por una parte, ellos no disponen de tiempo para vincularse en las actividades cotidianas. Por otra, los profesores tampoco insisten en su vinculación pues algunas innovaciones no son bien vistas por algunos padres de familia. Respecto a otros actores la participación es aún menor. El 75.1% de las veces no participan. Sin embargo, cuando participan, pareciera –por las cifras que arroja la encuesta– que la participación cualificada es ligeramente superior a la de los padres. Entre los actores que aparecen mencionados en los proyectos están integrantes de la comunidad escolar

como el personal administrativo, exalumnos, el consejo directivo, equipos específicos al interior de la institución; de afuera, las universidades, organizaciones, comunidades religiosas y la administración distrital.

Respecto a la gestión y la organización de los proyectos –todos los procesos necesarios previos o concomitantes a la acción pedagógica concreta que la hacen posible: previsión y organización de recursos, tiempos, espacios, personas, formas organizativas, toma de decisiones– no es un asunto exclusivo de la dirección o de la administración. El profesor también gestiona buena parte de lo que necesita para poder realizar sus clases; los estudiantes también pueden participar, por ejemplo, siendo monitores. La gestión, obviamente, es también una forma de participación. Una de las hipótesis iniciales de la investigación sugería que un trabajo interdisciplinario movilizaba y transformaba las formas de gestión y organización escolar. Sin embargo, en la mayoría de los proyectos no encontramos evidencias de transformaciones significativas en este sentido. Los proyectos no afectan para nada lo fundamental y todo sigue como antes incluso ni siquiera se cuenta con un horario y una organización sino que se aprovechan espacios marginales o por fuera de la jornada. El horario no está al servicio de los proyectos sino que los proyectos deben acomodarse a un horario elaborado con criterios más administrativos que pedagógicos.

Las reuniones de profesores siguen patrones de esquemas bastante formales y administrativo–académicos: por áreas o disciplinas, por niveles, grados o conjuntos de grados, por consejo académico para la secundaria y la media; reuniones generales y jornadas pedagógicas para la primaria. Sólo un 5.3% de otro tipo de reuniones (que no son por disciplinas o por grados) se reúne por proyectos.

En algunos casos se encontraron experiencias y propuestas que consideramos indicios de transformaciones interesantes en la organización escolar:

- 1.– Una reagrupación de las áreas obligatorias en campos o EPE (Espacios Pedagógicos Específicos) con una intención explícitamente interdisciplinaria, aunque lo más común es la exploración puntual y ocasional de conexiones temáticas entre algunas áreas afines.
- 2.– Modificaciones en el horario de los cursos para posibilitar interacciones entre estudiantes en función de los proyectos. También una mayor flexibilidad en el tiempo para poder realizar actividades que exigen tiempos diversos. La asignación de tiempos específicos para el proyecto es tal vez uno de los factores que los encuestados señalan como crítico.
- 3.– Modalidades organizativas específicas integrales, pero limitadas al ámbito del proyecto y que no modifican otros espacios y tiempos. Algunos colegios han optado por la elaboración de proyectos interdisciplinarios en un solo nivel, con la participación de profesores de las diferentes áreas. Esto les permite organizar con más libertad las actividades, dejar tiempo para preparar y discutir los avances del pro-

yecto y hacer salidas de campo. En una institución existe lo que los alumnos llaman la "materia proyecto"; se trata de un espacio establecido formalmente para las actividades del mismo donde está presente la interdisciplinaria. De todas formas, parece no haber mucha conciencia de los factores organizacionales y de su impacto en los proyectos y en los procesos pedagógicos. Aunque en las visitas se apreciaron dificultades notorias, sólo para el 8.8% de los encuestados la estructura organizacional de la institución se percibe como dificultadora.

4.- Cambio en las relaciones de los profesores respecto al trabajo de aula. Algunos proyectos promueven el trabajo interprofesoral, tanto al interior de un nivel como entre niveles (por ejemplo, trabajos conjuntos entre primaria y secundaria) y entre áreas.

5.- Conformación de coordinaciones no burocráticas sino por méritos.

En ocasiones, en la gestión se involucra al Consejo Directivo; éste conoce el proyecto y lo apoya proporcionando los recursos y tiempos necesarios. Los recursos –siempre insuficientes– provienen del presupuesto del colegio, aunque algunos fondos se recogen a partir de actividades realizadas por los estudiantes y otros se gestionan ante entidades externas como las JAL, Jardín Botánico, etc. La asignación de recursos es, sin duda, el factor que tiene una mayor incidencia negativa en el desarrollo de los proyectos según opinan los encuestados: para el 41.2% se convirtió en un factor que dificultó.

Los proyectos demandan labores de gestión y de coordinación al interior de la institución y con entidades externas que se salen de la rutina y de lo programado, lo cual supone un esfuerzo adicional por parte de los profesores y la administración

Si bien las decisiones a veces se toman a partir de diagnósticos y análisis de la problemática, no siempre dichos análisis y evaluaciones son sistemáticos o son tenidos en cuenta. Estos trabajos diagnósticos la mayoría de las veces consisten en encuestas de opinión elaboradas por los profesores con sesgos muy claros y con problemas graves en el diseño, y que se aplican a los estudiantes, a los padres de familia e incluso a los mismos profesores. Las opiniones mayoritarias expresadas en estas encuestas por los diferentes actores se convierten en criterio de verdad y en argumento para sustentar decisiones que muchas veces ya han sido tomadas previamente y que la encuesta simplemente busca legitimar.

Una de las tareas fundamentales de la gestión de los proyectos se refiere a conseguir apoyos de todo tipo. Entre los agentes externos que apoyan se mencionan, en primer lugar, los distintos entes de la Administración Distrital (21.4%) y otras entidades oficiales (8%). En segundo lugar, las universidades (17.4%), entidades ambientales (10.3%) y la comunidad y las organizaciones del entorno (8%). Llama la atención la presencia de la policía (7.1%) y de otros colegios (3.6%). El apoyo fundamental de estos agentes externos se centra en formación y acompañamiento (26%), acompañamiento (25.5%) y for-



mación (17.9%). Mucho menos en financiación y recursos (9.8%) o en un acompañamiento integral que incluiría todos estos aspectos (8.1%).

Pero así como hay apoyos externos, a veces la gestión debe esforzarse en defender los proyectos de agentes externos que entran y dificultan su ejecución. Según lo que los maestros y directivos manifestaron en el cuestionario, la Administración Distrital es no sólo el agente que más apoya (21.4%) sino, paradójicamente, también el que más entraba los proyectos (60.9%) con su poco compromiso y continuidad (40%) y con los problemas de tipo burocrático (25%). La balanza entre lo positivo y lo negativo de la SED deja un saldo claramente negativo.

### **Prácticas y discursos pedagógicos**

La estrategia más utilizada por los docentes para trabajar proyectos interdisciplinarios con los alumnos es la de seleccionar temas o tópicos generativos alrededor de los cuales puedan girar todas las actividades de las disciplinas involucradas. Sin embargo, estos temas no siempre son lo suficientemente amplios como para que permitan su estudio a mediano y largo plazo desde diferentes disciplinas y teniendo en cuenta los indicadores de logro que existen para cada grado.

Así mismo, no es usual que los temas surjan de los intereses y necesidades de los alumnos. Eso no quiere decir que no los afecten; los temas surgidos del PEI, de las reuniones de padres de familia, de las inquietudes de los profesores sobre el medio ambiente o sobre los problemas de convivencia, por ejemplo, tienen que ver obviamente con los estudiantes. La diferencia está en cómo ellos llegan a sentir que el proyecto *es* suyo, que nació de su propio análisis con orientación de los profesores y que lo realizan para un fin común. Se pudo observar que la no participación de los alumnos en la selección del tema afecta notablemente su desempeño y, por supuesto, su motivación. Son mínimas las expresiones de los alumnos sobre el aprendizaje interdisciplinario o más bien integral, y en la mayoría de los casos parecería que esta perspectiva es un asunto que corresponde solamente a los maestros. Este hecho, sumado al tipo de prácticas, como se verá más adelante, lleva a pensar que los alumnos no siempre son involucrados en la comprensión y definición de los proyectos, en el qué y para qué de lo que se hace.

Es habitual que los docentes se refieran a una noción de enseñanza y aprendizaje basada en el constructivismo. Empero, el estudio muestra que el procedimiento más utilizado para la enseñanza es el deductivo. Hay, no obstante, gran cantidad de intentos en el contexto de los proyectos para que los estudiantes aprendan a partir de situaciones concretas, pero luego no se les acompaña o se hace seguimiento hasta que lleguen a la construcción de conocimientos más abstractos. Por el contrario, la actividad conjunta alrededor de los proyectos, de profesores y alumnos, muestra resultados positivos en aspectos como el trabajo grupal, las relaciones personales, el apoyo académico y la cohesión del grupo de estudiantes y profesores.

Existen colegios donde el material elaborado por los estudiantes (periódico mural, carteles o boletines) sirve de puente comunicativo entre los jóvenes y los profesores, directivos y padres de familia apoyando, de esta manera, la socialización de los proyectos. Son comunes los casos en los que las profesoras elaboran el material pertinente para cada actividad, ya sea porque no tienen a disposición lo que se requiere o porque esta tarea es parte de la metodología que han adoptado.

Los valores se constituyen en el primer saber que hay que aprender para lograr la propia convivencia en el contexto escolar; la violación de la norma (factor esencial en las relaciones personales de la escuela) depende según los maestros, de la ausencia de esos valores. La norma como valor, es el primer saber que se debe tener presente. Los saberes de la vida cotidiana se constituyen en el fundamento esencial de los proyectos. En las diferentes actividades se busca conseguir unos valores por intermedio de otros saberes y de conseguir unos saberes gracias a unos valores; se trata de un proceso ambivalente y tautológico. Existen, por ejemplo, las izadas de bandera y las salidas de "campo", en las que por medio de diferentes saberes –y de valores– se busca generar determinados valores –y saberes–. Se trata de formar en los alumnos un valor que requiere un saber previo y viceversa. Un valor se refiere a una actitud y un saber a un conocimiento tanto de actitudes como de contenidos temáticos y de procedimientos; en este sentido, un valor no puede concebirse sin un saber previo y, de la misma manera, un saber está implicado por un valor. Pareciera que el factor intermedio, decantador, es la norma. Ella canaliza pero también coacciona y no permite que estos dos elementos actúen libremente.

Cada vez son más los saberes que se vinculan a los procesos escolares. La salud, la dieta, los primeros auxilios, la prevención de desastres, alcoholismo, drogadicción... ahora se insertan más fácilmente al currículo mediante los proyectos ambientales o de formación en cultura ciudadana, a diferencia de antes, cuando se incluían en las asignaturas como contenidos temáticos.

El grado de participación de los estudiantes y la evaluación de las actividades suelen medirse de acuerdo con resultados prácticos y visibles, especialmente en proyectos de educación ambiental. En algunos de estos proyectos no se evalúan los logros individuales; más bien la mirada se dirige hacia los resultados y transformaciones de tipo físico o global. Parecería que en los proyectos no se han definido claramente los indicadores de logro de los estudiantes. Es decir, no se ha estipulado claramente la relación entre los indicadores de logro –según niveles y áreas– y los objetivos y actividades generales de los proyectos. La ausencia de planteamientos en este sentido contribuye también a fortalecer la idea de que los proyectos son algo marginal en la vida académica de la institución, actividades más o menos interesantes, pero alejadas de los procesos de construcción y recontextualización de los saberes. Y lo anterior se relaciona con el énfasis en los aspectos valorativos en la concepción de los proyectos, aspectos éstos un poco

etéreos, poco evaluables. En las entrevistas se atisba sutilmente también otra consideración que puede estar afectando a los procesos de evaluación: muchos de estos proyectos buscan romper con la rutina, se plantean en forma lúdica y se trabajan a veces, como dice una profesora “al margen de los contenidos”; el introducir una dimensión evaluativa –tradicional– en estos proyectos sería acabar con el espíritu lúdico, práctico e informal que los anima.

Como veremos a continuación al hablar de los cambios y del impacto producidos por los proyectos, los cambios más significativos son de tipo actitudinal, no tanto cognitivo–académico. Únicamente un 10.1% de las respuestas mencionan cambios en cuanto a adquisición de competencias específicas y de aprendizajes, y sólo 2.2% señalan cambios referidos a la cultura académica de la institución y de los estudiantes.

### Cambios producidos por los proyectos

En varios proyectos se incluye la recuperación de las instalaciones físicas y, curiosamente, una de tareas más comunes es el levantamiento de bardas, muros y mallas. Lo paradójico es que de esta manera podría crearse una especie de ruptura con lo extraescolar; pero no parece ser problema para los docentes quienes, al contrario, suelen sentir más seguridad y una “mejoría del ambiente”. En una ciudad violenta como Bogotá es difícil interactuar con el entorno y la salida más viable y pragmática a corto plazo es aislarse, al igual que ha sucedido desde hace años con el comercio (centros comerciales) y con los centros habitacionales (conjuntos cerrados). Un factor que incide claramente en las relaciones con el entorno es el que los estudiantes habiten cerca o lejos del colegio. Cuando los estudiantes viven cerca del colegio se aprecia un mayor interés de los profesores por los barrios aledaños. Sin embargo, cuando la población estudiantil se encuentra dispersa por toda la ciudad, pareciera que no hubiera motivos para relacionarse con ellos.

Es claro que el impacto no se manifiesta solo manera positiva, ni en todas las dimensiones en las cuales los docentes se han propuesto trabajar. Muchos proyectos, como señalamos anteriormente, se realizan bajo una óptica extracurricular e incluso marginal, lo cual ocasiona problemas al desarrollo normal de las actividades escolares.

Hay resultados prácticos y visibles en proyectos de educación ambiental: “reciclaje”, elaboración de papel, *compost*, lombricultura, mejoría de zonas verdes y a veces de infraestructura, arborización en el colegio y sus alrededores.

Los cambios más notorios que los encuestados atribuyen a los proyectos tienen que ver con actitudes, participación y compromiso; de igual forma, los proyectos que reportan la frecuencia más alta en este tipo de cambios son los ambientales. Al mismo tiempo, los logros más bajos reportados en cuanto interdiscipliniedad aparecen justo en los proyectos interdisciplinarios. Los docentes señalan, además, una buena cantidad de cambios positivos en los procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias.

Los profesores también señalan que han sido cambiados por los proyectos en cuanto a valores; se encuentran en su trabajo con la tolerancia, con el liderazgo, con la solidaridad.

Finalmente, un impacto altamente visible son los premios institucionales recibidos. Varios de los colegios que visitamos fueron objeto de reconocimientos, han sido invitados a eventos e incluso, se han convertido en ejemplos pilotos de gestión.

## Conclusiones

Los proyectos de educación ambiental, de formación ciudadana, sobre la ciudad y lo urbano, los proyectos interdisciplinarios –cuando logran ser algo más que una formalidad– se muestran en esta investigación como una de las pocas iniciativas que, a pesar de las dificultades, logran movilizar a los diferentes estamentos, estimular el trabajo en equipo, hacer aparecer en la escuela nuevos saberes y nuevas formas de circulación de éstos, encontrarles un sentido o una aplicación, abrir algunas ventanas y puertas y conectar la escuela con su entorno o, al menos, pensar a la escuela como un lugar habitable y vivible.

Sin embargo, los colegios y escuelas no están actualmente configurados para hacer viables estos proyectos, para incorporar sus dinámicas, para posibilitar y asumir las nuevas interacciones que provocan. Ni las agrupaciones de estudiantes, ni la organización del tiempo, ni la estructura administrativa, ni las relaciones entre profesores, ni las programaciones curriculares, ni la concepción del control, la disciplina y la evaluación, ni las disposiciones y presiones de la administración educativa distrital permiten –mucho menos favorecen– la implementación de este tipo de proyectos.

Por esa razón –y salvo contadas excepciones– los proyectos se desarrollan a contracorriente, con ingentes y desproporcionados esfuerzos, en forma voluntarista, marginal e incluso “ilegal” en un ambiente hostil que no valora estos esfuerzos o que los mira de forma condescendiente. Los estudiantes los ven también como algo marginal, como un escape ocasional de la rigidez cotidiana pero que no tiene “peso” y que, en el fondo, no conecta con sus intereses. Por su marginalidad, temas y problemáticas de gran complejidad y riqueza que ameritarían una movilización de todos los saberes y voluntades, terminan minimizados y reducidos al activismo, ajenos de la vida académica y del aula, y confinados en el mundo un poco etéreo y poco “evaluable” como el de los valores y las actitudes. La ausencia de referentes contextuales y teóricos fuertes y la débil participación de los diferentes estamentos provoca el que el referente que se toma como “realidad” y los “problemas de la comunidad” no sean otra cosa que los imaginarios de algunos maestros.

Este tipo de proyectos son inviables sin el apoyo externo y sin el fortalecimiento de relaciones interinstitucionales. Sin embargo, si el colegio no fortalece su autonomía, si no logra consolidar una dinámica propia, el apoyo externo se desperdicia y se malogra, o se cae en dependencias enfermizas que, en lugar de fortalecer la escuela, la debilitan.

## Bibliografía

- BARBOSA M., Antonio Flavio. 1999. "Didáctica y currículum" en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires 20:24–30.
- BARTOLOMÉ PINA, M. 1986. "La investigación cooperativa", en *Educación*, Barcelona, 10:51–78.
- BRUNER, Jerome. 1997. *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- CARR, W. – S. KEMMIS. 1988 (1983). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez–Roca.
- CONTRERAS D., José. 1990. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- DÍAZ VILLA, Mario. 1993. *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali: U. del Valle.
- ESCUADERO, Juan M, et al. 1999. *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA, J. Eduardo. 1998. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*, Sevilla: Díada.
- GARDNER, Howard. 1997. "Fomentar la diversidad a través de la educación personalizada: implicaciones de un nuevo modo de entender la inteligencia humana", en *Perspectivas*, París: UNESCO, vol XXVII, 3:371–389.
- GIMENO SACRISTÁN, J. – Á. PÉREZ GÓMEZ. 1993<sup>3</sup>. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. – J. M. SANCHO. 1989. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona: Laia.
- JACKSON, PHILIP W. 1992. *Handbook of research on curriculum*, New York: American Education Research Association.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. 1979. *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*, Madrid: Paraninfo.
- MIÑANA BLASCO, Carlos. 1999. *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*, Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional de Colombia
- . 1998. "La investigación en el Programa RED" (en coautoría con Fabio Jurado, Miriam Acevedo y José Gregorio Rodríguez), en *La investigación en la escuela. Memorias del seminario*, Bogotá: Programa RED.
- MORIN, Edgar. 1994. "Epistemología de la complejidad", en Dora Fried Schnitman, ed. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- NARANJO E., José – Alfonso TORRES C., comp. 1996. *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*, Bogotá: Dimensión Educativa.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. 1995. "La escuela, encrucijada de culturas", en *Investigación en la escuela*, Sevilla: Díada, 26:7–23.
- STENHOUSE, Lawrence. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- TORRES H., Rosa María. 1998. "Paradigmas del Currículum" en *La Vasija*, México. Volumen 1, Número 2:69–82.
- VASCO, Carlos Eduardo et al. 1999. *El saber tiene sentido*, Bogotá: Ediciones Antropos.
- ZABALZA, Miguel Ángel. 1987. *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*, Madrid: Narcea.