



Colegio

Claustro Moderno

Bogotá, D. C.



Moderadora:

Ahora daremos la palabra al señor Jorge Alejandro Medellín, rector del Colegio Claustro Moderno quien nos hará una presentación sobre la experiencia en su institución del trabajo del proyecto educativo por etapas y no por grados.



Jorge Alejandro Medellín Becerra,

Rector Colegio Claustro Moderno: Buenas tardes, el Colegio Claustro Moderno de Bogotá fue fundado hace cuarenta y dos años, es un colegio privado, mixto, laico y colombiano. Menciono estas cuatro características porque están presentes por definición, pero también por convicción. Repito, es laico, es mixto, es privado y es colombiano. Es calendario A y tiene cuarenta y dos años. Esto es para ponerlos un poco en el contexto institucional: durante los primeros veinte años el colegio fue dirigido por su fundador, Carlos Medellín Forero, hasta el día de su fallecimiento en la desafortunada toma del Palacio de justicia, en Bogotá, en 1985. Desde el momento de su fundación el lema del claustro ha sido: “no es para la escuela, sino para la vida”. Y ese lema sigue siendo el mayor logro y la mayor preocupación de la institución, particularmente cuando desapareció el fundador. Nosotros, los cuatro hijos, y la esposa de él (mi mamá), que tuvimos que asumir en edades muy tempranas la dirección del colegio, nos quedamos con una institución que ya tenía veinte años, con una



**Primer Día
EXPERIENCIA**

experiencia muy concreta, con un número de exalumnos, con unas metodologías, unas propuestas, un pensamiento, una filosofía, pero sobre todo con esa preocupación y con esa inquietud: ¿cómo hacer para que eso sea cierto?, ¿cómo es posible que eso sea una realidad pedagógica en la institución, sabiendo que es algo realmente complejo, difícil de lograr? Hace un momento se hablaba también de la pertinencia de la vida. Es eso: cómo hacer para que las actividades de un colegio no tengan sentido solamente dentro del colegio, sino que se relacionen con la vida. Pero además, cómo hacer para que se relacione con la vida de los niños en este momento, no con la vida de los niños un día de estos, porque como suele suceder, y lo hablaban con la experiencia de Mafalda, lo que se hace en una edad no tiene sentido para cuando estén en otra edad; lo que se hace en un grado no debe tener solamente el sentido del siguiente grado: “¿y yo por qué estoy viendo esto, por qué estamos estudiando esto, por qué estamos aprendiendo esto?”. Lo preguntan en primero. Y muchas de las respuestas es: “para cuando estén en segundo”. Y en segundo lo mismo: “para cuando estén en tercero”. Y en la primaria: “¿y esto para qué sirve?”. –“Para cuando estés en el bachillerato”. Y en el bachillerato: “¿y esto para qué sirve?”. –“Para cuando estés en la universidad”. Y en la universidad muchas veces se hace uno la misma pregunta: “¿y esto para qué sirve?”. –“Para cuando estés en la vida laboral”. Y cuando uno está en la vida laboral se da cuenta que perdió tanto tiempo en poder aprender cosas que fueran pertinentes en un momento real para una edad concreta.

**DÍA**

Conferencias

Videoforos

Experiencias

Panel

DÍA**DÍA**

Entonces esto se configuró como una de las primeras preocupaciones de la institución, que más o menos coincidió digamos con el vacío, y con las propuestas y con las oportunidades que se generaron a raíz de la expedición de la Ley general de Educación de 1994, a partir de la cual se abrió la puerta a la autonomía escolar y desapareció del contexto educativo general, el programa que había sido durante muchos años, durante yo diría incluso muchas décadas, bastantes décadas, el centro de la actividad escolar en nuestro país. Todo giraba alrededor de los programas, en los colegios estábamos haciendo eso, como el desarrollo de los programas que eran oficiales, los profesores estaban entrenados y capacitados en las universidades para poder desarrollar esos programas, los niños estaban condicionados a aprenderse los programas, etcétera, y de pronto en el 94, con la Ley General de la educación, dicen: “no, los programas no existen, vamos a trabajar el concepto de autonomía escolar y el concepto de Proyecto Educativo Institucional, para que las instituciones tengan la oportunidad de pensar en términos de qué enseñar, de qué es lo que se aprende. Y fue muy interesante, quizás no para todas las instituciones, quizás generó mucho miedo en muchas de ellas. “¿Cómo así que ahora no hay programas?, ¿y entonces ahora qué es lo que vamos a hacer nosotros?”. Entonces muchas de ellas lo que resolvieron fue decir: “no; sigamos con los programas, hagamos como si aquí no hubiera pasado nada”.

La opción que nosotros escogimos fue aprovechar un poco la oportunidad normativa, reglamentaria, que se generó, para preguntarnos muchas cosas de nuevo, y para ser conscientes de la necesidad de trabajar con base en una observación sistemática – en lo posible –, de una realidad institucional, preocuparse por conocer la realidad de la institución, sus niños, sus edades, sus familias, sus profesores, el sitio, la historia, la identidad de la institución. Es decir,

de qué se trata, qué vamos a hacer, qué no vamos a hacer, etcétera. De ahí surgieron entonces muchas preguntas, muchísimas preguntas, como por ejemplo poder determinar en un momento determinado: “¿y por qué hay primaria?”. Es decir, tuvimos la necesidad, pero también el hábito de empezar una serie de preguntas fundamentales: “¿por qué hay primaria?, ¿por qué son cinco grados en primaria?, ¿quién dijo?, ¿deben ser cinco?, ¿por qué no cuatro?, ¿por qué no seis?, ¿y por qué un bachillerato de seis grados?, ¿así ha sido siempre?, ¿desde cuándo funciona así?, ¿en otras partes funciona igual?, etcétera, etcétera.

¿Y por qué empezamos a preguntarnos eso? Porque algunas de nuestras actividades nos habían llevado hacia esa pregunta: si eso debería ser así. Porque empezábamos a encontrar, en nuestra propia experiencia institucional, que en la primaria no había un niño, sino al menos dos, y que en el bachillerato no había un niño, sino al menos dos. Es decir, no había un concepto unificado de niño, sino por lo menos dos. Porque cuando se concibe la primaria, así haya muchos métodos, muchas estrategias, mucha literatura al respecto, uno como que de alguna manera siente que el niño en la primaria tiene una cierta unidad conceptual, y en el bachillerato también. La prueba de eso incluso es que los profesores o son de primaria o son de bachillerato, y muchos de los profesores del bachillerato entonces son profesores de varios grados en el bachillerato, y cuando los colegios son pequeños, entonces son profesores desde sexto hasta undécimo, o en otras épocas desde primero hasta sexto de bachillerato. ¿Entonces porque eso existe, debe ser así?, ¿puede haber una alternativa? Y fue entonces cuando empezamos a equivocarnos satisfactoriamente.

Desde ese momento empezamos a encontrar, frente a esas preguntas, unas respuestas que las voy a explicar a partir de algunas anécdotas muy interesantes. Por ejemplo, esta



DÍA



Conferencias

Videoforos

Experiencias

Panel

DÍA



DÍA



Bogotá, D. C.

anécdota yo la he mencionado siempre que hablo del proyecto del claustro: hace unos doce años o algo más, tuvimos una experiencia con una profesora de primero de primaria que en octubre, (recuerden que somos calendario A), cuando empieza el afán tremendo de terminación del año y viene el problema de los programas, y lo que me falta, y me van a regañar, y de pronto el coordinador me va a decir que por qué no terminé el programa (estoy hablando de un contexto de otra época, de de hace muchos años); entonces opinó que algunos de los niños de su grupo, de un grupo de veinte más o menos, unos tres o cuatro niños no estaban en condiciones de ser promovidos a segundo; sin embargo los argumentos que daba no eran del todo satisfactorios o claros, por lo que le propusimos a la profesora: “profesora, ¿y por qué no pasa con ellos a segundo?”, entonces dijo, como suele suceder también: “no puedo, no es mi especialidad, no tengo la experiencia, no sé cómo es segundo, me va a dar un poco de susto, no estoy segura”, y dije: “bueno, vamos a ver cómo nos va si pasamos a segundo”; cuando pasó a segundo, nos volvimos a reunir como en abril, para evaluar esas inquietudes que teníamos en octubre del año anterior: “¿y como le ha ido con estos niños que en octubre usted pensaba que no estaban listos para ser promovidos?”, y dijo: “no, ahora sí, yo pensaba en octubre que no, pero ahora en abril me he dado cuenta a través de estos meses que han pasado, que en realidad sí estaban para ser promovidos”; con esto se ganó mucha experiencia.

Ahí nació entonces el primer concepto fundamental de nuestro proyecto educativo, que se llama el “concepto de etapas”, que ahora llaman “ciclos”. Es decir, nosotros tenemos una experiencia de once años en la aplicación de las etapas, y ahí es donde digo que empezamos a equivocarnos satisfactoriamente, porque lo que nos quedó claro inicialmente es que el año era corto para tener propósitos serios y

para tener propósitos de mediano plazo, sobretodo en una apuesta institucional que hoy es una realidad, y en la necesidad de revalorar el concepto de niño por encima del concepto estudiantil, por encima del concepto de alumno.

Y es que realmente nosotros estamos más preocupados en la formación de las personas, de los seres humanos, y no sólo del estudiante, y eso empezamos a entenderlo desde entonces, lo cual maraca una diferencia radical en la cotidianidad, sin duda. Yo lo digo incluso como rector, con frecuencia, les digo a los padres de familia y a los profesores, que es como cambiarse de gafas. Si de pronto me pongo otras gafas, en donde yo en lugar de ver estudiantes, veo personas, entonces como que todo empieza a relativizarse de una manera satisfactoria también, y se potencializa el debate y el trabajo pedagógico. Por ejemplo, encontramos entonces la posibilidad de no tener primaria y bachillerato, sino de tener unas etapas; entonces durante tres o cuatro años estuvimos experimentando diferentes esquemas, hasta que llegamos al esquema actual, en donde hay cinco etapas: la etapa cero, que es preescolar, o de educación inicial, o de educación infantil, que tenemos actualmente jardín y transición, y próximamente pre-jardín, aquí hay un eje de desarrollo que es aprestamiento. Cada etapa puede tener como un eje de desarrollo, que es una invitación a trabajar algunas de las prioridades fundamentales de estas edades. La etapa uno, que es primero, segundo y tercero, con el eje de desarrollo que es la exploración. La etapa dos, que es cuarto, quinto y sexto, con un eje de desarrollo que es la motivación. La etapa tres, que es séptimo, octavo y noveno, con el eje de desarrollo que es la vocación. Y la etapa cuatro, que es decimo y undécimo, con un eje de desarrollo que es la investigación.

¿Qué fue lo que aprendimos con esto de trabajar con etapas? Rápidamente aprendimos a reconocer que la respuesta



DÍA



Conferencias

Videoforos

Experiencias

Panel

DÍA



DÍA



correcta es “depende”. ¿Depende de qué? Depende de la etapa, lo cual significa también decir “depende de la edad”. Y empezamos a encontrar unas inmensas posibilidades de trabajo pedagógico; organizarse por etapas no es sino otra forma de reconocer, como institución, la capacidad de moverse, la capacidad de ser flexible, la capacidad de entender las diferentes características, limitaciones y posibilidades de cada edad. En la primaria no hay un solo niño, hay al menos dos, con posibilidades, con leguajes, con comprensiones particulares. Es muy difícil pensar en la primaria como un solo niño, como es muy difícil pensar en el bachillerato como un solo niño. Allá hay al menos dos grupos de edades, que le permiten sobretodo a uno entender las características, las peculiaridades, las particularidades, las posibilidades, y también las limitaciones de cada uno de estos grupos de edades, y esto también ha venido generando en estos once años muchas sorpresas y muchas satisfacciones, como por ejemplo: el manual de convivencia. Cuando uno habla del manual de convivencia, habla del manual de convivencia institucional, y cuando está hablando de un manual de convivencia institucional en un colegio que tiene todos los grados, desde preescolar hasta undécimo, de qué niño está hablando?, de qué edad está hablando?. Entonces uno como que medio se configura con una edad hacia los quince años, y lo que termina haciendo es un Código Penal, con un Código de Procedimiento Penal correspondiente, y unas cosas muy complejas.

Aquí, puesto que la respuesta correcta es “depende”, uno puede empezar a individualizar o a centralizar en cada una de las etapas el manual correspondiente. Pero también, por supuesto, así como encuentra que la respuesta correcta es “depende” para los manuales, la respuesta correcta para la evaluación también empieza a ser “depende”. Entonces digamos que el primer descubrimiento es que las políticas

educativas en un colegio que tiene once, doce, trece grados, no tienen necesariamente que ser iguales para todos. El concepto de evaluación mismo no tiene necesariamente que ser igual para todos, porque lo que es pertinente y válido en un preescolar, no necesariamente es pertinente o válido cuando tienen doce años, y de pronto sería un riesgo extrapolarlo y llevarlo a otra edad, porque la otra edad tiene otras características.

Otras ventaja de nuestro enfoque es que los profesores nos pudimos integrar en cada una de las etapas, entonces los profesores son de una etapa o de la otra, pero procuramos que los profesores no estén en más de una etapa. Ese es el primer concepto fundamental dentro del proyecto educativo del colegio: las etapas.

El segundo concepto fundamental se relaciona con los procesos de desarrollo, porque al poder relativizar el discurso pedagógico y la práctica pedagógica, en función de las edades, y al tener la necesidad de pensar más en el niño que en el estudiante, encontramos que el concepto de área era un concepto limitado; y que el área, así esté en la Ley General de Educación, no puede ser un fin, sino que tiene que ser forzosamente un medio. Y es un medio para algo que es más importante: el desarrollo de una persona, y no en la formación de un estudiante. Así encontramos que es más importante la sociabilidad que las sociales; que es más importante la comunicabilidad que el lenguaje, o mejor dicho, que el lenguaje es para el desarrollo de la comunidad; que es más importante la racionalidad que las matemáticas, o la expresividad que las artes, o la curiosidad, etcétera. Cada uno tiene no una relación directa, pero sí la posibilidad de ir mucho más allá, de tener un concepto de desarrollo humano más concreto y entender algo que es absolutamente fundamental: que el área en un colegio no puede ser un fin, porque yo a base de áreas no puedo formar a nadie; si puedo



DÍA



Conferencias

Videoforos

Experiencias

Panel

DÍA



DÍA



Bogotá, D. C.

utilizar las áreas como instrumentos, dentro de un concepto mucho más interesante, mucho más complejo, que es el concepto al desarrollo humano. Entonces ese concepto lo estoy organizando etimológicamente en una apuesta institucional que se presenta con estos procesos de desarrollo, pero bien podrían ser otros, no tiene necesariamente que ser así, bien podría ser otros.

¿Entonces qué pasa cuando uno cruza? Aquí está la relación de los procesos de desarrollo, las áreas y los cursos. En el centro están los procesos de desarrollo que están más o menos organizados, o que están relacionados con las áreas de que habla la ley también, y las áreas con algunas asignaturas, pero esto nos permite que algunas de las actividades, cursos, asignaturas que hay en el colegio, se relacionen con más de un proceso, no que sea un relación directa y lineal entre las matemáticas y la razonabilidad, entre el español y la comunicabilidad, sino que también permite el reconocimiento de que esos procesos de desarrollo se pueden desarrollar desde múltiples perspectivas y desde diferentes áreas. Eso es muy enriquecedor también para el trabajo del colegio.

Entonces tenemos un sistema de la evaluación, en donde hacemos el cruce de los procesos de desarrollo y de las áreas. ¿Entonces qué pasa? La evaluación, como otros conceptos, también que se desarrolla en el Claustro, va a ser una en función de cada etapa. Ahora bien, las edades y los grados no funcionan como camisas de fuerza, no estamos pensando que las etapas tienen que tener una edad de aquí a acá, sino que son un punto de referencia más o menos fundamental. Las escalas de evaluación que están definidas por la ley también y por decretos, pueden ser muy interesantes y pueden ser muy pertinentes para la etapa cero y para la etapa uno, donde la evaluación es integral, permanente, cualitativa, y donde todo el tiempo se está hablando de procesos de desarrollo, y el concepto de área

es muy dejado de lado. Entonces el área como tal, en estas edades, no tiene digamos la importancia marcada que después nosotros mismos le damos después. Aquí puede ser que funcione eso en las primeras etapas, pero no necesariamente en las siguientes etapas. Les voy a dar un ejemplo de cómo podría funcionar por ejemplo en otra etapa. En la etapa tres, de séptimo en adelante, puede funcionar un esquema, una propuesta que se llama “el esquema de vales”, en donde todas las actividades que se desarrollan en el colegio, tienen un valor en el sistema de evaluación el cual debe ser capaz de leer las diferentes características y los diferentes talentos que tienen los niños. Si hay muchas actividades deportivas, artísticas, científicas, etcétera, al niño se le entrega un vale por cada actividad que gane, ya sea el concurso de cuento o si es el segundo en el campeonato de fútbol, y en un momento determinado cuando termina el periodo, o cuando termina el semestre, el niño aplica el vale el cual le incrementa la evaluación de él. ¿Por qué? Porque la evaluación no puede concentrarse en las áreas solamente, porque cuando se concentra en las áreas del conocimiento solamente, se excluyen otros talentos o posibilidades de los niños.

Entonces lo que hacemos es un sistema que tenga la posibilidad de leer al ser humano, mucho más allá de su desempeño propiamente académico, y que permita considerar y contemplar en su evaluación todo aquello que él es y que él hace. Algunas personas pueden decir: “eso es una motivación extrínseca, pero no intrínseca”. Sí, pero es que el ser humano no es el mismo. Entonces cuando uno trabaja con este esquema de las etapas y los procesos de desarrollo, empieza a entender que todos estos programas pueden ser una posibilidad.

Ya para terminar lo que quiero decir, es que el concepto de etapa, más el concepto de proceso de desarrollo, son



herramientas de trabajo muy poderosas, porque permiten relativizar la evaluación y no tener un concepto único de evaluación para toda una institución, sino adaptarla a las diferentes necesidades y características de una etapa. Eso es válido para muchos aspectos, por ejemplo para el hecho de que un colegio cuando trabaja por etapas, se agranda, porque hasta los descansos mismos se organizan por etapas, entonces cuando los niños salen al descanso, no sale toda la primaria al mismo tiempo, ni todo el bachillerato al mismo tiempo, sino que hay muchas posibilidades formales y muchas posibilidades pedagógicas que se pueden evidenciar y que se pueden aprovechar cuando uno está trabajando con estos dos conceptos fundamentales, y cuando lo que se pretende es darle un sentido y una ubicación precisa al área en el proceso formativo, como instrumento y no como fin de la evaluación, para que la evaluación tenga fines más importantes y se relacione con procesos de desarrollo que den cuenta de la cualidades de los seres humanos.

Esta es a más o menos la explicación general que quería hacer. Muchas gracias.

SESIÓN DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS



¿Qué sucede con los estudiantes cuyas edades no corresponden a las etapas y grados? Por ejemplo un estudiante de trece años en un grado tercero.



Jorge Alejandro Medellín Becerra, Rector:

Lo dije en la exposición, son puntos de referencia no más, pero en un solo grado podemos tener tres edades, y los tenemos efectivamente. No se trata de que sea indispensable tener una determinada edad para estar en un grado. Porque eso es algo relacionado con ese ser en particular. De hecho hay un conjunto de edades muy grande en cada una de las etapas.



¿Cómo es el trabajo en equipo de los docentes?



El trabajo en equipo es por etapas, y es muy interesante, los profesores de cada etapa conforman un equipo, por esa razón en el Claustro no tenemos departamentos por áreas, sino por edades, cada etapa es un departamento, y es un departamento que pretende especializarse en la edad correspondiente. ¿Qué significa ser maestro en la etapa dos? De cuarto a sexto. ¿Qué significa ser maestro de la etapa tres? De séptimo a noveno. ¿Cómo es ese niño, no solamente desde el punto de vista académico?, ¿cómo es fisiológicamente?, ¿cómo es sociológicamente?, ¿cómo es psicológicamente?, ¿cómo es ese ser humano? No cómo es ese estudiante que tiene que aprender estas áreas, sino cómo es ese ser humano. Entonces el equipo docente de cada etapa funciona a la manera de un departamento, pero no por áreas, sino por edades.



Hay varios niños y niñas en el colegio. ¿Vivir en la diferencia implica normatividad para cada uno?, ¿qué hay de común en la vivencia y las normas?



Tal vez me expresé mal, aquí lo que hacemos es cinco manuales, uno para cada etapa. Eso es lo que permite el esquema. Les voy a poner un ejemplo que puede pasar en cualquier institución. Se perdió un celular, se perdió un teléfono móvil; otro niño lo cogió, ¿cuántos años tiene el niño?, dieciséis. Entonces tiene que haber una respuesta institucional coherente con la edad. Pero si tiene seis, no hay que aplicarle lo mismo que al de dieciséis, porque la respuesta correcta es “depende”,

¡Evaluar es valorar!

Foro educativo nacional sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula



DÍA



Conferencias

Videoforos

Experiencias

Panel

DÍA




DÍA



Bogotá, D. C.

hay otras consideraciones. Entonces quizás para entender un poco mejor su pregunta, esto es un esquema cómodo de trabajo y poderoso, pero digamos que no es nada del otro mundo. Es como recuperar el sentido común de reconocer que lo que hay allí son alumnos, son personas, son seres humanos, y no sólo estudiantes; porque si son estudiantes, el objetivo es estudiar y el propósito son las áreas, pero como son seres humanos, además de los aprendizajes hay muchas cosas pertinentes y fundamentales, dependiendo de cada edad. Pero hay grados, y hay informes, y hay certificados, y hay libretas, y hay evaluaciones, hay instrumentos de evaluación, hay vales, hay un menú muy grande de posibilidades de trabajo, pero el menú de trabajo de la evaluación es definido en función de cada etapa, porque cada etapa tiene una población distinta, unas necesidades distintas, unas limitaciones distintas, unas posibilidades diferentes. Un niño de sexto contra un niño de undécimo, ahí hay dos niños, está claro. De hecho fíjese que los problemas que hay en Colombia y en muchas partes es el de la repitencia en el grado sexto, que son muy fuertes, porque es el paso de la primaria al bachillerato. Eso es lo que llaman acá, que la mortalidad académica en sexto es muy alta. Los colegios damos fe de que cuando el niño está en quinto, está en condiciones de pasar a sexto; pero en sexto es terrible, porque entra al bachillerato porque es un mundo de grandes, y es enorme y es difícil, y es pesado. Académicamente estamos diciendo: “está en condiciones”, pero emocionalmente quizás no. Entonces cuando nosotros colocamos sexto dentro de la etapa dos, con quinto y con cuarto, le estamos dando un año más para el

desarrollo emocional y físico, porque suelen crecer más la mayoría de ellos, cuando están en sexto que cuando están en quinto. Entonces eso también es el empate digamos entre lo normativo y lo institucional.

 **Vínculo en internet**



Consulte los documentos de la experiencia
Colegio Claustro Moderno