

# Ciclos y campos de conocimiento. Una apuesta al diálogo de saberes y la transformación pedagógica de la escuela

Mónica L. Sierra Sierra<sup>1</sup>  
Noralba Bolívar Mojica<sup>2</sup>  
Juan B. Cortés Oviedo<sup>3</sup>

## Resumen

Adoptar la metodología por proyectos desde los campos de conocimiento y ciclos escolares en el Colegio Antonio García IED<sup>4</sup>, ha permitido privilegiar la perspectiva de interdisciplinariedad en el quehacer de la escuela, a través del trabajo cooperativo de docentes en la planeación de unidades didácticas, subproyectos, formación de personas autónomas a partir de la alternativa MIPRE y, en términos generales, de los aprendizajes; destacando que esta concepción epistemológica subyace en el diálogo de saberes y encuentro de intersubjetividades en la generación de contextos para el desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y sociales; acciones que han permitido fortalecer la organización administrativa institucional, la consolidación de estrategias alternativas para el desarrollo de procesos de pensamiento, como posibilidad de resignificar las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** ciclos escolares, campos de conocimiento, interdisciplinariedad, metodología por proyectos, alternativa MIPRE.

## Abstract

Adopting the methodology for projects from the fields of knowledge and academic cycles in school IED Antonio García, has allowed the view of interdisciplinarity in the work of the school, through the collaborative teachers work in

---

1. Docente de Ciclo 2 del Colegio Antonio García IED, Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en Educación de la Universidad Externado.

2. Docente de tecnología del Colegio Antonio García IED, Licenciada en electrónica, Magister en Educación de la Universidad Javeriana.

3. Coordinador del Colegio Antonio García IED, Licenciado en Química, Magíster en Ciencias Meteorología de la Universidad Nacional de Colombia.

4. Institución Educativa ubicada en la localidad 19 de Bogotá con un número de 2500 estudiantes de los estratos 1 y 2 principalmente, y 93 docentes y directivos docentes.

planning didactic units, sub-projects, training of independent people from the alternative MIPRE and in general terms of learning, stressing that the epistemological conception of knowledge underlies in the knowledge's dialogue and in the intersubjectivities meeting in generating contexts for the development of cognitive, emotional and social actions that have strengthened the institutional administrative organization, the consolidation of alternative strategies for the development of thought processes, as the possibility of new meanings to the pedagogical practices.

**Key words:** Scholastic cycles, Knowledge fields, interdisciplinary, project methodology and MIPRE strategy.

## Así empezó esta travesía

La experiencia pedagógica planteada en esta sistematización surge como posibilidad de reconocer la actividad del docente como intelectual, que da sentido y significación a su práctica pedagógica, en particular como hacedor no sólo de teoría sino también de valorar el trabajo cooperativo como posibilidad de dar respuesta a la concepción de calidad integral de la educación;<sup>5</sup> como un sendero que permita construir una ruta alternativa para orientar la educación en un colegio que quiere apostarle a una propuesta innovadora que resignifique el papel de los estudiantes y los educadores frente al conocimiento y la propuesta curricular.

La construcción de currículo por campos de conocimiento, permite enfrenar la segmentación del saber y entender la realidad y el conocimiento como un proceso complejo, lo cual significa que no es posible comprender la realidad desde miradas simplificadoras y fragmentadas. Aquellos modelos que dividen y separan tal como lo hacía la concepción cartesiana del hombre, o las posturas de pensamiento que han polarizado las poblaciones llevándolas a unas neurosis de los buenos y los terroristas, el cazador y la presa, el amo y los dominados, los cultos y los analfabetos, no deja otra cosa que desolación y miseria. Supone vislumbrar que en la cotidianidad y en el mundo de la vida se tejen muchos códigos que dan nuevos significados y sentidos a partir de las múltiples interacciones que en ella se da, es entonces en esta riqueza, en la que lo múltiple, lo variado y lo diferente cobra vigencia.

---

5. Seibold, Jorge R., «La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa». En *Revista Iberoamericana de Educación*, # 23, publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 2000.

Desde luego, en los campos de conocimiento se organizan grandes categorías de mucha riqueza conceptual, las cuales no son sumatorias de temas, sino organizaciones que dan cuenta de procesos de pensamiento que deben privilegiar la escuela, bien sea en el orden matemático, científico, tecnológico, histórico, comunicación arte y expresión; es decir, estructuras que permiten buscar relaciones entre el todo y las partes, entre los diferentes saberes que se articulan en el ámbito escolar. Perspectiva que no escinde voluntad y deseo, emocionalidad y racionalidad, lo sagrado y lo profano, una apuesta que permite enfrentar, interiorizar y visibilizar el bucle tetralógico: lo cognitivo, lo social, la acción y la emotividad, a partir del aprender a aprender, el aprender a convivir con el otro (como legítimo otro), aprender a hacer y por último el aprender a ser, los cuales son los motores del desarrollo humano.

El colegio asume la concepción de calidad integral de la educación desde los criterios de relevancia, pertinencia y equidad. La *relevancia* hace alusión a materializar los fines y principios consagrados en la constitución política; es decir, que el ideario que inspira el derecho a la educación integral del individuo sea parte fundamental de este proceso; por ello, la formación integral invita a desarrollar tejido humano a partir de las relaciones sociales significativas impregnadas de un alto contenido de valores, pues estos permean el acontecer de las personas, desde lo cognitivo lo pragmático y lo actitudinal, que a la postre serán cimiento de las competencias en el ambiente familiar, en la vida laboral y política; en segundo lugar, la *pertinencia* implica contextualizar la intervención pedagógica a partir de las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad educativa en la cual nos encontramos inmersos; y por último, la *equidad* como posibilidad de brindar mayores recursos para las poblaciones marginadas, en términos de proponer acciones y estrategias a las personas con necesidades básicas insatisfechas, sin caer en la clásica visión asistencialista.

La propuesta está sustentada desde tres criterios: *la organización administrativa institucional, la creación de estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas*. En este sentido, nuestro PEI busca articular de manera coherente el plan operativo anual, el gobierno escolar y la disposición de recursos (financieros, administrativos y humanos) en torno a las necesidades que surgen de esta apuesta, viabilizando los proyectos que surgen del

---

6. Modelo que hemos venido configurando desde cuatro interrogantes fundamentales: ¿cuál es la imagen que tenemos de conocimiento?, ¿qué procesos de pensamiento son pertinentes desarrollar en los y las estudiantes?, ¿desde qué supuestos pedagógicos los docentes nos imaginamos el acto creativo?, ¿de qué manera aprenden los estudiantes y cómo debe ser la intervención del docente en la aprehensión y comprensión del conocimiento?



aula, de los campos de conocimiento y los ciclos escolares, los cuales han apostado por un modelo pedagógico que dé utilidad a la metáfora de la indagación<sup>6</sup> y la metodología por proyectos, junto con la alternativa MIPRE.<sup>7</sup>

El trabajo por proyectos permite compartir nuestros saberes en las diferentes planeaciones, bien sea por campos de conocimiento como por ciclos escolares; de otro lado, tal como lo expresan (Hernández y Ventura 1992; Zabala 1998; Denegri 2000; citados por Denegri, 2005), el proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza de manera flexible, considerando la diversidad en las formas de abordar un tema o problema, donde se enfatiza la relación de los diferentes contenidos disciplinares en torno a un tema eje que sirve de organizador y articulador de los distintos aspectos y disciplinas que componen el proyecto. Este tema eje es seleccionado en consenso por el equipo de trabajo docente y articula sus intereses pedagógicos con los intereses de los alumnos.

En este tipo de organización pedagógica, el aprendizaje cooperativo cobra relevancia en cuanto que la participación, en términos de Wenger (1998, citado por Carrillo José et al. 2008: 67), no sólo se refiere a los eventos locales de compromisos con ciertas actividades y determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de la comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades.

Para la organización de la enseñanza por ciclos escolares (Tamayo, 2009; Rodríguez, 2009; Aguerrondo, 2009), se parte de la ruptura y confrontación de la creencia errónea de suponer que los ciclos son sumatoria de cursos; al contrario, invita a pensar la necesidad de adecuar intenciones, principios y condiciones que permitan desarrollar y organizar una planeación acorde con las necesidades del grupo humano. Seguramente, el trabajo interdisciplinario, a la luz de estas consideraciones, se convierte en un tejido que liga diferentes historias, pues son las historias de los y las maestras como la de las y los estudiantes, que de una u otra forma permean el acontecer de las escuelas, a partir de ellas las prácticas pedagógicas se enriquecen por cuanto:

---

7. Alternativa institucional que busca afianzar procesos de autonomía en los educandos, resaltando los saberes previos de los estudiantes, promoviendo el acceso a diversas fuentes de información, seleccionando su pertinencia y relación con otros campos de conocimiento, la relación y aplicación en contextos específicos, y la interiorización a partir de la evaluación. Cabe aclarar que no es un procedimiento de tipo algorítmico, pues en cada etapa se hace autoconciencia de cada proceso mental; las iniciales que hacen alusión a MIPRE (M: mi realidad; I: información; P: procesamiento; R: relación y E: evaluación).

- ✓ Volvemos a concebir los elementos teóricos de la pedagogía como insumos que pueden potenciar las prácticas, sin llegar al límite del mero empirismo; en otras palabras al hacer por hacer.
- ✓ Se aprovecha mejor el tiempo al resolver problemas y necesidades de los niños, niñas y jóvenes, que difícilmente abordaríamos individualmente.
- ✓ Podemos encontrar puntos de afianzamiento en aquellas dificultades que antes percibíamos como obstáculos, o al contrario, en los conflictos encontramos oportunidades.
- ✓ Optimización de recursos y generación de estrategias para prospectar otras dinámicas organizacionales en la escuela, que redunden en ambientes de trabajo y de aprendizaje significativos.
- ✓ El aprendizaje mutuo de docentes, cuando se comparten experiencias y saberes.
- ✓ Apuesta permanente a la creación de nuevos escenarios de aprendizaje en el ámbito de la innovación.
- ✓ Generación de conocimiento pertinente que puede ser pensado, escrito y publicado.

## La brújula que orienta y da sentido a la propuesta



La perspectiva de campos de conocimiento, busca emergencias a partir de las interacciones que se dan cuando estudiantes y maestros, a partir de un objeto de estudio, hallan puntos de encuentro y desencuentro desde su intersubjetividad — sistemas de creencias personales— ,todo ello se conjuga, convirtiéndose en estructuras fundamentales en la construcción de significados, haciendo que el proceso de aprendizaje y desarrollo en los ciclos escolares sea flexible, continuo y pertinente a las necesidades y al contexto de los y las estudiantes.

Desde esta mirada, y después de recorrer senderos sinuosos pero de mucha riqueza experiencial que comenzaron el año 2007, decidimos embarcarnos en esta apuesta de *«reconocer los avances que se derivan de la interdisciplinariedad y la metodología por proyectos, como estrategias que contribuyen a la consolidación de una propuesta de ciclos escolares y campos de conocimiento en el Colegio Antonio García»*. Así mismo, valorar la investigación educativa como herramienta para validar conocimientos que se construyen desde el trabajo cooperativo, el diálogo de saberes y la intersubjetividad.

La ruta que se presenta frente a la perspectiva que hemos asumido, no es la panacea al problema de enseñar y aprender; es una alternativa que conjuga la reflexión y la praxis como elementos dinámicos de un mismo proceso que es el de la educabilidad. Interpretar lo que sucede en la escuela desde esta mirada, más que ser una técnica, es una oportunidad para comprender las múltiples emergencias que se dan a partir del maravilloso juego de las interacciones cuando estudiantes, maestros y directivos nos la jugamos por generar significados ante un proyecto que hemos concertado y que vemos como posible.

Cabe resaltar, que uno de los aciertos por los cuales se muestran logros significativos es no estar preocupados por nuestro pequeño feudo de la clase, sino encaminarnos a búsquedas colectivas de resignificación y explicación ante un evento, circunstancia o fenómeno que antes percibíamos, pero no objetivábamos.

En el año 2009, la experiencia educativa se centra en organizar, repensar y concretar en la praxis ambientes de trabajo cooperativo. A nuestro juicio, creemos que a partir de preguntarnos, ¿cómo es posible decantar el trabajo por ciclos escolares y campos de conocimiento desde una propuesta metodológica diferenciadora?, encontramos que la metodología por proyectos se convertía en una herramienta metodológica potente que puede responder a la concepción que subyace en los ciclos escolares y campos de conocimiento.

En este sentido, a continuación, se presentan los cuatro (4) momentos que acordamos desarrollar en esta experiencia:



## Primer momento: inducción y sensibilización

Es la posibilidad inicial de identificar situaciones pertinentes que disparen el gusto por indagar y afrontar realidades que susciten inquietud e interés, tanto en docentes como en estudiantes. Por consiguiente, la excusa del Año Internacional de la Astronomía 2009, fue el detonador para emprender esta metodología; los y las docentes en equipos de trabajo, desde campos de conocimiento y ciclos escolares, en la semana institucional del mes de enero, nos dimos a la tarea de responder los siguientes interrogantes: ¿qué queremos hacer?, ¿qué queremos lograr?, ¿qué tenemos que hacer para lograr lo que queremos hacer?, ¿quién participará en esta actividad?, ¿en cuánto tiempo haremos lo comprometido?, ¿qué elementos requerimos para realizar nuestra tarea?, ¿quién o quienes nos pueden ayudar?

Para dar respuesta a estas preguntas, planteamos como estrategia unos subproyectos, acordes al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas en cada uno de los ciclos, así:



## Subproyectos por ciclos escolares

### Segundo momento: planeación

En cada ciclo, reconocimiento de los intereses y necesidades particulares de los educandos, efectuando lo ajustes pertinentes, en concordancia con los subproyectos planteados en el primer momento; estos se convierten en fuente primordial para las discusiones periódicas de los ciclos, en las cuales se hace prospección para el siguiente encuentro. Es de suma importancia reconocer la organización

interna de los cursos, en cuanto a los equipos de trabajo, el contrato social —las negociaciones, reparto de tareas, corresponsabilidades, adquisición de materiales— y demás demandas que se deriven del proyecto.

De otro lado, inspirados en concretar el perfil del estudiante deseado, particularmente en términos de la autonomía, se implementa la alternativa MIPRE, como herramienta para la exploración y apropiación de la metodología de proyectos, desde la cual se pretende la interiorización de un mecanismo que facilite y potencie la autonomía intelectual para el aprendizaje de habilidades cognitivas, sociales y procedimentales; esta comprende la siguiente secuencia de acción con los y las estudiantes:

- ♦ **Mi realidad:** en primer lugar, se exploran los modelos mentales que han construido los estudiantes de acuerdo a sus experiencias y saberes construidos con anterioridad, y se propicia la reconstrucción de elaboraciones realizadas en clases anteriores.
- ♦ **Información:** se incita al educando a la búsqueda de información, bien sea en textos, libros, especialistas, Internet, con los padres o con instancias propias de su entorno como el latonero, albañil, etc., la cual debe ser socializada con los compañeros del curso.
- ♦ **Procesamiento de la información:** este momento radica en privilegiar aquella información que sea pertinente para la búsqueda; es decir, la que le permite dar cuenta del interrogante, problema, o situación que se le presente. Acción que se efectúa con la ayuda de los otros y las otras, pues el aprendizaje es una construcción colectiva.
- ♦ **Relación:** permite integrar los nuevos conocimientos con el aura conceptual preexistente, es una oportunidad para hacer conciencia de los nuevos avances conceptuales que se logran.
- ♦ **Evaluación:** en este momento, el educando hace conciencia de las posibilidades, logros y dificultades retroalimentación acerca de preguntas como las siguientes: ¿qué han aprendido los y las estudiantes?, ¿cómo está funcionando tanto la organización de los estudiantes como los profesores?, ¿qué tipos de relaciones hemos hallado entre los diferentes campos de conocimiento?

### **Tercer momento: ejecución e implementación**

Coordinación y supervisión de avances, posibilidades y limitaciones, bien sea desde el momento de planeación o de la puesta en marcha; análisis de las bitácoras, ajustes y revisión de portafolios.



El portafolio es elaborado por el educando, en el cual organiza y selecciona información sobre el tema que escogió, relacionado con Astronomía y plantea problemas o necesidades, para el trabajo de la metodología por proyectos. El análisis de estas evidencias suministran información referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas. Los educandos, al realizar y presentar el portafolio con documentos elaborados por ellos —ensayos, mapa conceptual, reseñas, mapa mental, informes, propuestas de proyecto (introducción, antecedentes, marco referencial, metodología, conclusiones y resultados), entre otras actividades—, permite la autoevaluación en los educandos, retomando a Ramírez (2009) y a partir de las preguntas, ¿qué he aprendido?, ¿cómo lo he aprendido?, ¿para qué lo he aprendido?, ¿qué nuevas cosas he aprendido?, y con base en la información que se encuentra en el portafolio.

Los aportes suministrados en el manejo del portafolio evidencian hilaridad y coherencia frente al conocimiento para encontrar interrelación de los saberes en torno a un mismo objeto de estudio.

Igualmente, la experiencia educativa ha posibilitado la planeación de unidades didácticas interdisciplinarias (las cuales giran en torno a los subproyectos que se derivan del Año Internacional de la Astronomía) desde metodologías cooperativas que han influenciado los aprendizajes en los diferentes ciclos escolares; hecho que se hace evidente cuando docentes manifiestan que el álgebra, la geometría, el español, la ciencias naturales, el inglés, las ciencias sociales, la física, la educación física y las artes, ya no son materias aisladas, sino que son posibles articularlas desde un mismo proyecto transversal, como lo es la astronomía; de ahí que el leer y escribir, la formulación y solución de problemas, el uso de la Internet, los portafolios, la construcción de prototipos, artefactos, las expresiones artísticas y la socialización de experiencias, sean una aventura colectiva asumida conjuntamente por los y las docentes en los cuatro campos de conocimiento.

Por lo anterior hemos adoptado la estrategia de repensar el diseño de unidades didácticas desde cinco momentos especiales: construcción de propósitos, conceptos a nivel de formulación, acciones observables, metodología y revisión general, desde las siguientes orientaciones:

	<b>PREGUNTAS CENTRALES QUE GUÍAN EL PROCESO</b>	<b>HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DEL PRODUCTO</b>
<b>PROPOSITOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Perfil:</b> ¿Cuál es el perfil del estudiante de mi institución?</li> <li>● <b>Propósitos del campo:</b> ¿Qué propósitos generales se desprenden del perfil del estudiante para cada campo de pensamiento?</li> <li>● <b>Propósitos del campo por ciclos:</b> ¿Qué propósitos particulares se desprenden para cada ciclo en cada campo de pensamiento?</li> <li>● <b>Propósitos del ciclo por categorías:</b> ¿Qué propósitos particulares se desprenden para cada ciclo en cada categoría de mi campo de pensamiento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Perfil:</b> ¿Mi plan de estudios tiene en cuenta el perfil del estudiante, la misión y la visión de mi institución?</li> <li>● <b>Contexto:</b> ¿Mi plan de estudios tiene en cuenta el contexto en el que se encuentra mi institución?</li> <li>● <b>Propósitos y contenidos:</b> ¿Mis propósitos son alcanzables con los contenidos y habilidades formulados?</li> <li>● <b>Perspectiva:</b> ¿Mis propósitos están formulados desde la perspectiva del estudiante, o desde la del docente?</li> </ul>
<b>CONCEPTOS A NIVEL DE FORMULACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Conceptos clave:</b> ¿Cuáles son los conceptos clave de la disciplina que el niño debe saber?</li> <li>● <b>Nivel de formulación:</b> ¿A qué nivel de complejidad debe manejar el niño dichos conceptos?</li> <li>● <b>Habilidades:</b> ¿Qué debe saber hacer el niño con ese conocimiento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Complejidad del conocimiento:</b> ¿Mi plan de estudios tiene en cuenta los diferentes niveles de complejidad del conocimiento según los ciclos?</li> <li>● <b>Progresión:</b> ¿Se evidencia, a lo largo de los ciclos, una progresión clara en los diferentes niveles de complejidad del conocimiento?</li> <li>● <b>Contenidos y propósitos:</b> ¿Los contenidos de mi plan de estudios apuntan claramente al alcance de los propósitos formulados?</li> <li>● <b>Tipos de conocimiento:</b> ¿Se diferencian claramente el nivel de conocimiento declarativo, del procedimental y del esquemático?</li> <li>● <b>Demandas cognitivas:</b> ¿Se diferencian claramente los diferentes tipos de requerimientos cognoscitivos (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear)?</li> <li>● <b>Estándares nacionales MEN y documento SED:</b> ¿Incluye las competencias mínimas deseables según los documentos del MEN y la SED?</li> </ul>
<b>ACCIONES OBSERVABLES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué acciones concretas me permiten constatar que los estudiantes están cumpliendo con los requisitos mínimos del ciclo en cada categoría de mi campo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Nivel de desarrollo del niño:</b> ¿Las acciones que le exijo al niño son acordes a su edad y su nivel de desarrollo en las distintas dimensiones del ser humano (afectivo, moral, social, cognoscitivo)?</li> <li>● <b>Estilos cognitivos:</b> ¿Las acciones observables tienen en cuenta las diferentes formas de aprender que tienen los individuos?</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES DE AULA Y PROYECTOS TRANSVERSALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Actividades de aula y propósitos de campo:</b> ¿A través de qué actividades de aula puedo llevar a la práctica mis propósitos de campo de pensamiento en cada ciclo?</li> <li>● <b>Proyectos transversales y propósitos de ciclo:</b> ¿A través de qué proyectos transversales puedo llevar a la práctica mis propósitos de ciclo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Actividades de aula y propósitos de campo:</b> ¿Las actividades de aula que planteé me permiten unificar las categorías de mi campo?</li> <li>● <b>Proyectos transversales y propósitos de ciclo:</b> ¿Los proyectos transversales que planteé me permiten unificar los campos de pensamiento?</li> </ul>
<b>REVISIÓN GENERAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Coherencia general:</b> ¿Están interconectados los propósitos de ciclo, con los propósitos de categoría, con los contenidos a nivel de formulación, las acciones observables y las actividades de aula?</li> <li>● <b>Transversalidad:</b> ¿Son evidentes las conexiones entre los diferentes campos de pensamiento?</li> <li>● <b>Claridad:</b> ¿Nuestras acciones observables están redactadas de tal forma que un lector externo a la institución comprenda qué debe observar en los estudiantes para evaluarlos?</li> <li>● <b>Funcionalidad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ ¿Mi plan de estudios es útil para la planeación de clases?</li> <li>❖ ¿Mi plan de estudios sirve para redactar, más adelante, indicadores de logro?</li> <li>❖ ¿Mi plan de estudios sirve para construir el boletín para los padres de familia?</li> </ul> </li> </ul>	



### **Cuarto momento: puesta en escena y retroalimentación**

Socialización en la feria local de Ciudad Bolívar y del colegio, de las diversas representaciones externas mediante los trabajos y elaboraciones realizadas durante todo el proceso del proyecto (prototipos o artefactos, carnavales, dramatizaciones, exposiciones, entre otros.), lo cual impactó en el acontecer institucional, pues motivó tanto a maestros como estudiantes a evaluar lo prospectado desde la fase inicial y en todo el periodo de ejecución.

1. En la fase de inducción, encontramos que los maestros resaltan en primer lugar, la importancia de detectar intereses y necesidades de los y las estudiantes, en virtud de las características propias de cada ciclo para acordar los propósitos y estrategias a desarrollar en la metodología por proyectos; en segundo lugar, el reconocimiento de valores asociados a trabajar cooperativamente; es decir, comunicarse asertivamente, llegar a consensos y valorar el trabajo y las opiniones de las demás personas; en tercer lugar, la interdisciplinariedad y el encuentro de saberes fue significado como elemento relevante en la búsqueda de sentido al trabajo cooperativo. De otro lado, se aprecia que las estrategias planteadas responden de manera diferenciadora a los intereses y necesidades de los estudiantes de cada uno de los ciclos escolares, a pesar de las dificultades manifestadas en virtud del desconocimiento de la metodología por proyectos por parte de algunos maestros.

2. En la fase de planeación sobresale la intención de desarrollar habilidades artísticas, argumentativas, de explorar talentos y entender el cuerpo como medio de expresión y relación, para los primeros ciclos particularmente. Para los demás ciclos sobresalen los siguientes aspectos:

- ♦ Respeto por el otro, por la palabra y en particular que cada persona tiene sus propias creencias.
- ♦ Reconocimiento de las necesidades básicas de la humanidad y como la tecnología ha contribuido en su resolución.
- ♦ Identificación de los elementos que definen el planteamiento y delimitación de un problema.
- ♦ Búsqueda y procesamiento de información.
- ♦ Distribución de responsabilidades.
- ♦ Planteamiento de proyecto, y poder llegar a consensos.
- ♦ Planeación a corto y mediano plazo.

3. En la fase de ejecución, se observó que en los primeros ciclos los aprendizajes están enfocados a favorecer el desarrollo de habilidades motrices, sociales y comunicativas, en tanto que en los ciclos 3, 4 y 5, se aprecia que los aprendizajes se hacen más complejos; se inicia con bosquejos, prototipos, hasta llegar a la mo-



delación. Los estudiantes encuentran relación de saberes, incluso con la utilización de idioma extranjero; se favorece el desarrollo de habilidades: análisis de información, el trabajo cooperativo, argumentación de las ideas de las otras personas. De otro lado, se observa la confusión en algunos maestros que por el afán de dar cumplimiento a los temas que aparecen en los estándares del MEN, se deja de lado la riqueza conceptual de la integración de saberes.

4. En esta última fase se concretan las diversas acciones, manifestaciones y representaciones que provienen del desarrollo de la metodología por proyectos que permiten resaltar el carácter interdisciplinar del trabajo, la puesta en escena con diferentes matices, obras de teatro, bailes, danzas; la posibilidad de compartir con el otro, sus hallazgos, encuentros, aprendizajes, la socialización de la proyección al trabajo; sin embargo, se encuentran dificultades de tipo logístico, administrativo, incluso actividades ajenas al quehacer cotidiano a las que hay que dar respuesta inmediata, como por ejemplo, solicitudes desde CADEL sin recibir alguna retroalimentación.

## Puntos de fuga y otras posibles rutas de partida

La experiencia educativa nos permite visibilizar diferentes prácticas y concepciones de la escuela, porque no todo está dicho; la escuela es un laboratorio en el cual podemos reconocernos como artífices del imaginario colectivo, y de manera efectiva en la función del docente como investigador, generador de teorías pedagógicas más que de transposición de información a los educandos.

La posibilidad de organizar o conformar grupos desde el trabajo colegiado, así como el poder disentir; es decir, la discusión en sentido sano desde la argumentación, hecho que permite crear un ambiente deliberativo permanente de docentes, lo cual hace que se renueven los temas de discusión, la integración de saberes y se posibilite el trabajo mancomunado con todos los participantes de la comunidad educativa; puesto que el todo no es igual a la suma de las partes, es el saber de todos acerca de un proyecto en común, lo que permite construir identidad y sentido en la institución.

Se pueden emprender empresas con la ayuda del otro, pues el trabajo pedagógico no es en solitario. De hecho, el trabajo con otros permite otras visiones, otras miradas y de esta manera se puede retroalimentar el proceso. En efecto, en aquellas construcciones en donde media el conflicto, la interlocución, los consensos y los disensos son alternativas que permiten configurar ambientes propicios para la generación de ciudadanía, entendida esta como la posibilidad de construir cohesión

social, de valoración de lo público. En ese sentido, la comunidad educativa puede ir estableciendo paulatinamente parámetros de convivencia, que no es otra cosa que ser capaz de cooperar con los otros, de erigir y transformar las leyes y normas que queremos vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos y de todas.

Ante este hermoso juego de las interacciones, que se suscitan en los proyectos pedagógicos que buscan diálogo de saberes y generación de comunidades académicas, un requerimiento sobre el cual subyace este horizonte radica en la convicción de que el error y la incertidumbre son aliños fundamentales con los cuales se recrea la realidad de la escuela, pues estos ingredientes hacen parte del equipaje, tanto de hombres y mujeres cuando emprendemos caminos sujetos a tropiezos, riesgos y aventura; en este sentido, la trayectoria no puede ser teleológicamente establecida, pues se corre el riesgo de llegar a situaciones sobre las no teníamos previamente el control establecido, lo que nos hace más cercanos a la condición humana; es decir, a ser sujetos de cambios y de transformaciones, en otras palabras a convertirnos en fuente de riqueza evolutiva, al descubrimiento de nuevas formas de ver y comprender el mundo.

Ahora bien, como se ha hecho énfasis a lo largo de este documento a la posibilidad de implementar estrategias con sentido, vale la pena reconocer la alternativa MIPRE, como una herramienta válida para poner en juego la autonomía del educando, pues por un lado se busca despertar la curiosidad a través de preguntas incitadoras, por otro, se pretende autorregular los aprendizajes en virtud de las necesidades e intereses de los educandos, pues en este tipo de prácticas se pretende diferenciar los ritmos de aprendizajes como los estilos cognitivos.

Desde nuestra perspectiva de equipo de docentes investigadores, creemos que este tipo de trabajo es posible gracias al compromiso denodado por reconocernos como legítimos constructores de saber pedagógico. Ya no podemos dejar esta ardua brega a los sociólogos, sicólogos, economistas o profesionales de otras disciplinas, que si bien pueden tener muy buenas intenciones en sus planteamientos y apreciaciones, desconocen qué sucede en las aulas de clase, en los descansos, las familias de los estudiantes, y en esa inmensa maraña de relaciones y emergencias que aparecen diariamente en el acontecer de nuestras escuelas; y somos precisamente nosotros los educadores quienes debemos construir nuevas propuestas para la educación de los niños y jóvenes.

Finalmente, queremos hacer un reconocimiento especial al compromiso de los y las 125 personas, entre docentes y directivos docentes, orientadoras, equipo administrativo, servicios generales y vigilantes de nuestro colegio Antonio García: son ellas, las que a diario debemos este logro.

## Bibliografía

Aguerrondo, I., «El reto de la articulación». En *Revista Internacional Magisterio*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2009

Carrillo, J. et al., *Análisis de secuencias de aprendizaje matemático desde la perspectiva de la gestión de la participación. Enseñanza de las ciencias*, Barcelona, 2008

Denegri, M., «Proyectos de aula interdisciplinarios y profesionalización de profesores: un modelo de capacitación». *Estudios pedagógicos XXXI*, N 1: 33-50, Valdivia, Chile, 2005. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100002&script=sci_arttext). Visto el 15 de febrero de 2009.

Hernández, F. y Ventura, M., *La organización del currículo por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1998

Jurado, F., «La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura». En *Revista Magisterio*, N° 2, Bogotá, 2003

Ramírez, C. A. I., *Pedagogía para aprendizajes productivos*, Ecoe Ediciones, Bogotá, 2009

Rodríguez, C. A., *La educación básica y media en Bogotá, D. C. Orientaciones curriculares para la enseñanza por ciclos*, Bogotá, 2009

SED, *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007

Tamayo, A. V., «Fundamentos de la enseñanza por ciclos». En *Revista Internacional Magisterio*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2009

Zabala Vidiela, Antoni, *La práctica educativa. Como enseñar*; Graó, Barcelona, 1998