

PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
MAESTRÍA EN INVESTIGACION SOCIAL INTERDISCIPLINARIA
Universidad Francisco José de Caldas

PROPUESTA:
CURRÍCULO PORFIRENSE
COLEGIO PORFIRIO BARBA JACOB I.E.D.

DOCENTES:
EDNA MARSELA BELTRAN
ROS MARY MELO BALLESTEROS
CARLOS RAMIREZ MENDEZ

ASESORA:
GLADYS AMAYA

MAYO 2010.

PRESENTACION

La oportunidad de sistematizar la experiencia pedagógica desde *donde reconocemos que el trabajo por proyectos potencia el aprendizaje y fortalece la construcción del currículo porfirense*, brinda un momento para pensarnos como equipo Investigador a partir de nuestras prácticas con el fin de ver la escuela desde múltiples aspectos y reconocer en ella las diferentes formas de organización escolar.

Desde hace cinco años cuando el actual rector¹ llega al Colegio Porfirio Barba Jacob y desde su inquietud por que la escuela sea el espacio propiciador de modelos participativos para construir la escuela, se da a la tarea junto con el Consejo Académico de indagar sobre procesos y formas de trabajo que se desarrollan en el colegio y que se pueden transformar/potenciar , como formas alternativas generadoras de ambientes de conocimiento y de procesos innovadores que pueden lograr alguna incidencia en la realidad educativa distrital. El concepto de sistematización de experiencias, ha sido creado históricamente en América Latina, como producto del esfuerzo por consumir marcos de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad latinoamericana. En 1959, la Revolución Cubana abre un nuevo periodo histórico en nuestra América, demostrando que es posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizo a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar desde la realidad específica de América Latina, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social².

¹ CARLOS ORLANDO RAMIREZ MENDEZ. Rector del colegio Porfirio Barba Jacob. Septiembre 2005 hasta la actualidad.

² JARA, Oscar. Sistematización de experiencias. En: Revista Magisterio No. 33 Junio de 2008. Bogotá. Pág. 14

El equipo de trabajo³ coincide en que uno de los principales fines de sistematizar es el poder registrar la historia de los proyectos y poder generar modelos que se puedan reapplicar con nuevos proyectos en otros lugares y que a la vez es una forma de visibilizar que es posible ejecutar las apuestas iniciales y mostrar las reflexiones sobre ellas. Entonces nos identificamos con la definición que sistematizar es una alternativa que permite el ejercicio de generar integralidad al relacionar pensamiento y acción, mano y mente, al ser necesario reflexionar sobre lo que hacemos: *¿Para qué?, ¿Qué? ¿Cómo?...Donde seamos capaces de construir unos lentes nuevos que permitan hacer la lectura de la practica. Se plantea, igualmente, el reto de ser capaces de romper los paradigmas sobre los cuales hemos sido formados y plantear alternativas que permitan generar conocimientos desde múltiples perspectivas*⁴

Le apostamos a la sistematización de experiencias como modalidad investigativa desde un paradigma epistemológico más coherente con la educación, como institución educativa hemos entendido que podemos producir conocimiento a partir de nuestras propias experiencias.

Dada las características de nuestro trabajo, el enfoque metodológico utilizado es el hermenéutico, dentro de los procesos cualitativos, dada su potencialidad para comprender la racionalidad del proceso desde los sentidos construidos por los actores que participan en él. En términos de Zúñiga y Gómez,

“La sistematización se asume como aquel proceso que permite dar cuenta de la racionalidad interna de las experiencias estudiadas y del sentido que tienen para sus actores. Es un proceso de comprensión de sentidos en contextos específicos, en los cuales las diversas interpretaciones buscan legitimación. Proceso colectivo de recreación e interpretación participativa de las experiencias que implica la lectura y comprensión de los imaginarios implícitos de los diversos actores”

³ Formado por el Rector, una docente de Tecnología y una docente de Ciencias Naturales en la jornada de la mañana.

⁴ CASAS, José Luis. .Una organización que aprende. En: Revista Magisterio No. 33 Junio de 2008. Bogotá. Pág. 60

“La sistematización es la comprensión de sentidos de una experiencia desde los actores y sus lógicas en un contexto específico, donde estas lógicas pugnan por legitimarse: la sistematización como proceso, lee el pasado desde el presente, y desde el presente proyecta el futuro. Es una lectura que permite una transformación de la experiencia de los actores hacia la construcción de sujetos sociales”⁵ (ZUÑIGA Miryam, GOMEZ Rocío: 1998)

Apoyamos la investigación educativa para llevar a cabo las tareas de interpretación y comprensión de los datos "internos" y "subjetivos" de hechos como los históricos, las posturas ideológicas, las motivaciones psicológicas, la cultura y el interés cognoscitivo o fin último, que mueve a la acción humana y que constituyen el objeto de estudio de la comprensión hermenéutica.

PROPOSITO

El objeto de la presente sistematización lo constituye la descripción, documentación y análisis de la propuesta pedagógica del proyecto *“Niños, niñas y jóvenes que busquen comprender su realidad y transformarla”* Esta se materializa en unas formas particulares de expresar la relación social pedagógica, esto es, aquella interacción en la cual unos actores tienen en relación con otros una intencionalidad formativa, y supone al menos los siguientes elementos:

- Unos contenidos de la relación social pedagógica: Los contenidos explícitos del programa formativo del proyecto, así como los contenidos implícitos que resultan en la propia interacción (el *currículum explícito* y el *currículum oculto*), constituyen uno de los ejes de la sistematización.
- Unas herramientas metodológicas, entendidas como el conjunto de actividades a través de las cuales se pone en juego la intencionalidad

⁵ ZUÑIGA, Miryam; GOMEZ, Rocío (1998). *La experiencia de sistematización de la escuela de madres de El Tambo*. Ponencia presentada en el Seminario latinoamericano de sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, agosto de 1998.

formativa de los docentes. Estas actividades responden siempre a una planeación previa, pero sufren transformaciones como resultado de la propia interacción pedagógica (la cual de hecho es una relación de doble vía que abre espacios a la iniciativa de cada uno de los interlocutores), de manera que resulta de interés para efectos analíticos tanto las actividades diseñadas previamente como las realmente ejecutadas.

- Unos recursos y materiales didácticos: Constituidos en mediadores de la relación social pedagógica, los materiales didácticos poseen diseños particulares para funciones predeterminadas, pero su uso específico termina dependiendo de la apropiación material y simbólica que los usuarios hacen de ellos.
- Unas formas de comunicación y unas relaciones de poder y de autoridad, las cuales son consustanciales a la relación social pedagógica y resultan claves en un proceso reflexivo sobre propuestas pedagógicas que se pretenden innovadoras frente a las estructuras tradicionales.
- Unos productos del proceso: No en el sentido de impacto social del proyecto, lo cual sería objeto de un proceso de evaluación de impacto que excede las pretensiones de la sistematización, sino en el sentido de los productos materiales que resultan de las actividades realizadas, en los cuales se puede encontrar un determinado tipo de apropiación de la propuesta formativa por parte de los participantes.

La comprensión del sentido que la experiencia tiene para los actores supone la aplicación de herramientas metodológicas a través de las cuales se ponen en evidencia las interpretaciones que los actores hacen de sus acciones y se permite el diálogo entre tales interpretaciones.

En correspondencia con las pretensiones generales de los procesos de sistematización y para el caso particular de la experiencia a que se refiere este proyecto, de acuerdo con los requerimientos del objeto de la sistematización, el enfoque metodológico apropiado es el hermenéutico, siendo este un proceso

participativo que brinda su potencialidad para comprender la racionalidad del proceso desde los sentidos construidos por los actores que participan en él.

En esta oportunidad hemos elegido el periodo que va entre febrero del 2006 y febrero del 2010 en nuestra institución educativa, como posibilidad de denotar los avances en producción de conocimiento y organización de las practicas pedagógicas institucionales desde un enfoque de diseño organizacional y el liderazgo y creatividad de equipos de trabajo.

ANTECEDENTES Y ORIGEN DE LA PROPUESTA

El año 2006 fue el año del Proyecto Educativo Institucional PEI, en todo el distrito liderado por los equipos pedagógicos locales, en nuestro caso se dieron discusiones, tendientes a considerar la titulación del colegio y a replantear a la luz de lo que realmente es el trabajo del colegio unos énfasis que pueden ampliar la cobertura de más estudiantes y no ofrecer exclusivamente un énfasis sino varios.

En el año 2007 se realizaron capacitaciones sobre Aprendizaje significativo y Trabajo por proyectos dado que en común acuerdo el Consejo Académico decidió que estos serian los modelos orientadores del trabajo institucional desde este momento y se empezó en las distintas áreas a plantear y reconocer nuevas alternativas de trabajo.

El año 2008, permitió reestructurar la misión y visión institucional ajustándola a las perspectivas de futuro que queríamos liderar con nuestro Proyecto Educativo, vislumbramos un horizonte institucional un poco más claro desde la perspectiva de diseño organizacional y se construyo el documento que se presento al concurso galardón a la excelencia de este año que recogía con elementos cuantitativos y cualitativos importantes procesos de transformación pedagógica que se vivía en la institución educativa.

En el año 2009, se construyo un modelo de Unidades didácticas con una perspectiva organizacional que desde el diseño permitiera hacer visibles las

preguntas generadoras que entrelazan varias asignaturas en un proyecto de grado o de ciclo y devela en distintos momentos las fases de producción de conocimiento que se viven en las aulas, además se trabajo sobre el nuevo sistema de evaluación institucional que daría vida al Decreto 1290 del 2009 y que permitiría retomar la autonomía del colegio en este aspecto a partir del siguiente año.

El 2010. Inicia con nuevo sistema de evaluación que combina nuevamente los procesos cuantitativos y cualitativos en una escala numérica de 1 a 50 pero que toma importancia entre los miembros de la comunidad educativa cuando se construyen matrices de evaluación que claramente tienen en cuenta procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales que permitirán hacer una mirada global e integral del proceso del estudiante en las diversas asignaturas, grados, proyectos y ciclos que complementan la Unidades didácticas que se continúan trabajando.

Esta etapa la mostramos en el Esquema y Cuadro No. 1 donde hemos tratado de hacer una línea de tiempo de los últimos cinco años y precisar en ella diversos aspectos que hemos considerado importantes, junto con los documentos que los respaldan, los protagonistas de estas etapas y los resultados que de alguna forma han sido visibles y han transformado la cotidianidad de nuestra institución educativa.

Partiendo de estos hallazgos nos planteamos la pregunta de investigación que sería el derrotero de nuestra sistematización, ¿Cómo el trabajo por proyectos potencia el aprendizaje de los actores educativos y fortalece la construcción del currículo porfirense? Al ser identificada como una estrategia que lidero la conformación de equipos institucionales, la visibilización de prácticas pedagógicas importantes y la reflexión permanente de nuestro quehacer y forma alternativa de hacer escuela.

Orientamos nuestro trabajo (Anexo No. 1) bajo los siguientes objetivos:

1. Identificar los avances de los trabajos por proyectos que hacen posible un mejor desempeño académico y actitudinal en los y las estudiantes y son liderados por los diferentes equipos institucionales.
2. Visibilizar como los principios y valores porfirenses se constituyen en referentes de acción de la propuesta del colegio
3. Reconocer en el trabajo por proyectos un modelo que permite mejorar y generar diferentes dinámicas centradas en lo curricular.

Hasta este momento, se han hecho visibles transformaciones institucionales en varios aspectos, destacamos:

En lo curricular, los planes de estudio, proyectos de áreas y de ciclos, unidades didácticas, a la luz del aprendizaje significativo y el trabajo por proyectos.

En lo convivencial, fortaleciendo la organización y liderazgo de los estudiantes, donde ellos se convierten en mediadores de sus propios conflictos y proponen alternativas exitosas de resolución.

En lo administrativo se procura realizar una gestión exitosa que se convierta en posibilidades para estudiantes en cuanto a obtener los mayores recursos humanos, físicos y tecnológicos para potenciar sus habilidades y destrezas.

Vemos que estas transformaciones nos han llevado a tomar decisiones importantes que han transformado la cotidianidad escolar y nos dan la oportunidad de aprender de ellas, entre estas destacamos la semestralización de algunas asignaturas en la educación media con el propósito de en tiempos menores lograr mayor calidad curricular y reforzar en continuidad las diferentes actividades, dando lugar a la práctica empresarial en jornada contraria. El trabajo de los grupos por género con el propósito de disminuir los niveles de agresividad en los estudiantes al empoderar el respeto y el trabajo académico.

En cuanto a los estudiantes ellos se benefician de las alternativas y propuestas curriculares, del encuentro con sus pares académicos, de la posibilidad de encontrarse con su entorno en el servicio social y fortalecer su liderazgo en

procesos democráticos del gobierno escolar. Los padres de familia conforman la asociación de padres de familia ente que complementa las propuestas y plantea alternativas de gestión y promoción para con los estudiantes, falta mayor formación en el liderazgo de padres de familia y en fomentar mecanismos participativos. Los docentes tienen la posibilidad de construir proyectos conjuntos de ciclos o de nivel que permiten el encuentro académico, la puesta en marcha de sus ideas innovadoras y la posibilidad alternativa de propiciar nuevos saberes en los estudiantes desde un enfoque interdisciplinar.

El colegio Porfirio Barba Jacob, se encuentra ubicado en la localidad de Bosa, inicio con tres salones en 1977, amplió su estructura para albergar hasta bachillerato en 1990 y durante los años 2006 a 2009 fue reestructurada su planta física, contando hoy con 25 grupos de preescolar a Undécimo, ofreciendo en la actualidad en la jornada de la mañana un énfasis técnico comercial y en la jornada de la tarde académico.

Es importante anotar que a nuestro juicio a pesar de ver la localidad de Bosa como un gran centro urbano que abre las puertas a la ciudad en el extremo sur y que acoge a miles de personas dentro de esa gran urbe, la verdad es que esta parte de Bogotá, se podría catalogar como “semiurbana”⁶ debido a las características rurales que aún se evidencian.

En cuanto a la actividad económica los análisis muestran que en la localidad de Bosa aun existen algunas empresas importantes para el sector productivo de la capital, sin embargo muchas de ellas se han reubicado en otros lugares debido a políticas nacionales que buscan designar ciertos lugares como residenciales únicamente.

En el campo educativo se puede decir que la localidad actualmente presenta sobreoferta de estudiantes a pesar de las grandes inversiones que el gobierno ha hecho en la construcción y reforzamiento de varios colegios distritales para ampliar los cupos educativos a lo que se suma la entrega de refrigerios y en

⁶ Aunque en el plan de ordenamiento territorial 2001, POAT, ya Bosa no existe como localidad rural sino urbana.

algunos casos materiales escolares, sin embargo no se alcanzan las metas propuestas y muchos pequeños se ven relegados a educarse o aplazar su formación académica, mientras que otros se quedan en el analfabetismo debido a que les toca trabajar desde muy pequeños o simplemente sus padres no los envían a los centros educativos, argumentando algún tipo de necesidad, aun cuando muchos de los centros educativos mantienen las tres jornadas en los diferentes niveles de formación.

En el proceso de sistematización, el equipo investigador ha querido organizar sus hallazgos, bajo cuatro categorías de análisis que nos permitan hacer visibles y replicables las practicas pedagógicas porfirenses vividas en un colegio oficial de Bogotá.

BUSCANDO COMPRENDER LO QUE APRENDEMOS: El aprendizaje significativo. Allí ubicamos lo teórico que desde este modelo pedagógico ha sido importante y evidente en los diferentes enfoques de áreas y proyectos.

INTERACTUANDO Y CREANDO: Trabajo por proyectos. Al ser este aspecto un derrotero institucional ha sido posible una explosión de creatividad en torno a diferentes temas y propuestas unas de carácter individual otras de grados o ciclos que en su quehacer dejan huella.

PENSAMOS DISTINTO Y CONSTRUIMOS UNIDADES: Enfoques Interdisciplinarios. Las múltiples ópticas, formas de pensar, de proponer y hacer vida se hacen visibles en las diversas propuestas que con miles de enfoques que permiten dar respuesta a una misma problemática y son una alternativa viable de trabajo.

CREAMOS, APRENDEMOS Y NOS DIVERTIMOS: Innovación. Es posible evidenciar que se puede hacer una nueva escuela donde todos los actores se involucren y le apuesten a sus sueños y utopías.

BRILLANTES IDEAS QUE DAN FRUTO YENDO DE LA MANO: Conformación de equipos. Le seguimos la huella a los equipos de trabajo que lideran docentes y que han logrado experiencias exitosas en nuestro colegio, entre ellos las escuelas

deportivas, el equipo de escuela ciudad, los grupos de música, el grupo ambiental, el equipo de ciclo uno, equipo de comunicación.

NO ES FACIL PERO ES UN RETO: Dificultades y tensiones. Los seres humanos somos constantemente cajas de sorpresas y en los grupos de trabajo sí que es esto evidente, uno de los grandes obstáculos es el que no es posible unificar criterios de acción que apuesten a una propuesta única con las perspectivas de los maestros y coordinadores en las dos jornadas en la misma institución educativa, pues no se desconocen sus dinámicas y realidades, lo que lleva a que las transformaciones sean a largo plazo.

En años anteriores en nuestro colegio se han sistematizado experiencias interesantes de trabajo de los docentes que queremos recordar con esta revisión pues son ejemplos interesantes de seguir por los actores actuales, “Maestros por el territorio” 2004-2005 publicado por la Expedición Pedagógica, “El imaginario de los jóvenes” realizada por el docente Gary Muriel de la jornada de la tarde en el 200 , “Exploremos los rincones de nuestra ciudad, su cultura y sus riquezas naturales” sistematizado por cinco docentes de diferentes áreas de la jornada de la mañana durante los años 2008 y 2009 que fue publicado por el IDEP en el libro Sistematización de experiencias de aula: Una posibilidad de investigar y transformar la escuela.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

INDAGACION CONCEPTUAL El equipo de investigación se dio a la tarea de indagar los aspectos que se conciben en la institución como importante y que permiten que hoy hablemos de que es posible desde estos referentes ocasionar una transformación en la escuela.

CURRICULO Se hizo una revisión de los trabajos que en la última década hablan de transformaciones curriculares en las escuelas de Bogotá y porque son importantes al destacar sobre ellos una pequeña sinopsis. Cuadro No. 2 y se revisaron referentes conceptuales con los que nos identificamos.

En nuestro caso al interrogarnos por el Currículo, al mismo tiempo nos estamos interrogando por la Cultura, que subyace allí en la medida que entendemos aquel relacionado indisolublemente a ésta. Vemos imbricados estos dos conceptos como un intento de especificación de lo social al interior de la institución escolar y en especial del aula de clase, lugar donde se encuentran decisiones políticas y pretensiones académicas con la cotidianidad de estudiantes y maestros. Pero también tiene que ver con cierta comodidad para dirigir nuestro lente al aula de clase pues nos brinda un ángulo mayor de observación.

Esto conlleva al mismo tiempo dificultades en la medida que se pretende hablar de un todo que está interiorizado en los sujetos, donde se muestran apenas aristas de sus actuaciones, y en tanto su explicitación no es fácil. Nos parece conveniente traer estos apuntes de Freud sobre cultura, no solo para ilustrar la dificultad para revelar los rasgos característicos de un grupo, sino además, para volver sobre ellos más adelante:

“Nos conformaremos con repetir que el término “cultura” designa la suma de las producciones e instituciones que distancia nuestra vida de la de nuestros antepasados animales y que sirve a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí”⁷

Si la regulación de las relaciones con los otros deviene en un determinado orden que una vez instaurados se vuelve implícito, resulta difícil responder a la pregunta sobre la explicitación de la cultura ya incorporada y convertida en condición de actuación de los sujetos. De igual manera, si se entiende el currículo imbricado con la cultura, preguntar por el currículo encerraría, por lo menos las mismas dificultades.

Consideramos que el currículo más que algo para mostrar a las entidades que vigilan en el ámbito educativo, debe revelar es una forma de pensar. Las intenciones a las que alude un currículo, por ejemplo, no son una cosa atrapable sino más bien son móviles e imprecisas, de acuerdo a las circunstancias en que las asume el sujeto que pretende realizarlas y de igual modo los resultados de la

⁷ FREUD, Sigmund. “El Malestar en la Cultura” Alianza Editorial. 7ª Edición 1980. Madrid España. Pág. 33

acción educativa no son claros. Nos parece preferible hablar de mentalidad o pensamiento curricular.

En realidad cuando se dice “voy a enseñar esto” o el estudiante aprendió tal cosa se está dando cuenta de algo con mentalidad curricular, es decir, en términos de los que se intentó y de los que pudo haber sido asimilado por los estudiantes. Al preguntarse por el currículo (como sustantivo), se le sustrae de la acción en un tiempo y lugar determinado, por el contrario al preguntarse por la explicitación de la mentalidad curricular que opera, o que se espera que opere, equivale a preguntar por el pensamiento, las creencias, las actuaciones, las intenciones, los análisis de los profesores en las circunstancias concretas del aula de clases y por las de los estudiantes y adicionalmente dar cuenta de las intersecciones a que esto dio lugar en el desenvolvimiento específico de la clase, constituyéndose todo lo anterior más en un evento que en una cosa.

En la pregunta por el currículo, en la perspectiva de concretar cuál es el currículo que se lleva cabo en la institución, se está implicando un lugar determinado donde este puede encontrarse, donde puede visibilizarse, y unos tiempos a través de los cuales se dosifica, es decir, se pone en unos niveles de exigibilidad de tal modo que la claridad es sinónimo de tangibilidad, presionando un moldeamiento de la complejidad cultural en forma de propuesta mostrable, lo cual convierte tanto lo curricular como lo cultural en un artefacto.

Currículo, entonces, lo entendemos como la deliberación y prácticas permanentes que racionalizan las demandas sociales que se les hacen a la escuela en procura de especificar una oferta de formación a determinada población de tal modo que operativice un ideal social, es decir, como la intervención propia desde la institución escolar a través de unos contenidos y una práctica articuladoras de su accionar, buscando disminuir la distancia que separa a la población, a la cual se dirige la oferta, de dicho ideal.

Lo que apunta a lo que se debe ofrecer es que esta debe tener una intencionalidad consciente, De esta manera se distingue lo que ofrece la escuela a la oferta de cualquier otra institución de la sociedad, es decir, su carácter de

intencionalidad deriva de una previa argumentación. En esto se basa la especificidad de la escuela: la intención deliberada de formar a unos ciudadanos con arreglos a unos ideales. En otras palabras desde la escuela se ofrece la construcción de unos valores de manera intencional. Entonces ofrecer determinados contenidos de ciertas formas significa tener la dirección (o al menos pretender tenerla) de la intervención que desde la institución escolar se hace ala población.

Se demanda mayoritariamente el mejoramiento de la relación con los otros, que es desde luego algo del orden práctico. Esto traducido al campo temático, significa acentuar el aspecto social, como un requerimiento al que hay que darle mayor presencia en la escuela, o quizás hacerlo mas explicito, mas planificado, mejor tratado.

“Los programas deben ser sometidos a una propuesta en cuestión periódica tratando de introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad (en primer lugar de los cuales se encuentran la unificación europea) y todo agregado deberá ser compensado mediante supresiones”⁸

Por el contrario, en nuestro contexto, ni hay criterios, ni cúpula intelectual que pase las demandas sociales por el rigor de la racionalidad, en busca de la coherencia y la unidad de los contenidos, sino que están mas bien sometidos al juego de fuerzas de los grupos sociales, que pujan por una determinada intencionalidad (con pretensiones políticas y/o económicas), lugar donde las instituciones y el maestro mismo tienen una margen de actuación importante.

Retomemos, entonces, las manera como estas demandas sociales se hacen pasar por la institución escolar constriéndolas en ocasión de un preferible de construcción de ciudadano, por una parte, y de acuerdo a los elementos que se ponen en juego para ser esto posible en la escuela. Esto implica detenernos a

⁸ BOURDIEU, Pierre. “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”. En: “Capital cultural, escuela y espacio social”. Ed. Siglo XXI 1998. Pág. 131 (El informe es conocido como el reporte del Colegio de Francia).

examinar como se ha conceptualizado el currículo, para luego si delimitar las condiciones de posibilidad de su realización.

Las perspectivas acerca de cómo debe plantearse el currículo de manera que sea posible una intervención pertinente en el contexto de una institución escolar, varían de un autor a otro, según la teoría desde la que se mire la educación y la escuela y/o de acuerdo a la investigación empírica que la sustente.

Hemos seleccionado las siguientes definiciones tomadas de J. Gimeno⁹. Ver cuadro.

AUTOR	DEFINICION DEL CURRICULO.
Coll, C	Proyecto que preside las actividades educativas y escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acciones adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad de su ejecución.
Zabalza, M.	Conjunto de postulados teóricos y practico de definición de la enseñanza en el que operan dinámicas contrapuestas entre varios factores y que adquiere diversas formulaciones en función de a cual de tales factores se le concede preeminencia sobre lo impuesto.
Gimeno, J.	Es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos entre la teoría, (ideas, supuestos y operaciones) y la practica posible, dadas unas determinadas condiciones.
Taba, H	Es un plan de aprendizaje.
Johnson, H	Es una serie estructurada de contenidos de aprendizaje que se aspira a lograr.
Bersntein, B.	Son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado publico, reflejando la distribución del poder y los principios de control social.
Stenhouse,	Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a

⁹ GIMENO, José. “El currículo: Una reflexión sobre la práctica”. Ed. Morata. Madrid. 1995.

L.	discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica.
Jurjo, Torres ¹⁰	El currículum es explícito y oculto, El currículum explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar. El currículum oculto son todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día y en las aulas de enseñanza.
Lungren, P.U.	El currículum es, a. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de que conocimientos y que destrezas han de ser transmitidos por la educación. b. Una organización del conocimiento y las destrezas. c. Una indicación de métodos relativos a como han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre como deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.

No sobra recordar, que el concepto “currículo” es relativamente reciente y llegó a reemplazar el concepto de “programa”, razón por la cual aun se utiliza, en muchos casos indistintamente.

En el momento en que la enseñanza era copada por los contenidos, por los programas, pues lo demás estaba resuelto, en tanto no era objeto de reflexión dentro del sistema escolar, apareció la pregunta por el cómo, cuándo, por qué y para qué de la enseñanza, entonces es en este lugar donde emerge y se extiende el concepto currículo como más apropiado para hablar de lo educativo desde dimensiones más amplias.

El currículo puesto en términos de selección de la cultura (Zabalza y Gimeno) Desde este enfoque, significa que la secuencialidad y presentación de contenidos o listado de competencias a desarrollar no lo definen en su totalidad sino que, además, alude a las formas de relación entre la educación y la cultura. En esta perspectiva de lo que se trata es ubicar la oferta educativa como la pieza clave

¹⁰ IAFRANDESCO, Giovanni. La gestión curricular. Bogotá, 1998. Incluye el grupo investigador las dos últimas definiciones de currículum.

entre la teoría y la práctica, entre el pensar y el hacer, o como “el conjunto de postulados” que recogen los dos elementos para definir la enseñanza.

Otra perspectiva ubica el currículo como algo teórico que preside o anticipa la acción educativa (Coll, Taba y Johnson). Estas definiciones nos recuerdan la tecnología educativa lo cual implicaba una planificación centralizada y la prescripción de las prácticas escolares, cuyo tutelaje fue patrimonio de la psicología educativa. El plan o la “serie estructurada de objetivos” o el “proyecto que precisa intenciones o guías” en términos de actividades o aprendizajes establecidos es perfectamente convertido a un documento de intenciones en el cual la práctica pedagógica se desestima.

Otra perspectiva no define el currículo como una teoría o postulados teóricos, ni en relación con la dinámica entre teoría y práctica, sino en términos de los efectos que produce sobre la función social de la institución escolar (Berstein). Aquí se define más como mecanismo, y por tanto no fácilmente tangible, como en procedimientos que en sí mismos hacen una distribución de poder y ejercen funciones de control social. En este sentido el currículo es un vehículo que sirve de soporte de la misma estructura social de la cual la escuela es subsidiaria. En este sentido hay otras teorías sociológicas aplicadas a la educación desde modelos deterministas que sostienen que el sistema capitalista tiene necesidad de reproducirse a sí mismo, hasta modelos intermedios que le otorgan cierta autonomía o juego de la institución escolar y por tanto la escuela se considera un elemento agente más no absolutamente dependiente de un sistema central.

Por otra parte el enfoque que construye Stenhouse ubica la problemática del currículo en la práctica. Es entendido, entonces, como una excusa para indagar acerca de la complejidad de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Este enfoque resulta decisivo para darle un giro importante a los estudios sobre la acción escolar en tanto no pone el énfasis en uno de los componentes sino en la interrelación a que dan lugar en la práctica misma, haciendo residir esta en la investigación de aula, involucrando principalmente a los profesores, antes que dirigirse a los estudiantes, como se puede inferir de los otros enfoques. Esta

concepción es central para nuestro estudio en tanto que el objeto de indagación se centra en el aula de clase.

Otros enfoques sobre la manera como se conceptualiza el currículo, permiten ver la amplia gama, desde la cual el currículo es objeto de investigación, Gimeno Sacristan¹¹ encuentra cinco ámbitos diferenciados de análisis. Desde la función social (enlace entre sociedad y escuela), como proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto por diferentes experiencias, contenidos, etc. Como expresión formal y material de un proyecto bajo el formato de contenidos, orientaciones, secuencias, etc. Como un campo práctico, lo cual supone la posibilidad de: analizar los procesos que se dan en la práctica para dotarlo de contenido, estudiarlo como intersección de prácticas diversas, vertebrar el discurso sobre la interacción de la teoría y la práctica en educación, y finalmente como actividad discursiva, académica e investigativa, sobre los temas correlacionadas.

En consecuencia, el diseño de un currículo que atienda a la riqueza de un sistema cultural en su pluralidad y singularidad articulado a la construcción del aprendizaje ciudadano debe articular cuatro elementos¹²: El estudiante, el profesor, la escuela y los problemas.

El estudiante

Como sujeto social que se constituye en agente dinámico de la acción pedagógica y el currículo requiere de una mirada por parte del maestro y la escuela en una doble dimensión individual-relacional y particular-comunitaria, las cuales se conjugan en un mismo tiempo y espacio. Es decir entender al estudiante un sujeto de derechos que aunque es único por su naturaleza humana no es el único en el contexto social.

En primer lugar, el análisis de la dimensión individual-relacional demanda acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de un ciudadano escolar con una estructura

¹¹ GIMENO, José. "Aproximación al concepto". En Op cit. pag.58.

¹² PIÑEROS, Stella y otros. "El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales" Bogotá, 2005.

comunicativa, compleja, sistémica y sensible a la diferenciación de los contextos sociales.

El elemento comunicativo permite al sujeto acercarse y reconocerse en el otro (alteridad) a través de la concentración dialógica, es decir, el consenso y el disenso argumentado se convierte en manifestación del ejercicio de la ciudadanía.

La concepción de lo complejo y lo sistémico obedece al reconocimiento del estudiante como sujeto social cuyas acciones no son aisladas sino por el contrario se entrelazan dando significado a lo particular como práctica y ejercicio de una ciudadanía situada en el tejido social de las múltiples ciudadanías. De otra parte la lectura de la dimensión particular – comunitaria se basa en la implementación de escenarios significativos y con sentido social que permiten comprender la ciudadanía escolar como una construcción colectiva que procura la creación de proyectos sociales.

La escuela

Como contexto que convoca en, desde y para el ejercicio de la ciudadanía propicia escenarios de representación y búsqueda del sentido social, los cuales deben ser entendidos como instancias y espacios que posibilitan la experiencia vital de los sujetos como seres históricos y actores fundamentales de la construcción social de la ciudadanía.

El maestro

El maestro como agente dinamizador de los procesos de transformación de los contextos escolares, locales y nacionales supone un redimensionamiento de su papel y responsabilidades en el contexto escolar.

De esta manera, la formación de la ciudadanía exige en el maestro tres condiciones fundamentales: una relacionada con sus saberes, otra dirigida hacia su profesionalización y la tercera se centra en su habilidad para problematizar el conocimiento.

La primera condición se fundamenta en la distribución equitativa de los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria para lograr procesos de participación frente a diferentes ámbitos de la vida social tales como: el mundo escolar, la familia, la cultura, el desarrollo comunitario, la responsabilidad frente a los problemas ambientales.

La segunda condición implica un proceso de profesionalización mediante la búsqueda, lectura y relectura de la realidad a partir de la comprensión problematizadora de lo social, situación que lo perfila como profesional investigador y generador de proyectos de formación ciudadana con perspectiva pedagógica.

Por último desarrollar la habilidad para el direccionamiento y focalización de los problemas abordados para así articular los saberes cotidianos, con los saberes disciplinares con la intención de evidencias en prácticas sociales que demandarían el ejercicio de la ciudadanía.

Los problemas

Un diseño curricular problematizador requiere de una visión holística, integradora y especialmente político social para articular el currículo constituyéndose en una oportunidad para la generación de escenarios de reflexión, deliberación y búsqueda de soluciones pertinentes.

Abordar el currículo desde un enfoque problematizador significa poner en tensión las categorías valorativas y cognitivas de los sujetos en diversas situaciones de los contextos, escolar, local, nacional y/o global. Es así como se pueden plantear tensiones como libertad-igualdad, libre expresión-seguridad, intereses públicos e intereses privados, entre otros.

El diseño del currículo problematizador exige la identificación y delimitación de situaciones problematizadoras, reconociendo su núcleo central, sus conceptos y principios, sus antecedentes, sus manifestaciones, sus circunstancias y consecuencias.

Para lograr el desarrollo de un currículo problematizador, es necesario que el maestro genere ambientes y situaciones creativas que permitan al estudiante identificar el conflicto o problema y tomar parte de este, propicie momentos de reflexión y argumentación para la formulación de hipótesis y comprensión de fenómenos sociales, estimulen momentos que exijan reunir información, trabajar fuentes, reunir evidencias con el fin de lograr la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales, proponga experiencias que permitan aclarar intereses, posiciones y argumentos para sopesar respuestas y argumentaciones, explicita alternativas de solución viables y pertinentes al problema y al contexto a que hace parte.

El siguiente cuadro expresa los elementos que configuran el diseño de un currículo desde perspectivas centradas en agentes protagónicos tales como: el estudiante, el maestro y la escuela y en procesos vitales tales como los problemas.

MATRIZ DISEÑO CURRICULAR

AUTORES ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	G.SACRISTAN	MAGEENZO	J.TORRES
FUNDAMENTACION	<p>Currículo centrado en el maestro Se reivindica el papel del maestro El currículo aborda elementos del contexto. Rechaza currículos lineales y secuenciales</p>	<p>Currículo centrado en Problemas sociales Se fundamenta en una formación para la democracia Tiene en cuenta contextos: Escuela, localidad, país. Se fundamenta en tensiones global-local, publica-privada.</p>	<p>Currículo centrado en el estudiante Permite negociación de saberes a partir de necesidades de contexto y escuela. Le da importancia a saberes ordenados y secuenciales.</p>
MODELO	<p>Se estructura a través de módulos entendidos como núcleos de saberes que se ajustan a</p>	<p>Basado en educación problemática Problematiza saberes desde lo político y lo</p>	<p>Es flexible Permite varias opciones Favorece el trabajo por proyectos</p>

	contextos.	ético	
ESTRUCTURA	Modular-flexible	No maneja una estructura clara Se basa en perspectivas problematizadoras	Desarrolla el trabajo por proyectos y la interdisciplinaria.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El comprender supone un esfuerzo individual que involucra una visión personal de lo aprendido. Cuando se realiza un aprendizaje significativo, lo que se hace es leer la nueva información, tomando como herramienta el conocimiento que ya tenemos.¹³

La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en el hecho de promover procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al cual pertenece. Estos procesos se deben dar de acuerdo a unas actividades intencionales y planificadas. El enfoque constructivista se resume en la siguiente premisa:

“Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuados”¹⁴

De acuerdo con Ausubel se diferencian dos tipos de aprendizaje en un salón de clases:

- Cómo se adquiere el conocimiento que puede ser por recepción o descubrimiento
- A la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos del aprendiz, que puede ser por repetición o significativo.

De igual forma, se observan situaciones de aprendizaje escolar que pueden resumirse de la siguiente manera.

- Recepción repetitiva
- Recepción significativa

¹³ FAIRTEI, Gabriela. Y Otros. Formación Pedagógica. ¿Cómo se aprende? Colección programa internacional de formación de educadores populares. Caracas Julio 2003. pág. 55.

¹⁴ DIAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mac Graw Hill Arceo. México 2003

- Descubrimiento repetitivo
- Descubrimiento significativo.

Ausubel consideraba que el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador intelectual de madurez cognitiva. En la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza fundamentalmente por descubrimiento, debido a un procesamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta.¹⁵

Los estudiantes al llegar a grados superiores, arriban a un pensamiento más abstracto o formal, que les permite manejar proposiciones verbales y conocimientos ya existentes.

El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimientos, mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

Esta decisión de orientar nuestra estructura pedagógica bajo el enfoque de aprendizaje significativo nos invita para que junto a las planeaciones curriculares de las áreas procuremos implementar estrategias de desarrollo de pensamiento que permitan determinar los niveles procesuales en que se desarrollan los estudiantes y poder estructurar actividades de acuerdo a los ritmos grupales respetando los niveles de desarrollo individual.

INTERDISCIPLINARIEDAD

Existen diversas maneras de acercarse a este concepto, en el contexto educativo puede decirse que la interdisciplinariedad es una de las vías para incrementar la calidad de la educación y demostrar que el conocimiento no esta fraccionado, que ello obedece mas a procesos internos de la escuela y la escolarización que a necesidades reales generadas desde el mundo fuera de ella. La formación integral de nuestros estudiantes, que contempla habilidades, valores, actitudes y

¹⁵ Op, cit. Pág. 39.

sentimientos necesita de la interdisciplinariedad para lograr los niveles de competencia requeridos en la actualidad. Es por ello que la consideramos como un proceso y una filosofía de trabajo, así como a las relaciones interdisciplinarias una condición didáctica que también permite cumplir con el principio de la sistematicidad de la enseñanza.

Este concepto, el de la interdisciplinariedad, abarca no sólo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra sino también, aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes disciplinas, podría decirse que es una forma de pensar y de proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva con el fin de poder resolver cualquiera de los problemas que esta plantea. Por lo tanto, supone un modelo de enseñanza-aprendizaje donde no se propongan conocimientos adicionales o yuxtapuestos, sino que se procure establecer conexiones y relaciones entre todos aquellos aspectos que se consideran esenciales en la formación de las personas, y que en definidas cuentas definen una totalidad en permanente cambio.

La interdisciplinariedad es también una forma de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje que promueve el protagonismo estudiantil, es decir, la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, favoreciendo la motivación de ellos por el estudio y su vinculación con la vida, aumentando su preparación para esta a partir de respuestas globales basadas en el tratamiento integrado del contenido: conceptos, habilidades, hábitos, valores, normas de conducta, etc., además de promover la superación del docente tanto desde el punto de vista pedagógico como investigativo, pues requiere de la recalificación y auto superación permanente para responder a las exigencias del propio alumnado. Este proceso responde a la necesaria vinculación que debe existir entre las disciplinas que conforman el plan de estudios, reflejada no solamente en el diseño curricular, sino también practicada mediante estrategias de enseñanza aprendizaje concretas. La interdisciplinariedad significa ante todo, un cambio de actitud frente a los problemas de conocimiento, una sustitución de la constitución fragmentada

por una unitaria del hombre y de la realidad que vive. La interdisciplinariedad no puede ser el resultado de la actividad espontánea, aislada u ocasional, sino una de las bases de una pedagogía centrada en el sujeto, meditada, instrumentada y ejecutada por el colectivo.

De esta forma, podemos decir que facilita el aprendizaje de los estudiantes, quienes reciben conocimientos debidamente articulados, a la vez que revela el nexo entre los distintos fenómenos y los procesos de la realidad que son objeto de estudio, superando la fragmentación del saber. Sirve para hacer transferencias de contenidos y aplicarlas en la solución de problemas nuevos. Implica formar en los estudiantes valores y actitudes y una visión real del mundo globalizado.

Para nosotros, resulta imprescindible entender la esencia de la interdisciplinariedad cuando se desea éxito en la labor pedagógica. Los marcos disciplinarios rígidos que imperan entre el profesorado son uno de los escollos que entorpecen su aplicabilidad dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

La introducción de ésta implica una transformación profunda en los métodos de enseñanza y requiere de un cambio de actitud que incluya al maestro como ejemplo de aplicación de la interdisciplinariedad como premisa ante sus estudiantes y de las relaciones entre los docentes entre estas y los estudiantes a partir de la cual puedan conocer y analizar la realidad como fruto de una formación asociada dentro de este tipo de enfoque.

LA INNOVACION

Se constituye en un cambio intencional y controlado y en un proceso de construcción social en tanto la sociedad toma conciencia de un nuevo problema o fenómeno y a partir de él genera reflexiones y explicaciones, y por tanto teorías, lo que ha dado lugar a que en las últimas décadas se formalice un discurso que en primer plano corresponde a los cambios acaecidos en lo tecnológico y empresarial y que se ha transferido a lo educativo.

Así, en la instalación del concepto de cambio como organizador de la realidad y del conocimiento se va configurando lo que desde la filosofía se ha llamado el

posmodernismo: la indeterminación, la incertidumbre y la inestabilidad de la verdad como verdad única, de la realidad como objetiva, de la decadencia de los metarrelatos, de la globalización de la cultura, de la subjetividad como posibilidad de comprensión e interpretación del su entorno.

Como consecuencia los sistemas educativos también están cambiando y exigen nuevas concepciones de escuela y por ende de la enseñanza: (de la Torre, Saturnino: 1998)

- Desplazar el interés del sujeto que enseña al sujeto que aprende: desarrollando en él habilidades cognitivas y enseñarle a aprender por sí mismo.
- La escuela como escenario en el que convergen múltiples culturas y ella misma como estructura propia.
- La escuela como sistema flexible hacia el cambio y la adaptación.
- La formación de docentes y dicentes para la innovación, el cambio y el tiempo libre.

Los enfoques de interpretación sobre Innovación varían, si bien algunos parten de la sociología del conflicto en oposición al modelo integracionista para abordar el concepto, otros prefieren afirmar que lo hacen desde posiciones socio culturalistas, pero en ambos casos se acepta que el concepto de innovación proviene de las teorías sistémicas.

Desde la primera tendencia se analiza los aspectos normativos y formales enfatizando en conceptos justamente de integración como armonía, equilibrio, conservación y reproducción. La sociología del conflicto busca, como afirma Francisco Aguilar (1991), centrar la atención en el cambio social y en el proceso social entendido como cambio en las relaciones de poder. El enfoque socio culturalista, por su parte, (Moreno Santacoloma, M.C., 1994; de la Torre: 1998), comprende la innovación como una relación dialéctica entre los hombres, consigo mismo y con su mundo social.

Desde la reflexión, la teoría y la práctica, la innovación hace referencia a varios elementos que la constituyen conceptualmente y para ello recogemos los aportes del Grupo Grileidi, de la Universidad Distrital de Bogotá:

1. Lo nuevo: Etimológicamente la palabra lo contiene, sin embargo las discusiones alrededor de sí lo nuevo es consustancial a la innovación lo han relativizado en tanto lo nuevo es efímero en el tiempo y pertenece a los contextos y quien lo vive como tal. Lo nuevo para nosotros puede no serlo para otros. De hecho se ha definido innovación (Restrepo: 1991) como la transferencia de ideas que funcionaron en el pasado y fueron abandonadas o que no funcionaron y ahora hallaron condiciones favorables.
2. El cambio: Algunos autores hablan de los cambios producidos por una innovación tanto en dimensiones externas (legales y organizativos) e internas (actitudes y comportamientos de las personas). A estas últimas les dan mayor importancia por ser las que verdaderamente posibilitan la interiorización por parte de los maestros de los principios que inspiran la innovación que se este adelantando. Inherente al concepto de cambio está el ser deliberado, intencional y voluntario.
3. La acción transformadora: En tanto mejora y equilibra el sistema o decide romper y crear un nuevo sistema.
4. El proceso: La innovación como opuesta a las prácticas pedagógicas tradicionales se constituye en la ruptura de las secuencias que establecen aquellas, pero de igual manera esas rupturas se suceden en el tiempo y con variedad en la intensidad como en la intencionalidad.
5. Y finalmente retomamos la idea de que a la innovación subyacen procesos de resistencia en tanto esta representa la llegada de ideas nuevas y creativas y en ese sentido una salida al sistema.

REFERENTE METODOLOGICO

La investigación educativa como posibilitadora de construcción de conocimiento se convierte en instrumento para develar el mundo complejo de la escuela. La

investigación como base de la enseñanza y de formación permite al docente, desde la reflexión crítica, la construcción de saber dejando de lado el rol de mediador pasivo entre teoría y práctica , sin embargo como bien lo ha señalado el profesor Porlán (1995) solo una reflexión que incorpore la crítica ideológica (citando a Carr y Kemmis: 1986) puede revelar a los profesores "como sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas". El ejercicio investigativo asumido desde teorías críticas puede dirigir procesos reales de transformación no solo de las prácticas pedagógicas sino de las prácticas sociales inmersas en la Escuela, favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social.

La investigación educativa es concebida por el equipo investigador como la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo en tanto se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. La problematización que hace el docente de su quehacer de manera sistemática y crítica, en búsqueda de explicaciones o interpretaciones del mismo, ha permitido la cualificación y de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio.

Desde este convencimiento consideramos, que la investigación que desarrolla el maestro en su quehacer diario y desde su cotidianidad educativa requiere de una mayor atención en la actualidad.

El trabajo de campo conducente a la obtención de la información relevante para efectos de interpretación, se concretó en una variedad de técnicas y de instrumentos de recolección de información:

- Entrevistas semiestructuradas con diferentes actores: Estudiantes, docentes y funcionarios/as participantes, etc.
- Grupos focales: Con estudiantes participantes en los talleres. Con base en una guía de discusión, se convocó a los participantes a un conversatorio

sobre la experiencia vivida en las sesiones y sobre el efecto que pueden tener en su vida.

- Información significativa se obtuvo de los informes cualitativos de los investigadores y de los documentos producidos en el desarrollo de la experiencia: Escritos de los participantes en los talleres, dibujos, las preguntas que formulan, los cuadernos que llevan, las actas de las jornadas pedagógicas, las respuestas de las encuestas. Los planes de acción elaborados por los participantes tienen un lugar destacado como manifestación de lo logrado en el proceso formativo, en términos de impacto pedagógico y sostenibilidad del proyecto.
- Los registros fotográficos, fílmicos o magnetofónicos son de una especial importancia como fuente de información.

Los cambios curriculares solo son posibles si se consolidan colectivos que los lideren y si se asumen desde las prácticas pedagógicas de los docentes.

Al iniciar la investigación nos formulamos interrogantes con respecto a

- El tipo de proyectos de carácter curricular e interdisciplinario existentes en el colegio Porfirio Barba Jacob
- Los aspectos relacionados con la práctica pedagógica y los discursos que circulan entre estudiantes, padres de familia y docentes a cerca de los proyectos.
- Las condiciones requeridas para llevar a cabo experiencias generadoras de procesos de innovación curricular que trasciendan las fronteras monodisciplinarias
- El impacto de dichas experiencias en la transformación de las relaciones de la escuela con los saberes y con el entorno en la gestión curricular y en la organización escolar.

Se les sigue el rastro a Discursos, Prácticas y Experiencias Pedagógicas.

Recolección de la información: El trabajo de campo para detectar y conocer las experiencias se hizo en dos fases

PRIMERA FASE: Se orienta hacia la ubicación de experiencias significativas con el fin de elaborar una muestra intencional, seguimos estrategias como:

- Aplicar encuestas a Rector, Coordinadores, Jefes de Área, Jefes de Ciclos.
- Revisar memorias, actas de jornadas pedagógicas y documento PEI.
- Tabulación y proceso estadístico

SEGUNDA FASE: Una vez observados los resultados arrojados por el análisis estadístico y teniendo en cuenta factores de los proyectos como trayectoria, visibilidad y afinidad con las temáticas de interés. Se escogen siete proyectos.

Para la selección se tuvo en cuenta que los proyectos fueran interdisciplinarios o curriculares y que tuvieran los énfasis señalados. Se considero también la experiencia, los avances, los resultados, la estructuración y los procesos de cada proyecto.

En esta fase los investigadores llevaron a cabo un trabajo de campo utilizando diferentes técnicas de investigación desde una perspectiva etnográfica: Observación participante y no participante, grupos de discusión, entrevistas y revisión documental. También se tuvo en cuenta, entre otras cosas, la triangulación entre actores (directivas, profesores, estudiantes, padres de familia y otros), los tipos de proyectos y las fuentes teóricas pertinentes para la interpretación de las experiencias.

La información documental, en la que se fundamento la posterior etapa de esta fase (interpretación de resultados), se recolecto utilizando cintas audiovisuales, fotografías, documentos institucionales y mediante el informe de la observación realizada por los investigadores en las cuales se detallan aspectos como la descripción de las actividades observadas en momentos específicos, la descripción general de la institución, el contexto sociocultural, la planta física, la vida cotidiana de la institución, las entrevistas, las reuniones con los colectivos de los proyectos y la descripción de los discursos y practicas pedagógicas en torno a los mismos.

La segunda fase del trabajo de campo en cuanto a los análisis de todo lo compilado, se pudo realizar gracias a la colaboración de docentes, directivas, padres de familia y estudiantes de la institución. Reconocemos la amabilidad de todos y todas al participar y compartir con el equipo sus valiosas experiencias.

NUESTROS HALLAZGOS

LA PEDAGOGÍA DE TRABAJO POR PROYECTOS

En los tres últimos años hemos unificado el desarrollo curricular desde la metodología de trabajo por proyecto de la cual resaltamos. La Metodología de proyectos comprende y se hace evidente en diferentes momentos dentro de la institución educativa.

La identificación y definición del problema constituyen el inicio del proyecto, el cual se plantea a partir de los intereses de los estudiantes (sin descuidar el plan de estudios o perder el horizonte dentro de lo que se quiere que los estudiantes aprendan desde la asignatura), el docente debe ser el encargado de “aterrizar” las propuestas que ellos hagan, así mismo, hay que tener en cuenta la formulación de necesidades que el estudiante cree que encontrará durante el desarrollo del proyecto, lo que no descarta la posibilidad de encontrar posteriores sub problemas que deberán ser resueltos a partir del conocimiento teórico o práctico.

Estas necesidades pueden surgir a partir de las preguntas generadas durante el planteamiento de la propuesta de trabajo, como de las inquietudes que el maestro (a) genere con los requisitos mínimos que debe cumplir el proyecto en su asignatura y que pueden definirse como pautas de diseño.

Así pues, estas se convierten en el motor y razón de ser del proyecto, sin estas la definición del problema será falseado y todo el proceso de diseño no tendrá la suficiente fuerza de motivación e identidad del equipo de trabajo y esto hará que

caiga con seguridad en la mediocridad y falta de compromiso. Esta situación no es deseable en un proyecto interdisciplinar, el resultado es uno (planteado de común acuerdo por los docentes) pero evaluado desde las diferentes asignaturas.

La lluvia de ideas corresponde al momento en el que los estudiantes sugieren y presentan la posible(s) solución(es) a sus compañeros de equipo, teniendo en cuenta las pautas de diseño que se propusieron desde el principio, es decir, a los parámetros que deben ser cumplidos al finalizar el proyecto.

La selección de la solución debe ser aquella que cubra la mayoría de las necesidades planteadas desde las diferentes asignaturas, lo ideal sería poder combinar varias de las respuestas obtenidas por los integrantes del grupo, mostrando la conveniencia del trabajo en equipo.

La construcción y prueba del producto (que no debe ser necesariamente un objeto – cosa) hace referencia al paso de lo abstracto a lo concreto, llevando a la realidad la idea planteada, justificada desde la teoría.

La sustentación tiene como fin evaluar el proceso cognitivo y la fundamentación teórica del equipo de trabajo, en pro de corregir posibles fallas debidas a deficiencias conceptuales o de concreción de la idea (proceso técnico), además, permite la participación del grupo (curso) y el conocimiento de los diferentes trabajos que se desarrollan dentro del aula, cuyo propósito principal –como ya se había dicho- es la realización de correcciones (*retroalimentación*) para la socialización, teniendo en cuenta las sugerencias que se reciben tanto de los pares, como del profesor.

La socialización corresponde al momento en el que se da a conocer el trabajo efectuado y el producto final realizado, haciendo énfasis en las competencias comunicativas con el apoyo de diferentes tipos de material audiovisual a utilizar.

TEMATICAS DE LOS PROYECTOS

Es notoria la empatía que tienen los colectivos de la institución con los proyectos. En este sentido, podríamos sugerir dos hipótesis: de un lado, una fuerte incidencia

de la moda de trabajo por proyectos que se plantean en experiencias de otras instituciones o el deseo de la institución y de los derroteros de trabajo porque sea el modelo de trabajo institucional y la necesidad de solucionar problemas que afectan el contexto escolar.

Llama la atención el número de proyectos que se enumeran¹⁶, sin embargo, al solicitar la descripción de los procesos (Anexo No. 3) el número desciende. Esta diferencia sugiere que hay una tendencia a señalar proyectos que en realidad no existen, o que los proyectos no están lo suficientemente consolidados para soportar una descripción sistemática o que no se considera pertinente proporcionar información detallada sobre el proyecto.

Parecería que los proyectos cognitivos e interdisciplinarios tienen menos acogida entre los docentes y estudiantes. Así mismo, no se puede desconocer el interés en la formación social, representada en proyectos de valores y ciudadanía.

También 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.

LOS PROYECTOS COMO PROCESOS, ORIGEN, RELACION CON EL PEI Y DURACION

Parece evidente que los proyectos cognitivos e interdisciplinarios se inspiraron, antes que nada en razones de índole académica. Resulta llamativo como los proyectos de formación de valores que son afines con los de ciudadanía, responden a intereses distintos. Los primeros responden a razones comunitarias y los segundos buscaban una función social y de convivencia. Y llama la atención que los proyectos de ciclos presentan una relación con el PEI, además un interés por el contexto y la edad de los y las estudiantes y dan respuesta a problemáticas concretas.

¹⁶ Resultados de la Encuesta No. 1 Aplicada a docentes en Marzo de 2010.

RELACION ENTRE EL MOTIVO POR EL CUAL SE REALIZO EL PROYECTO Y LA TEMATICA

En cuanto a la relación que guardan los proyectos con los PEI, parece definitivo que todos los tipos de proyectos surgen de él y/o lo modifican. Resulta subjetivo, que los proyectos cognitivos e interdisciplinarios, que requieren un amplio marco pedagógico inherentemente necesario a los PEI, no surjan de este ni lo transformen de manera arrolladora o por lo menos mayoritariamente. Al parecer esto conforma la hipótesis acerca de un trabajo esporádico, coyuntural y colaborativo para el caso de experiencias interdisciplinarias en las cuales se involucran colectivos inestables de profesores como explicaremos más adelante. En cuanto a lo cognitivo, podría sugerirse que se trata de un aprendizaje considerado intrínseco a la práctica educativa y por ello no tiene relieve en los proyectos educativos institucionales, pero en cambio han surgido grupos de trabajo que se mueven por el interés de no perder desempeños importantes de los estudiantes y practicas pedagógicas en la escuela que poco a poco inciden en su transformación.

En general el origen de los proyectos se debe a: Una campaña, una ley o el ejercicio académico de un profesor o de un grupo de profesores que se encuentran estudiando en otra institución (posgrado, escalafón). Algunas de estas iniciativas se desarrollan en torno a un macro problema que en ocasiones es considerado como una disculpa para realizar el proyecto interdisciplinario o individual. Y otros han surgido de la realidad actual de la institución a que la nueva estructura y sus dinámicas los han abocado.

PROYECTOS DE INTERDISCIPLINARIEDAD

La interdisciplinarietà surge como apoyo pedagógico, no tanto de las disciplinas sino de los diferentes profesores, pero ha logrado impacto entre los estudiantes quienes han visto revelado en sus actividades diferentes enfoques disciplinares a los que los invitan sus maestros y maestras con pretextos únicos como es el caso de salidas pedagógicas, el bicentenario, entre otros.

FUENTES TEORICAS DE LOS PROYECTOS

Los proyectos específicos muestran también una fundamentación teórica específica, mucho más relacionada con la temática del proyecto y que no siempre se relaciona con el enfoque del PEI pero que si lo enriquecen y pueden incidir en su transformación.

PARTICIPACION Y GESTION

Las respuestas a las encuestas muestran que un buen número de proyectos muestran una participación significativa de la comunidad educativa. La participación es diversa, con matices, niveles de compromiso, responsabilidades y liderazgo. En algunos se encuentran pequeños grupos en otras personas que lideran el proyecto y una participación ocasional o puntual de otros actores.

CONFORMACION DE EQUIPOS

Lo primordial que debe hacer un maestro para entrar a desarrollar actividades de equipo es aclarar el significado de este tipo de trabajo. La Secretaría de Educación del Distrito precisa que esta competencia consiste en “Trabajar en coordinación con otros según acuerdos y metas establecidas para lograr un objetivo compartido” (2004, pg. 37); al mismo tiempo, dice que lograr trabajar en equipo implica:

Un esfuerzo de concertación para llegar a metas comunes, formas de trabajo y mecanismos para regular el comportamiento. Trabajar en equipo no es estar reunidos en un espacio, en un mismo momento; es compartir ideales, formas de trabajo e intereses, es contar con un propósito común al que cada uno aporta.

Trabajar en equipo supone identificar las fortalezas y debilidades del conjunto y no sólo de las partes y buscar mecanismos para mejorar continuamente la dinámica que se da entre las personas que lo conforman.

El maestro no solo debe tener claridad sobre lo que significa trabajo en equipo, sino que, una vez comprendido, debe proyectarlo a sus estudiantes de manera sencilla y clara, apoyándose en el concepto del hombre como ser social, dentro del cual el aprendizaje no es la excepción, se construye conocimiento a través de la comunicación y el intercambio de ideas.

El trabajo en equipo se fundamenta en la colaboración dado que el ser humano convive todos los días con personas diferentes, circunstancia que lo conduce a desarrollar habilidades que le permiten realizar trabajos con otros individuos. Dicha necesidad se puede establecer desde los siguientes parámetros:

- La acción grupal suele ser más segura y efectiva que la gestión individual o la simple adición de acciones individuales.
- Mediante la colaboración, es posible optimizar las ayudas pedagógicas facilitadas a los estudiantes.
- La colaboración, mediante el trabajo en equipo, permite analizar problemas que son comunes con mayores y mejores criterios.
- Exige entre los maestros que educan el acuerdo de planteamientos comunes así como de criterios y principios de actuación suficientemente coherentes.

Bajo estas condiciones se justifica como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo y sentimientos de propiedad y pertenencia respecto a la escuela, en este sentido, la colaboración debe convertirse en objetivo ineludible de la educación, porque desde allí se cultiva una necesidad social.

El trabajo en equipo en una institución educativa va más allá de las acciones conjuntas entre unos y otros, el propósito es alcanzar un mismo fin desde todos los estamentos: directivos, profesores, alumnos y padres de familia.

Así pues, la colaboración entre docentes que comparten conocimiento sobre el trabajo dentro del aula sirve para unificar criterios y proyectarse a los estudiantes, no solo desde el trabajo estrictamente disciplinar de una sola asignatura, sino para realizar planes interdisciplinarios que salen de la rutina, ofreciendo mejores herramientas y ambientes para la construcción de conocimiento, aspecto que acercaría las prácticas a un aprendizaje realmente significativo.

Es importante tener en cuenta que este modo de trabajo entre maestros presenta dificultades por las distintas acciones que desarrollan dentro y fuera del aula los docentes; sin embargo, para los estudiantes es significativo observar como un trabajo con distintos profesores se vuelve emotivo al compartir recursos para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes: a) Es voluntario. b) Está establecido entre iguales; no existe predominio por parte de ninguno de los profesores; se realiza en consonancia de circunstancias, independientemente de rangos o situaciones administrativas. c) Se basa en la lealtad y en la confianza. d) Implica, por tanto, un determinado tiempo escolar fuera de las clases normales. e) Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de los objetivos que se pretenden alcanzar o desarrollar; de igual manera acordar la metodología de trabajo para discutir y evaluar en común tanto el proceso como los resultados.

PERSPECTIVAS

La Pedagogía de Proyectos propiciada hoy en día permite que la educación se centre cada vez más en la investigación y que el estudiante sea más participe de la construcción de su conocimiento y por lo tanto su aprendizaje sea cada vez más autónomo.

EVALUACION Y PROCESOS DE PENSAMIENTO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El desarrollo de procesos de pensamiento y el despliegue de la creatividad están íntimamente ligados a la curiosidad. La anterior historia es una de miles que encuentran la seducción y motivación de un niño por algo, cuando el ambiente, el ámbito, el contexto le ha permitido despertar su curiosidad por una realidad específica. Aquí, la actitud está asegurada, por tanto la aptitud llegara por sí misma.

La innovación se puede asumir a partir de múltiples intenciones, manifestaciones, enfoques, teorías y modelos. En la preocupación por encontrar un sistema, programa o paradigma que en su dinámica cotidiana nos llevara a hacer más significativa la escuela en el proceder del estudiante y de la vida de los docentes, estamos vislumbrando un camino el cual con sus ganancias y tensiones ha hecho que el colegio Porfirio Barba Jacob vislumbre un camino en la búsqueda de un modelo de educación alternativo posible de implementar y vivir en un colegio público de un sector deprimido de Bogotá.

Existen dos grandes paradigmas de pensamiento: La Convergencia y la Divergencia, en la que la convergencia hace énfasis en los procesos lineales y verticales, un problema, una solución y la Divergencia; por el contrario permite abordar un problema con múltiples posibilidades de solución, que es el que hemos elegido con algunas certezas y muchos interrogantes.

Ya basta, de institucionalizar un sistema de educación homogéneo, que atropella los contextos escolares, que surge de la imposición de leyes, normas y eventos en los que simplemente se cumple sin tener una razón lógica para realizar múltiples actividades. Donde los estudiantes responden pasivamente y sin posibilidad de crítica e innovación a asuntos preconfigurados o predeterminados por un sujeto que supuestamente tiene la responsabilidad de enseñar y de explicar.

Tampoco se puede decir que un estudiante es un sujeto pensante o innovador porque le va bien en las pruebas de estado, si te va bien tienes habilidad para estas pruebas, interpretas textos, deduce pero no se sabe si está preparado para administrar, gestionar su propio saber. Porque necesitamos un nuevo paradigma de currículo. Un sistema que no encasille, ni limite, ni verticalice las estructuras neuronales. Un paradigma que nos seduzca y nos lleve a pensar la realidad de múltiples maneras, un sistema que nos prepare para la divergencia y la

convergencia, un paradigma que nos permita aprender a administrar y gestionar conocimiento, un enfoque que nos permita aprender a ser responsables sociales.

La pedagogía dice que es esencial educar un sujeto multidimensional. Donde quedan las numerosas instituciones que están formando seres humanos sensibles, honestos, transparentes, críticos e innovadores? Por que construir una escuela preocupada por el desarrollo de procesos de pensamiento? Estos y muchos interrogantes mas son parte de las preguntas que nos genera el desarrollar proyectos de innovación e investigación como estos.

En este contexto surge nuestro proyecto de sistematización y desarrollo de proceso de consolidación de una dinámica institucional y un currículo, con todos los compromisos que se exigió en su diseño, experimentación y valoración.

Países como Japón, Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Holanda entre otros, hace mas de 50 años aplican en sus procesos educativos, ejercicios y dinámicas pedagógicas de pensamiento divergente en todas las áreas de estudio, lo que sin duda ha contribuido al progreso científico, económico, cultural y artístico de estas naciones.

BIBLIOGRAFIA

- ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, Plan sectorial de Educación. 2008 2012
- BOURDIEU, Pierre. "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En: "Capital cultural, escuela y espacio social". Ed. Siglo XXI 1998. Pág. 131 (El informe es conocido como el reporte del Colegio de Francia).
- CASAS, José Luis. .Una organización que aprende. En: Revista Magisterio No. 33 Junio de 2008. Bogotá.
- DIAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mac Graw Hill Arceo. México 2003
- FAIRTEI, Gabriela. Y Otros. Formación Pedagógica. ¿Cómo se aprende? Colección programa internacional de formación de educadores populares. Caracas Julio 2003. pág. 55.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI editores.1997.
- FREUD, Sigmund. "El Malestar en la Cultura" Alianza Editorial. 7ª Edición 1980. Madrid España.
- GIMENO, José. "El currículo: Una reflexión sobre la práctica". Ed. Morata. Madrid. 1995.
- GIMENO, José. "Aproximación al concepto". Editorial Ariel. 1997.
- IAFRANCESCO, Giovanni. La gestión curricular. Bogotá, 1998. Incluye el grupo investigador las dos últimas definiciones de curriculum.
- JARA, Oscar. Sistematización de experiencias. En: Revista Magisterio No. 33 Junio de 2008. Bogotá.
- JHONSON, David. Los nuevos círculos del aprendizaje. ASCD. 1995.
- LANDINEZ, Fanny y otros. La Investigación Pedagógica como área del conocimiento. IDEP. Bogotá. 2004.
- PERKINS, David. Conocimiento como diseño. Bogotá. 1989

MATURANA, Humberto. La realidad Objetiva o construida. Anthropos.1996. México.

MERANI, Alberto. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá, 2002.

PIÑEROS, Stella y otros. "El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales" Bogotá, 2005.

SOUSA, Joao. En Rev. Sistematización de experiencias. Una forma de investigar en educación. No.33 Junio julio 2008. Bogotá.

ZUÑIGA, Miryam; GOMEZ, Rocío (1998). *La experiencia de sistematización de la escuela de madres de El Tambo*. Ponencia presentada en el Seminario latinoamericano de sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, agosto de 1998.

**CONSTRUCCION DE PROCESOS CONVIVENCIALES DESDE LA
EXPERIENCIA DEL PROYECTO "PATRIMONIO ETNIA Y MEMORIA
PORQUE TODOS TENEMOS ALGO QUE CONTAR"**

SISTEMATIZACIÓN

NUBIA STELLA RODRIGUEZ

PILAR ALBADAN

ANDRES CASTIBLANCO

INTRODUCCION

El presente trabajo de sistematización se llevó a cabo en la institución Gabriel Betancourt Mejía, localizado en la localidad de Kennedy. Este indaga por los procesos convivenciales que se desarrollan al implementar metodologías que dan cuenta de la memoria la interculturalidad, y el patrimonio. La información fue organizada en cuatro capítulos: el contexto y desarrollo de la experiencia, la sistematización como propósito y la metodología del proceso de investigación marco conceptual, los referentes conceptuales y por último los hallazgos, las conclusiones y proyección del proyecto.

El capítulo inicial da cuenta de la experiencia del proyecto Patrimonio, Etnia y memoria, sus orígenes, el proceso vivido a lo largo de cuatro años en la comunidad gabrielista y el contexto cultural. En esta parte se hace énfasis en la importancia del contexto local institucional y el contexto cercano, lo mismo que en las características de los participantes, para mostrar la pertinencia del proyecto en esta comunidad.

En el segundo capítulo se describe la parte metodológica utilizada en este ejercicio investigativo, los grupos focales como instrumento de indagación, y se describe cómo se llevo a cabo el ejercicio de la sistematización del proyecto “patrimonio Etnia y memoria”. Como parte del argot metodológico, se dimensiona el porqué de la sistematización de este proyecto a través de un proceso investigativo, y el modelo de sistematización escogido y su pertinencia respecto del objeto investigación.

En lo contextual, se hace referencia a la relación de los procesos educativos y pedagógicos con el reconocimiento de lo patrimonial, y la necesidad de una práctica pedagógica e interacción con el legado cultural; la memoria como esencia de la construcción ciudadana y otros procesos, a la interculturalidad como elemento de unidad de la diversidad, la complementariedad y reciprocidad; el patrimonio material como expresión de un momento cultural, y lo festivo como elemento de resistencia ante el olvido.

La parte final está dedicada a reflexionar sobre la continuidad del proyecto, su viabilidad, lo innovador de esta experiencia y las conclusiones a las que llegamos después de sistematizar la experiencia a través de un proceso investigativo.

1. CONTEXTO Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

1.1. *Análisis contextual*

Con el propósito de identificar las características principales en las que tuvo lugar el proyecto “*Patrimonio Etnia Y Memoria, Porque Todos Tenemos Algo Que Contar*” llevado a cabo por los docentes de Ciencias Sociales del colegio Gabriel Betancourt Mejía de la localidad de Kennedy, se pueden analizar tres niveles espaciales que dan cuenta de las dinámicas llevadas a cabo. Estos son: lo local, lo institucional y los participantes. En cada uno de ellos se pueden evidenciar las dimensiones culturales, sociales, pedagógicas y académicas que hacen parte del proyecto.

1.1.1. Lo local

El colegio Gabriel Betancourt Mejía se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy. Este sector de la ciudad fue fundado hacia mediados de la década de los sesentas en el marco de las políticas de Alianza para el Progreso. Como es sabido, una de sus estrategias fue el desarrollo urbanístico de la ciudad, de modo que, bajo estas aspiraciones, surge una primera fase de la construcción de algunas viviendas de interés social en lo que hoy es Kennedy Centro. En su inauguración estuvo presente el presidente de los Estados Unidos John F. Kennedy -en su honor se le da el nombre a la localidad- y el presidente de Colombia, que para la época era Alberto Lleras Camargo.

En la actualidad es considerada la mayor agrupación de vivienda social del país. Su construcción se inició en lo que era el antiguo aeropuerto de Techo, al sur occidente de la Capital, la cual se divide en cuatro zonas. Estas son: Kennedy oriental, Kennedy occidental, Kennedy norte y Kennedy Sur.

Kennedy se encuentra dividido en 12 UPZ; una de ellas es la de Tintal Norte en donde se localiza el colegio. Ésta se caracteriza por estar conformado por los nuevos barrios que han surgido de la planificación urbanística de los últimos años, convirtiéndose en uno de los nodos poblacionales con más dinamismo, por ejemplo, Ciudad Tintal. Allí podemos encontrar especialmente habitantes de los estratos 1 y 2 en su mayoría.

El sector cuenta con una de las Mega-bibliotecas, La Manuel Zapata Olivella, parques, colegios, zonas verdes, centros de salud y centros comerciales. Sin embargo, su cercanía al barrio Patio Bonito ha creado diferencias y rivalidades entre sus habitantes. Esto teniendo en cuenta que Patio Bonito presenta particularidades en su proceso fundacional que lo han llevado a producir dinámicas difusas del orden social, económico y político caracterizadas por la violencia, la ilegalidad y un crecimiento poblacional desmedido.

Patio Bonito surge como un barrio de autoconstrucción, hacia la década del cincuenta, época en la que grupos de desplazados por la violencia, procedentes del campo, llegaron a la ciudad. En ese momento, estos grupos encuentran como único modo de sustento la comercialización de productos agrícolas y ganaderos, actividad que se consolida con la construcción de la central de Corabastos. Estos procesos han hecho que sus habitantes constituyan sus ideas y prácticas sobre la comunidad, alrededor de la organización barrial, la legalización de los servicios públicos, la agencia de los líderes comunitarios y una trayectoria significativa de luchas sociales.

1.1.2. Lo institucional

El colegio Gabriel Betancourt Mejía tiene sus inicios fincados en el barrio Patio Bonito, pese a que se encuentra ubicado en Ciudad Tintal. Este proceso se remonta a la década de los años setentas, cuando un grupo de personas decide reunirse y dar inicio a una escuela en las instalaciones de un galpón, lo que más tarde sería la escuela Patio Bonito I. Gracias a la organización barrial y a los líderes comunitarios, en el año de 1979 se entregan los primeros salones construidos por la Secretaría de Educación y se nombran algunos docentes de la planta oficial del Distrito. Este proceso se consolida cuando en 1987 se inaugura la planta física con los recursos del BID -Banco Interamericano de Desarrollo-, enmarcado en los que se denominó Plan Ciudad Bolívar.

La escuela se convirtió en un escenario de cohesión social para los habitantes cercanos a la misma, ya que frecuentemente era utilizada como salón comunal para las reuniones de tipo cultural, político y social. Al respecto, es importante destacar que los maestros se convirtieron, no solo en educadores sino en gestores comunitarios, lo que significa que:

...se produce una relación más estrecha entre la escuela y el barrio...Algunas narraciones evidencian cómo se desarrollan diversas iniciativas para resolver problemas asociados con la ausencia de política, no solo educativa, sino social y barrial. Experiencias como habilitar las duchas de los baños de la escuela para que los niños tuvieran un aseo personal diario, ante la falta de agua potable en sus hogares, o la organización entre docentes y padres de familia para ofrecer refrigerios de bienestarina a los estudiantes, colocan al maestro como gestor y actor político (Albadán, 2008:125-150)

Con la ley 115 de 1994, caracterizada en uno de sus apartados por el interés de conformar instituciones educativas que brinden desde el preescolar hasta la educación media, la escuela Patio Bonito inició un largo peregrinaje para tratar de fusionarse con otras instituciones educativas y poder cumplir con dicho precepto. En un primer momento, estuvo integrada con otras dos escuelas de primaria (Pinar del Río y Llano Grande); después, pasa a ser una sede del Colegio la Amistad; y por último, del INEM de Kennedy. Mientras tanto, la comunidad produjo diversas manifestaciones de resistencia, en medio de la acomodación al nuevo sistema. Estas fusiones lesionaron los proyectos sociales, educativos y personales, inscritos en la comunidad educativa.

Con el ánimo de continuar la resistencia a la fusión de la institución, en el gobierno de Luis Eduardo Garzón, y bajo los lineamientos del plan sectorial “Bogota: Una gran escuela”, se dio inicio a la construcción de la sede de bachillerato. Esta se ubica en Ciudad Tintal, fuera del contexto Barrial de Patio Bonito. Se fabrica así, una planta física provisional que va a albergar a 1000 estudiantes, no sólo de bachillerato sino de primaria. En un primer momento, la llegada de esta sede molestó a la comunidad del sector, ya que según actores de la comunidad, se incrementaron los robos y la inseguridad, al recibir estudiantes del barrio Patio Bonito.

En el año 2006 se inició una construcción que sería más tarde, el mega-colegio Gabriel Betancourt Mejía, el cual, fue entregado el 23 de febrero de 2007. Es así como la comunidad de Patio Bonito se quedó sin su sede de bachillerato y a la fecha no ha sido solucionada la situación.

1.2. Origen de la experiencia

La experiencia surge al encontrar características culturales y socio – económicas diferentes, en la población escolar lo que provocaba dinámicas convivenciales difíciles, y pocos procesos identitarios en común que permitieran la construcción de tejido social.

La población estudiantil con la que cuenta el colegio se divide principalmente en dos orígenes así:

- La proveniente del sector de Patio Bonito.
- La proveniente del sector del Tintal.

1.2.1. Los provenientes del sector de Patio Bonito.

Esta población se caracteriza por ser estudiantes que vienen de cursar su primaria en la escuela de Patio Bonito I. Varios de estos niños son los hijos y nietos de líderes comunitarios que han visto el progreso de la zona. Las familias son de estrato uno y dos, sus viviendas son de autoconstrucción, y devengan su sustento, en su mayoría, del trabajo en la Central de Corabastos, o del sector informal. En muchos de estos estudiantes, se evidencia conflictos sociales y familiares, relacionados con las pandillas, problemáticas de inseguridad, y actividades ilícitas que afectan a sus familias en el sector de Patio Bonito. Problemáticas que se hicieron latentes, en la comunidad Gabrielista en sus comienzos.

1.2.2. Los provenientes del sector del Tintal.

Esta población se caracteriza por ser parte de los nuevos habitantes de la zona. Fueron llegando a medida que se entregaban los proyectos de vivienda de interés social (por ser de interés social son de estrato uno y dos), procedentes de Patio Bonito y de otros lugares de la ciudad, quienes buscaban mejorar sus condiciones de vida.

En un inicio algunas personas del Tintal exigían que solo se recibiera a los estudiantes del sector. Esto creó diferencias, discriminación y rivalidades entre la población estudiantil. Unos -los provenientes de Patio Bonito- decían que ese espacio que ellos ahora ocupaban, antes había sido su lugar de recreación y esparcimiento, y no entendían cómo el humedal el Burro había sido ocupado por la nueva construcción. Mientras que los otros -los del Tintal- aducían que eran personas con mayor capacidad socio-económica y, por consiguiente, no deseaban relacionarse con ellos. Esto hizo que se aumentara la agresión y los conflictos en la institución de lado y lado.

Lo presentado hasta el momento da una visión global del contexto en el que se ubica el proyecto. Es por esto que, atendiendo a estas dinámicas, algunos integrantes del área de Ciencias Sociales decidieron organizar un proyecto que lograra construir identidad, memoria y, a su vez, tejido social, de tal modo, que fuese posible mejorar los procesos de convivencia fuera y dentro de la institución.

1.3. El proceso

Desde el año 2006 se diseñó la propuesta de tres jornadas pedagógicas enfocadas hacia la conmemoración, homenaje y reflexión sobre el patrimonio y la memoria, comprendidos como elementos constitutivos de la ciudadanía en la formación de estudiantes en el ámbito de la educación pública. Propuesta que recibió el nombre "*Patrimonio, Etnia y memoria, Porque todos tenemos algo que contar*". En su propósito, organización y desarrollo, esta actividad contribuyó al enriquecimiento de los lazos sociales, a la comprensión del valor de la tradición y a analizar de otras maneras las experiencias de sujetos y grupos sociales que han sido invisibles según la historia oficial, entre ellos,

integrantes del barrio Patio Bonito. Para este año y pensando en sus inicios, se trabajaron las temáticas del Concepto de patrimonial, y las clases de patrimonio.

En el año 2007 se trabajó la temática del patrimonio inmaterial, como lo son la fiesta y los carnavales en el país. Aquí se quiso dar cabida a lo festivo, siguiendo y ampliando los conceptos de patrimonio. Para la actividades de ese momento, se escogieron tres carnavales que son: El carnaval de Barranquilla, el Carnaval de negros y blancos y el Carnaval de Río-sucio, considerados los más representativos del país.

En esta oportunidad se contó con la colaboración del pedagogo y escritor Arsecio Zapata, organizador del Carnaval de Río Sucio (Caldas). También fue de gran apoyo la capacitación que algunos docentes recibieron a través del diplomado sobre Fiesta y Cultura ofrecido por la Universidad de la Salle y financiado por la Secretaria de Educación.

Para el año 2008 los profesores del área proponen que el proceso debería girar en torno a la temática de la interculturalidad, previo a un proceso de trabajo vivido el año anterior que se adelantó en el colegio, sobre tribus indígenas de Colombia, en ocasión a un proyecto de la Secretaría de Hacienda y en el que se observó, la integración de los estudiantes en torno al conocimiento de las culturas ancestrales. Es así que se monta una jornada de museos precolombinos con la participación de los estudiantes de primaria y bachillerato; en esta oportunidad, participó también el área de artes. En un segundo momento, se exploraron los procesos musicales asociados al fenómeno del mestizaje con la participación del maestro Josué Bohórquez. Para el cierre, se realizó un concierto didáctico con el grupo musical Colombita, conocido por su trayectoria internacional.

En el año 2009 la temática giró en torno a los procesos patrimoniales de la localidad de Kennedy. Se trabajó a través de encuentros sobre la memoria, con la participación de los líderes barriales del sector de Patio Bonito y María Paz, en donde se puso de manifiesto un encuentro inter- generacional, entre niños, adolescentes y adultos mayores de

sesenta años. La dinámica giro en torno a que habitantes originarios del sector de patio Bonito contaron la historia barrial, haciendo uso de la tradición oral. Se tocaron tópicos como los cambios infraestructurales, sociales y culturas.

Para sistematizar la experiencia “Patrimonio, etnia y memoria porque todos tenemos algo que contar” a través de un proceso de investigación, el equipo de trabajo seleccionó la metodología cualitativa, por cuanto brinda elementos pertinentes en lo relacionado al objetivo de investigación. Las metodologías cualitativas son muy utilizadas en las ciencias sociales para acercar la praxis a la teoría, y viceversa, y porque permite la interacción del sujeto y el objeto, aspectos presentes en nuestro proyecto.

2. LA EXPERIENCIA Y SUS HUELLAS: ADOPTANDO UN MODELO DE SISTEMATIZACIÓN DESDE LA ESCUELA

2.1 . Perspectivas epistemológicas y conceptuales de la sistematización.

Desde diferentes enfoques, la sistematización da cuenta de experiencias significativas, que se han desarrollado y que se desean recopilar, ordenar y jerarquizar, para convertirlas en un conocimiento riguroso sometido a un proceso de investigación, con el que se pueda construir nuevo conocimiento.

La educación popular en Colombia es un ejemplo de los inicios de la sistematización como frontera o línea de acción – investigación, que benefició, el paso de las prácticas y activismo colectivo, al proponerlo o contraponerlo al plano teórico, para darle valor al trabajo que maestros y maestras han desarrollado en forma silenciosa, desde diferentes ámbitos.

Es una manera, de re-conceptualizar, re-pensar, y reflexionar las experiencias pedagógicas y por supuesto re-significarlas, hallar nuevos planteamientos, (Cendales, Lola, 2002:3). Descrita por muchos como una pedagogía de borde que a través del

trabajo propio del maestro, le permite investigar, y hacer aportes a su quehacer pedagógico.

El quehacer pedagógico, es una construcción colectiva, sistematizar una experiencia, da cuenta de la construcción de memoria colectiva, y acorde con las nuevas visiones de mundo desde lo intersubjetivo y la construcción social de conocimiento. Está metodología investigativa, reúne estas tendencias, posibilidades recientes en el campo de las ciencias sociales.

2.1.1. Factores que se tienen en cuenta al sistematizar:

En particular dentro de la metodología de sistematización que aporta Lola Cendales hay varios aspectos que se tienen en cuenta en este ejercicio de investigación: La construcción de sujetos sociales con aspiraciones a poder, dar cuenta de las potencialidades de los actores que participan o participaron de la experiencia, enfocado en la diferencia y en los disensos, de los cuales se pueden hallar otras alternativas o realidades, reflexionar sobre los procesos y la huellas dejadas en los participantes en la experiencia y tener en cuenta el aspecto cultural.

2.1.2. Aspectos Metodológicos del modelo

Teniendo en cuenta los elementos básicos de la sistematización, la ruta propuesta dibuja los siguientes pasos en forma de espiral: la reconstrucción histórica, la sistematización de una parte o el todo de la experiencia, una metodología de análisis e interpretación, la intervención de los participantes, la construcción pedagógica y la comunicación.

Como en cualquier investigación el tiempo y los recursos son claves, por ello se planea momentos que se deben ir superando, esta es la forma como relaciona la metodología

Cendales, una metodología en espiral. El aspecto humano y subjetivo, es clave que aparezca en la parte o en el todo que se va a sistematizar, El relato y la narrativa son dos herramientas que realzan estos aspectos, por ellos son sugerentes y pertinentes para la sistematización. (Cendales, 2002: 10)

2.1.3. Articulando la sistematización con la Experiencia

En Colegio Gabriel Betancourt adelantamos desde el 2006, el proyecto denominado bajo el nombre: “Patrimonio, Etnia y memoria, Porque tenemos algo que contar”, experiencia que queremos sistematizar, siguiendo el modelo de Lola Cendales, que enfoca, una mirada hacia la experiencia como construcción y significación del sujeto social.

A lo largo de estos cuatro años de trabajo se han desarrollado diferentes dinámicas, que se han constituido como elementos rituales y costumbres que se han ido interiorizando en las prácticas pedagógicas desde el área de Ciencias sociales de la institución. Encontramos en el escenario de estas prácticas que la fiesta ha sido el núcleo articulador a lo largo de este trabajo, de allí que pensamos que el método de Cendales nos permite acercarnos a los actores, las acciones, los momentos, y la reflexión propia que nos permite este ejercicio.

Concebir un método de sistematización conlleva a la revisión de los modelos existentes y de igual forma a la revisión de la producción que se ha tejido desde la experiencia; para el caso del proyecto – experiencia “Porque tenemos algo que contar” estamos en un proceso de validación y verificación de una serie de elementos potenciales de transformación al interior de una comunidad, en este caso la comunidad educativa, cambios que se evidencian en las relaciones cotidianas pero que se posicionan entre el hilo delgado que soporta los intercambios sociales y culturales de estudiantes y docentes.

En el sentido de los modelos se encuentra que la estructura de sistematización que viene desarrollando la profesora Lola Cendales, permite formar un marco de trabajo alrededor del cual existe la interacción de los elementos a sistematizar y las intencionalidades y

subjetividades que acompañan el proceso. *Se plantea la producción de conocimiento que sea transformador de las realidades. Pretende la construcción de sujetos sociales. Está llamada a potenciar las capacidades de los sectores con los que trabajamos dando poderes, capacidades intelectuales, recursos...* (Cendales, 2002: 2)

A partir de este presupuesto nos proponemos utilizar este modelo de sistematización el cual se enmarca dentro del reconocimiento de las prácticas, las nociones e intencionalidades de quienes de una y otra manera se han venido involucrando. Dentro del desarrollo de este modelo se contemplan algunos elementos metodológicos que posibilitan su aplicación y que se mencionan en la síntesis de la aplicabilidad del modelo en nuestro proyecto.

Teniendo en cuenta la importancia de la oralidad y la narrativa en la elaboración de lo cotidiano, los elementos metodológicos que define Lola cendales, permiten analizar en la totalidad del proyecto como se entrelazan en los campos de lo ideológico, lo cultural y lo emocional, los factores que se dan cita en el acto festivo donde se ponen en escena como conjunto de elementos constitutivos de la identidad y las relaciones de la comunidad educativa.

De allí la importancia de tener una estructura que permita ver el conjunto de los antecedentes como origen de la experiencia, para llegar a un desarrollo que va enfocado hacia lo que se espera en proyección de ella. Para el caso de nuestra experiencia es importante retomar el modelo en el sentido que el trabajo con la comunidad es continuo y tiene una historia y por lo tanto un devenir.

Finalmente de este modelo vale la pena resaltar, las proyecciones que brinda sobre el tipo de lectura que se puede hacer de la experiencia, que según cendales ubica como:

1. *Lectura extensiva*: mirada lineal del proyecto también teniendo en cuenta el

Contexto y la perspectiva tensionante del futuro. Panorámica.

2. *Lectura intensiva*: Núcleos temáticos.

3. *Lectura comparativa*: que tiene que ver con los sujetos que han intervenido

en la experiencia y entran en categoría de actores.

En perspectiva, el desarrollo de este modelo es importante para enfocar nuestras necesidades de registro, análisis e interpretación desde esta experiencia y la conformación de una memoria legible para quienes vienen desarrollando esta serie de propuestas y proyectos en la escuela. Tenemos en cuenta la importancia de los tres tipos de lectura y cómo vendrían a afectar un proceso de sistematización histórico hermenéutico que pone en relieve la importancia de resignificar la experiencia y potenciar los actos hacia la construcción social del conocimiento.

2.1.4. En síntesis: la sistematización: una perspectiva desde la construcción de memoria

Resulta oportuno revisar y plantear la sistematización, como una construcción de memoria, ya que desde esta visión se tiene en cuenta que es un proceso colectivo en donde no solamente es la puesta en juego de técnicas y procedimientos estandarizados, si no que allí confluyen situaciones propias de cada sujeto: experiencias, sueños, expectativas y vivencias que buscan ser auto comprendidas y transformadas.

Desde esta perspectiva, se encuentran los siguientes desafíos metodológicos:

- Su iniciativa y motivaciones.
- Sus momentos y la participación.
- El trabajo colectivo y el dialogo de saberes.
- La memoria y la escritura.
- La producción de conocimiento y su carácter formativo.

2.1.5. La iniciativa y la motivación

La sistematización es el resultado de una decisión voluntaria de unos sujetos que pueden ser motivados por: hacer un balance de lo vivido y lo construido, recuperar y reflexionar sobre la experiencia; valorar practicas de un campo que consideran importante; dar una visión crítica entre otras. En el caso particular de la experiencia de “Patrimonio, etnia y

memoria”, como sujetos activos de la experiencia, y en miras del ejercicio pedagógico de reflexión en la práctica docente, por iniciativa propia se pretenden la valoración de nuestras prácticas al interior de la Escuela.

2.1.6 Sus momentos y la participación

Cuando la participación es autónoma hace que se reconozca, la organización o grupo que está elaborando la sistematización ya que si no es así se pierde el sentido que es la interpretación y reconstrucción rigurosa.

Se debe tener claro el por qué y el para qué del proceso. En esta construcción de sentido se debe trabajar desde la responsabilidad colectiva. Sistematizar la experiencia de “Patrimonio etnia y memoria”, en el contexto de la comunidad gabrielista permite re-significarnos como sujetos, y re-significar esta experiencia.

2.1.7. El trabajo colectivo y el dialogo de saberes.

Cuando el trabajo es apropiado por la comunidad, (especialmente por los que desarrollan los procesos a sistematizar) clarifican la metodología a seguir, se le encuentra sentido y significado a la propuesta de reconstrucción, ya que lo que está en juego son sus vivencias expectativas y sueños.

2.1.8. La memoria y la escritura

Al sistematizar se está reconstruyendo la historia colectiva de un grupo ya que allí se revisan las huellas dejadas en los procesos desarrollados, “se activa la memoria” permitiendo en algunos casos encontrar y delimitar los ejes o categorías a reflexionar. Al sistematizar la experiencia del proyecto de Patrimonio, se realizan procesos de construcción de memoria, a nivel de la comunidad Gabrielista.

2.1.9. La producción de conocimiento y su carácter formativo

La sistematización un espacio formativo y productivo porqué:

- Incorpora nuevos conocimientos metodológicos y de la comprensión de la experiencia.
- Incorpora o reactiva prácticas investigativas como: la escritura, el análisis de información y la conceptualización.
- Es un espacio de encuentro de saberes, en donde entran a dialogar para establecer puntos en común.

Explicar la sistematización, como oportunidad de construcción de memoria, re-activación de sus dispositivos, y construcción cultural colectiva, nos permite a propósito, resaltar una línea de acción que el proyecto “Patrimonio Etnia y memoria, ha trabajado en diferentes momentos, como es la memoria. Por esta razón y las ya expuestas, el trabajo metodológico planteado por Lola Cendales, consideramos se presta, como oportuno y pertinente para esta sistematización.

2.2. Metodología

Haciendo uso de la metodología cualitativa, se proponen básicamente dos instrumentos: la observación previa y clasificación de documentos y materiales de los cuatro años que se ha implementado el proyecto de patrimonio del colegio GABRIEL BETANCOURT MEJIA y la técnica cualitativa de grupos focales.

Del año 2006 al año 2009 se registraron las siguientes fuentes:

FUENTES	ESTADO ACTUAL	AÑO
Conjunto de fotografías de las primeras acciones del proyecto de patrimonio	Recopiladas en formato de CD	2006
Video de registro del evento y fotografías		

	Formato de CD	2007
Video de registro del evento y fotografías	Formato de CD	2008
Video de registro del evento y fotografías	Formato de CD	2009
Bitácoras del proyecto de investigación "la memoria como insumo" de la profesora Pilar Albadán	Cuadernillos	2008
	Carpetas	2009
Bitácoras del proyecto de investigación "la memoria como insumo" del profesor Andrés Castiblanco	Cuadernillos	2008
	Carpetas	2009
Objetos y materiales elaborados por los estudiantes	Carteleros, objetos elaborados	2008

2.2.1. Grupos focales

Hay muchas definiciones sobre grupos focales, en la literatura especializada; sin embargo las principales están asociadas a la idea de grupos de discusión organizados alrededor de una temática. En nuestro medio, esta metodología es asociada erróneamente a modalidades de talleres participativos, o a ciertas modalidades de interacción social al interior de grupos sociales. Korman define un grupo focal como: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación". Los grupos focales generalmente son considerados una modalidad de talleres participativos por lo cual es importante hacer una distinción entre ellos. Los talleres participativos implican la participación de un número de personas y el énfasis está puesto en el desarrollo de unas preguntas y unas respuestas entre los talleristas y los

participantes. En cambio, los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador. Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes. Robert Merton, en su artículo "La entrevista focalizada" define los parámetros para el desarrollo de grupos focales: "Hay que asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación; requiere de un guión de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar hipótesis o caracterizaciones y que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas".

Las entrevistas logradas mediante la estrategia de grupos focales tienen como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. Este tipo de entrevista grupal es abierta y estructurada : generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación. En este sentido, se diferencia de una conversación coloquial porque el investigador plantea, previamente las temáticas y, si es el caso, el tópico no se da por agotado retornando nuevamente una y otra vez ya que interesa captar en profundidad los diversos puntos de vista sobre el asunto discutido.

2.2.2. Características de la técnica de los grupos focales

Para aplicar esta técnica son necesarias unas condiciones previas de preparación que apunten a que se desarrolle adecuadamente la discusión y participación del grupo seleccionado, y que se pueden conocer todas las percepciones y apreciaciones en torno al objeto investigado.

Algunas características imprescindibles son:

- Para aplicar esta técnica del grupo focal es necesario, limitar el tiempo de sesión.
- Se requiere seleccionar previamente un número limitado de participantes que guarden ciertos rasgos comunes, determinados previamente de acuerdo con los objetivos y el objeto de investigación.
- Para este tipo de sesiones se requiere crear una atmósfera especial, un ambiente físico y social que le permita al grupo relajarse y permitir de este modo que surjan de manera informal y espontánea sus percepciones, actitudes y opiniones sobre el asunto que se investiga. (Rodríguez-Andino et al., 2007, en González Hernández, 2007).
- El tamaño de los grupos focales puede ser de cuatro hasta 12 personas, condicionado esencialmente por dos factores: deben ser lo suficientemente pequeños para que cada participante tenga la oportunidad de compartir ideas y aportar sus percepciones y lo suficientemente grandes para que haya riqueza de ideas pero sin que el grupo llegue a fraccionarse.
- Para la selección de grupo focal, se requiere de un moderador que guíe la discusión participativa. Esta persona tiene que ser una persona con capacidades y experiencia para moderar sesiones de trabajo en grupo. Al guiar la sesión debe hacer que cada persona participe e interactúe con los demás sin que un participante de manera individual domine la discusión.
- Diseño previo de la guía de moderación.
- En el momento de la sesión se hace necesario un grupo de dos o tres investigadores que estén bien preparados para tratar el tema, y manejar la sesión en la toma rigurosa de datos, observaciones directas y hechos sobresalientes.
- En el cierre de la sesión se sugiere hacer un resumen de la jornada de trabajo del grupo, en el cual se incluyan los comentarios de los participantes, los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

2.2.3. Descripción del grupo focal:

Para este proceso de sistematización, en particular se escogió un grupo de estudiantes de grado noveno del COLEGIO DISTRITAL GABRIEL BETANCOURT MEJIA, que de acuerdo al análisis de las fuentes recolectadas en la aplicación del proyecto en los cuatro años, ha estado involucrado en el proceso, con un trabajo más riguroso como fueron las Bitácoras.

Para la aplicación del grupo focal, se utilizó un tiempo limitado de dos horas, en la jornada escolar y en el momento de su aplicación se hizo uso de las fuentes audiovisuales como dispositivos activadores de memoria, en el momento en que se reunió el grupo se visualizó el material visual como fueron los videos del año 2007, 2008, 2009, de la semana del patrimonio.

Seguido de esta parte visual, se entregó un formato de preguntas con cada uno de los ítems principales para analizar, que los estudiantes respondieron en grupo. Con posterioridad se procedió a discutir a cerca de cada pregunta del formato.

2.3. Pregunta y objetivos de la investigación

Dentro del ejercicio de sistematización, y después de una revisión exhaustiva de las fuentes materiales, registros: documentales y visuales y su correspondiente clasificación, de los cuatro años en que se ha implementado el proyecto de patrimonio en el colegio GABRIEL BETANCOURT MEJIA, y desde una mirada retrospectiva de la experiencia, en el grupo dinamizador, se definieron algunos aspectos significativos a analizar, que motivaron el planteamiento de la pregunta y el objeto de investigación.

2.3.1. Pregunta problematizadora

“¿Se pueden construir procesos convivenciales e identitarios en la Escuela por medio de procesos patrimoniales, culturales y festivos?”

2.3.2. Objetivo general del proyecto

Sistematizar los aportes convivenciales y pedagógicos, del proyecto “Patrimonio, Etnia y memoria”, a la comunidad Gabrielista.

2.3.3. Objetivos específicos

1. Identificar los procesos de la construcción de la convivencia- identidad, alcanzados en el proyecto de patrimonio y memoria.
2. Analizar las experiencias llevadas a cabo en el marco del proyecto de Memoria, que nos permita evidenciar, procesos de investigación.
3. Reconocer los aportes pedagógicos ofrecidos en el proyecto de “Patrimonio, etnia y memoria”, con el fin de incorporarlos en plan de Ciencias Sociales.

3. NUESTROS AVANCES, RESULTADOS Y HALLAZGOS

De acuerdo a lo planteado en la metodología se dieron las categorías de *Memoria, interculturalidad, patrimonio material y lo festivo*. Y encontramos en cada una de ellas las siguientes regularidades en los testimonios de los niños implicados en los procesos.

Inicialmente, para poder analizar las categorías nos propusimos darles un corte transversal a través de tres ámbitos que se relacionan con los objetivos específicos de este trabajo de sistematización: en primer lugar encontramos que como respuesta a nuestra principal premisa de trabajo era importante revisar el papel de la convivencia y sus relaciones en la respuesta de los estudiantes del grupo focal y en las voces y los rostros que se pudieron interpretar del material audiovisual existente; para poder acercarnos a lo convivencial recogimos aquellos testimonios o aquellos acercamientos que daban cuenta de momentos y acciones en las relaciones personales tanto de ellos como pares.

En segunda medida y acompañando lo convivencial nos acercamos a la significación de las prácticas pedagógicas; desde el punto de vista de la vivencia de los estudiantes, ciframos algunos elementos que se presentaban de forma regular en las respuestas, con respecto a las actividades didácticas y a las diferentes programaciones que se llevaron a cabo desde la propuesta docente de la presente experiencia. En este sentido nos interesó mirar el proceso de cómo los estudiantes apropiaban las prácticas en cada una de las categorías.

Finalmente decidimos mirar qué respuestas se acercaban a un proceso de conciencia social sobre la comunidad y sus problemáticas. Teniendo en cuenta que las narraciones o las respuestas a las preguntas, tocaban tangencialmente situaciones de convivencia de la comunidad circundante, de allí la importancia de analizar en qué momento los estudiantes relacionaron la experiencia con procesos colectivos.

Matriz De Análisis: Construcción De Procesos Convivenciales Desde La Experiencia Del Proyecto “Patrimonio Etnia Y Memoria Porque Todos Tenemos Algo Que Contar”

Conceptos desarrollados	Aportes a la convivencia desde la experiencia de sí	Aportes a la práctica pedagógica	Aportes para reflexión de la comunidad educativa
Memoria	<p>La relación del recuerdo con el grupo permite vínculos de convivencia</p> <p>Al preguntar por los elementos que se aportan , la regularidad de la respuesta es sobre los amigos,</p>	<p>Las bitácoras permiten traer el presente situaciones del pasado y sus actores.</p> <p>Los estudiantes relacionan temas de historia en las bitácoras. (tribus, momentos históricos de Colombia, momentos históricos</p>	<p>Se piensa en la memoria como acto de contrición social los errores del pasado. Se evidencia importancia de la infancia</p> <p>Se evidencia la importancia de la infancia como un momento pasado inmediato del</p>

		en la vida de sus padres)	adolescente
Interculturalidad	<p>Algunos asumen costumbres tribales y apropian sus significados para la cotidianidad.</p> <p>Retomar de los ancestros, la cultura del cuidado de la naturaleza</p>	<p>Se recuerda la metodología del análisis de las culturas indígenas y sus costumbres es mencionado en la relación Enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Caracterización de la cultura en sus modos vidas</p>	<p>Los impactos, las costumbres que se relacionan con la guerra, sus elementos.</p> <p>El patrimonio permite la construcción de identidad colectiva de los estudiantes.</p> <p>Hay una perspectiva diferente d de lo ancestral, ven en las culturas indígenas como algo positivo. Valorán lo ancestral.</p>
Material	Algunos de los estudiantes involucran la actividad convivencial en el concepto de patrimonial.	Hay una referencia directa y constante a la metodología y a las actividades donde se realizan juegos de rol.	Los monumentos son vistos como el reflejo de la acción ocurrida en el pasado, y como elementos de recuerdo de las personas.
Patrimonio	Elementos - recuerdo culturales		
Inmaterial			
			Establecen el puente patrimonio y memoria.
			Patrimonio como

			derecho-preservación.
La fiesta – Lo festivo	<p>Se reconoce la fiesta como encuentro.</p> <p>La fiesta permite la relación con el otro sin importar que se es.</p> <p>Manifestación de ayudar a ser sociables.</p> <p>Se pueden asumir otros roles, la posición del otro (Al disfrazarse)</p> <p>La fiesta es un momento de encuentro donde los estudiantes dejan de lado la diferencia, para ser como el otro en el otro.</p>	<p>Se reconocen elementos de la fiesta. (instrumentos)</p> <p>Los estudiantes dimensionan lo festivo (Los carnavales).</p>	<p>Dialogo de saberes, de las distintas de las generaciones, y grupos.</p> <p>Momento de encuentro de la familia.</p>

En el sentido de nuestro trabajo pensamos en una pedagogía patrimonial y diversa: es posible que este apartado sea ambicioso por lo que pretende expresar, pero es sin duda la frase que se podría esbozar para los acercamientos de las acciones de aula enfocadas en la exploración de conceptos como la memoria, el patrimonio, lo intercultural, lo diverso y lo festivo. En este sentido aproximarse a través la sistematización evoca la necesidad

de presentar los conceptos que se han trabajado con los estudiantes y pensarlos desde lo que se vive en la escuela.

Inmaculada Pastor considera algunas premisas básicas que contribuyen a dar lineamientos para promover procesos educativos en el patrimonio y la memoria, “en primer lugar la interrelación entre investigación educativa – patrimonial, política cultural y formación en todos los niveles” (Pastor, 2004:21); por otro lado es importante mirar que definen los estudiantes como comunidad destino y a partir de esas expectativas, proyectar un plan a seguir en la ruta del reconocimiento de lo patrimonial y todo lo que engloba: “Analizar y valorar las demandas en relación al conocimiento y disfrute del patrimonio de esos diversos colectivos ciudadanos, así como las barreras de todo tipo, culturales , económicas físicas, etc. , que les dificultan el acceso a ese conocimiento y disfrute” (Pastor, 2004: 23)

En el contexto de este trabajo retomamos lo que se planteó anteriormente en el apartado de análisis de contexto: que es, mirar lo local, lo institucional y los actores como cimientos a partir de los cuales podemos establecer elementos de análisis sobre la experiencia de este proyecto: en razón de lo local es importante tomar todas las características que influyen en el espacio social de la institución donde se han venido desarrollando estas acciones pedagógicas. Lo institucional se debe interpretar desde los discursos que han acompañado los conceptos y cómo a esta serie de producciones de sentido les han surgido resistencias y por último y clave el mirar el quienes son los que se enmarcan en las dinámicas constituyendo el proceso central de la sistematización.

En el caso de los estudiantes el pensar esta serie de elementos sociales los posiciona hacia una conciencia de sí mismos, generando un conjunto de relaciones que promueven la interiorización de los legados y costumbres existentes y da nuevos significados a las prácticas actuales. Con base en esta necesidad de constituir una práctica pedagógica alternativa sobre el reconocimiento de estos conceptos nos encaminamos a observarlos y presentarlos en el marco de este trabajo de sistematización.

3.1 . La memoria cómo esencia de la acción

Este proyecto ha sido nutrido desde diferentes perspectivas docentes que previamente han hecho un trabajo desde la construcción de ciudadanía y el proceso de formación y de representación de la memoria colectiva: la categoría de memoria es una expresión de alta trayectoria en las ciencias sociales. Recientemente académicos y sectores de la sociedad civil la retoman para incorporarla a un movimiento creciente de sujetos que dan cuenta de lo ocurrido desde unas narrativas que se ubican más en los márgenes que la oficialidad. (Albadán, 2009: 127) a partir de estas narraciones y definiciones pensamos en la importancia que tiene la memoria en la escuela teniendo en cuenta como lo ha dicho Albadán que el campo de subjetividades en el cual navega la memoria constituye la atención entre lo propio y lo instituyente, entendiendo lo propio como la experiencia de sí.

En este mismo horizonte conceptual encontramos que la memoria también se puede asociar a una serie de binomios conceptuales que referencian diferentes relaciones a saber: memoria-olvido, recuerdo-silencio, resistencia-hegemonía y huella-lugar (Castilblanco, 2009:128) entendiendo estos binomios como una serie de relaciones que han sido desencadenantes de toda la complejidad de formas de pensar la memoria y a su vez han sido puestas en juego como un sistema de construcción de identidades colectivas y de compromisos sociales, referentes de una nación, de un grupo o de un espacio determinado.

Relaciones que han interactuado y se desenvuelven en medio de la tensiones que se dan en la cotidianidad de los sujetos, que a su vez permiten comprender los intercambios que existen desde la diferencia, lo diverso y lo intercultural, donde a través de estos juegos de relaciones se vive desarrollando un proceso subjetivo de cara a lo institucional, representado por las políticas educativas y las directrices que regulan la educación local.

Nuestra propuesta se puede definir desde el afán de encontrar las formas y sentidos que se albergan en los marcos de memoria (como lo estableció Halbwachs), la pretensión gira sobre cómo desentrañar el pasado reciente de la Escuela y la comunidad. Un ejercicio

que permite poner sobre el dialogo a diferentes generaciones, cuyas perspectivas han variado en formas, pero que llegan a lugares comunes frente a sus fines.

Esta serie de diálogos permite el fortalecimiento del tejido social lesionado por el olvido y otras formas de marginalización del discurso cotidiano, la memoria viene a recuperar tejidos delicados sobre los que la concurrencia de la historia pasa levemente, como la memoria de los vencidos o la historia desde abajo, las reivindicaciones de esta permiten entrever los horizontes sociales y políticos de las comunidades ya que detrás de cada estudiante y su núcleo familiar, hay una amalgama de idearios políticos y formas de las subjetividades ético – políticas.

3.1.1 Hallazgos: la memoria de lo individual a lo colectivo

En primer lugar entendemos que la memoria no solamente es un proceso o una herramienta, sino un fin, desde este primer acercamiento pretendemos encontrar en el contexto del colegio Gabriel Betancourt Mejía la importancia que tiene el acto de recordar como acción transversal tanto los procesos de convivencia, como de la práctica pedagógica y la construcción de la comunidad educativa.

Situándonos en un camino que pretende la construcción de sentido desde la experiencia de si como fundamento de lo subjetivo en la construcción de aprendizajes, saberes y apropiaciones de los proyectos que afectan a los estudiantes Gabrielistas.

Encontramos que el recuerdo evoca lazos de familiaridad, los cuales se traducen en una serie relaciones que se presentan entre pares, situándose en espacios de diálogo y de convivencia, de forma abierta entre las experiencias que finalmente son socializadas a través de sus canales de comunicación, los cuales trascienden de la relación interpersonal y llegan al uso de las tecnologías como es el caso del facebook entre otras redes.

La memoria permite particularizar la experiencia de cada estudiante, permitiéndole posicionarse de su propio discurso, su propia historia y de igual manera en el ejercicio de la narración y el recuerdo en grupo logra establecer una serie de semejanzas y lugares comunes con referencia al pasado del colectivo, situaciones como el origen paterno, materno la relación es que se dieron entre las familias cuando llegaron a sentarse sus barrios vieron momentos de coincidencia y de familiaridad entre quienes compartían el mismo estilo descendencia. "La bitácora nos ayuda a recordar lo que nuestros familiares y amigos hicieron en un tiempo pasado, nos ayuda a reflexionar sobre las acciones que nos condujeron a esta realidad, además, a no cometer los errores que cometieron ellos" (Alejandro Gutiérrez 2010)

De esta forma la memoria permite a los estudiantes posicionarse de forma crítica frente al pasado, les permite construir y discernir sobre las decisiones correctas y equivocadas que se han tomado y sus diferentes consecuencias, logrando que la memoria se convierta en un vehículo de reparación de viejas heridas y por otro lado un instrumento de justicia frente a actos que en algún momento fueron agresivos contra ellos y sus familias. " Es importante porque la bitácora es un paso a seguir del pasado de todo lo que vivimos nosotros y nuestros antepasados, además es muy bueno porque nos ayuda a recordar los buenos y malos momentos que pasamos con nuestros amigos y familiares, personas muy importantes que se quedarán en nuestro recuerdos" (Jefferson Garzón 2010).

Recuerdos que permiten diferenciar con claridad los momentos de la infancia y sus preocupaciones con las incertidumbres del presente, en las cuales se vive el momento de una adolescencia más consciente con el medio que frecuenta y posicionada de las relaciones necesarias para significar sus espacios; sin embargo hay que reconocer que la propuesta se queda corta en la perdurabilidad de los conocimientos como saberes académicos, por lo que la ganancia es más socio afectiva y experiencial.

Por otro lado, el aplicar la memoria como instrumento y también como fin permitió potenciar las prácticas pedagógicas alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales,

ya que se logró una relación directa entre los hechos cotidianos y los antecedentes históricos locales, nacionales y globales. En la trayectoria de este proyecto las prácticas pedagógicas han girado en torno a los procesos experienciales de los estudiantes enlazados con su realidad social. Es en cierta medida una forma de reconstruir o dar un sentido de unidad a la pluralidad de saberes y narraciones.

Lo pedagógico se funde y se transforma a través de la bitácora ya que permite que el estudiante interiorice a través de procesos autónomos y auto referenciales una serie de conocimientos que implican la relación entre tiempo, y actores desarrollando unas competencias espacio temporales y a su vez construyendo y proponiendo nuevas formas de comprender el saber social.

Esta serie de ejercicios han permitido replantearse ese pasado inmediato y lejano, analizar cómo la familia no sólo es una institución social sino es un campo de relaciones que tienen una historia que se va tejiendo continuamente y que ellos van protagonizando con sus acciones y sus omisiones en la vida cotidiana, la remembranza empodera al estudiante no sólo sobre sus recuerdos sino sobre la historia barrial, que para ellos es una suma de anécdotas familiares de unos y otros vecinos.

Con referencia a la primera categoría el marco social (Halbwachs, 1925/2004) el más importante para ellos es establecido en la familia, este se presenta como el primer peldaño de las relaciones sociales, ya que en ella se desarrollan los conceptos y recuerdos que acompañan al sujeto a lo largo de su vida. Para ellos es un acervo de recuerdos que permite ver qué hicieron sus ancestros en el pasado, además del aprendizaje de los errores como se menciona anteriormente. *“la bitácora nos ayuda a recordar lo que nuestros familiares y amigos hicieron en un tiempo pasado, nos ayuda a reflexionar sobre las acciones que nos condujeron a esta realidad...”* (Alejandro Gutiérrez 2010).

Para otros es importante el situarse desde la historia colectiva y el pasado de la familia involucrado en la historia de todos. “*Lo que encuentro en mis recuerdos son mis amigos y familiares, porque con ellos hago eventos, como esto también mis profesores y las instalaciones* (Sic) (Carlos Pote 2010), para este caso la escuela se transforma en el escenario donde suceden los acontecimientos colectivos más significativos además del círculo familiar, ya que como se dijo anteriormente la relación entre pares se va fortaleciendo por esta serie de vínculos que se dan en los rincones, pasillos, baños, canchas entre otros lugares que de por sí ya tienen un significado para los estudiantes y los docentes. Al involucrar el pasado personal en el pasado colectivo se evidencia la relación estrecha entre las memorias individuales y los grandes relatos sociales, construcciones simbólicas que son parte de lo social.

Finalmente en este proceso de memoria los estudiantes han podido compartir con sus padres la historia común que enmarcó la formación de los barrios de la zona y las migraciones que se generaron para llegar a lo que hoy conocemos como el Tintal, esta experiencia les permitió comparar qué de esas condiciones han cambiado y cuáles cosas perduran como aspectos problemáticos de la zona donde hoy viven, en consecuencia se puede evidenciar que el principal aporte a la comunidad en el cual influye este proyecto es la creación de una conciencia en los estudiantes sobre todos esos problemas que viven en su vecindario, permitiéndoles pensar en algunas soluciones o en forma de adaptarse a nuevas situaciones.

3.2. *Lo del otro, lo distante o cercano: la interculturalidad*

En el juego de conceptos nos parece importante lo que implica asumir *una perspectiva educativa que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y la proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones.*(Walsh, 2005:43) con base en este pensamiento intercultural y poniendo en relación directa la importancia que tiene la memoria como reconstrucción de lo vivido y como lucha contra la muerte del olvido, entendemos que la relaciones en la escuela a través de lo festivo deben agenciar cambios y transformar estructuras de identidad que se reproducen en la institución.

A este derrotero se puede acceder sólo en la revisión de las visiones sobre la diferencia y lo diverso, el espíritu de la otredad, se reviste en esos reconocimientos cercanos o distanciados de los elementos que se aportan al contexto, el uso de las evidencias del pasado que permiten pensar al otro de un momento distinto es un acercamiento al carácter intercultural que tiene nuestra historia y sus mestizajes. De otro modo podría tan sólo ser un inventario de las costumbres, usos y creencias de pueblos lejanos en región y momento, frente a las nuevas costumbres de nativos digitales entre otras tendencias que se enmarcan en culturas disímiles.

3.2.1 Hallazgos: Rasgos interculturales

La segunda categoría de la interculturalidad permite ver las reacciones y posturas ante lo diverso, este elemento de diferencia constituye en sí mismo el sedimento de muchas de las relaciones de convivencia que se establecen en la comunidad. En ellos cobra importancia el proceso de mestizaje porque dan cuenta de un reconocimiento desde la interiorización de sus procesos y la reflexión retrospectiva de las culturas ancestrales.

Esta serie de reconocimientos plantea un distanciamiento de las costumbres del otro, en parte por la distancia espacio temporal y también por la occidentalización de sus costumbres que margina lo propio dando relevancia a lo que se halla en el primer mundo. Aunque ellos no manejan como tal un concepto interculturalidad, están en un proceso de establecer diferencias con respecto a las costumbres del pasado en otras culturas, confrontándola con la visión actual, para ellos el pasado indígena basa sus diferencias en nombres y algunas costumbres, de hecho les causa emoción el abordaje de las costumbres tribales acerca de momentos como la guerra o expresiones como las artes y la música.

Cuando establecemos el interrogante que indaga por la interculturalidad, encontramos que los estudiantes hacen una clara referencia a las prácticas pedagógicas que se generan en los procesos encaminados a mostrar las culturas y sus costumbres, para ellos

es el punto de partida cuando quieren hacer referencia al concepto de cultura (el cual manejan) utilizándolo en la definición de lo diverso y lo plural.

Esta forma de sensibilización hacia la cultura ancestral ha permitido la consolidación de unas prácticas que se desenvuelven en ambientes de aprendizaje, adecuados con los signos y los símbolos que han acompañado a las culturas ancestrales, de allí que para los estudiantes un objeto de recuerdo de su trabajo en el proyecto es la personificación ya sea de los indígenas, o de las deidades que hacen parte de las creencias ancestrales.

En este caso se comienza a manejar el concepto de lo propio y el reconocimiento de lo ancestral como parte de nuestro fundamento cultural proceso que se pensó en un principio como objetivo del proyecto de patrimonio etnia y memoria. Uno de los hallazgos más importantes, fue encontrar que los estudiantes han interiorizado los procesos culturales no como una mera presentación de objetos, artefactos, y rasgos representativos de las culturas antiguas, sino como un conjunto de costumbres que se han ido interiorizando en nuestra cotidianidad, de tal forma que han llegado a asumir muchos de nuestros rasgos distintivos actuales en costumbres heredadas de nuestros ancestros.

En cuanto al impacto que les deja la concepción de mundo del otro ellos se centran en lo ritual y en lo que creían los otros, el acto de mirar la diferencia se evidencia en la observación de las costumbres del otro: “el amor por la naturaleza, el cuidado de la naturaleza y la unión espiritual con esta” (Leandro Porras, 2010) frases como la anterior permiten dar cuenta de cómo los estudiantes han apropiado discursos ancestrales con relación al cuidado de la naturaleza y el medio ambiente para aplicarlos en sus ambientes de aprendizaje, es decir: el establecimiento de normas de convivencia con relación a los espacios físicos de la institución han estado influenciados por ideas que provienen de las creencias naturales de los pueblos indígenas.

Por otro lado se interesan como se ha mencionado anteriormente por los procesos rituales que encarnan momentos de personificación que se pueden evidenciar en las costumbres desde las más íntimas hasta las más colectivas las cuales llaman la atención por su particularidad y su diversidad: “los gorros que los koguis utilizaban es para que no se les vaya el espíritu, ellos cuidaban mucho la naturaleza y utilizaban túnicas blancas, ellos utilizaban muchos accesorios” (Héctor Castro, 2010).

Finalmente ante el proceso intercultural se ha logrado el desmonte de la satanización del indígena y la subestimación de lo ancestral, los estudiantes han comprendido que en el pasado también había una organización comunitaria que permitía consolidar identidad y valorarla, en ese análisis los estudiantes han reconocido que lo indígena también ha sido un sistema social como el actual y que nosotros como seres contemporáneos tenemos mucho que aprender de él: "sus costumbres, la manera en que visten y trabajan, son más trabajadores y hacen muchas cosas que no hacemos, la forma de castigar y sus casas y sus líderes (sic)" (Dayana Londoño 2010).

3.3. El patrimonio Material e Inmaterial: huellas y momentos vividos.

Este proyecto requiere hablar sobre la importancia que tiene el patrimonio material e inmaterial como expresiones de la herencia cultural de nuestra humanidad. Esta necesidad de proteger el legado cultural es una mezcla entre la memoria como acto de recuerdo y el patrimonio como forma de conservación. Al respecto, es muy importante hablar de este concepto, el cual se acoge desde una concepción que permita articularlo con lo festivo y con la memoria como una clave de conservación y construcción.

Josep Ballart¹⁷ configura teóricamente el concepto con un alcance de larga duración, teniendo en cuenta que la reflexión discusión, disertación o bibliografía sobre este tema se ha representado tradicionalmente desde lo normativo más que desde lo académico, en

¹⁷ Ballart define: *el patrimonio histórico en el mundo moderno, que el delegado de la historia que llegamos a poseer porque ha sobrevivido al paso del tiempo y no llega a tiempo para rehacer nuestra relación con el mundo que ya pasó.* (Ballart, 1997: 37)

el sentido de clasificar y tipificarlo (UNESCO) para conservarlo, disponiendo de un sistema legal que da soporte y ejecuta proyectos de recopilación, restauración y recuperación de los vestigios del pasado.

Sin embargo hay que tener en cuenta que a pesar de todo ese altruismo por la herencia cultural, existe la fuerza de la economía y sus dinámicas, las cuales se representan en el consumo cultural el cual le da un nuevo matiz a ese patrimonio que en cierta forma lo convierte en un bien rentable y pasa de ser la pasión de los anticuarios a un negocio cultural. (Castilblanco, 2007:34)

Al respecto Luisa Seoane en su artículo "Del concepto del monumento histórico al de patrimonio cultural" plantea antes que la cuestión económica, un seguimiento al interés patrimonial como forma concreta de conservación y en este mismo sentido, apoyándose en Soja afirma que la post - metrópoli dotada de hiper-realidad domina la interpretación de lo material, donde lo urbano se configura como elemento central de la economía cultural de la ciudad. (Seoane, 2001:25)

Entendiendo la economía cultural como el conjunto de actividades que se enlazan con el consumo de bienes y servicios con valor cultural, lo que nos pone ante otra perspectiva de las formas de apropiación del patrimonio.

Con base en estos autores, se puede decir que a través de lo festivo y la conmemoración se renuevan los valores del patrimonio frente a la institucionalización de la memoria y a la circulación de un comercio de cultura lo que finalmente aterriza sobre las necesidades culturales de nuestros estudiantes en un proceso de reconocimiento como sujetos y ciudadanos.

Finalmente desde esta óptica del patrimonio pensamos que se pueden articular los procesos en lo festivo, teniendo en cuenta la importancia del reconocimiento del otro,

dentro de la diferencia, además de la importancia de la memoria como una resistencia a una institucionalidad y a una historia impuesta sobre la versión de los actores que construyen el discurso social; es decir estas apropiaciones de la memoria a través de lo festivo permiten crear un contra discurso, donde se desarrollan prácticas pedagógicas y sociales que se encaminan a fortalecer una ciudadanía más consciente sobre un pensamiento social.

3.3.1. Hallazgos: Lo patrimonial como camino de memoria

La categoría del patrimonio material va direccionada a mirar el reconocimiento de las prácticas y situaciones donde se evocaron elementos patrimoniales en los procesos pedagógicos. Éste concepto es el más elaborado a lo largo de este proyecto, junto a la memoria ha sido interiorizado y significado en los estudiantes de la comunidad Gabrielista, pues desde la fundación de esta comunidad educativa los estudiantes han tenido que ver con procesos de reconocimiento de la cultura local y sus diferentes huellas.

La referencia de este concepto ha fortalecido en diferentes instancias nuestro trabajo institucional ya que con base en su articulación se pudieron llevar a cabo procesos como el proyecto de pacto por el tesoro, en el cual estaban implicadas todas las áreas y que para el caso de los grupos focales fue un punto especial de referencia para los estudiantes entrevistados, ya que la actividad de este proyecto giró en torno a la organización en tribus indígenas que se localizaron en diferentes puntos de la institución apropiándolos como territorios y significándolos por medio de signos, símbolos y artefactos que les daban identidad.

Ellos entienden el patrimonio como algo más amplio que el monumento o las evidencias del pasado, reconocen de forma holística los elementos que se contextualizan, ya existe una clara diferenciación de qué es el patrimonio material e inmaterial, teniendo en cuenta que a lo largo de todo el proceso los estudiantes se han encontrado con diferentes expresiones de diversas culturas a lo largo del tiempo y desde este punto ellos reconocen

que los elementos juegan como una suma de recuerdos que se van acentuando de acuerdo a la experiencia.

Una de las evidencias que tenemos con respecto a lo que encontramos, es el desarrollo de una cultura de lo público, lo que implica un uso adecuado y una valoración diferente de los espacios del colegio, generando procesos de pertenencia que desembocan en prácticas de cuidado, y acuerdos colectivos sobre los usos de los espacios de la planta física.

Vale la pena recordar en este proceso, el rescate de la narrativa de los abuelos que se llevó a cabo en el año 2009, donde se reunieron varios abuelos de la localidad y le narraron a los niños las experiencias fundacionales de Kennedy, dándoles a entender todo el capital cultural que había en su localidad y permitiendo los estudiantes una apropiación del patrimonio monumental de la localidad octava.

En esta experiencia los abuelos pudieron encontrarse con las nuevas generaciones y dialogar sobre un pasado común que los jóvenes ignoraban o que sólo conocían a través de los libros, fue un acercamiento histórico de dos generaciones completamente distintas donde se escucharon mutuamente, en un escenario participativo. "Que cada cultura tiene su propio estilo de vida y por ese estilo de vida tiene sus formas de vestir y sus creencias" (Carlos Pote 2010)

En este sentido se puede evidenciar que existe una afirmación de conceptos que son consecuencia del conjunto de vivencias alrededor de las actividades que se han propuesto en los últimos años. Donde se han dado por igual manifestaciones de lo material como de lo inmaterial en el desarrollo de la presente experiencia.

Dentro de estas concepciones se encuentra el sentimiento de apropiación de elementos patrimoniales como expresiones individuales reconocidas por el colectivo, se han dejado

cautivar por las danzas, los trajes y los monumentos, reconocen en ellos formas de acercarse al pasado que se plasma sobre su proyecto de vida. “es un elemento con el cual recordamos a una persona, con lo cual recordamos una u otra cosa importante que haya hecho, Juanes mi tierra” (Edwin Escobar, 2010).

3.4. Lo Festivo como elemento de resistencia a la institucionalización de la memoria

Lo festivo enmarca gran parte de los rituales cotidianos, en la cultura colombiana la celebración y la conmemoración son atravesadas por la construcción de rituales y prácticas por medio de las cuales se llega al fortalecimiento de las costumbres y las identificaciones con las culturas que se relacionan en los contextos sociales.

Desde este punto de vista, en la categoría de lo festivo, en el Colegio Gabriel Betancourt, se han generado un conjunto de prácticas pedagógicas manifiestas en las acciones y momentos de celebración y conmemoración del patrimonio y la memoria, en donde de alguna manera se está abordando este rasero conceptual.

A nivel de las prácticas pedagógicas el reconocimiento a través de elementos didácticos como el video en el proceso de sistematización de la experiencia han logrado que ellos se reconozcan como actores y evidencien la transformación que han vivido como participantes: "nos encontramos mediante videos y fotos cuando en ese momento estábamos culturizándonos o también nos vemos en las fotos y la bitácora"(Sebastián Llano 2010), para ellos el culturizarse es entrar en conocimiento de la cultura general, en este sentido falta trabajar más la valoración de lo propio como elemento cultural.

Son varios los orígenes del carnaval dependiendo de la zona geográfica o el sentido mismo del festejo, para algunos se remonta a las fiestas paganas o a las conmemoraciones religiosas; se puede afirmar incluso, que el carnaval es un ritual que se establece periódicamente para celebrar, es decir, traer a la memoria colectiva un

hecho ligado a una experiencia natural, como la cosecha o lo relacionado con una experiencia religiosa, por ejemplo, la pascua, la semana santa, el Corpus Cristi, entre otros (PERGOLIS, J 1999:55).

Es un acto que pretende darle algún lugar a la identidad, las tradiciones o las costumbres de una comunidad, que por alguna razón, han sido negadas o silenciadas por el sujeto y los sistemas institucionalizados; estas exclusiones han configurado una especie de olvido sistemático, cuya intencionalidad, acudiendo a los marcos del recuerdo y a la incorporación de una cultural “legal”, terminan produciendo el olvido.

La fiesta es una celebración ceremonial en la que se invierten las reglas establecidas, los cuerpos y las identidades sufren procesos de transformación en torno a los rituales, que son acompañados de cantos y músicas, en los cuales se acentúa unas reglas de comportamiento (las que definen el mismo ceremonial o carnaval), o se invierten dichas reglas como lo afirma Mijail Bajtín. (Bajtín, Cfr. González 2005)

La memoria está relacionada con la vida en sociedad, de hecho, “es en la sociedad donde normalmente el hombre adquiere sus recuerdos, es allí donde evoca, los reconoce y los localiza” (Halbwachs 2002:35); la fiesta al ser un hecho que se construye en colectivo por medio de redes o tribus carnavaleras, que se reúnen para expresar un sentimiento en común y que al entrar en contacto con las otras, se constituye en una realidad que acude a la elaboración de acontecimientos, que por su intensidad, se convertirá en un mecanismo de lucha contra el olvido, además, por su complejidad, contribuirá a un mayor grado de interacción.

Estas acciones se realizan desde el momento de la preparación del carnaval, pues es ese el momento en el que se comienza a pensar sobre la temática que se quiere recrear, es un espacio abierto que no tiene control político, de este modo, “...es más bien la realidad social, representada a través de los disfraces y de muchas formas de expresión,

que permiten poner en escena actitudes, mentalidades e imaginarios de una comunidad, haciendo del gesto un campo de privilegio de los lenguajes”. (González, 2005:21).

Para que se constituya fiesta, deben confluír tres elementos: un sujeto celebrante, un objeto celebrado y una tradición, que da perpetuidad a la memoria; de este modo, en la fiesta interactúan una serie de elementos que implican momentos, actos y relaciones que activan los diferentes dispositivos del recuerdo como construcción colectiva.

Hay que anotar que ciertas expresiones como la máscara y el representar a un personaje distinto de sí mismo a través de las representaciones teatrales, se han ido instalando en escenarios no propiamente festivos, es el caso de las diferentes actividades escolares como izadas de bandera o conmemoraciones con alusión a temas que tienen que ver con la consolidación del concepto de Nación.

Son varios los tipos de públicos y actores que participan en la fiesta y que se agrupan atendiendo a su condición socio-económica o étnica y que dan cuenta de ciertas formas de celebraciones, diferentes unas de otras. En festividades como el carnaval de Bogotá, por ejemplo, se observa que al ser este un escenario multicultural, son diversas las formas de participación, en las que caben las expresiones artísticas afrocolombianas, indígenas y mestizas, pero además las culturas populares urbanas.

En este sentido la escuela es permeada de estas intenciones festivas y a través de las relaciones que se establecen con la ciudad involucra elementos que pertenecen a la fiesta distrital para fortalecer las relaciones institucionales al interior de los ámbitos de aprendizaje.

En un intento por definir un lugar político de la fiesta como proceso y escenario de la memoria y de la rememoración, se puede admitir que este, resulta ser un suceso que históricamente ha enfrentado a los órdenes dominantes, pero además, en términos

prospectivos, puede considerarse que es una producción de subjetividades humanas que rompe con las hegemonías de las clásicas formas de sub-alternación de la modernidad, el capitalismo, el liberalismo, el progreso, la civilización, que hoy pareciese, adquieren nuevas estrategias bajo el halo de la globalización; el carnaval como experiencia de la memoria y como resistencia entonces, contribuiría a la construcción de identidades, que en este caso, incorporan, tanto a lo ancestral como a los sujetos contemporáneos.

3.4.1. Hallazgos: Lo festivo

Lo festivo es un conjunto patrimonial que permite integrar procesos rituales, generando una fractura del tiempo cotidiano, es donde ocurre la integración de contextos sociales, generando espacios de convivencia permitiendo a su vez ambientes de aprendizaje y producción de nuevo conocimiento.

En primer lugar hay un reconocimiento de los espacios del colegio como puntos de encuentro y definen la fiesta como el acto de compartir con el otro, asociando elementos lúdicos a la diversión la música y la alegría. Estos lugares sirven de dialogo interpersonal sobre el pasado donde se apropian de los recuerdos y los intercambian: "Pues nos saludamos y nos acordamos de nuestros momentos que pasamos"(Alejandro Gutiérrez 2010)

En el compartir hay varios elementos que están en juego: primero la interrelación con el otro permite que haya la construcción de espacios donde no hay una preocupación sobre los intereses de quienes participan y como lo hacen, sino que todo gira en torno a la diversión apoyando la generación de valores como la tolerancia y el respeto los cuales son parte esencial del proceso convivencial " el encuentro es alegre, divertido, hiperactivo

, recochero, emocionante y es importante porque nos ayuda a ser más sociables con los demás"(Héctor Castro 2010)

Por otro lado se miran con crítica los aprendizajes nuevos y lo que aun no sé conoce, en este sentido el dialogo es para ellos muy importante para conocer al otro, les permite vivirse en un espacio diferente al aula, en el proceso, en las actividades de las culturas indígenas, tomaron roles que les permitieron crear otros rasgos diferentes donde lo diverso configura las expresiones alrededor de las actividades que se han realizado "fue muy bueno cuando hubo la actividad de las culturas unos disfrazados y otros cantando, en ese momento compartiste con tus compañeros ese proceso" (Angie Sanabria 2010) "nos encontramos mediante videos y fotos cuando en ese momento estábamos culturizándolos o también nos vemos en fotos y la bitácora... nos fue bien pero de todos modos sabemos que nos falta culturizarnos más, (y) aprender más" (Stefany Ramírez, 2010)

Aunque anteriormente asumimos que lo intercultural y lo diverso no se reconocían propiamente en su definición, a través de la fiesta si entran en relación la diferencia y la expresión del otro como elementos claves para el aprendizaje: "la fiesta es importante porque hablamos de nuestra cultura y la de los demás" (Santiago Acuña 2010) esta experiencia de compartir con el otro más allá de la relación de aula fue determinante en el fortalecimiento de lazos de familiaridad entre los estudiantes.

3.5 La innovación en las diferentes categorías

El proceso de lo innovador viene de la mano de la concepción de innovar: esta concepción está sujeta a una serie de discusiones que aun establecen una tensión entre la creación y la implementación de lo existente con modificaciones y valores agregados. En cierto modo encontramos que el horizonte de la transformación de una comunidad educativa se puede evidenciar en sus manifestaciones innovadoras, sin embargo

entendemos que hablar de algo innovador implica el reconocimiento de la originalidad de los instrumentos y las acciones en los contextos.

Para el caso de las bitácoras como registro, los portafolios y otros métodos de almacenamiento y análisis de la experiencia en los estudiantes es un trabajo que los maestros han desarrollado para diferentes usos: encontramos que el uso de bitácoras es un elemento indispensable en programas de investigación como *Ondas* en el caso de colciencias - Colombia y el uso de portafolios y sesiones de memoria en los niños y jóvenes se ha evidenciado en trabajos analíticos como los desarrollados por Pluck Rose en los años setenta y ochenta en referencia a la enseñanza de la historia, publicados por ediciones Morata entre otros editores y universidades.

Considerando esta serie de cuestiones de la originalidad de los instrumentos definimos que lo innovador de nuestro trabajo se halla en el juego de todos estos elementos para hablar de temas como el patrimonio, del cual se ha trabajado desde museos, casas de cultura pero en poca proporción se aborda desde la escuela como escenario de encuentros y relaciones culturales.

Cómo afirma Irene Rodríguez: *“se puede decir que el maestro innovador construye nuevos sentidos para las estructuras, relaciones y contenidos del acto pedagógico cuando reorganiza de manera intencional el proceso de enseñanza aprendizaje, buscando hacerlo más significativo y alcanzar los logros esperados de manera más efectiva”*. (Rodríguez, 1999:38). En la reorganización de dichos procesos nos valemos de los instrumentos y de las ideas didácticas que se han llevado a cabo para mirar de una manera pertinente las posibles aplicaciones en las acciones cotidianas de nuestras aulas.

Nuestro proceso innovador hace referencia a usos novedosos de instrumentos convencionales de registro, ritualizados en prácticas que tienden a interiorizarse en la comunidad educativa y su contexto específico. Si nos propusiéramos demostrar a la comunidad de maestros locales y globales nuestro proyecto se podría hablar de la

apropiación de las herramientas necesarias de contextos diversos para encaminarnos al objeto común de la enseñanza y dialogo de unos saberes sociales dinámicos y sorprendentes con relación a la implementación tradicional de los planes de estudios de nuestra área de saber.

Finalmente pensar en lo innovador nos lleva a mirar de nuevo las categorías propuestas, como procesos que han requerido instrumentos de trabajo, apuestas y dedicación con el fin de confluir sobre lo que ha sido el desarrollo del presente proyecto.

4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La sistematización es una manera pertinente de darle cuerpo académico a los procesos pedagógicos, que se adelantan en el aula de clase, ubicándolos a la vez en el plano de la investigación.

Como ejercicio investigativo la sistematización ha permitido al grupo de docentes del colegio Gabriel Betancourt Mejía, analizar sobre los aportes del proyecto de patrimonio a la comunidad educativa. Se destaca una reflexión pedagógica diferente al inicio del trabajo de sistematización, ya que se brindan teorías conceptuales en torno a los procesos convivenciales.

Este proceso de sistematización se puede concluir a través de tres aspectos principales que son: la importancia de la sistematización en proyectos escolares, particularidades convivenciales y las proyecciones.

4.1. La importancia de la sistematización en proyectos escolares

No es suficiente el trabajo practico en los proyectos escolares sino que estos tienen que ser acompañados de procesos teóricos que ayuden a afianzar las dinámicas pedagógicas y académicas.

Al integrar la sistematización al proyecto se encontró que hay que hacer una reelaboración al objeto de este, ya que se debe acercar las discusiones teóricas a los espacios escolares. Al no tener un desarrollo teórico más profundo del proyecto, las actividades llevadas a cabo no permitían que los estudiantes se apropiaran de cada uno de los conceptos trabajados.

La sistematización permite integrar a cada uno de los sujetos participantes; en este caso a toda la comunidad Gabrielista: maestros, estudiantes y directivos, creando así una reconstrucción de tejido social es allí en donde entra la memoria a afianzar, la participación, el trabajo colectivo y el dialogo de saberes, lo mismo que la escritura como huella de esa re-significación. Evidencia las verdaderas necesidades de la comunidad, en este caso al contrastar lo teórico con lo práctico se observó que eran los conceptos convivenciales lo que primaba.

4.2. Particularidades convivenciales

Desde el año 2006 hasta el presente la población del colegio ha tenido una importante transformación, la cual podemos atribuir en cierta forma al trabajo docente que hemos venido desarrollando en la institución (sin descartar otras propuestas desde otras áreas e intereses).

Fueron cuatro años que nos han permitido mirar de cerca cómo una población migrante en razón a su contexto barrial, se adapta y se apropia en un escenario educativo, en este caso el colegio Gabriel Betancourt Mejía en el cual se ha desarrollado y se proyecta al futuro el presente proyecto pedagógico.

Los niveles de resocialización dan cuenta de una relaciones más estables, que vienen del desarrollo de diferentes dinámicas en las cuales los estudiantes se encontraron frente a sí mismos y su experiencia colectiva; es a partir de la misma que se constituyen los lazos de pertenencia a la institución; a pesar de los cambios que provienen de los movimientos

académicos (traslados y repitencias) y de las situaciones particulares (deserciones, retiros voluntarios y sancionatorios) que influyen en el cambio de la población originaria por una que aunque conserva rasgos de las primeras generaciones que llegaron tienen un proceso que permite hablar de lo diverso e inclusivo en sus impresiones.

A nivel convivencial se piensa también en la relación de los ambientes de aprendizaje, los cuales podemos definir desde una relación directa entre las prácticas de los maestros y la forma en que éstas son afectadas y afectan a los estudiantes como sujetos, ciudadanos y elementos constitutivos y definitorios de la dinámica escolar. Al mirar los procesos enseñanza-aprendizaje encontramos que los elementos de relación que se establecen con el conocimiento y con los instrumentos aplicados, dan cuenta de una transformación en la forma en que se da la enseñanza o la aplicación de las ciencias sociales.

Vale la pena resaltar que como resultado encontramos sujetos críticos hacia su medio y los elementos que se evidencian en la cotidianidad de sus sitios de vivienda y de reunión. Se ha incentivado la tolerancia entendida como la capacidad que se tiene de aceptar al otro en sus diferencias y respetando todo aquello que implica lo heterogéneo.

De tal forma que por encima de las cuestiones personales (de creencias, modas, estilos, ritmos y preferencias) existe la capacidad de escuchar y conversar con el otro en un espacio de convivencia donde se dan relaciones de cooperación y solidaridad, las cuales pudimos evidenciar en la puesta en escena de las diferentes actividades que se han hecho a lo largo de estos últimos cuatro años.

4.3. Expectativas y otros caminos

Finalmente pensar en el futuro sobre las propuestas pedagógicas que se hacen en instituciones como la escuela es hacer una apuesta al vacío; como cuando se lanza una botella al mar, después de un proceso de sistematización tenemos claro que el proyecto

va en un camino de estructuración permanente de las diferentes categorías que se han trabajado y la exploración de nuevas que se desarrollaran de acuerdo a lo que ocurra en la experiencia.

La principal expectativa gira alrededor la continuidad de nuestro trabajo, pensando en la re-significación de los ambientes de aprendizaje y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, pensando siempre en el mejoramiento de la calidad de la educación y la vida de quienes son nuestros destinatarios. Para este año el reto para el proyecto es pensar en el Bicentenario de la Independencia como un momento de coyuntura crítica hacia los procesos sociales que vive nuestra sociedad colombiana, sin pretensiones aduladoras y siempre pensando en lo local como el punto de partida que tuvo el movimiento social.

En este deseo de continuidad expresamos la proyección de este trabajo y a su vez la intención de esta sistematización que se encamino a difundir lo que hemos vivido como docentes que compartimos un proceso de renovación sobre las prácticas pedagógicas y sociales. Sistematizar es la oportunidad que tenemos de socializar un trabajo de cuatro años que ha implicado nuestros esfuerzos y nuestros tiempos en entregar algo más en la formación de los educandos.

Esta serie de expectativas se relacionan con los procesos de reflexión que llevamos a cabo no sólo en el proceso de sistematización sino en la práctica cotidiana, los cuales a veces se pueden quedar en comentarios pero que en este momento consideramos que hacen parte importante de este trabajo y que por lo tanto son un avance en la propuesta educativa que tenemos como integrantes no sólo del magisterio o del colegio Gabriel Betancourt sino de la sociedad Colombiana.

BIBLIOGRAFIA

Albadan, Pilar, (2008), "Memoria y producción de subjetividades docentes (1970-2007)" En: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica. Bogota, IDEP.

Bonilla-Castro, Elsy, Rodríguez P (s.a.). Más allá del dilema de los métodos. Investigación en Ciencias Sociales. Ediciones UNIANDES. Norma Bogotá.

Castiblanco, Roldán. Andrés (2007). "Memoria y Patrimonio: conceptos necesarios para una reflexión sobre el bicentenario en Colombia" En Revista Vox Populi N 6 Universidad San Martín 30 -37

Castiblanco, Roldán. Andrés (2009). Los fines de la memoria y las memorias como fin: herramientas para observar la sociedad, la escuela y el conflicto. En Serna Dimas Adrián (Et. Al) *Memorias en Crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*. IPAZUD. Centro de Memoria Paz y Reconciliación Secretaria de Gobierno, GTZ Embajada Alemana.

Cendales Lola (2002). "Bases teóricas para la sistematización de proyectos económicos" En: Memoria Taller. *Bases teóricas de la Sistematización*. <http://www.alboan.org/archivos/MemoriaTaller1.pdf>. Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2009.

González Hernández Delly Lien MSc y otros (2007). *La colaboración en proyectos de investigación desarrollo en bioinformática. De la dispersión a la integración. Una propuesta de acciones desde al ámbito de los estudios sociales en ciencia y tecnología*. Habana.

González Pérez. Marcos (2005). *Fiestas y carnavales y Carnestolendas en Bogotá*. IDCT

Mendoza Romero Nidia Constanza (2004). "Entre senderos y búsquedas: una experiencia de vida desde la educación popular y las pedagogías de borde" En: *Revista Nómadas*. N° 21. Institutos de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central. Bogotá

Pastor, Homs María (2004). *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel. Barcelona.

Rodríguez Castillo Irene (1999) “La innovación educativa una forma de descifrar la existencia pedagógica” en: *Vida de Maestro 2. Una Pasión Hecha Proyecto*. IDEP – Secretaria d educación Distrital. Bogotá.

Seoane, Luisa (2001). “Del concepto de Monumento histórico al de patrimonio cultural”. En *Revista de Ciencias Sociales* Vol. I numero 94. Universidad de Costa Rica

Walsh, Catherine (2005). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad en Signo y pensamiento* N 46 PUJ.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.

PROYECTO: Ciclos y campos de conocimiento, una apuesta al diálogo de saberes y la transformación pedagógica de la escuela.

Noralba Bolívar Mojica^α

Mónica L. Sierra Sierra^β

Juan B. Cortés Oviedo^ξ

^α Docente de tecnología del colegio Antonio García IED, Licenciada en electrónica, Magíster en Educación de la Universidad Javeriana.

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

1 ASÍ EMPEZÓ ESTE CUENTO

En algún momento de nuestras vidas las decisiones que tomamos pueden cambiar profundamente nuestras visiones acerca del mundo, y el rol que deseamos perpetuar o cambiar. Pues bien, queremos comprometer nuestras esperanzas, por intentar aportar un grano de arena que permita visibilizar lo que tantos maestros y maestras continuamente experimentan pero que por la misma falta de reconocimiento no se han atrevido a plasmar e incluso reconocer como portadores de saber y transformación. Con estas nobles ideas y con la firme intencionalidad de generar en la escuela ambientes propicios para la formación y el aprendizaje, en el caso particular de esta experiencia, siendo docentes del Colegio Estrella del Sur IED en el año 2007, se nos dio la posibilidad de participar en la formulación de una propuesta que atendiera a los requerimientos del ideario enmarcado en los *colegios públicos de excelencia para Bogotá*, en lo concerniente a una política orientada desde la SED en torno a educación de calidad integral¹⁸ para estudiantes de sectores marginados de la ciudad, como es el caso de la localidad 19 “ciudad Bolívar”.

La construcción del PEI fue compartida con la Universidad de los Andes a partir de estrategias como reuniones de trabajo, talleres, encuestas, documentación bibliográfica, actividades de validación con la comunidad, de este trabajo en equipo surgen como productos, los valores institucionales, la misión, la visión, una caracterización externa (del entorno) y otra interna (de la institución Colegio Distrital Estrella del Sur), los objetivos estratégicos, la ruta metodológica donde se plasman las acciones que llevarían a la comunidad educativa a cumplirlas, así como el perfil esperado del estudiante y algunos aspectos del Manual de Convivencia.

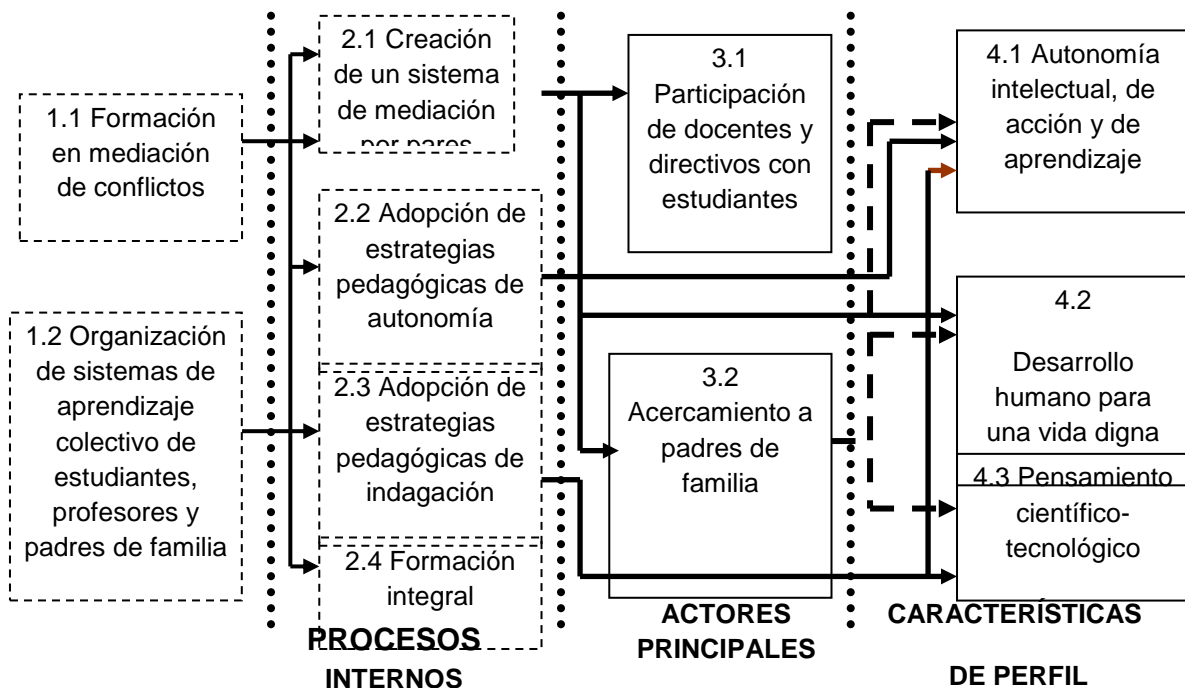
En este trabajo se corroboró que en la localidad y específicamente en el contexto del colegio se presentan altas cifras de desempleo y de subempleo y bajos niveles educativos, así como escasas posibilidades de acceso a bienes culturales como el teatro, la danza y otros espacios de vivencia y encuentro para reflexionar la vida y soñar, se encontró además que gran parte de las y los ciudadanos que habitan este sector no tienen garantizados sus derechos de vivienda, alimentación, empleo, educación y recreación. En consecuencia, es habitual que se presenten problemas de hacinamiento, explosión demográfica, desnutrición, baja autoestima, conformación de pandillas juveniles y drogadicción.

Con el anterior panorama, el PEI de la institución educativa pretende formar y configurar desde el perfil del estudiante y egresado tres baluartes fundamentales: Autonomía,

^ξ Coordinador del colegio Antonio García IED, Licenciado en Química, Magíster en Ciencias Meteorología de la Universidad Nacional de Colombia.

¹⁸ Seibold, Jorge R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Revista Iberoamericana de Educación # 23, publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Ciencia y tecnología y Desarrollo humano para una vida digna, los cuales no son independientes entre sí, sino que se relacionan para conformar un perfil coherente, y además derivó las concepciones epistemológicas y pedagógicas para la reconstrucción de la escuela, de la enseñanza, del aprendizaje y la convivencia. Como se presenta en el esquema (# 1), las acciones se centraron en intervenir en dos campos estratégicos, es decir, en la formación para la mediación de conflictos y en la organización de sistemas de aprendizaje colectivo que involucra a estudiantes, profesores y padres de familia, para tal efecto, se plantearon como acciones pertinentes: adoptar estrategias pedagógicas de autonomía y de indagación, desde las cuales es posible llegar al sueño de formación integral en los y las estudiantes; en consecuencia se llegó a plantear 3 características para el perfil esperado de las y los estudiantes: autonomía intelectual, entendida desde dos ámbitos: de acción y de aprendizaje; desarrollo humano para una vida digna y potenciación de pensamiento científico-tecnológico.



Esquema # 1: Objetivos estratégicos adoptados en la construcción de PEI.

De esta manera, reconocemos al estudiante de nuestra institución, como es un ser con múltiples dimensiones cuyo proceso formativo se centra en una perspectiva de *desarrollo humano* que posibilite desde las comunicaciones, las matemáticas, las humanidades, los idiomas y el cultivo de las artes la formación integral de la persona, igualmente se asume el énfasis en ciencia y tecnología, para fomentar desde la toma de decisiones, el actuar críticamente en la vida cotidiana y en la búsqueda permanente y oportuna de soluciones ante problemáticas que enfrenta

continuamente, lo cual le permite reconocerse así mismo como agente de cambio mediante la actividad práctica con responsabilidad transformadora de la realidad, es decir, siendo conciente de circunstancias culturales, medioambientales, socioeconómicas e históricas, por lo tanto este proyecto es entendido como una *construcción social*, dado que es elaborado por equipos de personas comprometidas que se ayudan unas con otras en el crecimiento mutuo.

Simultáneamente, para consolidar las bases epistemológicas que orientan las acciones pedagógicas de la institución, se inicia la reflexión para estructurar el análisis acerca de la complejidad del conocimiento, desde la perspectiva de campos, propuesta liderada desde la SED y que nosotros como institución decidimos asumir. Para ello, mediante el acompañamiento de la Universidad distrital “Francisco José de Caldas”, del grupo de investigación en educación en ciencias experimentales (GREECE), analizamos y aportamos nuestra experiencia y conocimientos como docentes en la reformulación del documento campo de conocimiento: científico y tecnológico. (Documentos para el análisis y la discusión por campos de conocimiento). Como resultado de este acompañamiento quedaron plasmados los puntos de vista de los autores, estrategias a implementar y las reflexiones obligantes, entre otros, en la serie de cuatro cuadernos de orientaciones curriculares para el trabajo por campos de conocimiento¹⁹.

Cada cuaderno plantea para cada campo de conocimiento, una estructura de ejes categoriales como se muestra en la tabla número 1 (Ver anexo 1) Organización que permite establecer para cada campo grandes estructuras conceptuales, sobre las cuales es posible fundamentar los procesos de pensamiento y organizar la enseñanza. Desde esta perspectiva, y una vez efectuada la fundamentación que diera respuesta a estos requerimientos, se genera en la institución la posibilidad de trabajar desde la interdisciplinariedad, integrando los saberes y experiencias propias de la cultura académica, valorar los aportes y los métodos de los y las docentes en torno a la investigación e intervención pedagógica, o en términos de Barbero et al²⁰ “*las hibridaciones no solo de diferentes tipos de saber sino de distintas racionalidades y lenguajes (...) la desjerarquización de los conocimientos para que se posible dar cuenta de las dinámicas y las transformaciones sociales*”.

En conclusión, de las acciones pedagógicas y administrativas llevadas a cabo el año 2007 en el Colegio Estrella del Sur, fueron construidos los siguientes elementos: una caracterización de la población, el componente misional del PEI, el análisis y aportes a los documentos por campos de conocimientos; estas elaboraciones en su conjunto fueron pensadas para el nuevo Colegio Antonio García, el cual fue construido y dotado como propuesta *Colegios de excelencia para Bogotá*. En febrero del año 2008 se inician

¹⁹ Ver los cuatro documentos: **Colegios públicos de Excelencia para Bogota SED (2007), Orientaciones Curriculares para el campo ciencia y tecnología, campo comunicación arte y expresión, campo histórico y campo matemático. Serie Cuadernos de Currículo. Alcaldía. Bogotá.**

²⁰ Ver en:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OGAOA5EG_78J:www.scribd.com/doc/31375302/Cultura-y-globalizacion-globalizacion-Martin-Barbero-Fabio-Lopez-y-Jaime-Eduardo-Jaramillo-Edit-UN+&cd=1&hl=es&ct=clnk
(Visitada en febrero de 2010)

labores en esta nueva institución, la cual esta ubicada en el barrio Sotavento de la localidad 19 de Bogotá con un número de 2450 estudiantes aproximadamente de los estratos 1 y 2 principalmente. Para continuar con el trabajo iniciado los y las docentes _ que en su mayoría proveníamos del Colegio Estrella del Sur_, aceptamos y nos comprometimos ante el reto de la vivencia de los campos de conocimiento y ciclos escolares.

Ya instalados en el colegio nuevo, se inicia la construcción del plan de estudios, en particular las unidades didácticas para cada campo, las cuales se formalizan a partir de propósitos, acciones observables, dificultades y recomendaciones y los aspectos metodológicos; surge así, la organización de ambientes de aprendizaje basados en el diálogo de saberes, el desarrollo de habilidades de pensamiento y la potenciación del espíritu científico, que son los pilares básicos del saber valorar, saber decidir, el saber hacer y el saber actuar, es decir, en los diferentes saberes ligados a las dimensiones del desarrollo humano. Paralelo a esta aventura de conocimiento adoptamos el "*modelo pedagógico basado en indagación*"²¹, inspiración que utiliza la metáfora de la indagación como representación para configurar un escenario posible de comprender la intervención del docente como mediador en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, cualquier cosa que digamos que es algo, no lo es en modo absoluto, porque después de todo, no hay analogía que sea equivalente al objeto mismo; además, es algo más y algo menos (algo distinto). Pues, cualquier cosa que digamos será siempre limitada, dado que nuestra percepción es una abstracción del mundo mediada por nuestras creencias; en consecuencia, nunca será una copia de la realidad, ni será una verdad absoluta, sino una aproximación.

Esta nueva alternativa para la organización de la enseñanza por ciclos escolares, 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. Por ello, el docente planifica en equipo, prospecta en el corto, mediano y largo plazo, pues las tareas y compromisos asumidos _contrato social_ son flexibles pero concertados, esta concepción de ciclos escolares ha sido construida por el equipo sistematizador y pretende reconocer tres baluartes que la estructuran: una nueva organización administrativa institucional, otras dinámicas para el aprendizaje y nuevas prácticas pedagógicas de aula.

La primera de ellas, amerita que se garanticen los espacios, tiempos y ambientes propicios para el encuentro de pares de docentes en función de lo que cada ciclo en contexto ha decidido desarrollar, como también la disponibilidad de recursos y de materiales, lo cual es probable de alcanzar pues el colegio gestiona y adelanta sus acciones desde tres ámbitos: el administrativo, el financiero y el logístico, de esta manera,

21 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?.

se han consolidado procedimientos que agilizan el uso, la disponibilidad y el disfrute de la dotación e infraestructura del colegio.

En segundo lugar, Cada equipo de maestros y maestras por ciclo se reúne periódicamente para prospectar los aprendizajes, establecer el seguimiento de procesos y planear las estrategias de intervención en el aula, por consiguiente el aprendizaje es concebido como una evolución compleja y sucesiva, pero no lineal, que comprende el desarrollo cognitivo de habilidades en torno a la detección de patrones, capacidad de relacionar conocimientos con la estructura conceptual, afianzamiento de actitudes frente a comprender y explicar diversas situaciones con las cuales los y las estudiantes se enfrentan a diario, desarrollo de herramientas conceptuales para intervenir de manera intencionada en el mundo. Lo cual implica adecuar las formas de intervención en el aula teniendo en cuenta las diferentes maneras de aprender, estilos y estrategias cognitivas, así como herramientas culturales socialmente construidas, en lo cual intervienen y convergen los sistemas de valores personales y grupales así como las emociones frente a las diversas situaciones de la cotidianidad.

El tercer elemento, valora la mediación planeada por los y las docentes, y que atienden al reconocimiento de singularidades de los y las estudiantes, pues como se ha demostrado en diferentes investigaciones, los conceptos y las habilidades no son aprehendidos de golpe, sino que son fruto de la contrastación entre los saberes y experiencias vividas con los nuevos saberes construidos, y la vivencia de ambientes de trabajo cooperativo mediante la metodología por proyectos donde el estudiante y el maestro simultáneamente potencian sus habilidades de pensamiento, afianzan valores, toman decisiones y pueden hacer conciencia de sus aprendizajes, convirtiéndose estos en herramientas para la vida; es decir, una alternativa que permite la transformación pedagógica, mediante la construcción de currículos interdisciplinarios y aprendizajes relevantes.

Por ello, 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?, encontrando 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.

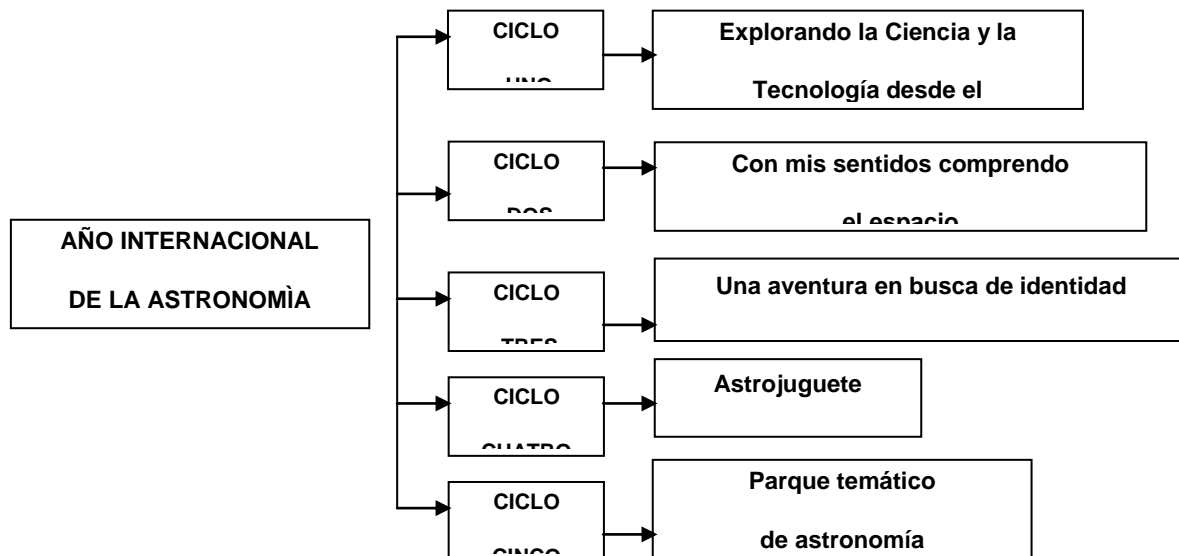
En este sentido, a continuación se presentan los cuatro (4) momentos que acordamos trabajar:

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:



Esquema # 2: Subproyectos por ciclos escolares.

Segundo momento: Planeación, en cada ciclo, y reconociendo los intereses y necesidades particulares de los educandos, efectuando los 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.

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, planeación y

desarrollo de guías MIPRE²², 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?

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 impacta en el acontecer institucional; pues motivo tanto a maestros como estudiantes a evaluar lo prospectado en la fase inicial y en el periodo de ejecución.

Expuesto este preámbulo que motiva la propuesta, “*ciclos y campos de conocimiento, una apuesta al diálogo de saberes y la transformación pedagógica de la escuela*”, la pregunta que pretendemos encarar en el proceso de sistematización es la siguiente: *¿cuáles son los aportes de un trabajo interdisciplinar y la utilización de la metodología por proyectos, como estrategias para la consolidación de una propuesta de ciclos escolares y campos de conocimiento en el colegio Antonio García?*

2. LO QUE PROPONEMOS Y A LO QUE DESEAMOS LLEGAR

EN GENERAL

- Reconocer los avances que se derivan desde 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.

EN LO PARTICULAR

- Valorar la estrategia de proyectos como alternativa metodológica que da cuenta de la construcción de currículos interdisciplinarios.
- Analizar la alternativa MIPRE como estrategia didáctica que facilita la integración de conocimientos disciplinares, la autonomía de los y las estudiantes y como recurso que enriquece las prácticas pedagógicas de los y las docentes.

²² 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).

- Revisar las características y aportes presentes en las unidades didácticas en donde se pone de manifiesto el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad.
- Reconstruir y dar nuevos significados a la experiencia pedagógica con la intención de forjar cultura investigativa en los y las docentes.

3. NUESTRAS PREMISAS PARA EMPRENDER ESTE VIAJE

1. La intención de configurar ambientes de reflexión sobre el acontecer del acto pedagógico es una posibilidad de reconocer a la relación maestro- conocimiento- estudiante, como una simbiosis y elementos de afectación simultánea.
2. Todo conocimiento entendido como una construcción social esta mediado por el sistema de creencias de los sujetos que interactúan, por ello en la riqueza de compartir con el otro _como legitimo otro_ los campos y ciclos se convierten en una alternativa de encuentro de lenguajes, pensamientos y simbologías.
3. El estudiante es agente activo de su aprendizaje, el cual se halla potenciado por la integralidad de saberes y experiencias, cobran sentido en ambientes cooperativos, ya que en situaciones de aprendizaje colaborativos se afianzan otras dimensiones ligadas al conocimiento, como es el sentido de responsabilidad, solidaridad, la capacidad de decidir y actuar, entre otras.
4. Podría pensarse entonces que la magia de la clase, el acontecer del aula, los encuentros en los laboratorios, las discusiones en la cafetería y canchas deportivas, serían escenarios propicios de encuentros aparentemente desconectados como la física del amor, la química de las pasiones, el arte del placer, el idioma de la piel, la historia de nuestros silencios, la matemática desnuda del alma, la geografía de nuestro cuerpo, es decir, significaría estar preparados para la alteridad y atentos a las distintas emergencias que se suscitan y que dan sentido a la vida de la escuela.

4. A PROPÓSITO DE ESTE CAMINO, DESDE OTRAS MIRADAS

En este contexto, entendemos la sistematización pedagógica como una reconstrucción de la memoria que se deriva de las emergencias, sucesos y relaciones que se dan al interior de la escuela y que a la vez suscitan reflexión, análisis, incertidumbres y reconocimiento. Mas que armar un rompecabezas, la tarea consiste en encontrar relaciones, significados y situaciones recurrentes en las vivencias pedagógicas, lo relevante de estas es que permiten efectuar análisis crítico e intervenir de manera intencionada, con el propósito de generar transformaciones y rupturas en concepciones reducidas acerca del mundo de la escuela. En términos de Murcia Florián (1995) la sistematización es una forma de obtener conocimiento a partir de la realidad (es decir, una forma de investigación), por lo tanto permite desde el análisis crítico aportar al enriquecimiento del conocimiento.

En cuanto a la innovación, puede plantearse en términos de prácticas, discursividad, concepciones y en los procesos institucionales que permean constantemente la práctica pedagógica, y que configura ese entramado conocido como saber pedagógico, el cual es posible planearse a la luz de unas pretensiones o principios deseables para la escuela en un momento determinado; pues, dado que otras instancias permean la educación de los niños y niñas, como la familia, los medios de comunicación, los órganos de control estatal, los gobernantes, las relaciones sociales, etc, estos no son posibles controlarlos desde las instituciones escolares, a este respecto, Jurado (2003, página 22) establece que la innovación es un proceso significativo que posibilita el *“desarrollo de competencias circunscritas a los desarrollos del hacer y del ser; se da proceso flexible de construcción de los aprendizajes, desarrollando los procesos cognitivos; hay un ejercicio permanente de autoformación personal; generación de nuevos procedimientos elaborados a partir de la propia experiencia, (...) el error se convierte en el punto de partida para construir nuevos aprendizajes y para fortalecer y desarrollar competencias”*; pues en este juego se conjuga la intersubjetividad²³ de lo docentes, ya que como hemos podido apreciar a lo largo de esta experiencia, en el espacio del aula coexiste, alternan, yuxtaponen e incluso se refuerzan diferentes visiones acerca de proyecto, pues el saber pedagógico es ante todo acción pedagógica; con ello, deseamos expresar que la práctica pedagógica está cargada de teoría, creencias, representaciones, mitos, tradiciones, los cuales le confieren al discurso y en particular a la praxis del docente matices fecundos que se reflejan en la interacción con el estudiante, de acuerdo a los conceptos, los métodos y las acciones que se ponen en juego.

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, que de una u otra forma permean el acontecer de las escuelas, a partir de ellas las prácticas pedagógicas enriquecen los siguientes procesos:

- ✓ 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.

²³ Entendida como aquellas manifestaciones íntimas del docente _sus sueños, saberes, creencias e imaginarios_ expresados desde su mística y la experiencia vivida a partir de la actitud dialogante con los otros y consigo mismo; constituyendo las redes de negociación que dan sentido y significado a la intervención pedagógica, convirtiéndose en huellas perdurables puesto que son mediadas por el reconocimiento y legitimidad con las y los otros.

Buena parte de los y las docentes están familiarizados en la organización de los aprendizajes por proyectos pedagógicos, y sus implicaciones en la cultura de generación de conocimiento escolar integrador, el cual están íntimamente relacionados con el aprendizaje cooperativo, y que ha tenido notable reconocimiento en varias publicaciones de carácter nacional e internacional, tiene su origen hace más de un siglo (SED 2007, página 65), en la corriente pedagógica conocida como escuela nueva, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, la cual tiene como exponentes a Dewey y su alumno Kilpatrick. Trabajos particulares como los desarrollados por Jolibert (1992, 1994 y 1998, citados en SED 2007), Giordan (1995, páginas 83-90), Hernández y Ventura (1998) hacen una aproximación desde una perspectiva sistémica, la cual enfatiza en una serie de recursos pensados de manera intencionada por el docente, donde las situaciones de aprendizajes relevantes ameritan planificación, organización, puesta en marcha y retroalimentación constante, haciendo que los educandos se conviertan en sujetos que potencian su autonomía y por ende su dimensión política, pues esta categoría busca en el estudiante la oportunidad de ampliar su experiencia pragmática y su experiencia imaginativa, porque al estudiante deben proporcionársele más elementos reales para ampliar su base creadora (Vygotki 2003, página 8).

La idea de recurrir a los proyectos realmente no es nueva, tal como afirma Emerson (2003, página 24), *“ya muchos de sus principios los encontramos en el corazón del método Freinet, que nos habla de la realización de proyectos como telón de fondo de los aprendizajes y de las necesidades de cooperación. Los proyectos en Colombia, según Jurado (2003, página 18), “se vienen insinuando desde 1984, con la implementación de de la renovación curricular, luego con la promulgación de la ley 115/94” y el decreto reglamentario 1860/94 en el artículo 36 establece el proyecto pedagógico como herramienta pedagógica que permite integrar, correlacionar y en términos generales mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. También, en numerosas publicaciones se reportan trabajos en Colombia, en particular (Jurado, 2003, página 21) “en el libro Investigación escritura y educación (1997), de mi autoría, aparecen publicados veinte proyectos de aula elaborados por profesores de Bogotá, Barranquilla, Soledad, Villavicencio, Ibagué (...) que desde 1994 venían participando en el Grupo de lenguaje del programa Red, de la Universidad Nacional”;* Segura (1999, 2003); Emerson (2003); Chaparro (2003), etc; en los cuales se hace énfasis en este recurso metodológico para generar ambientes de aprendizaje que favorecen la consolidación de los valores contemporáneos de la ciencia, como es el trabajo cooperativo, el desarrollo de capacidades creadoras e innovadoras, la investigación, el descubrimiento, la indagación y la conjetura, la imaginación y la recursividad, la formación de la convivencia, la actitud científica, pero además, convertir a docentes y estudiantes en copartícipes de búsquedas colectivas que resignifican los encuentros en las aulas.

Acerca de los proyectos que implican interdisciplinariedad, tal como lo expresan (Hernández y Ventura 1992; Zabala 1995; 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.

Mirando detenidamente las relaciones que se derivan de este tipo de perspectiva, su práctica conduce a diferentes ventajas, las cuales pueden presentarse a manera de resumen así:

- manejo de recursos compartidos y cultura de la cooperación,
- reconocimiento de necesidades particulares de los estudiantes,
- construcción de significados compartidos por docentes y educandos,
- elaboración de rutas metodológicas, en donde el estudiante se convierte en gestor de su propio aprendizaje,
- reflexiones que implican construcciones colectivas mediante la interacción efectiva del estudiante con el estudiante, docente con el estudiante, docentes con docentes,
- socialización de los aprendizajes cooperativos, logros, dificultades y limitaciones, pues trabajar en equipo desborda la limitada posibilidad de trabajar individualmente, a pesar de que esta organización hace parte de la primera,
- los y las docentes deben comprender que pensar en determinados campos del conocimiento lleva consigo plantearse qué procesos mentales de los estudiantes están asociados a cada uno de ellos, pensamiento científico, literaria o la apreciación artística, pensamiento matemático o pensamiento histórico.

En este tipo de organización pedagógica de la enseñanza por proyectos, el aprendizaje cooperativo cobra relevancia en cuanto que la participación, en términos de Wenger (1998, citado por Carrillo José et al 2008, página 67), no solo 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. En este sentido, nuestra acepción de educación de calidad en el Antonio García ha hecho propia la concepción de pertinencia, entendida como la capacidad de adoptar estrategias que participación que tengan en cuenta el contexto de Ciudad Bolívar _que es en donde se desarrolla esta propuesta_ con sus respectivos matices, particularidades e imaginarios.

Hernández (1998, página 57), en torno a los currículos integrados, plantea que este favorece la creación de estrategias de la organización de los conocimientos en relación con: 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los

diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten en el alumno la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información precedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio. Por ello, la interdisciplinariedad se constituye en una estrategia que facilita la comprensión de mundo desde diferentes miradas permitiendo ir más allá de toda disciplina. Esta comprensión posibilita el uso de diversos métodos, enfoques y modelos abordados por los diferentes campos de pensamiento ante un mismo objeto de estudio. (Ejemplo: La vida digna desde diferentes perspectivas: biología, física, economía, tecnología, ética y estética, entre otros).

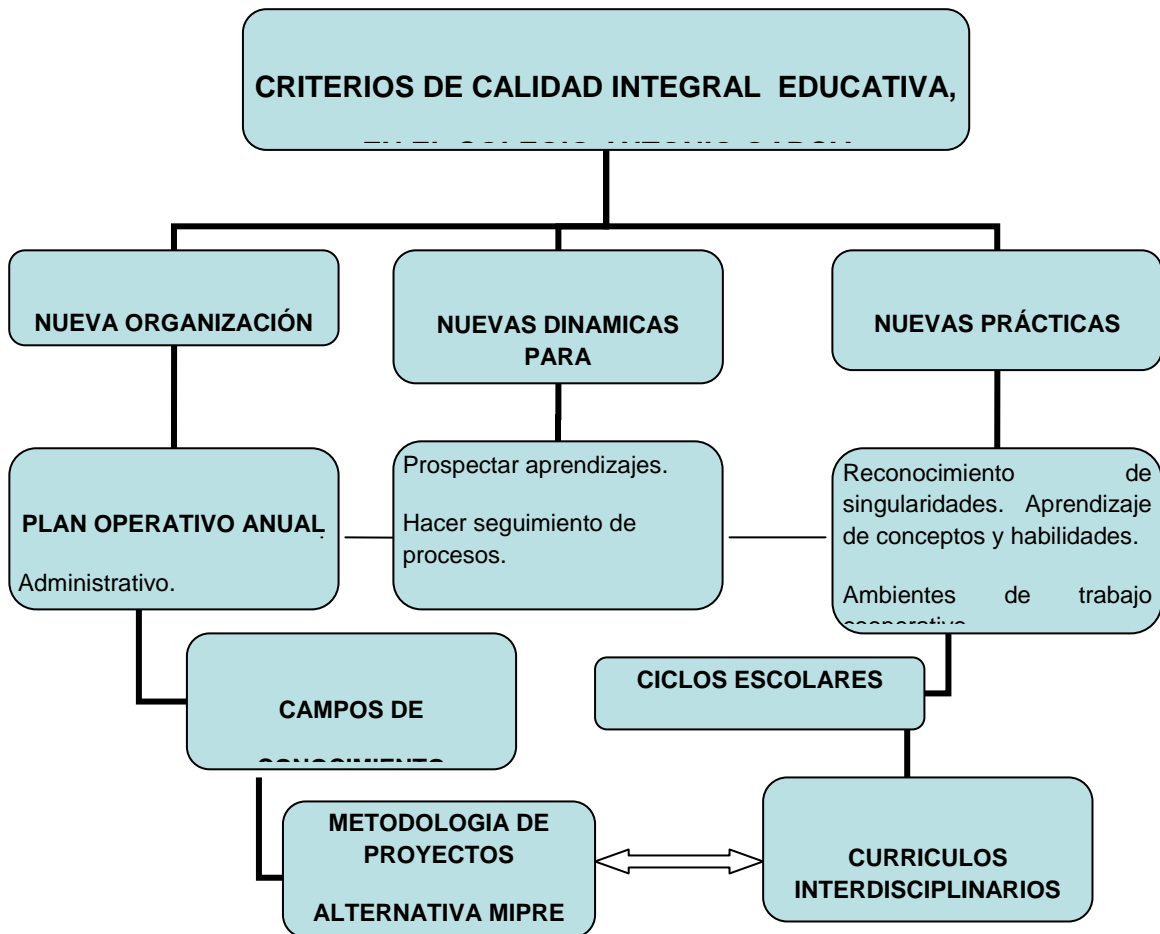
Un enfoque que intenta desde la interdisciplinariedad, comprender la lógica de la escuela, en particular sus prácticas, sus vivencias y el imaginario que esta edifica; es concebir desde la mirada de los procesos, podemos ver como agentes activos y participativos de cambio, puesto que gran parte de la impronta dejada en cada estudiante es una apuesta en construir ciudadanía para una sociedad justa y democrática. Esta intención nos lleva a repensar y aunar esfuerzos en concertar no solo los propósitos, replantear las metodologías y las actitudes que asumimos como educadores, sino también en la razón de ser del acto pedagógico, lo que conlleva en otras palabras a reflexionar, analizar y profundizar en la *praxis*, que no es otra cosa que la dimensión política de nuestro quehacer con los niños, niñas y jóvenes, con los cuales estamos continua y simultáneamente afianzando la apropiación de valores y procesos, saberes y actitudes, decisiones y principios, es en este sentido es que planteamos la concepción de currículos integradores.

En este mismo sentido, no se pretende desechar otros enfoques metodológicos y conceptuales que se han venido desarrollando históricamente, tampoco es la panacea que pueda resolver los problemas que aquejan la educación del país y en particular la de Bogotá, se trata de poner en tela de juicio el modelo taylorista que ha imperado en nuestras escuelas, en donde aparentemente existen mundos irreconciliables como es el de los sabedores y los ejecutores, los expertos y los legos, los amos y los esclavos, y otro sinnúmero de contradicciones.

En esta concepción, comprender la cultura escolar es asumirla como construcción de significados colectivos, con lo cual cobra mayor sentido que tanto la tecnología, como la ciencias y las artes son construcciones que desbordan saberes disciplinares específicos y se convierten en puntos de encuentros que la escuela debe afrontar para comprender y transformar el mundo. De hecho, la comprensión de los problemas actuales del mundo y la sociedad requieren establecer nexos profundos entre principios éticos, filosóficos, como fundamentos biológicos, lo que en términos de Antonio Machado recogió en la frase *“todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”*. Por ello, se trata de establecer una mirada

diferente en torno a vernos como parte del todo, como parte de la transformación y del cambio.

LA BRÚJULA QUE ORIENTA Y DA SENTIDO A LA PROPUESTA PEDAGÓGICA
INNOVADORA.



Esta experiencia pedagógica innovadora parte de la concepción de calidad integral de la educación, planteada desde la SED en torno a tres baluartes fundamentales como son la relevancia, la pertinencia y la equidad. En primer lugar, la relevancia hace alusión a materializar los fines y principios consagrados en la constitución política; en segundo lugar, la pertinencia implica contextualizar la intervención pedagógica a partir de las necesidades, intereses, expectativas de la comunidad educativa en la cual nos encontramos inmersos; y por último, la equidad como posibilidad de brindar mayores demandas para las poblaciones marginadas, en términos de proponer acciones y alternativas a las personas con necesidades básicas insatisfechas, sin caer en la clásica visión asistencialista.

En este sentido, la calidad se comprende como la conjugación de estos pilares para el desarrollo pleno de la persona, puesto que además de poder incidir en las decisiones trascendentales que afectan a sus congéneres, puede de manera conciente actuar y advertir frente a los desafíos que le plantea la sociedad cambiante, desde la cual intencionalmente se generan ambientes para la

formación y potenciación de valores humanos, desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, la propuesta esta sustentada en tres criterios: la organización administrativa institucional, la creación de estrategias para el aprendizaje, y nuevas prácticas pedagógicas; haciendo posible pensar una alternativa en torno a comprender el conocimiento como totalidad. En efecto, 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.

En este proceso, de planeación, puesta en marcha y evaluación desde la metodología de proyectos, ha de ser asumido conjuntamente por todos los miembros que se verán involucrados en él. De hecho _tal como lo expresa *Dino Segura*_ “*en los proyectos de aula no existen individuos pasivos, tanto estudiantes como maestros adelantan actividades con sentido para ellos*”. En este tipo de prácticas nos enriquecemos mutuamente docentes y estudiantes, pues el maestro puede ofrecer muchas opciones de protagonismo, ya que se convierte en líder e investigador al emprender búsquedas con sentido que le permiten reorientar la acción cuando indaga, selecciona y organiza información pertinente, articula los saberes de los educandos con el propio saber en mallas que aun no estaban preestablecidas, puede aprovechar el contexto para determinar matices propios de sus educandos, entabla relaciones profesionales con sus colegas docentes mas allá de las rutinas diarias del cumplir horarios. Es importante tener en cuenta, que para la puesta en marcha del proyecto no hay recetas, los caminos son múltiples, las dificultades son variadas; sin embargo, conlleva a concebir la actividad enmarcada dentro del trabajo en equipo, por ello, la intersubjetividad hace parte fundamental de este camino. Desde luego, la lógica que deviene está supeditada al compromiso cooperativo como estrategia metodológica, lo cual permite poner de manifiesto la alteridad²⁴.

La planeación curricular, la construcción de la bitácora se inicia a partir de la elaboración de las unidades didácticas, las cuales giran en torno a los subproyectos que se derivan del año internacional de la astronomía _como

²⁴ Se trata de comprender que somos parte de simbiosis, es decir, somos reciprocidad en tanto como congéneres como en el reconocimiento de singularidades y del respeto de por la diferencia; no es una mirada homogenizadora, al contrario, permite el reconocimiento de creaciones simbólicas en el otro como legítimas cuando son consensuadas.

aparece en el esquema # 2_, es importante advertir que no es posible planear desde el inicio del año los contenidos como usualmente se hace desde la lógica mecánica de “estudiar temas básicos comunes”; dado que la pedagogía por proyectos nos permite generar un clima escolar en donde tanto docente como estudiante están abiertos a lo imprevisible, hacia los conocimientos que se van descubriendo a medida que nos vamos embarcando en las búsquedas colectivas, bien sea por la solución ante un problema genuino (aquel al que no tenemos una solución previa), núcleos temáticos o problemáticos, núcleos conceptuales, ejes categoriales o subcampos de conocimiento _como es nuestro caso particular, ver el anexo # 1_. Para ello, hemos adoptado la estrategia de repensar este diseño curricular desde cinco momentos especiales:

1. Construcción de propósitos.
2. Conceptos a nivel de formulación.
3. Acciones observables.
4. Actividades de aula.
5. Revisión general.

Esta estrategia ha posibilitado la planeación de unidades didácticas interdisciplinarias 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. Haciendo que el leer y escribir, la formulación y resolución de problemas, el uso de la Internet y los portafolios, la construcción de prototipos, artefactos, las expresiones artísticas y la socialización de experiencias, son una aventura colectiva asumida conjuntamente por los y las docentes en los cuatro campos de conocimiento.

En la construcción de este itinerario, es importante resaltar que esta herramienta permite el trazado flexible del camino a seguir, y simultáneamente se reflexiona en dos aspectos que permiten confrontar y regular la confección y la hilaridad con que se teje este entramado: el primero corresponde a las preguntas centrales que guían el proceso, en donde el equipo de docentes reelaboran el horizonte de aprendizaje en función de los requerimientos misionales que han sido validados institucionalmente, y el segundo, en herramientas de evaluación del producto, es el maestro el que reflexiona a estos interrogantes e intenta dar respuestas conjuntas con el propósito de autorregular y dar coherencia al plan de estudios tal como se muestra en el esquema número 3.

PREGUNTAS CENTRALES QUE	HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
-------------------------	---

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

Esquema # 3: Estrategia para la construcción de unidades didácticas.

Estas unidades didácticas más que ser una camisa de fuerza se convierten en una instancia para planear conjuntamente desde la interdisciplinariedad y a partir de las necesidades de los educandos, como se muestra en el anexo número 2, en donde se da un ejemplo del campo de ciencia y tecnología para el ciclo cuatro. En esta, se puede apreciar la alta relación de los diferentes propósitos formulados _los del campo, del ciclo, nivel y el periodo_ con los de las categorías conceptuales que moviliza el campo de conocimiento; también, los contenidos a nivel de formulación planteados desde una perspectiva problémica, ayuda a emprender las búsquedas colectivas desde la metodología basada en proyectos. Tal como lo expresa esta planeación *“se tiene en cuenta apoyar el desarrollo de habilidades interdisciplinarias así como el uso de la herramienta informática y la experimentación desde la tecnología. Se emplean: exposiciones, diálogos, participación en clase, consultas, diagramas, esquemas, mapas conceptuales; basándose en preguntas”*. Vale la pena advertir que en la columna de esta planeación denominada *acciones observables*, se muestra los indicadores y evidencias que le permiten a los y las docentes detectar algunos procesos de pensamiento en los estudiantes, que son necesarios potenciar a través del proceso colectivo desarrollado. En este sentido, las preguntas recurrentes que nos planteamos son las siguientes: ¿a que le llamamos procesos de pensamiento?, ¿cuál es la diferencia entre procesos y habilidades de pensamiento?, ¿qué relación existe entre procesos de pensamiento y competencia?, ¿de qué manera se organiza la evaluación y los planes de mejoramiento que permita evidenciar el desarrollo de los procesos de pensamiento en los y las estudiantes?.

Como herramienta para la exploración y apropiación de la metodología proyectual surge la alternativa MIPRE, 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; por consiguiente, esta alternativa 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 mediante los siguientes interrogantes:
 1. Qué opinas sobre:
 - a. ¿Tu propio trabajo?
 - b. ¿Sobre las actividades que desarrollaste?
 - c. ¿La manera como desarrollaste las actividades?

- d. ¿De la calidad de tu trabajo?
2. ¿Qué dificultades encontraste durante todo el desarrollo de la indagación?
 3. ¿Cómo solucionaste esas dificultades?
 4. ¿Para qué te sirvieron las ideas que tenías antes de leer y comprender lo trabajado?
 5. ¿Dedicaste el tiempo suficiente para lograr un resultado de calidad? Explica tu respuesta.
 6. ¿Te preocupaste y prestaste atención a la ortografía y la buena presentación?
 7. ¿Revisaste el trabajo antes de ser entregado? ¿En qué sientes que has crecido? Explica tus respuestas.
 8. ¿Alcanzaste la meta que te propusiste al iniciar el trabajo?
 9. ¿Te sirve para algo lo aprendido?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, Escribe ejemplos.
 10. ¿Qué te propones para mejorar?

EMERGENCIAS QUE SE DERIVAN DESDE CURRÍCULO INTERDISCIPLINARIO



En esta concepción de currículo interdisciplinario aparecen diferentes procesos de recursividad que emergen en el ámbito escolar, es decir, estructuras novedosas que se retroalimentan simultáneamente y que permiten a su vez crecer por sí mismas. Vale la pena señalar que bien podría semejarse al bucle trilogico de acción- reflexión- acción, pues la comunicación y los cambios que fluyen en cada componente, generan otras formas con identidades diferentes a las originales. Empero, no podría haber nuevas estructuras sino hubiese coordinación en cada componente que es alterado, por ello, cada parte que conforma al todo, no como sumatoria sino como singularidad que aporta riqueza desde su singularidad; pues en cada sistema _ en nuestro caso la escuela_ debe haber siempre relaciones de interdependencia, ya que además de la función que le compete a cada instancia, debe haber responsabilidad compartida.

Esta mirada 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, es una oportunidad para comprender las múltiples emergencias que se dan a partir del maravilloso juego de las interacciones cuando estudiantes, maestros y directivos no la jugamos por generar significados ante un proyecto que hemos concertado y que vemos

como posible. Vale resaltar, que uno de los aciertos por los cuales se muestra logros significativos es en no estar preocupados por nuestro pequeño feudo de la clase, sino al encaminarnos a búsquedas colectivas de resignificación y explicación ante un evento, circunstancia o fenómeno que antes percibíamos pero no lo objetivábamos. Es hora de hallar en la topografía no solo la alternancia orográfica, los ríos, valles y montañas, sino además, lo bello y armoniosos del paisaje, de lo diverso como totalidad. No obstante, no se trata de homogenizar, pues se estaría perdiendo el encanto de lo múltiple y disímil que son nuestros estudiantes..

INSTRUMENTOS Y SOPORTES DE NAVEGACIÓN

El contexto de esta experiencia pedagógica se ubica en la localidad 19 Ciudad Bolívar barrio Sotavento en el Colegio Distrital Antonio García, conformado por 2400 estudiantes, 90 docentes, 6 directivos docentes, 8 administrativos y demás personal adscrito (vigilantes y personal de servicios generales). La cual intenta valorar los procesos pedagógicos llevados a cabo en los años 2008 y 2009, siendo este último sobre el cual haremos mayor énfasis, por cuanto se estructuran y consolidan a nuestro modo de ver los ciclos escolares y los campos de conocimiento a la par con la metodología de proyectos.

La metodología utilizada en esta resignificación de nuestra experiencia pedagógica sobre ciclos escolares y campos de conocimiento es de tipo interpretativo, basada en la intervención con docentes y estudiantes desde tres etapas fundamentales: primera, recolección de la información, en esta se hace necesario valorar las evidencias encontradas en las diferentes fuentes, entre las que se destacan las siguientes: videos (feria), cuadernos, portafolios, unidades didácticas, actas de reuniones de docentes por ciclos y por campos, actas de consejos académicos, matrices de evaluación del proyecto, de las cuales daremos cuenta en la matriz denominada “estructura de validación de información”. Se retoma la información en dos sentidos, uno grupal en el que se analizan los textos y acuerdos a los que llegan los maestros y otro individual en que se observa la producción, expectativas y logros de los y las estudiantes. El núcleo conceptual sobre el cual se hizo el trabajo fue el año internacional de la astronomía 2009.

La segunda etapa, se relaciona con la decodificación y análisis de las categorías nucleares que hemos considerado relevantes para nuestro propósito; estas, tal como aparecen en la matriz enunciada anteriormente son las siguientes:

- Categorías: Metodología por proyectos, Interdisciplinariedad.
- Subcategorías: currículos integrados, intersubjetividad, ambiente de aprendizaje, campos de conocimiento, ciclos escolares, unidades didácticas: propósitos, conceptos a nivel de formulación, acciones observables y metodología.

Posteriormente, hemos establecido en la matriz denominada “fuentes de información” con seis categorías descriptivas: perfil del estudiante deseado, contexto de los estudiantes, propósitos de formación, procesos de pensamiento privilegiados, categorías por campos de conocimiento y niveles de complejidad del conocimiento; estableciendo unos indicadores que permiten evidenciar la coherencia, pertinencia y relación entre cada una de las fuentes de información analizadas. Además, en la matriz denominada valoración de

la metodología de proyectos en torno al año internacional de la astronomía, se recoge las diferentes apreciaciones de las y los docentes con respecto al trabajo realizado en los subproyectos de los ciclos, en las cuatro fases del proyecto. Para terminar, en la última etapa de esta sistematización, se encuentra plasmada una descripción particular que a nuestro juicio creemos pertinente, de los puntos de fuga y las posibles rutas que pueden surgir de esta alternativa, a la vez reconocer los aportes, avances y dificultades al desarrollar una propuesta pedagógica en campos de conocimiento y ciclos escolares.

ESTRUCTURA DE VALIDACIÓN DE INFORMACIÓN

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FUENTES	INDICADORES
	Currículos integrados.	Cuadernos Producciones Ferias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apropiación de conceptos trabajados. ✓ Selección de diferentes fuentes de información ✓ Detección de relaciones entre campos de conocimiento
INTERDISCIPLINARIEDAD	Campos de conocimiento	Actas de encuentros.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Logro de aprendizajes propuestos. ✓ Expresa o parten las y los estudiantes de sus conocimientos, modelos o experiencias previas.
		Cuadernos Portafolios. Ferias.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consulta diversas fuentes de información ✓ organiza la información en cuadros, esquemas, otros. ✓ establece relaciones entre campos de conocimiento ✓ Construye unidades didácticas por campo
METODOLOGÍA POR PROYECTOS	Intersubjetividad	Unidades didácticas. Videos. Evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión de proyectos de aula que se articulan al ciclo.
		Portafolios. Ferias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialización de ideas y representaciones acerca del trabajo planteado. ✓ Expresión y negociación de expectativas a partir de los diferentes intereses y conocimientos. ✓ Trabajo colaborativo. ✓ Puesta en escena en diferentes espacios de participación.
	Ambiente de aprendizaje		

			<ul style="list-style-type: none"> ✓ En la evaluación se observa a si mismo, retoma explicaciones, construye ideas.
	Ciclos escolares	Cuadernos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ se indaga por los conocimientos, modelos o experiencias previas de las y los estudiantes ✓ se suministra o se pide consultar diversas fuentes de información
		Guía de orientación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ se sugiere organizar la información en cuadros ✓ esta relacionado este conocimiento con otro campo ✓ se evalúa con preguntas.
	<u>Unidades didáctica:</u>		
	Propósitos	Unidades didácticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se parte de un propósito en común para diseñar la intervención en el aula en función de los aprendizajes.
	Conceptos a nivel de formulación		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acuerdos establecidos en los aprendizajes esperados ✓ Participación en el diseño, y puesta en marcha de este recurso pedagógico. ✓ Relación y coherencia de la planeación con la estructura interdisciplinar del proyecto.
	Acciones observables		
	Metodología		

CRITERIOS DE RELACIÓN, COHERENCIA Y PERTINENCIA

Como fuentes de información para esta sistematización los autores hemos adoptado los portafolios elaborados por los y las estudiantes, los videos realizados durante la socialización de proyectos, la alternativa Mipre desarrollada en las clases y las unidades didácticas construidas por los y las docentes en los campos de conocimiento, buscando en ellas cómo se materializa el PEI de la institución en lo que hemos llamado categorías descriptivas, puesto que en estas pretendemos constatar lo que consideramos como deseable en el Colegio Antonio García por parte de docentes, estudiantes y padres de familia, y que a través de la metodología por proyectos es posible vivenciarlo.

		CRITERIOS DE RELACIÓN, COHERENCIA Y PERTINENCIA
CATEGORIAS DESCRIPTIVAS	PERFIL DESEADO DEL ESTUDIANTE	<p>Se evidencia claramente la coherencia entre el desarrollo humano para una vida digna, la autonomía y los valores contemporáneos de la ciencia y la tecnología:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Afinidad entre los productos elaborados por los estudiantes y la motivación por transformar su realidad. ✓ Emprendimiento y apropiación por construir saberes compartidos. ✓ Posibilidad de efectuar búsquedas colectivas en función de aprendizajes significativos. ✓ Motivación en la participación de los y las estudiantes en los diferentes escenarios.
	CONTEXTO DEL ESTUDIANTE	<p>La manera de abordar los diferentes momentos del aprendizaje tiene en cuenta los intereses, necesidades y particularidades de los educandos de mi institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresión y negociación de expectativas a partir de los diferentes intereses y conocimientos de los educandos. ✓ Acuerdos entre pares de docentes y estudiantes por ciclos y campos de conocimiento. ✓ Reconocimiento de diferentes representaciones que obedecen a la multiculturalidad.
	PROPÓSITOS DE FORMACION	<p>La intencionalidad del trabajo por campos de conocimiento y ciclos escolares permite apreciar la integralidad del conocimiento y la posibilidad del diálogo de saberes:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se parte de un propósito en común para diseñar la intervención en el aula en función de los aprendizajes de estudiantes y profesores. ✓ El crecimiento personal como manera de expresión de inquietudes, deseos, sueños y diferentes instancias de participación. ✓ Tanto intereses de estudiantes como de profesores se conjugan en la puesta en escena del desarrollo del proyecto.
	PROCESOS DE PENSAMIENTO PRIVILEGIADOS	<p>Hay una evidente intención de efectuar avances de tipo conceptual a través de acciones tendientes a concebir diferentes tipos de requerimientos cognitivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialización de ideas y representaciones acerca del trabajo planteado. ✓ Participación en tareas que ameritan exigencias cognitivas diferenciadoras. ✓ Representación de diferentes modelos construidos por niños, niñas y jóvenes que dan cuenta de sus elaboraciones.
	CATEGORIAS POR CAMPOS DE CONOCIMIENTO	<p>Relación y coherencia de la planeación en los diferentes campos y ciclos con la estructura interdisciplinar del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apropiación de conceptos trabajados desde los diferentes campos. ✓ Relaciones entre campos de conocimiento, mediante la participación en las elaboraciones, argumentaciones, producción textual, y los significados que se derivan cuando el proyecto es interdisciplinar. ✓ Utilización de herramientas conceptuales que da énfasis a lo múltiple, lo diverso y lo variado, hallando nuevos sentidos.
	NIVELES DE COMPLEJIDAD DEL CONOCIMIENTO	<p>La planeación y puesta en marcha de las estrategias para el logro de los diferentes aprendizajes, atienden a la posibilidad de establecer una mayor cantidad de relaciones que emergen en las interacciones que derivan nuevos conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboraciones y representaciones que incluyen mayores exigencias de abstracción. ✓ Establece similitudes y relaciones entre varios procesos y fenómenos, que aparentemente no guardan interconexión entre ellos.

Al finalizar el año escolar 2009, como parte del registro de evidencias del trabajo realizado en el proyecto interdisciplinario se buscó contrastar lo planeado por los ciclos escolares al inicio del año y los hallazgos obtenidos, a

ALORACION DE LA METODOLOGIA DE PROYECTOS EN TORNO AL AÑO INTERNACIONAL DE LA ASTRONOMIA.					
Fases	Aprendizajes Relevantes	Estrategias utilizadas	Avances del proceso	Relación de saberes (interdisciplinariedad)	Dificultades

partir de un instrumento aplicado a los 84 maestros y maestras de ambas jornadas que conforman la planta de docentes del colegio. Dicha estrategia permitió recoger información de esta travesía, la cual se encuentra estructurada en cuatro fases en las que se implementó esta metodología; se indagó por los aprendizajes relevantes, las estrategias utilizadas, los avances del proceso, la relación de saberes (interdisciplinariedad) y por las dificultades que se presentaron, denominada: *“Valoración de la metodología de proyectos en torno al año internacional de la astronomía”*.

INDUCCIÓN	<p>Identificación de las características más relevantes de un proyecto,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detección de intereses, necesidades de los y las estudiantes en virtud de las características propias a cada ciclo. • Motivación frente al trabajo que se emprende. <p>Reconocimiento de valores asociados a trabajar cooperativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del contrato social por estudiantes y profesores. 	<p>Se utilizaron de acuerdo a las necesidades de los ciclos diferentes estrategias,</p> <p><i>Ciclo Uno:</i> Observaciones directas, talleres de arte, talleres de música, dramatizados, diagnóstico a través de observación de talleres propuestos por con la directora de curso.</p> <p><i>Ciclo Dos:</i> Lecturas, video, producción textual, manualidades.</p> <p><i>Ciclo Tres:</i> encuestas, video acerca de la propuesta en astronomía.</p> <p>Ciclo cuatro: Identificación de necesidades, carpeta de proyecto, lecturas desencadenantes, elaboración de RAE., clasificación de textos, discusión grupal y de aula del material encontrado.</p> <p><i>Ciclo Cinco:</i> Indagaciones, uso de celulares para traer información digital (videos, textos), asignación de responsabilidades al interior de cada grupo, lectura incitadora: “historia del tiempo”; asesorías del docente.</p>	<p>Conocimiento del proyecto transversal por parte de los estudiantes y docentes, los talleres en los primeros ciclos permite detectar talentos de los educandos; también, se detectan los conocimientos previos, se reconoce la posibilidad de trabajar en equipo y mediante el intercambio de diferentes saberes.</p>	<p>Los campos de conocimiento interactúan en torno a un mismo proyecto, bien sea por aplicación de encuestas, entrevistas, como en la búsqueda de sentido al trabajo cooperativo.</p>	<p>Desconocimiento por parte de algunos docentes y estudiantes de las diferentes dinámicas de trabajo que caracterizan la metodología de proyectos, y el papel de los diferentes saberes que pueden aportar en su enriquecimiento y fortalecimiento, así como las ventajas de este tipo de metodología.</p>
-----------	--	--	---	---	---

<p style="text-align: center;">PLANEACION</p>	<p>En esta etapa, se destacan los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades artísticas, exploración de talentos y entender la diferencia entre los cuerpos para los primeros ciclos particularmente. • Respeto por el otro, por la palabra y en particular que cada persona tiene sus propias creencias. • Reconocimiento de las necesidades básicas del hombre 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 corresponsabilidades • Planteamiento de proyecto, y poder llegar a consensos. • Planeación a corto y mediano plazo. 	<p>Las más sobresalientes de esta etapa radican en que los saberes son construidos socialmente, es decir, que en la medida de lo posible, tanto estudiantes como profesores afianzan y construyen procesos alrededor de la confianza, como por ejemplo cuando se manifiesta expresamente que “hay integración con otros docentes”. Permitiendo por ejemplo, la construcción de cartillas, talleres rotativos entre docentes.</p> <p>Se da inicio a los portafolios en los ciclos superiores, en donde se plasma las consultas, se discrimina la información encontrada a partir del análisis de argumentos, planteamiento de alternativas de solución como síntesis de la información obtenida, a través de lenguajes gráficos (planos), o escrito, entre otras.</p> <p>Se identifican posibles secuencias a seguir en una investigación o proyecto, ya sea mediante la resolución de problemas, discusión y reconocimiento de metodologías en grupo, manejo y apropiación de conceptos.</p>	<p>Se pretende que los estudiantes aprenden a manejar información, pues el problema de la memoria ya está solucionado al tener acceso a múltiples bases de datos.</p> <p>La discusión grupal establece categorías de comparación del material textual y digital encontrado.</p> <p>La necesidad de comprender el material encontrado lleva a la profundización en determinadas temáticas pertinentes.</p> <p>Los estudiantes filtran aun más la información y afinan criterios académicos y teóricos para la selección de su material.</p>	<p>Cuando los estudiantes emprenden una exploración tendiente a desarrollar un proyecto, seleccionan el material por sus gustos o sus incógnitas utilizando diferentes fuentes de información.</p> <p>El encuentro de material que reporta usos de otros idiomas tales como inglés en páginas específicas y en catálogos de instrucciones.</p>	<p>Muchas actividades del colegio en ocasiones interfiere en la programación y organización de los proyectos.</p> <p>El cumplir con estándares educativos pues cada vez los estudiantes se alejaban del menú propuesto por ellos.</p> <p>Ferias científicas desfasadas del calendario escolar que son organizadas por el nivel central de la SED.</p> <p>Algunos docentes no tienen apropiación por el trabajo interdisciplinario.</p>
---	---	--	--	--	--

EJECUCIÓN	<p>En los primeros ciclos se hace énfasis en el desarrollo y potenciación de habilidades motoras finas y gruesas, coordinación, expresión corporal, narración, capacidad de escucha, atención, concentración, y desarrollo de conceptos básicos de astronomía.</p> <p>En los siguientes ciclos escolares, se prioriza en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de conocimientos de diferente tipo en las tareas concertadas por los equipos de trabajo. • Manejo de conceptos en la organización del portafolio • Aprendizaje guiado, significativo y autónomo. • Planteamiento de argumentos en diferentes contextos. • Adopción de estrategias pedagógicas de indagación. 	<p>La variedad de estrategias que se evidencian, se resumen en estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talleres prácticos, sensibilización auditiva, manejo de diversos instrumentos musicales. • Elaboración de maquetas, prototipos y artefactos. • Elaboración y desarrollo de la alternativa MIPRE. • Cultivo de las artes escénicas, la pintura y musicales. • Planeación de actividades, diseño de instrumentos de recolección de información y sistematización utilizando los portafolios • Estrategia de emprendimiento: Organigrama, Cronograma, logosimbolo, análisis DOFA. • Análisis de las posturas científicas de un documento. • Profundización en temáticas según interés. • Encuentros con la comunidad Antonista. • Presentación de evidencias en la feria local de Ciudad Bolívar. 	<p>Los niños y niñas del primer ciclo comienzan a consolidar la obra de teatro “la luna envidiosa” desde los aportes de los talleres.</p> <p>En los siguientes ciclos los estudiantes comienzan a compartir sus hallazgos, confrontan sus dudas originales, muestran sus innovaciones o sus conclusiones.</p> <p>Se aprecian avances significativos en habilidades de pensamiento, en particular en dominio de conceptos.</p> <p>Buscan y manejan información pertinente, y pueden encontrar relación entre diferentes saberes.</p>	<p>Los diferentes campos aportaron de alguna manera a esta aventura, pues en las reuniones periódicas se establecen nuevos acuerdos y se evalúan los compromisos asumidos.</p> <p>Fortalecimiento en los criterios de decisión, además, se genera una visión de utilidad práctica del conocimiento.</p> <p>Se aprecian jóvenes más autónomos a la hora de seleccionar las fuentes de información, plantear argumentos y cuestionar su validez a partir de discusiones.</p>	<p>Cambiar los paradigmas con que nos movemos los docentes frente a la educación, al aprendizaje y a la sociedad que deseamos como posible.</p> <p>Romper con los esquemas que nos imponen los tecnócratas de la educación, puesto que la metodología por proyectos interdisciplinarios implica explorar nuevas formas de educar.</p> <p>Además, la idea de que el docente debe cumplir con unos temas tan específicos como los consignados en los estándares educativos, esto origina un reto adicional, y es poder integrar todos estos contenidos a la discusión del proyecto.</p>
-----------	---	---	---	--	---

PUESTA EN ESCENA Y RETROALIMENTACIÓN	<p>Varios aprendizajes se ponen en juego en esta etapa del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización y comunicación de los diferentes resultados. • Desarrollo de la sensibilidad, autonomía y evidencia de liderazgo. • Fortalecimiento de competencias comunicativas al socializar los argumentos y conocimientos de los estudiantes. • Reconocimiento del proyecto alrededor del año internacional de la astronomía, como fuente de conocimiento en las diferentes asignaturas. • Gestionar recursos (físicos, económicos, humanos y de información) necesarios para las respectivas socializaciones. 	<p>Identificación de diferentes manifestaciones, que son útiles de acuerdo a las necesidades e interés de los estudiantes y profesores, entre estas podemos mencionar las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la obra “La luna envidiosa”. • Exposición de prototipos, maquetas y artefactos. • Utilización de diferentes recursos –físicos, financieros y humanos- para poder efectuar la socialización de los resultados. • Se resignifica el logro de cada ciclo en lo que tiene que ver con los subproyectos formulados: Explorando la ciencia y la tecnología desde el teatro infantil, con mis sentidos comprendo el espacio, una aventura en busca de identidad, astro juguete y parque temático de astronomía. 	<p>Los colegas docentes efectuando el proceso de retroalimentación, son conscientes de los avances, de las limitaciones y de las dificultades con que se enfrenta al trabajar en este tipo de aventura de conocimiento, pues se hace evidente el cambio de cultura escolar, de las creencias y de la manera de concebir el acto pedagógico.</p> <p>Los estudiantes son conscientes de sus hallazgos frente a sus propósitos originales, muestran sus innovaciones o sus conclusiones.</p> <p>Algunos padres de familia encuentran avances significativos en los aprendizajes de sus hijos</p>	<p>Es muy importante encontrar diferentes manifestaciones que permiten destacar el carácter interdisciplinar de esta fase del proyecto, por ejemplo en el video, las fotos y demás recursos que se evaluaron aparece el diálogo de saberes.</p> <p>En el anexo número 3 “Relaciones emergentes entre los campos de pensamiento y las categorías del campo matemático en ciclo 5”, construido por la docente Martha Amado, se aprecia como es posible efectuar construcciones que permiten identificar relaciones innovadoras entre los diferentes campos de conocimiento.</p>	<p>En ocasiones hay muchas actividades en los colegios, a los que hay que dar respuesta, pero que no atienden a las necesidades específicas institucionales, originando desgaste, desfase en la organización y pérdida de energía, como es el caso de presentar informes continuamente al CADEL sin ninguna retroalimentación; algunas instancias de la SED no se coordinan y pareciera que cada cual desea mostrar resultados _obviamente que de buena intención_ desconociendo las dinámicas propias de las instituciones educativas.</p> <p>Falta mayor reconocimiento para los y las docentes que nos embarcamos en este tipo de aventuras. Sin embargo, vale la pena correr el riesgo de innovar.</p>
--------------------------------------	--	---	---	---	--

Puesto que esta experiencia de innovación, más que ser un método infalible, se convierte en un espacio de reflexión en donde se reconstruyen las vivencias de la escuela de una manera dinámica, entendida esta como una estructura que se retroalimenta con miradas críticas y que va más allá de la concepción narcisista de solo verse ante el espejo y contemplarse como única; al contrario, es pensarse como una entidad sujeta a los cambios, transformaciones y convulsiones de la sociedad. Por consiguiente, se plantean algunas consideraciones como puntos de bifurcación de esta sistematización y se pretende vislumbrar posibles rutas de partida para nuevas investigaciones.

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 a 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 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.
 - 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 corresponsabilidades,
 - Planteamiento de proyecto, y poder llegar a consensos,
 - Planeación a corto y mediano plazo.
3. En la siguiente fase de ejecución se observó que en los primeros ciclos los aprendizajes están enfocados a favorecer el desarrollo de habilidades motrices, sociales, comunicativas y hasta perceptuales, 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 modelación, 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, manifestación 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 concreta 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 como legítimo otro, sus hallazgos encuentros aprendizajes, la socialización de la proyección al trabajo; sin embargo se encuentran dificultades de tipo logístico, administrativo, actividades ajenas que hay que darles respuesta inmediata desde las orientaciones de CADEL sin recibir alguna retroalimentación.

PUNTOS DE FUGA Y OTRAS POSIBLES RUTAS DE PARTIDA

A partir de la experiencia, 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, en efecto, 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, también el poder disentir; es decir, la discusión en sentido sano de la argumentación, crear un ambiente deliberativo permanente de docentes, lo cual hace que se renueven los temas de discusión, la integración de saberes no es solo de los maestros, es 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 que hay un proyecto en común, el reconocer que el saber es un saber compartido.

Se pueden emprender empresas con la ayuda del otro, pues el trabajo pedagógico no es 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 intentan efectuar 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, se corre el riesgo de llegar a situaciones que no teníamos previamente el control establecido, lo que nos hace mas 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 a 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 investigador, 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 briega a los sociólogos, sicólogos, economistas o profesionales de otras disciplinas que si bien pueden tener muy buenas intenciones en sus planteamientos y apreciaciones, desconocen que 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 que además, no están escritas en ningún libro de estas disciplinas, sino que aparecen cuando menos la teníamos previstas, pero que se requieren enfrentar con prontitud y de manera pragmática; por ello, 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.

BIBLIOGRAFIA

Barbero, J. M. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. [Revista Iberoamericana de Educación](http://www.rieoei.org/rie32a01.htm) - Número 32. En <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm> (Visitada en marzo de 2010)

Carrillo, J. et al (2008). Análisis de secuencias de aprendizaje matemático desde la perspectiva de la gestión de la participación. Enseñanza de las ciencias. 26. Página 67. Barcelona.

Chaparro, C. (2003). Proyectos de aula vs homogeneización. Revista Magisterio. No 2. Páginas 34-36. Bogotá.

Denegri, M. (2005), Proyectos de aula interdisciplinarios y profesionalización de profesores: un modelo de capacitación. Estudios pedagógicos XXXI, N 1: 33-50, Valdivia, Chile. (Ver en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100002&script=sci_arttext (visto el 15 de febrero de 2009)

Emerson, R. (2003). La pedagogía de proyectos. Algo más que una estrategia. Revista Magisterio. No 2. Páginas 23-26. Bogotá.

Giordan A. y Christian S. (1995). La educación ambiental: guía práctica. Diada editorial. Páginas 83-90. Sevilla (España)

Hernández F, y Ventura M. (1998), La organización del currículo por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio. Pagina 57. Universidad de Barcelona.

Jolibert , J. (1992) (1994). Formar niños productores de texto. Dolmen. Santiago de Chile.

Jolibert , J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos. Santiago de Chile.

Jurado, F. (2003). La educación por proyectos: Una pedagogía para la conjetura. Revista Magisterio. No 2. Páginas 18-26. Bogotá.

Justo, A. (1992), Investigación educativa, fundamentos y metodologías. Editorial Labor S.A. Barcelona.

Murcia Florián Jorge (1995), Sistematización metodológica de experiencias. En revista investigación acción. Año 2 No. 2. Pág. 33-40. Bogotá.

SED (2007), *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión. Alcaldía. Páginas 63- 66. Bogotá.

Segura, D. et al (1999). La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula. EPE. Colección polémica educativa. Bogotá.

_____ (2003). Los proyectos de aula: más allá de una estrategia didáctica. Revista Magisterio. No 2. Páginas 31-33. Bogotá.

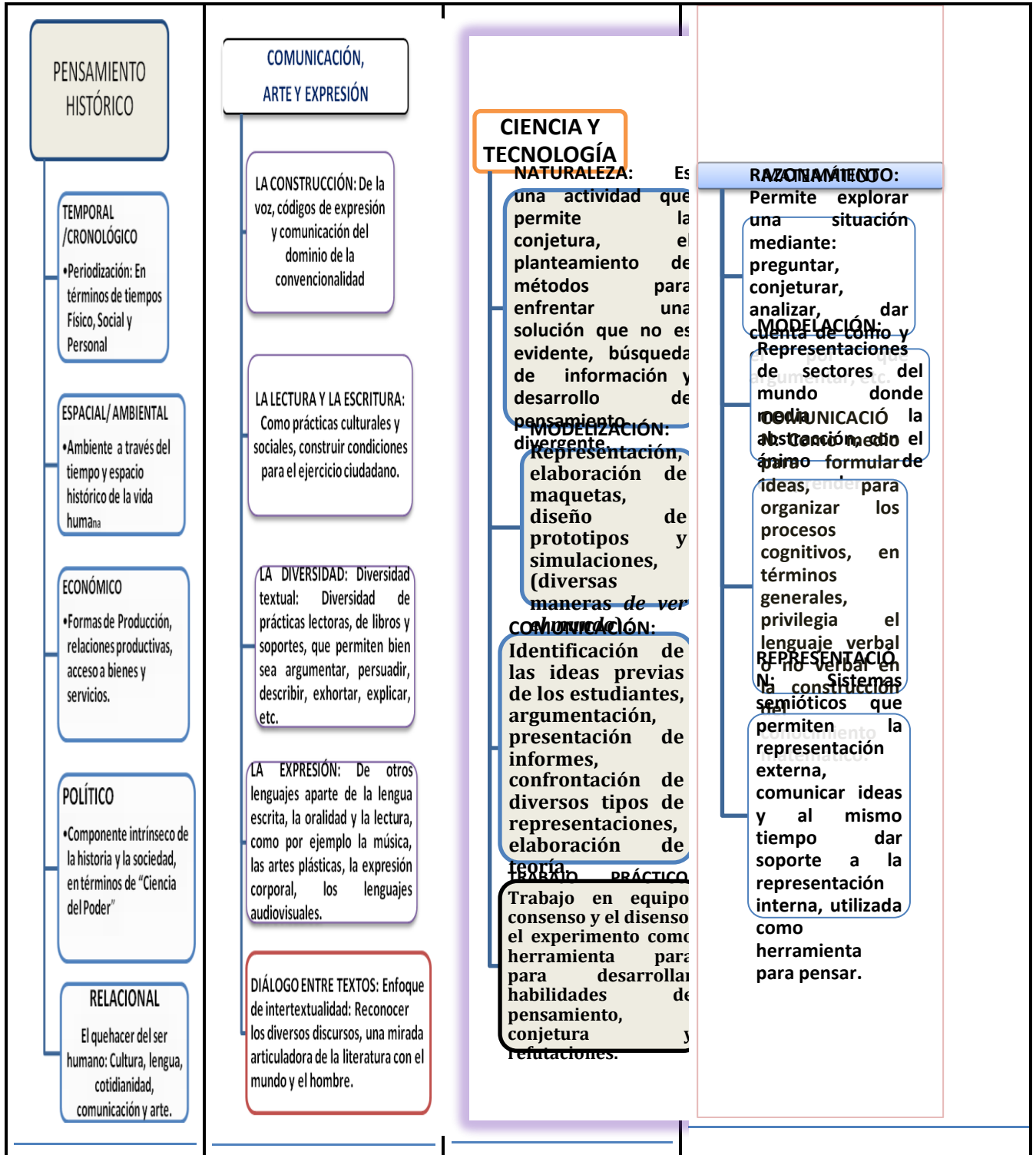
Vygostki L. S. (2003), “La imaginación y el arte en la infancia”. Ensayo Psicológico, Akal, página 8. Madrid.

Zabala Vidiela, Antoni (1998) La práctica educativa. Como enseñar, Barcelona: Graó.

ANEXOS

ANEXO #1

Tabla # 1: Estructura de los campos de conocimiento por ejes categoriales.



ANEXO # 2: Ejemplo de unidad didáctica para el campo de ciencia y tecnología grado noveno. Ciclo 4

PROPÓSITO DE CAMPO: Indaga, propone y diseña modelos que le permiten comprender, interactuar y transformar diferentes realidades desde posturas científicas y tecnológicas contribuyendo al desarrollo social y comunitario.

PROPÓSITO DE CICLO: Desarrolla habilidades de pensamiento que le permitan analizar, indagar, clasificar y explicar los diferentes temas relacionados con el año internacional de la Astronomía.

PROPÓSITO DE NIVEL Razona y plantea soluciones alternativas a problemas cotidianos y establece relaciones con el medio natural y su contexto social para valorar los avances de la ciencia y la tecnología.

PROPÓSITO DE PERIODO: Diseña y construye a través de analogías modelos científicos de sistemas vivos, físico químicos desde la comprensión.

PROPOSITO POR CATEGORIAS	CONTENIDOS A NIVEL DE FORMULACIÓN	ACCIONES OBSERVABLES	ASPECTOS METODOLÓGICOS
<p>NATURALEZA DE LA CIENCIA:</p> <p>Infiere las características propias de los sistemas que conforman su entorno inmediato.</p> <p>MODELACION</p> <p>Indaga diferentes modelos, teorías e instrumentos desarrolladas por el hombre para afrontar situaciones naturales.</p> <p>COMUNICACIÓN</p>	<p>¿Cómo se forman los enlaces entre los diferentes elementos del universo?</p> <p>¿Son importantes los procesos de automatización para generar movimiento?</p>	<p>Elabora representaciones graficas de los elementos necesarios, para generar movimiento.</p> <p>Colabora en el desarrollo de las actividades propuestas con el fin de beneficiar a su equipo.</p> <p>Posee cualidades para la socialización de un proyecto basándose en los argumentos.</p> <p>Diseña y elabora material de apoyo eficiente para una socialización.</p>	<p>La metodología esta basada en proyectos, en la búsqueda de la información a partir de preguntas surgidas de situaciones cotidianas; desde las cuales se abordan los diferentes contenidos. Se tiene en cuenta apoyar el desarrollo de habilidades interdisciplinares así como el uso de la herramienta informática y la experimentación desde la tecnología. Se emplean: exposiciones, diálogos, participación en clase, consultas, diagramas, esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales; basándose en preguntas</p>

ANEXO # 3: Relaciones emergentes entre los campos de pensamiento y las categorías del campo matemático en ciclo 5.

	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	COMUNICACIÓN- ARTE Y EXPRESIÓN	HISTÓRICO	MATEMATICO
REPRESENTACIÓN	El uso de diferentes sistemas de representación para expresar la misma idea (la mitad, un medio, $\frac{1}{2}$, 0,5; o representar una situación particular de proporcionalidad directa como variación entre dos variables, representándolos en forma tabular, gráfica o analítica, buscando con esto el paso de lo particular a lo general) ayudándoles a hacer las conversiones necesarias, amplía el significado de los conceptos.	Se promueven también diferentes registros de representación o sistemas de notación simbólica así como el diseño de situaciones para que los alumnos se manifiesten a través de un lenguaje cada vez menos ligado a las situaciones concretas y a las experiencias cotidianas; un lenguaje con poder generalizador (independencia del contexto) más abstracto y formalizado que es el propio de las matemáticas	Al introducir en el aprendizaje de los diferentes conceptos matemáticos diversas formas de registro y representación y la necesidad de hacer conversiones de un sistema de representación a otro. El paso de representaciones basadas en el lenguaje común a representaciones esquemáticas y más resumidas (representaciones “simbólicas” a mitad de camino), apoyadas en diagramas, dibujos o gráficas y de estas a las cada vez más simbólicas, les ayuda a ir complejizando sus construcciones	El uso de diferentes sistemas de representación para expresar la misma idea (la mitad, un medio, $\frac{1}{2}$, 0,5; o representar una situación particular de proporcionalidad directa como variación entre dos variables, representándolos en forma tabular, gráfica o analítica, buscando con esto el paso de lo particular a lo general) ayudándoles a hacer las conversiones necesarias, amplía el significado de los conceptos.

COMUNICACIÓN	Al introducir en el aula diversas situaciones comunicativas y múltiples sistemas de representación en las que el lenguaje se utiliza para poner en relación a los sujetos con el mundo físico, con los demás, con las intenciones, sentimientos y deseos propios y ajenos.	Al reconocer que el cuerpo comunica. Con las posturas corporales, los gestos, el movimiento de las manos, las miradas, los silencios, los matices y entonación de la voz, el maestro y los estudiantes comunican ideas, sentimientos, actitudes y valoraciones	Cuando el docente utilice procesos metalingüísticos para que tanto alumnos como maestros reflexionen sobre su propio lenguaje y discurso en el aula y los efectos que tienen en el aprendizaje de los estudiantes, su estructura, sus contenidos, sus funciones, y las estrategias lingüísticas más frecuentemente usadas (preguntas, silencios, pistas, claves).	Cuando el estudiante pueda dar cuenta escrita y verbalice mediante el lenguaje matemático propio, usando frases coherentes y la lógica de premisas y razonamientos deductivos.
MODELACIÓN	Conviene en este ciclo de educación básica apoyar a los educandos para que progresivamente amplíen y profundicen su comprensión de las variables, de tal forma que las expresiones matemáticas en las que se incluyan sean vistas desde el punto de vista funcional (como conjunto de valores variables) y no como la expresión de un valor singular e indeterminado, que es posible determina en cada caso particular	Problematizar situaciones abiertas. Invitándolos a hacerse preguntas pertinentes y relevantes, a determinar qué aspectos deben tenerse en cuenta para ofrecer soluciones a las preguntas que se formulen, a reconocer bajo qué condiciones la solución ofrecida es la más razonable para la situación.	Invitándolos a hacer modelos gráficos y físicos de una situación. En este ciclo buscando que progresivamente se manejen expresiones simbólicas que representen las relaciones entre las variables involucradas.	De forma especial aprovechando los progresos del los alumnos en el subcampo del pensamiento variacional-algebraico, estudiar situaciones susceptibles de ser modeladas como variación proporcional, lineal, polinómicas y racionales sencillas.
RAZONAMIENTO	Los educandos dan razones de la validez de sus ideas fundamentándose en elementos teóricos previamente establecidos (definiciones, principios, leyes, propiedades).	En este ciclo, cada vez con mayor insistencia se trata de ayudar al alumno a elaborar enunciaciones del tipo “esto es válido porque de acuerdo con ___ entonces, necesariamente ___, se cumple (o no se	En este ciclo se debe procurar que los estudiantes logren mayor control de las cadenas de razones que producen, que analicen encadenamientos de juicios propios o de otros y valoren su validez.	Cuando el estudiante, mediante el lenguaje matemático propio, usando frases coherentes emplee la lógica de premisas y razonamientos

		cumple) que ____".		deductivos.
--	--	--------------------	--	-------------

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO – IDEP –

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CONVOCATORIA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
REALIZADAS POR MAESTROS Y MAESTRAS DE LA CIUDAD

EJE TEMÁTICO: Escuela y contexto

VIAJES Y EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DISTRITAL MARIA MONTESSORI

Experiencias de formación de maestras y maestros en contextos
socio-culturales

Bogotá, mayo 9 de 2010

Coordinadora del proyecto:

Martha Stella Manosalva, Socióloga, Mg. Medio Ambiente y Desarrollo, Mg. Filosofía,
Docente Cátedras del Contexto Programa de Formación Complementaria, ENSDMM.

Docentes-Investigadores:

Martha Cecilia Palacios Lic. Educación Artística. Esp. Infancia, Cultura y
Desarrollo. Docente en Educación Artística.

Omar Gutiérrez González Lic. Educación Artística. Esp. Infancia, Cultura y
Desarrollo. Docente en Educación Artística

Semillero de Investigación

Estudiantes III semestre Programa de Formación Complementaria:

El semillero de Investigación está conformada por las maestras en formación:
Lorena Arévalo, Johana Muñoz, Angie Montaña, Jhennifer Cedeño, Katherine
Cera, Laura Álvarez, Natalia Martín, Tatiana García, Wendy Ramírez, Sammy
Saavedra, Diana Ramírez, Angie Katherine Prieto y el maestro en formación
Giovanni Castro del III semestre del Programa de Formación Complementaria
de la ENSDMM.

Asesoría:

Leydis Linero Licenciada en ciencias Sociales, Magister en Historia y profesional del
IDEP.

VIAJES Y EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DISTRITAL MARIA MONTESSORI

Experiencias de formación de maestras y maestros en contextos
socio-culturales

Martha Stella Manosalva

Martha Cecilia Palacios

Omar Gutiérrez González

El proyecto de investigación: “Viajes, rutas y expediciones pedagógicas en la ENSD María Montessori” hace unos aportes *al campo de la formación de maestros y maestras*. La sistematización de los viajes y expediciones pedagógicas realizadas, entre el 2005 y el 2009, por estudiantes normalistas del Programa de Formación Complementaria, PFC, se propuso recoger las voces que enuncian diferentes tipos de viajes. Indagamos *¿de qué manera los viajes pedagógicos configuran una estrategia para formar maestros y maestras?* y *¿qué rupturas e impactos generan los viajes en los discursos y en las prácticas educativas?*

La idea de formar maestros con dominio de sus campos disciplinares y conocimiento de la sociedad, la educación y la cultura, llevó a la creación de las cátedras de los contextos socio-culturales en la formación inicial y complementaria. Desde el 2003 los estudiantes viajan por las regiones e instituciones educativas del país. Con la apertura de la escuela y la pedagogía a otras comunidades y territorios, surgen los proyectos de investigación: “Imaginaris de ciudad y ciudadanía en la escuela” (IDEP, 2005); “Escuela abierta a la Ciudad y Ciudadanía comprometida con la Escuela” (2006), “El viaje pedagógico y la apropiación del territorio escuela –ciudad” (IDEP, 2008), “Viajes, rutas y expediciones pedagógicas como estrategias de formación docente” (2008 - 2009) y “Carnavales, culturas regionales y Tics” (IDEP-CAFAM, 2009) estos proyectos vinculan las prácticas educativas a los contextos locales y regionales; se consolida la línea de investigación: Ciudad, ciudadanía y territorio y los viajes se asumen como prácticas pedagógicas y método para la formación de maestros.

del viaje, la categorización y delimitación de los tipos de viajes: *los viajes urbanos en Bogotá, los viajes expedicionarios en instituciones educativas locales y regionales, y*

los viajes de ciudad región. 4. Se hace un reconocimiento a Bogotá desde los viajes. 5. Se Presentan los viajes y expediciones pedagógicas a escuelas El proyecto se desarrolla en seis partes: 1. Los viajes como dispositivos de formación de maestros y maestras, enuncia el sentido del viaje y los principios de la innovación educativa. 2. Se define el concepto de territorio 3. Se exponen las fases rurales y escuelas normales y las rutas de viaje por las regiones de Colombia. 6. Se hace la reflexión sobre el viaje como estrategia de formación de maestros y maestras, se hace referencia a las huellas e impactos de los viajes en los discursos y maneras de formar maestros en la escuela normal.

1. Los viajes como dispositivos de formación de maestros y maestras

Los viajes constituyen *dispositivos* que abren la escuela y la pedagogía a la comunidad local y a nuevas realidades, configuran una propuesta de formación, investigación, experimentación e intervención interdisciplinaria que logra conjugar diferentes campos de saber, permiten ver desde afuera lo que no se ve desde adentro, desde el umbral que separa y a la vez conecta el adentro y el afuera. Los recorridos por los diferentes territorios nos han permitido problematizar los tipos de formación; fortalecer propuestas educativas, vernos e imaginar una escuela que se piense como un espacio de interpelación e interacción de culturas, lenguajes, discursos, imaginarios y miedos que se configuran en los diferentes contextos y ambientes. La investigación de los viajes pedagógicos plantea un cambio de visión en la manera de formar los maestros y maestras para la infancia en el presente y hacia el futuro. El viaje es un dispositivo pedagógico²⁵ en el que se aprende a aprender y se aprende a enseñar. Indagamos: *¿Qué saberes, valores, pedagogías y experiencias de formación aportan los viajes y las expediciones pedagógicas a los futuros maestros y maestras para la infancia?*

Los *viajes y las expediciones pedagógicas* en su dimensión investigativa implican una intencionalidad, una mirada y la movilización de los cuerpos y el pensamiento de los viajeros para conocer y reconocer las diversas formas de hacer escuela y ser maestros. El *viajero* es un portador de relatos, historias y experiencias educativas que expresan los saberes del maestro, de la comunidad y la escuela. Los viajeros se forman como lectores, intérpretes y constructores de sentido, con capacidad para

²⁵ Acogemos el concepto de dispositivo de Michael Foucault (1982): conjunto de transformaciones, controles, funciones y apropiación de líneas de visibilidad, líneas de fuerza y líneas de fuga, que nos permite pensar de manera crítica las prácticas pedagógicas. Documento de trabajo de las condiciones de calidad de la comisión de Investigación y práctica”

desprenderse de sus identidades y transformarse en testigos de la novedad, de la innovación y de la comprensión del otro. Cartas, relatos, cartogramas, portafolios, fotos, videos y nuevos amigos evidencian la presencia de viajeros que dejan huellas en el diario de sus pasos y crean saberes y experiencias²⁶; La lectura y la mirada crítica de los expedicionarios percibe los contrastes geográficos, culturales y pedagógicos de las prácticas educativas y registra los acontecimientos de la experiencia vivida.

El libro *“De viajes, viajeros y laberintos”* de Juan Francisco Aguilar Soto narra una experiencia de innovación sobre creatividad realizada en 1989 en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en Bogotá, en donde se presentó un cuento que lo impactó de manera significativa. Se trataba de una hechicera que estaba en prisión, al mostrar al carcelero las líneas y grietas que había en las paredes de su celda, pregunto:

- *Carcelero ¿qué le hace falta a este barco?*

- *La quilla, respondió el carcelero.*

Y después de dibujar la quilla volvió a interrogarle...

- *La proa, replicó el carcelero.*

Y la hechicera seguía dibujando y cuando ya el dibujo parecía terminado, ante su última pregunta el carcelero respondió:

- *Sólo le falta navegar.*

Y en ese instante, la hechicera se montó en el barco y huyó navegando por las sinuosas paredes de la celda.

Francisco Aguilar notó que al juntar elementos no reales con elementos reales se armaba una especie de “detonante” que permitía pasar a un nuevo nivel de realidad, “esto me sacudió nuevamente como ocurrió aquella tarde cuando “vi” huir a la hechicera navegando por los intersticios de las paredes de la celda” (1998, 10). En la historia de la hechicera hay *viajeros*, chamanes o brujos que actúan como innovadores que permiten abrirse a mundos nuevos, como las culturas juveniles y los

²⁶ Documento de trabajo de las cátedras e contexto de la docente Martha Stella Manosalva, Bogotá, ENSD María Montessori, 2009.

laberintos que expresan la vida misma, pero bajo el signo de los cambios culturales contemporáneos. Aguilar propone una serie de principios que permiten reformular las teorías sobre las innovaciones educativas articuladas a los cambios de época y a las dinámicas en los cambios de la cultura.

Principio de diversidad y fragilidad: “que el mapa sea mayor que el territorio”: hacer una cartografía más compleja que nos permita rasgar la tela que nos separa del mundo global, escapar como lo hizo la hechicera, imaginar otras posibles salidas, entrar en una figura de dos dimensiones y descubrir allí un hermoso paisaje tridimensional. Pensar en la teoría de los fractales, de los espejos trisados, como recursos para salir de esa celda mental en que nos ha constreñido el viejo paradigma escolar. “utilizar todos los recursos de la época que se cuelen por entre las paredes y las ventanas y empezar o continuar una construcción virtual que nos permita abrirnos a nuevas realidades” (12).

Principio de inclusión: “que desde el interior del tren se puedan ver todos los vagones”. Se pregunta ¿es posible ver desde adentro lo que se ve por fuera? Desde la teoría de los sistemas observantes es posible volver sobre uno mismo, pero desde otra perspectiva, es decir, ser capaz de distanciarse permaneciendo adentro.

En la historia la hechicera había medido desde fuera las dimensiones de su celda, había observado las demás celdas, pero en el momento de su fuga su celda era mayor que toda la extensión del edificio. ¿Cómo se produjo este fenómeno? “El esfuerzo por abrir la parte al todo y retrotraer el todo a la parte nos puede llevar a sintonizar la escuela con la cultura” (12).

Principio de emergencia y amplificación por fluctuaciones: “que la fuerza del mar no esté en las olas sino en las arenas de la playa”: Un cambio de paradigma viene jalonado desde los márgenes y los extremos, desde el umbral que separa y a la vez conecta el adentro y el afuera, la magia está en tocar el límite. Uno de los secretos para que la institución se transforme es dejar fluir los movimientos y fluctuaciones que empiezan a desestabilizar nuestro espacio educativo y que pueden desbordarlo en busca de nuevas salidas. “Pero si antes el desorden era peligroso, el orden y la quietud hoy son por lo menos sospechosos. Quizá la única forma de navegar por los laberintos cambiantes de la época es aprender a caminar sobre un sismo permanente” (14).

Principio de constitución del campo relacional: “que las jugadas sean más importantes que los jugadores”. No importan la cantidad de recursos que utilicemos, lo importante es ocuparse del juego de relaciones y conexiones, aprender a mirar allí, es aprender a establecer contacto con el juego de relaciones: redes educativas, organizaciones juveniles, centros de investigación y universidades para establecer contacto con el campo relacional y construir un tejido de sentido que ligue todos estos programas y proyectos.

Principio de levedad y auto consistencia: “que nuestra casa nos quepa en el bolsillo”. Vivimos en una época de nómades, el barco de fuga no puede estar hecho de concreto ni de hierro, la hechicera debía hacerlo tan liviano que en cualquier instante pudiera emprender el viaje. La escuela debe hacerse tan liviana que llegue a desmaterializarse, nuestras ideas y convicciones deben perder su fuerza y gravedad, para no quedar plantados para siempre frente a nuestra pesada construcción. “Si aprendemos a ser y andar livianos, podremos avanzar más rápido casi sin movernos” (15), ser para la escuela un motor y no una carga.

Principio de fecundidad, del caos y de la incertidumbre: “que se le gane a la ruleta aún sin haberle apostado”. Es importante reconocer que la época actual se caracteriza por el reencuentro de las ciencias naturales y humanas con la poderosa imagen del caos. A la par con el caos hoy se reivindica la incertidumbre y nuestro reto es reconocerlos y aprender a manejarlos. Tal vez no se le tema tanto al caos como a los múltiples órdenes que emergen en la escuela. “Los nuevos órdenes deben emerger de un proceso múltiple en su origen, caótico en su desarrollo y signados todo el tiempo por la incertidumbre” (16).

La obra “De viajes, viajeros y laberintos” plantea opciones para emprender un ámbito educativo de dimensiones globales, un cambio de visión hacia el presente y una configuración creativa hacia el futuro. Así mismo esperamos que la investigación de los viajes pedagógicos logre encantarlos y hechizarlos en la de reconocimiento, constituye una expedición no sólo hacia espacios geográficos desconocidos o conocidos —desde la escuela hasta la ciudad—, sino hacia transformar incluso la forma en que se ha visto y concebido el territorio por parte de un gran sector de los maestros. El viaje, quizá por la posibilidad de apreciar lo desconocido, salir de la rutina y el desplazamiento en sí mismo, entre otras razones, se convierte por lo general en un factor que convoca a los maestros y estudiantes.

La *mirada* de los viajeros se constituye para observar los contrastes geográficos ruta de transformación de la escuela. El viaje sea de exploración o culturales, regionales y pedagógicos, para ver los vínculos posibles entre lo visible y lo invisible; los viajeros se forman como lectores, intérpretes y constructores de sentido, con capacidad para desprenderse de sus identidades y transformarse en testigos de la novedad, de la innovación y de la comprensión del otro. La mirada expedicionaria es una lectura y crítica de las experiencias y prácticas educativas que permite la afirmación individual. La mirada del expedicionario orienta los registros fotográficos y visuales hacia el evento y el acontecimiento de interés social, pedagógico y antropológico, transitando de los registros personales de pose, hacia la mirada del otro y sus contextos. El *viaje* es un desplazamiento real o imaginario que afecta al viajero²⁷. Lorenzo Silva (2000) presenta diversas interpretaciones acerca de lo que encada época ha significado la narración viajera. El viaje es un motivo literario que se inserta a lo largo de la historia y de la ficción. Muchos viajeros desean contar sus impresiones y muchos escritores presentan sus obras en forma de viaje o recurriendo a este como inspiración. El viaje es un motivo literario que se inserta, a lo largo de la historia y con mayor o menor intensidad, en un gran número de obras de ficción y se considera como el género rey, la novela. George E. Gingras divide las narraciones viajeras en:

- a) El viaje de búsqueda, asociado a la figura de un héroe
- b) El viaje como metáforas de la vida. La travesía épica suele representar una azarosa singladura marina salvando dificultades. (La Odisea y la Eneida)
- c) El viaje alegórico o simbólico: se da a través del desplazamiento a un espacio mítico. Desplazamiento mítico, alude a otras realidades (la Divina Comedia de Dante Alighieri)
- d) El viaje de peregrinación: impulsado por una motivación religiosa (la tierra prometida o a la Meca).
- e) El viaje de descubrimiento de otras tierras, mejorando el conocimiento de su geografía y sus gentes y viajes de exploración.

²⁷ Marco teórico desarrollado el proyecto de investigación : viajes, rutas y expediciones pedagógicas en las ENSD María Montessori” por los docentes: Martha Stella Manosalva, Martha Palacios, Omar Gutiérrez, Rito Ramón Ávila, Elizabeth, Jiménez, Lucy Álvarez y Mélida Rosas

- f) El viaje de formación, sirve al viajero para forjar su conocimiento de la realidad y de su propia identidad.

El siglo XIX conoce de las expediciones científicas, documentadas como las de Humboldt o Darwin y las exploraciones europeas a África y Zonas polares, en el Siglo XX. Este “siglo es un siglo de fugitivos, de exiliados, de migrantes. Las guerras constantes, los agudos desequilibrios económicos entre países, fuerzan a muchas gentes a dejar su tierra y a construirse un hogar en paisaje extraño” (40).

En el siglo XX las tendencias son tan numerosas como dispares, pero el tema del viaje aparece a menudo con una función que tiene bastante que ver con las corrientes existencialistas, de tan poderoso ascendente en la literatura. El viaje vuelve a ser un modo de representar la experiencia vital del individuo, su paulatina inserción en el mundo y su propio proceso de asimilación de la realidad que le rodea, como elemento clave de su existencia individual. El itinerario se hace así más aleatorio e incierto. Pero el viaje puede ser por otra parte una experiencia de determinación, de averiguación de la propia identidad y de cambio de rumbo personal.

En las últimas décadas el viaje vuelve a ser un modo de representar la experiencia vital del individuo, su inserción en el mundo y la comprensión de su contexto. “El viaje puede ser una experiencia de averiguación de la identidad y del cambio de vida personal. En el siglo XXI con la generalización del turismo asistimos a un nuevo auge de la literatura viajera, pero para evitar caer en la trivialización de los relatos viajeros que relacionan exclusivamente las atracciones turísticas se requiere una reinención de la experiencia viajera. “Nunca debe olvidarse que el verdadero viajero, el que a lo largo de la historia ha escrito las páginas que más nos conmueven, es aquel que no salió indemne del viaje, aquel al que el viaje transformó y aquel que ante el paisaje extraño, entre la gente que le era extranjera, aprendió a mirar en el fondo de sí mismo como no había aprendido antes” (44).

2. Los viajes y el territorio como proceso de construcción social y cultural

Los viajeros eligen el territorio, diseñan la ruta, disponen de un mapa y llevan un diario de viaje; recogen información, captan y perciben olores, colores y ambientes de la vida, de la escuela y sus contextos sociales y culturales. Aprovechar la información de la experiencia del viaje depende tanto de la formación académica recibida, como de la

capacidad de interacción, voluntad de saber y actitud para con esta estrategia pedagógica.

El *territorio* presupone la existencia de un espacio geográfico y es producto de una construcción histórica, social y cultural. Darío Fajardo (1994) señala que el territorio como construcción social implica reconocer la relación entre espacio y sociedad, pues ésta no puede existir al margen del territorio, así el Estado es una expresión del territorio de una determinada sociedad. Cada territorio representa diferentes posibilidades para los asentamientos humanos según los desarrollos técnicos, tecnológicos, económicos, demográficos de la organización social y del saber científico de las comunidades locales. Cada sociedad tiene una forma de apropiarse de su espacio según sus propias capacidades. Esto quiere decir que cada espacio ofrece a las sociedades humanas recursos que pueden ser o no aprovechados por ella según sus desarrollos cognitivos tecnológicos, económicos, demográficos y culturales, cada espacio ofrece así posibilidades y limitaciones para la permanencia y desarrollo de las sociedades humanas según sus propias capacidades (Fajardo, 81)

De acuerdo con Sergio Boisier la construcción social de una región debe hacerse desde y con la sociedad regional. “Construir socialmente una región significa potenciar su capacidad de auto-organización, transformando una comunidad inanimada, segmentada por intereses sectoriales, poco perceptiva de su identidad territorial, en otra, organizada, cohesionada, consciente de la identidad sociedad – región, capaz de movilizarse tras proyectos políticos colectivos, es decir capaz de transformarse en sujeto de su propio desarrollo” (1988, 48).

La identidad cultural regional hace referencia al paisaje, tradiciones, formas de organización social, mitos y expresiones vinculadas al lenguaje, a la escritura, la música, las danzas y a otras formas de expresión colectiva. La cultura regional se basa en un acervo cultural históricamente acumulado de símbolos y valores que se derivan principalmente de la forma como el medio natural influye sobre una multiplicidad de expresiones colectivas.

En síntesis, el concepto de territorio, va más allá de una concepción de espacio geográfico, es una construcción permanente, cambiante y contradictoria sobre los procesos de ocupación y apropiación de dicho espacio²⁸. El espacio geográfico se concibe así en relación con la vida social y ésta a partir de las sociedades, las clases sociales, los grupos, las comunidades, y, en definitiva, las formas de existencia concreta de las personas y entidades colectivas.

3. Maneras de viajar y tipos de viajes

Durante las últimas dos décadas del siglo XX, la filosofía posmoderna y los estudios culturales se construyeron en importantes corrientes teóricas que impulsaron una fuerte crítica a las maneras de enseñar y de aprender ligadas a las maneras de viajar y a los tipos de viajes. La experiencia de la modernidad como señala Santiago Castro Gómez²⁹ (2010) es una máquina de alteridades que, en nombre de la razón y del humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas. Los viajes como estrategia de formación de docentes son una estrategia alternativa a la educación escolástica, formal y tradicional. Los viajes, físicos y virtuales, nos muestran la diversidad geográfica y la interculturalidad presente en los contextos locales, regionales y globales.

Los viajes pedagógicos en el territorio hacen visible que las realidades sociales y culturales van más allá del estado nación, lo cual nos ubica en un cambio de época denominada como globalización. Alejandro Álvarez (2001) considera que en general el llamado proceso de globalización está haciendo que el lenguaje y las formas organizadas en el campo de la educación sean cada vez más homogéneos, de allí que muchos de los cambios que se producen en la legislación obedecen a políticas más o menos comunes. Esta tendencia ilustra la forma como las sociedades contemporáneas están desbordando los imaginarios tradicionales de la educación, lo

²⁸ Véase Santos (2000), Primera parte: «Una ontología del espacio: nociones originarias» y Gurevich (2005),

Segunda parte: «Espacio geográfico, territorio y paisaje».

²⁹ Santiago Castro Gómez Ciencias sociales, Violencia epistémica y el problema “Invención del otro”, Bogotá, Organización de Estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. <http://www.oei.es/salactsi/castro1.htm>, 30 de marzo de 2010.

que exige buscar otras alternativas educativas no escolarizadas, que nos llevan a reconocer que la educación no termina con la escuela y a manejar cada vez con más frecuencia y aceptación el concepto de educación permanente.

Sobre los nuevos actores y su participación en la gestión educativa se plantea la necesidad que la educación se conciba como una responsabilidad del conjunto de la sociedad, en la que participen tanto el sistema educativo institucional como los actores económicos y sociales, los medios de comunicación y las distintas organizaciones sociales. Se habla entonces de *ciudades educadoras*, donde los centros escolares participen en tareas más globales y la sociedad en funciones educativas. Esta noción implica pasar del concepto de estado docente al de sociedad educativa. Respecto a la autonomía institucional Delors (1996,184) dice que el estado debe asumir una serie de responsabilidades para con la sociedad civil en la medida en que la educación constituye un bien de carácter colectivo que no puede someterse a una simple regulación del mercado, pues el establecimiento de normas y la coherencia de las políticas de los gobiernos centrales o de los estados no depende de las escuelas ni de los municipios

Las políticas educativas no pueden seguir desconociendo el saber acumulado que sobre la educación tienen nuestras comunidades, para lo cual requiere explorar otras alternativas pedagógicas no necesariamente escolarizadas. El proyecto “Viajes y expediciones pedagógicas”, se propone desarrollar una alternativa de formación de maestros a partir de la exploración de otros escenarios, saberes y prácticas educativas que logran superar las tendencias normativistas institucionales, valoran los aportes de las nuevas formas de relación, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes; abren espacios a la participación y a la intervención pedagógica; amplían el campo de la comunicación oral y escrita, propia del aula de clase, al mundo de los lenguajes visuales y artísticos: De esta forma la educación al asumir los cambios culturales contemporáneos, no sólo se hace más competitiva, sino que participa en la formación de ciudadanos y maestros comprometidos con la transformación democrática de la escuela y de la sociedad.

En el PFC de la ENSDMM los viajes expedicionarios se realizan como un proceso de investigación y formación de los maestros y maestras. “A través de los viajes expediciones y rutas pedagógicas que posibilitan el reconocimiento lectura y apropiación de la ciudad, se develan dinámicas educativas urbana. Aquí se asume la ciudad como aula y espacio educativo. Esta estrategia pedagógica consiste en la

realización de viajes en contextos históricos, sociales, culturales y ambientales realizados por estudiantes, maestros, padres de familia, profesionales y líderes comunitarios. Los viajes generan un saber y un conocimiento de las prácticas educativas, de las expresiones artísticas, de las representaciones colectivas y de la diversidad regional que constituyen las identidades rurales y Urbanas”

Los planes sectoriales de Educación del Distrito Capital (2004 -2012) que privilegian la relación escuela-ciudad, las experiencias internacionales y nacionales de la Ciudad Educadora, el Movimiento de Expedición Pedagógica Nacional y las Cátedras de Contexto del Programa de Formación Complementaria de la Normal orientan y justifican las prácticas de investigación y formación docente que nos han permitido experimentar y ampliar el espacio educativo a múltiples territorios y poblaciones. Al sistematizar esta experiencia nos proponemos construir una memoria y una identidad que nos permita elaborar una propuesta de innovación educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El viaje de estudio se realiza a través de las fases de *planeación, práctica y experiencia*. “La expedición reconoce y rastrea lo que hace la escuela, lo que pasa en ella, sus experiencias pedagógicas, los saberes que las atraviesan y los modos como circulan, la riqueza y diversidad de las culturas juveniles y su interacción con los procesos educativos escolares, las variadas formas de relación con el conocimiento y las formas como incentiva y construye comunidad educativa” (Jorge Ramírez, 2001, 135).

La realización de los viajes tiene en cuenta tres fases: 1. La preparación de la gestión administrativa como la identificación del propósito y las preguntas que orientan el trabajo en el territorio y/o en la institución de destino y el diseño de las intervenciones pedagógicas y culturales. Nos inquieta saber ¿cómo será su gente? ¿Cuál es el su geografía, su economía, su historia, su cultura y sus expresiones artísticas? ¿Qué intercambio académico y artístico realizar? 2. La práctica: es la puesta en escena de la agenda del viaje, las observaciones, las vivencias y las reflexiones se registran en *el cuaderno de notas, en el diario viajero y en medios audio visuales*. El viaje plantea, un encuentro directo con la comunidad y la vida institucional, mientras se recorren los caminos y se realiza la travesía sentimos el clima, se registra las características de la región, la vegetación, la fauna, los pobladores, la gastronomía, se afina la observación y se escribe en el diario viajero.; se realizan conversatorios e intervenciones donde se intercambian experiencias, relatos y saberes. En los viajes pedagógicos se reconocen en sus contextos las diferentes poblaciones mestizas, indígenas y afro- descendientes rurales y urbanas en los diferentes municipios visitados. 3. La experiencia que resulta del hecho de haber sentido, conocido o

presenciado algo, la emoción de un rompimiento con la práctica en la cual se produce la reflexión, es *una construcción de las hiladas* que se van uniendo en la metáfora del viaje, en la provoca que los viajeros entretejen sus pensamientos, sentires y haceres con las voces de otros que hablan del viaje como estrategia de formación y logran plasmar lo realizado con lo vivido en la escritura (John Dewey, 1966).



Expedición pedagógica a IDIPRON, San Francisco –Cundinamarca, 2008.

Los relatos de viaje entretejen vidas, pensamientos y sentimientos en el tiempo y los lugares. Lo realizado y lo vivido se plasma en la escritura. Se recuerda lo planeado, lo sucedido y nos sacudimos frente al impacto que deja en los expedicionarios la realidad vivida. Nos damos cuenta de otros discursos que circulan en las escuelas normales, sobre otras formas de hacer escuela y de ser maestros. Reflexionamos sobre la pertinencia y aciertos de las intervenciones en esos contextos y sus impactos en estas poblaciones y en los maestros normalistas. La lectura de la información recogida y registrada en los diferentes instrumentos de la investigación nos permite evaluar el estado del proceso en que nos encontramos, las divergencias y los puntos de encuentro con las prácticas y experiencias vividas. En esta fase, es donde el saber construido se reelabora para continuar, creando dispositivos pedagógicos en la complejidad de lo diverso de lo diferente.

Las expediciones pedagógicas son viajes que se realizan a las instituciones educativas y escuelas normales del país. Las expediciones pedagógicas que realiza la ENSDMM planean intercambios e intervenciones entre estudiantes de las escuelas

rurales y los maestros en formación y en ejercicio de las Escuelas Normales Superiores del país. Se acuerdan y diseñan agendas con los directivos y docentes de la institución y se gestionan los recursos y condiciones necesarias para la estadía y movilización de los estudiantes en las diferentes regiones. Se realizan contactos con docentes, profesionales, líderes comunitarios y pobladores de las regiones para aprovechar sus conocimientos de los ecosistemas y las comunidades en la comprensión de las dinámicas sociales y culturales propias de los territorios. Las expediciones muestran una diversidad geográfica y cultural, una serie de modalidades y escenarios pedagógicos que validan unas prácticas educativas y cuestiona otras experiencias de formación. Los viajes y Expediciones pedagógicas, en la escuela normal, le brindan al maestro en formación un saber, que es puesto en práctica en diferentes escenarios, esto a través de la elaboración e implementación de tres fases que sitúan al viajero maestro a sentir y pensar el viaje como un dispositivo pedagógico; estas son: la *preparación, la práctica y la experiencia*.

El PFC desde el 2005 ha realizado de manera continua viajes y expediciones pedagógicas a diferentes lugares de Bogotá y por los territorios y escuelas Normales de 7 departamentos del país. Las *rutas urbanas en Bogotá* se caracterizan por la búsqueda de diferentes escenarios y modalidades de formación. Hemos diseñado intervenciones pedagógicas, desde la mirada de la economía, la cultura y el ambiente en calles y barrios de la localidad Antonio Nariño, de Chapinero, Candelaria, Teusaquillo; se han realizado rutas de patrimonio histórico, religiosas, artísticas, ambientales, institucionales y de cultura política en el contexto urbano de Bogotá. Las expediciones pedagógicas a otros territorios, colegios, institutos y normales superiores del país se orientan a explorar los territorios, las prácticas *pedagógicas, las maneras de formar maestros normalistas y las expresiones culturales* para reconocer la diversidad Geográfica, la interculturalidad y los tipos de formación.

A partir de una *mirada socio crítica* se reconstruye el sentido de los viajes desde sus actores protagónicos, estudiantes, maestros en formación, egresados y en ejercicio, con el apoyo del semillero de investigación del proyecto³⁰ “viajes rutas y expediciones

³⁰ Equipo coordinador de la Expedición pedagógica: Alberto Martínez Boom - María del Pilar Unda Bernal - Marco Raúl Mejía J. en el documento de trabajo. *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Bogotá.

pedagógicas en la ENSDMM, se organiza el proceso de sistematización teniendo en cuenta los siguientes momentos:

MOMENTOS	PROCESOS	ACCIONES
1. Planificación	<ul style="list-style-type: none"> -Organización, planificación y diseño -Adopción de metodología de sistematización. - Referentes teóricos y conceptuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación del equipo de trabajo y del semillero de investigación. -Diseño del proyecto de sistematización: Justificación, propósitos, pregunta, referentes teóricos, metodología, logística.
2. Reconstrucción de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperación y clasificación de material. - Mapeo de los viajes. - Diseño de instrumentos de organización y recolección de información. - Realización de los grupos de discusión. - Caracterización de las Fases del viaje 	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción de la experiencia. - Contextualización de la experiencia. -Identificación y búsqueda de fuentes: Caja de herramientas Trascripción de grabaciones y categorización. -Comprensión de los elementos constitutivos de las fases del viaje.
3. Análisis y reflexión crítica	<ul style="list-style-type: none"> -Interpretación, conceptualización y teorización de la experiencia. -Elaboración de propuesta de formación desde el viaje pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura analítica y crítica reflexiva. - Delimitar los elementos constitutivos de la metodología de viaje como estrategia de formación docente
4. Redacción publicación y divulgación.	Propósitos alcanzados	<ul style="list-style-type: none"> -Informe final: artículo y libro - Socialización y lanzamiento del libro.

Los viajes y expediciones pedagógicas pensados como experiencias, producen una ética expedicionaria que requiere contar con una sistematización, trascender, tener un impacto contundente y mostrar el pensamiento y la acción en el trabajo escolar. Los momentos que aproximan a la construcción de una experiencia no son secuenciales, lo cual rompe la idea lineal. Estos son³¹: La

³¹ Documento de trabajo sobre la “investigación y la Práctica”; Bogotá, ENSDMM, 2010.

ubicación territorial de la práctica pedagógica; la ruta y el recorrido del viaje; la identificación de los elementos de cambio y ruptura; realizar el mapeo y elaborar el fragmento, nombrar la experiencia pedagógica y dotar de valor a la experiencia. Los viajes y expediciones son estrategias de formación e investigación, su perspectiva crítica involucra a los actores y sujetos de estas prácticas. El proyecto de investigación expone tres tipos de viajes: *los viajes y rutas urbanas por Bogotá; las expediciones pedagógicas por los municipios y ciudades del país y los viajes por distintas regiones.*

Los *viajes y rutas urbanas* por Bogotá ayudan a descubrir a los maestros y maestras en formación la manera como la escuela, la educación y la ciudad se articulan en la interacción con el territorio y producen un saber pedagógico situado en sus contextos sociales y culturales. La investigación se produce al enlazar la información documentada con las observaciones, vivencias, crónicas y trabajos de campo. Los estudiantes organizados en grupos de gestión preparan, documentan y dirigen cada una de las rutas urbanas: religiosas, patrimoniales, ambientales, artísticas y culturales. Esta estrategia prepara a los estudiantes normalistas como maestros, gestores culturales e interpretes de las prácticas educativas. Exploran nuevas didácticas y concepciones de escuela que aportan a la construcción de un tipo de persona y maestro que al recorrer el territorio considera las dimensiones simbólicas de la sociedad: arte, historia, religión, ideología, ciencia, ley, moral y sentido común, en la comprensión y transformación de la escuela y de la vida urbana. Se trata de caracterizar el proceso de aprendizaje de la ciudad, como un sistema dinámico e histórico que requiere ser interpretado y comprendido a partir de los signos y elementos constitutivos. Como lo afirma Jaume Trilla “aprender la ciudad es aprender a utilizarla, es necesario que las instituciones pedagógicas preparen a los niños, jóvenes y adultos para poder acceder por su cuenta a las posibilidades educativas y culturales del medio urbano” (Martha Manosalva, 2006).

Las *expediciones pedagógicas por los municipios y ciudades del país* recogen crónicas de los viajes y elaboran una cartografía social compleja que interpreta y reconoce las nuevas formas de ser maestro y hacer escuela. Los viajes constituyen un tejido de relaciones entre disciplinas, proyectos, comunidades e instituciones. Los viajeros y expedicionarios somos nómadas y aprendemos a ser y andar livianos, movilizamos ideas que desestabilizan y recrean los órdenes institucionales. “La expedición es un conjunto de acciones que busca la afirmación cultural en el re-conocimiento de la multiplicidad y pluralidad de la producción pedagógica y educativa del país para recrearla y recomponerla en un mapa complejo que muestre su diversidad. (Unda, Álvarez y Martínez, 2001, 33).

La estrategia de viajes elabora una guía de sistematización de viajes donde expresamos los propósitos, las preguntas y las categorías que caracterizan los diferentes tipos de viajes (ver anexo 1).

- ARTE, COMUNICACIÓN Y CULTURA: museos, ferias y carnavales. Exposiciones, bibliotecas, teatros.
- CIENCIA, TECNOLOGIA Y SOCIEDAD: organizaciones, instituciones y territorios técnicos y de investigación, barrios, localidades y municipios.
- AMBIENTE Y COMUNIDAD: Humedales, parques, granjas, aulas ambientales.
- HISTORIA POLITICA, ECONOMICA Y PATRIMONIAL: cementerios, iglesia, plazas de mercado, empresas e instituciones políticas.
- LAS EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS: instituciones educativas, escuelas rurales, urbanas, normales superiores, universidades.

En desarrollo de los viajes y expediciones utilizamos las herramientas propuestas por la Expedición Pedagógica, (2000, 38-78): guías de viaje, cuaderno de notas, diario de viajes, documentación, rejilla, grupos de discusión, historias de vida, relatos, relatorías, crónicas, entrevistas, cartografía, fotografía y videos:

- *Guía de viaje*: es una herramienta que permite orientar la intencionalidad, la mirada las percepciones y registros que se desarrollan en las fases de planeación, práctica y experiencia.
- *Cuaderno de notas*: su escritura incluye la observación participante, en contextos escolares y regionales de impresiones, ideas, diálogos, notas significativas del viaje, sentimientos, percepciones, frases textuales, planeaciones, cronogramas, acuerdos y notas de entrevistas.
- *Diario de viajes*: es el registro sistemático del desarrollo de la guía de viaje, los acontecimientos significativos, las experiencias de la interacción social y de la intervención pedagógica y la comprensión de los elementos sociales, culturales (coplas, pinturas, pinturas), pedagógicos y ambientales de la travesía expedicionaria.

- *Documentación*: hace referencia a los cuadernos de los estudiantes, periódicos, cartillas, plegables, folletos, libros de texto, programas, currículos, fotografía, artículos y publicaciones de los docentes e instituciones.
- *Las rejillas*: Son una herramienta de organización de la información, no de registro inicial. Toma como referencia la información múltiple y dispersa que se recoge a través de actividades diversas, por distintos sujetos expedicionarios y con variados instrumentos de registro. Se elaboraron dos rejillas para la sistematización de la información: en una rejilla, se realizó el inventario de los viajes, rutas y expediciones de 2005 a 2009, en la que se caracterizó el *tipo de viaje, propósitos y preguntas*. Esta rejilla ha servido de referencia para el diseño del mapeo de los viajes. En la otra rejilla se registra el *nombre del viaje, la fecha de realización y los instrumentos de registro* (Portafolios, informes, guías, diarios de viaje, plegables, propuestas de intervención, material didáctico, fotografía, relatos y crónicas) disponibles en los archivos del proyecto de investigación.
- *Grupos de discusión*: Son “encuentros pedagógicos” o “conversaciones grupales” de acuerdo a un asunto o temática de interés colectivo, que se realiza en un tiempo determinado, en un lugar específico y con unas reglas de distribución de la palabra. El coordinador del grupo de discusión propone unas preguntas para la discusión y participa en el conversatorio.
- Los grupos de discusión del proyecto de investigación, realizados con maestros y maestras en formación, Normalistas Superiores egresados y docentes expedicionarios, conversaron en torno a una serie de preguntas sobre: ¿Qué expectativas tenía cuando comenzó a viajar? ¿Cuáles rutas, viajes o expediciones pedagógicas ha realizado? ¿Cuales viajes recuerda y por qué? ¿Qué aportes le han hecho los viajes y expediciones pedagógicas a su construcción personal, profesional y ciudadano? ¿Qué tipo de intervención ó práctica pedagógica realizó en las rutas, viajes o expediciones pedagógicas y con qué población trabajó? ¿Cómo evalúa la experiencia de rutas, viajes o expediciones pedagógicas? ¿Qué sugerencias le hace al proyecto de rutas, viajes y expediciones pedagógicas?

- *Historias de vida* es una narración etnográfica basada en el lenguaje oral o escrito sobre la familia, el trabajo, el pensamiento, los sueños, las realizaciones y memorias sobre un personaje, una comunidad o grupo social. Las historias de vida son reconstrucciones que utilizan registros y huellas de los protagonistas: fotografía, utensilios, álbumes, cartas, diarios, relatos, entrevistas y documentos.
- *Relatos*: es una narración oral o escrita, subjetiva y vivencial situada en un contexto. Los relatos se refieren a acontecimientos, personajes y situaciones de la vida de la escuela, los maestros y la comunidad; son relatos con carácter abierto que orientan nuevas lecturas y una mirada con criterio de diversidad que muestran eventos, sucesos o hechos significativos de las prácticas y experiencias educativas.
- *Relatorías*: es un registro de la reconstrucción de un conversatorio, foro, seminario, conferencia o taller. Las relatorías contienen los temas, los problemas, las divergencias, las propuestas y síntesis de las discusiones.
- *Crónicas*: es un relato que contiene elementos de información histórica, cultural y literaria. La crónica es una mezcla de acontecimientos, opiniones, interpretaciones y valoraciones de lo narrado. La crónica es la narración de una noticia con ciertos elementos valorativos, que siempre deben ser secundarios respecto al relato del hecho que la origina.
- *Entrevistas*: son relatos no estructurados y a profundidad sostenida entre los viajeros y los participantes de la experiencia con el propósito de producir un discurso conversacional que se realiza mediante el diseño y aplicación de un cuestionario abierto que trata de la intencionalidad y asuntos significativos del proyecto, contiene un conjunto de estructuras (espacios/tiempos-escenarios/tramas) que la definen como objeto de trabajo en la construcción de la narrativa (Jorge E. Ramírez, 2001).
- *Cartografía*: Los viajes requieren dos tipos de cartografía: uno, los *mapas físicos* necesarios para la ubicación e identificación de las características geográficas del territorio. Dos, la elaboración de la *cartografía social*, que

expresa por medio de dibujos la representación subjetiva de las diferentes percepciones sobre los lugares, rutas y personajes que tienen los viajeros de los contextos socio-culturales. La cartografía social destaca las diferencias sociales, étnicas, las relaciones de poder y las contradicciones entre los ciudadanos y las instituciones sociales.

- Fotografía y videos: son registros intencionales de acontecimientos significativos que constituyen la memoria de la ruta de viaje, de las interacciones sociales, de las intervenciones pedagógicas, de los paisajes y lugares recorridos por los viajeros que narran a través de imágenes la experiencia vivida.

En síntesis la caja propuesta por la Expedición Pedagógica Nacional, permite realizar el proceso de sistematización de las experiencias de los viajes, recoge la memoria oral y escrita de los habitantes, estudiantes y maestros viajeros que realizan diversas prácticas en las que articulan la pedagogía, la infancia y la educación artística en los viajes, rutas y expediciones pedagógicas en los contextos sociales y culturales desde el 2005 al 2009.

La rectora de la ENSDMM Marina Triana participa en la creación de la Expedición Pedagógica Nacional (1999)³², comparte el sentido de la movilización social por la educación y motiva a los maestros a viajar a otras escuelas. Durante el 2005 al 2009 hemos realizado, de manera continua, viajes y expediciones a diferentes territorios e instituciones educativas. Los recorridos y rutas de viaje por las localidades, museos, plazas de mercado, calles, iglesias, cementerios y parques de Bogotá muestran que existen otros espacios de aprendizaje, otras pedagogías y otras maneras de formar y ser maestros.

Los relatos asociados a los viajes son parte de la cultura: las bitácoras de los viajes de Colón a América; las crónicas de las exploraciones científicas de Alexander Von Humboldt, la expedición botánica y las “excursiones escolares” propuestas, en el Primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en Bogotá en 1917 y decretadas por el presidente Pedro Nel Ospina en 1925, que exhortan a los maestros a sacar a los niños de las aulas, para que logren percibir los procesos de urbanización y modernización presentes en las primeras décadas del siglo XX. En la época de la Gran Excursión Bogotá contaba con 200.000 habitantes, la primera gran excursión fue la de las escuelas de varones del departamento de Cundinamarca a la capital de la

³² Desde el 2006 Martha Stella Manosalva ha coordinado la ruta expedicionaria Centro Oriente (Cundinamarca, Meta y Boyacá) y actualmente coordina la ruta expedicionaria nacional de las Escuelas Normales

República. Cerca de diez mil niños recorrieron y conocieron durante tres días la capital del país.

“La Resolución No. 7 de 1925 señaló el día 12 de octubre, como tributo a la raza, para la realización de la excursión. Según el programa los días 9 y 10 de octubre debían emplearse en el viaje hacia Bogotá. De tal forma que todos los excursionistas pudiesen permanecer en la capital los días 11, 12 y 13 para regresar el 14 de octubre a sus respectivas poblaciones” (Carlos Ernesto Noguera, 2002, 55).

El sacerdote Carlos Alberto Lleras Acosta, profesor de cívica de las escuelas primarias de Bogotá, justifica las excursiones en pro del desarrollo físico de los niños, de lo contrario decía: “las poblaciones rurales se convertirían en semilleros de idiotas, raquíticos y degenerados” (Carlos Ernesto Noguera, 2002, 56).

El enfoque crítico del currículo de la ENSDMM privilegia el desarrollo de las estructuras del pensamiento, procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen, se ocupa de la producción de conocimientos. Entendemos el proceso de sistematización de la investigación “viajes, y expediciones pedagógicas del PFC” como un tipo de interpretación crítica y de la reconstrucción de la práctica educativa en la que participan estudiantes, maestros y otros investigadores, que producen una serie de categorías propias de la experiencia y posibilitan la expresión de múltiples voces en los relatos que se construyen (Pilar Unda, 2001,108). Mediante los viajes se pueden establecer relaciones entre la escuela y la vida, lo que permite cuestionar, interpretar, proponer e intervenir las realidades acorde con una ética social y con una construcción cultural, que da sentido a las prácticas, a las interacciones y a las acciones educativas.

La sistematización es una parte de la investigación que implica una forma de construcción de saber basada en la recuperación y reconstrucción de las experiencias vividas, por lo que se asume que las personas y equipos que intervienen directamente de la experiencia son los indicados para realizar esta tarea. No se trata de clasificar

información sino de develar la lógica del proceso vivido y aportar a la renovación teórica y a la innovación pedagógica en la medida que la sistematización representa un “esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social para poder comunicar el conocimiento producido” (Ruiz, 2001).

Desde la perspectiva del equipo de trabajo del proyecto “Viajes, rutas y Expediciones pedagógicas de la ENSDMM, la sistematización es el camino a partir del cual se reconstruyen las prácticas significativas de los viajes y expediciones pedagógicas, mediante la reflexión e interpretación crítica que aporta el ejercicio de organizar y relacionar los factores que han intervenido en dicho proceso para alcanzar una comprensión más profunda de la experiencia con el fin de mejorar la práctica y estructurarla como estrategia de formación docente. Los viajes como experiencias son el resultado de las conexiones e interpretaciones de las prácticas históricas, sociales y pedagógicas en cuyo contexto se realizan producciones de saber e intercambios culturales de sentido que constituyen los referentes del ejercicio intelectual de la sistematización a la manera de registros, huellas, rastros e imágenes que permiten reconstruir colectivamente otras formas de conocer.

Desde el Movimiento de la Expedición Pedagógica Nacional (1982 -2007) se destaca la importancia de dar continuidad a este movimiento fortaleciendo la dinámica de confrontación entre la política educativa neoliberal en marcha y la producción de saber. Se experimenta colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico y desde allí se identifican los imaginarios de lo local, de lo regional y de lo nacional. La perspectiva epistemológica orienta la sistematización y ubica el interés del comprender en relación a la búsqueda de otras formas del conocer vinculadas a la resolución de problemas de contexto.

El proyecto de investigación: “Viajes, rutas y expediciones pedagógicas como estrategias de formación en contextos locales, regionales y globales” se propone *aportar al campo de la formación de maestros y maestras a partir de los viajes, rutas y expediciones pedagógicas que realiza la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*. Para ello, elaborar la estructura conceptual y metodológica de los viajes pedagógicos como estrategia de investigación educativa y alternativa de formación de maestros y maestras; Sintetizar las experiencias de los viajes y expediciones pedagógicas realizadas en el Programa de Formación Complementaria para reconocer los aprendizajes, metodologías y prácticas pedagógicas de formación de maestros que se constituyen en propuestas emergentes de educación para la infancia y la interacción con diversas poblaciones.

4. Conocimiento y reconocimiento de la ciudad de Bogotá



Los viajes y las rutas urbanas por Bogotá (ver anexo 2) potencian la producción y circulación de saberes, renuevan concepciones y amplían el campo de formación, investigación y acción pedagógica. Los estudiantes organizados en grupos de gestión diseñan, dirigen y evalúan cada una de las rutas: religiosas, patrimoniales, ambientales, artísticas y culturales. Los viajes implican una intencionalidad pedagógica, los viajeros disponen de un mapa y un diario de viaje.

La ruta de los barrios y localidades de Bogotá busca reconocer los contextos históricos, educativos, ambientales y culturales de estos territorios. Nos preguntamos: ¿Qué dispositivos de formación de maestros y ciudadanos desarrollan las rutas pedagógicas urbanas en Bogotá? El mapa educativo de la ciudad despliega saberes y conocimientos que posibilitan aprender su dinámica social, política y cultural. Los viajes y recorridos evidencian que el conocimiento que tienen los habitantes de Bogotá es limitado.

5. Viajes y expediciones pedagógicas en el contexto de la ciudad-región

Los viajes y las expediciones (ver anexo 3) dinamizan interacciones sociales, diálogos de saber, reconocimiento de territorios y culturas que motivan ejercicios de reflexión y de escritura. Entre el 2004 y el 2009 el PFC organiza las expediciones pedagógicas a las Normales Superiores de Caicedonia, Villavicencio, Acacías, Copacabana, Ubaté, Saboyá, Gachetá, San Bernardo y Uribia; a las escuelas rurales de Guasca, a las instituciones educativas de IDIPRON (San Francisco y la Vega) y realiza viajes a los territorios regionales de Sumapaz, Faca, Tausa, Sutatausa, Gachalá, Villa de Leiva, Sutamarchan y Ráquira, los cuales involucran las dimensiones sociales, ambientales, culturales y políticas.

La expedición pedagógica al municipio de Caicedonia - Valle del Cauca (noviembre 18, 19 y 20 de 2004) fue un evento significativo para el municipio, se movilizaron diversas instituciones, la alcaldía, la casa de la cultura, el centro de retiros espirituales que nos hospedaría, la policía y la emisora municipal. Cada Escuela Normal preparó sus ponencias e intervenciones culturales. Nos interesaba saber ¿Cómo se realizan las prácticas pedagógicas y la formación de maestros normalistas en esta normal?

Preparando el viaje: En la ENSMM nos organizamos por núcleos de saber: el núcleo de educación artística elabora una ponencia y prepara tres bailes a cargo de los y las maestra en formación de primer semestre. El núcleo de contexto, a demás de ocuparse de la gestión de la ruta, coordina la reflexión de las entrevistas y encuestas a estudiantes y docentes de la Normal Montessori sobre la temática de “Las formas de ser docentes”. El Núcleo de pedagogía selecciona cuatro proyectos de los trabajos de grado de cuarto semestre y se ocupa de presentar la metodología de la práctica pedagógica e investigación.

	
<p>Expedición ENS Gachetá, 2009</p>	<p>Expedición a IDIPRON La Vega 2009</p>

La ENS María Inmaculada de Caicedonia, organiza tres comités: Comité Académico encargado de la selección y socialización del énfasis de la Normal, la metodología de las prácticas pedagógicas y la metodología de investigación a cargo de docentes y estudiantes del Ciclo complementario, el Comité Cultural se encarga de las

presentaciones artísticas en la que participan estudiantes de preescolar, básica, media y Ciclo Complementario y el Comité de la ruta regional, el cual dispuso realizar un recorrido por la Casa de la Cultura, las instituciones educativas de media y Universitarias, la zona cafetera e industrial y el Club campestre.

La práctica del viaje: las estudiantes de II semestre de la ENS María Montessori presentan la síntesis de “las formas de ser maestros”, se aborda el tema de la investigación y la práctica en las dos normales; realización del juego Constitución de intersubjetividad y conciudadana, el cual es una encuesta que posibilita la socialización, conocimiento y caracterización de las poblaciones que lo juegan. Se exponen las ponencias que identifican los énfasis de cada escuela normal: La Educación Artística en Bogotá y la literatura y humanidades en la Normal de Caicedonia, esta trabaja el proyecto lector a partir de los cuentos dibujados de Santiago Díaz de El Tiempo y el enfoque pedagógico se basa en la Escuela Nueva, pues las prácticas y desarrollo laboral se realizan en escuelas del municipio con poblaciones rurales.

El recorrido por la región se realiza por la Casa de la Cultura, la sede de

Universidad del Valle, las Industrias Integradas de Caicedonia y el Club de caza y pesca de Caicedonia. En este último lugar, degustamos el plato típico de la región, del que sus habitantes cuentan que fue denominado “pollo a la carreta” a raíz de un suceso que tubo lugar en el municipio: en alguna ocasión los trabajadores cafeteros solicitaron un almuerzo colectivo, pero al no encontrar un transporte para llevar la comida, se les ocurrió tomar una carretilla, cubrirla con hojas de plátano y depositar en ella el pollo sudado junto con la yuca y en arroz y recorrer el pueblo para llevarlo a su destino, desde entonces la gente lo bautizo como “Pollo a la Carreta”. En la actualidad este plato se sirve, con el mismo ritual con el que nació, en sitios exclusivos de Caicedonia,

La experiencia del viaje: El viaje expedicionario a la ENS María Inmaculada de Caicedonia (2004) desarrolló: un intercambio *académico*, *una muestra artística* y *el reconocimiento del territorio*. Estos, elementos se han mantenido en la organización de las expediciones, con algunas variaciones. El intercambio académico no se hace

con la presentación de ponencias de los maestros, sino que se realizan conversatorios sobre asuntos y problemas de la investigación y las prácticas pedagógicas. En los últimos años, se incluyó la realización de intervenciones pedagógicas en los contextos y poblaciones visitadas. *“se diseñan talleres de educación artística, que permiten actos expresivos y de creación donde intervienen la cognición y la percepción”* (Natalia Martín³³). Hemos pasado de los informes a las crónicas de viaje. Actualmente, las *expediciones pedagógicas* son parte del currículo y de las prácticas pedagógicas³⁴.

La expedición pedagógica al Meta (junio 2 y 3 de 2005), de la ENS de Villavicencio muestra el énfasis de la cultura física y los deportes y la “cátedra de sí mismo”. La exposición de cerámica, dibujo y los bailes del joropo en el Colegio Pablo Emilio Riveros, muestran el acento en el Arte. “Al conversar con los estudiantes de la Normal de Acacias, conocimos su énfasis en “Ética y Valores” como posibilidad de autoafirmación y autoreconocimiento”. Fanny Alexandra Valencia Zarate (Normalista Superior montessorianas, 2005), afirma:



Expedición pedagógica a la ENS de Villavicencio, 2008.

³³ Integrante el semillero de investigación

³⁴ La práctica pedagógica en la ENSDMM contempla cinco momentos: 1. Acercamiento e interacción con la población; 2. Caracterización el contexto institucional y de la población; 3. Diseño de las intervenciones; 4. Reflexión e interpretación de las Prácticas y 5. realización de la Expedición Pedagógica.

“Contrastar esta variedad de énfasis es valioso para la formación de los estudiantes maestros, maestras y profesionales. Pues, nos brindan herramientas que el maestro y maestra deben poseer para su buen desempeño, cultivar el sentido artístico para poder apreciar las obras de arte de los niños y niñas, desarrollar la Educación Física para potenciar el dinamismo que caracteriza a los estudiantes y promover la educación en Ética y valores como posibilidad de autoafirmación y autoreconocimiento”.

Este fragmento muestra el valor que tienen los viajes y expediciones para los estudiantes normalistas por la riqueza y posibilidades de saberes y aprendizajes para la vida que les proporciona la experiencia, pues no sólo forma sujetos y maestros desde teorías generales, sino que dinamiza procesos pedagógicos que surgen en contextos particulares que visibilizan diversas culturas, identidades y formas de trabajo.

La expedición pedagógica ENS María Auxiliadora en el municipio de Copacabana – Antioquia (mayo 3, 4, 5 y 6 de 2006).

Preparando el viaje: para el 2006 ya habíamos realizado las expediciones pedagógicas a las Normales de Caicedonia, Villavicencio y Acacías, desarrollando una agenda de trabajo conjuntamente acordada. En el caso de la ENS María Auxiliadora, nos informó que debido a diversos compromisos no era posible organizar una agenda para el encuentro, pero en su lugar, nos invitaron a conocer sus dinámicas y prácticas pedagógicas en su proceso cotidiano.

La práctica de viaje: el 3 de mayo la Rectora Dora Nelly Fajardo, la Coordinadora Luz Elena de Pastrana, los docentes: Omar Gutiérrez, Martha Palacios, María Edith Gómez, Martha Manosalva, Ana Isabel Rosas, Nubia Carreño y Luz Marina Fuentes, junto con 70 maestros en formación de I y II semestres del Ciclo de formación complementaria y 3 estudiantes de grado 11 nos dispusimos a viajar. Esperábamos salir a las 5:30 Am, pero Bogotá despertó con un monumental paro de taxis que con ayuda de otros transportadores de buses bloquearon las calles. Llegamos a Medellín a las 8 PM, no sabíamos que para acceder a lugar donde nos hospedaríamos debíamos atravesar las comunas nororientales, por un camino empinado y sin pavimentar, de angostas calles oscuras, atiborradas de jóvenes y niños frente a una

serie de viviendas populares de auto construcción cuya ubicación no responde a ningún tipo de planificación urbana, situación que asustó a los conductores, quienes se negaron al otro día a transportarnos, por lo que debimos cancelar el sitio de hospedaje previsto inicialmente.

En la ENS de Copacabana nos recibieron la rectora Sor Sara Sierra Jaramillo, la coordinadora de orientación Luz Stella Grisales y la docente Reina Medina del Núcleo de Pedagogía y Práctica. Acordamos un plan de trabajo informal que permitió conocer aspectos muy interesantes de las prácticas, investigación, proyección social y publicaciones de la escuela normal de Copacabana y presentar los trabajos académicos y artísticos que habíamos preparado. La Normal de Copacabana tiene convenio con las Universidades de Antioquia y Javeriana de Bogotá. La pedagogía se da desde octavo. Sus énfasis son seis: Lengua Castellana, Matemáticas, Idiomas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Religiosa. Para ingresar los estudiantes deben presentar dos pruebas y obtener una nota superior cuatro: una prueba en pedagogía y la otra de competencia en uno de los énfasis.

El *dispositivo pedagógico* es una estrategia de formación de maestros, un maestro formado en su saber pedagógico, sujeto que se apropia del saber que lo fundamenta. Consideran que un maestro (a) deben saber de: Psicología, historia de la pedagogía, tener claridad sobre los conceptos articuladores de educación, método y escuela. Con la Didáctica el maestro como investigador de su saber está en permanente construcción y desde los *modos de existencia del dispositivo*, el equipo de docentes se reúne para discutir los proyectos de investigación. Los *Núcleos interdisciplinarios* son espacios de diálogos y construcción conjunta de saberes por parte de los maestros. El convenio con la Universidad de Antioquia incluye el recibir clases con algunos maestros de la universidad, se tienen proyectos de intercambio estudiantil con instituciones y universidades de Alemania, planes de apoyo a las tareas y clases de inglés en jornada contraria para niños de primaria y básica secundaria. Las prácticas pedagógicas se realizan tanto con población formal como con población vulnerable de niños y jóvenes de la calle involucrados con asuntos de delincuencia y drogadicción.

La noche del 4 de mayo Sor Sara, conociendo nuestra situación de hospedaje y bajos recursos, hace un llamado a los estudiantes y padres de familia para que se solidarizaran con colchonetas y cobijas y así improvisar la estadía de los 77 expedicionarios bogotanos en los salones de clase de la normal: Al despedirnos nos contó la anécdota de un padre de familia que respondiendo a su llamado llegó con una cobija aún sin desempacar y le dijo “hermana aquí le traigo esta cobijita, menos mal

que se la acababa de comprar a mi hija” y nos agradeció la oportunidad que les dimos de ayudarnos.

Los siguientes días contamos con la orientación del sociólogo Ramón Moncada, Director de la Corporación Región, quien además de explicarnos la concepción de ciudad educadora y el proceso de formación de guías urbanos y educadores de ciudadanos que forma la corporación, organizó diferentes rutas por el centro histórico de la ciudad de Medellín, nos dio a conocer los proyectos artísticos y culturales de los jóvenes que buscan superar los golpes sufridos por la violencia del narcotráfico. Entre las rutas que organizó el profesor Moncada figura el recorrido por comuna nororiental, la cual no fue necesario repetir. Estos recorridos por la ciudad educadora, nos muestran que el horizonte pedagógico del proyecto “conoce tu ciudad” en Medellín, que articula la ciudad, la educación y escuela con estrategias tales como: la ciudad como contenido transversal de los planes de estudio en la escuela y de los proyectos de aula, la Investigación urbana, las Expediciones escolares, los recorridos urbanos y el foro escolar sobre la ciudad.

La experiencia del viaje: Los viajes son significativos porque vinculan procesos pedagógicos desde la vida y los contextos geográficos, sociales y culturales. De esta expedición destacamos el proyecto “patio 13, una escuela para niños de la calle” con la participación de los estudiantes de Formación Complementaria, el proyecto se ocupa de las necesidades de los niños rurales desplazados que viven en la calle, niños y jóvenes expuestos a la violencia, a privaciones y al peligro de muerte. *“Las cicatrices en la piel son una exteriorización, el trauma, una herida interna en la memoria, y ambas dan testimonio de un mismo daño... escuchar a los niños de la calle, la manera como hablan de sus cicatrices y sus heridas, se evidencia como uno de los métodos privilegiados para acercarse a sus vidas y lograr un acceso a su mundo”* (Sierra, 2005, 40-42).

Las rutas y recorridos por la ciudad de Medellín despiertan sentimientos encontrados en los expedicionarios, desde el asombro y el miedo hasta la admiración que invita a expresarse como lo hace Bibiana Camero (I sem. 2006)

Una mirada a la Tacita de Té

“El hechizo de una ciudad que me conquistó

Me embrujo con su encanto, que me hipnotizó;

Encuentro con una cultura que me encerró en un mundo de sueños

El aprender de personajes que abren caminos hacia el amanecer

Angelitos luchadores o tal vez salvadores

Que luchan contra la realidad de un mundo en crisis

Se encargan de liderar batallas, contra nuestro enemigo sin fe,

Que nos enredan y nos enferman, para no aprender

Una ciudad que habla por si sola

Cofrecito de tesoros que enriquecen la cultura,

Que nos enseña que no somos objetos,

somos sujetos pensantes

Y es orgullo de todos”.

El trabajo pedagógico que realiza la corporación región a cargo de Ramón Moncada permite comprender el sentido de la vida en la ciudad y las relaciones escuela - ciudad así como la formación de ciudadanos para una sociedad pluralista y participativa. A través de los recorridos urbanos se crea una imagen compartida de ciudad y se desarrolla una apropiación colectiva de los diferentes espacios urbanos, es la ciudad que se descubre, se reconoce en su historia, mitos, miedos y violencia. La ciudad desconocida, observada, pensada y la ciudad educadora se proponen la consolidación de una identidad ciudadana teniendo en cuenta los sectores más pobres y vulnerables de la sociedad.

Expedición pedagógica al municipio de Guasca-Cundinamarca (2006, 2007 y 2008) En el 2006 llegaron al programa semi-presencial de ciclo complementario estudiantes de diferentes municipios de Cundinamarca, los cuales accedieron a la metodología expedicionaria haciéndose responsables de la organización de viajes pedagógicos a sus respectivos municipios, como: Ubaté y Guasca.

Preparando el viaje: El profesor Julio Cesar, maestro rural y estudiante del programa semi-presencial, nos hizo conocer el valor histórico y antropológico del Municipio de Guasca, nos mostró, de manera teórica y práctica, el modelo pedagógico de Escuela Nueva activa, en la sede rural de primaria en la vereda Santa Martha de la sede del IED El Carmen y con sus dos maestros.

Desde el 2006 hemos realizado a Guasca tres expediciones: la primera (2006) a la escuela Pastor Ospina, la segunda al Páramo de Siecha (noviembre 16 y 17 de 2007) y en la tercera (2008) nos aventuramos a viajar con estudiantes de los cuatros

cursos de grado quinto de la Básica Primaria de la Jornada Mañana de la E.N.D.M.M a la escuela rural del IED del Carmen.

La práctica del viaje: Los estudiantes realizan una serie de consultas sobre la geografía, economía, cultura y tradiciones del municipio de Guasca, tierra de ancestros, mitos, leyendas y rituales de la cultura muisca, conocimos diferentes ecosistemas, el arte rupestre y maneras de habitar el territorio. Los estudiantes expedicionarios se sorprenden al encontrar en las aulas rurales varios grados integrados en un mismo salón y dos maestros a cargo de la escuela. La experiencia de la Escuela Nueva Activa, ENA, en la práctica fue expuesta por los niños de la escuela rural del Carmen quienes enseñan las estrategias de esta pedagogía.

Los maestros en formación que habían estudiado el modelo de escuela nueva en sus clases de pedagogía, *el buzón de sugerencias, la cartelera de “mis sentimientos”, el autocontrol de asistencia y los proyectos productivos permanentes PPPP: el Teodolito (artefacto artesanal provisto de lupa, transportador y metro que sirve para calcular el perímetro de diferentes áreas), la emisora, el periódico escolar, como la huerta escolar (cosechan maíz, el abacá, el frijol y la arveja), el fundido en yeso, la lombricultura, la destilación y producción de esencias y aromas con hierbas aromáticas. La E.N.A. los ayuda a sobrevivir en el campo y a aprender por medio de la exploración, se desarrollan estrategias pedagógicas que buscan estimular y fomentar en los niños y niñas el espíritu investigativo, la responsabilidad, el trabajo y compromiso consigo mismos, con la familia, la escuela y la comunidad.*

La participación de los estudiantes en los proyectos productivos articulan la escuela y con la sociedad. El proyecto de la “gallina feliz” en el colegio Pastor Ospina, consiste en aplicar los conocimientos adquiridos en biología, matemáticas, contabilidad, el desarrollo empresarial y el medio ambiente a la cría y mercadeo avícola, a este proyecto se vinculan las familias de los estudiantes y los comerciantes del pueblo quienes compran su producción y hacen sostenible esta empresa comunitaria, las ganancias son utilizadas para las necesidades inmediatas de la escuela. “El objetivo fundamental de la E.N.A. es darle la oportunidad al niño de ser autónomo, de expresar sus sentimientos y de que construya sus conocimientos desde las vivencias de su propio contexto, ubicando al maestro como un orientador de dichos procesos” (maestros en formación del II y IV Semestre promoción 2006).



Expedición escuela rural en Guasca 2008

La experiencia del viaje: Las expediciones al territorio y escuelas rurales en Guasca-Cundinamarca (2006, 2007 y 2008), fueron viajes de descubrimiento de mitos y lagunas mágicas (Siecha), *“una constante en cualquier tipo de viaje es la expectativa de saber con quienes nos vamos a encontrar, dice el estudiante Robert Millán,* vimos en la práctica la pedagogía de la escuela nueva activa, ENA, Los cuadernos viajeros, generan lazos afectivos entre los niños y sus familias, los cuadernos personales, posibilitan la expresión de sentimientos; con el buzón de sugerencias los niños proponen y critican diferentes formas de trabajo; el autocontrol de asistencia desarrolla la autonomía y los proyectos productivos generan conocimientos desde la práctica y para la vida. Básicamente los viajes se hacen con la intención de reconocer e interactuar con otras poblaciones, generalmente población rural, una constante en cualquier tipo de viaje es la expectativa de saber con quienes nos vamos a encontrar.

La interacción con los niños y niñas de la I.E.D. del Carmen y el conocimiento de los proyectos que desarrollan sirvió para mejorar la comprensión que tenían los estudiantes normalistas de la ENA y nos llevó a reflexionar sobre la importancia de conocer el medio y el tipo de comunidad para poder incorporar los recursos y

elementos del entorno al proceso educativo integral. Por ejemplo, el trabajo con el “teodolito” es un proyecto que articula aspectos del campo de las matemáticas, pues ayuda a que el niño aprenda a realizar cálculos de ángulos y perímetros con precisión, en amplios espacios, mediante el uso de lupa, regla, transportador y metro, el proyecto

pretende que el niño utilice los saberes adquiridos en los textos con las herramientas del medio para el aprendizaje de el mismo.

El niño se vuelve más creativo y autónomo en un contexto rural pues este ambiente le exige al buscar recursos y estrategias de aprendizaje, mientras que el niño de la ciudad encuentra todo a la mano y no deja que fluya su creatividad” (Normalista Superior Erika Ávila Motta. Promoción 2009). De este viaje surgieron nuevas ideas para realizar las intervenciones pedagógicas: “en mi práctica (dice Leydi Johana Ávila, normalista promoción 2009). Docente me gustaría trabajar el concepto de autonomía en los niños, para que cada uno empiece a ser responsable y autónomo frente a lo que le gusta, así no hara nada bajo presión sino que trabajará en lo que le gusta y se desarrollará en un ambiente de respeto y libertad. Al estar en permanente actividad y contacto con su medio, el mundo será el lugar donde produce y afianza lo que aprende”.

Las expediciones al municipio de Guasca, en particular el viaje en el que se encontraron los niños y niñas de la escuela normal y la escuela rural del Carmen, fue un viaje de descubrimiento que nos develó nuevos elementos que deberíamos

incluir en futuros viajes. Las expediciones deberían pasar de la observación a la intervenciones pedagógicas con la población infantil y juvenil en las diferentes regiones, además se debería mantener la vinculación de los estudiantes de los últimos semestres en los procesos investigación, sistematización y registro de las experiencias viajeras.

En la práctica de los viajes las subjetividades se transforman y se construye el sentido del viaje como una pedagogía y método de formación de maestros. En los viajes hay producción de saber, convivencia, se hacen nuevos amigos, se aprecia la diversidad geográfica, la gastronomía, historia y tradiciones culturales. En los viajes se aprende desde las contingencias, la resolución de conflictos, lo casual y lo inesperado, es desde estas vivencias y aprendizajes que se fortalece el cuerpo, la formación moral y el crecimiento intelectual de los maestros. De esta forma los viajeros van elaborando el método de formación de maestros y percibiendo la validez e implicaciones de la estrategia del viaje. Leydi Johana Ávila Motta considera que los viajes le han hecho aportes conceptuales y esto le ha ayudado a adquirir más conocimientos y saberes de las personas distanciadas de la ciudad.

Expedición pedagógica al municipio de Uribia-Guajira (14 al 21 de noviembre del 2009), cuando emprendimos el viaje expedicionario, en noviembre del 2009 a ENS

Indígena de Uribia, nos preguntábamos ¿Qué aportes hace el viaje a la formación de los maestros? ¿qué prácticas constituyen la pedagogía de la afirmación cultural? ¿En que consisten las practicas que constituyen la Pedagogía de la Afirmación Cultural en la ENSIU? ¿Cual es el impacto que esta práctica pedagógica ha tenido en la comunidad wayüu?

Preparando el viaje: la lectura del texto “la pedagogía de la reafirmación cultural en la ENSIU” (2008), nos ayudó a reconocer y valorar la diversidad étnica y cultural que existe en Colombia, específicamente en el departamento de la Guajira. La peninsular de la Guajira forma parte del Caribe colombiano y en cuyo territorio coexisten e interactúan diversos grupos étnicos, entre los que se destaca la comunidad indígena wayüu. Queríamos conocer la experiencia de interculturalidad y educación propia de la Normal de Uribia, por ello diseñamos una serie de intervenciones pedagógicas para los niños y niñas de la ENSIU, acordamos participar en las prácticas y el servicio social que realizan los estudiantes de media de la Normal de Uribia en las rancherías y realizamos entrevistas a maestros, estudiantes y miembros de la comunidad wayüu.

Se definieron tres momentos en el desarrollo del trabajo: 1. la reconstrucción de la experiencia, de las estrategias pedagógicas y las metodologías, con la participación de maestros, maestras, estudiantes y líderes de la comunidad wayüu. 2. La producción de saber del equipo expedicionario buscaba conceptualizar la experiencia mediante el análisis y la interpretación de los registros y de los relatos individuales y colectivos obtenidos en los talleres, en las entrevistas y en los grupos de discusión y 3. La devolución de los resultados obtenidos a los actores de la práctica pedagógica.

La práctica de viaje: la península de la Guajira es un territorio semidesértico donde la población se ocupa de la cría de chivos, la pesca a la extracción de sal en las minas de Manaure. Las mujeres de la comunidad wayuu aprenden a tejer desde niñas en los mitos y ritos de iniciación del encierro adolescente (majayut: la niña que se hace mujer). Los Wayuu conservan sus tradiciones culturales, el apego a la tierra, a su lengua (wayuunaiki), al baile típico (la yonna), a la formación del outsu (médico tradicional), a tejer sus mochilas, chinchorros y bordar sus mantas. La organización sociocultural de la comunidad wayuu en sus rancherías constituye un mundo diferente al de los alijunas, léase “arijunas (forasteros).

“La Guajira es un lugar que reúne paisajes espectaculares y la diversidad cultural que se ven reflejados en sus tejidos, como la forma de mostrar a través de su creatividad, inteligencia y sabiduría la vida así como la sienten. Tejidos

que fascinan por sus colores y diseños que hacen referencia a las representaciones de figuras geométricas que simbolizan elementos de la majestuosa naturaleza (mar, animales, plantas, estrellas, rastros.) que rodea la vida cotidiana del Wayuu. (Lorena Arévalo³⁵, maestra en formación expedicionaria PFC ENSDMM).

En los últimos años con la llegada de cachacos, costeños y paisas y los procesos de modernización se tejen interacciones que producen una serie de transformaciones socio-culturales como la modificación del tiempo del encierro del *rito de iniciación* de niña wayuu que oscilaba entre 1 y 5 años, actualmente se limita de 3 a 5 días dependiendo del calendario escolar.



Expedición ENS Indígena Uribia, 2009

LA MAJAYUT es un relato sobre el ritual de iniciación de la niña a mujer

“En algún lugar de nuestro territorio wayuu existía una joven muy conocida por sus habitantes, ella era de cabello corto y ojos negros, le gustaba bailar mucho tradicional danza (yonna): Su abuela la mandaba hacer oficios de la casa como cocinar, lavar. Era una joven muy juiciosa que se la pasaba tejiendo y haciendo chinchorro, sus hermanas estaban muy orgullosas de ella. La niña tenía 14 años de edad, ella se preocupaba por las cosas que no hacía, desde ese momento no hacía nada y se puso a hacer un chinchorro, duró como 20 días haciéndolo, de noche hacía múcuras de barro y en la mañana se levantaba temprano antes de que saliera el sol para continuar lo que estaba haciendo. Al rato fue al jawey a buscar agua para preparar la comida de su abuela porque su mamá no estaba allí, cuando la niña estaba en casa ya le había llegado la menstruación y empezó

³⁵ Integrante de semillero de investigación

a llorar porque pensó que había dejado de ser una niña juiciosa, la abuela llegó y le dijo: ¿qué te pasa hija? Y la niña le contestó: - me llegó la menstruación y la abuela le colgó un chinchorro casi pegado al techo, la niña se acostó y pensó que será de mí.

Meses después la bajaron del chinchorro y le cortaron el cabello, a media noche la bañaron su abuela y su mamá. Le dieron un trozo de bija y una bija blanca transformada en líquido le dieron de tomar. Así fue que la niña se desarrolló. Como 5 años después la bajaron del chinchorro, su abuela y su mamá se sintieron orgullosas de ella y los demás familiares también. Al rato salió del rancho cuando vio la luz del sol se puso feliz, como dos horas después llegó un muchacho y la conoció enseguida se enamoraron. Desde ese momento el muchacho la compro por: 24 chivos, 4 vacas y un torete, enseguida la llevaron a su casa y organizaron un baile llamado la “yonna” la pasaron chévere en el baile y la señora tuvo muchos hijos y vivieron felices por siempre” (Wilder Luis Barroso, grado 9º ENSIU)

El estudio de las cosmovisiones y cultura Wayuu se desarrolla desde los diferentes grados de la escuela normal. Investigan sobre el origen del pueblo wayüu, la astronomía y geografía, la mitología, artesanía, el palabrero, las leyes, los sueños y los rituales de iniciación de la niña a mujer (*Majayut*). La *pedagogía de la afirmación cultural* en la ENSIU se organiza así: 1) estudio wayuunaiki y del español, aporte lingüístico de los alijunas, en la institución educativa 2) cultura wayüu e interculturalidad, a manera de entrecruce de saberes y senderos. 3) consulta a las autoridades y a los mayores de la comunidad indígena en torno a la cultura ancestral wayüu. 4) recreación escolar de los resultados de las investigaciones realizadas por estudiantes y maestros, mediante el método de la consulta a los mayores y con el teatro y la creación estética y 5) producción de materiales sobre la cultura. 6) día étnico y feria de la ciencia.

La experiencia viaje: el maestro investigador indaga sobre la vida, la cultura y las necesidades de las poblaciones de la región y en el intercambio intercultural. La palabra es fuente de la investigación oral, si se trata formar maestros étnicos. La investigación se asume como la filosofía de hacer en la práctica pedagógica las lecturas de las necesidades y problemas educativos de su contexto sociocultural. Estas prácticas pedagógicas constituyen concepciones de investigación y formas de ser maestros y maestras que entran en ruptura con la hegemonía de las pedagogías universales, dando paso a una educación propia, denominada “*Pedagogía de la*

reafirmación cultural de la ENS Indígena de Uribía (Ofelia Berrio Morelo y Margarita Martínez, 2006, 163).

Johana Muñoz maestra en formación de la ENSDMM afirma que “es bueno aprender de otros y así mismo revisar nuestras propuestas y si es posible complementarlas con los nuevos conocimientos, pues es importante resaltar como en Uribía los jóvenes de grado décimo realizan su servicio social con población vulnerable de niños, niñas y adultos. También los muchachos de ciclo complementario se involucran con la comunidad por medio de proyectos pedagógicos y realizan un trabajo práctico reflexivo que les permite la reafirmación de su cultura como indígenas wayuu”.

La Expedición Pedagógica realizada a la ENSIU significó la posibilidad de vivir una experiencia de educación intercultural que destaca la importancia que juegan la mujer, la abuela y la familia en los procesos de socialización y reafirmación de su cultura. Para Edgar Giovanni Castro³⁶ esta expedición “logró acentuar el viaje como una estrategia que permite la comprensión y apropiación de un territorio indígena que pretende continuamente reafirmar la existencia de una cultura cuyas costumbres y rituales constituyen un tesoro invaluable para nuestra nación... este viaje fortaleció desde la vivencia, mi formación como docente y sin duda alguna permitió reconstruir en mi vida la concepción de una cultura que logro cautivar mi alma y corazón”

“Los amaneceres y cada una de las reuniones me recordaban que la Guajira existía más allá de los libros que miraba en cuarto de primaria, las palabras aprendidas eran muy jocosas, la larga carrilera del tren, la majestuosidad del mar, los increíbles colores del cielo y el sol, la brisa corriendo por mis mejillas, las conversaciones con los maestros en formación de la Normal indígena de Uribía, caminar por el desierto, correr por la playa a las cinco de la mañana en busca del sol y su resplandor hermoso en el Cabo de la Vela, conocer Punta Gallina con mis propios ojos es lo más increíble que puede vivir un viajero en busca de conocer otro contexto. (Angie Elena Montaña Chuchoque maestra en formación PFC ENSDMM)”

Los viajes por las ranherías de las comunidades wayuu nos permitieron ver sus condiciones de vida, las formas de organización social y de trabajo; acompañamos las prácticas pedagógicas y el trabajo social que realizan estudiantes de media y maestras y maestros en formación con poblaciones vulnerables del pueblo Wayuu. En medio de la exuberancia y tranquilidad de un ambiente maravilloso, al vaivén de las olas y de

³⁶ Integrante del semillero de investigación, PFC.

“los viajes del viento”³⁷ encontramos niños, jóvenes, adultos y mayores que a pesar de la pobreza, el abandono y la desidia estatal mantienen la cohesión de su comunidad y la fuerza de una cultura que aunque marginada y desconocida por la mayoría de la sociedad colombiana se resiste a desaparecer.

Viajes y rutas en el contexto de ciudad-región (ver anexo 4): Pero, no todos los viajes se realizan a instituciones educativas del país, también recorreremos diferentes regiones de Colombia que nos permiten reconocer la biodiversidad geográfica, la cultura y la relación con nuestros ancestros. El viaje a la región de Villa de Leiva despierta los sentimientos, mitos y creencias de nuestros antepasados muisca y su veneración de las fuentes hídricas.

En la expedición pedagógica al municipio de Villa de Leiva – Boyacá el encuentro con los pobladores de los municipios de Sesquile, Villa Pinzón, Samáca y de la ciudad Villa de Leiva y los recorridos por los territorios del Paramo de Guacheneque en Villa Pinzón, el Observatorio Astronómico Infiernito y el Santuario de Laguna de Iguaque, nos *permitted* tener un conocimiento más amplio de nuestro país y enriquecer conceptos y experiencias para nuestra formación como docentes. Al entrevistara a un poblador de la ciudad de Villa de Leiva sobre qué le cambiaría a su ciudad, nos dijo:

6. Viajes, saberes y otros modos de formar maestros³⁸

Los viajes constituyen un tejido de relaciones entre disciplinas, proyectos, comunidades e instituciones. “La expedición es un conjunto de acciones que busca la afirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de la producción pedagógica y educativa del país para recrearla y recomponerla en un mapa complejo que muestre su diversidad. (Unda, Álvarez y Martínez, 2001, 33). Con los viajes los estudiantes se hacen responsables de su formación, desarrollan una mirada y un pensamiento crítico, crean contrastes y diferencias entre territorios,

37 Película colombiana del director Ciro Guerra, protagonizada por el compositor vallenato Marciano Martínez, su historia es la de un viejo juglar vallenato que emprende un viaje épico desde la ribera del río Magdalena hasta la Alta Guajira, para devolverle a su maestro un legendario acordeón, que según dicen, perteneció al diablo. En el camino se le une un joven que aspira a convertirse en su aprendiz. Para Guerra la película trata sobre los sueños, el aprendizaje, el sacrificio del artista y la búsqueda de nuestro lugar en el mundo. Toca cuestiones que son afines a cualquier ser humano, pero lo hace desde nosotros, desde nuestra experiencia y riqueza cultural, pocas veces explorada en la cinematografía.

38 La selección de fragmentos de viaje y de los portafolios, las entrevistas colectivas y la producción de textos sobre estos materiales estuvo a cargo del semillero de investigación de la Línea ciudad, ciudadanía y territorio, conformado por: El semillero de Investigación está conformada por los y las maestras en formación: Lorena Arévalo, Johana Muñoz, Angie Montaña, Jhennifer Cedeño, Katherine Cera, Laura Álvarez, Natalia Martín, Tatiana García, Wendy Ramírez, Sammy Saavedra, Diana Ramírez, Angie Katherine Prieto y Giovanni Castro del III semestre del Programa de Formación Complementaria de la ENSDMM.

poblaciones y formas de ser maestros; articulan la escuela con la vida y visibilizan múltiples voces en los relatos de sus diarios y en las crónicas de viaje.

Los viajes como dispositivos de formación de maestros permiten comprender las problemáticas educativas, potencian la producción, la circulación de saberes, renuevan concepciones, amplían el campo de la investigación educativa y de la acción pedagógica, orientando la mirada hacia sueños de sociedades justas. De esta manera, los viajes y expediciones contribuyen a reconocer y expresar una pluralidad de voces, saberes y prácticas pedagógicas; a desarrollar la capacidad crítica de los maestros, a visibilizar experiencias educativas, animando a las escuelas a emprender viajes expedicionarios.

Hoy no es posible producir conceptualizaciones teóricas o producir teoría pedagógica alejados y por encima de las experiencias que se producen en las escuelas y por los maestros. Conocer otras educaciones, como la ENA de las escuela rurales, la pedagogía de la afirmación cultural de la ENS Indígena de Uribia o el trabajo con niños de la calle en situación de desplazamiento de la normal de Copacabana, nos muestra otras posibilidades de aprender de enseñar y de ser maestros, como lo expresa Catherine Walsh³⁹: crear otras educaciones tanto en las escuelas, colegios y universidades es el desafío político que sugiere el proyecto de la interculturalidad, que al ponerlo en práctica crea conflictos agudos tanto a nivel estudiantil como docente, poniendo en tensión las subjetividades y las prácticas, como también a la misma estructura y sistema educativo. Los viajes y las expediciones pedagógicas son un desafío a la educación tradicional, porque rompen la normalidad, las rutinas, los horarios, las metodologías y producen una serie de impactos en la formación moral, intelectual y política de los maestros. El viaje enuncia acontecimientos, según un campo de fuerzas y resistencias que producen rupturas en lo institucional, en la subjetividad y en las formas de ser maestros, en la organización escolar, en el plan de estudios, en los tiempos y en los espacios. El viaje por diferentes territorios⁴⁰ genera un saber y un conocimiento de las prácticas educativas. Ronald Rodríguez (Normalista Superior, 2009) dice:

“Es importante resaltar que el viaje permite ampliar tanto el círculo social como cultural y geográfico de las poblaciones que se desenvuelven en esta metodología, y que mejor dispositivo pedagógico que la reflexiones que se hacen

³⁹ www.flacsoandes.org/.../1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion.pdf

⁴⁰ El territorio es una construcción permanente, cambiante y contradictoria sobre los procesos de ocupación y apropiación de dicho espacio. Véase Santos (2000), Primera parte: «Una ontología del espacio: nociones originarias» y Gurevich (2005), Segunda parte: «Espacio geográfico, territorio y paisaje».

después de cada viaje a cerca de las practicas educativas del sitio visitado de igual forma que de allí podemos retomar para la vida de los futuros maestros para la infancia, además los viajes y rutas pedagógicas permiten una mirada cultural la cual transforma a la escuela. Hacer de las planeaciones de las clases un aspecto de vital importancia para el desarrollo de estas, así que el viaje permite tomar conciencia de la importancia de este aspecto, “delo que yo siempre me acordaba era de la planificación, tener una planificación bien estructurada y uno tiene que darse a la tarea de que los muchachos van a disfrutar el viaje y también a hacer unos acercamientos educativos, pedagógicos que les permitirán tener un aprendizaje”

La experiencia tejida y enlazada con otras experiencias, vinculadas a la reflexión crítica de ésta, conforma la historia de la práctica del *viaje como dispositivo*, de modo que sea posible reconocer aquellas acciones, discursos miradas y silencios que se han dispersado en la bruma de lo innombrable. La visión que relaciona teoría y práctica permite el ejercicio crítico del maestro en torno a la experiencia y la experimentación, de modo que se entretelen en las miradas los referentes formativos, los conceptos articuladores y los proyectos de investigación. De lo que se trata aquí, es de conjugar la experiencia con la reflexión, la práctica con la teoría, a partir de las relaciones que se establecen entre los campos de saber, la vida y la experiencia de los maestros. El viaje como dispositivo organiza pensamientos complejos, redes de maestros, tejidos de acción y reflexión, para generar un desarrollo pedagógico, didáctico y científico.

En el proyecto Viajes, rutas y expediciones pedagógicas reconoce el saber y el potencial de los viajes como estrategia de formación maestros. Devela la forma como las caminatas, las travesías, las interacciones sociales y las intervenciones pedagógicas en contextos diferentes al cotidiano del maestro en formación construyen una mirada y un sujeto con una visión más compleja y contextualizada de la educación y de lo que significa ser maestro en un territorio y en una sociedad multiétnica y biodiversa que lucha por la interculturalidad.

El saber generado en la experiencia, desde su quehacer y a partir de la reflexión individual y colectiva, necesita ser comprendido y reconstruido. La práctica del maestro constituye el saber pedagógico y campo en el cual se realiza la investigación pedagógica. La experimentación como una forma de

experiencia permite a los seres humanos transformar su contexto y reconstruirse así mismos, es lo que para Jhon Dewey (2002) posibilita nuevos tipos de experiencia e interacciones entre sujetos. Desde la experiencia del viaje se proponen otras formas de ser maestro y de hacer escuela, el desarrollo de un pensamiento crítico, el reconocimiento del otro y la formación ciudadanía en los contextos locales, nacionales y globales.



Rutas urbanas en Bogotá, PFC, 2009

Ser sujeto de saber pedagógico significa situarse como sujeto y objeto de conocimiento, abocado a producir el saber desde la investigación de la tradición crítica de la pedagogía y desde su propia experiencia pedagógica. Este acontecimiento sitúa al maestro ante la posibilidad de reflexionar su práctica docente cotidiana. El despliegue de elementos formativos, se dinamiza y es regulado por el ejercicio de la escritura, el diálogo con los pares de la comunidad académica y la comunidad con el entorno institucional. El sujeto maestro productor de saber configura, selecciona y circula una pluralidad de elementos que confluyen en una nueva relación conocimiento-experiencia-vida, la cual hace visible una nueva relación con la pedagogía, la ciencia que aprende y enseña, su papel como hombre público y su consideración como sujeto de deseo.

En el viaje los maestros expedicionarios pasamos de ser portadores de saber a ser productores de un saber pedagógico que no separa la relación sujeto y objeto de conocimiento. El viaje evidencia rompe con la noción de un tiempo lineal, pues en las escuelas, municipios y regiones encontramos diversidad de ritmos e intensidad. Las fiestas, la cosecha, las creencias religiosas, los

mitos, las tradiciones y los eventos familiares marcan diferentes temporalidades en las escuelas e instituciones educativas. Los tiempos de las políticas educativas no coinciden con los tiempos de la vida, tales rupturas y contradicciones generan otras formas de producción de saber.

Se impone repensar las condiciones para participar en la transformación de la educación, lo cual implica inventar prácticas que relacionen los procesos sociales, económicos y políticos con las transformaciones tecno-científicas, las creaciones artístico-culturales y los esfuerzos por superar modelos, discursos y prácticas educativas con una visión hegemónica y descontextualizada de la educación. Los procesos de globalización de la economía, la sociedad y la cultura demandan de las Escuelas Normales Superiores cambios y compromisos hacia la exploración y apropiación de una pluralidad de enfoques pedagógicos que den sentido de pertenencia y evidencien la disposición y apertura de los maestros y maestras hacia diferentes concepciones y procesos pedagógicos de producción de saber.

Bibliografía

Alvarado, G. (2007). *Informe final: Proyecto de Articulación Curricular*. Área de Ciencias Sociales. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Álvarez, Alejandro. 2001. Algunos elementos del contexto educativo a tener en cuenta en la Expedición Pedagógica Nacional. EN: Expedición Pedagógica, No. 1 , pensando el viaje. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp 253-295.

Bauman, Z., 1999. *La globalización: consecuencias humanas*, México, Fondo de Cultura Económica,

Barbero, Jesús Martín. La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana. Guadalajara, Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, abril 24 al 27 de 2002.

Berger, Peter y Luckman, Thomas, 1979. La construcción social de la realidad. Amorroutu, Buenos Aires.

Boisier, Sergio. "Palimpsesto de las regiones como espacios socialmente construidos". Oikos No. 3. Santafé de Bogotá, Julio – diciembre de 1988.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1977. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

Castells, Manuel. 1999. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin de Milenio. Vol.3. México : Siglo XXI.

Castells, Manuel. 1975. Problemas de investigación en sociología urbana. Buenos Aires: Siglo XXI.

Delors, J, 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI. Santillana, ediciones Unesco.

Dewey, John. (1.966). El arte como experiencia, Fondo de Cultura económica. Argentina.

Dewey, J. 2002. Democracia y Educación. Madrid: Morata.

Echeverri, Alberto, Palacio, Victoria. y Otros. 2001. La experiencia y la pedagogía como saber fundente en la escuela normal superior .Grupo de historia de la practica Pedagógica, Bogotá, Asonen.

Expedición Pedagógica Nacional. (2000). Caja de herramientas para la sistematización, EN: libro 2 de Expedición Pedagógica: preparando el viaje, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Fajardo, D., Manosalva, M., Calderón, L. 2005. La ciudad imaginada, escuela, sujeto y ciudadanía, EN: Ciudadanía y Escuela: Experiencias Pedagógicas, IDEP.

Fajardo, Darío. "Cultura y región en la construcción de una nueva sociedad". Foro Nacional de Cultura, Colcultura, Bogotá, julio 24 al 26, 1990.

Fals Borda, Orlando. "El territorio como construcción Social", Revista Foro, No. 38, Descentralización y Ordenamiento territorial. Santafé de Bogotá, marzo de 2000, pp. 45 – 51.

Freire, Paulo. 1970. La educación como práctica de la libertad. España, Siglo. XXI .

Foucault, M. 1970. *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. 1982. *Las palabras y las cosas*. Bogotá: Siglo XXI.

Freire, P. 1996. *La pedagogía de la pregunta*. Bogotá: Magisterio.

García Canclini, Nestor. 1989. Culturas híbridas. México : Grijalbo.

Heno Delgado, Hernán. "Territorios e instituciones de la cultura". Foro Nacional de Cultura, Colcultura, Bogotá, julio 24 al 26, 1990.

Jara, Oscar, 1994. Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Costa rica, Alforja.

Jiménez, A., & Infante Acevedo, R. 2008. Infancia y ciudad en Bogotá: Una mirada desde las narrativas populares urbanas, Bogotá, Universidad Distrital.

Noguera, Carlos Ernesto.2002. La reforma educacionista en Bogotá 1929 -1936. ¿Instruir, educar o higienizar el pueblo? EN: Historia de la educación en Bogotá. T. II, Bogotá: IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá.

Mallart Casamayor, 1997. L., Viaje y Geografía, La preparación de un viaje de estudio, Barcelona, OiKos-tau.

Manosalva, M, "Escuela abierta a la Ciudad y ciudadanía comprometida con la escuela", Cátedra de Pedagogía, Bogotá una Gran Escuela, Travesías y sentidos locales, memorias de Maestros y Maestras. Secretaria de Educación Distrital – IDEP, Bogotá. Diciembre 2006.

Ramírez, Jorge. 2001. Herramientas conceptuales y metodológicas. EN expedición Pedagógica, No. 1 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp 132-163.

Restrepo, Gabriel. 2003. Ciencias Sociales saberes mediadores. Bogotá: Magisterio.

Ruiz, L., (2001) La sistematización de prácticas, Medellín, Liceo Nacional Marco Fidel Suarez.

Sáenz Obregón, J. (2003). *Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía, publicado en G. Ossenbach (ed.) Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX.* Madrid: Universidad Nacional a Distancia.

Saldarriaga, O Sáenz, J. 2002. La escuela activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un Mundo urbano?. EN: Historia de la educación en Bogotá, T. II, Bogotá: IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Silva, Lorenzo 2000. Viajes escritos y escritos viajeros, Bogotá, Anaya.

Trilla, Jaume. La idea de ciudad educadora y la escuela, conferencia inaugural de la Cátedra de Pedagogía: "Bogotá una gran Escuela", Alcaldía Mayor de Bogotá e IDEP, Bogotá, marzo 7 de 2005.

Unda, Pilar, 2001. Movilización y mirada: una tensión creadora. EN: Expedición Pedagógica, No. 1, pensando el viaje. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 106 -131.

Direcciones de Internet:

<http://www.oei.es/salactsi/castro1.htm>, Santiago Castro Gómez Ciencias sociales, Violencia epistémica y el problema “Invención del otro” , Bogotá, Organización de Estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. 30 de marzo de 2010.

www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf

Anexo 2

VIAJES Y RUTAS URBANAS POR BOGOTA DEL 2005 AL 2009

RUTA	TERRITORIOS
ARTE, COMUNICACIÓN Y CULTURA	<p>Museos: <i>del 20 de Julio, Casa de la moneda, de Botero, Militar, de Tradiciones, de Arte y cultura y de trajes típicos</i></p> <p>Propósito: dar vida y asignar otra función a los museos, sin desconocer su utilidad y cambios históricos, ligar las ideas, afectos, sentimientos, historia, cultura, arte y vida en sus contextos.</p> <p>Pregunta: ¿De qué manera los maestros y maestras develan imaginarios acerca de lo cultural artístico e histórico recorriendo y conociendo lugares que dan testimonio de las tradiciones, memorias, identidades, subjetividades e imaginarios colectivos?</p>
	<p>Patronato de Artes y Ciencia</p> <p>Propósito: reflexionar sobre la interculturalidad como proceso de conocimiento y proyecto social y político para pensar desde lo propio una educación distinta.</p> <p>Pregunta: ¿Qué implica desarrollar un pensamiento plural e intercultural desde la diferencia para la educación, la escuela y el conocimiento?</p>

	<p>Carnavales de Bogotá, Carnaval de niños y Festival internacional de teatro.</p> <p>Propósito: utilizando herramientas de la etnografía (entrevistas, biografía, fotografía, video) investigar, los las fiestas, carnavales, festivales y expresiones artísticas y culturales de la ciudad de Bogotá.</p> <p>Pregunta: ¿Como se vive la fiesta y los carnavales en escuela y la ciudad educadora? ¿De qué manera la fiesta y el carnaval permiten la apropiación de los acontecimientos históricos, culturales y artísticos que ofrece la ciudad de Bogotá?</p>
CIENCIA, TECNOLOGIA Y SOCIEDAD	<p>Barrios y localidades de Bogotá: Antonio Nariño, Los Mártires, Santa Fe, Chapinero, Candelaria, Ciudad Bolívar, Usme, Sumpaz, Suba.</p> <p>Propósito: Reconocer los contextos históricos, educativos, ambientales y culturales de los barrios y las localidades de Bogotá.</p> <p>Pregunta: ¿Qué dispositivo de formación ciudadana y ambiental se puede desarrollar a partir de los viajes y rutas pedagógicas desde la escuela, el barrio, la localidad, las instituciones educativas y la ciudad?</p>
	<p>Bogotá nocturna</p> <p>Propósito identificar las dinámicas sociales y culturales de los pobladores nocturnos que configuran las otras ciudades de Bogotá.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo desarrollar una mirada crítica frente a los contrastes que ofrece la ciudad?</p>
	<p>Instituto Geográfico Agustín Codazo, IGAC. Museo de suelos</p> <p>Propósito: Comprender el proceso de diseño técnico, histórico, social y tecnológico de la cartografía y los mapas como representaciones tridimensionales de los territorios a escala.</p> <p>Pregunta: ¿Que importancia tiene la cartografía para el conocimiento de los territorios y el diseño de políticas y planes de desarrollo en el país?</p>
AMBIENTE Y COMUNIDAD	<p>Monserate</p> <p>Propósito: reconocer el valor ambiental y estratégico de los cerros orientales como ecosistemas biodiversos, productores de agua para Bogotá y para el país.</p> <p>Pregunta: ¿cómo el viaje se constituye en una estrategia de educación ambiental y ciudadana para niños, niñas y jóvenes?</p>
	<p>Avenida Chile</p> <p>Propósito: Identificar la Avenida Chile como un centro de poder financiero, educativo y ambiental.</p> <p>Pregunta: ¿De qué manera se concentra el poder económico, financiero, educativo y ambiental en la localidad de Chapinero?</p>
	<p>Ruta del agua: Embalse de la Regadera, Chisacá, Cantarana, la laguna de los Tunjos, Laguna Negra y Sumpaz.</p> <p>Propósito: participar en la sensibilización a la comunidad sobre la necesidad</p>

	<p>de protección de los ecosistemas, la biodiversidad y los recursos hídricos de Bogotá.</p> <p>Pregunta: ¿De qué manera la comunidad educativa participa en la protección y cuidado del ambiente?</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">HISTORIA POLITICA, ECONOMICA Y PATRIMONIAL</p>	<p>Humedal de la Conejera, Parque Metropolitano Simón Bolívar, Jardín Botánico</p> <p>Propósito: reconocer el valor ecológico de los humedales, de los parques metropolitanos, de los espacios y aulas naturales que desarrollan programas de educación ambiental con comunidades.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo la educación moral y ambiental inciden en la conciencia del cuidado de sí y del ambiente?</p>
	<p>Cementerio central.</p> <p>Propósito: comprender el valor histórico, político arquitectónico y cultural del Cementerio Central.</p> <p>Preguntas: ¿Cuál es el sentido de la vida y de la muerte? ¿Cual es valor histórico, arquitectónico y cultural del cementerio? ¿Qué mitos, historias, creencias y culturas políticas se perciben en el cementerio central?</p>
	<p>Instituciones públicas descentralizadas: Comisarias de familia.</p> <p>Propósito: Desarrollar estrategias de educación, cívica, moral y política en contextos institucionales, situaciones de resolución de conflictos y reconocimiento de derechos.</p> <p>Pregunta: ¿Qué instituciones están vinculadas con la protección y el bienestar de los niños, la mujer, los adultos mayores en el respeto de derechos y deberes de las familias?</p>
	<p>Bienestar familiar, Centros de atención de adultos mayores y psiquiátricos.</p> <p>Propósito: reconocer las instituciones que tratan situaciones de desamparo, vulnerabilidad infantil, juvenil y violencia intrafamiliar.</p> <p>Pregunta: ¿Qué instituciones intervienen en el cuidado y formación de niños, niñas, mujer y familias en situación de vulnerabilidad?</p>
<p>Instituciones Centralizadas: Congreso de la República, Palacio de Justicia y Alcaldías, Cadel.</p> <p>Propósito: Conocer la estructura y funciones de los poderes públicos contenidos en la Constitución Política de 1991 y los mecanismos de participación ciudadana.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo conocer la estructura y funciones de los poderes públicos y las instituciones en Colombia?</p>	

Anexo 3

EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS A INSTITUCIONES EDUCATIVAS,
ESCUELAS RURALES Y ESCUELAS NORMALES DEL PAIS
2005-2009

EXPEDICIONES PEDAGOGICAS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL, CENTRO EDUCATIVO LA LIBERTAD, CEL, CENTRO EXPERIMENTAL MAFALDA, ESCUELA DISTRITAL NUEVA DELHI, ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL, ESCUELA DE FORMACIÓN MÚSICA, NUEVA CULTURA, SEMILLA, CENTRO DE EXPRESIÓN CULTURAL FE Y ALEGRÍA, CEL. CENTRO EDUCATIVO LA LIBERTAD.

BOGOTA

Propósito: indagar en diferentes instituciones educativas cómo afectan los lenguajes artísticos los procesos de formación integral de los niños y niñas en la escuela primaria.

Pregunta: ¿Cómo desarrollar una propuesta de educación artística que permita superar la separación entre la comunicación y los lenguajes artísticos, las culturas, la memoria, las identidades y el mundo de la vida?

ENS MONTESSORI MARIA INMACULADA DE CAICEDONIA – VALLE DEL CAUCA

Noviembre 18, 19 Y 20 de 2004.

Propósito: reconocer los escenarios, territorios y comunidades de las prácticas pedagógicas y de la formación de maestros y maestras normalistas.

Pregunta: ¿Cómo se realizan las prácticas pedagógicas y la formación de maestros normalistas?

ENS DE VILLAVICENCIO Y ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE ACACIAS

Junio 2 y 3 de 2005

Propósito: realizar un dialogo de saber e identificar los imaginarios de ciudad e infancia.

<p>Preguntas: ¿De qué manera la expedición pedagógica contribuye a la afirmación cultural, a la investigación, a la formación ciudadana y profesional de los maestros?</p>
<p style="text-align: center;">CHIQUEQUIRÁ-BOYACÁ, PUENTE NACIONAL</p> <p style="text-align: center;">Agosto 30 y septiembre 1 de 2005.</p> <p>Propósito: Ubicar los maestros en formación del Ciclo Complementario como expedicionarios que orientan desde la perspectiva de las ciencias sociales, la economía y el ambiente el viaje de los estudiantes de grado noveno por los pueblos, municipios y ciudades de Boyacá.</p> <p>Pregunta: ¿Con las expediciones la educación se conecta con otras regiones del país, percibe nuevas experiencias y formas de hacer escuela?</p>
<p style="text-align: center;">ENS MARIA AUXILIADORA DE COPACABANA – ANTIOQUIA</p> <p style="text-align: center;">Mayo 3,4,5 Y 6 de 2006</p> <p>Propósito: Conocer los contextos de las prácticas pedagógicas, la investigación y las publicaciones de la ENS de Copacabana.</p> <p>Pregunta: ¿como se vincula la ciudad educadora a los procesos de aprendizaje, investigación y la formación ciudadana de maestros y maestras?.</p>
<p style="text-align: center;">ENS DE GACHALÁ Y MUNICIPIO DE GACHETÁ</p> <p style="text-align: center;">2009</p> <p>Propósito: realizar intervenciones pedagógicas en los grados de primaria de la Normal y en las escuelas rurales de la región.</p> <p>Pregunta: ¿Es posible lograr una comprensión significativa de la <i>escuela nueva</i> a partir de la realización de intervenciones y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales?</p>
<p style="text-align: center;">INSTITUTO PARA LA PROTECCION DE LA NIÑEZ Y LA INFANCIA – IDIPRON</p> <p style="text-align: center;">SAN FRANCISCO Y LA VEGA CUNDINAMARCA</p> <p>Propósito: desarrollar prácticas pedagógicas con niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad.</p> <p>Pregunta: ¿La comprensión de las tendencias educativas en el mundo global amplían el campo de acción profesional y ciudadano de los maestros?</p>
<p style="text-align: center;">ENS DE SAN BERNARDO-CUNDINAMARCA</p> <p>Propósito: Realizar un intercambio académico y cultural en la normal y en las escuelas rurales.</p> <p>Pregunta: ¿En las escuelas rurales se trabajan las concepciones de escuela nueva y escuela unitaria?</p>

VIAJES Y RUTAS EN EL CONTEXTO DE CIUDAD-REGION

ESCUELAS RURALES MUNICIPIO DE GUASCA - CUNDINAMARCA

Propósito: organizar prácticas pedagógicas con maestros de formación complementaria, presenciales y semi-presenciales que posibiliten la interacción de los estudiantes de básica primaria de la ENSD María Montessori y las escuelas rurales del municipio de Guasca.

Pregunta: *¿Qué impactos han tenido las expediciones pedagógicas a las escuelas rurales en los discursos y prácticas de formación de maestros y maestras?*

REGIÓN DE VILLA DE LEIVA

Monquirá, Ráquira.

Propósito: reconocer conocer las características geográficas, arqueológicas, contexto histórico, social, cultural y ambiental de la de la ciudad- región.

Pregunta: *¿Cuáles son las características culturales y étnicas de las poblaciones en la ciudad-región?*

Anexo 1

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI

LINEA DE INVESTIGACION: CIUDAD, CIUDADANIA Y TERRITORIO

PROYECTO: VIAJES, RUTAS Y EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE

“Los viajes son en la juventud una parte de la educación y en la vejez una parte de la experiencia” Francis Bacon

Fecha del Viaje: _____ Lugar del viaje:

Docentes viajeros:

Grupos de Estudiantes viajeros:

Contacto: Personal ___ Institucional ___ Teléfono: _____ Mail:

MARQUE CON UNA (X) EL TIPO DE VIAJE: RUTA O EXPEDICION PEDAGOGICA REALIZADA:

VIAJES PEDAGÓGICOS		
RUTAS PEDAGÓGICAS		UBICACIÓN Y CARACTERIZACION
ARTE COMUNICACIÓN Y CULTURA	Museos	<input type="checkbox"/>
	Galerías	<input type="checkbox"/>
	Exposiciones	<input type="checkbox"/>
	Bibliotecas	<input type="checkbox"/>
	Teatro	<input type="checkbox"/>
	Carnavales	<input type="checkbox"/>
	Ferias	<input type="checkbox"/>
	Festivales	<input type="checkbox"/>
	Cine	<input type="checkbox"/>
	Danzas	<input type="checkbox"/>
	Poesía	<input type="checkbox"/>
	Música	<input type="checkbox"/>
	Cuentería	<input type="checkbox"/>
	Embajadas	<input type="checkbox"/>
	Casa de Cultura	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	
CIENCIA TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD	Empresa	<input type="checkbox"/>
	Centros de Tecnología	<input type="checkbox"/>
	Barrio – Localidad	<input type="checkbox"/>
	Municipio - Región	<input type="checkbox"/>
	Otros	<input type="checkbox"/>
AMBIENTE Y COMUNIDAD	Humedales	<input type="checkbox"/>
	Granjas	<input type="checkbox"/>
	Ecosistemas hídricos	<input type="checkbox"/>
	Páramos	<input type="checkbox"/>

	Parques y Reservas Naturales		
	Otros		
EDUCACION	Caminatas		
FISICA	Eventos deportivos		
RECREACION	Parques Metropolitanos		
Y DEPORTE	Otros		
HISTORICA, POLÍTICA, ECONOMICA Y PATRIMONIAL	Museos		
	Alcaldía		
	Comisaría		
	Congreso		
	Iglesias		
	Plazas de Mercado		
	Centros Comerciales		
	Monumentos		
	Cementerios		
	Exposiciones		
	Arquitectura		
	Movilidad y Transporte		
	Otros		

EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS A INSTITUCIONES EDUCATIVAS	UBICACIÓN Y CARACTERIZACION
Institutos	
Colegios	
Escuelas Rurales	
Escuelas Normales Superiores	

Universidades	
Exposiciones Pedagógicas y Educativas	

Campos y disciplinas que articula la ruta del viaje o expedición pedagógica:

Propósito del viaje :

Justificación del Viaje:

FASES DEL VIAJE:

1. Preparación, planeación y documentación: (aspectos administrativos, académicos y metodológicos).

2. Descripción de la Ruta indicando recorrido y estaciones: (Instrumentos de recolección de la información).

3. Reflexión, aprendizajes y valor pedagógico que dejó la experiencia del viaje en los docentes y estudiantes:

EVIDENCIAS: (Guías, mapas, cartografía social, fotografía, vídeo, plegables, crónicas y otros documentos)

Observaciones:

Recha de entrega: _____ Responsable:

Recibí: _____

CIGME: CAPACITAR, INCENTIVAR Y GENERAR MICROEMPRESAS ESTUDIANTILES

EXPERIENCIA INNOVADORA EN EL IED BOSCO II

LOCALIDAD QUINTA –USME

TUTORA: LEYDIS LINEROS

DOCENTES:

GLORIA INÉS HENAO

JHON JAIRO AYALA

YENY MILENA BARRANTES C.

1. INTRODUCCIÓN

Al encontrar la propuesta “Sistematización de 24 experiencias pedagógicas innovadoras realizada por el IDEP y la UNIVERSIDAD DISTRITAL”, dirigida a maestros que hacían parte de experiencias que andaban por ahí, sueltas, muchas de ellas sin un seguimiento riguroso⁴¹, un equipo de docentes del IED BOSCO II, ubicado en la localidad quinta – Usme, nos dimos a la tarea de revisar una experiencia educativa que apenas comenzaba. La propuesta nació por el interés de guiar el énfasis en emprendimiento propuesto por la institución, el cual constituye el punto de encuentro para las áreas de tecnología, economía e informática, quienes inicialmente encontraron en sus temáticas, espacios de aplicación encaminados a un mismo objetivo, la creación de microempresas estudiantiles.

⁴¹ LINERO, Leydis: Sugerencia epistemológica y metodológica para sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras

De acuerdo a lo anterior nace la experiencia CIGME “Capacitar, Incentivar y Generar Microempresas Estudiantiles”, un proyecto que formaliza la estrategia didáctica, desde la cual es posible integrar áreas del conocimiento y potenciar la formación de estudiantes con espíritu emprendedor, donde el desarrollo de la mentalidad empresarial, la resolución de problemas en forma creativa y el trabajo cooperativo, son fundamentales para el éxito de una propuesta institucional, susceptible de convertirse en parte de su proyecto de vida. Los estudiantes, desarrollan la capacidad de reconocerse como parte activa de una sociedad cambiante, mediante el uso y la implementación de las TIC, desde el componente cognitivo de cada una de las asignaturas inicialmente integradas (Economía, Tecnología e Informática) y que hoy son adoptadas en casi la totalidad de las áreas.

2. OBJETIVOS

Crear estrategias didácticas concretas basadas en el emprendimiento, que preparen al estudiante para el mundo laboral convirtiéndolo en un ente generador de soluciones del entorno, a través de la creación de microempresas.

2.1. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Fortalecer el espíritu emprendedor del estudiante a partir de problemáticas propias de su entorno aportando soluciones a las necesidades básicas, tanto para su familia como para la comunidad en la que habita, tangibles a corto, mediano y largo plazo.
- Incentivar la creatividad en pro del emprendimiento empresarial logrando así ideas novedosas con proyecciones a largo plazo.
- Generar estrategias para fomentar el trabajo cooperativo, logrando así seres capaces de convivir y aportar ideas concretas en busca de un mismo objetivo.

3. JUSTIFICACIÓN

Los estudiantes del CED BOSCO II han vivido la mayor parte de sus vidas en un ambiente donde las falencias económicas y afectivas son el pan de cada día, donde se pierde el horizonte en medio de múltiples sueños que se vienen a estrellar contra un gran muro escudado tras la frase “no puedo, no soy capaz...”, que les impide proyectarse a futuro.

Partiendo de esta realidad surge una pregunta inevitable a la que trataremos de dar respuesta a través del planteamiento de esta propuesta: ¿Qué estrategia pedagógica se debe seguir para incentivar en los estudiantes el trabajo en equipo, la confianza en sí mismo y, a su vez, promover su pensamiento empresarial que lo conlleve a ser generador de propuestas innovadoras desde el ámbito empresarial?

Como parte de la respuesta a esta interrogante, que resulta tan compleja de resolver por los diferentes matices que la componen, se plantea el proyecto transversal CIGME, el cual pretende generar en el estudiante un espíritu emprendedor y una visión del mundo globalizado a partir de la creación de microempresas estudiantiles que se fundamentan en el trabajo en equipo, la calidad de vida, liderazgo, capacidad de reconocerse como parte activa de una

sociedad cambiante, entre otros, todo ello mediante el uso y la implementación de las TIC que, junto con los contenidos dados en cada una de las asignaturas integradas (Economía, Tecnología e Informática) le brinda en el estudiante las herramientas básicas necesarias para generar alternativas micro empresariales que vayan más allá de un requerimiento educativo para convertirse en el medio que les permita desarrollar su proyecto de vida.

4. ANTECEDENTES

Con base en el diagnóstico realizado en el 2008, al iniciar el año escolar, se detectaron las siguientes falencias:

- Dificultad en el desarrollo de los procesos informáticos, tecnológicos y empresariales
- Presentan dificultad en la retroalimentación de los conceptos básicos a nivel oral y escrito en informática y tecnología
- Dificultad en el dominio de conceptos básicos de informática, tecnología y empresa.
- Se les dificulta aplicar conocimientos previos para resolver problemas
- Se les dificulta reconocer los tipos de ambiente que rodea e influyen en su medio.
- Se les dificulta experimentar y aplicar las competencias adquiridas en la solución de problemas.
- Se les dificulta elaborar documentos de los procesos seguidos en las actividades realizadas.

Razón por la cual durante este año, desde las asignaturas de tecnología, informática y economía, se inicia el proyecto “la ofimática en la creación de empresa” donde cada uno de los cursos desarrolló un primer acercamiento a la constitución de una empresa, elección de un producto y promoción del mismo, generando un ambiente propicio que permite en el 2009 avanzar en el procesos de creación de microempresas estudiantiles dando paso al proyecto CIGME que aquí se presenta.

4.1. Proyectos que dieron origen a la experiencia.

Hasta el momento a nivel institucional el IED BOSCO IV ha trabajado en la parte de incentivar microempresa; sin embargo, en el IED BOSCO II en el 2008 se hizo un primer acercamiento, por parte de los grados undécimo (reuniendo los temas de imagen corporativa, estatutos empresariales empaque, materiales y estudio de mercado) en lo que en ese momento fue la idea de EMPRENDIMIENTO en la institución sin ser parte aún de proyecto CIGME, ya durante el año 2009 se ha desarrollado en la institución el proyecto CIGME relacionado con la creación de empresas, en donde durante el primer periodo se hizo una muestra del desarrollo del proyecto en el que las diferentes empresas exponían el por qué de cada una de ellas, contando con el acompañamiento de algunos jurados docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y miembros de la comunidad educativa de la institución. En esta primera presentación se evaluaron puntos relevantes tales como: dominio del tema acerca de la creación de microempresas, aspectos positivos y negativos del trabajo en equipo, justificación del tipo de empresa, producto y campaña publicitaria a desarrollar a partir de la población objeto, entre otros. A partir de allí, se reestructuró el proceso teniendo en cuenta el análisis de los resultados obtenidos, en los cuales la falta de compromiso de algunos integrantes del equipo por el trabajo desarrollado se convirtió en la constante generadora de inconsistencias en lo expuesto por cada una de las microempresas.

5. POBLACIÓN CON LA QUE SE DESARROLLA:

Eje de iniciación: Sexto a Octavo.

Eje central: Noveno a Once

La población a la que va dirigida nuestro proyecto son especialmente los niños, niñas y jóvenes del IED DON BOSCO II, cuyas edades oscilan entre 5 y 15 años de edad, donde la mayoría han iniciado sus estudios en esta casa, por lo cual han una formación en valores salesianos y cristianos como el respeto alegría, solidaridad, amabilidad, entre muchos otros, fomentando no sólo el aspecto cognitivo del estudiante sino también el de formar seres humanos integrales.

La localidad de Usme, se encuentra clasificada en el nivel del Sisben como estrato uno predominantemente, cual lo afecta, de Manera directa o indirecta, el pensamiento emprendedor del estudiante, ya que, debido a las expectativas que tiene Respecto a su proyecto de vida ya Las metas personales que se han planteando, ven en la Creación de Microempresas Estudiantiles una alternativa para alcanzar sus objetivos.

6. REFERENTE TEORICO

La Fundación Don Bosco, para nuestro caso el IED BOSCO II; en su orientación como alternativa de formación académica para personas de escasos recursos, genera ambientes de aprendizaje que formen personas de bien con un pensamiento tecnológico empresarial, encaminado a su mejorar calidad de vida y la de su entorno bajo la filosofía salesiana.

El ambiente tecnológico se desarrolla bajo el concepto de la pedagogía social, entendida "como la ciencia de la educación para la comunidad y por la comunidad"⁴². Desde la pedagogía social, se debe educar para la participación social, lo cual supone ante todo incidir en las estructuras cognitivas y afectivas de la persona. Esta pedagogía posibilita la intervención para mejorar, optimizar generar cambios y para la transformación de la comunidad.

⁴² Rufino Blanco. Documento Proyecto de aula área de tecnología e informática 2008. IED BOSCO II

Teniendo en cuenta lo anterior el área de tecnología, informática y economía, asumen la filosofía salesiana y el sistema preventivo, como un modelo educativo pensado en el estudiante, desde el mejoramiento de su calidad de vida, en donde son formados como honestos ciudadanos desde la premisa "formación de buenos cristianos y ciudadanos".

Desde este punto de vista el referente teórico que se muestra a continuación, da cuenta de la postura de la institución IED BOSOCO II y de la forma en que los docentes la han apropiado en el proyecto CIGME.

6.1. EN LA INSTITUTUCIÓN

6.1.1. PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

En todo proceso educativo se requiere de una serie de elementos para materializar la labor pedagógica en el quehacer de los estudiantes, entre ellos se puede mencionar: la didáctica y la metodología.

La didáctica responde a un modelo pedagógico, y por tanto contemplar debe el conocimiento, las competencias generales, laborales y específicas, el contexto y la forma de aprendizaje del estudiante. La didáctica trata según el discurso sobre conceptos y métodos de la enseñanza y tiene que ver con:

- Formas de conocer o de aprender
- Con el conocimiento como objeto de la enseñanza
- Procedimientos para enseñar

La didáctica de la ONU diseña través de la metodología las estrategias de aula que permiten, en el proceso de enseñanza aprendizaje, evidenciar comprensión en el estudiante, para el caso del proyecto cigme caso el enseñar a pensar desde la resolución de problemas de manera creativa e innovadora , el pensamiento empresarial y el trabajo cooperativo como veremos en la siguiente sección .

El enfoque Establecido desde la Fundación Don Bosco es el Holístico, ya que toma elementos de varias escuelas o corrientes pedagógicas que ayudan a fortalecer los procesos de enseñanza - aprendizaje tales como:

El Modelo Constructivista:

Cuando hablamos del *constructivismo* podemos decir que no es fácil definir el término. Lo que sí podemos entender es que el ser humano construye activamente su conocimiento, basado en lo que conoce y en una relación activa con el conocimiento de aquellos con quienes interactúa.

Es importante profundizar un poco sobre el constructivismo desde la perspectiva histórica, para así entender su aporte al contexto actual. Iniciemos remontarnos a la antigüedad clásica. Sócrates, al hablar con sus alumnos les hace preguntas directas, los conduce por ellos mismos, a reconocer sus debilidades como pensadores. El diálogo socrático es todavía una herramienta importante en el educador constructivista al evaluar el aprovechamiento de sus estudiantes y la planificación de nuevas experiencias de aprendizaje.

En el siglo pasado, Jean Piaget y John Dewey desarrollaron teorías sobre el desarrollo del niño y la educación, que nos conducen a la evolución del constructivismo. Piaget creía que los humanos aprenden a través de la construcción de una estructura lógica luego de otra. El también concluyó que la lógica de un niño y su forma de pensar son inicialmente muy diferentes a la de los adultos. Las implicaciones de esta teoría y cómo él la aplica, le dan forma a la fundación del concepto de educación constructivista.

Dewey establece que la educación está basada en la experiencia real. El dice que si hay alguna duda de cómo el aprendizaje sucede, hay que involucrarse,

estudiar, ponderar, considerar posibilidades alternas y llegar a sus posiciones basados en evidencia sólida. Cuestionarse es la clave en el aprendizaje constructivista. Entre los educadores, filósofos, psicólogos y sociólogos que han añadido nuevas perspectivas a la teoría del aprendizaje y las prácticas constructivista están Lev Vigotsky, Jerome Bruner y David Ausubel.

Vigotsky introduce el aspecto social del aprendizaje dentro del constructivismo. Define la “zona de desarrollo próximo”,⁴³ de acuerdo a la solución de problemas por parte del estudiante en relación a su nivel de desarrollo. Habla del potencial nivel de desarrollo del estudiante, bajo la guía de un adulto o colaboración con sus compañeros más capaces.

Bruner inicia los cambios en el currículo basado en la noción de que el aprendizaje es un activo proceso social mediante el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento. Seymour Papert's basa sus trabajos educativos en el amplio uso de las computadoras y la tecnología en ambientes constructivistas. Hay varios educadores modernos que estudiaron, han escrito y practicado estos enfoques constructivistas en la educación. Podemos incluir entre estos a John D. Bransford, Ernst Von Glasersfeld, Eleanor Duckworth, George Forman, Roger Schank, Jacqueline Grennon Brooks y Martin G. Brooks.

En la actualidad el constructivismo se busca que el estudiante sea partícipe activo de su formación; es él mismo quien crea su propia perspectiva del mundo asimilando las nuevas experiencias que sean importantes para su proyecto de vida.⁴⁴

6.2. EN EL PAÍS: Referente político en el contexto colombiano: Política Nacional de Emprendimiento

La propuesta busca apoyar los lineamientos del plan nacional para el desarrollo de la microempresa, el cual se encarga de aprobar los programas de capacitación y asesoría a las microempresas, al igual que los programas de

⁴³ Baquero Ricardo; Vygotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial AIQUE. Argentina.

⁴⁴ César Coll (1999) nos dice sobre el constructivismo: “Su utilidad reside, nos parece, en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, nos permite contestarlas desde un marco explicativo, articulado y

apoyo micro empresarial⁴⁵. Para ello tiene en cuenta el concepto emprendimiento desde el plan de estudios y como énfasis de la institución, teniendo en cuenta la Política Nacional de Emprendimiento del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo el cuál ha asumido importantes retos relacionados con la aplicación de la Ley 1014 de 2006 de Fomento a la Cultura del Emprendimiento, la cual lo compromete como actor responsable de la política pública en la materia. (Ver imagen 2)

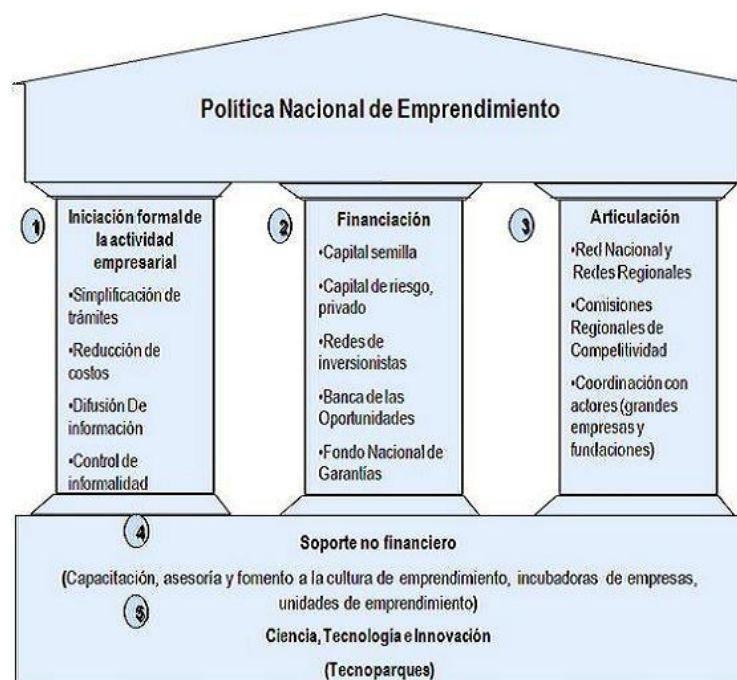


Imagen 2. Diagrama que sintetiza la política Nacional de emprendimiento en Colombia, y de la cual el proyecto Cigme busca ser par desde la experiencia en la escuela.

6.2.1. Propuesta para el emprendimiento en Colombia

Teniendo en cuenta que las políticas de emprendimiento son dirigidas a nivel nacional y que ahora la escuela busca llevar a la estudiante en la formación de competencias laborales en congruencia con los objetivos que la nación se ha planteado, de los cuales hemos tenido en cuenta los siguientes:

1. Facilitar la iniciación formal de la actividad empresarial.

⁴⁵ Este plan está contemplado en la ley 115 de 1994 y el MEN forma parte de sus directivas. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82715.html>

2. Promover la articulación interinstitucional para el fomento del emprendimiento en Colombia.
3. Fomentar la industria de soporte “no financiero”, que provee acompañamiento a los emprendedores desde la conceptualización de una iniciativa empresarial hasta su puesta en marcha.
4. Promover emprendimientos que incorporan ciencia, la tecnología y la innovación
5. Promover la alianza público-privada académica
6. Facilitar condiciones para el emprendimiento
7. Desarrollar la dimensión local del emprendimiento.⁴⁶

6.2.2. Las microempresas en el contexto educativo:

A nivel suramericano en el ámbito educativo ha surgido un nuevo paradigma, cuya columna vertebral es el fomento y promoción de una cultura productiva y empresarial en las nuevas generaciones con disposición y actitud para generar por sí mismos su propio trabajo e ingresos, que les permitan satisfacer sus necesidades más básicas, es la fuente de motivación necesaria para que los planteles del Colegio incorporen este modelo como parte fundamental de su Proyecto Educativo o Programa Institucional. En este contexto, la visión de futuro es ser competitivo; es decir, generar mercado, ser los mejores, tener éxito empresarial y productivo; mejor aún, si está ligado a la conservación del ambiente. En este período, el desafío es la gestión del eco conocimiento y la eco tecnología y contribuir a la formación de seres humanos para enfrentar los procesos de modernización.⁴⁷

A continuación aparecen algunas experiencias latinoamericanas en las que se aplica el énfasis emprendedurista desde los espacios académicos. La primera experiencia ocurre en ESTADO DE NAYARIT, allí tienen en cuenta 4 pilares de la educación propuestos por la UNESCO: Aprender a hacer, Aprender a ser, Aprender a convivir y Aprender a conocer; además de, aprender a aprender y aprender a emprender, pilares que encajan perfectamente en la metodología

⁴⁶ <http://www.mincomercio.gov.co/kids/newsdetail.asp?id=7087&idcompany=48>

⁴⁷ COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO DE NAYARIT

de aprendizaje y de enseñanza orientadas a la formación de estudiantes con cultura productiva-empresarial-ambientalista. Pilares que se han integrado a los tres ejes curriculares que deberán orientar la práctica pedagógica en los Centros Educativos:

- a. *Creatividad*, concebida como un proceso educativo orientado a la creación de nuevos conocimientos y cosas o a recrearlos en las áreas: axiológica-ética, científica, tecnológica, estética y psicomotriz. Las experiencias innovadoras en la formación de los estudiantes, se conciben como una necesidad producto de la globalización, la competitividad, los patrones de calidad de los bienes y servicios, la celeridad inusitada de los modelos empresariales, el desarrollo exponencial de la micro, pequeña y mediana empresa; la reformulación de las atribuciones y funciones de los estados; la importancia del cambio tecnológico y particularmente en la información y en las comunicaciones.
- b. *Identidad*, que va de lo personal a lo social y cultural y que se concibe como el estado de conciencia de lo que se es, en función de la historia y sociedad generando una actitud favorable hacia sí mismo y a la colectividad.
- c. *Conciencia ambiental*, definida como la forma de conciencia social e individual que genera y busca promover un equilibrio sostenible entre el hombre y la naturaleza.

La segunda propuesta ocurre en Honduras en el instituto oficial Perla del Ulúa en la creación de microempresas han despertado el interés de maestros y estudiantes de varios colegios del país interesados en poner en práctica esos métodos.

Morales docente de la institución expresó que ellos inducen a los nuevos profesionales de esa carrera a instalar su propia empresa para que al obtener su título tengan una fuente de trabajo y no engrosen los índices de desempleo en el país. la maestra indicó que varias empresas que funcionan en la ciudad nacieron en éste y otros colegios del lugar, entre ellas la tortillería La

Hondureña y varias panaderías. Reconoció el apoyo de los padres de familia, pues ha sido vital para que los jóvenes obtengan los fondos necesarios en la ejecución de un proyecto de tal magnitud.⁴⁸

Por último una experiencia en departamento de Boyacá, en donde las microempresas estudiantiles contribuyen a que ellos y sus familias mejoren la calidad de vida. En el año 2009 el INSTITUTO TECNICO COMERCIAL ENRIQUE SUAREZ, tiene articulación con el SENA, mediante el programa CREACIÓN DE MEPRESA Y SU PLAN DE NEGOCIOS, en el que los estudiantes reciben la orientación respectiva en cada una de las asignaturas propias de la modalidad de la Institución y en las áreas asignadas por el SENA, permitiendo que los estudiantes se asocien en pequeños grupos, elaborando los respectivos proyectos y poniendo en ejecución el plan de negocio, generando microempresas, mejorando la calidad de vida. Actualmente se están trabajando las siguientes: Cunicultura o cría de conejos, pollos, codornices y cerdos entre otros.⁴⁹

También se propondrá la realización de tareas de capacitación en áreas de formulación de proyectos, gestión de recursos para financiar esos proyectos, determinar la posibilidad de inversiones económicas por parte de las asociaciones de padres de familia con la intención de fomentar la creación de microempresas.

Los promotores de este encuentro señalan como motivación de su empresa la de trabajar bajo la consigna Boyacá primero, dijo Ricardo Tobo, presidente de la Asociación de Estudiantes Universitarios de Boyacá.

Se destacó que la intención de agremiar las asociaciones de padres de familia tiene el gran propósito de crear y poner en marcha algunas microempresas juveniles, que van a ayudar a los estudiantes a aprender o perfeccionar un oficio con el cual contribuyan a generar ingresos para el sustento familiar. Igualmente, crear cooperativas en los municipios para comercializar los

⁴⁸.<http://www.laprensa.hn/Pa%C3%ADs/Ediciones/2009/09/12/Noticias/Microempresas-estudiantiles-progresenas-sirven-de-modelo>

⁴⁹ <http://www.almeida-boyaca.gov.co/sitio.shtml?apc=E-I1--&x=2185380>

productos de cada región y a través de ellas llevar beneficio económico a los jóvenes campesinos.⁵⁰

7. PROYECTO CIGME: CREAR, INCENTIVAR Y GENERAR MICROEMPRESAS ESTUDIANTILES.

7.1. EL EMPRENDIMIENTO DESDE EL PROYECTO CIGME:

En el área de economía se busca motivar y sensibilizar a las y los estudiantes del colegio IED Bosco II, sobre la necesidad de crear empresas, lo cual es una estrategia de empleo frente a la difícil situación del país. Dicha motivación surge a través de juegos de roles los cuales buscan un continuo debate en clase con los estudiantes. Las preguntas que surgen continuamente en ellos son ¿para qué crear empresa? ¿Cómo puedo hacer empresa si no tengo dinero? ¿Qué tipo de empresa puedo generar, si ya todo está hecho?

A través de las clases se les mostro a los estudiantes la importancia que tienen las pymes hoy en día:

- La competitividad ha puesto a las empresas a profundizar y concentrarse en su actividad principal, delegando a pequeñas empresas las tareas que se derivan de la principal.
- No todo está creado, día a día surgen nuevas necesidades. Nuestra vida es una pirámide de necesidades, cuando satisfacemos una surge otra y así sucesivamente. Lo importante es estar atentos a las necesidades para poder satisfacerlas.
- A pesar de que ciertos productos ya están en el mercado, se pueden modificar, buscando una mejor eficiencia, calidad y economía. No debemos olvidar que día a día surge nueva demanda, la población crece y más en la capital.
- La actitud empresarial se relaciona con: La estabilidad política y económica como soporte para la actividad empresarial, con miras al

⁵⁰ <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-677649>

crecimiento y a la apertura de nuevos mercados; las políticas económicas favorables para empresas de la época; la actitud que reconoce el aporte positivo y creador de valor al empresarismo como modelo cultural de éxito, las oportunidades de adquirir una ventaja competitiva, a través de la generación de innovación, la oportunidad de adquirir los conocimientos base de una excelente gestión; un ambiente social favorable; la promoción y consolidación de una cultura de negocios al interior de la empresa y la sociedad que lo rodea; la actitud empresarial habla de la postura que debe asumir el empresario actual, frente a un sin número de situaciones que representan para la nueva empresa, oportunidades de obtener logros económicos, sociales y generación de nuevos mercados.

Otro elemento que se debe tener en cuenta es la ley 590 del 10 de julio del 2000, con la cual el congreso de la Republica de Colombia, promueve el desarrollo de las PYMES. De dicha ley debemos rescatar:

ARTÍCULO 1º. OBJETO DE LA LEY. La presente Ley tiene por objeto:

- a) Promover el desarrollo integral de las micro, pequeñas y medianas empresas en consideración a sus aptitudes para la generación de empleo, el desarrollo regional, la integración entre sectores económicos, el aprovechamiento productivo de pequeños capitales y teniendo en cuenta la capacidad empresarial de los colombianos.
- b) Estimular la formación de mercados altamente competitivos mediante el fomento a la permanente creación y funcionamiento de la mayor cantidad de micro, pequeñas y medianas empresas,- MIPYMES-.
- c) Inducir el establecimiento de mejores condiciones de entorno institucional para la creación y operación de micro, pequeñas y medianas empresas.

ARTÍCULO 2º. DEFINICIONES. Para todos los efectos, se entiende por micro, pequeña y mediana empresa, toda unidad de explotación económica, realizada por persona natural o jurídica, en actividades empresariales, agropecuarias, industriales, comerciales o de servicio, rural o urbano, que responda a los siguientes parámetros:

7.1.1. Microempresa:

- a) Planta de personal no superior a los diez (10) trabajadores.
- b) Activos totales por valor inferior a quinientos uno (501) salarios mínimos mensuales legales vigentes.

Basados en lo anterior se busca fortalecer en los estudiantes del colegio Bosco II las diferentes competencias a saber:

- Competencias básicas.
 - Le permiten a los estudiantes comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo.
- Competencias ciudadanas.
 - Habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad.
 - Se desarrollan en la educación básica primaria, educación básica secundaria, media académica y media técnica
- Competencias laborales.
 - Comprenden todos aquellos conocimientos habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos.
- La formación en competencias laborales generales en todos los estudiantes de educación básica y media es uno de los objetivos de la

política de articulación de la educación con el mundo productivo, propuesta por el ministerio de educación nacional

- Personales.
 - Orientación ética
 - Dominio personal
 - Inteligencia emocional
 - Adaptación al cambio
- Intelectuales.
 - Toma de decisiones
 - Creatividad
 - Solución de problemas
 - Atención
 - Memoria
 - Concentración
- Interpersonales.
 - Comunicación
 - Trabajo en equipo
 - Liderazgo
 - Manejo de conflictos
 - Capacidad de adaptación
 - Pro actividad
- Organizacionales.
 - Gestión de la información
 - Orientación al servicio
 - Referenciarían competitiva
 - Gestión y manejo de recursos
 - Responsabilidad ambiental
- Tecnológicas.
 - Identificar, transformar, innovar procedimientos
 - Usar herramientas informáticas
 - Crear, adaptar, apropiar, manejar, transferir tecnologías
 - Elaborar modelos tecnológicos
- Empresariales y para el emprendimiento.

- Identificación de oportunidades para crear empresas o unidades de negocios
- Elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocios
- Consecución de recursos
- Capacidad para asumir el riesgo
- Mercadeo y ventas

Durante el trabajo en estos dos años desde el área de economía, se fortalecieron los siguientes conceptos, en busca de que todos los estudiantes de las diferentes empresas conformadas en el colegio hablaran el mismo idioma y se integraran a los procesos empresariales:

7.1.2. EMPRESA:

La empresa se refiere a toda actividad económica organizada para la producción, transformación, comercialización, administración o custodia de bienes o para la prestación de servicios.

La empresa busca la creación de un cliente, en ese sentido la empresa comercial tiene dos funciones cruciales: la comercialización y la innovación.

La empresa es la encargada de comercializar un producto o un servicio. Cualquier organización que desarrolle el propósito de comercialización de productos o servicios con una visión de largo plazo, configura una empresa. Lo que no ocurre con aquella organización en la cual la comercialización falta o es un elemento incidental o accidental, de esta manera no se constituye como empresa.

Las empresas pueden clasificarse en:

Privadas: Cuando el capital es propiedad de accionistas y socios.

Públicas: Cuando el capital es propiedad del estado.

Asociativas o cooperativas: Cuando el capital es propiedad de los trabajadores.

Mixtas: Cuando hay combinaciones en la propiedad del capital, por ejemplo mezcla de capital público y privado.

7.1.3. EMPRESARIO

El empresario es la persona con capacidad de visualizar oportunidades de mercado y de articular los recursos necesarios para poner en marcha una actividad productiva. El empresario espera obtener a cambio una retribución que está fundamentada en la maximización del valor empresarial de su iniciativa.

El empresario es ante todo un investigador, un curioso que está en disposición de asumir riesgos y obtener rentabilidad a través de operaciones comerciales generadas a través de una empresa.

7.1.4. GERENTE

Es el encargado de administrar la empresa, debe tener como características: Capacidad de visualizar las oportunidades, receptividad y propensión al cambio, capacidad para tomar decisiones, compromiso, constancia, perseverancia, capacidad de administrar recursos eficientemente.

Durante el trabajo diario se hace acompañamiento individual a cada empresa, esto se hace revisando cada portafolio, en donde se revisan las acatas de la empresa y se dialoga con los socios, quienes cuentan sus experiencias.

A través de este proceso personalizado se busca que los estudiantes comprendan que las empresas:

- Son un engranaje, si falla un socio, la empresa pierde
- Son es un sistema. No se pueden tomar decisiones en un sector sin pensar en las consecuencias que se generarán en los demás.
- No están solas en el mercado. Contra las propias estrategias, la competencia desarrollará las suyas, tratando de erosionar la posición del otro.
- Deben prever la investigación de nuevas formas de mejorar la eficiencia para seguir compitiendo.
- No deben olvidar el sentido ético y la responsabilidad socia

7.2. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE MANERA CREATIVA E INNOVADORA EN EL PROYECTO CIGME:

Creatividad, talento para planear y espíritu innovador son las características que describen a un estudiante que desea ser emprendedor⁵¹, todo un reto para la educación, en especial para quienes descartan que estas habilidades pudieran ser enseñadas en los sistemas educativos nacionales. F. Javier Perales (1998) afirma, en relación a la innovación: “En realidad debía ser una preocupación de las instituciones educativas, en donde la génesis de

⁵¹<http://www.culturaemedellin.gov.co/sites/CulturaE/QuieroSerEmprendedor/paginas/Quieroseremprendedor.aspx>

soluciones distintas a las existentes o innovadoras, son validadas en el campo del arte y la publicidad”, pero no en cualquiera de las producciones realizadas por un estudiante, independiente del área de estudio en las que estas se produzcan.

Los docentes que acompañamos la iniciativa del proyecto CIGME, retomamos la opinión de Javier Perales como un punto vital al momento de diferenciar los productos finales de los estudiantes emprendedores de la institución, entre un producto que puede ser la resolución reproductiva a un problema o la respuesta creativa e innovadora a las situaciones encontradas en su entorno y susceptibles de ser solucionadas desde la oferta de productos, en el marco de la creación de microempresas.

Es por ello que en este capítulo nuestra atención está centrada en el enseñar a pensar, desde la resolución de problemas, pues “la resolución de problemas es identificada como una actividad crucial en las ciencias y la tecnología, además de ser inherente a la vida diaria y el trabajo profesional de los individuos”⁵²; de allí que las ciencias son las asignaturas participantes en este proyecto (informática, tecnología y economía), junto con la incidencia de las mismas en el proyecto de vida del estudiante y las competencias laborales que desde este ejercicio se potencian. Así mismo la resolución de problemas vista “como un proceso prioritario para desarrollar en los estudiantes las habilidades operacionales formales, el razonamiento proporcional y el pensamiento lógico deductivo”⁵³

En segunda instancia, reflexionaremos acerca del papel de la creatividad y el desarrollo de la misma a partir de la resolución de problemas, porque es un elemento que se piensa como la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana, y es el ingrediente que da identidad a una cultura, permitiéndole innovar y transformar el entorno, en favor de sus necesidades.

⁵² GARRET, R. M. Resolución de problemas, creatividad y originalidad .Revista chilena de educación Química .Vol.14, Nº 1-2, Octubre 1989; p.21-28.

⁵³ BLOSSER, P. E. Teaching Problem Solving Secondary Scholl Science. Education Digest . ACCESS ERIC 1-800 - LET-ERIC.Nº2, 1988.

Enseñar a pensar, un paradigma que constituye la principal herramienta al momento de solucionar problemas de manera creativa:

La estrategia didáctica desde la cual se plantea el proyecto CIGME, se sustenta en la pregunta, *¿cómo enseñar a pensar en la escuela?*, de la cual uno de los principales personajes de dicho acto, es el estudiante visto en un entorno social de características económicas, políticas, tecnológicas, morales y su estructura cognitiva. La pregunta recobra vida y acción al encontrar docentes inquietos por integrar las islas del conocimiento, en las que en el diario vivir, ha convertido a cada una de las áreas que estructura el conocimiento en el IED BOSCO II (y que a nuestro modo de ver no es el único lugar en el que ocurre). El resultado del reconocimiento de un contexto, más unos docentes inquietos y un objetivo claro; es la clave para lograr generar proyectos interdisciplinarios y transversales, que desde el aula den solución a problemas del entorno de manera innovadora y creativa.

Es una pregunta desde la cuál la reflexión acerca de nuestro que hacer pedagógico recobra importancia, al sentir la necesidad de encontrar en la teoría aplicaciones y estrategias que den vida y delimiten los alcances de la propuesta, aplicaciones que lleven al estudiante a entender el sentido de las temáticas vistas y planteamientos, en favor de un proyecto, en el cual la transversalidad a nivel curricular, el fomento del emprendimiento, el trabajo cooperativo y la resolución de situaciones problema de manera creativa e innovadora, son fundamentales para llegar a capacitar, incentivar y crear microempresas estudiantiles.

Antes de pensar en el fin incentivar la creatividad, es importante reconocer como los docentes que apoyamos el proyecto, hemos tomado el concepto de creatividad. Despertar la creatividad en los estudiantes, en ocasiones resulta

ser todo un reto, la sociedad de cambios acelerados en la que hoy vivimos demanda de parte de las futuras generaciones propuestas innovadoras, que les permita satisfacer las necesidades del entorno favoreciendo su evolución. En la búsqueda por la formación de personas capacitadas para afrontar cambios sociales, económicos y ambientales, como los que hoy enfrenta la población de Usme (entorno cercano de los estudiantes del IED BOSCO II, en donde se desarrolla la propuesta del proyecto CIGME), los docentes nos hemos preguntado por las estrategias para incentivar el potencial creativo de los estudiantes, como uno de los elementos claves para el éxito de las propuestas micro empresariales que finalmente desarrollen los mismos.

En el proyecto CIGME a fin de desarrollar una creatividad integradora⁵⁴ en sus estudiantes, desarrolló lineamientos comunes en las áreas de Tecnología, informática y economía en su etapa inicial, donde los docentes tuvieron gran interés por comenzar a indagar la manera en que el estudiante realmente, sintiera que su participación en el proyecto era importante, no solo en términos meta cognitivos, sino de igual manera en el fortalecimiento de su proyecto de vida.

Al momento de hablar de una estrategia didáctica desde la resolución de problemas y el desarrollo de la creatividad, como la que propone el proyecto CIGME, nos encontramos con el paradigma didáctico del enseñar a pensar desde las condiciones de la sociedad actual, las cuales retomaremos como sustento y razón de nuestra propuesta; desde la descripción que hace José Joaquín García (1998) acerca de dichas condiciones y que deben ser abordadas por el sistema educativo:

⁵⁴ Maslow (1982) centra su atención en la unión del sentimiento y entendimiento del proceso creador, encuentra allí un tipo especial de perceptividad, una conexión del ser en mayor medida con la naturaleza que con los conceptos y estereotipos, de tal manera que define a una persona creativa según su capacidad integradora, en la medida en que genere soluciones constructivas y unificantes, desde el equilibrio de las fuerzas externas e internas, a lo cual ha llamado "creatividad integrada" (1973 p. 193).

La revolución científico- técnica, que en conjunto con la relación entre la ciencia y la producción, demanda la preparación de estudiantes con un pensamiento creador que les permita resolver los problemas de la producción y de la vida diaria.

El proceso de globalización y apertura que impone la competencia, en donde el reto de la educación este encaminado a la formación de estudiantes que comprendan, interpreten y se comuniquen, de manera activa (desarrollo del liderazgo) y creativa.

La implementación de aptitudes empresariales en el contexto de la localidad quinta – Usme, a fin de suplir la necesidad de fortalecimiento de identidad en su comunidad, y así crear unidades sociales dinámicas y auto generadoras de si mismas.

Reconocer el desarrollo de las tecnologías informáticas, como una herramienta que aunque engendra la generalización y simplificación del saber científico, propicia la reconstrucción de la estructura lógica, también es la oportunidad para generar nuevas dinámicas de comunicación y difusión no solo de conocimientos, sino de bienes y servicios.

Las exigencias cada vez más complejas de ser buenos ciudadanos, como lo plantea la comunidad salesiana, encargada de dirigir la educación de los colegios en concesión de la localidad, entre ellos, el IED Bosco II, a partir de su ideal de formación de buenos cristianos y honestos ciudadanos.

Teniendo claras las condiciones sociales y necesidades, que delimitan el enseñar a pensar en este contexto, encontramos entonces que hacemos parte de una tendencia educativa, donde la escuela demanda estudiantes creativos, competentes , promotores de identidad y buenos ciudadanos; teniendo en cuenta que la escuela hoy en día no es la única que educa al individuo, nuestros nuevos compañeros nacidos del desarrollo de la informática y de las telecomunicaciones, acompañan y le permiten al estudiante, el acceso a las superautopistas de la información y comunicación satelital; de allí debemos

reconocer las potencialidades de tal herramienta y trabajar de manera aunada, en el proceso de formación de individuos con una responsabilidad social.

Es allí donde el paradigma del enseñar a pensar “se convierte en un instrumento eficaz que podría contribuir a la construcción de hombres nuevos en un nuevo tipo de sociedad, capaz de pensarse a sí misma y recrearse culturalmente”⁵⁵; es entonces el instrumento que le permite a los estudiantes del IED BOSCO II, pensar en un proyecto de vida que no solo aporte a la solución de situaciones problema de su contexto, sino que se constituye en el espacio de proyección y creación de soluciones innovadoras. Dichas soluciones innovadoras buscan generar condiciones acordes a las exigencias económicas cambiantes de la sociedad, desde el afianzamiento de las competencias laborales y el liderazgo, que le permitan al estudiante proponer o alcanzar el nivel competitivo necesario para el desarrollo de su cultura. La propuesta encaminada al enseñar a pensar, busca una sociedad que aspire a un máximo desarrollo científico y cultural, que le permita al estudiante y su entorno altos niveles de autonomía económica e identidad cultural, de tal manera que contribuya a la formación de un país fuerte y sólido.

Los enfoques sobre los cuales se enseña a pensar, desde la postura de Nickerson, Perkins y Smith⁵⁶, contemplan cinco enfoques sobre el enseñar a pensar, los cuales vislumbran el desarrollo de las características de un estudiante que alcanza la meta propuesta por las condiciones sociales anteriormente nombradas. De allí solo retomamos el enfoque cognitivo, el enfoque de pensamiento formal, el enfoque del pensamiento por medio del lenguaje y la manipulación de símbolos.

El enfoque de las operaciones cognitivas a fin de desarrollar en el estudiante habilidades relacionadas con: la comparación, la clasificación y la inferencia; para la cual se diseñan prácticas y estrategias específicas desde cada una de

⁵⁵ GARCÍA G.José J. Didáctica de las ciencias, resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Medellín .1998.p.12

⁵⁶ NICKERSON, R.S; PERKINS, D N; SMITH E.E .Enseñar a pensar aspectos de la aptitud intelectual. Ediciones Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia Barcelona.España.1990;p.432

las áreas. En tecnología, realizamos actividades de comparación utilizando analogías naturales, allí la observación del entorno, le permite al estudiante encontrar comportamientos, formas o funciones, las cuales clasifica según sus criterios e intereses y de los cuales infiere si son efectivas o susceptibles de ser aplicadas en otros sistemas u objetos, propuestos por el estudiante, esto según la necesidad o situación problema planteada desde un comienzo en el aula.

En la “resolución de problemas” , en donde el interés del docente está centrado en potenciar la estructura cognoscitiva del estudiante , la agudeza , la capacidad de integración, la sensibilidad al problema, la flexibilidad, la capacidad de improvisar, la audacia, la curiosidad intelectual y la tolerancia a la frustración del estudiante; la estrategia a seguir estuvo determinada por el enfoque de pensamiento formal, con una marcada orientación piagetiana, en donde se utiliza un ciclo de aprendizaje, que consiste en la secuenciación de actividades de acuerdo con tres fases: La primera de ellas es la fase de exploración, la segunda es la fase de invención y por último la fase de aplicación.

En el proyecto CIGME, trabajamos en el aula de tecnología, informática y economía reconociendo la importancia del enseñar a pensar desde el pensamiento formal, teniendo en cuenta las fases nombradas. Dentro de la estrategia didáctica que promueve la resolución de problemas en forma creativa e innovadora, desde la creación de microempresas; aplicamos un ejercicio que además de las fases del enfoque formal nombrado, también integra los criterios propios de las fases del diseño, como se muestra a continuación:

7.2.1. ENSEÑAR A PENSAR, DESDE LAS FASES PARA LLEGAR A UN DISEÑO

Para fase de exploración, en donde se dirige el pensamiento a un objetivo determinado; asociamos la fase de diseño *reconocimiento de la necesidad*, aquí el estudiante delimita la necesidad, ya que esta es el resultado del descontento que tiene el observador (estudiante) desde el punto de vista del diseño y su dificultad radica en que es una sensación de algo que no es correcto y es medible desde la percepción que tenga el niño, niña y joven de su medio, diagnosticando dificultades y fortalezas. En esta fase el estudiante dirige su pensamiento a la identificación de las posibles necesidades desde el punto de vista del diseño. Dentro de esta misma etapa de exploración, el paso a seguir está relacionado con la *definición del problema*; los estudiantes observan todas las condiciones del objeto o necesidad elegida, de acuerdo con las especificaciones, características y dimensiones, entre otros; el estudiante define el objetivo, en términos de el diseño o rediseño de un objeto o sistema, que requiere nuevas condiciones de utilidad y factibilidad a un usuario final, también elegido y definido por el estudiante, desde la actividad económica propia de la microempresa.

En la fase de invención, en donde los estudiantes realizan generalizaciones desde las descripciones obtenidas en la fase de exploración, pasamos a la tercera fase de diseño *la síntesis*, aquí los estudiantes han definido el problema y obtenido las especificaciones, entonces, es el momento de determinar la solución del problema y evaluar si es realmente óptima, desde los criterios y objetivos propuestos por el estudiante. Al tener la primera propuesta, es importante pasar a la cuarta fase: *análisis y optimización*, aquí los estudiantes realizan un análisis del sistema (objeto) a diseñar, de manera escrita, oral y gráfica, para determinar si el objeto cumple con las especificaciones planteadas en la síntesis y así determinar cuál es el producto que presentará desde la figura de microempresa.

Por último, en la fase de aplicación, el estudiante hace uso de los conceptos y habilidades que ha generalizado previamente en la fase de invención, es entonces cuando pasamos a la quinta fase de diseño: *la evaluación*. Esta fase

es la más significativa de todo el proceso de diseño; es la demostración definitiva y funcional del objeto que se diseñó, aquí se define si la solución planteada es acertada, dando como resultado un prototipo. Este es el espacio en donde los estudiantes demuestran que el (objeto) realmente satisface la necesidad, además de ser confiable y comercialmente exitoso.

Esta fase es la mas significativa de todo el proceso de diseño; es la demostración definitiva y funcional del objeto que se diseño según las especificaciones definidas durante este proceso, además la solución planteada debe ser acertada dando como resultado un prototipo y es aquí donde los estudiantes demuestran que el (objeto) realmente satisface la necesidad, además de ser confiable y comercialmente exitoso.

7.2.2. LA BITÁCORA

Para generar en los estudiantes habilidades que coincidan con la resolución de problemas de manera creativa, como elemento de la estrategia didáctica en el proyecto CIGME; el tercer enfoque: Enseñar a pensar por medio del lenguaje y manipulación de símbolos, visto desde lo planteamientos de Vigotsky, donde “el pensamiento es la interiorización del lenguaje, así la escritura sería el pensamiento sobre una hoja en blanco y se utilizaría para pensar en la resolución de un problema o el aprendizaje de nuevos conocimientos”⁵⁷.

El ejercicio que realizamos, es el llevar una bitacora para la tres áreas, allí se consignan todos los pensamientos, ejercicios, actividades y procesos de las clases, de tal manera que se convierte en el referente informativo, que dará paso al análisis desde la metodologías del diseño nombradas anteriormente .La bitacora, es el portafolio o diario en el que se encuentran registros gráficos y textuales del proceso que lleva cada una las empresas , un espacio en donde la creatividad permite a cada empresa generar identidad, desde el diseño de una imagen corporativa , en la que se incluyen logotipos, logo símbolos, mascotas y eslogan , entre otros elementos ; esto desde el punto de vista físico, porque desde el uso de las TIC, pueden encontrar campañas

⁵⁷GARCÍA G.José J. Didáctica de las ciencias, resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Medellín .1998.p.17

publicitarias, producto de la creación de comerciales, a los cuales pueden acceder desde el blog www.cigmebosco2.blogspot.com

JUEVES 10 DE JUNIO DE 2010

NOTAS FINALES

SEÑORES ESTUDIANTES:

LAS NOTAS FINALES CORRESPONDIENTES AL SEGUNDO PERÍODO ACADÉMICO SALDRÁN PUBLICADAS EL PRÓXIMO LUNES 14 DE JUNIO EN HORAS DE LA TARDE.

CUALQUIER RECLAMO O SUGERENCIA SERÁ ESCUCHADO DENTRO DE LA CLASE CORRESPONDIENTE.

GRACIAS.

Publicado por CED BOSCO II en 04:20 [0 comentarios](#)

MARTES 1 DE JUNIO DE 2010

ATENCIÓN ESTUDIANTES DE LOS NIVELES NOVENOS, DÉCIMOS Y ONCES:

Las sustentaciones de empresas que quedaron pendientes se harán

DE TENER LA OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR MAÑANA, CUÁL CARRERA ELEGIRÍA?

ARQUITECTURA	0 (0%)
INGENIERÍA CIVIL	0 (0%)
INGENIERÍA DE SI...	0 (0%)
MEDICINA	0 (0%)
CONTADURÍA	0 (0%)
DERECHO	1 (100%)
OTRA	0 (0%)

Votos hasta el momento: 1
Encuesta cerrada

PÁGINAS WEB DE LAS MICROEMPRESAS ESTUDIANTILES

- * CIGME BOSCO II
- * DOMÍNGUEZ Y CÍA

Finalmente llegamos al enfoque experimentado por Matew Lipman, para el desarrollo de contenidos que requieren imparcialidad, objetividad, coherencia, comprensión y búsqueda de argumentos entre otros, una muestra del enseñar a pensar sobre el pensamiento, desde la filosofía. En relación a este enfoque , junto con las habilidades que busca potenciar, la propuesta del proyecto CIGME, esta relacionada con un evento , donde los estudiantes ponen a prueba , no solo su creatividad e ingenio , sino todas la habilidades que como microempresa , les permitirá el éxito o el fracaso ; donde la imparcialidad del usuario o futuro cliente solo se inclina por quien le brinde coherencia entre el producto y su necesidad, además es el punto en donde el estudiante comprende el por qué de cada uno de los pasos anteriormente seguidos y construye argumentos que validan o invalidan su producto .

Yuly, grado once (2008): “Nuestra propuesta (perfumes), cumple con lo que se ha solicitado ya que se siguió paso a paso el proceso de diseño, además realizamos un estudio de mercado para confirmar si la gente de la zona lo compraría. También realizamos toda la campaña publicitaria gracias a las herramientas informáticas con las que contábamos”.

Sandra, grado décimo (2009): “Es muy gratificante ver cómo, a medida que seguimos las pautas vistas en estas tres asignaturas, logramos concretar nuestra idea de negocio. Junto con nuestros padres y maestros y siguiendo lo que se ha acordado, logramos generar una empresa ecológica que tiene como novedad no sólo la capacitación de la gente sino que, además, con los materiales reciclados formamos nuevos productos”.

7.3. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: TRABAJO EN EQUIPO EN PRO DE UN BIEN COMÚN EN EL PROYECTO CIGME

Cuando se inicia la planeación de un proyecto de carácter educativo, surgen diversas interrogantes acerca del cuándo, cómo, dónde y el por qué de su desarrollo. Sin embargo, aunque estas preguntas resultan relevantes, lo que realmente importa es el sujeto objeto de estudio, aquel ser humano con ideas y pensamientos variados que no podemos moldear a nuestro antojo para cumplir con un objetivo, sino que le tenemos que brindar una serie de estrategias claras y concretas en pro de su formación tanto humana como intelectual.

De ahí que en este proyecto la idea del ser individual como sujeto único haya sido tenido tan en cuenta para generar estrategias de trabajo en equipo que conlleven a los estudiantes a alcanzar metas claras establecidas en consenso en pro de la creación de microempresas estudiantiles.

Pero su efecto no fue inmediato. Se trata de una serie de acciones día a día que van sembrando en el estudiante la idea de trabajar mancomunadamente desechando el típico trabajo en grupo en el que son cuatro integrantes pero solo trabajan dos, dando como resultado lo que se presentará a lo largo de este capítulo.

Para iniciar resulta relevante conocer en qué consiste el trabajo cooperativo, definiéndolo como una asociación entre personas en busca de un bien común, cuya interacción no sólo les permite alcanzar los objetivos propuestos, sino que aprenden el uno del otro, tanto de sus errores como de sus aciertos.

Sin embargo, para lograr esto se requiere no sólo la disposición plena de los estudiantes, sino que, en mayor medida quizá, del mismo docente. Estar dispuestos al cambio, valernos de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como medio efectivo de comunicación con los estudiantes, mayor flexibilidad tanto en el espacio como en el tiempo, trabajo mediante procesos y no estrictamente ligados a los contenidos, son algunos de los cambios que se deben dar para incentivar en el estudiante la idea de trabajar hombro a hombro aportando desde sus propias fortalezas.



7.3.1. El por qué de trabajar en equipo

Si bien es cierto que para iniciar un proyecto empresarial no necesariamente se requiere un número determinado de socios sino que, en muchos casos, resulta

posible e incluso benéfico trabajar de manera individual (empresas unipersonales), se ha decidido seguir esta metodología de trabajo en equipo debido a diversas circunstancias que resaltan su importancia en la formación de nuestros niños y niñas. Entre ellos se puede resaltar:

- a) Entorno:** La localidad de Usme se caracteriza por los altos índices de violencia intrafamiliar y por la inseguridad generada por el incremento del desempleo y el desplazamiento forzado de otras zonas del país, por lo cual sus habitantes (como en muchas otras zonas de Bogotá) están en constante temor, lo que origina miedo al prójimo, pierden la confianza en sus vecinos y en sí mismos, están en alerta siempre que alguien se acerca... es un miedo generalizado que lleva al borde de la desconfianza total y, por ende, la pérdida de relaciones sociales establecidas que les permitan continuar siendo parte de una sociedad que apunta hacia el mismo objetivo.
- b) Familia:** Por tratarse de jóvenes con familias disfuncionales tienden a ser niños y niñas solitarios, aislados, en algunos casos, y en otros tienden a buscar en sus amigos la protección, el consejo y la confianza en sus amigos, quienes, por tener las mismas edades y problemas, se convierten en generadores de problemas mucho mayores, pues su confusión y malas decisiones aumentan.
- c) Filosofía salesiana:** Basándonos en la filosofía de la Institución Educativa que, a su vez, se fundamenta en el pensamiento de Don Bosco, se pretende formar jóvenes capaces de vivir en sociedad como entes activos de cambio que generen bienestar en su comunidad. Por tal motivo se requiere reforzar, desde la escuela, las competencias ciudadanas que les permitan alcanzar este objetivo, y qué mejor manera de hacerlo si, mientras que refuerzan sus capacidades sociales, también generan nuevos ingresos económicos y fuentes de empleo para su comunidad y familia.

Teniendo en cuenta lo anterior, es que el trabajo en equipo resulta ser la mejor alternativa, ya que no sólo fortalecen sus conocimientos básicos sino que, además, generar alternativas laborales y económicas, a su vez que fortalecen los lazos sociales que están deteriorándose en el interior de sus hogares.

7.3.2. El papel del docente y las herramientas tecnológicas

Cuando se trata de incentivar el trabajo en equipo entre nuestros jóvenes, tanto docente como material didáctico empleados resultan igual de relevantes y, dentro de éste último, el uso de las TIC se ha vuelto una herramienta casi que indispensable al facilitar el acceso a la información no sólo local sino nacional y mundial, gracias a este mundo globalizado en el que se requiere estar al día en los temas que, desde la perspectiva empresarial, requieren los estudiantes para que sean propositivos y coherentes con la realidad que les afecta.

En el proyecto CIGME el uso de estas nuevas tecnologías no sólo permite fortalecer los contenidos temáticos, sino que nos permite conocer facetas de nuestros estudiantes que, aunque pasamos la mayor parte del tiempo con ellos, muchas veces ignoramos.

Sin embargo para que esto ocurra se requiere que el docente se encargue de crear un ambiente de trabajo ameno que haga sentir al estudiante a gusto, posibilitando el diálogo, la ayuda mutua y la confianza basada en el respeto y la comprensión.

Y es aquí donde resulta fundamental el papel del docente ya que no sólo se limita a ser un transmisor de información sino que, además, se convierte en un mediador objetivo entre los estudiantes y, a su vez, entre éstos y las grandes cantidades de información a la que tienen acceso diariamente. Es el docente el encargado de disponer, en beneficio de los estudiantes, de los materiales didácticos necesarios para el trabajo grupal, ya que sin ellos se dificulta el juego de roles, que es la base de la propuesta de este proyecto.

Cabe resaltar que los grupos de trabajo de los estudiantes se conforman de acuerdo a las preferencias de los mismos y dándoles plena libertad de cambiarse de grupo cuando lo consideren necesario siempre que justifiquen su acción de manera escrita y coherente dentro del contexto empresarial. De esta manera no sólo se cultiva las actitudes, normas y estatutos propios de la empresa sino que, además, se fomentan cualidades necesarias para formar futuros líderes capaces de tomar decisiones y asumir sus consecuencias con responsabilidad y compromiso.

Todo esto va de la mano de una labor pedagógica clara y contundente, donde se evidencien clases bien estructuradas cuyos objetivos a mediano y largo plazo sean claros y conocidos por toda la comunidad educativa (padres de familia, docentes, estudiantes y directivos) y apuntan hacia lo que se requiere en el contexto y la realidad en la que se desenvuelve el estudiante.

Para esto se requiere que el equipo de docentes que tiene a cargo el proyecto planifique de manera anticipada los pasos a seguir, distribuyendo responsabilidades y planteando estrategias de trabajo concretas que permitan detectar problemas y plantear soluciones a medida que se desarrolla el proyecto.

Trabajar mediante éste método (trabajo cooperativo) aumenta los niveles de eficacia y eficiencia en los trabajos presentados, ya que el estudiante no sólo se interesa por su bien propio sino que, al saber que dependiendo de su actuación, favorece o perjudica a terceros, hace un doble esfuerzo por poner lo mejor de sí en cada una de sus propuestas argumentando, analizando, aportando, generando y motivando a la creatividad y la reflexión.

Además fortalece sus habilidades comunicativas, ya que no sólo debe ser propositivo sino que deberá sustentar sus ideas de manera oral y pública, adquiriendo dominio del público, del tema y un adecuado manejo del espacio.

Sin embargo, a pesar de las múltiples ventajas de trabajar en equipo, también conlleva a grandes responsabilidades. Se debe mantener un equilibrio fundamental entre cada uno de los integrantes del equipo y el equipo en sí mismo dicho, manteniendo las expectativas colectivas e individuales a nivel económico, político y social. Para ello se requiere plantear una metodología

flexible ya que ni los individuos ni los grupos son iguales, se deben adaptar diversas estrategias que funcionen tanto para unos como para otros.

El trabajo cooperativo, cuando es desarrollado de manera adecuada, se convierte en una herramienta que incentiva la creatividad e innovación no sólo de parte de los estudiantes sino, de manera más contundente, en la práctica pedagógica misma.

Asimismo resulta relevante el método de evaluación escogido para llevar un seguimiento certero al progreso de los estudiantes. Para esto se opta por una evaluación continua tanto a nivel grupal como individual; un trabajo escrito donde se sustente la naturaleza de la empresa, los socios, el capital aportado, las actas de constitución, y demás documentación legal necesaria para el funcionamiento de una empresa; sustentación oral, estará a cargo de todos los miembros de la empresa liderados por su gerente. En ella se mostrará los avances, modificaciones, productos, publicidad y demás argumentos necesarios para validar el funcionamiento empresarial.

Cabe resaltar que cada grupo estará conformado por un máximo de 5 estudiantes de los niveles novenos, décimos y onces; se podrán conformar grupos mixtos, es decir, uno o más integrantes pertenecientes a diversos niveles. Estos grupos conformados elegirán un gerente y demás cargos que consideren necesarios; cada vez que se reúnan firmarán un acta en la que se consignará lo tratado en la reunión.

Por último, pesando siempre en la formación de líderes, cada vez que se requiera difundir algún tipo de información a los grupos, se llamará únicamente a los gerentes de cada una de las empresas, los cuales, a su vez, darán a conocer la información a sus compañeros, fomentando en ellos la responsabilidad y la honestidad.

Como conclusión resulta relevante resaltar la importancia del trabajo en equipo al enseñarle al estudiante, de manera práctica, no sólo a compartir labores, distribuir tareas, hacer juego de roles que los acerquen al ámbito empresarial sino que, de manera inherente a ellos, les enseña valores y principios que les ayude a convivir en comunidad y a ser forjadores de nuevos proyectos sociales que ayuden a mejorar las condiciones de vida tanto de ellos y sus familias así como de los demás habitantes de su comunidad.

Al formarse como líderes los estudiantes dejan de pensar de manera individual y se proyectan como seres humanos integrales que, a la par de sus objetivos empresariales, también plantean alternativas de mejoras sociales pues comprenden que la responsabilidad social de una empresa debe ser tomada y aplicada a partir de su propia comunidad.

El trabajo en equipo hace que estos niños y niñas que han tenido que enfrentarse a múltiples problemas sociales y familiares, aprendan de manera clara y contundente, que cuando se respeta la opinión de los demás, se es tolerante, se trabaja hombro a hombro en busca de un bien común, es posible alcanzar cualquier meta.

“La sistematización de experiencias nos permite crear conocimiento, más allá de las teorías hoy existentes producto de un espacio y contexto determinado, puede ser nuestra experiencia o práctica la que de un espacio a nuevas teorías del conocimiento que cambia y seguirá cambiando a lo largo de la historia y de los cambios que la misma produzca”⁵⁸. La sistematización de experiencias, no es un simple contar y escribir experiencias del aula y nuestro día a día, por el contrario, este tipo de investigación tiene un proceso, un paso a paso, un método, que con su aplicación nos permitirá llevar a cabo una investigación de tipo descriptivo, pero con producción de conocimiento, no una investigación para afirmar o negar en determinados porcentajes una hipótesis

⁵⁸ Barnechea, María Mercedes; González, Estela y Morgan, María de la Luz: La producción de conocimientos en sistematización, Lima, julio de 1998; pág. 14

8. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO CIGME EN EL AULA

En este espacio existe una distinción entre las diversas estrategias y procesos por parte de los docentes de tecnología, informática y economía dentro del proyecto, como evidenciamos a continuación:

8.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA:

Durante el año 2008 al ingresar a la institución, encuentro una malla curricular y un énfasis en la institución *el emprendedurismo*, acorde con estos lineamientos realizo una etapa diagnóstica, en la que encuentro que aula de tecnología es tomada como un espacio en el que los estudiantes tienen habilidades tales como la elaboración de manillas, de velas y uso de porcelanitrón; en la elaboración de productos que en la feria de la ciencia y la tecnología podían ser comercializados, en el marco del proyecto “RECURSOS RENOVABLES Y NO RENOVABLES”. Es por ello que en el proyecto de área durante el 2008 se propone el proyecto “USO Y APLICACION DE LAS HERRAMIENTAS QUE OFRECE LA OFIMÁTICA EN LA CREACIÓN DE EMPRESA” (VER IMAGEN 1: Cronograma de actividades en el proyecto de área año 2008)

ACTIVIDADES	MARZO	ABRIL	MAYO	JUN JUL	AGOSTO	SEPTIEM	OCTUBRE	NOVIEMBRE
Reconocimiento de la necesidad.	X							

Definición del problema		X						
Síntesis			X	X				
Análisis			X	X				
Optimización					X	X		
Evaluación					X	X		
Presentación							X	X

Cronograma de actividades en el proyecto de área año 2008

Cada una de las anteriores fases corresponde a la planeación operativa:

1. Fase. RECONOCIMIENTO DE LA NECESIDAD: Mediante esta fase es importante delimitar la necesidad, ya que esta es el resultado del descontento que tiene el observador (alumno), desde el punto de vista del diseño y su dificultad radica en que es una sensación de algo que no es correcto y es medible desde la percepción que tenga el niño, niña y joven de su medio, diagnosticando dificultades y fortalezas. En esta fase se llevará a cabo actividades para mejorar el nivel de observación, identificando las posibles necesidades desde el punto de vista del diseño.

2. Fase: DEFINICION DEL PROBLEMA: Los estudiantes deberán observar todas las condiciones para el objeto a ser diseñado de acuerdo con las condiciones, especificaciones, las características y dimensiones para mejorar la posible utilidad y factibilidad que el objeto presta al usuario final.

3. Fase: SINTESIS: Está enfocada una vez los estudiantes han definido el problema y obtenido las especificaciones, esta fase es la que determina si la solución al problema es óptima, de tal manera que nos permita mejorar las competencias básicas del área, el gusto por la investigación y la producción escrita y oral.

4. Fase ANALISIS Y OPTIMIZACION: Los estudiantes realizarán un análisis del sistema (objeto) a diseñar tanto escrito, oral y grafico. Para determinar si el objeto cumple con las especificaciones planteadas en la síntesis. Y determinar que É elementos (artefectos) pueden participar en la feria de la ciencia y la tecnología. Donde se darán a conocer las experiencias adquiridas en este proyecto.

5. Fase EVALUACION: Esta fase es la mas significativa de todo el proceso de diseño; es la demostración definitiva y funcional del objeto que se diseño según las especificaciones definidas durante este proceso, además la solución planteada debe ser acertada dando como resultado un prototipo y es aquí donde los estudiantes demuestran que el (objeto) realmente satisface la necesidad, además de ser confiable y comercialmente exitoso.

Desde las fases anteriormente explicadas las cuales hacen parte de la metodología utilizada por los estudiantes de grado sexto a once en la elaboración, creación y presentación de empresa para el año 2008; se definieron los siguientes objetivos, los cuales están definidos de la siguiente manera:

Desarrollar y fortalecer procesos comunicativos que permitan al estudiante comunicar y hacer entender sus ideas dentro del contexto tecnológico.

Formular y estructurar ideas y soluciones a problemas dados en su entorno, de acuerdo a las indicaciones suministradas en clase.

Reconocer los signos y símbolos de la información en los procesos de comunicación.

Identificar y utiliza información adecuada de acuerdo a parámetros establecidos en el ambiente tecnológico.

Adicionalmente encontramos otros indicadores de logros u objetivos a desarrollar, los cuales son los que realmente a partir de la sistematización de esta experiencia, realmente tendrán importancia, como elementos que guiaran nuestro interés por reconocer el trabajo cooperativo en la creación de microempresas, estos son:

- Desarrollar el espíritu crítico y reflexivo para enriquecer sus relaciones personales
- Aplicar la interdisciplinariedad de los saberes en la solución de problemas cotidianos.
- Desarrollar el pensamiento empresarial a partir de la planeación, organización, dirección, ejecución y control para construir su proyecto de vida.
- Valorar y respetar los aportes y acuerdos dados por sus compañeros en el desarrollo del trabajo

Al tener alguna sensibilidad en los estudiantes frente al enfoque de la institución para ello durante el primer periodo los estudiantes de sexto a once se asocian en empresas de mínimo 3 y máximo 5 estudiantes, reconociendo

los conceptos de imagen corporativa (logotipo, logo símbolo, eslogan y mascota), teniendo en cuenta la rama determinada para cada uno de los cursos , debido a que en el diagnóstico nombrado anteriormente los estudiantes solo querían comercializar alimentos , manillas y productos en porcelanacrón , lo cual en término de diversidad y creatividad, no nos permitía observar otros procesos y campos de la industria; es por ello que para cada uno de los niveles se plantea una actividad económica como veremos a continuación:

SEXTOS: UTENSILIOS PARA EL HOGAR



SÉPTIMOS: JUGUETES DIDÁCTICOS

OCTAVOS: HARDWARE

NOVENO: ARTESANÍAS COLOMBIANAS

DÉCIMO: IMPLEMENTOS DEPORTIVOS

ONCE: JUEGOS DE ESTRATEGIA



IMAGEN 1. Prototipo de Brilladora , creada por un estudiante de sexto grado, en su reto “utensilios para el hogar”

Para cada uno de ellos se llevó a cabo cada una de las fases anteriormente nombradas. Se selecciona el producto a trabajar Siguiendo los parámetros de diseño Establecidos, luego la Elaboración del producto y, por último, la automatización de los procesos de producción, que le permitan a la

microempresa no funcionar en solitario eficaz sino eficientemente. Para ello los estudiantes reciben instrucción, respecto a metodologías de diseño, materiales y procesos de manufactura, sistemas mecánicos que optimicen procesos y energías alternativas, que complementan los objetivos del proyecto.

En los grados de sexto un octavo se hace énfasis en temas de fundamentación de la siguiente manera; en grado sexto Se aplican temas relacionados con planteamiento de la necesidad y problema, energías alternativas para el buen funcionamiento de las máquinas propias de la planta de producción o automatización de un producto, en séptimo grado se hace énfasis en el tema estructural de los objetos y en los sistemas mecánicos que permitirían el funcionamiento efectivo de los sistemas; en octavo los estudiantes están enfocados en la formación jurídica de la empresa y la sección de representación gráfica tanto en los procesos de producción y la maquinaria necesaria en la producción de los mismos.

En los grados de noveno de una vez se materializan los procesos de constitución jurídica, planta de producción y expresión gráfica en tanto el producto que se ha elegido como empresa.

8.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL ÁREA DE INFORMÁTICA

Desde esta asignatura se están abordando los dos ejes del proyecto: el eje inicial (sexto - octavo) y el eje central (noveno - once). A pesar que los estudiantes que pertenecen al eje inicial aún no cuentan con la conceptualización necesaria para abordar el tema de microempresas como tal, desde la asignatura sí se les están dando ciertas bases que, con el transcurrir del tiempo, faciliten su incorporación al eje central del proyecto, solicitándoles la conformación de grupos de trabajo en los que al menos debe haber un

gerente, un publicista y un contador, contextualizándolos en el rol de microempresarios.

Debido a las falencias encontradas en el año anterior, se determinó que el primer período de cada nivel se iba a emplear únicamente a la labor teórica de contextualizar al estudiante tanto en publicidad, mercadeo y diseño publicitario, así como la terminología empleada en cada uno de ellos además de los propios de la asignatura.

Las temáticas planteadas en cada uno de los niveles son:

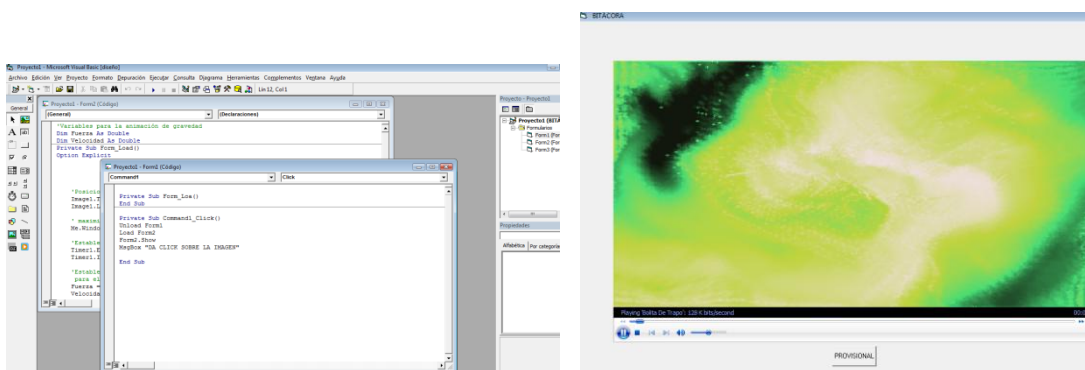
NIVEL SEXTO:

En el primer período, como se mencionó anteriormente, se le dio a conocer al estudiante la terminología necesaria para iniciar su proceso cuyo objetivo estaba enmarcado en la producción de software educativo.

El segundo período se enfoca en la producción y edición de video valiéndose de Windows Movie Maker. Aquí los estudiantes no sólo manipulaban los videos si no que, con antelación, deberían preparar los libretos necesarios para su edición, fortaleciendo así sus capacidades lecto-escritoras.

Ya para el tercer período se inicia a trabajar la programación estructurada, necesaria para elaborar el software educativo en Visual Basic 6.0. Pero antes de comenzar a manipular este programa se brindan las bases teóricas necesarias iniciando por dar a conocer el concepto de programación y el de programación estructurada. Cuando se aborda el tema de programación estructurada, se procede a trabajar el término ALGORITMO, mediante la presentación de diferentes ejemplos de la vida cotidiana que le ayude a

comprender al estudiante que un algoritmo se define simplemente como una serie de pasos a seguir y que se caracteriza por lo específico de su contenido. Cuando ya este concepto es claro, se continúa entonces por exponer el siguiente paso a seguir en la programación estructurada: la representación gráfica del algoritmo ó DIAGRAMA DE FLUJO. Se muestran sus componentes, la forma de organización, y demás características de esta representación. También en este período se plantea, por equipo de trabajo, la propuesta de lo que será su software educativo, teniendo en cuenta los pros y los contras, sustentando la metodología a emplear, consultando bibliografía y exponiéndolo ante sus demás compañeros para que, entre todos, hagan las correcciones pertinentes. Adicional a esto, los estudiantes ya han tenido un primer acercamiento al entorno del programa Visual Basic 6.0.



Por último, en cuarto período, definido el tema y diseño del software a desarrollar, planteada la ruta metodológica y reconociendo los aspectos básicos de programación, se inicia la elaboración final del software, para lo cual se enfatiza en las líneas de comandos necesarias para determinadas tareas así como se les recuerda a los estudiantes que la principal característica del software educativo es que tenga un entorno amigable.

Los estudiantes entonces, por grupo de trabajo, elaboran su software educativo teniendo en cuenta lo visto en períodos anteriores (justificación y conceptualización, videos editados con sus respectivos libretos, algoritmo y diagrama de flujo del software y, por supuesto, manual del usuario en inglés y en español en formato pdf para ser agregado al CD del software). También

deberán diseñar la carátula del CD en el que deberá aparecer como mínimo el logo y nombre de la empresa, así como sus integrantes o socios.

Por último este producto es expuesto a los demás miembros de la comunidad educativa.

NIVEL SÉPTIMO:

Para el primer período de este nivel, como en el caso anterior, se plantea toda la concepción teórica necesaria para alcanzar un objetivo específico, en este caso el diseño y elaboración de los planos para locales comerciales en 2D y 3D, valiéndonos, para este último de Google Sketch Up, software libre que permite el diseño y elaboración de planos de manera sencilla y práctica.

En el segundo período se trabaja expresión gráfica iniciando con la elaboración de bocetos para ir avanzando hacia la elaboración de planos arquitectónicos aplicando las normas internacionales, el uso de instrumentos becarios y, por supuesto, la distribución de los espacios de acuerdo al objetivo que se persiga con la construcción de una determinada estructura.

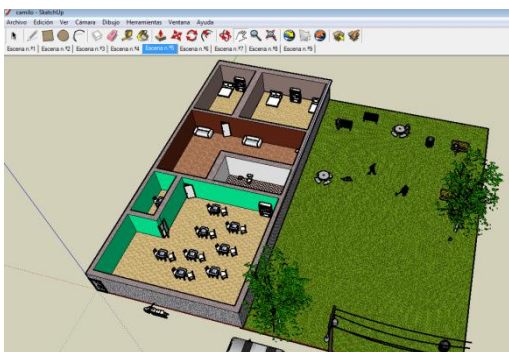
En el tercer período se les da a conocer el software libre GOOGLE SKETCH UP, iniciando con la manipulación del entorno a través de ejercicios sencillos que le permitan conocer, reconocer y utilizar adecuadamente sus herramientas. Como presentación final de período se le pide a cada integrante del equipo de trabajo que elabore en una hoja DIN A4 los planos arquitectónicos de sus respectivas viviendas y, posteriormente, en consenso, elijan aquella que representarán en 3D con Google Sketch Up. Este trabajo es expuesto ante sus compañeros de aula para hacer las correcciones pertinentes.

También se les muestra a los estudiantes un formato de contrato para la prestación de servicios, el cual deberán diligenciar junto con una de las microempresas del eje central para que, mediante la firma de este contrato, los equipos de trabajo de grado séptimo se comprometan a diseñar y elaborar los planos del local comercial de la microempresa del eje central y ésta, a su vez, se comprometa a remunerar este servicio mediante la fijación de un número determinado de productos que sean elaborados por ellos mismos y cuya entrega dejarán por escrito en el contrato.

Para el cuarto período, una vez firmado el contrato con la microempresa del eje central y reconocido la actividad a la que se dedica esta microempresa, inician el proceso de diseño del local comercial aplicando las temáticas vistas en períodos anteriores (incluyendo la animación digital del modelo en 3D).

También deberán diseñar la carátula del CD en el que deberá aparecer como mínimo el logo y nombre de la empresa, así como sus integrantes o socios.

Por último este producto es expuesto a los demás miembros de la comunidad educativa y entregado a la microempresa contratante.



NIVEL OCTAVO:

Como en los niveles anteriores, se inicia con la conceptualización necesaria para lo propuesto en este nivel, que se refiere a la contabilidad comercial vista desde su registro físico y digital, valiéndose para éste último de Microsoft Excel.

En el segundo período se procede a trabajar contabilidad básica partiendo de su definición, Plan Único de Cuentas, balance general, estado de pérdidas y ganancias y fórmulas básicas en Excel, a partir del cual se hace un reconocimiento de su entorno y sus principales funciones.

Estos soportes contables son estudiados y desarrollados en primar instancia en los formatos físicos existentes, para luego se digitalizados a través del programa antes mencionado.

En el tercer período se continúa con el proceso contable llegando a la elaboración de nóminas para pago de empleados y elaborando algunos balances generales y estados de pérdidas y ganancias así como la elaboración de cotizaciones de acuerdo a la categoría de clasificación del producto que se pretenda cotizar, haciendo especial énfasis en los materiales para construcción.

También se les muestra a los estudiantes un formato de contrato para la prestación de servicios, el cual deberán diligenciar junto con una de las microempresas del eje central para que, mediante la firma de este contrato, los equipos de trabajo de grado octavo se comprometan a llevar la contabilidad de dicha empresa (nómina, balance general, estado de pérdidas y ganancias y demás requerimientos contables) y ésta, a su vez, se comprometa a remunerar este servicio mediante la fijación de un número determinado de productos que sean elaborados por ellos mismos y cuya entrega dejarán por escrito en el contrato.

Para el cuarto período, una vez firmado el contrato con la microempresa del eje central y reconocido la actividad a la que se dedica esta microempresa, inician el estudio contable aplicando las temáticas vistas en períodos anteriores (incluyendo la digitalización de lo documentos derivados de la actividad comercial).

partida la elaboración de su logo con los colores que los representarán de aquí en adelante (colores corporativos). Para esto resulta necesario trabajar la teoría del color, ya que ésta señala el significado de los colores y tonalidades, brindándole al estudiante la posibilidad de elegir sus colores corporativos que vayan acorde con la actividad que desarrollan. Para el logo, entonces, se elaborarán los bocetos necesarios hasta conseguir el resultado más óptimo. Una vez aprobado el boceto, se procede a digitalizarlo a través del uso del software libre GIMP 2 cuyo entorno había ido reconocido a I para de la elaboración de los bocetos.

El digitalizar el logo mediante este programa le permitirá reconocer de manera más óptima las diferentes herramientas que lo componen.

Partiendo de la base en que ya se tienen los colores corporativos y el logo, se inicia el proceso de diseño de una campaña publicitaria, iniciando por la elaboración de afiches publicitarios, para los cuales se presentan diferentes modelos de diagramación e incentivando a los estudiantes para que elaboren los propios. Estos esquemas de diagramación deberán tener como mínimo cuatro elementos: nombre del producto, imagen, características y pie de página con la información de la empresa.

Al finalizar este período se contó con la colaboración de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional así como de un microempresario y docentes del IED BOSCO II, quienes evaluarían a las microempresas en puntos clave para el desarrollo óptimo de su imagen corporativa tales como: Diseño del logo y afiche, colores corporativos, dominio del tema, presentación personal y expectativas de desarrollo del producto. El producto surge de la autonomía de cada empresa, es decir, del gusto personal y conocimientos empíricos de los estudiantes, y su desarrollo es asesorado desde informática debido a la campaña publicitaria que gira en torno de él.

De esta primera exposición ante las personas ya mencionadas surgen múltiples reflexiones respecto al proceso a seguir, así como una retroalimentación enriquecedora para las microempresas ya que les ayuda a clarificar sus expectativas y objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Continuando con el proceso de imagen corporativa, en el tercer período se elabora la página Web para cada una de las empresas a la par que se va redactando el anteproyecto, necesario para la sustentación final del producto.

La página es desarrollada sobre la plataforma JIMDO, de muy fácil acceso y manipulación, la cual permite editar sus contenidos y su presentación gráfica, además de subirla directamente a la Internet.

Esta página tiene como primer requisito el contar con los colores corporativos de la empresa, fotografías, videos, e ir subiendo semanalmente las diferentes secciones redactadas del anteproyecto, siempre que haya sido entregado por escrito con anterioridad para su revisión.

En este período también se llevan a cabo las correcciones pertinentes planteadas luego de la exposición del período anterior.

En el cuarto período se elaboran los folletos valiéndose del programa de Office Publisher. Estos folletos deberán contar con ciertas características y deberán venir tanto en idioma español como en inglés.

También se estampan las camisetas para identificar cada una de las microempresas. Estas camisetas deberán llevar como mínimo el logo de la microempresa, el nombre y el logo del proyecto CIGME.

También se ultiman detalles para la redacción final del anteproyecto.

Por último este producto es expuesto a los demás miembros de la comunidad educativa.

PARA TENER EN CUENTA:

Cada microempresa deberá llevar un folder en el cual consignarán lo pertinente a cada una de las asignaturas que conforman el proyecto (Economía, Tecnología e Informática)

Las microempresas deberán elaborar un acta siguiendo un modelo establecido por cada una de las clases y/o reuniones que se desarrollen siempre que éstas tengan que ver con el proyecto. Estas actas serán firmadas por el docente titular.

Los estudiantes deberán participar en actividades y/o ferias que le permitan darse a conocer a nivel comercial.

La asignatura de informática y, en general, el proyecto CIGME, se respalda en el uso de las TIC para fortalecer su proceso académico a partir de la creación de una página Web (www.cigmebosco2.jimdo.com) en el que se presentan los avances del proyecto así como las diversas actividades que se planeen para fortalecer el proceso; un blog (www.cigmebosco2.blogspot.com) en el que se suben guías de trabajo, biblioweb, bibliografía, actividades a desarrollar, información general, y todo aquello que se considere relevante para la asignatura de informática; y, por último, un usuario en Facebook (CIGME BOSCO II). Esta red social permite acercarnos a los estudiantes de una manera menos tensionante para ellos, facilitando el proceso de enseñanza – aprendizaje debido a que, mediante el chat, hacen sugerencias al proyecto, plantean inquietudes y solicitan asesorías respecto a sus propuestas, sin tener límite de espacio o de tiempo y perdiendo el temor a opinar.

8.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL ÁREA DE ECONOMÍA:

Aspectos teóricos y prácticos de la constitución legal de una empresa. Bases históricas y legales. Elaboración de estatutos internos y juego de roles. Al ingresar en el año 2008 a la institución Bosco 2, me asignaron los grados décimos y onces para trabajar economía con ellos. Al ser nuevo en la institución y para no dañar los procesos que se venían trabajando, tomé la decisión de seguir con el temario propuesto en la malla curricular del área. Era una temática basada en conceptos de economía y política.

El proceso continuaba con una aceptación normal por parte de los estudiantes, hasta que un día en un descanso un alumno de grado once, me preguntó con gran interés: ¿para que nos sirve la economía? Ante la pregunta respondí como habitualmente se responde en estos casos: ¡todo lo que aprenda en la vida, algún día nos ha de servir para algo!

Después reflexionar en mi casa, sobre la pregunta que me había hecho aquel estudiante, me di cuenta que estos muchachos necesitaban algo que les sirviera para su vida, para su cotidianidad, ya que algunos de ellos no seguiría estudiando en el futuro.

Tuve la oportunidad de hablar con un amigo que es administrador de empresas y que hacía poco había iniciado su propia empresa, me pareció interesante proponer a mis estudiantes la formación en microempresas. Para esto, me dije, debo capacitarme, tome la decisión de hacer unos cursos virtuales de emprendimiento en el SENA, para adquirir herramientas que me ayudarán a mi propuesta.⁵⁹

⁵⁹ Al iniciar el proceso, en el segundo semestre, me di cuenta que en el área de tecnología se estaba trabajando sobre la misma línea, hablé con la docente Gloria Henao, y nos dimos cuenta que uniendo fuerzas lograríamos obtener mayores y mejores resultados, desde ahí iniciamos un proceso en conjunto.

Desde el área de economía: se profundizó en los siguientes temas:

- Motivación y sensibilización sobre la necesidad e importancia de la creación de empresas.
- Características de un emprendedor en torno a la posibilidad de crear empresa como decisión de vida
- Adquisición de conceptos e ideas de empresa.
- Conocimiento de los diferentes tipos de empresas existentes en nuestro contexto.
- Bases para la creación de estatutos.
- Estrategias para definir el valor comercial de los productos de las empresas.

La metodología utilizada para alcanzar los logros propuestos fue variada donde:

- Se buscaba que el aprendizaje fuera interactivo, construyendo sobre los conocimientos previos del estudiante.
- Se buscó un constante diálogo con los estudiantes, ayudándolos a construir su propio conocimiento. (No se limitó al espacio aula, sino que se trascendió al patio y ayudas extra clases a través de la página del proyecto en Facebook, Chat.)
- Se trabajó a través de talleres, fortaleciendo el trabajo cooperativo, no solo dentro de la empresa sino con las otras.

9. ENFOQUE INVESTIGATIVO: LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

La experiencia del proyecto CIGME en el IED BOSCO II, se genera desde el trabajo que realiza en las áreas de tecnología, informática y economía, a fin de fomentar un espacio en el cual el énfasis de emprendimiento definido por la institución, el cual recobra vida en la práctica del estudiante, en relación con la creación de microempresas estudiantiles.

En el marco de la propuesta “Sistematización de 24 experiencias pedagógicas innovadoras realizada por el IDEP y la UNIVERSIDAD DISTRITAL” se realizaron una serie de talleres orientados a capacitar a los maestros en la sistematización de sus experiencias, como una tendencia investigativa mediante la cual el docente hace una evaluación del proceso que lleva a cabo en su quehacer pedagógico, al finalizar el proceso de capacitación hemos concluido que la sistematización de experiencias como método investigativo, nos permite hacer una relación entre la teoría que enmarca nuestra experiencia en el aula y el trabajo con los educandos para quienes intentamos crear estrategias pedagógicas innovadoras de enseñanza a fin de evitar caer en la enseñanza tradicional, de la cual podemos rescatar elementos, sin embargo no podemos caer en depositar contenidos en el cerebro del estudiante.

Para ello el primer paso sería identificarnos bajo un nombre y unas normas en común que permitieran al estudiante, reconocer el proyecto CIGME, como un elemento de transversalidad entre saberes, según las áreas que lo plantearon. La apropiación de la sistematización de experiencias, como una metodología de investigación nos permite crear herramientas para el manejo y ordenamiento de la de la información, allí describimos la metodología utilizada en el aula para lograr el objetivo del proyecto CIGME: Crear, Incentivar y Generar microempresas estudiantiles; de allí que el análisis de la información como fotografías, bitácoras, campañas, productos y otros elementos; nos indicaran que lo que realmente sistematizaríamos, sería, la estrategia didáctica utilizada para el desarrollo del proyecto.

Al tener clara la temática a sistematizar, es necesario clasificar la información y hacer una búsqueda de documentación y autores que respalden nuestro que-hacer docente, de allí, la posibilidad de crear categorías, desde las cuales la información, finalmente delimita la descripción que contamos en esta experiencia. (Ver anexo uno)

10. CONCLUSIONES

10.1. PRODUCTOS ALCANZADOS

La primera fase del proyecto inició en febrero del 2008. En un principio se desarrolló la etapa de acercamiento o ambientación, reconociendo las realidades particulares de los estudiantes y generando en ellos una mentalidad empresarial, a través de procesos creativos que le hacían que comprenden, desde su contexto, que cada uno de ellos tiene algo valioso que aportar al desarrollo económico del país, y, de manera más particular, cómo, desde la escuela, es posible lograr una integración de saberes que le permita al estudiante tener una visión emprendedora que le brinde las herramientas necesarias para ser generadores de soluciones y no meros entes que se limiten a memorizar textos como si se tratara de fabricar objetos y no de lograr formar seres humanos pensantes y conscientes de la realidad que les rodea. Además de ampliar sus expectativas respecto a lo que pueden llegar a alcanzar cuando se proponen metas claras y objetivos específicos, motivándolos a seguir adelante a partir de las realidades que los afectan a diario.

Para aportar a la construcción de este proyecto empresarial, el equipo administrativo ha abierto los espacios necesarios para la capacitación del equipo docente, la socialización de las experiencias y el apoyo en las diferentes actividades.

Se ha contactado con docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente de diseño tecnológico, para que, desde su campo, aporten a los

estudiantes en el desarrollo de su imagen corporativa teniendo en cuenta la responsabilidad social de cada una de ellas.

Se está generando en los estudiantes una verdadera conciencia de lo que es trabajar en equipo, asignándose funciones y planteándose objetivos.

El grupo, como un ente común, plantea un trabajo en el desarrollo de diferentes herramientas que le permitan llegar a cumplirla. Los grupos elaboran cronograma de actividades que les permiten desarrollar sus actividades de manera organizada, además elaboran actas de reunión para llevar una memoria del progreso que va teniendo el proyecto.

Los estudiantes han desarrollado las capacidades para solucionar problemas como punto de partida para el mejoramiento de planes y proyectos.

Se ha logrado potencializar en los estudiantes su proyecto de vida para que éstos sean forjadores de su familia y sociedad.

1. Se está generando en los estudiantes una verdadera conciencia de lo que es trabajar en equipo, asignándose funciones y planteándose objetivos.
2. El grupo como un ente, se plantea un objetivo en común y trabaja en el desarrollo de diferentes herramientas que le permitan llegar a cumplirlo.
3. Los grupos elaboran cronograma de actividades que les permitan desarrollar sus actividades de manera organizada, además elaboran actas de reunión para llevar una memoria del progreso que va teniendo el proyecto.

4. Los estudiantes han desarrollando capacidades para solucionar problemas como punto de partida para el mejoramiento de planes y proyectos.
5. Se ha logrado potencializar en los estudiantes su proyecto de vida para que éstos sean forjadores de su familia y sociedad.
6. Se ha facilitado la labor de formar personas integrales, autónomas, con alto liderazgo, con pensamiento y proyección empresarial.

10. 2. INFLUENCIA DEL PROYECTO EN LA LABOR PEDAGÓGICA

En su tercer año resulta evidente la pertinencia del proyecto debido a que es palpable la visión emprendedora de los estudiantes además de la manera creativa en que los docentes participan en él. Ahora, los docentes de las asignaturas participantes, enfocan todos sus esfuerzos en que el estudiante plantee soluciones a problemáticas reales, de su contexto, que lo afecten directamente, y no limitan su práctica a la mera memorización ni a llenar un cuaderno como requisito. Van más allá, son forjadores de sueños, de nuevas expectativas, de curiosidad y de una creatividad que le permita mejorar sus condiciones de vida.

Es un proyecto que nos recuerda desde el que-hacer docente, que podemos evitar caer en la enseñanza tradicional, una enseñanza en la que el depositar contenidos en el cerebro del estudiante es la dinámica comunicativa predominante; por el contrario, la propuesta CIGME busca desde el trabajo en el aula, reconocer el contexto, la situación económica, política y social del estudiante, a fin de dar razón de los elementos, que finalmente nos permitan llegar a aplicar un modelo con énfasis en el proceso, un modelo que Paulo Freire, desde su educación liberadora y transformadora, defiende el sueño de formar un estudiante, con derecho a opinar, alcanzando transformaciones

fundamentales en el contexto del que hace parte . Aquí los procesos de retroalimentación están totalmente alejados de la posición moldeadora de la enseñanza tradicional, entonces, estamos frente a un modelo que centra su interés en el proceso del estudiante, en nuestro caso, el proceso en donde las relaciones grupales, la apropiación de roles , el consenso , el liderazgo propios de la dinámicas grupales , la resolución de problemas de manera creativa e innovadora y el desarrollo de un pensamiento empresarial , le permiten fortalecer su proyecto de vida, objetivos que hasta el momento el proyecto CIGME, ha alcanzado de manera satisfactoria.

Nuestro P.E.I. Institucional plantea que “El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada.” (Artículo 36 Decreto 1860 de 1994). Partiendo de este planteamiento es que se puede decir que el proyecto CIGME cumple con lo requerido por nuestra comunidad educativa que va en conjunto con la visión de país que se tiene, a su vez que mantiene al estudiante en su realidad cotidiana, es decir, construye sobre lo real y no sobre un imaginario perfecto.

Esto nos permite, como docentes, abarcar nuevos campos del conocimiento en los que, de manera implícita, se trabajan las diferentes competencias que requieren los estudiantes para una formación integral.

Todo lo anterior apunta hacia la construcción de un P.E.I. con sólidas bases establecidas a partir de las necesidades propias del sector y encaminado hacia la pertinencia tanto de las temáticas como de las metodologías empleadas.

11. PROYECCIONES DEL PROYECTO

Como meta a mediano plazo se pretende registrar ante cámara de comercio 12 de las 72 microempresas existentes, así como el de integrar aún más a los padres de familia para que, luego de salir del colegio, estas microempresas estudiantiles no desaparezcan sino que se transformen en negocios familiares.

Además se pretende integrar otras asignaturas para apoyar la continuidad del proyecto (actualmente se encuentran activas química, economía, inglés, artes, informática, matemáticas y tecnología).

11. BIBLIOGRAFÍA

1. Baquero Ricardo; Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Editorial AIQUE. Argentina.
2. Barnechea, María Mercedes; González, Estela y Morgan, María de la Luz: La producción de conocimientos en sistematización, Lima, julio de 1998; pág. 14
3. BLOSSER, P. E. Teaching Problem Solving Secondary Scholl Science. Education Digest. ACCESS ERIC 1-800 - LET-ERIC. Nº2, 1988. Patíes "Propuesta para Aprender Tecnología e Informática Empresarial Salesiana" Bogotá 2004
4. Documento Proyecto de aula área de tecnología e informática 2008. IED BOSCO II

5. EDUCACION EN TECNOLOGIA Ángel Soto, Editorial, Aula Abierta, 2000
6. <http://www.mineduccion.gov.co>
7. ¹GARCÍA G.José J. Didáctica de las ciencias, resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Medellín .1998.p.12
8. LINERO, Leydis: Sugerencia epistemológica y metodológica para sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras
9. ¹NICKERSON, R.S; PERKINS, D N; SMITH E.E .Enseñar a pensar aspectos de la aptitud intelectual. Ediciones Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia Barcelona.España.1990;p.432<http://www.mincomercio.gov.co>
10. Proyecto de Emprendedurismo - C.E.D. Don Bosco II 2008
11. SERIE: Cuadernos de Currículo, Secretaría de Educación, 2007
12. SERIE: Estudios y Avances Secretaria de Educación 2007
13. Serie guías N° 21 :Articulación de la educación con el mundo productivo (Competencias laborales generales)