LA SISTEMATIZACION DE 14 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: BALANCE Y APORTES DEL PROCESO

Raúl Barrantes[1]

En el marco del Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012: *Educación de Calidad para Vivir Mejor*, que define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad el desarrollo de las *herramientas para la vida*, el IDEP convocó a colectivos de maestros y maestras a emprender procesos de sistematización de experiencias de innovación e investigación en el 2008[2]. De 33 experiencias presentadas se seleccionaron 14 y se le encargó a la Fundación Universitaria Monserrate su acompañamiento para este proceso. De las nueve temáticas proyectadas[3], el conjunto de experiencias seleccionadas responden a siete de estas temáticas.

El objeto del acompañamiento fue aportar elementos teóricos y metodológicos a los grupos de maestros de las 14 experiencias para señalar pautas de sistematización de sus procesos, de tal modo que sus resultados quedaran en condición de socialización a otros maestros de la ciudad con textos publicables. Para generar los procesos de escritura, de las 14 experiencias seleccionadas, se previó intercambiar, reflexionar y apropiar herramientas propias de la sistematización de experiencias para organizar los proyectos de los participantes.

El enfoque adoptado tiene que ver con una idea de sistematización asimilable a un proceso de investigación, en tanto se buscaba producir conocimiento pedagógico para hacerlo comunicable a la comunidad educativa. La sistematización como modalidad de investigación, tuvo la pretensión de fortalecer los colectivos académicos de maestros, a

1 Profesor Fundación Universitaria Monserrate-FUM-

2 Convenio de asociación celebrado entre el IDEP y la Fundación Universitaria Monserrate. Convenio No. 121 de 2008

3 La estrategia de la SED Herramientas para la vida, propone 9 temas: 1). Enseñanza y aprendizaje de la Lectura y la Escritura; 2). Uso pedagógico de las tecnologías de la informática y la comunicación; 3).Desarrollo de pensamiento matemático y científico. 4). Convivencia en la escuela, 5) Proyectos Educativos Ambientales; 6). Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como segunda lengua; 7). Organización y gestión escolar 8). Uso pedagógico de la ciudad y; 9) Bachillerato para la Universidad y la vida.

través de la reflexión de su práctica. Dicha reflexión se realizó desde las experiencias que los grupos de maestros vienen desarrollando en sus instituciones y contaba, como punto de partida del proceso de sistematización, con un planteamiento que orientaba el despliegue de las acciones que soportan sus proyectos, así como con registros de actividades y reflexiones iniciales. En el transcurso del proceso, conducente a organizar un texto acerca de su experiencia, se construyeron categorías en cada uno de los 14 trabajos las cuales permitieron ordenar el sentido que configura su práctica. En tanto las experiencias elegidas para este acompañamiento insinuaban aspectos innovadores, la sistematización asumió como función cardinal volver la mirada sobre sí mismos para ordenar los discursos y sentidos que recorren las propuestas de transformación en el aula y la escuela.

Al hacerse un discurso pertinente sobre su práctica es necesario registrar que se contribuyó a la dinamización de las experiencias. Se avanzó en términos conceptuales por lo que se puede afirmar que existe contribución a la construcción de saber pedagógico; de lo anecdótico, vivencial y de la enumeración de actividades, como ocurría inicialmente con la mayoría de proyectos, se pasó a escritos que dan cuenta de conceptos que soportan sus experiencias, constituyéndose los maestros en sujetos de investigación de su propia práctica.

Además de aportes metodológicos y didácticos en campos de saber específicos, pues el proceso implicó reflexionar la práctica desde conceptos propios de las disciplinas en las que instalan los temas objeto de la experiencia, se hacen aportes en relación con el conocimiento, en el sentido de relacionar diversos saberes escolares. También se hacen contribuciones a una manera de entender los proyectos de aula en virtud del alcance que se les otorga a éstos. Las preguntas de los maestros y maestras no se circunscriben exclusivamente a unos contenidos que se tramitan en el aula de clase, pero sí se constituyen en el pretexto para dialogar con aspectos institucionales que implican diferentes relaciones y dimensiones de la vida escolar. En unos casos se involucra la planeación, en otros las relaciones escuela-comunidad, también se encuentran propuestas de selección y organización de saberes novedosas e igualmente discusiones acerca del sentido mismo de lo escolar y de la finalidad de la formación.

LA RUTA METODOLÓGICA

La metodología construida se propuso para satisfacer la heterogeneidad de las experiencias. En el conjunto de experiencias objeto de sistematización hay temas que no cuentan con un corpus de conocimientos con suficiente tradición en la discursividad académica (por ejemplo, el tema de escuela-ciudad); otros temas, por el contrario, con bastante trayectoria (por ejemplo, la enseñanza del lenguaje), pero

al mismo tiempo necesitados de dialogar con otros colegas y, además, urgidos de legitimar el proyecto, consolidar equipos y darle un lugar institucional privilegiado. Y, otros más, con un acumulado importante de acciones en sus prácticas institucionales, pero que les faltaba reflexionar sobre la construcción de un discurso escrito capaz de defender dichas prácticas en escenarios públicos.

Metodológicamente la FUM propuso un *diplomado* con sesiones semanales para intercambiar puntos de vista con personas que han trabajado la sistematización de experiencias. Se socializaron en estos encuentros elementos teóricos y metodológicos de la sistematización, así como reflexiones de tópicos considerados pertinentes para el tipo de proyectos presentes en el proceso, tales como discursos sobre la escuela, el maestro, la innovación y el currículo. Adicionalmente se les puso en contacto con experiencias de maestros que ya han pasado por procesos de sistematización. Siempre se buscó ampliar las perspectivas, en tanto el criterio que gobernó este espacio de formación fue el supuesto según el cual no existe una única manera de organizar una experiencia, en la medida de su condición singular, en tanto los temas desde los que se articula un proyecto le proporcionan variabilidad y los niveles de desarrollo de las experiencias no son homogéneos.

Otra modalidad metodológica implementada fue el de las *tutorías*, para hacer un intercambio en contexto de cada una de las experiencias. De esta manera se interpreta cada proyecto como particular para descifrar la lógica que le es propia a cada experiencia. Esta modalidad de acompañamiento comparte los interrogantes y avances de la sistematización desde el contexto de las expectativas que manifiestan cada uno de los grupos de maestros. Las tutorías fueron útiles para apoyar y hacer seguimiento al trabajo desarrollado por los colectivos. En este diálogo, entre tutor(a) y maestros, fue instalado en todos los casos un planteamiento o una pregunta que daba cuenta de la cuestión central de la experiencia. Se realizaron, adicionalmente, sesiones in situ, para entender las dinámicas de las instituciones donde funcionaban los proyectos. La relación pactada en las tutorías fue la de llevar escritos previos para que la sesión se refiriera a los avances de la organización de la experiencia, pacto que fue bien valorado en el momento de dar cuenta de los resultados.

La anterior estrategia se complementó con algunas sesiones más específicas de *profundización*, las cuales tenían que ver con objetos propios de un saber, como la lectoescritura y la enseñanza del inglés. Éstas sesiones tutoriales puntuales se programaron teniendo en cuenta los temas objeto de sistematización, para ajustarse a la especificidad de cada uno de las experiencias, y contaron con profesionales idóneos para resolver interrogantes concretos y hacer sugerencias situadas en contexto del proyecto tutoriado.

El *trabajo de campo* fue el soporte permanente de la ruta metodológica en tanto se instituyó como la columna vertebral del

proceso. Es desde aquí que cada uno de los grupos de maestros discute, se informa, reflexiona y se elaboran borradores, a manera de insumos, para las tutorías y las sesiones del diplomado. La recolección o registro y la interpretación de información pertinente al desarrollo del proyecto de los participantes es central en este proceso. Esta modalidad de trabajo involucra a los participantes en una dinámica permanente de construcción y reconstrucción de sus prácticas.

El resultado de cada una de las experiencias está conformado por dos textos: *Un documento de sistematización*, en el que se da cuenta de la totalidad de la experiencia, consignado pormenores del proceso de sistematización. Allí aparecen organizados los registros, lecturas, preguntas, conjeturas y actividades llevadas a cabo, así como la historia del proyecto, los conceptos y/o categorías que le permitieron a cada experiencia dan cuenta de una particular manera de interpretar sus propios procesos, y las conclusiones. El segundo texto es un *documento tipo artículo*, el cual hace parte de la presente publicación. Este texto se constituye en la síntesis del proceso de sistematización y privilegia las tesis y resultados centrales de la experiencia.

ALGUNOS RESULTADOS PARA DESTACAR

Una categoría central, desde la que puede leerse los resultados de la sistematización, la constituye la transformación de las prácticas, la cual presenta diversos matices, por los elementos que los proyectos de los maestros y maestras ubican para impulsar cambios pedagógicos en las aulas e instituciones y en la manera como los combinan y priorizan. Un resultado visible en el proceso de sistematización está signado por la búsqueda de estrategias pedagógicas que relacionen distintos saberes, es decir, la configuración de procesos que pretender conquistar una manera de resolver la interdisciplinariedad en la escuela. Otra característica de las 14 experiencias está dada por el origen y dinámica en que estas se desarrollan. En este sentido, se puede afirmar que, mayoritariamente, los proyectos surgen como proyectos de aula los cuales van ganado profundidad y adeptos entre los colegas y, en varios casos, se convierten en proyectos institucionales e incluso en proyectos interinstitucionales. Antes de ocuparnos de los dos aspectos que deseamos resaltar del proceso de sistematización -la interdisciplinariedad y la manera de trascender el aula-, es pertinente presentar las temáticas que los lectores van a encontrar en las 14 experiencias que presentamos.

La transformación de las prácticas: las temáticas que se abordan

Las experiencias que hacen parte del proceso de sistematización se agrupan en las siguientes tópicos: *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*

y la escritura, con tres experiencias correspondientes a los colegios IPARM, Libertador -junto con el colegio Eugenio Díaz Castro- y Rafael Uribe Uribe -en asocio con el colegio José Max León-. La *Enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua,* con un proyecto en cuyo tránsito tiene que ver los colegios Atahualpa, Acacia II y José Manuel Restrepo. El tema *Uso pedagógico de la ciudad,* está representado por dos experiencias de los colegios Santa Librada y Porfirio Barba Jacob. La temática de *Proyectos ambientales* es desarrollada por tres experiencias de los colegios Monteblanco, Tomás Rueda Vargas y Nueva Constitución. El tema *Bachillerato para la vida* es representado por el proyecto del Liceo Parroquial San Gregorio Magno. Sobre *Uso pedagógico de las tecnologías de la informática y la comunicación* se encuentra la experiencia del colegio San Cristóbal sur. Por último, la temática de *Convivencia en la escuela,* es abordada por tres experiencias, correspondientes a los colegios Stella Matutina, Fe y Alegría Vitelma y Liceo Femenino Mercedes Nariño[4].

En los proyectos de *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura,* se apunta hacia "*la transformación de los ambientes educativos y la construcción de un aprendizaje significativo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*", con la característica adicional de que se trata de un proyecto interdisciplinario, en tanto involucra, además de la literatura, a las áreas de matemáticas, ciencias naturales y nuevas tecnologías (IPARM). En otra experiencia este enfoque se repite en tanto "*se integra la Literatura en áreas no lingüísticas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de la asignatura de Español*", incluido el uso de la tecnología; proceso en el que se aborda el conocimiento "*de forma holística*" y se tiene en cuenta, explícitamente, el contexto de los alumnos (Col. Libertador). En un tercer proyecto de esta misma temática, la exploración que se lleva a cabo, "*se basa en la integración de dos categorías -movimiento-juego/consciencia fonológica- para el aprendizaje significativo y estructural de la lectura y la escritura*", incursionando en la relación de la pedagogía con otras disciplinas (Col. Rafael Uribe Uribe-José Max León)

En el tema de la *Enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua,* se busca "*generar cambios metodológicos en el ámbito escolar*", así como "*superar dificultades espacio - temporales y desaprender paradigmas que mantienen anquilosados los saberes y entorpecen la implementación de metodologías para la adquisición de una lengua extranjera en ambientes educativos*". Por otra parte, la búsqueda pedagógica de nuevas metodologías, conlleva a entender un cambio en la función del maestro, sustrayéndolo de la repetición de contenidos (Col. Acacia II- José Manuel Restrepo)

4 Las citas que se hacen de las experiencias corresponden a los artículos que componen la compilación de este libro. En paréntesis referenciamos el nombre del colegio responsable del artículo. Al final el lector puede cotejar cada artículo con su respectivo colegio y nombre del proyecto.

En el tema del *Uso pedagógico de la ciudad*, se ubican dos experiencias que comparten la estrategia del programa Escuela Ciudad Escuela. Una de estas, estructura el trabajo en cuatro ámbitos: "*salidas de carácter local, a otras localidades, reconocimiento de patrimonio y encuentros con otras instituciones*". Su emergencia, en este caso, fue el "*proyecto de aula de una docente, hasta convertirse en un eje de trabajo institucional que comprometió a todas las áreas, grados, niveles y agentes participantes*", ayudado por la incomodidad que significó la política de reforzamiento y construcción de nuevos colegios, lo cual "*permitió convertir las dificultades del momento en oportunidades*". Esta nueva estrategia, en parte obligada por las circunstancias de carencia de espacios, terminó produciendo "*nuevas formas de hacer y ver la escuela y al mismo tiempo elevó los niveles de compromiso de la comunidad educativa*" (Col. Porfirio Barba Jacob). Para la otra experiencia, "*desde el año 2004 se ha procurado la resignificación de las expediciones pedagógicas a través de la apropiación de espacios locales, distritales y regionales, como herramientas para el fortalecimiento de los conocimientos en cada una de las disciplinas, sin desconocer los componentes lúdicos que a su vez ofrecen cada uno de ellos*". (Col. Santa Librada). También comparten elementos fundamentales de la temática referida al *Uso pedagógico de la ciudad*, otros tres grupos de maestros que emprendieron un trabajo cuyo centro se ubicó inicialmente en el tema de Proyectos Ambientales, además del proyecto sobre Uso pedagógico de las tecnologías de la informática y la comunicación.

En las experiencias que tratan acerca de *Proyectos ambientales*, aunque comparten componentes comunes, se distancian en los modos se entenderlos y enfocarlos. En uno de ellos, prolijo en metodologías, se coloca en perspectiva de "*entretejer e iniciar con la comunidad educativa desde los saberes ancestrales, nuevas prácticas ambientales que favorezcan el desarrollo sostenible de los recursos naturales*", a partir de estrategias de "*acercamiento, exploración, sensibilización, concientización, apropiación y conocimiento de los recursos naturales*" (Col. Monteblanco). En un segundo proyecto se hace una "*aproximación al estudio del territorio conforme a la metáfora del fractal. Visión en la cual el todo y las partes se hallan en interacción dinámica y contradictoria. La experiencia comienza en el aula de clase en cuyo seno se trabaja recurriendo a problemas contextuales, problemáticas cercanas que circundan la localidad*" (Col. Tomás Rueda Vargas). En el tercer proyecto se lleva a cabo "*una experiencia que consiste en involucrar todas las dimensiones del desarrollo del niño(a) de grado transición de preescolar en torno a las habilidades cognitivas en el campo del pensamiento de ciencia y tecnología, a través de la siembra, cultivo y transformación de diferentes productos*" (Col. Nueva Constitución).

En el tema de *Bachillerato para la vida*, se apela, en el proyecto que se presenta, a la formación en competencias laborales generales buscando una articulación curricular que involucre todas las áreas,

usando la estrategia de incluir a los estudiantes en la creación de empresa con todo lo que ella implica. "*Los docentes deben tener como horizonte formar a las personas no solo en la apropiación de los conocimientos de un campo disciplinar específico, sino en la capacidad de enfrentarse a los retos que exige la sociedad de hoy; lo que conlleva a que el docente no solo de respuesta a los retos que le impone su disciplina, sino que atienda las demandas de la sociedad*". (Liceo Parroquial San Gregorio Magno)

Otra experiencia se inscribe en el tema *Uso pedagógico de las tecnologías de la informática y la comunicación*. Se trata de un proyecto de tecnología informática en el que se involucra a todas las áreas, "*haciendo uso de Televisión Educativa e internet, aprovechando los recursos que nos permiten incursionar con las TICs y medios, y promoviendo estrategias para facilitar y transformar las prácticas pedagógicas, pertinentes para aprendizajes en un contexto global*". (Col. San Cristóbal sur)

En la temática de *Convivencia en la escuela*, se encuentran dos proyectos que parten y procesan la cotidianidad escolar desde la pregunta por las relaciones entre los sujetos, en términos de "*una reflexión general sobre las posibilidades de hacer sostenible la convivencia pacífica y progresiva, pero en constante evolución, a partir de la aplicación cotidiana de una pedagogía de la humanización*", proyecto en el que se pretende superar la idea de calidad como sinónimo de resultado en las pruebas masivas, en tanto que "*la calidad educativa no se comprende solo en aquello que llaman nivel académico 'superior alto', de una institución educativa, sino también en la expresión cotidiana de su convivencia, de su bienestar, de su competencia ciudadana, de su calidad de vida, de su interlocución, concertación y capacidad para resolver sus conflictos cotidianos*" (Col. Stella Matutina). En un segundo proyecto, el conflicto entre estamentos, y al interior de estos, permitió emerger una experiencia de diálogo sobre asuntos básicos de las relaciones intersubjetivas; experiencia que se apoya en una idea de convivencia como "*construcción ética, articulada a la formación de la subjetividad y de las identidades*", a partir de los cual intentan descifrar las "*estructuras de poder manifiestas en la escuela*" (Fe y Alegría Vitelma). Una tercera experiencia, ubica lo convivencial en la perspectiva de los derechos humanos. Este enfoque se considera pertinente con miras a "*construir un paradigma para la convivencia, desde los derechos humanos, tomando en cuenta las condiciones reales en que se desenvuelven las interacciones entre los sujetos*", con plena consideración de que se está en el terreno de las construcciones culturales que tramitan de manera particular determinadas relaciones de poder que son necesarias de develar y reconstruir. De este modo, esta experiencia "*se convierte en una posibilidad de aportar a la consolidación de una cultura política y de convivencia desde la perspectiva de los derechos humanos y, particularmente, desde la equidad de género*" (Liceo Femenino Mercedes Nariño).

La interdisciplinariedad como alternativa de cambio

En relación con el conocimiento que se enseña están los aportes más significativos de las experiencias. La manera de tramitar saberes se amplía a otros escenarios educativos y, al extenderse el espectro de la mirada, los saberes escolares se nutren de otras fuentes. En sentido general, puede decirse que los maestros y maestras están leyendo el mundo actual. El estudio de una disciplina o de un saber no termina en la apropiación de conceptos, aunque pase por ellos, sino que existe exploración de los usos posibles de dichas apropiaciones; ya no se trata de una mirada circunscrita a una formación estrictamente 'academicista' tal como la conocíamos, sino que se exploran formas de trascender los saberes tradicionalmente escolares.

Una tendencia suficientemente marcada en las 14 experiencias que presentamos está dada por sus referencias a la transversalidad, entendida como la relación de saberes en la escuela en la que están implicadas diversas asignaturas del currículo escolar. Dicha transversalidad no es una pregunta por el estatuto epistemológico de cada una de las disciplinas que atraviesan la escuela; no se interroga la construcción de conocimiento desde un método particular en cada campo disciplinar. Lo que se indaga y, en consecuencia se aporta, es en relación con el uso que la relación de distintos saberes tiene en la escuela y en el aula. Se trata más bien de una contribución en sentido pedagógico que epistemológico. De esta manera, encontramos que la interdisciplinariedad permite a los maestros y maestras resolver preguntas sobre la enseñanza, sobre la apropiación de los conocimientos que consideran pertinentes para el momento que vivimos; como medio para preguntarse sus propias prácticas de aula, como una elección que busca organizar los saberes de manera más apropiada en función de un aprendizaje que juzgan más eficaz y adecuado. A continuación destacamos cuatro maneras de entender la interdisciplinariedad, desde el punto de vista de su beneficio pedagógico: 1. Como un recurso para la enseñanza. 2. Como una estrategia que contribuye al aprendizaje. 3. Como un instrumento para transformar las prácticas docentes. 4. Como una opción de reestructuración curricular.

1. *La transversalidad como un recurso para la enseñanza*. La búsqueda de este aporte en relación con el conocimiento, pasa por la exploración de nuevas formas de poner en contacto a los alumnos con los diferentes saberes. De esta manera, reportan las maestras del colegio Monteblanco que "*identificaron nuevas rutas de acercarse al conocimiento del medio ambiente a través del contacto con el espacio, al interrogarlo, recorrerlo y vivenciarlo*"; también se dice en otra experiencia que "*vivencian y construyen su conocimiento haciendo diferentes productos como aromáticas*" (Col. Nueva Constitución); incluso 'construyendo empresa' como el caso del Liceo San Gregorio Magno. También se justifica la relación de diferentes asignaturas porque se abarcan conocimientos

que permiten un trabajo integral: "*se integra la Literatura en áreas no lingüísticas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de la asignatura de Español. Como resultado del proceso se evidencia el trabajo interdisciplinar y manejo del conocimiento de forma holística*" (Col. Libertador)

Se recurre a la ampliación de escenarios educativos en tanto que este recurso es útil, "*para complementar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. A medida que se van planteando en el aula los temas del proyecto se van relacionando con las salidas pedagógicas*" (Col. Nueva Constitución). Las "salidas pedagógicas" son utilizadas no solo como complemento; en otras experiencias señalan otros fines, lo cual es indicativo de las posibilidades que brinda una actividad educativa afín, dependiendo de los elementos que se priorizan y la orientación que las inspira. Igualmente se apela a otros saberes como una técnica que resuelve el diálogo fluido entre estudiante y maestro, en tanto éste se postula como un presupuesto que mejora la enseñanza. De esta manera, otro grupo de maestras nos relata que en su proyecto "*surgió el ideal pedagógico de establecer una metodología que promoviera la adquisición del inglés desde contenidos interdisciplinares y que a su vez fuera el instrumento que incentivara la comunicación*", a partir de la idea de "*construir conocimiento sobre lo que ellos saben y pueden hacer, en vez de lo que ellos encuentran difícil*" (Col. Acacia II). Por su parte, en el Colegio Tomás Rueda, se destaca la "*participación de los docentes del área de Ciencia Naturales y Matemáticas. En este marco, y a partir de la experiencia desarrollada, quedó demostrado que es posible construir otros modos de abordar la realidad escolar, a partir de las indagaciones que el docente realiza sobre su contexto, lo que conduce a plantear nuevas metodologías y estrategias*".

2. <u>*La transversalidad como una estrategia que contribuye al aprendizaje*</u>**.** Existe una búsqueda por recursos que ayuden a convocar a los estudiantes, lo que conduce a explorar la pregunta de cómo sacarlos de propuestas rutinarias que no consultan su contexto o que nos los involucran desde sus intereses. Hay proyectos que tienen la pretensión de relacionar todas las áreas curriculares, examinando un lugar usual entre los estudiantes o indagando una finalidad que sea común entre las áreas o estableciendo una problemática compartida por resolver. Todas estas búsquedas están inspiradas en la pretensión de acercar la teoría, es decir, los conceptos en los que soportan las disciplinas escolares, con la práctica o uso pragmático de los conocimientos que socializan.

De este modo, por ejemplo, en el proyecto *REDPatodos* se rastrean estrategias que se consideran pertinentes para todas las áreas y niveles, "*explorando permanentemente los intereses y habilidades de la población estudiantil en el uso de tecnologías informáticas y de comunicación*", de tal suerte que se puedan establecer "puentes" entre las "fortalezas" de los estudiantes y las "debilidades" que pueden surgir en la enseñanza

de las distintas materias, en cuya composición se "*va permitiendo la apropiación de los componentes ofimáticos, haciéndolos transversales e izando el currículo*". Desde las finalidades que se persiguen, en el Liceo Parroquial San Gregorio Magno las áreas son aglutinadas alrededor de un objetivo compartido, "*propiciando así experiencias significativas para los estudiantes que les permitan profundizar en temáticas claves de cada disciplina desde un problema generador. Para despertar las inquietudes e intereses de los estudiantes no solo acerca de la teoría sino de su aplicabilidad*". En este caso particular, la idea de interdisciplinariedad contribuye a la articulación del trabajo en las áreas, distribuyendo responsabilidades a cada asignatura para que todos los saberes escolares den cuenta de una "*feria empresarial donde se comercializan los productos elaborados y se socializa la infraestructura empresarial desde el aporte de todas las aéreas*".

En el Colegio Santa Librada se postula una interdisciplinariedad que se hace residir en el sujeto que aprende, insinuando que a partir de escenarios educativos que la institución les dispone a los estudiantes, estos articulan un conocimiento que pueden apropiar. Las salidas pedagógicas que diseñan es este colegio apuntan a fortalecer el "*carácter interdisciplinar del aprendizaje*", previa "*categorización de diferentes espacios*" que establecen los maestros, "*para aprovechar los escenarios locales, los de la ciudad y los de la región, como espacios de aprendizaje realmente significativos, convirtiéndolos en objetos de aprendizaje y enseñanza, puesto que son el marco o la escenografía para la vida de los niños, niñas, jóvenes y maestros*". Por otra parte en el Colegio Porfirio Barba Jacob, cuya propuesta igualmente se teje a partir de salidas pedagógicas, también se le otorga juego al sujeto que aprende, en tanto "*determinan qué temáticas trabajar... porque se les permite poner en práctica sus habilidades, porque se identifican con el tema, porque establecen vínculos con sus propias experiencias, porque les permite utilizar estilos de aprendizaje con base en su cultura*".

3. *La transversalidad como un instrumento para transformar las prácticas docentes*. El trabajo interdisciplinario no significa necesariamente que sea más fácil. Se requiere la presencia de una necesidad o un reto por parte de los maestros y maestras, pero en tanto contribuye a resolver y generar nuevas preguntas sobre la evaluación, los tiempos escolares, los materiales que se emplean en el aula, entre otros aspectos propios de la enseñanza, la pregunta por la relación de distintos saberes coloca en perspectiva de transformación la función pasiva del papel del maestro. La idea de cambio en las prácticas escolares puede surgir por la pregunta de un material que se quiere construir conjuntamente, o bien por la configuración de una actividad común en la escuela, pero, en todo caso, puede postularse como alternativas de cambio desde la interdisciplinariedad si compromete una nueva relación entre los saberes.

Para el IPARM, aunque el proyecto en ciernes es sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, se abre a distintas áreas como las matemáticas, las ciencias naturales y las nuevas tecnologías, incluidos otros proyectos de aula presentes en la institución, constituyéndose, este modo de relacionarse, "*en herramientas fundamentales para la transformación de las prácticas docentes, que han motivado a los profesores a proponer alternativas de cambio para las nuevas vivencias de los estudiantes en la institución*". En el Colegio Porfirio Barba Jacob, el punto de partida fue la "*estrategia de estructurar las guías interdisciplinarias, elaboradas a partir de una pregunta o eje temático de cada área*", lo que condujo a una parte de los maestros a preguntarse por lo que hacían en sus aulas, aportando finalmente a alternativas que desestimaron "*la enseñanza mecánica y memorística para adoptar otras didácticas que les permitiera optimizar el tiempo y a la vez adelantar un trabajo más alentador, complejo e interesante*". Y, agregan estos mismos maestros, que esta opción tiene consecuencias en quienes enseñan, pues "*transformaron las miradas de los docentes sobre como generar y construir conocimiento, al tomar distancia de discursos teóricos que respondan a los estándares establecidos, porque de una u otra forma son ajenos a la realidad institucional y a las vivencias de los y las estudiantes*".

4. *La transversalidad como una opción de reestructuración curricular*. Hay una pregunta que recorre algunos proyectos en relación con lo que es necesario o pertinente trabajar con los estudiantes. Se parte de la premisa según la cual la selección de contenidos escolares es una tarea permanente para maestros e instituciones. Una propuesta alternativa no se agota en un listado de temáticas secuencializadas y preestablecidas; sino más bien se trata de poner en diálogo a la escuela con lo que la sociedad le demanda hoy en el contexto de un mundo cambiante. Teniendo como horizonte el diálogo permanente, tanto con su propia experiencia como con las de otros colegas, se proponen nuevas formas de organización de los saberes escolares.

En el caso de los colegios Libertador y Eugenio Díaz Castro, los cuales integran Literatura con las Ciencias Sociales y Naturales, se ha logrado un trabajo "*interdisciplinario de las tres áreas a través de la definición de temáticas comunes, evaluación y metodología, hecho que provocó la modificación del plan de estudios de los grados sexto y octavo*". Desde la perspectiva que asumen estas maestras se encontró que "*la interdisciplinariedad desde la Literatura es reconocida como una manera de reforzar conceptos y ver una situación, concepto o tema de interés desde diferentes puntos de vista*". Para el proyecto del colegio Tomás Rueda Vargas, en el que se instala la indagación pedagógica a partir del territorio como categoría central para hacerse a nuevos saberes, se reporta que "*resignificar y aprender desde el territorio, trasciende los programas de enseñanza y rompe las fronteras de las disciplinas que 'se dictan' como una lista de temas fragmentados*". Este

nuevo tipo de saberes que se construyen en la experiencia llevada a cabo, relativiza e interroga el saber convencional de las áreas, en tanto "*apunta a un cambio radical de los enfoques que se tienen sobre el saber y el aprendizaje -y- lleva a mirar con reserva el conocimiento usual y su pretensión de verdad y universalidad*". En el colegio Santa Librada, la interdisciplinariedad también es vista "*como propuesta curricular*", pero se agrega un ingente esfuerzo por incluir la planeación como parte sustancial de su propuesta, dimensión curricular en la que no todos incursionan. En este colegio la búsqueda de nuevas relaciones con el conocimiento incluye ir "*superando las barreras del cumplimiento de contenidos programáticos, generando un ambiente de reflexión y planeación de las actividades a desarrollar en el aula*", en virtud de haber establecido como "*eje trasversal*" los recorridos que se realizan con los estudiantes por los diferentes lugares que eligen.

Respecto a las áreas que se relacionan o integran en las 14 experiencias, es necesario anotar que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información -TIC- van ocupando un lugar cada vez más destacado en los proyectos que buscan un cambio de las prácticas de aula. Al menos la mitad de los proyectos que presentamos las incluyen explícitamente como un elemento que juega un papel relevante. Al respecto, en el IPARM se llama la atención acerca "*de la correspondencia que existe entre la tecnología, la comunicación, la educación y el estudiante mismo. Para ello es necesario reconocer las habilidades y capacidades de los estudiantes y avanzar en forma permanente en didácticas y estrategias pedagógicas apropiadas*". Obviamente, la experiencia del proyecto transversal de tecnología informática del colegio San Cristóbal sur, es quien hace aportes más puntuales en relación con esta nueva herramienta. Desde esta experiencia se exhorta a utilizar "*los recursos en línea que nos ofrecen los organismos rectores de educación, SED y MEN, a través de sus portales www.redacademica.edu.co y www.colombiaaprende.edu.co, y de empresas relacionadas con eventos tecnológicos como Maloka, Telefónica y Señal Colombia*".

Del aula a otros escenarios educativos

En un primer momento los proyectos de cambio se circunscribieron al aula; hablar de propuestas disciplinares o transversales significaba entender la innovación como un asunto de cambiar metodologías. La transformación de las prácticas en las escuelas se delimitaba a la configuración de una didáctica; de un método, o métodos, que dieran cuenta de una determinada disposición de los contenidos y de sus formas para hacerlo asimilable a los estudiantes. En un segundo momento, los proyectos de cambio van más allá del aula, se piensa entonces la institución, alrededor del PEI. El momento actual, del cual somos testigos desde los proyectos que estamos presentando, es que se reflexiona incluso más allá de la escuela. Hoy resultan más claras las

relaciones que se pretenden con la comunidad, la localidad y la ciudad.

Lo anterior significa que pensar hoy la pedagogía implica ampliar el espectro desde el territorio. Después de reflexionar sobre la didáctica de las áreas, surgen en el ámbito de experiencias denominadas de innovación, principalmente a partir de la década de los años 90, propuestas que desdibujan los límites de las áreas, aunque esto no quiere decir la desaparición de la tensión entre conocimientos específicos y generales. Hoy la pregunta que muchos maestros y maestras se formulan es sobre el conocimiento que es más válido o legítimo para la escuela. Actualmente hay movilidad en las preguntas de los maestros. Uno de los avances para ampliar esta mirada la constituye el hecho de preguntarse por el contexto del estudiante, preocupación que puede leerse en la mayoría de las 14 experiencias. La estrategia de proyecto de aula ha permitido 'descasillar' los saberes que antes permanecían en disposiciones más rígidas. Existe preocupación por la configuración de 'ambientes de aprendizaje' con lo que se quiere insinuar que el aula, con un tablero y unos textos disponibles, es insuficiente. Se busca establecer, también, alianzas con otras instituciones o programas que aporten algún tipo de conocimiento especializado y en condiciones distintas a las del aula q ue conocemos.

En este sentido, a manera de ejemplo, para el IPARM se trata de "*potencializar en el aula un desarrollo conceptual y holístico, más coherente y acorde con las necesidades y circunstancias de los estudiantes*". En el colegio Libertador, se apela a "*situaciones que ocurren en el contexto*" como una forma de dotar de contenido el área que se enseña. Para el colegio Monteblanco, el conocimiento también se genera desde las experiencias, de tal modo que "*las fuentes para descifrar la historia de la escuela y hablar del contexto se toman del proceso de recopilar la memoria colectiva de la comunidad educativa, a través de la recuperación de la oralidad*"

Como lo afirma el proyecto del colegio Tomás Rueda Vargas, lo que se aspira a superar es un modelo de enseñanza "*basado en la relación triangular, maestro- estudiante -contenido*", pues no satisface, en tanto no lo consulta, el entramado de relaciones en las que vivimos maestros y niños, ya que es necesario apropiar "*el territorio, la cultura, y su memoria histórica*". Para dicha adecuación de contenidos se dan diversas búsquedas: "*una de las herramientas que ha vuelto más dinámico el trabajo docente, son los proyectos de aula, a través de ellos se contextualizan saberes, condiciones, motivos y procesos de los estudiantes en torno a un tema eje o una pregunta problematizadora*" (IPARM). Igualmente, se ve importante recurrir a "*las alianzas intra e interinstitucionales, -pues- nos han permitido oxigenar el proyecto mediante la participación, el estudio y la creatividad en el diseño de propuestas y nuevas estrategias*" (Liceo Femenino Mercedes Nariño). Estas lecturas que trascienden la escuela misma, prohijando la cultura que

nos circunda, que no es recogida con suficiente lustre por las propuestas curriculares convencionales, tiene también de fondo una lectura de la sociedad en la vivimos, desde luego con diversas interpretaciones. Una de estas lecturas nos la comparte el Liceo Parroquial San Gregorio Magno: "*Los docentes deben tener como horizonte formar a las personas no solo en la apropiación de los conocimientos de un campo disciplinar específico, sino en la capacidad de enfrentarse a los retos que exige la sociedad de hoy*".

Como mencionamos anteriormente, existe preocupación por la configuración de ambientes menos rígidos para el aprendizaje, apuesta que involucra diversas estrategias y perspectivas de enfoque. Una de estas estrategias proviene de las TIC, pues se considera que contribuyen a la transformación y configuración de nuevos ambientes, pero también se invoca teorías que nos proporcionan maneras de impactar formas de comprender la realidad. Este es el caso del proyecto Violeta que se instala en un lugar "*cuyo marco pedagógico radica en las pedagogías críticas sociales, desde las cuales se pretende hacer conciencia sobre los imaginarios y representaciones sociales construidas a partir del medio educativo*", abarcando lo que se conoce como currículo oculto. (Liceo Femenino Mercedes Nariño). Nos encontramos, entonces, con trabajos que vale la pena resaltar, pues una manera de abordar la dimensión cultural de la escuela está dada por los proyectos que se inscriben en la perspectiva de los derechos humanos. Aún sin agotar las posibilidades de profundización inferibles al interior de la escuela, otros maestros opinan que debe privilegiarse la mirada que trascienda a la institución, en tanto que una propuesta pedagógica debe abrirse a "*un contexto que conduzca a que la acción educativa salga del marco escolar. Esta acción hace que los estudiantes se interesen por la colectividad y los convierte en participes de las actividades de la comunidad*". (Col. Tomás Rueda Vargas)

Otra dimensión, ya no territorial ni conceptual, que trasciende el trabajo delimitado al aula de clase es aquella que busca involucrar otros actores. La oferta escolar, en algunos casos, se dirige a la comunidad en general, a "*niños, niñas, padres, madres y demás familiares del primer ciclo, para generar una transformación en el uso, cuidado y protección de los recursos hídricos de la comunidad*" (Col. Monteblanco). En el colegio San Cristóbal sur, de la misma manera se reporta que "*desde sus inicios el proyecto ha tratado de que un número cada vez mayor de docentes y padres de familia se involucren en las actividades programadas. Con lo cual estudiantes, docentes y aún padres de familia se inician en la participación de redes sociales*". En el colegio Santa Librada, también muchos padres "*asisten con sus hijos a las expediciones pedagógicas y acompañan la ejecución de los trabajos que los y las estudiantes deben realizar*". El trabajo que involucra padres de familia también hace parte de los proyectos de los colegios Stella Matutina y de Fe y Alegría Vitelma.

UNA NOTA FINAL

Las experiencias que presentamos es el resultado de un proceso de interlocución entre maestros y maestras al interior de las instituciones, de cara a la práctica que están llevando a cabo, y de éstos con un escenario abierto de pares, articulados alrededor de la construcción de un objeto, es decir, en el ejercicio de la cimentación de una pregunta o planteamiento a través del cual pueden hablar de su práctica. Esto implicó informarse del objeto que cada grupo estableció como contenido vertebral de su experiencia, en donde fue necesario realizar una revisión documental. También fue ineludible la reflexión entre sus experiencias y las maneras como se organizaba la escritura para dar cuenta públicamente de su proyecto cumpliendo las condiciones de consistencia y claridad para hacer comunicable su experiencia. El diálogo de saberes que condujo el proceso, así como el resultado de sus escritos, da cuenta de la construcción de un discurso propio sobre su práctica. Estas particularidades nos permiten afirmar que la sistematización realizada tuvo un carácter investigativo. Los catorce grupos pasaron de una práctica sustentada en actividades a un nivel de ordenación y categorización de dicha práctica para socializarla, lo que significa que hubo una apropiación teórica de sus experiencias.

La sistematización consistió en retomar los registros acumulados de la práctica y organizarlos a partir de conceptos pertinentes al tema central de la experiencia, lo que a su vez se convierte en inspirador de nuevos cursos de acción, tanto para sí mismos como para otras experiencias. De igual manera el proceso permitió, en la mayoría de proyectos, consolidar colectivos de trabajo, dinamizando los procesos al interior de la escuela en tanto se aportan metodologías y maneras de construir saberes específicos y, como se señaló antes, disposición de diálogo con otras áreas disciplinares y con otros agentes educativos. La ubicación de categorías para leer cada una de las experiencias, lo cual implicó discusión grupal, proporciona elementos teóricos que permiten ver las experiencias más allá de la descripción de actividades. Los maestros y maestras han logrado construir su propio punto de vista sobre la experiencia misma, han documentado el sentido de las prácticas que vienen implementando. Por lo anterior, este grupo de maestros se puede entender como protagonistas de su quehacer pedagógico, ya que dan cuenta, con la sistematización de su experiencia, de diversos modos de seleccionar y organizar saberes en la escuela, pasando de la vivencia de la experiencia a la producción de saber y, en consecuencia, constituyéndose en maestros que hacen de su práctica objeto de investigación.

Desde el inicio del planteamiento de este proyecto, el cual consistió en el acompañamiento a catorce grupos de maestros para que sistematizaran su experiencia, hemos afirmado que las experiencias son singulares. Esto significa que han establecido como objeto de sistematización diferentes temas, e incluso en temas similares las diferencias son

notorias; pero también son particulares las maneras de abordar las prácticas que sustentan dichas experiencias, así como la manera de construir colectivos al interior de sus escuelas. Son, además, singulares en la forma de seleccionar, delimitar y conjugar los componentes que enlazan su planteamiento central, lo cual se traduce a su vez en maneras diferenciadas de conducir y dar cuenta de su práctica. Sin embargo, más allá de la distinción que les proporciona un sello propio, en las catorce experiencias existe un horizonte de transformación compartido, en al menos dos aspectos que anteriormente hemos señalado: la perspectiva de relacionar diversos saberes escolares y la manera de entender el aula como espacio ampliable y, en consecuencia, alterable en función de forjar otras fuentes de conocimiento y de hacer del contexto un contenido privilegiado y legítimo en la escuela.

Estos dos últimos aspectos, la interdisciplinariedad y la búsqueda de otros escenarios educativos, se relacionan con una manera de construir PEI y de aportar a procesos innovadores. Aquí se reflejan desafíos propios de la enseñanza y de la vida institucional, con manifestaciones a conformidad de la complejidad de hacer escuela hoy. Se coloca a consideración diversas maneras de entender y resolver preocupaciones de colectivos de maestros, exhortando a otros colegas a un diálogo sobre saberes y escenarios educativos que deben seguir reflexionándose. Se contribuye a la explicitación de la acción pedagógica para el examen de la comunidad educativa y académica, buscando ganar en la interacción con otros maestros e instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

Cifuentes, Rosa María. "Contextualización: prácticas sociales que sustentan la sistematización". En: La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1999

_____ *"Algunas definiciones. Avances en la conceptualización". En: La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1999*

_____ *"Aportes para operacionalizar metodológicamente procesos de sistematización". En: La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1999*

Fundación Universitaria Monserrate. Propuesta de sistematización de 14 experiencias de innovación. Bogotá, 2008 (sin publicar)

Revista Internacional Magisterio. No. 33, Bogotá, junio-julio 2008

Saldarriaga, Oscar. Del oficio de maestro. Bogotá: Ed. Magisterio, 2003

Stenhouse, Lawrence. "Investigación y desarrollo del curriculum". Madrid: Editorial Morata, 1991

A continuación se relacionan los proyectos con su correspondiente colegio y el título del artículo:

INSTITUCIÓN	TITULO ARTICULO	TITULO PROYECTO
Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED	La calle no se dobla por la esquina sino por el centro: del agua y el territorio	Un viaje, una ruta, un mapa: didácticas del territorio
Colegio el Libertador Eugenio Díaz Castro	La literatura, eje integrador del conocimiento	Interactuando entre la palabra, el texto y la realidad
Rafael Uribe Uribe José Max León	Movimiento y juego para el desarrollo de la consciencia fonológica	Movimiento y juego como herramienta pedagógica para el desarrollo de la conciencia fonológica
Fe y Alegría Vitelma	Con-vivencia: una construcción con-sentido en Fe y Alegría de Vitelma	Con-vivencia: una construcción con-sentido
Colegio Porfirio Barba Jacob IED	Una experiencia de vida en la formación de niños, niñas y jóvenes en el colegio Porfirio Barba Jacob IED, localidad de Bosa de Bogotá. D.C.	Exploremos los rincones de nuestra ciudad, su cultura y sus riquezas naturales
CED San Cristóbal Sur	REDPatodos : prácticas pedagógicas con calidad	REDPatodos
Colegio Nueva Constitución IED	Pequeños científicos leyendo la ciudad	Pequeños científicos leyendo la ciudad
Colegio Monteblanco IED	Devolviéndole un suspiro a la tierra	Ecoserranias: bajo el manto de los ancestros, los niños y las niñas le devuelven un suspiro a la tierra
Colegio Stella Matutina	Afectividad y habilidades sociales	Afectividad y habilidades sociales
Liceo Parroquial San Gregorio Magno	El emprendimiento como una estrategia didáctica	Emprendiendo empresarial en el currículo. Gregolac y Gregobel, nuestra empresa
Liceo Femenino Mercedes Nariño	Proyecto Violeta. Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida	Proyecto Violeta: Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida
IED Acacia II y José Manuel Restrepo	Los TASKS... más que una tarea, una estrategia comunicativa en inglés	Los TASKS como estrategia comunicativa
Colegio Santa Librada	Desde una escuela pequeña, una experiencia que cobra sentido	Proyecto relación escuela-ciudad-región como elemento significativo del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes
IPARM Universidad Nacional	La lectura y la escritura una experiencia de aprendizaje significativo en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar-IPARM - Universidad Nacional de Colombia	El aprendizaje de la lectura y escritura, una experiencia significativa en el iparm