



**ORGANIZACIÓN COLECTIVA DE DOCENTES ORIENTADAS AL
FORTALECIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO, A LA TRANSFORMACIÓN DE
SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y A LA RESIGNIFICACION DEL PROCESO
CURRICULAR INSTITUCIONAL**

**ANA MARÍA BURGOS MAYA
Maestrante**

**Obra de Conocimiento presentada para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Mg. LUZ ELENA TORO GONZÁLEZ
Tutora de la Obra**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES
2015**



**ORGANIZACIÓN COLECTIVA DE DOCENTES ORIENTADAS AL
FORTALECIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO, A LA TRANSFORMACIÓN
DE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y A LA RESIGNIFICACION DEL
PROCESO CURRICULAR INSTITUCIONAL**

ANA MARÍA BURGOS MAYA
Maestrante

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES
2015**

Nota de Aceptación

Aprobado por el comité de grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

Firma de Jurado

Firma de la Asesora

Manizales

DEDICATORIA

Abuela de ti heredé el motivo y la razón de ser maestra

In memoriam

De la mujer que tomándome de la mano me enseñó
que el ser maestra pasaba indiscutiblemente
por entregar el corazón.

AGRADECIMIENTOS

Decir gracias no es suficiente, no logra colmar nuestras expectativas pero se aproxima.

Mi gratitud infinita para mi compañera de viaje, mi abuela, con quien soñamos esta Maestría. Pacientemente soportó mis ausencias, acompañó mis trasnochos y partió sin ver este proyecto realizado. Lo logré abuela.

A mi madre que llevó todas las cargas mientras yo emprendía esta búsqueda.

A mi tutora por no dejarme desfallecer y siempre creer en mí, gracias por esa palabra precisa.

A la Institución Educativa Multipropósito por ser ese lugar que me enseña a diario el verbo amar, amar a Siloe como mi proyecto de vida.

A mis compañeras Nancy, Rubria, Patricia y Mónica por abrir sus aulas permitiendo que irrumpiera en su cotidianidad, explorando su ser y hacer.

A mis amigas las maestras que sin nombrarlos saben que están presentes, por acompañarme, por aguantar muchas horas de charlas recurrentes acerca del mismo tema, que solo tenían el objetivo de refrendar la importancia de un maestro reflexivo lector y escritor de realidades.

A mi proceso social donde día a día refuerzo mi compromiso ético y político de aportar insumos para la búsqueda de realidades más humanizantes y emancipadoras.

A todas esas personas que acompañan mi caminar y que supieron leer los momentos por los que pasé.



Somos viento, nosotros. No el pecho que nos sopla. Somos palabra, nosotros. No los labios que nos hablan. Somos paso, nosotros. No el pie que nos anda. Somos latido, nosotros. No el corazón que lo pulsa. Somos puente, nosotros. No los suelos que se unen. Somos camino, nosotros. No el punto de llegada ni de partida. Somos lugar, nosotros. No quien lo ocupa. No existimos, nosotros. Sólo somos.

(Enero 2001) Subcomandante Marcos. ELZN

Por eso ser viento, palabra, paso, latido, puente, camino, lugar es la evidencia de que mi YO se complementa con un TU, para convertirnos en un SOMOS, que nos permita vislumbrar el horizonte.

ANA MARÍA BURGOS MAYA

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
TABLA DE CONTENIDOS.....	7
LISTA DE ANEXOS.....	9
RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	11
1. TRAYECTO HOLOGRÁMATICO.....	12
2. EXORDIO.....	13
LUNA NUEVA.....	18
3. PROBLEMÁTICA.....	18
3.1 Descripción de la problemática.....	18
CRECIENTE.....	27
4. TÓPICOS DE INDAGACIÓN.....	27
4.1 Intereses Gnoseológicos.....	27
4.1.1 Interés General.....	27
4.1.2 Intereses Específicos.....	28
4.2 Justificación.....	29
4.3 Antecedentes.....	34
CUARTO CRECIENTE.....	47
5. FUNDAMENTACIÓN Y DIALOGICIDAD.....	47
5.1 Marco Teórico.....	47
5.1.1 El rol del maestro en la transformación escolar.....	53
5.1.2 El saber pedagógico como una reflexión sistemática sobre la práctica y la construcción colectiva del mismo.....	62

5.1.3 El saber del maestro en contexto: Prácticas pedagógicas.....	83
5.1.4 El currículo y algunas apuestas que conduzcan a la resignificación curricular.....	92
GIBOSA CRECIENTE.....	105
6. RACIONALIDAD CONDUCTORA DE LA OBRA.....	105
6.1 Tipo de Investigación.....	105
6.2 Población	107
6.3 Construcción Metodológica.....	109
LUNA LLENA	115
GIBOSA MENGUANTE.....	115
7. HALLAZGOS Y EMERGENCIAS.....	116
CUARTO MENGUANTE.....	160
8. CIERRES Y APERTURAS.....	160
8.1 MENGUANTE: Diseño de la propuesta educativa	169
8.2 Consideración final	183
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	184
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....	187
ANEXOS.....	190

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Ejemplo de Matriz de observación	191
Anexo 2. Ejemplo de guía previa para encuesta de explicitación	192
Anexo 3. Ejemplo de rejilla de sistematización categorial	195
Anexo 4: Documento Institucional Pedagogía por Proyectos	196

RESUMEN

La intencionalidad de este trabajo investigativo está cimentado en el desafío de construir colectivos de docentes que giren en torno a desentrañar el mundo de las prácticas pedagógicas para obtener una visión más amplia, interdisciplinar y transformadora de su ser y hacer en contexto, y a partir de ésta comprender las diversas construcciones sociales y sus elementos constitutivos en pro de identificar, analizar y describir como elemento de partida el tipo de sujeto que se desea formar en relación con el modelo de sociedad a alcanzar.

De esta manera, la búsqueda de esta obra de conocimiento es esencialmente aportar insumos para transformar la visión tradicional de la educación, lo cual implica la reconstrucción del concepto de escuela, de todos sus ámbitos y de los sujetos que en ella convergen, incluyendo el ser maestro. Esa reconceptualización pasa por el reconocimiento de la escuela: por una parte, como un espacio político donde se interpretan las múltiples realidades y el mundo, validando la diversidad y la diferencia, con una pedagogía soportada en la alteridad, favoreciendo la toma de decisiones y con una práctica más humanizante de la vida, y por la otra, a la escuela como espacio social donde los sujetos son actores protagonistas que se interrelacionan e intervienen en el mundo para lograr transformaciones en éste.

En este sentido, el eje transversal de este trayecto investigativo se encuentra en la reflexión crítica colectiva de docentes que propende por convertirse en una comunidad académica caracterizada por asumir su rol y la responsabilidad social que le asiste, por un lado, desde la realización de actividades conjuntas que reconozcan la polifonía existente en las diferentes prácticas pedagógicas, por el otro, buscando asumirse como actores reflexivos y productores de nuevas interpretaciones de su ser y hacer en interrelación con sus pares para generar análisis reflexivo en dinámica práctica-teoría-praxis, convirtiéndose en esos sujetos con capacidad de discurso y acción que menciona Hannah Arendt a lo largo de sus obras.

Palabras clave: Educación, Escuela, Pedagogía, didáctica, prácticas pedagógicas, saber pedagógico, modelo pedagógico, comunicación, formación, colectivo docente.

ABSTRACT

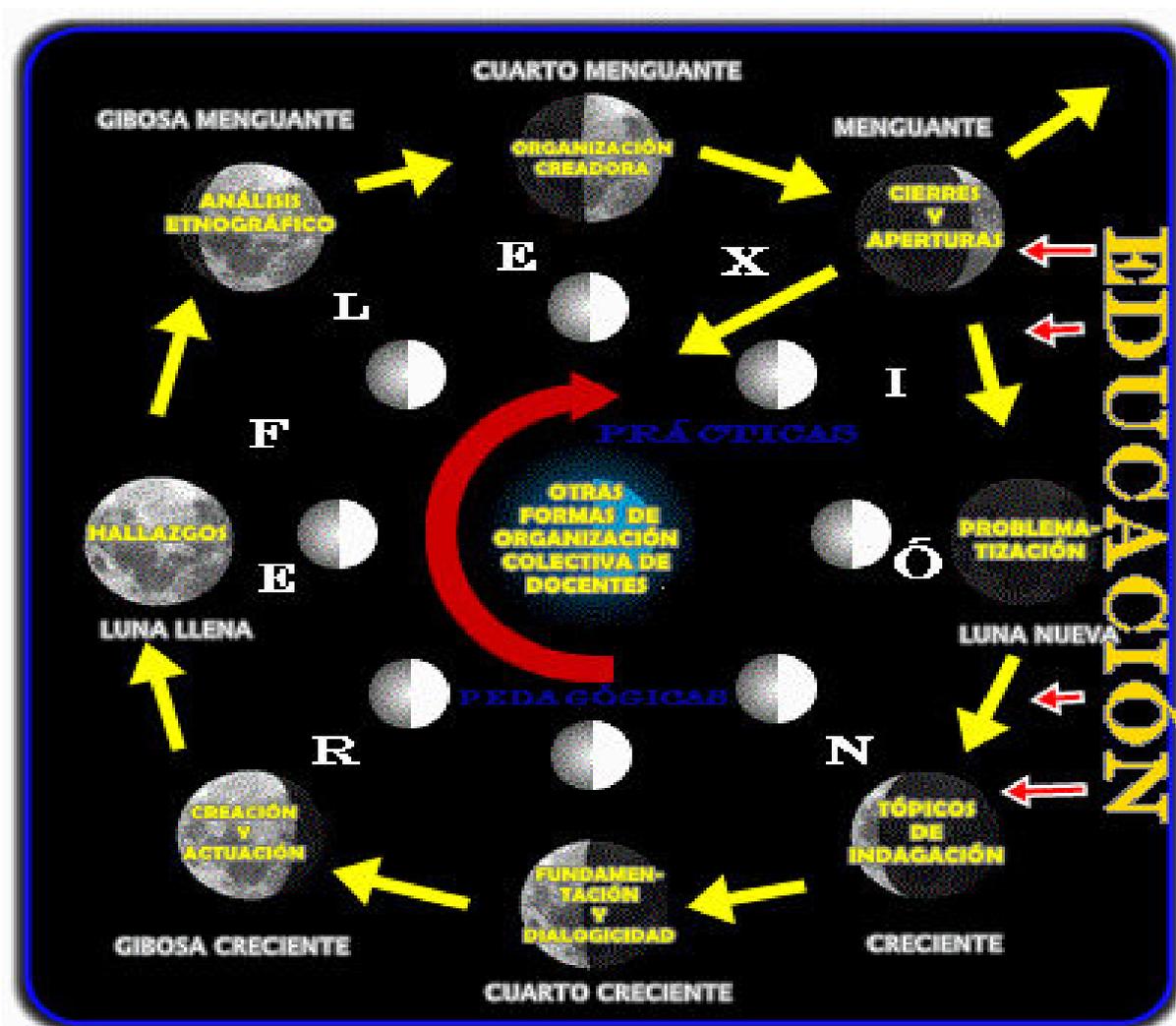
The intention of this research work is grounded in the challenge of building groups of teachers to unravel the world of teaching practices and gain a broader, interdisciplinary and transforming of being and doing in context and understand the diverse social constructions and their components towards to identify, to analyze and to describe as starting element for the kind of subject to be formed in connection with the minimum of society to achieve.

Thus, the search of this knowledge work is essentially provide inputs to transform the traditional education view, which involves the reconstruction of the school concept, all areas and subjects that converge in it, including being teacher. This reconceptualization involves the recognition of school: first, as a political space where multiple realities and the world are interpreted, validating the diversity and difference, with a pedagogy supported in otherness, encouraging decision making and a more humanizing life practice, and on the other hand, the school as a social space where subjects are social actors that interact and intervene in the world to make changes in it.

In this sense, the focus of this research path is in the collective critical reflection of teachers tends to become an academic community characterized by assuming his role and social responsibility that attends. First, from development of joint activities that recognizes the polyphony in different pedagogical practices. On the other, looking assumed as reflexive actors and producers of new interpretations of their being and doing in interaction with peers to generate reflexive analysis in dynamic practice-theory-praxis, making these subjects capable of speech and action that mentions Hannah Arendt along her speech.

Keywords: Education, School, pedagogy, didactics, pedagogical practices, pedagogical knowledge, pedagogical approach, communication, training, teachers' collective

1. TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO



2. EXORDIO

Entre el sol y la tierra está un hermoso satélite, la excéntrica y bamboleante luna la cual se presenta en diferentes aspectos visuales según su posición de giro alrededor de la tierra.

Usar el disco lunar para mostrar este trayecto e ilustrar el fenómeno de la lunación surge de la posibilidad que este símbolo de luz ha generado a lo largo de la historia y en diferentes cosmovisiones de hacer emerger elementos de análisis y reflexión en los seres humanos.

El sol aquí representa la educación, la tierra será considerada como la obra de conocimiento (aspecto relacionado con el sol y su sistema) y el fenómeno de la lunación será el elemento que hila los diversos estados de luz por los que se ha transitado y se transitará a lo largo de este proceso etnográfico.

Al iniciar este camino se trae como experiencia un trabajo organizativo entre maestros que ha posibilitado un análisis reflexivo sobre el desafío de la escuela de propender por adoptar una forma de educación que permita a los educandos la oportunidad de reflexionar, comprender, cuestionar y ampliar la visión de la realidad usando las herramientas que le provee el entorno político, social, cultural y económico en la cual está inmersa.

Es por eso que en el *Novilunio* elegí **“ORGANIZACIÓN COLECTIVA DE DOCENTES ORIENTADAS AL FORTALECIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO, A LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y A LA RESIGNIFICACION DEL PROCESO CURRICULAR INSTITUCIONAL”** como aspecto para adentrarme en esta vuelta satelital a la tierra.

Esta *Luna Nueva o Novilunio* esclareció la intencionalidad cimentada en el desafío de construir comunidades de docentes que giren en torno a procesos de autoformación en el que se pongan en común las prácticas de enseñanza ejercidas para convertirlas en objeto de reflexión y análisis que consideren éstos y muchos más elementos que emerjan para lograr una aproximación a una escuela en contexto.

En este punto la *Luna Nueva* transita a *Creciente* y a partir de lo problematizado y sobre esta formulación: ***¿Cómo fortalecer el saber pedagógico mediado por nuevas formas de organización colectiva de docentes que permitan la transformación de las prácticas pedagógicas y de enseñanza y, que puedan conducir a un proceso de la resignificación curricular institucional?*** Y después de explorar varias experiencias a nivel mundo, continente, país y región al respecto, la luz solar empezó a dejar visibilizar los intereses, las apuestas, las necesidades, las pretensiones y algunas rutas posibles por las cuales transitar. A partir de esta visibilización fue posible identificar esos elementos centrales que marcan la ruta: ***el maestro, las prácticas pedagógicas, el saber pedagógico y la resignificación curricular.***

Virando un poco se ha hecho arribo al **Cuarto Creciente**, evidentemente había más luz y muchas más evidencias pero continuaban muchos elementos en esa penumbra los cuales requirieron de otras voces, de otros actores, de ese ágora donde la teoría y la práctica se retroalimentan, para contribuir a develar el verdadero sentir y hallar la coherencia de lo que se pretendía explorar.

De esta manera lo que se busca con esta investigación es esencialmente transformar la visión tradicional de la educación, lo cual implica la reconstrucción del concepto de escuela, de todos sus ámbitos y de los sujetos que en ella convergen, incluyendo el ser maestro.

Sobre esta fundamentación se estableció un dialogo de saberes donde Edgar Morin, Aracelli de Tezanos, Paulo Freire, Jossette Jolibert, Lev Vigosky, Armando Zambrano, Olga Lucia Zuluaga, José Gimeno Sacristán y otras voces menos nombradas pero ya digeridas posibilitaron esa dialogicidad que pudo hacer emerger fundamentos para esta construcción de la realidad.

La **Gibosa creciente** ha llegado y con ella esa la luz creadora se torna convexa y provee muchos elementos para esta intervención, se dilucidó hacer una investigación sobre la propia práctica, se toman elementos principalmente de la **“Etnografía de la Educación”** sin cerrar la posibilidad a que otros tipos de investigación retroalimenten este camino. Empezaron a surgir creativamente piezas que permitirán llegar a los

lugares recónditos de búsqueda; tales como: ciclo de conversatorios, acervo documental, matrices de observación directa y testimonial, entre otras.

Este momento es muy intenso, hay mucha energía y mucho por hacer, hay un abanico de posibilidades y toca priorizar y tomar asertivamente las decisiones, se revisa lo transitado, se depuran muchas cosas en cada paso dado, puesto que pronto se estará en el plenilunio de cara al sol, de frente a la evidencia.

Llegó así, el **Plenilunio o Luna Llena** y con ella emergieron esos elementos necesarios para analizar las prácticas pedagógicas, se caracterizó por un gran intercambio comunicativo, viendo así de frente toda la cara de la luna, datos, observaciones, registros, toda clase de información quedó expuesta para ser trabajada creativamente. Fue el momento de mayor luminosidad, el más altivo, todo estaba a disposición y frente a frente para ser modelado cual obra creadora.

Este tránsito no se detiene, ha hecho arribo la **Gibosa Menguante**, momento de depuración caracterizado por el análisis y la reflexión, muy complejo, orientan la búsqueda procesos objetivos y subjetivos en pro de alcanzar esas lecturas de la realidad, vuelve la teoría a acompañar el proceso, esta vez sirvió de elemento de revisión de la acción.

En este estadio, hubo esa aprehensión todos esos elementos pedagógicos, didácticos, éticos, políticos y comunicativos en pro de comprender el oficio del ser maestro a partir de las situaciones reales en las que este se ve inmerso.

Anticipando el final, llegó el **Cuarto Menguante**, preparándonos para un nuevo ciclo, es momento de sintetizar este trayecto investigativo, está dejando múltiples reflexiones y nuevas problematizaciones frente al ser y hacer del maestro para este momento histórico en pro de buscar nuevos planteamientos educativos que conduzcan a un nuevo modelo de sociedad humanizadora, humanizante y ante todo emancipadora es por eso que aquí en este periodo de calma surgió la propuesta educativa. Esta fase lunar es un momento fabuloso, creativo y creador, el sol ha dejado su energía haciendo brotar ideas que se convertirán en insumos para aportar a esa apuesta de resignificar el oficio del maestro a partir de la transformación de sus prácticas.

Finalmente, nos encontramos en **Luna Menguante**, este ciclo lunar ha terminado, pronto vendrá la luna negra. Con todos los insumos que la organización creadora deja a su paso, surge un ofrecimiento desafiante para suscitar espacios para docentes donde el saber pedagógico se transforme en colectivo y aporte insumos para darle una reconfiguración a su identidad profesional y al oficio de enseñar, sirviendo esto de verdadero agente de cambio escolar, permitiéndoles estar acorde a las demandas que le asisten en esta sociedad.

LUNA NUEVA

La luna esta oculta por el resplandor del sol, ha llegado el novilunio y con éste emerge el fenómeno educativo a estudiar, el cual no es identificable desde una sola perspectiva por lo tanto no puede ser visto ni definido desde un solo punto, de esta manera nace la necesidad de transitar por el espacio de las prácticas pedagógicas en pro de reconocer otros caminos que conduzcan a la transformación de la cultura escolar.

3. PROBLEMÁTICA

ORGANIZACIÓN COLECTIVA DE DOCENTES ORIENTADAS AL FORTALECIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO, A LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y A LA RESIGNIFICACION DEL PROCESO CURRICULAR INSTITUCIONAL.

3.1 Descripción de la problemática

Centrar la mirada en el maestro por medio de procesos investigativos es la posibilidad de éste mismo de pensarse, de representarse y de dejar de ocupar un papel pasivo en la educación, donde él debe trascender el asumirse como un objeto de conocimiento para convertirse en un sujeto transformado y transformador, puesto que en gran parte está en su deber ser, el presentarle a sus estudiantes el mundo y sus relaciones para

que a partir de allí ellos produzcan sus propias elaboraciones y se permitan ser constructores de su propia realidad.

De esta manera, La Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito de carácter público oficial de la ciudad de Cali.-Valle, organiza la educación que ofrece en ciclos de formación - enseñanza, estos son: ciclo preparatorio integrado por docentes de preescolar, primero, segundo y tercero de básica primaria, ciclo básico: docentes de los grados cuarto y quinto de básica primaria, sexto y séptimo de básica secundaria, ciclo de fundamentación: docentes de los grados octavo y noveno de básica secundaria y ciclo Especialización: docente de los grados diez y once de educación media técnica, en las modalidades: técnico en mantenimiento en sistemas, técnico en mantenimiento en equipos electrónicos domiciliarios y técnico en audiovisuales con énfasis en promoción social.

Desde el 2014, la institución educativa adoptó la pedagogía por proyectos como modelo pedagógico, sin embargo desde el 2008, ésta se encontraba institucionalizada en el ciclo preparatorio. Esta adopción institucional se establece en la búsqueda de modificar las concepciones pedagógicas institucionales y lograr permear los maestros de los ciclos de enseñanza existentes, para que reconozcan la escuela como ese espacio creador de cultura y de participación social, el cual busca que por medio del acceso al conocimiento convertirse en agentes activos en los procesos de transformación social.

A partir de lo anteriormente anunciado, la institución educativa realiza esta asunción reconociendo una de las propuestas que ha comenzado a tener mayor eco en estos últimos años precisamente por la óptica con la cual establece sus relaciones, la pedagogía de proyectos, la cual propicia la creación de diversos contextos de aprendizaje en los que los sujetos elaboran sus conocimientos a partir de la integración de los saberes previos con los nuevos conocimientos. Esta pedagogía posibilita un sujeto que interactúa en un medio que el mismo administra y que se permite elaborar hipótesis sobre las cuales trabaja, En este sentido la escuela es vista aquí como un escenario significativo que propicia el aprendizaje.

La pedagogía de proyectos se plantea como un proceso de enseñanza y aprendizaje que integra diversos de elementos para llegar a una educación integral, uno de ellos son los conocimientos. Estos tienen ciertos lugares establecidos en el desarrollo científico de la humanidad pero se cree que es en la integración de los mismos donde los proyectos de vida de los educandos alcanzan el sentido.

La pedagogía por proyectos permite vivir una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse. Esta práctica les permite: - No depender solamente de las elecciones del adulto. - Decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido. - Proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y aprendizajes. - Asumir responsabilidades. - Ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad (Jolibert, 1988, pág.49).

En este sentido, la ley 115 de 1994, en el artículo 1º reglamenta que:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En función de esto el sistema educativo colombiano se ha organizado a partir de esta normativa, para garantizarle al grueso de la población el cumplimiento del derecho a la educación, el cual deberá estar acorde con las finalidades que esta misma ley promulga.

La ley general de Educación 115 de 1994 señala que la sociedad, la familia y el estado son los directos responsables de que el hecho educativo se oriente respecto a la satisfacción de las necesidades de la sociedad, pero enfatiza que es menester específico de toda la comunidad educativa encarar el desarrollo e implementación de las diferentes estrategias a emplear en las diferentes instituciones en pro de alcanzar las finalidades de la educación promulgadas.

De ahí, lo que se está impulsando a partir de esta promulgación, es que los actores aquí inmersos persigan el sueño sincrónico de trabajar por una educación para todos y todas, cimentada en la acción-reflexión-acción que conduzca a replantear la escuela, su sentido y le permita transformar sus prácticas y las relaciones que ella establece con la sociedad.

En esta perspectiva, el desafío de la escuela es propender por adoptar una forma de educación que permita a los educandos la oportunidad de reflexionar,

comprender, cuestionar y ampliar la visión de la realidad usando las herramientas que le provee el entorno político, social, cultural y económico en la cual está inmersa.

Por lo tanto resulta de gran relevancia buscar estrategias que conduzcan a la transformación y resignificación de uno de los actores del acto educativo: “el maestro”, buscando cuestionar su práctica y hasta la misma formación recibida en pro de confrontarse, darse la oportunidad de cambiar y de intervenir en las aulas de una manera más asertiva y acorde al desarrollo social.

Reforzando lo anterior, el artículo 104 de la Ley general de educación menciona que:

El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

En consecuencia con lo anterior; los retos, desafíos y transformaciones que la escuela antepone hoy, exigen referenciar cómo es el contexto en el cual se desarrollan las experiencias educativas, para entender las relaciones que se entretajan alrededor de la comunidad educativa y así emprender prácticas que resulten relevantes y pertinentes para los actores que en ella intervienen.

Frente a esta evidencia, en la Institución Educativa Técnica Industrial Multipropósito de la ciudad de Cali, existe una propuesta pedagógica orientada por la pedagogía por proyectos la cual es realizada por algunos grupos de docentes que pertenecen a los diferentes ciclos de formación en los cuales se organiza la enseñanza

institucional y que tienen como una de las premisas fundamentales, reconocer la escuela como un espacio creador de cultura y de participación social.

Conscientes de los retos, desafíos y transformaciones que la escuela antepone se manifiesta en la institución una tendencia expresada en un sinnúmero de propuestas que se entretajan alrededor de la comunidad educativa y pretenden ser relevantes y pertinentes las cuales están orientadas a hacer del aula y su entorno social un escenario en el que tanto el educando como el docente tienen la oportunidad de compartir experiencias que le permiten la construcción de un conocimiento más real y significativo.

En otras palabras, la apuesta de esta institución está orientada a ser una escuela circunscrita en la realidad contextual, una que pueda hacerle frente a las múltiples circunstancias que en ella confluyen. Por ejemplo, el contexto que se está referenciando pertenece a un estrato socioeconómico bajo, donde la violencia afecta la cotidianidad haciendo que en muchas ocasiones la agresividad se convierta en una actitud ante la vida y el ataque es una constante en la relación con el otro. Asimismo, como resultado de la situación socioeconómica de la comunidad muchos de los estudiantes pasan gran tiempo solos o en casas de los vecinos, factor que trae consigo que la familia deje toda la responsabilidad formativa a la escuela, por éste y los demás factores mencionados anteriormente es que la escuela debe ser asertiva en su intervención y debe propender escenarios para que esos sujetos que transitan por ésta

tengan la oportunidad de repensar y recrear de manera distinta la realidad social de la cual son producto y en ocasiones víctimas.

Frente a las múltiples realidades presentes, la escuela necesita un cambio y requiere ser vista desde una concepción dinamizadora de procesos y es por esta razón que debe estar en la búsqueda de estrategias que realmente le den el verdadero sentido. Consecuentemente con estas ideas, la práctica tradicional debe ser modificada por una fundamentada en los principios de la vida cooperativa y democratización de los espacios escolares, en la que tanto el educando como el docente tengan la oportunidad de compartir experiencias que le permitan la construcción de un conocimiento más real y significativo, acorde a las demandas de este momento histórico.

Partiendo de estas evidencias, el desafío estará en construir comunidades de docentes que giren en torno a procesos de autoformación en el que se pongan en común las prácticas de enseñanza ejercidas para convertirlas en objeto de reflexión y análisis que consideren éstos elementos y los que emerjan para lograr una aproximación a una escuela en contexto.

Por un lado con el propósito de obtener elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y pedagógicos que permitan transformar y modificar la concepción tradicional tan arraigada que se tiene de la enseñanza y de la intervención en la vida escolar y, por el otro lado que posibilite la construcción de un saber pedagógico

producto de la reflexión crítica colectiva del ser y el hacer docente que permee los currículos y que conduzca a concreciones curriculares de las cuales hoy en muchas de las instituciones educativas oficiales adolecen y/o se necesitan en pro de llegar a establecer un proceso que se traduzca en la construcción de un enfoque pedagógico compartido con todos los ciclos de formación y coherente con la realidad y el contexto institucional.

Resignificar el rol docente es sinónimo de comprender y significar su ser y hacer en la realidad y el contexto que se encuentra en pro de la transformación de la educación y de convertir la escuela en un escenario formativo para la vida. Asumir esto no es un desafío fácil pues exige tiempo, motivación, trabajo cooperativo, colaborativo y sobretodo un proceso de desprendimiento de inseguridades y resistencias que se tienen gracias a la herencia de la tradición que ubican a los docentes como los poseedores exclusivos del conocimiento y de la verdad.

Vivir un proceso cooperativo y colaborativo como éste es una oportunidad de construir un saber pedagógico entre pares que permite compartir, analizar, discutir, reflexionar, debatir, en torno a su praxis, representando una oportunidad de reflexión crítica abierta y dialogizante que generaría efectos transformadores en los contextos escolares.

Por lo tanto, es necesario que los maestros opten por organizarse en comunidades académicas que les permitan escenarios de análisis y reflexión

permanente orientados principalmente a transformar la visión tradicional de la educación, concienciarse acerca de su responsabilidad en la construcción y el fortalecimiento de un saber pedagógico que determine, de sentido y signifique su praxis. Sumado a lo anterior, este actuar en colectivo puede identificar líneas de cambio y posibilidades investigativas que puedan aportar insumos para que la institución pueda organizar a mediano o largo plazo un proceso curricular que articule los diferentes niveles de enseñanza y las prácticas que en ellos se desarrollan en pro de llegar a un enfoque curricular compartido.

En este sentido, repensar las dinámicas institucionales lleva a plantear la siguiente pregunta problematizadora.

¿Cómo fortalecer el saber pedagógico mediado por nuevas formas de organización colectiva de docentes que permitan la transformación de las prácticas pedagógicas y de enseñanza y, que puedan conducir a un proceso de la resignificación curricular institucional?

CRECIENTE

De frente a la primera aparición de la luna, ahora el sol va camuflándose permitiendo entrever en la bóveda celeste esos caminos por explorar, surge la reflexión como aliada en el proceso para adoptar una postura que permita desentrañar el universo de las prácticas pedagógicas, brotando en esta búsqueda otras posibilidades necesarias para entender esta realidad.

4. TÓPICOS DE INDAGACIÓN

4.1 Intereses Gnoseológicos

4.1.1 Interés General

Analizar nuevas formas de organización colectiva de docentes del ciclo inicial de formación (transición-3º) a través de trabajos inter/trans disciplinarios orientados al fortalecimiento de saber pedagógico que permita la transformación de las prácticas pedagógicas y de enseñanza que aporten insumos para organizar un proceso curricular articulador en la institución en pro de llegar a un enfoque curricular compartido.

4.1.2 Intereses Específicos

- Identificar las prácticas pedagógicas para relacionarlas con el componente pedagógico institucional.
- Analizar las prácticas pedagógicas frente a los documentos pedagógicos producto del trabajo colectivo del grupo de ciclo.
- Generar una propuesta de estructura organizativa de docentes en concordancia con cada ciclo de formación y enseñanza existente en la institución para enriquecer el quehacer docente y que conduzca a aportar insumos para organizar un proceso curricular articulador en pro de llegar a un enfoque curricular compartido.

4.2 JUSTIFICACIÓN

“Siempre hay un momento para comenzar.
En este momento de la historia,
que no solo es cambio de época sino época de cambio,
se requiere que desarrollemos nuestra capacidad de aprender
de nuestras experiencias; como fundamento para construir
el futuro tenemos que hacer procesos de interpretación
crítica de lo que sucede.
El desafío es integrar teoría y práctica
Como clave para comprender el futuro.
Nunca debemos perder la capacidad de asombro:
el mundo no es, el mundo está siendo”
Pablo Freire

La investigación organización colectiva de docentes orientadas al fortalecimiento del saber pedagógico, a la transformación de las prácticas pedagógicas y de enseñanza y que aporte insumos para que se pueda organizar a mediano o largo plazo un proceso articulador en pro de llegar a un enfoque curricular compartido, permite analizar las distintas estrategias, herramientas y múltiples formas como los docentes están llevando al aula prácticas de enseñanza en el marco de la pedagogía por proyectos, enfoque adoptado para este ciclo por el consejo académico de la institución, la cual se encuentra ofreciendo una visión de pedagogía y didáctica integradora, que se piensa extender a toda institución, la cual ayuda a pensar y convertir la escuela en un escenario formativo para la vida, exigiendo una constante reflexión sobre el quehacer pedagógico de los educadores, que se confronta con la teoría y permite que se reevalúen las prácticas, se socialicen las estrategias y se creen propuestas de intervención a nivel individual y grupal.

De esta forma, la escuela se ve como un escenario que permite reconocer las voces de todos lo que en ella confluyen, es un espacio donde mi “yo” se complementa con un “tu” como medio de interacción social, identificación y valoración de aquellos

con los que se construye la vida escolar, todo esto pasa gracias a la existencia del lenguaje cuya finalidad real es posibilitar la comunicación.

Por lo tanto, este escenario social debe estar habitado de experiencias significativas que conduzcan a cada una de las manifestaciones existentes en su interior, a tomar un lugar en la comunidad y hagan oír su voz en el colectivo. A partir de este grado de conciencia, el papel del maestro será aprovechar las ventajas ofrecidas por el lenguaje como mecanismo de interacción efectiva permitiéndole enseñar, generar y transmitir la cultura de la sociedad en la que se está inmerso.

Bajtin (1998. pág. 7) considera que:

El oyente, al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc.; y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras palabras del hablante.

Dicha consideración es de resaltar al momento de asumir la relación en el proceso de construcción de saber pedagógico puesto que son los mismos maestros quienes están llamados a realizar una reflexión crítica de su práctica 'enmarcada en el encuentro de pares, reconociéndose como sujetos activos, para así lograr un proceso de construcción y producción de conocimiento conjunto basado en la comprensión e

interpretación de un mundo cambiante y que a la vez en ese encuentro ponga en juego las diferentes competencias profesionales del oficio de ser maestro en pro de generar respuestas a realidades específicas de su tiempo y contexto, de llegar a una comprensión de su quehacer y porque no de atreverse a proponer transformaciones curriculares y de las políticas educativas.

La docencia es una práctica social y como tal debe ejercerse en principios de un trabajo cooperativo y colaborativo entre quienes construyen socialmente y le apuestan a la construcción de conocimientos, la búsqueda, la exploración, la investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante en el medio que intervienen, parafraseando a Bandura al considerar que los factores externos son tan importantes como los internos y que los acontecimientos ambientales, los factores personales y las conductas interactúan con el proceso de aprendizaje, estas afirmaciones están cimentadas principalmente en las teorías del aprendizaje social, al respecto Schunk (2008. pág.118) sustenta que:

La idea que una buena parte del aprendizaje humano se da en un medio social. Al observar a los otros, la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. También aprenden acerca de la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, y actúa de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos.

Reafirmando la importancia de la educación y la docencia como práctica social, Aguirre (1995) resalta que *“La educación es el resultado de la acción de un generación sobre otra, a la que trata de enculturar y socializar.”*

Apelando a este enfoque socioconstructivista, donde los procesos de aprendizaje, los cambios de paradigmas y las transformaciones del quehacer pedagógico de los docentes se dan en medio de la interacción social y validando así a la reflexión crítica acompañada de sus pares, esta propuesta pretende incentivar la creación de un proceso de formación dirigido por los mismos maestros que recoja sus necesidades reales, intenciones, ideas, entre otros, para generar un proceso de reflexión - acción educativa a partir de ese dialogo entre pares que desemboque en un proceso de transformación de su rol como docente, de la enseñanza y que a su vez propicie al interior de la institución un proceso de revisión del eje curricular de la institución, que logre apuntar a la resignificación de este eje permitiendo encontrar ese hilo conductor que lleve a tejer las diferentes experiencias y esto pueda convertirse en un posible enfoque curricular institucional.

Para el caso específico de la institución educativa objeto de investigación, la educación se encuentra organizada en ciclos de formación, estos son: inicial, básico I, básico II, fundamentación y especialización, y así mismo se encuentran organizados los maestros para realizar su práctica docente. El desafío será lograr que en el primer ciclo los y las maestras se motiven a vivir ese dialogo de saberes que conduzca a grandes transformaciones en cuanto a la praxis y a la forma de asumir el oficio de

enseñar y que a su vez puedan generar espacios de discusión, reflexión, análisis, debate entre otros para generar insumos que logren aportar insumos para que se pueda organizar a mediano o largo plazo un proceso curricular articulador en pro de llegar a un enfoque pedagógico compartido, debido a que en éste existe una experiencia autoformativa desde el año 2007 y que logra institucionalizar la pedagogía por proyectos en el ciclo preparatorio en el 2008.

Ante esta necesidad surge esta propuesta de investigación la cual pretende servir como herramienta para transformar la enseñanza a través de la acción-reflexión-acción.

4.3 ANTECEDENTES

En el momento actual, se hace necesario promover y desarrollar procesos orientados a la formación permanente de los docentes que se traduzcan en posibilidades para reinterpretar y transformar la educación y las relaciones que se establecen al interior y alrededor de ella, para tal finalidad es necesario hacer una revisión de las prácticas pedagógicas existentes para que a partir de allí se generen verdaderas acciones transformadoras de realidades y de la sociedad en general.

Hoy, cuando las múltiples realidades de nuestros contextos demandan procesos de transformación imperantes y la política educativa que se adaptan al modelo de desarrollo económico globalizador están promoviendo desafíos para la educación y el mejoramiento de la misma, es de vital importancia detenerse a interpelar la formación, el oficio y el saber mismo de uno de los actores principales del proceso educativo, el maestro

Frente a esto y para que la escuela llegue a una transformación real, es necesario que ese sujeto maestro tenga a modo de panóptico la posibilidad de concebir la amplitud de la educación desde él mismo, que apueste a que a formarse integralmente debe incluir relacionar lo pedagógico, lo disciplinar y lo contextual, para que a partir de allí, pueda desarrollar una identidad frente a su ser y hacer que le permita continuar con su formación viviendo procesos continuos formativos y autoformativos, los cuales debe ser una constante en el ejercicio docente.

De aquí deviene, la escuela tendría un sujeto profesional que encara el proceso de enseñar, significando su oficio, sus prácticas, las relaciones que establece y en permanente cuestionamiento de su ser y hacer lo cual genera saber pedagógico que indiscutiblemente se expresa en una transformación del ejercicio de enseñar.

Tezanos refuerza esta idea al mencionar que:

El enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica del hacer docente expresado en la escritura. (2006, p. 11)

En este sentido, la apuesta consiste en que a partir de la praxis, los y las docentes inicien un proceso que posibilite un dialogo y encuentro de saberes, entre lo académico, lo popular, lo cultural, entre otros, que permitan reflexionar, analizar, cuestionar, crear, investigar, diseñar acciones, entre otras apuestas, todas encaminadas a consolidar una propuesta de educación diferente que surja a partir de vivenciar un proceso colectivo, cooperativo y colaborativo entre pares que permita construir saber pedagógico en torno a una dinámica practica - teoría – practica orientada para generar efectos transformadores en los contextos escolares y extraescolares.

Principalmente, lo que se propone es entablar un dialogo de saberes donde el conocimiento en sus diversas expresiones pase por un escenario dialógico e interaccionista de las subjetividades y lecturas de realidad de cada uno de los sujetos, el cual se debe propender por darse en términos de analizar las múltiples realidades formadas por el contexto histórico, social, político, económico y cultural en el cual están inmersos.

De ahí que la tarea colectiva es desentrañar el mundo de las prácticas pedagógicas para orientar una reflexión en relación con el conocimiento y el saber y así obtener una visión más amplia, interdisciplinar y transformadora del ser maestro y de su hacer en contexto, y a partir de ésta comprender las diversas construcciones sociales y sus elementos constitutivos en pro de identificar, analizar y describir como elemento de partida el tipo de sujeto que se desea formar en relación con el modelo de sociedad que se desea alcanzar.

Entonces, la apuesta se fundamenta en la transformación del quehacer pedagógico la cual parte de una reflexión crítica de la práctica concreta cotidiana que se somete a un ejercicio de confrontación y debate, que se analiza a la luz de las teorías existentes, la experiencias y con elementos propios del contexto para que de dicho recorrido devengan en procesos de construcción y fortalecimiento del saber pedagógico, ese saber que le es inherente al maestro y que está en constante flujo y que abarca más allá del ejercicio de cómo se enseña y trasciende a vincular el qué, para qué, en dónde y con quiénes se desarrolla.

De ahí que para lograr la tan anhelada transformación de la escuela, es necesario que la introspección propuesta parta de cada sujeto y se expanda entre esa comunidad académica que comparte en el día a día el oficio de enseñar. Puesto que el desafío de modificar y reconfigurar el quehacer pedagógico en pro de un mejoramiento institucional debe partir de una reflexión crítica entre pares que incentive a su vez un proceso de formación dirigido por los mismos maestros y maestras que recoja sus necesidades, inquietudes, cuestionamientos y más, que puedan servir de insumo para vivenciar un proceso de reflexión - acción educativa a partir de ese encuentro de experiencias y saberes que lleve a la construcción de un saber pedagógico colectivo permeando sus roles como docentes, la enseñanza y el eje curricular institucional.

En la misma línea, Tezanos menciona que:

Un colectivo de maestros en la institución educativa se transforma en el lugar donde los docentes focalizan su reflexión, su análisis, su inventiva, su creación en los nuevos modos de enseñar que abren el camino del desarrollo pleno de las competencias cognitivas y sociales para los alumnos en riesgo social. Y quizás para ello, se hace necesario partir por un análisis crítico de aquello que aprendieron en su pasaje por la Escuela de Educación. Este análisis implica indagar sobre las concepciones psicológicas, sociales y económicas recibidas acerca de los alumnos, las visiones sobre el oficio de enseñar, las explicaciones sobre el sistema educativo y, sustantivamente, la historicidad de la profesión docente. (2007, p. 23)

Desde este punto de vista los colectivos de maestros cobran una especial relevancia dada la importancia del ejercicio docente, y ante la sentida necesidad de una real transformación de la enseñanza la cual es evidente que no es posible sin que sus actores vivan procesos de reflexión reales, frente a esto existen actualmente muchas experiencias innovadoras e investigaciones que han tomado como su principal sujeto de investigación este proceso.

Para este caso, la exposición de los antecedentes se hará en torno a un grupo de experiencias e investigaciones que giran alrededor de la formación docente en colectivos, su práctica y el saber pedagógico, a nivel mundial, latinoamericano y por último las ubicadas en Colombia.

En primer lugar, se tiene que en España en 1997 fue presentada la tesis **La Formación Permanente y el Grupo de Trabajo en el Desarrollo Profesional del Docente en secundaria** del departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Pedagogía de la Universidad de Rovira i Virgili, la tesis doctoral de Charo Barrios Arós, la cual está centrada en analizar y discernir la importancia que tiene la formación docente permanente en los cambios educativos, señalando fundamentalmente en que se ha de cambiar primero la cultura establecida en los centros escolares y como consecuencia de esto vendrán metamorfosis evidentes, subraya que es necesario introducir primero nuevas formas de actuación que deriven la transformación de la cultura escolar y profesional.

En esta investigación se presenta una tendencia a entender que el proceso educativo debe favorecer el gusto por aprender, haciéndose necesarios requisitos como primar los intereses comunitarios frente a los particulares y el trabajo en equipo. Una de las líneas investigadas hace referencia directa a la propia profesión, escudriñando lo que entienden los docentes que su formación les ha de proporcionar tanto en los conocimientos de las materias que imparten, como los conocimientos pedagógicos necesarios para llevar a cabo su ejercicio.

Plantea la formación permanente como elemento indispensable en el desarrollo profesional de los docentes, entendiendo por éste cualquier intento sistemático de mejorar la práctica en los tres aspectos que el docente actúa o debería actuar: docencia, gestión e Investigación. Hace insistencia en que la formación permanente ha de partir de la propia reflexión sobre su práctica docente, convirtiéndose ésta en un proceso de investigación-acción. Afirma e insiste que la necesidad e importancia de convertir los departamentos y los centros escolares en su conjunto en el eje dinamizador de formación de los docentes para que incida en su propio desarrollo profesional de la profesión docente, en función de la comunidad a la que pertenecen.

Muestra que la calidad educativa, no solo depende de la autonomía y la formación permanente del docente, sino que existen otros aspectos fundamentales como: la administración del centro escolar, las políticas educativas, el currículo institucional, la misión y visión que cada centro persiga y cómo éstos a su vez

organizan el acto educativo. Frente a este aspecto se plantea que mediante trabajo colaborativo los docentes pueden poner en marcha acciones que planteen una verdadera reforma educativa. Además que en este ejercicio se van produciendo estrategias pedagógicas, intercambio de experiencias dentro del contexto en que actúan que pueden definir o concretar soluciones o aportaciones a las diferentes problemáticas que vayan surgiendo en la cotidianidad.

Se resalta que la formación docente permanente en las instituciones, por grupos de trabajo tiene unas fases y que deben diseñarse y ejecutarse programas de formación que giren en torno a la consecución de aspectos como: Clarificar sus propios intentos de aplicación curricular, evaluar y reestructurar la enseñanza, aumentar la sensibilidad hacia los problemas curriculares y las soluciones alternativas, facilitar estructuras, métodos e instrumentos de auto-evaluación, entre otros.

Presenta un análisis completo y enfatiza que muchas de las aspiraciones para transformar este complejo sistema educativo no tendrían razón de ser, si los propios profesores como profesionales individuales, no asumen un cambio en el planteamiento de su profesión, para esto es necesario aceptar que el ejercicio de una profesión es un desarrollo continuo de la misma, y depende de la evolución y transformación social; entender la necesidad de la formación permanente y de su crecimiento profesional como una característica propia de la profesión, vinculando también procesos de autoformación generados desde su propia comunidad; igualmente es necesario plantear el trabajo docente colaborativo entre todos los profesionales implicados.

Asimismo, se encontró en México la ponencia **Formación Permanente en Colectivos Docentes** (2009) presentada por Jaime Calderón y Jessica Rayas, la cual es un reporte parcial de una investigación etnográfica realizada con el propósito de documentar las representaciones producto del análisis que se construyen en los colectivos de profesores de educación primaria una provincia de México, las cuales están enfocadas a ver éstos como espacios sociales de formación entre iguales como posibilidad de mejoramiento profesional, académico y personal

Esta investigación problematiza la formación docente vista desde lógicas colectivas, una formación entendida desde el reconocimiento y construcción entre pares orientada hacia la transformación del espacio social llamado Escuela. Esta se gesta desde los colectivos de profesores quienes buscan llegar a la comprensión de las necesidades de formación que ellos tienen como lo que significa para ellos participar en sus propios procesos de formación, donde la socialización de experiencias, el intercambio de saberes y el desarrollo de una formación construida por los propios sujetos conlleva a un aprendizaje significativo y transformador de la realidad escolar.

La formación entre pares pedagógicos se plantea a partir de la implicación que éstos tienen con sus instituciones y como ahí entran en juego las coincidencias, la identidad en la historicidad compartida, las situaciones de vida y/o trabajo y las relaciones e identificaciones tanto con las comunidades docentes a las que pertenecen, como con las instituciones donde realizan su ejercicio y se forman, en estos colectivos de profesores los sujetos en formación asumen que sus acciones están enmarcadas en

una dinámica de acompañamiento y apoyo mutuo, donde cada participante a partir de sus intereses y el desarrollo propio de su autonomía aporta al desarrollo profesional de quienes participan en el colectivo y a su vez esto se traduce en oportunidades para llegar a la transformación de la educación a partir de la construcción de saber pedagógico colectivo.

En adición a esto, se encuentra una disertación a manera de diagnóstico que proviene del artículo publicado en Cuadernos de pedagogía en Barcelona, Formación Docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica realizada por Duhalde y Cardelli (2011), quienes presentan un análisis realizado acerca de la formación docente en América latina, dicho análisis partió de considerar las características de las políticas educativas neoliberales que han afectado a todos los sistemas educativos del continente, durante la últimas tres décadas.

En este sentido, señalan que estas políticas han causado detrimento en la educación pública y la reducción de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación que tienen todos los ciudadanos sin excepción, viéndola desde una perspectiva mercantilista la cual no vincula a la escuela ni a sus actores en las transformaciones que se desean. Como consecuencia de esto se evidencia como ha cobrado un lugar central el debate educativo sobre la formación docente como escenario creados para el análisis y reflexión frente a la problemática del campo educativo, debido a que América Latina y El Caribe presentan un alto grado de heterogeneidad y segmentación en cuanto al aspecto formativo y pedagógico.

Frente a esto en Colombia, María Cristina Martínez (2006) ofrece en su artículo- ponencia **La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento** para Redalyc – Educere de la Universidad de los Andes, Venezuela. Muestra como a lo largo de casi dos décadas se vienen configurando los colectivos y redes de maestros las cuales conciben al maestro como 'sujeto de saber, sujeto de deseo, y sujeto de acción política, éstos vienen trabajando alrededor de posibles respuestas a cuestionamientos como: ¿qué significa pensar al maestro como sujeto político? ¿Cuál es el alcance de los colectivos y redes pedagógicas en la reconfiguración de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia? ¿Se propicia la emergencia de otros modos de ser maestro?

Este análisis señala que el surgimiento de los colectivos y redes pedagógicas en Colombia, parten en primer lugar del cansancio que sienten los maestros frente a las capacitaciones externas que le son ofrecidas y que no llegan a suplir sus necesidades formativas. También se enfatiza que otra razón para la creación de éstos, es que los maestros se encuentran ávidos de tener un escenario propio donde puedan reflexionar, analizar, cuestionar y crear sus propias miradas y las de los otros. Además ven estos como la posibilidad de crear y establecer vínculos que les permiten construir y reconstruir su saber pedagógico y personal.

Martínez da una conceptualización de lo que se entiende por colectivos y redes de maestros, la cual gira en torno a presentar éstos como espacios:

Donde es posible construir otro modo de ser conjuntos, 'suelos fértiles' para producir saber pedagógico, comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber académico, grupos que superan las llamadas innovaciones y experiencias significativas y crean sus propias formas de producción de saber -sin las resistencias que produce llamarse 'maestro innovador'—, redes que construyen formas de hacer resistencia a lo global y a las incertidumbres, colectivos que actúan como facilitadores de proyectos inter-instituciones inter-organizaciones, como interlocutores y generadores de políticas educativas. (2006, p. 246)

En estos colectivos los maestros son los protagonistas de su propio proceso y se dan mediados por la interacción entre pares orientada a la construcción de un saber compartido que rompa con el esquema de formación tradicional piramidal existente en los programas.

Finalmente, presenta tres precisiones, la primera señala que los colectivos no son tablas de salvación que van a transformar radicalmente la educación pero si son una posibilidad política para la construcción colectiva de lo pedagógico y educativo. La segunda es que no todos los colectivos y redes existentes de maestros han asumido una postura que suscita debate y genera transformación, por lo tanto se expone que es necesario ampliar la perspectiva de estos para que no terminen siendo funcionales al orden impuesto. La última precisión es que las redes y colectivos son sinónimo de movimiento en el cual las acciones colectivas son la posibilidad de hacer emerger una transformación necesaria para el magisterio y para los sujetos que en él están inmersos.

En este recorrido, Gladys Jaimes y Blanca Bojacá (2011) pertenecientes al grupo Lenguaje, Cultura e Identidad de la Universidad distrital Francisco José de Caldas de Bogotá presentan la ponencia **La Sistematización de Experiencias Pedagógicas en Lenguaje: el Dialogo entre la teoría y la práctica**, enmarcada en el eje temático Formación docente, la cual proviene de un análisis producto de procesos de investigación educativa que expone la importancia que tiene el trabajo en grupos y redes de maestros en los procesos de sistematización de las prácticas, la investigación de las mismas y la implementación de las prácticas reflexivas.

Este documento muestra como la sistematización hoy está ligada al campo de la formación docente, la cual tiene como finalidad promover la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas que conducen a generar actitudes y desarrollar competencias investigativas, a partir de la comprensión de las propias ejecuciones, con sus logros y dificultades. Apunta a que las experiencias de aula, al ser sistematizadas y socializadas por grupos de docentes pasan del ámbito de la vivencia al campo del conocimiento; se convierten en referentes que permiten motivar procesos de autoformación docente, consolidar equipos de trabajo y suscitar innovaciones pedagógicas y didácticas en el aprendizaje.

A su vez, apunta a que la conformación de grupos y redes de maestros se muestra como una herramienta eficiente que permite promover el intercambio de saberes y experiencias de innovación e investigación, además que estas maneras de relacionarse entre pares, grupos de estudio, colectivos docentes e investigación o instituciones, promoviendo así, la profundización del conocimiento disciplinar y

didáctico y en esa medida, propicia la construcción de saber pedagógico y el fortalecimiento de la identidad profesional docente que posteriormente se traducirá en transformaciones curriculares.

Finalmente, manifiesta desde la red de transformación docente Colombiana y para este grupo investigativo que:

Las redes docentes se postulan como formas de organización y de aprendizaje colectivo Aprender a relacionarse con el mundo, a través de formas específicas de conocimiento; aprender a relacionarse con los demás, a través de sistemas de interacción no jerárquicos y autónomos y emprender búsquedas culturales de proyección educativa y social. (2010, p. 9)

CUARTO CRECIENTE

Desde este punto de vista, solo puede verse una parte de la luna, se está de frente al semicírculo lunar, en esta posición se asoman los cimientos necesarios para comprender, investigar y transformar el fenómeno educativo que asiste este trayecto “El maestro y su oficio”.

5. FUNDAMENTACIÓN Y DIALOGICIDAD

5.1 Marco teórico

Creo que por muchos siglos aún, la escuela con los alumnos y los maestros seguirán estando allí donde se genera el espacio institucional para la apropiación de la cultura, las prácticas sociales y el conocimiento acumulado. Una idea de escuela que pudiendo tomar muchas formas nuevas, en esencia siempre permanecerá.
Aracelly de Tezanos
Bennecourt, Enero 2001

La escuela es un escenario privilegiado en la construcción social y cultural debido a las múltiples realidades que convergen en ella, en ese sentido esta llamada a que su intervención contribuya al proceso de transformación social, puesto que los sujetos que la componen son actores activos de dicha construcción, es por eso que siendo conscientes de esta importancia y de la relevancia de la función misional de la escuela para este momento histórico, el llamado está centrado a que en su seno se gesten

reflexiones que doten de sentido a la educación, lleven a redirigir su acción y a replantear el papel del conocimiento, para que éste se conciba y se construya como una herramienta de liberación que permita aportar a esa construcción desde el campo educativo que conlleven a la consecución de un modelo de sociedad de orden diferente, igualitario e incluyente que recoja el sentir y la identidad de todos y todas, fundamentado en principios más humanistas y que entren a armonizar con nuestra madre tierra.

Frente a esta demanda Orlando Fals Borda (1997. Citado por Ghiso 2009) señalaba que:

Se precisa coraje e imaginación para convertirnos en constructores y defensores eficaces de culturas y civilizaciones protagonistas en la búsqueda de un desarrollo que nos dignifique, nos reconcilie con la naturaleza y abra espacios para intervenir en la definición del futuro

En esta perspectiva, lo que se busca es transformar la visión tradicional de la educación, lo cual implica reconstruir el concepto de escuela, de todos sus ámbitos y los sujetos que en ella convergen, incluyendo el ser maestro. Esa reconceptualización pasa por que se reconozca a la escuela: por una parte, como un espacio político donde se interpretan las múltiples realidades y el mundo, validando la diversidad y la diferencia, con una pedagogía soportada en la alteridad, que favorezca la toma de decisiones y con una práctica más humanizante de la vida, y por la otra parte, a la

escuela como espacio social donde los sujetos son actores protagonistas sociales que se relacionan e intervienen en el mundo para lograr transformaciones en éste.

La educación y quienes están inmersos en ella deben abordar una búsqueda que lleve a superar la visión simplificada, reduccionista, mecanicista y lineal de la escuela, por una que asuma el aula, la familia, las comunidades y la sociedad como imbricados de relaciones que no pueden estar restringidos, ni adaptados a un solo modelo de ser e intervenir, en otras palabras superar la escuela homogénea y homogenizante. Por lo tanto, ésta como gran escenario social debe distar de la doctrina determinista que limita su espectro de intervención y, está llamada a reconocer toda clase de subjetividades y fenómenos que en ella convergen debido a la multiplicidad de realidades que no se pueden excluir debido a que se configuran como partes constitutivas de ella. Por lo tanto, el llamamiento está en descubrir esa una nueva configuración del mundo y la complejidad con la que sus hilos se están tejiendo, apostándole a lo que Morin (1994, pág. 22) expresa:

Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad.

Por consiguiente, el reto consiste en entender la educación como un factor definitivo para la forma en que los sujetos comprenden, interactúan, transforman el mundo, sus

contextos y la sociedad; esta concepción obliga a las maestras y maestros a revisar su praxis para permitirse salir de lo reduccionista, superar la atomización y transmisión del conocimiento, y empezar a pensar en la escuela desde una visión más holística, que se conciba como una estructura, un entramado en continua construcción, dinámica, inacabada, donde exista la posibilidad de pensar, elegir, actuar, donde el azar sorprenda a la certidumbre y así ésta se permita inventarse y reinventarse constantemente, en un ir y venir constante de sentidos y significaciones.

Edgar Morin (1994) refuerza esta idea cuando expresa que:

El pensamiento no es sólo conocimiento / detección de las constancias, regularidades, "leyes", presentes y en acción en la naturaleza. Es también estrategia, y como toda estrategia no sólo debe utilizar al máximo su conocimiento del orden, sino también afrontar la incertidumbre, el alea, es decir, las zonas de indeterminación y de impredecibilidad que encuentra en lo real. Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento.

En consecuencia con la anterior, lo que se propone es un dialogo de saberes entre el conocimiento y las prácticas que subyacen pasándolas por un escenario reflexivo que permita analizar e intervenir en múltiples realidades formadas por el contexto histórico, social, político, económico y cultural en el cual se encuentran inmersos para que luego se traduzcan en transformaciones educativas.

Bolaños y Tattay (2013. Pág. 71) sustentan lo anterior al mencionar que:

Concebimos la investigación como un proceso transversal que permite desarrollar dinámicas de construcción de conocimiento y alternativas de transformación de la realidad, a partir de una actitud de indagación permanente, de construcción de explicaciones a las necesidades de conocimiento y, en general, comprensión de las realidades, la elaboración de propuestas fundamentadas en el contexto cultural y la problemática de cada territorio y/o espacio organizativo y social.

El conocimiento y reconocimiento de la realidad social en que se desenvuelve cada pueblo y, para este caso, cada estudiante es una de las estrategias de formación que ha contribuido significativamente a que la educación sea un factor de transformación.

Es conveniente anotar frente a lo planteado y buscando adentrarnos más en la dinámica que subyace en la educación entendiéndola como un sistema interdependiente que tiene un carácter transformador y puramente social, por lo tanto emprenderemos este recorrido investigativo centrando nuestra mirada en la escuela y en uno de los actores principales del proceso educativo: el maestro, puesto que es necesario desentrañar el mundo de sus prácticas para obtener una visión más amplia, interdisciplinar y transformadora de su ser y hacer en contexto.

En síntesis, lo que se busca en esta es generar un espacio dialógico, participativo, reflexivo e investigativo que actúe en doble vía que permita ver el engranaje educativo y las partes que lo componen, y a la vez, posibilite confrontar la teoría con la práctica y la práctica con la teoría para que exista una reconfiguración del sujeto maestro en pro de que éste contribuya la reelaboración del conocimiento que

tiene de sí mismo y del contexto donde interviene, y así mismo pueda ir resignificando el sentido de la escuela para que su intervención sea de cara a las realidades que en ella convergen.

Lo anterior se refleja en el pensamiento de Gramsci constantemente, es posible ver como él resalta el vínculo existente entre teoría y práctica, lo cual se configura como una filosofía de la praxis. Al respecto Palacios (1984, pág. 93) menciona para explicar esta terminología que:

La filosofía de la praxis pretende no sólo interpretar la realidad, sino también modificarla, planteándose la tarea de llevar a cabo una transformación que implique no a unos grupos sociales limitados, sino a extensas masas humanas.

Como lo indica Gramsci, a la necesidad de conectar teoría con la práctica, la filosofía de la praxis responde negando el desarrollo de la filosofía... abre las puertas a un nuevo hombre, a una nueva moralidad, a una libertad nueva.

En este sentido la fundamentación teórica de esta investigación se apoya en cuatro aspectos importantes: el primero es el rol del maestro en la transformación escolar, el segundo corresponde al saber pedagógico como una reflexión sistemática sobre la práctica y a su vez se abordará la construcción colectiva de éste que apunta a la creación de comunidades académicas, el tercero lo correspondiente a las prácticas pedagógicas y finalmente se abordará el currículo y algunas apuestas que conducen a la resignificación curricular.

5.1.1 El rol del maestro en la transformación escolar.

La transformación significa recuperar todo aquello que esté disponible, lo viejo y lo nuevo, para que con conocimiento e imaginación podamos revisar críticamente las tradiciones para enfrentar los nuevos desafíos.

Aracelly de Tezanos
Bennecourt, Enero 2001

Pensar una educación acorde al momento histórico, social, político y cultural al que asistimos; concebir una escuela renovada, contextualizada y con prácticas escolares distintas que brinden a los estudiantes la oportunidad de intervenir de diversas formas posibles en su realidad, implica necesariamente plantearse acciones introspectivas y búsquedas permanentes en torno a la razón de ser de la educación, éstas demandan una reflexión crítica y sistemática del acto educativo, de los actores que intervienen en él y en específico del maestro y su quehacer que conlleve a partir de ese ejercicio autoreflexivo, a gestar una verdadera transformación de la educación en su conjunto, que le apueste a la construcción social en pro de alcanzar un nuevo modelo de sociedad que se caracterice por ser justo, con principios democráticos, equitativos, incluyentes y que respete las múltiples diversidades que en ella están presentes.

Considerando esto, Freire (1997, pág. 24) insiste que *“La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”* es por eso que centrarnos en el maestro es tener en perspectiva que los seres humanos no estamos acabados y

que tenemos la absoluta necesidad de confrontar, modificar o ampliar nuestros saberes para llegar a una práctica verdaderamente transformadora.

En este sentido y retomando a Schön (1992, pág. 89) cuando menciona que:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar.

En este sentido, asumir un rol determinado parte de haber desarrollado una postura frente al tipo de educación que se busca pues hacía allí se orientaran sus acciones en pro de concretar sus objetivos de enseñanza. Entonces si la concepción que subyace al interior de este sujeto es concebir como Freire propone *“la educación como práctica de la libertad”*, el rol que adoptará será el de superar la visión tradicional de la educación que le ha sido legada y transmitida para transitar a un nuevo escenario que le permita estar en concordancia con ese modelo de sociedad justa, democrática e igualitaria que el mismo ha concebido, permitiéndose así desplazar el papel tradicional que le ha sido otorgado hasta ahora como trasmisor y depositario de conocimientos para llegar a convertirse en ese artesano creativo que está en una constante búsqueda de comprender la realidad para poder comprenderla, transformarla y resignificarla desde un visión más humanizadora.

De esta manera, el rol se asume desde otra perspectiva, Freire (1970, pág. 50) lo expresa: *“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”*. Lo cual marca una diferencia fundamental en la forma como se va a desarrollar el oficio de ser maestro, puesto que ahora la finalidad no está centrada en llenar a ese otro cual vasija vacía sino en generar escenarios que le permitan ser esos otros construirse como sujetos autónomos, responsables y críticos del medio en el que desenvuelven en pro de lograr su propia transformación y la del mundo.

Freire (1970, pág.65) continúa reforzando esta idea en la Pedagogía del Oprimido al plantear que:

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.

Se propone entonces transitar a la toma de conciencia, que inicia con el cambio de estructura mental de ese educador en relación con su ser y hacer para adoptar una estructura abierta que propicie acciones transformadoras que conlleven a la

emancipación de sus conciencias y a encontrar caminos conduzcan a la transformación individual y social.

Freire (1970, pág. 57) refuerza este planteamiento al señalar que:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

En este sentido se hace necesario abordar una pregunta esencial: ¿Quién es el maestro? De lo anterior deviene que este tipo de educación del cual se viene discutiendo exige un sujeto con grandes atributos puesto que debe concebir su quehacer como un acto de amor y profundo respeto por esos otros y desde una perspectiva humanista y humanizadora. Un sujeto autónomo, con gran capacidad de asumirse y defender sus propios ideales, con valores éticos, respetuoso, comprometido con las luchas y reivindicaciones sociales, un ser que ame la libertad y se permita educar en ella, un educador que permita al otro desarrollar su propia capacidad de pensamiento y construir su propia visión del mundo en un dialogo constante. En síntesis, un ser profundamente humano que reconozca y asuma su propia condición humana y, que desarrolle como Pestalozzi plantea esos tres elementos esenciales: el corazón, la cabeza y la mano, para que en un acto sensible pueda intervenir y transformar-se.

De aquí se desprende que el maestro como sujeto activo de la transformación individual, escolar y social debe propender por darle sentido a cada una de sus acciones, las cuales deberán estar en correspondencia con la proyecto de educación que persigue, en este sentido su práctica deberá entretenerse entre un sinnúmero de insumos que recojan la apropiación de la cultura, los saberes, los conocimientos, las diversas formas de entender y comprender el mundo, de sus realidades para que a partir de allí surjan alternativas que respondan a las necesidades y desafíos que en la actualidad se presentan y estos a su vez logren convertirse en verdaderas alternativas de cambio y emancipación social.

Dicho de otro modo, es necesario que los maestros entiendan en pro de la búsqueda de una transformación y parafraseando a Edgar Morin que no hay poseedores de verdades absolutas, ni acabadas, que no hay sujetos acabados, que el caminar, el trayecto, el viaje es incierto, no está explorado ni está completamente definido y por lo tanto en este recorrido hay lugar para el error, para la incertidumbre, para la duda como elementos esenciales que deben conducir a la reflexión y de ahí a generar conocimiento. El método incluye el error porque muestra la necesidad real de aprender (no se sabe todo, no se tienen todas las fichas del rompecabezas). Necesidad que no se debe perder jamás debido a que la realidad no es estática, ni está completamente determinada, es transitoria.

De esto se desprende que si el maestro logra comprender su papel en la construcción del conocimiento, estará posibilitando una construcción verdaderamente

integral de una sociedad diferente, entendiendo integral como esa posibilidad que toma de su esencia misma lo que es, sin escindir y le da forma, del lugar de lo habitado para ser y hacer a partir de ahí, integral visto como Noguera (2004, pág. 30) lo evidencia al decir: *“que la integralidad es expresión de habitar”*, integralidad que se reconstruirá basándose en un sistema de principios creadores que permitan crear un entramado de relaciones dialógicas en pro de resignificar la vida y nuestro habitar en ella, en síntesis y como Noguera (2004, pág. 30) lo expresa: *“una forma de morar respetuosa con la trama de la vida”*

Entonces conceptualizar alrededor del maestro y su rol pasa por tener en cuenta esa responsabilidad ético política con la cual enfrenta su ejercicio, la cual lleva a explorar el compromiso con que se asume el acto de educar, implica transitar por esa conciencia crítica con la que se enfrenta la enseñanza y la relación que se establece con esos sujetos educables, supone ubicarse en una postura de respeto profundo hacia ese otro y hacia sus construcciones sobre su habitar, comprende ubicarse sobre una ética de la alteridad que permita posibilitar a ese otro en una relación constante con el mundo dejándolo ser en ese aquí y ahora.

Freire (1997, pág. 25) refiere que:

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible -después, preciso- trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender

precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.

Lo que esto alude es que no es posible enseñar sino se es capaz de comprender esa relación enseñanza – aprendizaje, como ese vínculo que surge al entender este proceso porque es producto de la experiencia, porque ha sido vivenciado y a su vez validado por ser fruto de un camino recorrido el cual ha dejado marcas que le permiten intervenir en esa realidad circundante. Es por esto que la práctica del maestro debe cimentarse en un patrón ético – estético, ético en el sentido que le permita ser completamente respetuoso del proceso de esos otros y en esa misma vía sea audaz y raudo que le permita advenir esos escenarios que permitan ampliar los panoramas y las posibilidades a sus educandos; y estético, en tanto que éste les ayuden a recrear otros mundos posibles como opción de cambio y transformación de la realidad en la cual se encuentran inmersos, en esta vía que pueda llevarlos a establecer unas relaciones diferentes con ese mundo simbólico – biótico en el cual se habita y esta mediado por la cultura en la que se construyen sus elaboraciones.

Noguera (2004, pág. 47) apuesta a esta resignificación en tanto que:

A fin de cuentas todos participamos como cuerpos y como vida en el entramado maravilloso del mundo de la vida simbólico-biótico. La ética ambiental, también exige un cambio cultural radical en todas las

dimensiones de nuestro mundo de la vida. Y una de ellas es la más crítica: la dimensión política y económica. Sin embargo, nos corresponde como amantes de la filosofía fenomenológica, construir las bases conceptuales para que en el futuro podamos vivir bella, respetuosa y solidariamente entre nosotros y con todas las demás especies y formas de vida que habitan la tierra.

He aquí la gran responsabilidad del oficio de ser maestro, el desafío de llevar de la mano a esos otros por el sendero del reencantamiento del mundo, el cual deberá darse en función de unas nuevas representaciones y estructuras que se elaboren partiendo de la experiencia y del reconocimiento de todos y cada uno, posibilitando un nuevo engranaje y representación social, donde confluyan todas las voces, los contextos, la cultura, los saberes y la multiplicidad conocimientos para hacer de la educación y de su práctica ese escenario que en palabras de Heidegger (en Noguera 2000, pág. 133) expresa: *“un **nosotros** que acepta en su seno al **yo** y a los **otros** como **nos- otros**.”*

Es decir, que este sujeto Maestro tiene como misión esencial contribuir a que la educación transite de esa centralidad transmisionista y conductual a una impulsadora de vida centrada en una postura abierta, crítica y compleja que se caracterice por reconocer y establecer relaciones de todo tipo entre los sujetos, la cultura y sus contextos, para que a partir de estos nuevos entramados surjan nuevas posibilidad de resignificar el sentido de educar, Noguera (2004, pág. 91) lo expresa al señalar que:

El paso de una educación centrada en la transmisión lineal de verdades y valores absolutos, a una educación que potencie la creatividad y la criticidad, a partir de la comprensión e interpretación del mundo de la vida,

de la historia y de las formas culturales como sistemas altamente complejos, constituye el paso de una concepción estática, mecánica y antiambiental de los procesos educativos, a una concepción ambiental de los mismos.

En esta perspectiva y como factor esencial para que el maestro asuma su rol en la transformación escolar y no siga siendo el recreador de la lógica preestablecida, su oficio, su arte y su intervenir deberá pasarse por el filtro indiscutible del amor, bien explicito lo deja Zuleta (1985, pág. 38) al decir que:

Para poder ser maestro es necesario amar algo; para poder introducir algo es necesario amarlo. La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacia aquello que se está tratando de enseñar. Además, ese amor no lo puede dar sino quien lo tiene, y en últimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan. Y ante las fórmulas más brillantes de los filósofos, antiguos o modernos, no cosechará más que bostezos. El que enseña no puede comunicar lo que no ama. Si enseña 25 horas a la semana y dicta "lo que le ponen a enseñar", independiente de que le guste o no, a unos alumnos que no ven ninguna relación entre lo que se les enseña y su propia vida presente, personal o familiar, entonces el resultado se va pareciendo al que hemos venido presentando.

5.1.2 El saber pedagógico como una reflexión sistemática sobre la práctica y la construcción colectiva del mismo

Los y las maestras se enfrentan al desafío de buscar y generar alternativas que conduzcan a transformaciones coherentes con el momento histórico, económico, político y social al cual se asiste y del cual son arte y parte. Por lo tanto, el reto está centrado en superar la conciencia ordinaria para trasladarse a una reflexiva sobre los hechos cotidianos y el quehacer docente, que lleve al plano de la acción reflexiva sobre las prácticas, sobre el oficio, sobre los sujetos sociales e históricos con los cuales se realiza el ejercicio, para que así, pueda existir un tránsito que realmente logre promover acciones contundentes que se traduzcan en verdaderos cambios al ejercicio docente, a la educación, a su sistema y a los procesos que se dan a interior y alrededor de ella.

Desde el nicho mismo del hecho educativo, el maestro se permita resignificar su rol partiendo de asumir una reflexión crítica permanente y sistemática que incluya aspectos como: su ser, su hacer, su oficio y el arte de enseñar, su relación con el estudiante y el contexto, entre otros; para poder alcanzar esas verdaderas transformaciones que le demanda la educación para esta era, para sus ciudadanos y para los contextos sociopolíticos en los cuales se desarrolla el arte de educar. Hay que reinventarse y atreverse a descolonizar el saber para poder proponer una educación diferente en clave de un modelo de sociedad diferente, que pueda ampliar su espectro de ser e intervenir.

Al respecto, Zuleta (1985 pág. 30) propone a los maestros que:

Tenemos que reinventar el desarrollo. El desarrollo es desarrollo humano global; el desarrollo técnico particular puede ser subdesarrollo humano; suele ser, está siéndolo, y no porque una sociedad sea agraria o se encuentre en transición. Si un hombre es más sensible a los colores, si es capaz de concebirlos mejor, si le hablan de otra manera, si es capaz de ver en un rojo algo que lo incita, lo agrade, le da una invitación al calor, o le sugiere la violencia, ese hombre está mucho más desarrollado que otro que no ve en el rojo sino un semáforo.

De lo anterior deviene, la imperiosa necesidad de replantear el rol del maestro, su oficio, su saber y el lugar preciso de donde parten sus elaboraciones y reflexiones, desde este punto nodal, se hace necesario explorar lo que nos es inherente y el elemento diferenciador, que es precisamente nuestra disciplina fundante: la pedagogía, en este sentido Zuluaga (1999, pág. 157) señala que:

Entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas.

Esta definición comporta cuatro características:

1. Es una herramienta para la polémica cuya intención es criticar la apropiación que reduce la Pedagogía a una concepción instrumental del método de enseñanza.
2. Busca responder, inicialmente, a las acertadas demandas que la historia de las ciencias le hace hoy a la Pedagogía para plantear pluralidad de métodos de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber. Está impregnada de un deber ser más que de una realidad actual.

3. Se ha formulado con base en la historicidad de la Pedagogía: en la permanente presencia práctica o conceptual de la enseñanza en las diferentes opciones de Pedagogía o de Educación.
4. Reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas.

En este sentido, se está apelando a la pedagogía como ese concepto fundamental de la educación y como disciplina social por el cual ésta se expresa, se cuestiona, se reorganiza, se alimenta y se retroalimenta para permitir entrar en escenarios que posibiliten un ejercicio dialógico entre la práctica, la teoría y ese retornar a la práctica dirigido a transformar en la realidad la praxis educativa que solo es posible hacer desde el corazón mismo de ella, ósea desde su disciplina fundante “la pedagogía”, asumiéndola desde un saber no limitado al interior de las disciplina, sino en lo que lo circunda.

Dentro de esta perspectiva, se ha asumido la pedagogía y el maestro desde otra óptica, desde un escenario dialógico y liberador tanto para el educando como para el educador. De allí pues, que se hace necesario escudriñar esos escenarios donde el maestro entra en contexto haciendo uso de su saber, sus herramientas, sus imaginarios, sus sueños, sus conocimientos, teorizaciones, creencias, asunciones y demás para realizar el oficio y arte de enseñar.

Así mismo Zuluaga (1999, pág.6) señala que:

Se rescata la *Pedagogía* como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y

prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad, etc. La Pedagogía, lugar teórico o de saber, que tiene su propia historicidad.

Asimismo sea hace necesario recoger a Zambrano (2005, Pág. 196) cuando resalta que:

La primacía de la práctica social en la Pedagogía la constituye, con justeza, esa relación estrecha que se da entre Educación y Saber. Los saberes son contextualizados, es decir, obedecen a espacios determinados y limitados por el tiempo y lo físico. Ellos vinculan lo humano con lo humano.

Partiendo de aquí, es posible validar qué es por medio de su saber que el maestro puede y está en la posibilidad de comprender la complejidad del acto educativo y de quienes intervienen en éste, comprensión que es mediada por la reflexión sistemática y que debe ser necesariamente expresada como medio de intervenir en las realidades que a su alrededor convergen. Tezanos (2006, pág. 51) lo resalta al mencionar que:

La idea o noción de saber surge desde el mundo de los oficios-profesiones y, en tanto la docencia tiene esta condición, los profesores producen saber, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de pedagógico, que da identidad al oficio de enseñar y a sus ofiantes (practitioners).

De esta manera, a lo que se está haciendo referencia aquí, es al saber pedagógico asumido desde la pedagogía como saber, concepción adoptada durante

muchos años por el Movimiento pedagógico Colombiano y sus esfuerzos por resignificar al maestro, su saber y su práctica.

En relación a lo expuesto, conviene decir que es a través del saber pedagógico donde los maestros tienen la posibilidad de retroalimentar su quehacer y que es por medio de esa reflexión crítica propia de la práctica, que este saber se fundamenta y se revela al ser expresado, evidenciado, argumentado y analizado a la luz de la pedagogía y su evolución a lo largo de la historia. Y es que en éste se encuentran inmersas las diferentes elaboraciones a propósito de la enseñanza y puesta en práctica las cuales son producto de ese ejercicio crítico reflexivo que entrelaza lo práctico, lo teórico, lo conceptual, lo afectivo, lo social, lo cultural y todo aquello que conforma y se relaciona con la educación. Este es un ejercicio sistemático que ordena, da forma, propone, argumenta y construye ese entramado de relaciones con que se constituyen y dan lugar al saber los cuales son validables a lo largo de la historia por parte de los mismos sujetos que la retroalimentan.

En este mismo sentido, Zuluaga (1999, pág. 17) refiere que: *“La caracterización del saber pedagógico en una sociedad dada, se efectúa a partir del conjunto de relaciones asequibles a la descripción histórica.”* Visto de esta forma, es pertinente concretar el concepto mismo con el que se aborda el término saber pedagógico dentro de este marco, partiendo de la noción de práctica pedagógica como esa manifestación propia del arte de enseñar que exige de ese sujeto determinado un saber particular, para este caso el pedagógico.

De acuerdo con los razonamientos anteriormente expuestos, el saber pedagógico es en concordancia con Aracelly de Tezanos (2006,49) *“Un concepto fundacional porque apela al oficio de enseñar y reclama la reflexión, expresada en la escritura sobre la práctica pedagógica”* de esta forma éste se entendería como el resultado de la reflexión del propio quehacer que se evidencia por medio de una práctica escritural, sistematiza y organizada, el cual solo ocurre en un acto de profunda honestidad donde el maestro hace una introspección a su praxis cotidiana en relación con su oficio.

Zambrano (2006, Pág. 1977) hace énfasis en la relevancia y necesidad de considerar el saber pedagógico como elemento imprescindible al mencionar que:

De acuerdo con Mialaret, se entiende por saber pedagógico como la relación estrecha que tiene lugar en la historia de lo pedagógico a partir de las prácticas que realiza el pedagogo en el acto pedagógico y, por extrapolación, en el acto educativo. Dichas prácticas están siempre relacionadas con unos momentos de reflexión, sin los cuales el acto de encuentro con el otro se vería reducido a una mecánica materializada en la aplicación de textos, instrumentos y métodos que hacen posible el acceso al saber.

Desde esta visión, el saber pedagógico tiene en su concepción elementos que se interrelacionan como son: práctica, reflexión y el oficio de ser maestro, los cuales al ser objeto de análisis permanente producen como resultado elementos que se expresan como aportes a la transformación de su quehacer puesto que permite volver una y

varias veces a todas esas estructuras que constituyen el arte de enseñar y se traducirán en la posibilidad de cuestionar, potenciar, valorar, revalorar, cambiar lo propio de su actuar, puesto que el mismo es quien establece una relación discursiva y pedagógica con su hacer en contexto. Por lo tanto aquí la reflexión es vista como la oportunidad para comprender el universo que representan las prácticas pedagógicas y la posibilidad clara de intervenir en ellas para que estas se conviertan en acciones que generen una serie de cambios en las dinámicas educativas.

Para el movimiento pedagógico en cabeza de Zuluaga-Quiceno (2003, pág. 12) éste está concebido así:

El saber pedagógico es pues el funcionamiento no científico de la pedagogía lo cual quiere decir, que lo que hace que la pedagogía funcione, exista, intervenga en una sociedad, no es la ciencia sino otra serie de fuerzas, formas, hechos y prácticas... Finalmente empleamos la categoría saber pedagógico porque no es de nuestro interés asumir la pedagogía como ciencia, es decir como un objeto que preexiste formalizado antes de toda mirada histórica... El saber es entonces lo que permite establecer puentes, caminos y encuentros con otros saberes y aun con disciplinas formalmente constituidas.

De aquí que el saber pedagógico es considerado como un engranaje de la realidad el cual se entreteje con otros elementos existentes, el cual se construye, se ordena y funciona no por la explicación científica que pueda ofrecer ni por sus validaciones y comprobaciones exactas, sino por los dispositivos de introspección - reflexión que de

éste se desprenden, por las interrelaciones que construye con su entorno y por los sujetos que en este intervienen para significarse.

Reforzando esto, Zuluaga-Quiceno (2003, Pág. 16) mencionan que:

El saber opera como una herramienta que permita ubicar la mirada y sopesar los problemas más allá de lo que vemos formado. El saber responde más a las condiciones que explican lo que se va formando, que a lo condicionado de las formaciones. Por eso no es una metodología de análisis sino una forma de entender el conocimiento, la ciencia y el concepto. Es un espacio de saber en dónde las teorías, metodologías, conceptualizaciones y conceptos sobre la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la instrucción adquieren sentido.

Visto de esta forma el saber se sitúa y se produce en su mismo seno, en el de la pedagogía, este saber que no es reductible ni simplificado, por el contrario, propende por recoger un amplio espectro de posibilidades e incertidumbres que se dan al interior y alrededor entrando en un escenario dialogizante y analítico, el cual se revertirá en un proceso de re conceptualización, articulación y significación de los diferentes escenarios que forman parte del campo de la educación.

Así pues, la producción y el ejercicio de saber pedagógico en sí mismo requieren de una forma de expresarse por ser producto de un proceso de reflexión de unos sujetos que piensan y accionan, asumiendo el compromiso de cuestionar su propio hacer y a la vez producir elaboraciones alrededor de éstos. Este proceso reflexivo tiene en su interior una serie de relaciones que configuran un discurso propio

sobre este campo del saber, lo cual está dando lugar a una práctica discursiva que enuncia un conjunto de reflexiones vinculadas al saber de la pedagogía, caracterizándolo como una forma propia de emitir su saber hecho reflexión, al respecto

Foucault en (Zuluaga 1999, pág.16) expresa que:

La *práctica discursiva*, noción que se define como el "conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa".

Ahora bien, el conjunto de discursos formado a partir del sistema de positividad que actúa a través de la práctica discursiva, y manifestado en la unidad de una formación discursiva es un *saber*. Una formación discursiva se analiza como un saber, cuando se consideran los objetos, las formas de enunciación, los conceptos y las elecciones teóricas, "tales como están Investidos en una ciencia, en una receta técnica, en una institución, en un relato novelesco, en una práctica jurídica o política, etcétera"

Por consiguiente, se reafirma cómo el saber pedagógico se convierte en una práctica discursiva que expresa los acumulados de ese proceso crítico e interpretativo que contiene todo ese conjunto de discursos elaborados a propósito de la enseñanza y de la relación del maestro con la educación, la pedagogía, la didáctica, los contextos, la cultura, las instituciones, entre otras; las cuales son fruto de la reflexión que proviene de los actividades mentales y emocionales de los sujetos y de la relación de éstas con el medio en que interactúan, vinculando lo teórico con lo práctico, el saber con la praxis, para que a partir de allí emerjan nuevas aprehensiones dialógicas que puedan configurar y reconfigurar el saber mismo. De esta forma, Zuluaga y Quiceno (2003,

pág. 18) resaltan que: *“El análisis del discurso de la pedagogía, como saber lejos de buscar tonalidades, más bien trata de intermediar entre las diferentes ciencias, identifica las tensiones entre lo teórico y lo empírico, y procura establecer entre la experimentación y las conceptualizaciones.”*

En este sentido, el maestro, su oficio y su saber tienen una marca propia que es un discurso pedagógico que expresa sus representaciones, cosmovisiones interacciones y maneras de comunicarse, las cuales integran un acervo de posibilidades que se encuentran alrededor del oficio de enseñar, creando así una unidad de significado, comparable a lo que en sociolingüística es llamado un terreno común.

En esta perspectiva, la pedagogía y su saber producen como resultado un cambio en la manera como ésta ha sido preconcebida por muchos a lo largo del tiempo; al ser considerada después del cierto recorrido histórico como disciplina de tipo social con ciertos elementos y desarrollos (conceptualizaciones, aplicabilidad, interrelaciones, tensiones entre otros) que orientan sus esfuerzos a hacer de su objeto de estudio, la enseñanza.

Al respecto Zuluaga & otros (2003, pág. 36) subrayan que: *“La pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas, que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento de saber: la enseñanza.”* Dicho de otro modo, es la pedagogía y su

saber, la que provee la posibilidad de inspeccionar lo teórico, lo práctico, lo conceptual y las relaciones que éstos establecen y se dan en el campo de la educación y con los sujetos que en ella intervienen, en este sentido conviene resaltar que es necesario empezar a superar la atomización y la escisión del saber para que a partir de este punto la pedagogía pueda verse en un trayecto hologramático que permita proveer una perspectiva amplia y más humanista que produzca transformación en la enseñanza, en la formación y en la educación teniendo en cuenta y priorizando siempre esa relación escuela, sociedad y cultura.

En esta perspectiva Zuluaga (2003, pág. 67) sostuvo que:

En el marco del saber pedagógico... las elaboraciones de Rousseau enlazan el orden pedagógico con el orden social, haciendo de la enseñanza un proceso social y de formación del hombre. A este conjunto lo globalizó bajo el concepto de educación, sin desligarlo de la enseñanza, el preceptor, el niño, el hombre, la sociedad.

Esto nos lleva a repensar esa relación pedagogía y enseñanza en la que está circunscrito el oficio de enseñar, Rockwel citado por Martínez Boom (2003, pág. 195) amplía al respecto que:

Se trata aquí del enseñar como la particularidad del trabajo del maestro que es asimilable al saber docente “cuya existencia social se objetiva de otra manera, no en el discurso normativo sino en el quehacer cotidiano de los maestros de cualquier maestro.

Zuluaga (2003, Pág. 100) emplea el término reconceptualización en pedagogía para referirse a:

El trabajo teórico que debe llevarse a cabo en la interioridad del saber pedagógico, en sus objetos, conceptos y métodos que buscan sistematicidad y cumplen, por lo tanto, la función de dominio que actualiza y regula las conceptualizaciones acerca de la enseñanza, la formación y la educación. Este dominio permite a la pedagogía comunicarse con otras disciplinas y comunicar a ellas sus elaboraciones, transformando hacia adentro del saber y mediatizando hacia afuera de él.

Avanzando en la discusión, Tezanos (2006, pág. 15) sostiene que:

Ese saber que produce el maestro y cuya producción lo transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, éste es el eje esencial de la formación de un maestro, cuando la pregunta por sus contenidos y estructuras se formula desde los horizontes y fronteras del saber pedagógico; de ese saber que da identidad a los maestros, que los diferencia, que los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica. Práctica que es el punto de partida, el fundamento material de una reflexión, que en la escritura deviene saber, de ese saber qué hace de la enseñanza un oficio y que, históricamente, ha sido transmitido en las instituciones formadoras.

De aquí podemos decir que la posibilidad de construir saber pedagógico es un rasgo que le dan identidad al ser y al quehacer del maestro puesto que en ese acto reflexivo surgen elementos transformadores que se entrelazan en pro de significar su manera

de intervenir y actuar en la complejidad social expresada en la escuela y en las relaciones que esta establece.

De esta manera, Tezanos (2007, pág.15) hace alusión al significado y sentido de enseñar, presentado que:

Significado apela a las formas, a las prácticas a lo descriptivo de la profesión. Sentido interpela a la reflexión, a la indagación sobre las relaciones que constituyen, dan cuenta, es decir a lo interpretativo que sostiene la producción de saber pedagógico. Y es sólo en este espacio de la producción de saber pedagógico donde las contribuciones de diferentes aparatos disciplinarios cobran relevancia. Puesto que es allí, en la relación entre práctica y reflexión, eje articulador del saber, donde los conceptos disciplinarios pertinentes son re-significados. Y es en esta instancia, en este momento, donde comenzamos a recuperar la identidad, el significado y el sentido del oficio de enseñar.

Entonces, el concepto de enseñanza define el papel que juega el saber pedagógico y sus elaboraciones, a su interior, puesto que ésta es el elemento diferenciador y constitutivo que da identidad y determina la labor docente, la cual debe ser asumida más allá del ejercicio transmisionista y metódico de depositar conocimientos, al respecto Zuluaga & otros (2003, pág. 39-40) define como:

Enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento del saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una

ética, y es el momento de la materialización y transformación de los saberes, en virtud de la intermediación de la cultura.

En consecuencia, es la enseñanza es esa práctica social que posibilita la formación de los seres humanos que está en un estrecho vínculo con la cultura y el contexto donde ella ejerce su acción, es decir está inmersa en la triada educación- cultura – sociedad.

Partiendo de esta conceptualización, el saber pedagógico es una actividad que surge del compromiso de cada sujeto en pro de interpretar responsablemente su propia actividad y que da como fruto el enriquecimiento de la misma. Sin embargo para que esta reflexión genere el efecto transformador en la escuela como gran andamiaje social que es considerada, se requiere que esta actividad reflexiva propenda por extenderse y se convierta ya en una herramienta colectiva de pensamiento y acción que contribuya al proceso de cambiar las realidades circundantes a partir de la comprensión de las mismas.

En este sentido, el saber pedagógico se constituye como una oportunidad y opción de transformar las realidades que subyacen en y alrededor de la escuela y evidencia la necesidad de que si se busca un verdadero proceso de cambio es relevante que este no sea un proceso aislado de la institucionalidad, es por eso que requiere que la construcción de éste se extienda a las diferentes colectividades o redes de maestros para que a partir del encuentro de saberes, de ese reconocimiento de los otros, de esos pares, del compartir de experiencias, del análisis, de múltiples

discusiones y de un sinfín de visiones que trascienden la informalidad de la cotidianidad y den paso a una reflexión crítica y sistemática de su ser y hacer que conduzca y posibilite la transformación tan necesaria y anhelada de la escuela, de los factores que en ella inciden y de las prácticas que a su interior se den.

Martínez (2003, 247) pone en evidencia la necesidad de que el maestro se forme y se construya al lado de sus pares, al mencionar que:

Las redes como cualificación consolidan un suelo fértil para que el maestro se reconozca como sujeto de saber, pero este reconocimiento no sucede como un acto de ensimismamiento sino como una alter-acción intersubjetiva con el otro, los otros y lo otro. En esa alteración el maestro se mira a sí mismo cuando mira al otro y su propia subjetividad se reconfigura porque en ese acto sucede el re-encuadre y el re-encuentro consigo mismo. Se trata de un suelo de conexiones de cercanías y lejanías simultáneas, de propuestas y de apuestas, de sueños y esperanzas, de inquietudes e incertidumbres. Un suelo de afectos y pensamientos que constituyen un nuevo acontecimiento que está mediado por las prácticas cotidianas, que son las constitutivas de saber. El maestro que se cualifica es fundado y fundante. Fundado porque emerge otro maestro y fundante porque él – ‘individual y colectivamente’– produce saber pedagógico a partir de sus propias prácticas.

Estos espacios deben partir de las voluntades de maestros que propendan por constituirse en comunidades de docentes que expresen en un nuevo modo de organizarse y articular su ser con otros de su misma identidad, que les permitan establecer intercambios, producciones conjuntas a cerca de su praxis, para construir saber pedagógico compartido a partir de la puesta en común de sus prácticas de enseñanza, adoptando como principio la reflexión de éstas y usando la experticia

propia del saber que ofrecen las diferentes disciplinas para modificar las concepciones tan arraigadas y muchas veces cimentadas en la herencia tradicional que se tiene de la enseñanza y de lo que debe ser la intervención en la vida escolar, para que desde estos escenarios alternativos de construcción sea posible conseguir permear los currículos institucionales, salirse de los esquemas que estandarizan y buscar ser más asertivos y acordes con las demandas de ese sujeto histórico que está de tránsito por nuestras instituciones.

Desde el lugar de la reflexión que invita a la acción, conviene retomar a Tezanos (2007, pág. 14) cuando menciona que:

Los colectivos de maestros que se constituyen en las escuelas y colegios son el espacio natural para la generación de saber pedagógico y, en consecuencia, del desarrollo profesional docente. Puesto que es en este espacio donde los grupos de profesores toman decisiones sobre los procesos de su práctica pedagógica a partir de procesos de reflexión crítica.

Entonces, se está hablando de colectivos o redes docentes como esos escenarios o espacios propios de transformación escolar y social que conforman autónomamente muchos maestros en las instituciones educativas en la mayoría de los casos voluntariamente en pro de buscar una formación permanente, una reflexión producto de su mirada y de la de otros a su quehacer, que contribuya a cualificar las prácticas pedagógicas y de enseñanza de quienes participan de este trabajo colaborativo y que da como resultado un saber pedagógico compartido que potencia el oficio de enseñar.

En atención a esta definición Mendoza en (Martínez 2003, pág. 246) hace mención a que:

La Red la concibo como una búsqueda, como una forma de caminar hacia el encuentro de nuevas formas de expresión y trabajo pedagógico... miro las redes como esa posibilidad de encuentro, de búsqueda, de respuestas a las preguntas ¿Qué hacemos los maestros? ¿Qué estamos haciendo? [...] La red es un nombre que apareció, digamos... porque no había otro nombre... como nominalizar la búsqueda, los espacios de reflexión, el encuentro con el otro... lo llamamos: RED. De pronto no es el nombre más exacto, pero es el nombre que nos satisface, que nos identifica, RED: enredarnos, encontrarnos, estar juntos desde las distancias, ser uno. (Mendoza; 1998, p. 43)

En este sentido Martínez (2003, pág. 246) continúa presentando la justificación de la importancia que comporta el colectivo como medio para ser y hacer con nos- otros, al decir que:

Podríamos decir que al hablar de redes y colectivos de maestros nos referimos a: espacios donde es posible construir otro modo de ser conjuntos, 'suelos fértiles' para producir saber pedagógico, comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber académico, grupos que superan las llamadas innovaciones y experiencias significativas y crean sus propias formas de producción de saber -sin las resistencias que produce llamarse 'maestro innovador'—, redes que construyen formas de hacer resistencia a lo global y a las incertidumbres, colectivos que actúan como facilitadores de proyectos inter-instituciones e inter-organizaciones, como interlocutores y generadores de políticas educativas.

De esta forma, los grupos de maestros que han privilegiado el trabajo en equipo como un proceso altamente formativo y facilitador de ese encuentro de multiplicidad de saberes, hacen de este escenario de reflexión, crítica y análisis una posibilidad de construir nuevos saberes en colectivo generando así, nuevas confianzas, nuevas acciones y un redireccionamiento de su ser y hacer en contexto, el cual se expresan a través de trabajos inter - transdisciplinarios que se traducen en estrategias que buscan mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y a su vez resignificar la cultura escolar.

Como consecuencia de estas nuevas formas organizativas de maestros se estará asistiendo a una nueva forma de organización de la enseñanza la cual propenderá por establecer nuevas interrelaciones con el campo del conocimiento, su finalidad y sus aportes a la resolución de problemas sociales, políticos y culturales en los que la escuela deberá centrar su intervención y lograr crear las condiciones para el aprendizaje en el marco de la vida real, convirtiendo la escuela en ese laboratorio que recrea y posibilita al mundo para quienes intervienen en él.

En este sentido Torres (2000, pág. 6) menciona que:

Dada que la experiencia humana es de carácter holístico, el colectivo estudiantil debe aprender a analizarla y a enfrentarse con ella, saber que sus decisiones pueden estar condicionadas por múltiples razones. Sus

juicios y sus acciones de influencia van a estar mediatizadas por esa característica de globalidad de la experiencia humana.

De esta manera, el desafío de los maestros es reflexionar sobre estas realidades y promover acciones que les permitan a sus estudiantes acercarse al mundo, haciendo hipótesis, contrastar e ir construyendo sus propios significados sobre su existir en él. Esto solo será posible en la medida que quienes orientan el proceso puedan construir con otros esas opciones que transformen las prácticas tradicionales y construyan nuevas posturas curriculares que puedan conducir a esos seres humanos a su liberación y a una toma de decisiones auténtica sobre el qué aprender como herramienta para enfrentarse a la gran experiencia de vivir.

Lo que Ciurana (1999, pág. 6) entiende como un pensamiento fenomenológico del mundo y lo expresa así:

Un pensamiento que trate de ser coherente con la realidad debe situarse al nivel que esa realidad le pide. **No podemos pensar fenómenos complejos con principios simples. No podemos pensar problemas nuevos con métodos viejos.** El mundo del que podemos hablar es *nuestro* mundo, pensado desde nuestro pensamiento.

En este sentido, es necesario que los maestros empiecen a encontrarse en diferentes puntos que les permitan propender por realizar prácticas inter – trans disciplinarias que les permitan considerar las diferentes intervenciones humanas desde las diferentes

disciplinas del saber cimentada en un principio de complementariedad que apunte a un verdadero tipo de educación centrado en la formación integral de las personas, entendiéndose complementariedad en el sentido que lo asume la macrofísica, Ciurana (1999, pág. 10):

En adelante los aspectos corpuscular y ondulatorio de una misma realidad no son paradójicos sino complementarios. No se trata de renunciar a la racionalidad y aceptar lo contradictorio. Como ha escrito un estudioso de la obra de Bohr, .la complementariedad no es para N. Bohr renuncia, es - muy al contrario- la síntesis racional de toda la experiencia acumulada, experiencia que desborda los límites dentro de los cuales se aplican nuestros conceptos ordinarios.”

De lo anteriormente enunciado, es posible anotar que el saber de todos se reúne, se emplea y sirve para repensar la relación educación – sociedad – cultura, posibilitando esa transición que le permita a la educación como esa gran institución social avanzar en la búsqueda de transformaciones verídicas que sincronicen el hecho educativo con la realidad social y permitan superar el paradigma reduccionista, simplificador y reduccionista en el que ha permanecido durante mucho tiempo.

A modo de recapitulación, a partir de la elaboración realizada por el docente y de las posibilidades evidentes de transformación ofrecidas a través de ese saber generado, surge la necesidad de colectivización, la cual se sintetiza en ampliar la reflexión y del discurso generado para ponerlo a dialogar con otras voces, para compartirlo, analizarlo, valorarlo a la luz de esas elaboraciones teóricas,

epistemológicas y hasta pragmáticas que subyacen en quienes comparten su mismo ejercicio y lo convertirán en una posibilidad real y concreta de cambio puesto que en este intercambio se está construyendo y produciendo saber alrededor de su propia praxis el cual se orientará directamente a la consecución de la transformación de las prácticas pedagógicas primeramente y consecuentemente obrarán cambios en la realidad escolar y social en la cual se éste inmerso. Frente a lo anterior, Martínez (2006, p15) señala que:

Las experiencias de los maestros activan la *capacidad de acción política* de los sujetos que las realizan y, a su vez, son acciones políticas porque nos sitúan en el lugar y la perspectiva de transformar las estructuras constituidas y porque potencian a los sujetos para desarrollar proyectos educativos y pedagógicos alternativos.

Por último, es conveniente anotar la relevancia de la práctica escritural en la construcción de saber pedagógico y su discurso. La escritura aquí es la estrategia que permite tener la huella de la reflexión realizada, en ella están plasmadas las memorias de ese proceso de resignificación realizado al cual siempre será posible volver, en este ejercicio se evidencia el camino que da cuenta de cuáles fueron las concepciones, imaginarios, visiones, argumentaciones entre otras que guiaron la toma de conciencia y que orientan el proceso de transformación. No hay que olvidar la muy común afirmación: *“lo que no está escrito, no existe”*

Finalmente, es necesario considerar que la escritura aquí es una herramienta que permite la circulación de un saber producido dentro del propio seno, el pedagógico, el cual estará puesto a disposición para nutrir múltiples escenarios y servir como insumo para nuevas reflexiones, para ampliar la mirada sobre las propias prácticas y para siempre tener la oportunidad de volver a ella desde diversos lugares que le permitirán al escribiente siempre la posibilidad de reconocerse y descubrirse en la acción.

5.1.3 El saber del maestro en contexto: Prácticas pedagógicas

El maestro merece reencontrarse con su profesión en un clima de coherencia y satisfacción personal y esto no es posible si se ve inmerso en una perpetua escisión entre su pensamiento y su práctica.
Francisco Cajio (1994, pág.26)

El interés de esta investigación está centrado en desentrañar el mundo de esas prácticas, de ese saber en contexto y de entender como a través de la reflexión se convierte el saber propio como una oportunidad de búsqueda de conocimiento que vaya ofreciendo una visión más amplia, interdisciplinar y transformadora del oficio del ser maestro y de enseñar, el cual se expresa a través de su saber, partiendo desde lo que Tezanos (2006, 50) dice: *“La idea de práctica pedagógica surge como expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar”*

Siguiendo con el propósito de transformar y resignificar el acto educativo, es necesario dialogar, imaginar, interrogar, encontrar, categorizar, analizar, comprender y argumentar el entramado de relaciones que a su interior se dan, se hace necesario develarlas, dar cuenta de ellas, explorarlas, cuestionarlas, conocer su historicidad, su génesis y a partir de allí encontrar y /o dibujar los caminos que nos conducirán a reconcebir pedagógicamente la educación vista como una práctica social altamente cargada de subjetividades en su devenir, que tiene como desafío potenciar transformaciones a partir de lo que vaya construyendo como producto de su práctica reflexiva.

Tezanos (2006, pág. 50) sustenta que:

La emergencia de la noción de práctica pedagógica devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes, responsabilizados históricamente por la sociedad de contribuir al desarrollo de las competencias cognitivas y sociales que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. Así mismo, permite actualizar poner en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en *relación maestro- alumno...* de esta forma se rescatan los aportes de las diferentes disciplinas que han contribuido tradicionalmente al enseñar... y de aquellas que en la actualidad permiten nuevas miradas y de concreción del oficio docente... acto educativo, entendido como práctica social específica. Esta condición inscribe al oficio de enseñar en la tradición artesanal...Por lo tanto el enseñar, como todos los oficios, responde a la demanda de saber...

De esto surge, que la práctica es concebida como ese conjunto de hechos o acciones que los sujetos discursivamente van elaborando, forjando, inventando y recreando,

apoyándose de un conjunto de elementos y saberes teóricos, conceptuales y prácticos que posee, los cuales contrasta con otros saberes para crear una forma propia de intervenir. En este sentido, Stones, 1989 (en Tezanos 2006, pág. 33) lo refuerza al mencionar que las prácticas se expresan en: *“Apropiarse de conceptos y principios pedagógicos claves que les permitirán construir un modo personal de enseñar de aplicación general”*. Ese modo personal que lleva consigo su opción por enseñar a otro desde su visión del mundo y su lectura de él que se entrecruza con la realidad que le circunda, el cual recoge su pensamiento, su formación y su reflexión entre otros en aspectos tales como: en el para qué de la escuela y en el qué se debe enseñar allí a esos otros sujetos que justifican el acto de enseñar y para poder centrar su intervención en aspectos verdaderamente relevantes que puedan construir y llenar de sentido el saber en un contexto determinado, Meirieu, 1997 (en Zambrano, 2012, pág. 8) alude frente a esto:

“¿Cómo escucharse a sí mismo escuchando a la vez al otro?”. Cómo “salvarse a sí mismo” y ser generoso a la vez? ¿Cómo ocuparse de sí hablando con desparpajo... ocupándose de los otros y luchar en favor de la promoción de lo humano? .

De lo anterior es posible afirmar que una práctica pedagógica recoge todo ese conjunto de búsquedas y experiencias pedagógicas que le permiten a ese sujeto maestro aproximar a esos sujetos estudiantes al campo del saber, imprimiéndoles ciertos elementos de su mirada y comprensión de mundo al momento de realizar el acto de enseñar, entonces una práctica es escenario de intercambio pensado en el otro desde

si, el cual deberá estar presto a atender las diferentes voces que se entretajan para construirse como un ejercicio ético – pedagógico – político; ético porque respeta y da un lugar a esos otros, pedagógico porque comporta un sentido que lleva a pensar en un sujeto que aprende y político porque debe atender un contexto, un modelo de educación y un modelo de sociedad.

Frente a esta evidencia, es necesario resaltar que la práctica pedagógica no puede entonces ser considerada como ese desarrollo metodológico de la clase, ni se limita a una intervención sesgada del maestro para transmitir algunas temáticas, ni a producir fórmulas mágicas para intervenir en algunos contextos y sobre algunas temáticas. Se entiende como práctica esa posibilidad reflexiva y compleja de establecer relaciones de diferentes índoles entre el saber y el actuar en diferentes escenarios y bajo diversos hechos. Como es posible extraer aquí, este concepto tiene múltiples aristas y es más complejo de precisar puesto que para su definición hay que tener en cuenta un sinnúmero de elementos, algunos que la detallan y la condicionan tales como el enfoque pedagógico que el maestro haya elegido como su carta de navegación, entonces para aproximarnos un poco más a la noción de práctica pedagógica es necesario revisar algunos de los conceptos existentes que la complementan.

Huberman, (1998:25) (en De Moreno pág. 6) dice:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y

resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve.

Asimismo la UPN Práctica Innovación y Cambio, (2000:24) (en De Moreno pág. 6)

menciona que:

En la Universidad Pedagógica Nacional la práctica se conceptualizó como "una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales"

Frente a lo expuesto anteriormente y en un ejercicio de síntesis, es posible resaltar que una práctica pedagógica tiene en un su concepto toda esa carga semántica producto de ese vínculo teórico-práctico que proviene de la formación que ha recibido el docente y la experiencia que él mismo sustenta con la cual enfrenta el desafío que la sociedad y el modelo educativo le impone, y a su vez asume dependiendo de sus conocimientos, creencias, ideas, conceptualizaciones entre otros, una postura pedagógica caracterizada por esas asunciones sociales, éticas, políticas, culturales e históricas que le permiten intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales realiza su ejercicio docente.

En este sentido, la discusión sobre el concepto de pedagogía conduce a pensar que estas se encuentran circunscritas en el marco de los diferentes enfoques pedagógicos puesto que éstos les imprimen a estos elementos diferenciadores con los cuales se emprende el proceso de enseñanza (qué, por qué, para qué, a quién, cómo, cuándo, entre otros), los cuales son elementos indispensables a tener en cuenta en la puesta en marcha de las diferentes praxis, elementos que las sitúan en diferentes escenarios que operan dependiendo de la finalidad de la educación que se persiga y generando insumos para potenciar esa relación educador - educando. Surge entonces que una práctica pedagógica es un entramado de elaboraciones que traen consigo una serie de paradigmas, corrientes, enfoques, modelos, teorías y además pruebas de ensayo - error, de los cuales el maestro toma elementos para elaborar su forma de intervenir en el acto educativo.

Niño – García (2011 pág. 154) hace una caracterización que recoge la esencia de las prácticas pedagógicas al mencionar que:

Las prácticas de enseñanza se caracterizan por la tradición, porque son fruto de una serie de experiencias que se han ido acumulando con el paso del tiempo, incorporándose en su pensar y actuar. Están referidas al contexto de aula escolar, como el espacio sobre el cual se pueden hacer reflexiones, se toman decisiones y, con el tiempo, se va transformando la manera de enseñar. Implican un hacer con teoría y un teorizar sobre el hacer, ya que detrás de toda acción está implícita una teoría y se tiene además el compromiso de reflexionar sobre el hacer, teorizarlo y generar conocimiento a partir de ese ejercicio.

Esto trae consigo que si lo que se busca es una transformación social, de la escuela y del maestro en pro de llegar a un nuevo modelo de educación se hace imperioso un cambio en la manera como se está desarrollando el oficio de enseñar, el cual sea visualizado a partir de una redefinición del sentido de educar, de la finalidad de la escuela y del compromiso ético que se tiene al ser uno de los protagonistas de la dinámica escolar.

Es por eso que para que las prácticas pedagógicas puedan resignificar el ambiente escolar y conduzcan a procesos curriculares verdaderamente innovadores que transformen realmente la escuela, se hace necesario que se asuma nuevas dinámicas que lleven a modificar concepciones, elaboraciones, prácticas, metodologías, contenidos, en si todos esos aspectos que conforman el engranaje educativo para que así se llegue a cambios curriculares y eso realmente se exprese en la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Nuestros contextos y sus realidades demandan esa transformación urgente la cual debe circunscribirse en un escenario innovador que pueda hacerle verdaderamente frente a la concepción tradicional tan arraigada no solo en las practicas sino en todo el engranaje educativo, al respecto para que se asuma el desafío transformador es necesario que se haga un especial énfasis en la formación del maestro, en la construcción de su saber cómo elemento de identidad y reconfiguración de su ser – hacer y en la colectivización de éste como escenario básico para la transformación, con esta perspectiva el Ministerio de Educación Nacional de Colombia

(MEN, 2013) en su marco de referencia para el desarrollo profesional asume estos aspectos considerando:

En lo concerniente a Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, se considera el desarrollo profesional de los docentes como uno de los principales factores que aportan al fortalecimiento de la calidad educativa y por ende se hace relevante una formación que le permita cualificar sus prácticas pedagógicas, al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional, para responder a las expectativas, necesidades y demandas de la sociedad y contribuir desde su quehacer al proyecto educativo de Nación.

Frente a esto se considera que una transformación de las practicas pedagógicas podrían conducir a nuevos procesos educativos los cuales sean cimentados en acciones emancipadoras y libertarias que permitan romper con el yugo de la educación transmisionista y proveer nuevos escenarios con nuevas concepciones, estrategias, métodos, entre otros que logren dar un abordaje diferente a las realidades en las cuales se circunscribe el ejercicio docente y aporte a su vez herramientas que lleven a resignificar el papel del conocimiento y el aprendizaje. la apuesta es innovar, innovar entendido como posibilidad de cambio. Según el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN, 2013) asume el proceso de innovar en educación así:

La innovación educativa, si bien está próxima a la práctica, implica cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias didácticas desplegadas, y por supuesto, en la gestión de las diferentes dimensiones del entorno educativo.

Entendiendo la innovación desde este punto es posible decir que el reto está en realizar nuevas apuestas que resignifiquen el ambiente escolar, entendiendo esta tal y como Huberman (1973 en MEN 2013, pág. 17) expresa al definir: *innovación como una mejora que se puede medir, es deliberada, duradera y no ocurre con frecuencia. Y continúa afirmando que: es relativa al contexto; es decir, las prácticas que son nuevas en una institución se consideran innovación así ya se hayan implementado en otras instituciones.*

Ante este panorama estamos frente a la necesidad de implementar cambios que contribuyan a transformar las prácticas pedagógicas existentes en pro de lograr un cambio que genere un cambio de paradigma educativo y que adopte nuevas prácticas que beneficien a las diferentes comunidades educativas y resignifiquen verdaderamente el sentido de la escuela y del acto de enseñar.

A manera de conclusión el reto está centrado proponer una manera de ver diferente que rescate la esencia del oficio de enseñar, para ello Zuluaga, (1999.

Pág. 57) expresa que:

Rescatar la práctica pedagógica significa, en su sentido más amplio, recuperar la historicidad de la Pedagogía para analizarla como saber y en sus procesos de formación como disciplina. [...] Si [el carácter subalterno de la Pedagogía y del maestro] son resultantes de la institucionalización de los saberes y de la adecuación social de los mismos, ello es un efecto de la repartición social de los saberes, mas no es algo que se corresponde con la naturaleza de la Pedagogía, *tal como la debemos pensar actualmente.* [...] Sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado

la práctica pedagógica entre las prácticas de saber y convertirse en instrumento de reflexividad para reconceptualizar hoy la Pedagogía.

5.1.4 El currículo y algunas apuestas que conduzcan a la resignificación curricular

Praxis que es reflexión y acción de los hombres
Sobre el mundo para transformarlo.
Paulo Freire (1970, pág. 30)

Partiendo de los desarrollos alcanzados en esta producción de saber pedagógico es de vital importancia que los maestros empiecen a asumir su responsabilidad en la transformación escolar y ubiquen sus acciones educativas y pedagógicas en pro de organizar el acto educativo en coherencia con ese proyecto de escuela y sociedad con el cual se han comprometido. Visto de esta forma se requiere concretar, darle valor a toda la reflexión y ponerla a significar en espacio escolar. En otras palabras lo que aquí se está sugiriendo es que toda esa reflexión se vea plasmada y se exprese a través del currículo.

A título ilustrativo, se referencian algunas aproximaciones existentes frente a la noción de currículo que apuntan a validar la importancia que tiene que las transformaciones de las prácticas pedagógicas conduzcan a procesos de resignificación curricular, puesto que cada práctica gira alrededor de un currículo que la delimita.

Gimeno (1998) afirma que:

El *currículum* es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de *subsistemas* o *prácticas diversas*, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza.

Asegura GRUNDY (1987, pág. 5) que:

El *currículum*, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

Para Rule (1973, pág. 118 citado por Gimeno. 1988) se concibe: *"El currículum como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporciona consciente e intencionalmente"*

Taba (1974, pág. 73 citado por Gimeno. 1988) lo refiere como:

El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

Tanner – Tanner (1975, pág.76 citado por Gimeno. 1988) exponen que:

Es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales.

Avanzando en este concepto Sacristán – Pérez (1983, pág. 71) presentan al respecto que:

Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, **es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar"**

Si bien es cierto que el concepto mismo tiene múltiples sentidos, para este caso se enfatiza en validar nociones que reafirman la tesis presentada, puesto que en estas se entiende el currículo como la estructura donde están entrelazadas los diferentes desarrollos, elaboraciones, imaginarios, intenciones, proyectos, y realidades presentes en el contexto educativo. En este sentido se recoge los planteamientos de estos

autores respecto al concepto los cuales permitirán acercarnos aún más a las apuestas que apuntan a la transformación escolar.

Frente a esto Gimeno (1988, pág. 109) menciona que el currículo es:

Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El currículum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas.

Asegura Stenhouse (1984, pág. 29) que: *“El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica.”*

Coll (1987, pág.33) expresa que: *“Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.”*

Asegura Kemmis, (1988, pág. 4) que:

El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes.

Pansza (1990, pág. 42) expresa que:

Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo que se enseña: presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados. La construcción y la acción que se articulan a través de la evaluación. Implica la concepción de la realidad del conocimiento del hombre y del aprendizaje y está situado en un espacio social determinado

Desde estas concepciones mencionadas al respecto del currículo es posible extraer la razón y el sentido de éste, el cual apunta a una reconfiguración del concepto de escuela, de formación integral del educando y de todos los procesos que se viven en y alrededor de la ella, para hacer de la educación una experiencia que resignifique la construcción y apropiación del conocimiento en función de llegar a una resignificación de la cultura escolar y social. Es por eso que el currículo provee una manera amplia de comprender la educación y todos los elementos y sujetos que en ella intervienen.

De esta manera, el currículo es ese gran elemento que recoge el proyecto en el que se encuentran diversos componentes, estrategias, métodos, metodologías, prácticas, objetivos, medios, recursos, didácticas, experiencias, sistemas, alternativas de evaluación entre otras, que orientan las acciones de las diferentes instituciones educativas en los diferentes contextos y de cara a las necesidades de la sociedad en la cual se encuentran estas.

Es por eso que frente a lo planteado anteriormente, las instituciones escolares se encuentran en la necesidad de realizar todos los esfuerzos posibles para que se propicien relaciones de comprensión e intervención entre la escuela y el entorno. Para tal fin, se hace necesario considerar la educación de los ciudadanos y ciudadanas en una perspectiva acorde a la sociedad actual que les permita a los educandos intervenir en ella, como lo menciona Jurjo Torres (1994, pág.279)

Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en el seno de sociedades democráticas y solidarias obliga a planificar y desarrollar propuestas curriculares que contribuyan a reforzar ese modelo de sociedades. Lo que conlleva a convertir las aulas en espacios donde los contenidos culturales, destrezas, procedimientos y valores imprescindibles para construir y perfeccionar esos modelos sociales son sometidos a análisis y reflexión sistemática, y son practicados.

Es así como en los últimos años se ha empezado a desarrollar la idea de que es posible alcanzar currículos integrados para lo cual hay que transformar los cerrados, esquemáticos y fragmentados que no les permiten a los educandos comprender el verdadero significado del conocimiento. El currículo está llamado a ser coherente, a tener conexión entre las distintas relaciones que se presentan en la vida escolar y en el contexto en que ésta se desenvuelve, éste debe superar el límite de las áreas del conocimiento y sus temáticas, para abrirse a contextos más amplios que abarquen las diferentes dimensiones y el devenir de los seres humanos.

En este sentido Gimeno (1991, pág. 248) afirma que:

El análisis de la estructura de la práctica tiene sentido planteársela desde la óptica del currículum concebido como proceso en la acción. Es ahora el momento del análisis decisivo de la práctica pedagógica en la que se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos.

Entonces la organización curricular que se debería llevar a cabo en las instituciones escolares tendría que propender a estimular la construcción de sujetos autónomos, reflexivos y participes de la realidad en la cual viven. Esta es una consideración teórica que muchos han vinculado al discurso pero que en el momento de ser asimilada y puesta en práctica difícilmente se refleja, puesto que los currículos fragmentados hacen parte de los modelos escolares tradicionales que constituyen el diario vivir de las instituciones educativas.

Partiendo del distanciamiento existente entre la teoría y la práctica en los contextos escolares, surge la alternativa de un currículo integrado, el cual considera la integración como la unidad de todas las partes que componen el currículo, para así poder ofrecer a los educandos propuestas válidas que respondan verdaderamente a sus intereses y necesidades y a su contexto social. Un currículo que tenga en cuenta el propio sujeto como punto de partida de todo aprendizaje para poder comprender e intervenir sobre su realidad.

Al respecto se hace necesario revisar hacer mención a lo que se considera y hace referencia el término integración, Torres (1994, pág. 8) menciona que desde una perspectiva sociológica, ésta es vista así:

La integración se defiende como una forma de educación que favorece visiones de la realidad en las que las personas aparecen como sujetos de la historia, como las piezas clave para entender el mundo; por consiguiente, como una buena estrategia de cara a estimular en compromiso de alumnas y alumnos con su realidad y a obligarse a una participación más activa, responsable, crítica y eficiente en ella.

Por consiguiente, si el currículo es la expresión de la vida escolar en relación con el entorno, surge algunos cuestionamientos al respecto: ¿cómo este puede ser fragmentado y desarticulado? ¿Cómo puede responder a las necesidades y requerimientos sociales sino se concibe holísticamente? ¿En qué sentido puede éste poner el conocimiento en función de la sociedad? entre otros, a causa de estos, se expone tal vez el argumento de mayor peso para que se conciba la integración curricular y lo manifiesta Whitehead cuando expresa que: *“La solución que estoy argumentando consiste en erradicar la fatal desconexión de materias que mata la vitalidad de nuestro moderno currículo. Sólo hay un tema-materia para la educación y éste es la VIDA en todas sus manifestaciones.”* (1929- En Escanero, 2007, pág.8)

El argumento presentado anteriormente, es un elemento primordial que lleva a pensar que la vida es una condición holística la cual debe asumirse e interpretarse en su totalidad y es desde allí que deben emprenderse acciones que permitan realizar esos ejercicios hermenéuticos que puedan conducir mediatizar la experiencia misma

de vivir, de la cual la escuela y el tipo de educación que esta imparte deberá estar en consonancia con la aventura misma de existir.

Torres (2014) expresa al respecto que:

Analizando la vida cotidiana es como podemos poner a prueba el valor de los contenidos más académicos que el alumnado trabaja en los centros escolares; viendo en qué medida con tales contenidos podemos llegar a entender las condiciones de vida de los colectivos silenciados y marginados; comprobando si podemos llegar a explicarnos sus reacciones y la riqueza de las maneras con las que hacen frente a su dura realidad. Los contenidos culturales que se trabajan en los currículos escolares tienen que servir para que el alumnado pueda llegar a entender y hacer frente a problemas e injusticias de la vida diaria; a analizar y combatir cuestiones como la violencia y agresiones machistas que soportan un importante número de mujeres, los comportamientos y valoraciones racistas que personas que conviven con nosotros tienen que aguantar. El trabajo en las aulas debe ayudar a desafiar el clasismo, sexismo, homofobia y edadismo que impera en las relaciones sociales e interpersonales y que condiciona la toma de decisiones en las que nos vemos implicados.

Por estas razones las instituciones escolares se ven en la imperiosa necesidad de explorar los currículos integrados, para conducir a la escuela a privilegiar la experiencia como elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual en sí misma genere la posibilidad real de aprender a aprender por medio de las acciones que potencien destrezas de esos sujetos educables en concordancia con la historia y el devenir propio y así no será más la educación concebida como bancaria apelando a la terminología empleada por Paulo Freire para referirse al proceso de depositar contenidos en los educandos por parte de los educadores.

Pensar una educación con prácticas escolares distintas que brinden a los estudiantes la oportunidad de intervenir de diversas formas posibles en su realidad implica plantearse reflexiones y búsquedas permanentes en torno a la razón de ser de la educación: el estudiante como constructor de conocimientos. Esto supone que un currículo integrado pondrá la enseñanza y este sujeto estudiante en un lugar de diferente en relación con el conocimiento, al respecto Torres (2014) expone lo siguiente:

Trabajar con esta concepción de fondo que subyace al concepto de currículum integrado supone planificar propuestas de trabajo en la que las estudiantes y los estudiantes se vean obligados a:

1°. Incorporar una perspectiva de estudio más global. Asumir el análisis de los contextos socioculturales en los se desarrolla su vida, así como de las cuestiones y situaciones que sometan a estudio; atender a las dimensiones culturales, económicas, políticas, religiosas, militares, ecológicas, de género, étnicas, territoriales, etc. (frente a una educación más tradicional en la que la descontextualización es una de las peculiaridades de la mayoría de todo lo que se estudia).

2°. Sacar a la luz las cuestiones de poder implicadas en la construcción de la ciencia y las posibilidades de participar en dicho proceso.

3°. Dejar patente la participación de quienes construyen la ciencia y el conocimiento; no silenciar quienes son para demostrar la historicidad y condicionantes de tal construcción.

4°. Incorporar la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio, a qué se debieron, a quienes beneficiaban, etc. Incidir en la provisionalidad del conocimiento.

5°. Integrar las experiencias prácticas en marcos más generales e integrados.

6°. Comprender todas las cuestiones objeto de estudio e investigación tomando en consideración dimensiones de justicia y equidad. Convertir el trabajo escolar en algo que permita poner en práctica y ayudar a la comprensión de las implicaciones de diferentes posiciones éticas y morales.

7°. Partir de y valorar la experiencia y conocimiento del propio alumnado. Facilitar la confrontación de sus asunciones y personales puntos de vista con los de otras personas.

8°. Promover la discusión acerca de diferentes alternativas para resolver problemas y conflictos, así como de los efectos colaterales de cada una de las opciones.

9°. Poner en acción juicios de evaluación, reflexionar acerca de las acciones, valoraciones y conclusiones que se suscitan o en las que se ven comprometidos.

10°. Aprender a comprometerse en la aceptación de responsabilidades y en la toma de decisiones; a asumir riesgos y a aprender de los errores que cometan.

11°. Potenciar la personalidad específica de cada estudiante, sus estilos y características personales. Llegar a convencerse del valor positivo de la diversidad personal, así como de pueblos y culturas.

12°. Emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles y participativas.

Por ende, la educación y el educador deberán centrar su acción en nuevas pedagogías que movilicen la razón de ser de la educación y que asuman como principio de todo proceso la acción del sujeto en los diferentes contextos en los que éste se construye y elabora sus concepciones de mundo. .

Al respecto Jolibert (1999) expresó que:

El aprendizaje es un proceso constructivo en el cual el que aprende construye representaciones internas del conocimiento e interpretaciones personales de la experiencia. Estas representaciones están constantemente abiertas al cambio: sus estructuras configuran la base sobre la cual otras estructuras de conocimiento se integran. (pág. 20)

Desde esta visión el estudiante tiene un rol activo y protagónico en su formación y el maestro tiene la función de mediar entre el conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido y después de establecer claridades frente a los roles, las instituciones educativas y las comunidades académicas que a su interior se gesten, deberán asumir el reto de tener una postura curricular crítica y reflexiva que incluya dentro de sus componentes curriculares una contextualización política, social, cultural y económica, que se caracterice por ser democrática y participativa pero no solo desde los escenarios discursivos sino que se concrete en esos escenarios donde el estudiante pueda recoger de su realidad sus intereses y logre ubicarlos en los diferentes contextos haciendo así de la escuela un verdadero escenario de construcción social.

Es importante resaltar en este punto, que el proceso de resignificación y de transformación de las prácticas pedagógicas parte del mismo maestro quien como sujeto activo de su propia acción está llamado a asumir la investigación y la reflexividad como sendero que le posibilita un reconocimiento de esos otros sujetos que actúan e intervienen en su mismo contexto, por eso y a partir de un ejercicio de validación de ese otro, del reconocimiento de su discurso y en un escenario de cooperación y colaboración le apuesta a lograr procesos de construcción y producción de

conocimiento colectivo que conduzca a resignificar su ser, su saber, su hacer y proponer creativamente e innovadoramente alternativas de cambio y transformación que conduzcan a concreciones pedagógicas y curriculares tan necesarias en las instituciones educativas hoy.

Para terminar, se hace necesario resaltar que para poder plantear estas alternativas de transformación es imprescindible tener en cuenta lo mencionado por Freire (1997) *“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”* frente a esto Pérez (2007) interpreta claramente lo anteriormente expresado:

Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad...

Esta diada enseñanza-investigación se convierte hoy en el reto de miles de maestros que optan por el proceso de transformación de su rol y que lo hacen bajo el análisis de su propia práctica, análisis que les lleva a salir de sus propios límites y los conduce a actuar con sus pares en colectivo para ir interlocutando, confrontando, discutiendo y orientando la producción de conocimiento compartido en beneficio propio, de la comunidad académica que representan y porque no ampliar el horizonte de intervención.

GIBOSA CRECIENTE

El resplandor del sol no opaca el brillo de este hermoso satélite, es un momento iluminador, su luz creativa permite reconocer el camino y la estructura, advirtiendo el lugar desde donde se va a explorar el oficio de ser maestro. Esta progresión permite demarcar desde su convexidad cómo se organizan los elementos que asisten esta reflexión práctica-teoría-praxis.

6. RACIONALIDAD CONDUCTORA DE LA OBRA

6.1 Tipo de Investigación

Esta obra de conocimiento es de corte cualitativo cuya pretensión es buscar metodologías que permitan desentrañar las dinámicas propias de distintos fenómenos sociales, escudriñando en sus quehaceres cotidianos y sus relaciones, todos aquellos procesos que se viven al interior de ella, para luego tomar esa multiplicidad de visiones y darles una significación de acuerdo a la subjetividad propia de los sujetos que en ella interactúan.

En este sentido, se ubicó la etnografía como esa gran posibilidad de tener una comprensión sobre las dinámicas concretas, en ese sentido Goetz y Le Compte (1988, pág. 29) aportan:

La investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

Con el propósito claro de interactuar en la dinámica social del contexto de esta experiencia, esta obra se entrelazó con la etnografía, por el universo de significaciones que ella posibilita, como lo refiere Rockwell, (1987, pág. 10) *“El proceso analítico en la etnografía debe lograr la construcción de relaciones particulares que definan las formas materiales, locales, del fenómeno estudiado, es decir, que permitan integrar teoría y descripción.”*

Desde esta perspectiva, éste estudio etnográfico de la educación pretendió comprender la realidad como la concibieron los docentes dentro del contexto donde se desarrolla ésta experiencia, pretendiendo analizar, comprender, documentar las prácticas tal y como las asumen los docentes frente a la concepción pedagógica institucional en pro de buscar escenarios orientados al fortalecimiento del saber pedagógico, y finalmente aportar a la institución insumos para un proceso curricular articulador en pro de llegar a un enfoque compartido. Validando así lo mencionado por Freire:

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.¹ Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (1997, pág.30)

6.2 Población

La investigación se realizó en la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito de carácter público oficial (Cali), la cual organiza la educación que ofrece en ciclos de formación, estos son: ciclo inicial, integrado por docentes de preescolar, primero, segundo y tercero de básica primaria; ciclo básico I: docentes de los grados cuarto y quinto de básica primaria, ciclo básico II: sexto y séptimo de básica secundaria, ciclo de fundamentación: docentes de los grados octavo y noveno de básica secundaria y ciclo especialización: docente de los grados diez y once de educación media técnica, en las modalidades: técnico en mantenimiento en sistemas, técnico en mantenimiento en equipos electrónicos domiciliarios y técnico en audiovisuales con énfasis en promoción social.

Para este estudio etnográfico se eligió el ciclo inicial de formación el cual está conformado por cuatro (4) sedes de primaria, con una población total de veintiocho

¹ Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

(28) docentes, quienes fueron participes en la socialización de la propuesta investigativa realizada en dos de las sedes de la institución: Jorge Eliecer Gonzáles Rubio, ubicada en el barrio El cortijo y Luis Alberto Rosales, ubicada en el barrio Tierra Blanca, debido a su proximidad geográfica, y a partir de allí, la selección de los docentes respondió a la voluntad de cada uno de ellos de hacer parte del estudio.

Esta muestra se conformó de la siguiente manera:

1 docente de transición sede Luis Alberto Rosales

1 docente de primero sede Jorge Eliecer Gonzáles Rubio

1 docente de segundo sede Jorge Eliecer Gonzáles Rubio

1 docente de tercero sede Luis Alberto Rosales

Existe representación por cada uno de los grados del ciclo inicial.

El primer ciclo es el encargado de la educación inicial que comprende los grados de transición al grado tercero, donde la institución define la enseñanza bajo los principios de la pedagogía por proyectos y la transformación de la enseñanza del lenguaje como eje articulador del aprendizaje con los cuales esperan permitirle a sus estudiantes acceder al conocimiento potenciándose como lectores y productores de textos y convertirse en agentes activos en los procesos de transformación social.

En este sentido, se pretendió identificar las prácticas pedagógicas de un docente de cada grado del ciclo inicial (transición a tercero) para relacionarlas con el componente pedagógico institucional, con el objetivo de analizar y contextualizar las acciones que allí subyacen.

6.3 Construcción Metodológica

Para reconstruir las prácticas cotidianas de aula, se eligieron dos instrumentos con el objetivo de recolectar las dinámicas internas del maestro en su ejercicio docente y así mismo poder realizar un análisis detallado y categorial del mismo. Estos fueron:

- La observación de clases por medio de registros de video y matriz para el diario de campo.
- La entrevista de explicitación.

En este momento del proceso se hizo necesario asignar códigos, que permitieran organizar e identificar la información, la cual se realizó de la siguiente manera.

Cada grado responde a su inicial o número, quedando así referenciado:

T Transición

1 Primero

2 Segundo

3 Tercero

El instrumento aplicado se designó de la siguiente manera:

O Observación

E Entrevista

Posteriormente se incluyó el número del registro realizado y finalmente aparece la página designada como P y su número de ubicación en el instrumento.

Ejemplo: T-01 P14

Refiere al grado transición, a la observación No. 1, ubicada en la página 14

Siguiendo el proceso, la observación se realizó por medio de registros de video y una matriz de observación que se diseñó para intentar tener un mayor acercamiento a la información, a cada uno de las docentes en el grado correspondiente.

La matriz de observación que incluyó seis elementos, que permitieron ir ubicando aspectos relevantes dentro del estudio, (ver Anexo 1) estos son:

- Enfoque pedagógico
- Metodología, didáctica y recursos

- Integración de las áreas
- Interacciones: Docentes-estudiantes-contexto
- Participación Estudiantes
- Observaciones generales

Después de procesados las observaciones (registros de video y la matriz), se pasó a identificar elementos relacionados directamente con las prácticas pedagógicas en concordancia con la pedagogía por proyectos, que luego fueron empleados para realizar la entrevista de explicitación a cada una de las participantes en el estudio, la cual se realizó por medio de un registro de audio para posterior transcripción.

La entrevista de explicitación se emplea posteriori de la observación, la cual es una técnica que está focalizada principalmente sobre una serie de cuestionamientos abiertos o declaraciones sobre un conjunto de acciones realizadas, lo que permite al entrevistado llegar a un nivel de conciencia y reflexión sobre lo hecho, proveyendo así mayor acceso a una información concreta y ofreciendo complementariedad al instrumento anterior. (Ver Anexo 2)

De la misma manera, se revisaron los últimos documentos pedagógicos que surgen del trabajo colectivo del consejo académico de la institución en el año 2014 que van en concordancia con la pedagogía por proyectos aprobada para el ciclo inicial, los

cuales están consignados en una matriz pedagógica evaluativa institucional, de donde se extractaron los criterios a tener en cuenta para identificar y describir los avances expresados por los maestros frente a la pedagogía por proyectos en sus prácticas pedagógicas. (Ver anexo 4)

Posteriormente, la información recolectada fue clasificada en coherencia con los documentos institucionales, para lo cual fue necesario identificar unas categorías.

Para organizar y analizar las prácticas pedagógicas observadas se hizo la siguiente agrupación categorial:

- **PEDAGÓGICA:** recoge e identifica elementos presentes en éstas como corrientes y principios pedagógicos en la que la práctica se encuentra circunscrita, el Enfoque pedagógico que la orienta, los vínculos teoría – práctica que se evidenciaron en el ejercicio identificado, el proceso de enseñanza y aprendizaje en concordancia con los desarrollos propuestos y el rol del maestro.
- **DIDÁCTICA:** dentro de esta se identificaron elementos relacionados con la organización de la enseñanza, el estudiante, los objetivos de ésta, sus contenidos, la inter o transdisciplinariedad, las estrategias metodológicas y los recursos didácticos empleados en el desarrollo de las prácticas analizadas.

- **ÉTICO-POLÍTICO:** en esta categoría se registraron todas aquellas interacciones relacionadas con las relaciones de poder, las prácticas, las leyes, las normas, los acuerdos, la toma de decisiones y la resolución de conflictos
- **COMUNICATIVA:** aquí se detallaron las interacciones socio-afectivas presentes en las prácticas, de igual manera el discurso pedagógico evidenciado en éstas.

Una vez organizada la información, se hizo necesario identificar, sistematizar y agrupar cada categoría presente en cada uno de los instrumentos aplicados, por esta razón se diseñaron unas sábanas con el fin de extraer diferenciadamente cada una de ellas de los registros obtenidos y éstas se diferenciaron por colores. Quedando así su distribución:

Pedagógica 

Didáctica 

Ético-Política 

Comunicativa 

Este instrumento consistió en una rejilla de sistematización categorial que consta de tres columnas las cuales incluyen el nombre de la categoría, los datos y la codificación correspondiente (ver Anexo 3).

Una vez trasladados los datos a esta rejilla, se inició el proceso de análisis de cada categoría, el cual consistió en identificar y confrontar las prácticas existentes con los criterios presentados en el documento institucional (ver Anexo) enmarcado en la pedagogía por proyectos. De ahí con la información obtenida se pasó a detallar esas tendencias y cercanías que se presentaron en concordancia con la pedagogía en mención y a sus elementos constitutivos, a su vez afloraron las tensiones existentes frente a este marco pedagógico institucional, las cuales se retomarán luego como elementos para el fortalecimiento de la propuesta de organización y formación de los docentes.

Finalmente, con los insumos obtenidos en el análisis crítico de las prácticas y después de revisar el proceso de fortalecimiento del saber pedagógico de la institución, surgieron elementos que permitieron generar la propuesta de estructura organizativa de docentes que aportará insumos para organizar a mediano o largo plazo un proceso curricular articulador en pro de llegar a un enfoque curricular compartido.

LUNA LLENA

De frente al plenilunio, nuestro objeto esta exactamente entre el sol y la luna, permitiendo una sobreexposición de luz, un cara a cara de gran luminosidad. Maestros y prácticas en gran intercambio comunicativo obsequian su ser y hacer en pro de llegar a escenarios reflexivos que aporten a fortalecer su saber en contexto.

GIBOSA MENGUANTE

La intensidad luminosa ha empezado a menguar, esta sobreexposición de información con el correr de los días permitió ver la otra cara del disco lunar, las prácticas pedagógicas comunican esos elementos que provienen desde las concepciones elaboradas por sus propios actores, las cuales se entretajieron con la teoría para proporcionar desde esta posición una nueva comprensión.

7. HALLAZGOS Y EMERGENCIAS

La apuesta investigativa está encaminada a develar el universo de las prácticas pedagógicas subyacentes en los docentes del ciclo inicial (transición a tercero), buscando insumos para la elaboración de una propuesta de organización docente encaminada al fortalecimiento del saber pedagógico colectivo en la institución educativa, que apunte a convertirse en un escenario donde los docentes puedan asumir el reto de convertir sus prácticas en un escenario de reflexión y acción que permita resignificar el oficio de enseñar y a su vez conduzcan a buscar alternativas de innovación y cambio educativo.

En este sentido, Tezanos (2006, pág. 22) resalta que:

La escuela hoy está inscrita en una demanda permanente de cambio, de adaptación, de respuestas a la complejidad del mundo contemporáneo. Y es a los maestros a los que se apela e interroga de manera permanente sobre la legitimidad de su oficio. Cuando, históricamente los cambios que se generan en las prácticas pedagógicas de los docentes responden fundamentalmente a los contextos socio-económico-culturales donde ejercen el oficio de enseñar, que marcan las condiciones y característica de sus alumnos y, en consecuencia, generan las demandas al oficio de enseñar.

Es por esto, que ahondar en el universo de las prácticas pedagógicas se justifica puesto que estos análisis permiten identificar, interpretar, valorar y expresar cómo por medio de una acción altamente reflexiva el maestro expresa su saber en contexto,

asimismo refleja cómo éste convierte sus saberes, sus conocimientos, sus vivencias, sus acontecimientos en pro del binomio enseñanza-aprendizaje, en ese sentido, es posible afirmar lo presentado por Tezanos (2006) cuando se refiere a éstas como esa expresión real del oficio de enseñar.

Por esta razón fundamental, éste estudio etnográfico se convierte en un análisis sistematizado de las prácticas pedagógicas de docentes, el cual provee un dialogo a diferentes voces que permite identificar los rasgos constitutivos de éstas, desentrañando detalladamente un cúmulo de relaciones, caminos y opciones metodológicas y didácticas que tienen impreso los conocimientos y saberes de quienes desempeñan el oficio de enseñar, los cuales son insumos y la posibilidad evidente de convertirse en un ejercicio de transformación de la experiencia vivida y contrastada para construir o reformular sus propios saberes.

Zuluaga y Echeverri (2003, pág. 101) aportan a lo anterior, al referir que *“un saber se consolida y avanza cuando es capaz de asimilar cambios, es decir, de reformular unos objetos de saber y de incorporar en sus dominios nuevos métodos y conceptos.”*

En esta perspectiva, este proceso de análisis ha descompuesto las prácticas escolares de estas docentes para evidenciar los diferentes niveles de apropiación que han alcanzado en el marco de la pedagogía por proyectos, enfoque adoptado por la institución para el ciclo inicial, la cual se plantea como un proceso de enseñanza y aprendizaje que integra diversos elementos para llegar a una educación integral, uno

de ellos son los conocimientos. Estos tienen ciertos lugares establecidos en el desarrollo científico de la humanidad pero se cree que es en la integración de los mismos donde los proyectos de vida de los educandos alcanzan el sentido.

Es por esto que hoy el trabajo por proyectos se convierte en una opción pedagógica orientada a transformar la escuela y los actores que en ella intervienen desde la cotidianidad, Rincón (2007) señaló:

Defendemos la propuesta de trabajar por proyectos en la escuela porque sabemos que es una herramienta de cambio profundo que permite a cada docente encontrar una forma para enriquecer su quehacer educativo, que lo aleje de la rutina y la repetición sin sentido en cuanto permite vincular la enseñanza con el contexto específico de la escuela, de los estudiantes, de los acontecimientos y desarrollos teóricos actuales (pág.24).

Considerando lo anterior, durante esta trayectoria investigativa se identificaron elementos relevantes concernientes al oficio de enseñar del grupo de maestras observadas pertenecientes al ciclo inicial (transición -3º) de la básica primaria, los cuales ofrecieron una amplia perspectiva del su hacer en contexto en el marco institucional definido, que posteriormente fueron extraídos en unas grandes categorías, permitiendo así su análisis.

En primer lugar, dentro del proceso de análisis sistemático de este grupo de experiencias, se encuentra lo **PEDAGÓGICO**, donde se identificaron esos elementos que constituyen esa base de donde partieron las docentes para realizar su ejercicio, en palabras de Mockus (1989, pág. 14) *“la pedagogía sería la reconstrucción del saber-*

cómo dominado de manera práctica por el que enseña competentemente” de aquí que las prácticas analizadas permiten evidenciar el bagaje teórico conceptual con el que las docentes realizan su quehacer.

Los hallazgos que a continuación se presentan surgen del rastreo y análisis de acciones pedagógicas desarrolladas por las docentes, las cuales permitieron evidenciar dos tendencias, una que implica un acercamiento a la concepción pedagógica y teórica por proyectos y la otra en concordancia con la pedagogía tradicional conductista.

Para lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado, se tomó como referencia el documento institucional (2014²) del consejo académico, el cual presenta un eje donde se expresan las concepciones en la pedagogía por proyectos

La concepción de pedagogía por proyectos existente en algunas de las prácticas se encuentran en concordancia con la apuesta institucional, la cual va orientada a concebirse como una estrategia para la formación de los estudiantes, propiciando escenarios contextualizados para el aprendizaje significativo, propendiendo por una construcción colectiva de los mismos.

De acuerdo con lo anterior, en el registro 3-E1-P5, cuando se menciona que: *“Espero que de acuerdo a lo que están viviendo y experimentando, decidan, tomen*

² Ver anexo

decisiones de su vida, que sean reflexivos y consecuentes con respecto a lo que ellos hacen, dicen, quieren, viven y lo vivan así”, el aprendizaje es convertido en una herramienta de formación de sujetos, buscando que en el acto los estudiantes signifiquen lo que van aprendiendo y lo apliquen para su beneficio, además de responsabilizarse de él, en T-E1 P4 se observa lo anteriormente referido:

Hacemos actividades que sean expresiones representativas para los niños... donde cada uno pueda plasmar lo que sienta, desee o piense hacer, aquel que quiera poner su cielo verde será porque pudo sacar sus conclusiones y decir mi cielo es verde porque lo veo así, porque me gusta hacerlo.

Logrando así que los estudiantes participen en su formación, intercambie ideas con el colectivo y elaboren o reelaboren los conocimientos y sus experiencias.

En este mismo sentido, la pedagogía por proyectos no está siendo asumida como un método a seguir, sino que obedece a una construcción colectiva y consciente que ha implicado cambios en las dinámicas escolares y de la comunidad en la cual se está desarrollando. El documento institucional (2014, pág. 1) alude lo anterior así: *“Es una estrategia para el aprendizaje, construido colectiva e intencionadamente y consciente, que implica cambios en las relaciones de poder, saber, valor y auto-valor en todas las instancias educativas”*.

Al respecto fue posible identificar como la pedagogía por proyectos se ha convertido en algunas aulas como una estrategia que estimula la vida cooperativa, el aprender juntos, el aprender en interrelación con otros y en contexto, en el registro T-E1 P4, de manera puntual se analizó que:

El principal objetivo está en la interrelación, más centrado en ganar espacios en la posibilidad de elegir, en compartir con el otro, en la autonomía, en tener la posibilidad y la seguridad de expresar lo que siente, lo que piensa y lo que quiere , además que lo disfrute.

Ratificando que se están generando esos escenarios reales donde es posible otras formas de actuar, decidir, de intervenir que no son las acostumbradas y que suscitan cambios no solo en las aulas sino también a nivel de la comunidad educativa gracias a la posibilidad de convertir el aprendizaje en una estrategia formativa integral.

De la misma manera, en T-E1P4 cuando se expresa: *“en ese proceso usted no lo va escolarizar, trabajamos por proyectos, donde construimos el conocimiento en el colectivo”* se advierte como esas estructuras de poder tan definidas en la escuela tradicional van transformándose y expresándose de otras formas, además en 2-E1P1, al referir que: *“...cuando uno empieza un proyecto, el proyecto se vuelve de los chicos... en la medida que se da, se comparte este proceso y cómo se va desarrollando...”* se contempla que se está procurando por establecer relaciones horizontales, autonomía y construcción colectiva.

Prosiguiendo con el análisis de las prácticas observadas, se evidenció una búsqueda por la formación de nuevos sujetos y una nueva sociedad, la cual parte de brindar una posibilidad de aprender juntos y en contexto a partir de la integración de conocimientos. Según el documento institucional (2014, pág. 1), las herramientas que deben emplearse son: *“la participación, escucha, opinión libre, diálogo, debate y reconocimiento al otro”*

Al respecto, en 3-E1P11, se expresa que:

En esta institución hay una propuesta de trabajar desde la integración, me da la posibilidad de pensar que los muchachos vienen aquí a formarse no solo desde lo académico ni lo disciplinar, vienen a entender su comunidad, lo que exige, lo requiere y así debe formarse a los muchachos para la vida, para el día a día para el sobrevivir, para el saber cómo voy a vivir un poquito más...

De esta manera se observa que la formación aquí se concibe para la vida, para intervenir en ella, para desarrollar habilidades que permitan interactuar en el medio, así lo expresa 2-02P6, al referir que: *“quiero que comprendan que la pintura es una manera de expresar las cosas que están pasando en la realidad, es una forma de mostrar lo que estamos viviendo.”* Es partir de planteamientos como estos, que se refleja la posibilidad de otras formas de descubrir, pensar y asumir el mundo, crear otras elaboraciones, representaciones y relaciones. Permitiendo a los estudiantes

encontrar siempre elementos en su entorno que les apoye, les ayude y les brinde herramientas para la comprensión y posterior intervención social, como lo menciona 3-E1P4 *“lo más importante es que ellos aprendan a organizarse para todo en la vida, que puedan determinar dentro de su día y su vida lo que necesitan hacer”*

Avanzando, en la concepción institucional, la pedagogía por proyectos promueve el control y la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio proceso, mostrando relaciones entre maestras y estudiantes que promueven la construcción colectiva del conocimiento.

Conforme a este planteamiento, en el registro 2-E1P3 se ubicó: *“el protagonismo de la vida en el aula, lo tienen los chicos y el maestro es el orientador, ellos se fijan también un plan de trabajo y así se vuelven responsables de lo que se desarrolla en sus proyectos”* propendiendo por alcanzar, lo que en palabras de Rincón (2003, pág.5) al hablar de la pedagogía por proyectos se expresa así: *“posibilita terminar con el monopolio de un adulto que decide, diseña y define las tareas para darle paso al grupo”* lo cual genera otras relaciones y le da otro sentido a la vida escolar, en 3-E1P6 se ejemplifica esto a ver como se orientan las búsquedas al interior de las aulas, al describir que: *“buscamos crear conciencia en ellos, intentamos cumplir con todas las dinámicas que hemos propuesto para el grupo...estamos construyendo juntos”* de aquí que construir juntos implica que todos tengan la capacidad de decidir, de intervenir, de aportar, de hablar, de disentir, de participar, de movilizar el rol tradicional del maestro a

uno que propenda por mediar entre el conocimiento y los estudiantes, tal como se muestra en 2-E1P4: *“ya el maestro no es la única persona que sabe, no es el saber, el saber se construye, el maestro es un proponente, uno más en el camino de alcanzar el conocimiento...”*

Siguiendo con el estudio de estas prácticas, se encontró que se propende por potenciar el trabajo en equipo, en este sentido la institución resalta que: *“nadie está solo cuando aprende”* y por eso el aprender se reflejó en el compartir, en buscar, en asumirse en un colectivo y romper con la estructura tradicional de la escuela, donde todo el conocimiento ya viene listo para ser digerido y esta preestablecido.

En este sentido fue posible identificar, que esta concepción está planteando una ruptura con la tendencia pedagógica tradicional que todo lo tiene preestablecido y es el maestro el que quién orienta todo el proceso establecido, en estas prácticas se está propendiendo por construir en colectivo, todo lo relacionado con la vida del aula, en 3-E1P3 se ve que: *“Al inicio del ciclo, ponemos las reglas sobre la mesa, nos ponemos de acuerdo, acordamos cosas, el manejo del tiempo, del espacio, la relación entre todos.”* 3-E1 P3, permitiendo así que el estudiante descubra su responsabilidad en el proceso formativo.

De modo semejante, esta concepción pedagógica evidenciada en algunas prácticas, recoge las diferentes polifonías existentes en el aula, para posibilitar la construcción de conocimiento, el intercambio de saberes y experiencias y ante todo la

oportunidad de disfrutar estar con otros. Al respecto en el registro 2-E1P3 se apreció que: *“Con todo eso que ellos dicen, se van a hacer construcciones y se van a llegar a conclusiones en colectivo de lo que se planteó con el proyecto”* esto indica que hay una construcción colectiva del conocimiento que se convierte en es significativo porque es producto de sus vivencias, experiencias e interacciones.

Prosiguiendo en este razonamiento, para este ciclo dentro de la concepción pedagógica, el lenguaje tiene un papel fundamental, señalándolo que: *“Se lee y se producen textos permanentemente; el uso de la lengua no es competencia exclusiva de un área escolar. El lenguaje es medio y es objeto de estudio”*. Al respecto en varias de las prácticas analizadas hay elementos que demuestran una interacción permanente a través de los diferentes canales de comunicación y que ha trascendido al uso instrumental del lenguaje, lo cual evidencia una comprensión entre los diferentes actores del proceso educativo.

De manera puntual en el registro, T-E1P5 se percibió: *“fundamental permitir que el niño exprese lo que siente, lo que piensa, es una manera de saber que tiene o que pasa con su vida, por dónde me puedo meter para llevarlo a eso que no conoce, escucharnos y entendemos...”* que el papel del lenguaje no solo está centrado a su enseñanza, sino que está posibilitando otras relaciones al interior de las aulas que aportan al trabajo colectivo, además como en 2-O4P5: *“Cuéntanos, vamos contándole a los compañeros, ¿qué te pasó?”* al reconocimiento de los sujetos, a identificar sus necesidades e intereses y a que sirva como ese medio de socialización con quienes construye,

Elementos pedagógicos en tensión frente a la pedagogía por proyectos

No obstante, en el proceso de análisis de estas prácticas se ubicaron algunas acciones pedagógicas que no dan cuenta de una transición de la pedagogía tradicional a la por proyectos y su apuesta por la transformación de la cultura escolar que se viene adelantando en el ciclo inicial (transición – 3°).

En consecuencia de lo anterior, esta práctica se centra en la enseñanza de contenidos, donde el estudiante debe aprender algo específico y predeterminado, que provienen de objetivos definidos por el docente para dicho acto educativo, por ejemplo en el registro 1-E1 P9, se puede advertir *“el método es este... hago metas cada tres meses, hago mi plan de trabajo, lo que voy a enseñar y que deben aprender los niños en cada grado”* en este sentido, la transmisión de conocimientos se convierte en la finalidad primaria de la enseñanza. Como se evidencia, el docente ostenta el rol principal, pues es él con su saber, es quién determina el qué y el cómo enseñar, en 1-O2P12, se identifica que: *“Hoy lo más importante es conocer algunas palabras... quiero que hagamos memoria y me digan unas palabras que...”* focalizando su intervención en una forma definida, con unos conocimientos establecidos y siguiendo las instrucciones para llegar a la meta definida.

Asimismo, se presenta un énfasis en la disciplina, en el manejo del tiempo y en mantener en orden establecido como medio para garantizar el aprendizaje. En consonancia se identificó en el registro 1-E1 P6 lo siguiente:

El rincón de la reflexión más que pedagógico es reflexivo, de conciencia, bueno, él que llega a este rincón porque incumplió un acuerdo grupal... estando allí se va a sentir incomodo, va a reflexionar los comportamientos inadecuados...ahí se va para el análisis de una conducta que no aprueba el grupo, que afecta la sana convivencia, cuando se portan mal pues interrumpen el grupo, dañan a sus compañeros, más que todo es análisis, a reflexión y la modificación de conductas.

Como se aprecia en este relato, se busca que el orden, la obediencia y la disciplina sean pilares esenciales en enseñanza y valores a seguir. De manera similar se ve, el control de la acción del estudiante por parte del docente marcando claramente una tendencia hacia una pedagogía tradicional, en 1-O2P2, se describe esto: *“vamos a hacer control del ruido y del fluido”* o *“Voy a revisar que de verdad todos hayan trabajado... quiero ver buena postura”* demostrando que el fundamento está centrado en una ordenar e imponer las dinámicas a seguir, las cuales deben presentarse en el momento que metodológicamente el docente lo haya determinado, en 1-O2P10 se dice: *“no podemos perder el tiempo”* constatando así que es docente quien determina toda la acción escolar.

Desde éste análisis, se permitió identificar una relación entre docente- estudiante basada en quién enseña, quién aprende, y quién ordena, quién obedece; es así como centrar la atención, no interrumpir en la clase, hablar cuando se le solicita o hacer

silencio, se convierten en aspectos fundamentales de la vida escolar, en el registro 1-O2P8 puede notarse que: *“están interrumpiendo la concentración de la clase. Hay niños que se pierden la oportunidad de poner atención a la clase.”* Todos estos elementos conforman el método, ese modelo preconcebido de lo que debe ser la enseñanza y como debe ser la acción del estudiante.

Es así como la práctica analizada denota la presencia del método tradicional de enseñanza, en cuanto plantea su énfasis en el desarrollo de un contenido específico de una disciplina a impartir que se encuentra en correspondencia con el cognitivismo y con los procesos de enseñanza y aprendizaje conductuales. Al respecto en 1-EP10 se identificaron las siguientes evidencias:

Fui haciendo un listado de contenidos...para que salgan preparados, miro los componentes, estándares, competencias y con esas tres herramientas diseño los contenidos para el grado, para que estén a su nivel y estén preparados para las pruebas saber... ellos deben hacer unas cosas, yo tengo que saber repartirlas por grados...

De esta forma emergen aquí los principios pedagógicos tradicionales de enseñanza que se encuentran diseñados de forma muy descriptiva para que los estudiantes lleguen a los conocimientos preestablecidos por el docente.

En síntesis, dentro de la categoría **pedagogía**, es posible afirmar que hay una apropiación de la concepción pedagógica de la pedagogía por proyectos, puesto que los datos de tres (3) de las maestras estudiadas mostraron prácticas en coherencia con la postura institucional aprobada para este ciclo, a su vez, esta categoría permitió identificar las dificultades existentes en este proceso, evidenciando un aspecto esencial a intervenir.

Avanzando en la comprensión del oficio de enseñar, partiendo de las condiciones pedagógicas identificadas y en pro de comprender esta realidad, se hizo necesario plantear una categoría que expresará las acciones didácticas, en correspondencia con la apuesta institucional, que es la pedagogía por proyectos concebida como una alternativa que permite la construcción del conocimiento desde la cotidianidad del estudiante y su contexto.

En segundo lugar, frente a esta pretensión se designó la categoría **DIDACTICA** para evidenciar las diferentes concepciones metodológicas más visibles, los objetos de enseñanza, los contenidos de aprendizaje, la relación de las áreas, las estrategias presente en el desarrollo del oficio de enseñar. Entendiendo ésta desde lo referido por Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo y Quiceno (2003, pág.38) al mencionar que:

Los parámetros de las conceptualizaciones en la didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las

particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico.

En consonancia con lo anterior, a lo largo del proceso investigativo se estableció que algunas de las prácticas observadas están en torno a la pedagogía por proyectos, que en ese espacio se concibe como una opción pedagógica para transformar la escuela y los actores que en ella intervienen, además se asume el proyecto de aula como un plan sistemático y organizado que permite alcanzar ciertas finalidades y objetivos de quienes están en esta dinámica escolar, además de ser un gran insumo para investigar y a su vez transformar.

La institución para este ciclo asume que la concepción metodológica de la pedagogía por proyectos debe asumir elementos los siguientes elementos: planificación, ejecución y seguimiento. Al respecto se evidenciaron elementos de esta concepción, tales como la planificación, la cual explicita ese conjunto de elementos a tener en cuenta para la realización de determinado fin, la cual es en un ámbito cooperativo.

Aquí se evidencia, como la pedagogía por proyectos organiza la vida del aula, de acuerdo con esto, en el registro 2-E1P1 se encontró que: *“El plan del día se plantea desde una base del trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos”* que expresa lo que

en el aula se hace y la razón por la que se realiza, expresándose en formas como la que muestra el relato 2-E1P1-2:

Un plan del día es esa representación directa de participación... da cuenta lo que los chicos y la maestra están haciendo y están desarrollando... desde las diferentes áreas y como consecuencia van a poder hacer un plan del día teniendo en cuenta esas cosas que ya se desarrollaron, las faltantes, las importantes, en sí, es una estrategia para recordar siempre el desarrollo de este proyecto

Así es como los participantes del colectivo se apropian de las diferentes experiencias de aprendizaje a las que se ven expuestos, haciendo que éstas se conviertan en acciones verdaderamente significativas.

De esta forma, la pedagogía por proyectos se concibe como esa estrategia pedagógica que permite organizar e integrar curricularmente todas esas vivencias que confluyen en la vida escolar, al respecto en el registro 3-E1-p4 revela que: *“El plan del día se hace para organizar los desarrollos que tenemos, los del colectivo pero también los desarrollos académicos individuales... que ellos son capaces de organizarlos y priorizarlos, decidiendo participar en esa construcción”* convirtiéndose así en un proceso complejo y completo que exige de la participación permanente de todos los sujetos que están inmersos en la colectividad.

Siguiendo con el análisis, aparece otro rasgo a subrayar en esta concepción metodológica y es que dentro de este ejercicio se reconocen los diferentes participantes del proceso, frente a esto el direccionamiento institucional en su

documento (2014, pág. 2) dice de la planificación y ejecución: *“Se devuelven a los interlocutores, los intereses explorados inicialmente, organizados en unas posibles relaciones inter-áreas, (lo puede realizar solo el orientador del proyecto) para definir el contrato, colectivamente.”* además *“Se realizan diversas actividades, en los tiempos acordados para lograr aprendizajes significativos a través del trabajo interdisciplinario y de equipo, logrando reconocerlos, apropiarlos, sistematizarlos y comunicarlos”*

Acorde con lo postulado, se halló en T-E1P2 que: *“la organización inicial es un proceso, viene de las necesidades que tienen los niños... de la observación, de la necesidad... así salen las actividades... sale la propuesta, se proponen las cosas y se argumentan para hacer un engranaje...”* de esta forma el conocimiento tiene sentido porque ha sido construido y ejecutado por los mismos proponentes, haciendo del proyecto una herramienta que permite la participación y en la cual todos tienen responsabilidades, incluso si toca asumir algunas dificultades en el proceso; además de planear y ejecutar, metodológicamente esta construcción posibilita la reflexión y la retroalimentación sobre lo planteado, en el registro 3-O1P2 se subraya esto: *“para cerrar todo lo que hemos hecho este año, evaluar cómo nos fue, tomar medidas”* estas condiciones permiten ver el proceso en general que recogen los proyectos de aula :

Continuando con el análisis en el marco de la pedagogía por proyectos se plantea una construcción colectiva y global del conocimiento y se constituye en una alternativa válida para la integración de las áreas y las diferentes disciplinas del saber,

donde las diversas actividades que se proponen se orientan a lograr el aprendizaje significativo buscando a su vez que los sujetos elaboren en colectivo, criterios para valorar sus propios procesos.

Frente a lo anterior, fue posible identificar dentro de la planeación didáctica como se va integrando los diversos elementos y a su vez estos se configuran como un imbricado de relaciones, saberes y conocimientos que constituirán y guiarán las interacciones a realizar, una ejemplificación de ello es el registro T-E1p2:

Son muchas cosas que se pueden aprovechar en todo tipo de espacios y que nos sirven para trabajar, lo ideal para recoger de todo lo que podemos rescatar de la actividad... mirar que nos va a servir en cada una de las actividades que estamos haciendo, bien sea en el proyecto, o un informe o para la convivencia, siempre pensando en el trabajo grupal

Como se observa, la realidad circundante aporta continuamente insumos para ser vinculados al aula, posibilitando a los estudiantes la oportunidad de ser esos portadores de intereses, necesidades, saberes y conocimientos que se expresan en diferentes temáticas a abordar, los cuales se reconfiguran en diferentes formas didácticas, en este caso proyectos para ser desarrollados y apropiados por quienes se comprometieron en emprender esa búsqueda.

Esto da como resultado una estructura organizativa que debe ser entendida y apropiada por todos, proveniente de las decisiones tomadas por el grupo, sus

responsabilidades asumidas, en este sentido, éstas son ese conjunto de interrelaciones, técnicas, procedimientos, herramientas a disposición para suplir esa necesidad que tienen de aprender algo de la realidad de su interés, la cual requiere ser organizada y sistemática, pues hacer proyectos no es hacer un sinfín de actividades, sino realizar interacciones conscientes con los objetos de interés por medio de varias estrategias, las cuales se convierten en medios para llegar al aprendizaje, permitiendo al estudiante saber qué aprendió, como lo aprendió, que medio usó y que le quedó de esa construcción, es decir un proceso consciente de apropiación del conocimiento.

En el registro 2-E1P5, es posible ver como este proceso se va ensamblando metodológica y didácticamente permitiendo darle un significado a la enseñanza:

Deben conocer el qué es y cómo se hacen las cosas, la maestra orienta la actividad, busca la manera para que ellos se aproximen y tengan unos parámetros para poder lograr los objetivos... es la manera de organizar, como vamos a intervenir, como regularnos, poner acuerdos y formas de llegar a lo que queremos.

Al final se tendrá una organización que responda a la dinámica del aula, como se menciona en el relato 3-E1P11 cuando se expresa que: *“se trabajan desde situaciones problemáticas... se desarrollan miles de cosas, de contenidos de procesos, de trabajos de las áreas, que incluso en ocasiones ninguno estaba preparado para realizarlas, pero entre todos los hacemos y buscamos esas formas de asumirlo”* permitiendo integrar un

sinfín de contenidos, temáticas, actitudes, procedimientos y experiencias que potencian la vida cooperativa y participativa además del logro de los objetivos propuestos.

Siguiendo con esta perspectiva didáctica se evidencia una confrontación teórico-práctica que permite ver como se reconocen los diferentes saberes, cómo se validan las experiencias y se interactúa con ellas, dejando al descubierto el lugar del enseñante y del aprendiz. De manera puntual en el relato 2-E1P4, se encontró:

El proyecto se construye de las necesidades de los chicos, planeándolo con ellos, identificando sus necesidades y mirando la necesidad que proviene elementos de los lineamientos, estándares y contenidos que son esos derroteros que deben ir alcanzando, confronto eso y me dedico organizar un plan para intervenir a partir de lo que ellos quieren vivenciar y de las necesidades conceptuales que identifique.

Es así, como se ve esa organización didáctica, ordenada y sistémica del proyecto de aula que la reconfigura el docente desde su rol de orientador del proceso para luego devolverla a sus estudiantes (proponentes) como una oportunidad para aproximarse al conocimiento de sus objetos de aprendizaje. Es así como se llega a una actividad constructora de significados y significaciones las cuales crean nuevos vínculos entre el conocimiento, el saber y los sujetos, debido al sinfín de interacciones que se dan en este escenario social.

Entonces, en estas prácticas se propende por la transformación de los roles que tradicionalmente han ostentado docentes, para construir una colectividad que se

caracterice por la interacción, el respeto y otras formas democráticas que permitan esa interrelación de los participantes del acto educativo. En este aspecto el relato T-E1P3, refleja que: *“se trata de dar a los niños la posibilidad de que elijan y que miremos que podemos hacer, que quieren hacer y vincularlas con mis propuestas para hacer un trabajo dinámico y alegre”* entonces es el docente quien orienta y estimula la acción educativa a partir de recoger esas necesidades e intereses de sus estudiantes, los cuales en un ejercicio autónomo y responsable han decidido que búsquedas emprender.

Continuando con el análisis didáctico, bajo la visión institucional de la pedagogía por proyectos, esta integración debe realizar un ensamble que dé cabida a todo ese cúmulo de experiencias y bagaje que tienen todos aquellos que hacen parte del colectivo, al respecto el documento institucional (2014, pág.2) menciona que: *“Relacionar las áreas permite acercarse individual y colectivamente, a nuevos conocimientos, dimensionar ampliamente el campo del saber, reconocer aprendizajes y relacionarlo con sentimientos y saberes propios”*

Integrar aquí significa tejer todo acervo individual y colectivo para ser transformado en conocimientos que permitan una formación integral de los sujetos en pro de brindar herramientas para intervenir en los contextos en que interactúan. Concediendo a los estudiantes identificar en las acciones cotidianas como: planear un paseo, hacer un presupuesto para una actividad, decidir una intervención grupal,

solucionar la pérdida de un libro, resolver una duda, elaborar un texto, comprobar o desechar una hipótesis sobre algo cotidiano, entre otras; esos aspectos que les posibilitan comprender y apropiarse de sus objetos de estudio, los cuales les llevarán a emprender búsquedas colectivas, ampliar horizontes y explorar nuevas alternativas e interconexiones con el aprendizaje.

Elementos didácticos en tensión frente a la pedagogía por proyectos

Cabe señalar que durante este rastreo didáctico se identificaron algunas prácticas que confrontadas con la apuesta institucional para el ciclo inicial demuestran una correlación con los métodos de enseñanza-aprendizaje correspondientes a un modelo pedagógico tradicional y distan de la pedagogía por proyectos elegida para este ciclo.

Frente a la concepción de la enseñanza se resalta la búsqueda por la transmisión de conocimientos que conlleva al aprendizaje del alumno, donde los contenidos están preconcebidos y listos para ser adquiridos por el estudiante, en el relato 1-E1P9-10 se ve como se realiza este proceso: *“yo decidí los contenidos que debíamos ver, imprimí todos los estándares de primero a tercero, todos, de acuerdo a eso fui haciendo un listado de que contenidos deben ver los niños en primero para que salgan preparados para segundo”* mostrando como se seleccionan el conjunto de

conocimientos que conforman el acto educativo, dejando al estudiante en el rol del receptor de éstos y controlando el proceso el proceso de enseñanza.

Evidenciando que la acción educativa se encuentra más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje mismo, puesto que los propósitos están orientados a conducir al estudiante a alcanzar ciertas metas, en la observación 1-O2P11 refleja lo anterior cuando se encuentran expresiones como: *“Hoy lo más importante es conocer algunas palabras...”* o *“hagamos memoria y díganme unas palabras que...”* que son vestigios de esos objetivos de la escuela tradicional donde prima la rutina y la memoria sobre la creatividad y la experiencia.

El relato 1-E1P10 expone la concepción metodológica con la que se está abordando este proceso: *“Ellos fueron entendiendo que el lenguaje tenía que ver con la lectura y la comprensión, que todo se pasaba por escrito para poder leer e interpretar, que ya cuando es representación gráfica, ya vienen los dibujos, recortado”* dándole valores absolutos a las asignaturas y propendiendo por fragmentar el conocimiento. Es así como dentro de este método de enseñanza, las acciones realizadas son academicistas y se caracterizan por seguir instrucciones, ver, escuchar, repetir y copiar muchas veces lo que se desea movilizar, en esta lógica se asume la enseñanza de las distintas áreas del conocimiento.

De igual manera las interacciones del aula dan cuenta de ese carácter instruccional que asiste la pedagogía tradicional, donde la exposición y el seguimiento

de instrucciones son los medios eficaces para llevar a los estudiantes al conocimiento. En las observaciones 1-O2P16 se presentan expresiones como: *“vamos a leerlo renglón por renglón” “vamos a mirar al tablero y vamos a leer” “copiemos la actividad, vamos a hacer un crucigrama...vayan copiando...”* que manifiestan esa didáctica mecanicista y repetitiva característica de este método, haciendo énfasis específico en los conocimientos esenciales para este modelo como son leer, escribir y realizar operaciones matemáticas.

Es así como se configura el método tradicional de enseñanza, donde cada intervención que se realiza esta designada y tiene una función específica que debe ser adoptada por todos, pues así está preconfigurada la acción y responde al orden establecido de las cosas, como se observa en el registro 1-E1P8:

Había que repetirles una y otra vez, no entendían, uno les decía el cuaderno de matemáticas es el de cuadritos y luego volvía y me preguntaba. El cuaderno de lenguaje es el cuaderno de línea corriente, me toco diferenciarles mucho cual era el cuaderno, les explicaba cuando se trata de matemáticas, todo lo que tiene que ver con números lo vamos a poner en el cuaderno de cuadritos...

Esta acción didáctica referida enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes, utilizando estrategias que mantienen el orden, la disciplina, el control para así lograr un escenario no perturbador que contribuya a la tranquilidad y a la adquisición de los conocimientos, objetivo primordial. En el relato 1-E1P3 se ubicó como se están vivenciando estas prácticas al interior de esta aula:

En el salón de clases tenemos sillas, cuando se hacen los trabajos de mesa debemos tener la actitud adecuada, cuando nos sentamos en círculo estamos en círculo, con la postura que hemos decidido, postura de sentado en el piso, en educación física y esa es una buena postura dependiendo de las acciones que se realizan... hacemos una ubicación y una distribución del espacio para que un niño no este interrumpiendo al otro o no le esté incomodando, ni este entorpeciendo el desarrollo de la actividad... hay que estar bien organizado, para poner atención, para participar...

Se observa un modelo didáctico que tiende al verticalismo constantemente, a la disciplina, al orden como garantía de formación del sujeto, propendiendo por controlar las acciones en virtud de que los estudiantes logren adquirir valores que formen su carácter y lleguen a aprender sin desviarse del camino.

A la luz de lo anteriormente expuesto en esta categoría, es posible afirmar que existe una tendencia didáctica enmarcada en la pedagogía por proyectos, aflorando en sus prácticas toda una concepción metodológica que contribuye a la formación integral de los sujetos y apuesta por la construcción en contexto del conocimiento, a su vez que se presenta un distanciamiento o tensión que proviene de la herencia de la escuela tradicional, el cual se centra principalmente en el ejercicio del poder y el control por parte del docente de la dinámica escolar y que surge como elemento a tener en cuenta para la elaboración de la propuesta de intervención.

En tercer lugar y siguiendo en el análisis de la acción educativa de las docentes del ciclo inicial y después de reconocer sus concepciones pedagógicas y didácticas, ahora es necesario transitar a una categoría que asume en ella principalmente mucho del sentido misional de la escuela y se mueve entre la triada educación-sociedad-cultura, esta es la que se ha denominado:

ÉTICO-POLITICA.

Giroux (1997, En Ortega y Peñuela, 2007 pág.97) aflora elementos para comprender la fundamentación ética de la pedagogía al señalar que:

Una configuración de prácticas textuales, verbales y visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales la gente se entiende a sí misma y comprende los modos en que afronta a los demás y su entorno. Reconoce que las presentaciones simbólicas que tienen lugar en diversas esferas de la producción cultural dentro de la sociedad ponen de manifiesto relaciones de poder cuestionadas y desiguales.

En concordancia con lo planteado en la pedagogía por proyectos, la escuela es vista aquí como un escenario significativo que propicia el aprendizaje, una gran estructura que permite vivir procesos de construcción política y social, donde formarse como sujeto político implica una responsabilidad necesaria, esto debe expresarse la creación de espacios de participación, de formación democrática, de replanteamiento de dinámicas sociales y de las relaciones establecidas, promoviendo escenarios de acción y reflexión que permitan aprender a aprender a partir del reconocimiento de los otros, posibilitando el trabajo de equipo en el aula, la toma de decisiones y la resolución de conflictos por medio de la interacción de los actores involucrados en el acto educativo.

Conforme a esta perspectiva, durante el análisis realizado se evidenciaron un grupo de prácticas que procuran por insertar la escuela a la realidad, permitiendo que los estudiantes interactúen en el medio en el que ellos se encuentran. Se pudo observar situaciones que le apuestan a hacer del aula un escenario formativo diferente, se evidenciaron esfuerzos importantes por resignificar la vida escolar, en el relato 3-E1P6 se constata cuando se expresa que:

Al inicio del ciclo, cuando los niños llegan a la escuela, pensando que la maestra es la persona que les dice, qué hacer, la que les dice, qué aprender, la que les dice, hasta donde deben de llegar, a estas alturas de la vida, ya ellos saben que yo soy una más, que aunque obviamente yo soy la que tengo la responsabilidad laboral, académica, moral, ética de guiarles, ellos saben que soy persona y tengo errores y tengo dificultades que lo deben validar, y lo que dice la profesora no es el 100% de la verdad en el salón, ni siquiera nadie tiene la verdad, entre todos podemos decir sí o no...

Intentando así superar los vestigios que ha dejado la pedagogía tradicional en cuanto a la forma de asumir las responsabilidades y a las maneras de relacionarse entre los actores que en ella confluyen, el aprender genera gusto e interés y se ha trascendido el imaginario de que a la escuela se va sólo a estudiar.

En el registro 2-E1P6-7 se expresa esta transformación, cuando el discurso docente refiere su forma concebir su acción:

Que los chicos asuman la participación en el colectivo, asuman su autonomía y tomen la decisión de hacerse escuchar, que desarrollen la confianza dentro de su propio proceso de intervenir, de levantar su mano,

de expresarse, de contribuir al colectivo. Esa es la esencia, un aula es un lenguaje vivo, por eso hay acuerdos, que nos permiten regular las intervenciones, es más cuando la maestra quiere dirigirse, pues levanta la mano o apaga la luz y ellos saben que hay algo por decir y así llegamos a un escenario de silencio casi absoluto, pero generalmente no hay necesidad, no se requiere, se está en construcción colectiva, no se puede un silencio permanente.

De esta manera, la categoría mostró como se fue conformando el proceso organizativo, expresándose en la figura de colectivo, donde maestras y estudiantes, son reconocidos, configurando relaciones entre sujetos, conocimiento, poder, experiencias, historias y contexto que se engranan para dar lugar al acto educativo. En este sentido, en el relato T-E1P3 se identificaron estos elementos: *“En colectivo hacemos unos consensos donde los niños se expresan, esa es la construcción de acuerdos, enfatizando que ésta no va a ser mía, sino que es de todos y todos aportamos y nos beneficia a todos”* los cuales muestran como algunos docentes del ciclo han asumido replantear sus prácticas pedagógicas y las orientan para crear situaciones de aula que potencien en los estudiantes una nueva relación con el conocimiento, permitiendo que estudiantes y docentes administren la vida escolar.

En concordancia con esto, en el relato 2-E1P6 se puede identificar esta situación cuando se expresa que:

Yo le respeto que alguien no quiera trabajar, si no quiere trabajar que se tome un momento, que deje trabajar, que le permita a los otros estar centrados en lo que se está realizando y después de que se tome un tiempo

regrese, al finalizar la actividad se habla con la persona, se le cuestiona qué pasó, porque no trabajó, porque no quiso estar, cuál fue el motivo que generó la situación, se escuchan sus argumentos y si es necesario deberá asumir su trabajo y terminar la actividad pues esta estaba dentro de un acuerdo de grupo eso ya está pactado así.

Promoviendo de esta manera, relaciones con sus estudiantes que no son rígidas ni autoritarias y procurando que ellos día a día vayan ganando autonomía, confianza y puedan ir apropiándose de la realidad para que luego puedan intervenir en ella.

Del mismo modo, en las prácticas identificadas se pudo observar como los estudiantes no solo dependen de la opción del maestro, ni éste se muestra como la única voz sonante, sino que estas acciones llevan a que éstos asuman un rol activo, donde es posible intervenir activamente en lo que se aprende, tomar decisiones, asumir posturas y medir consecuencias de lo que se hace. Al respecto en las observaciones realizadas se constató la existencia de estudiantes participativos, activos, capaces de posicionar sus puntos de vista frente a las situaciones cotidianas, con amplia disposición para trabajar en grupo y propendiendo por regular entre ellos sus intervenciones, con capacidad para proponer acciones y realizar intervenciones en el medio en que se desenvuelven, muy conscientes de su proceso.

Además se vieron docentes que procuran por propiciar la reflexión constante entre todos los que participan en la colectividad concibiendo la vida cooperativa como un escenario formativo que se establece desde otras formas de poder muy diferentes a

las acostumbradas, donde todos los que participan de éste tiene unas libertades y unas responsabilidades que asumir. El relato 3-E1P2-3 deja ver claramente esta asunción:

Cada quien es responsable de lo que sucedió, usted decidió, usted puede cumplir con su compromiso, qué es benéfico para la dinámica que vamos hacer... básicamente es llevarlos a que ellos asuman la consecuencia de sus decisiones... yo siento que ya han tenido un desarrollo en eso, ya pueden decir, -ay si profesora la embarre, tiene razón en esto y aquello- porque lo importante no es siempre tomar decisiones acertadas, lo importante es que cuando usted no las acierte usted pueda ser consciente que erró y que puede cambiar.

Es así como la vida cooperativa, aporta a lo que Joliber (1999, pág. 94) expresa como: “la construcción de nuevos sujetos y de una nueva sociedad” puesto que puedo decidir qué y cómo intervenir libremente y en un ejercicio autónomo. Esta postura se resalta en el relato 2-E1P3 cuando manifiesta:

Nos ubicarnos en diferentes contextos y así ellos van diciendo los acuerdos, que son unos parámetros de convivencia, para actuar, para tener las cosas claras, para que todo salga bien en el tema de convivencia... se hacen en general en el colectivo, se propone además que pasa si una persona del grupo no los cumple y se elaboran acciones a tener en cuenta en este caso

Como se afirmó arriba, es aquí donde la formación expresa su integralidad a través de sus desarrollos al concebir el aula como un escenario de reproducción de las dinámicas sociales, el cual deberá regularse para garantizar los procesos de aprendizaje activos no sólo de los estudiantes sino también de los maestros; la vida cooperativa, el desarrollo de la autonomía y el reconocimiento de quienes conforman la colectividad. Conforme a esto, en el registro T-E1P6 se expresa dicho postulado:

Que expresen qué piensan y cómo se sienten frente a todas esas cosas que se dan en el salón, que analicen que nos enseñan, qué debemos a aprender acerca de todo esto... si voy a vivir con otras personas, siempre ponerse en la posición de no hacerle a otro lo que no quiere que le hagan, dinámica de respeto...

Esta concepción posibilita un sujeto activo en un medio que el mismo administra, donde es posible que el refleje sus acciones, pensamientos, subjetividades, entre otras; frente a esto Jolibert (1998, pág. 48) plantea una hipótesis fundamental de la pedagogía por proyectos, la cual refiere que: *“En la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar..., se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje”* De aquí que el registro 2-E1P4 refiere al respecto que: *“se crean, se construyen con ellos acuerdos y así mismo ellos desarrollaran la responsabilidad de cumplirlos, si se construye para todos, todos lo respetamos porque estamos en construcción siempre”* dando como resultado un aula que permite diversas representaciones y respetando siempre a todos y cada uno de los que conforman el grupo.

En este sentido, se resalta la apuesta de la pedagogía por proyectos de ser esa estrategia que apunta a la formación de sujetos a partir de potenciar todas las capacidades, actitudes y aptitudes para ser y construir con otros, la cual constantemente se encuentra en la búsqueda de abrir escenarios que puedan permitir al estudiante una visión más amplia de la realidad. Así como lo expresa el relato 3-E1P5:

El espacio de asamblea de grupo nos ha ayudado mucho a reflexionar... cada nada de lo que estamos haciendo, qué logré, sino de todo lo que yo he hecho me contribuye en algo... que he logrado comprender, porque uno debe siempre parar, mirar hacia atrás, hacia adelante, saber para donde va o si voy perdido, establecer para dónde va y si mejor tomo otro camino porque este no me sirvió

Más que un imbricado de acciones estas prácticas pedagógicas están reduciendo la brecha entre la escuela y la sociedad, a partir de propender por la formación de ciudadanos con capacidad de intervenir en diferentes escenarios posicionándose como un sujeto activo.

Elementos ético-políticos en tensión frente a la pedagogía por proyectos

Frente a los hallazgos anteriores, es posible afirmar, que hay una consonancia entre la pedagogía por proyectos y las acciones realizadas por algunas de las docentes, sin embargo, fue posible identificar algunos aspectos en relación a esta categoría que están siendo entendidos y llevados a la práctica de la forma tradicional. Si bien es cierto que hay algunos elementos teóricos presentes en la labor docente que reconocen nuevas concepciones, en esa actividad diaria hay una tendencia a centrarse en la acción del maestro para conducir al estudiante hacia determinado objetivo.

Teniendo en cuenta que se propende por una construcción colectiva, donde intervenir y decidir activamente es imperante, se observa que aún el docente toma las decisiones, planea y ejecuta sus actividades, en dinámica estímulo- respuesta, esperando que sus estudiantes sigan sus instrucciones. Reproduciendo así el modelo educativo tradicional coercitivo, controlador y arbitrario, en la observación 1-02P4, se denota esta forma de educación cuando se presentan estas situaciones:

Voy a cambiarlo de puesto para que mejore su actitud, cámbiese de puesto, vaya para allá, cambie de puesto... ¿Quién más quiere que lo cambie de puesto... quién conversa con el amigo de al lado debemos separarlo, para que se porte bien, cambie el puesto, deje el pupitre...si usted ve que el amigo de al lado no le conviene hay que cambiarse... no, que pena a usted lo voy a cambiar de lugar, venga para acá, hágase acá.

Estas observaciones afloran como aún algunas prácticas de enseñanza tienden a separar, a segregar a los estudiantes por las características que presentan, privilegiando la obtención de mejores resultados y procurando no alterar el orden establecido, en este sentido quienes no se acoplen a esta dinámica deberán sufrir sanciones para que éstos sujetos pueda retornar a un estado de conciencia que les permita armonizar con escenario del aula. En el registro 1-E1P2 se refleja este postulado proveniente de la pedagogía tradicional, cuando expresa que:

En el caso de que esos grupos no funcionaran y se prestara para la conversa y no para el desarrollo natural de la clase, se decidió que íbamos a empezar a separarlos, hasta que llegara el momento en que cada uno

podiera descubrir con la persona que podría trabajar eficientemente...es como un proceso de ir ubicando los niños de acuerdo la mejor funcionalidad... quién está trabajando mejor... quién no trabaja... sin estar alcahueteándole al que se portara mal y finalmente, el que no trabaja debe hacerlo de manera solitaria, hasta adquiera por medio del aprendizaje y mirando a los demás, los buenos comportamientos... fue muy productivo separarlos de esa manera porque trabajaban felices...

Según lo citado, la disciplina, el orden, la obediencia y la sumisión a las posturas del docente son elementos que demuestran que la educación que se imparte presenta una dinámica vertical de poder, donde el estudiante debe obedecer y entrar en la estructura propuesta.

En este sentido, es posible afirmar que los comportamientos, la resolución de conflictos y tareas, está centrada desde un punto de vista organizacional, el cual responde a que las acciones realizadas favorecen las decisiones que el maestro ha designado como apropiadas y a realizar por el grupo en pro de alcanzar un fin determinado, en consecuencia con esto, se halló en el registro 1-O2P14 que:

Tuvimos un problema con algunos niños... a partir de esa problemática los niños tuvieron que reflexionar, se hacía en el grupo y no funcionaba, fue una situación problemática; debido a esto escogimos un lugar: el rincón... para que aquellos con comportamiento inadecuado, se ubique allá...ya que no lo podemos sacar del salón, para que tenga un tiempo... y recapacitar; es un lugar donde ellos pueden pensar si es rico estar solo, o si es bueno estar en el grupo, o estar separados (...) en ese lugar se dieron muchos cambios.

Evidenciando así, una estructura de poder rígida y autoritaria, que prima por encima de los intereses y necesidades de los estudiantes, dejándolos en el lugar de sujetos pasivos y receptores de conocimientos y habilidades que le son transmitidas, gracias a papel activo que cumple el educador como guía para que estos logren adaptarse a las necesidades sociales. En el registro 1-02P14 emergen prácticas en concordancia con esta concepción tradicional, cuando se presentan interacciones como éstas:

Usted no se puede salir cuando quiera porque hace parte de este grupo; ubíquese en un puesto al lado de sus amigos...cuando ustedes llegan se sientan al lado de la persona que quieren, si se portan mal y conversan entonces la separamos de esa persona, ya hay varias personas en esta situación... porque como trabajan conversando e interrumpen en vez de estar trabajando, los separamos porque tenemos que ayudar a que se concentren.

En este sentido, se presentan tensiones en la experiencia frente al rol del maestro, puesto que en el marco de la pedagogía por proyectos se parte de una concepción constructivista que centra sus esfuerzos en el estudiante, en su aprendizaje y su formación integral, y sumado a ello se asume desde una perspectiva sociocultural Vygotskiana que supera finalmente esa idea de estudiante arraigada como esa tabla rasa y le entrega a éste el protagonismo para que a partir de sus necesidades e intereses pueda intervenir en esa realidad en la que se encuentra. Con todo este acervo teórico – conceptual que se tiene y con grandes aproximaciones prácticas para superar los límites que impone la pedagogía tradicional, ésta sigue poniéndose como

factor emergente en la realidad escolar y en la formas como algunos maestros orientan sus prácticas de enseñanza y el saber escolar.

En último lugar, según el marco institucional las prácticas analizadas que corresponden al ciclo inicial (transición-3º) deberán circunscribirse en la Pedagogía por Proyectos, la cual adopta al lenguaje como un eje transversal, puesto que éste posibilita la interacción y la construcción de las distintas realidades en relación con el conocimiento. Por lo tanto esta centra su acción en una competencia comunicativa, la cual entrará a resignificar el uso de la lengua en la escuela como eje que entreteje las perspectivas, los propósitos y las propuestas de todos los actores inmersos en el proceso educativo.

Al respecto Rincón (2007, pág. 57) refiere que:

En general, y en relación con la enseñanza y aprendizaje de la lengua, el trabajo por proyectos permite comprender cómo esta no se restringe a un área escolar, por cuanto este está presente en el currículo por lo menos de tres maneras y en tres maneras diferentes: como uno de los sistemas de la comunicación de la clase y la escuela, como medio de aprendizaje, como un objeto de enseñanza y aprendizaje.

Frente a este planteamiento, en la categoría **COMUNICATIVA** se presentan los análisis producto de ese sinfín de interacciones socio-afectivas y aprendizajes

construidos presentes en las practicas observadas y la manera como las maestras han construido un discurso en concordancia con su ser-hacer.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, durante esta exploración se encontraron acciones orientadas a considerar el lenguaje como esa posibilidad de interpretar y reinterpretar el mundo en pro de alcanzar nuevos significados y poder construir relaciones diferentes con quienes se encuentra a su alrededor y con los que les rodean. Fue posible identificar como en algunas aulas el lenguaje está siendo concebido como una práctica social, además de ser una herramienta y objeto de conocimiento y enseñanza, sustentando este hallazgo, en el registro 2-E1P3 expresa que:

El lenguaje es la manera en la que nos estamos comunicando y cómo podemos lograr en concluir el aprendizaje... el contar con la voz de los chicos, el contar con su parecer, con la capacidad de cada uno, con la expresión de sus saberes, se vuelve como un constructor digo como el cemento que va a pegar esos ladrillos, permitiendo llegar la construcción que queremos

En este mismo orden, se realizaron muchas intervenciones a nivel comunicativo que permitieron comprender que el lenguaje ha superado su instrumentalización, permitiendo que éste contribuya como canal para las múltiples interacciones que se dan en el aula. Se observa claramente en el registro T-E1 P1 que:

El dialogo permanente e intentar enseñarles a los niños, la manera de

conciliar, estas son fortalezas que se están viniendo a dar frutos, se fortalece la dinámica, permitiendo que el grupo avance no solo en lo emocional sino también en la parte de convivencia, porque si la convivencia está sana va a encontrar quien le ayude a aprender algo, cuando no entienda algo y tenga la confianza de decir de expresar qué es...

Se observa claramente, que debido a la función comunicativa del lenguaje este se ofrece como mediador de los diferentes procesos de pensamiento y acción que los sujetos viven en el aula permitiéndoles así interactuar, significar, relacionarse con el mundo y buscar una mejor comprensión de su realidad. En relación con lo enunciado, en el relato 3-E1 P7 se evidencia que:

...tienen sentimientos... tiene pensamientos... tiene deseos... callan... y eso también está comunicando algo, entonces intentamos hacer que todos seamos escuchados y tenidos en cuenta, es muy difícil lograrlo y hay jornadas donde se le dificulta hasta a uno mismo... la idea es que ellos también reconozcan eso, que somos una variedad de personas con muchos matices y que todos nos tenemos una voz que de tenerse en cuenta

De esta forma, se hace conveniente resaltar en la prácticas observadas como el lenguaje permite potenciar los procesos de aprendizaje, resignifica la relación de los estudiantes con los diferentes objetos del conocimiento movilizand así sus esquemas de pensamiento, sirviendo como objeto mediador entre sus conocimientos previos y los procesos de construcción de conceptos, dándoles la posibilidad de ampliar su universo conceptual y procurando su desarrollo comunicativo. En el relato 2-E1 P7 puede apreciarse esta evidencia al expresarse de esta forma:

Todo tiene una relación con el proyecto, ellos encontraron que el arte era una estrategia para expresarnos, para expresar sus sentimientos, entonces ellos se han apropiado de él y proponen utilizar el arte para expresar lo que sienten, ese sentimiento de amor, de paz que sienten con su familia, o como se sienten frente al tema...

A causa de estas relaciones, las aulas han configurado espacios que logran la comprensión de todos los sujetos que intervienen en el acto educativo, sus modos de organizarse y las diversas maneras como se reconocen las diversas polifonías que en ellas convergen, haciendo que los procesos se desarrollen alrededor del lenguaje permitiendo transformar el lenguaje en conocimiento en correspondencia con el contexto social donde la escuela está inmersa y donde se encuentran las visiones de quienes hacen parte intercambio comunicativo. En efecto es posible identificar estas posturas en el registro en 3-E1P7 cuando refiere que: *“intento que ellos respeten, que en un espacio donde estamos tantas personas, todos somos importantes y que nadie es más importante que el otro y que de acuerdo a los desarrollos de cada uno, todo el mundo tiene para aportar”* validando así a todos los participantes de este acto educativo.

En orden de las ideas anteriores, el lenguaje también es objeto de enseñanza y aprendizaje, al respecto se observaron muchas formas de hablar, de leer y escribir, las cuales trascendieron el manejo del código y se convirtieron en oportunidades para comprender la realidad, para relacionarse con los objetos de conocimiento, para

compartir y para crear a partir de las interacciones. En este orden se puede citar el registro 3-E1 P10:

Siento que a partir del lenguaje se construye todo, se construyen saberes, pero sobretodo se construye la relación con el otro, que siento que es la dificultad más grande que tenemos en nuestra comunidad... siento que si ellos aprenden o viven momentos donde ellos pueden charlar con el otro, escucharle, a pesar de tener muchos puntos encontrados y decirle que no está de acuerdo, ahí ya se ha ganado muchísimo para la vida de ellos.”

De acuerdo con los anteriores hallazgos, en tres (3) de las prácticas observadas, permiten identificar que se está resignificando el uso del lenguaje, que se está constituyendo como elemento imprescindible y necesario para interpretar las múltiples realidades que giran en torno a los contextos escolares, que no sólo están limitadas al uso instruccional.

Elementos comunicativos en tensión frente a la pedagogía por proyectos

La institución educativa le apuesta en el marco de la pedagogía por proyectos a que el lenguaje sea un eje integrador del conocimiento que propenda por ir superando la fragmentación del mismo, en este sentido se apela a que se conciba como un eje

que le permita articular y cohesionar las relaciones endógenas y exógenas de la escuela.

El lenguaje cumple diversas funciones las cuales se expresan de diferentes maneras en la escuela dependiendo de la acción de los interlocutores quienes son los que interactúan con los contextos sociales, en ese sentido estas interacciones determinan el uso mismo de éste.

En contraste, en esta concepción se encuentra que el lenguaje en una de las prácticas observadas está centrado en una función instrumental puesto que su uso está limitado a ser herramienta para acceder y producir la lengua escrita o para llegar a un conocimiento determinado. Los cuales son contenidos esenciales propios del método educativo tradicional, sobre esta base en el relato 1-E1 P7 manifestó al respecto que: *“el lenguaje... el de comunicación entre todos, el de la clase de lenguaje, yo lo veo primero desde la manera como se trasmite oralmente y luego se llega al escrito”* evidenciando una práctica centrada en los discursos orales o escritos que conducen a conocimientos específicos y predestinados.

Como se observa en el registro 1-E1P10: *“yo hablo para explicar el tema que tenemos en el día”* esta práctica se apoya en método tradicional de enseñanza el cual está basado en la exposición, repetición y memorización de los conocimientos, siendo

el lenguaje el instrumento para dirigir y asimilar los aprendizajes, en las observaciones realizadas se hallaron diferentes interacciones a nivel comunicativo donde se les pide a los estudiantes que lean, que repitan, que escuchen, que escriban, que transcriban, que guarden silencio; propendiendo por un seguimiento de instrucciones donde la creatividad y la participación está restringida.

Asimismo, según la pedagogía referenciada el énfasis debe hacerse en la ejecución de actividades que favorezcan la comunicación y el trabajo colectivo que promuevan y estimulen el desarrollo integral de quienes participen en el intercambio comunicativo. No obstante en la práctica citada no se encuentra resignificando el lugar del lenguaje ni las posibilidades que este provee. Por el contrario en el registro 1-E1 P3-4 denota una insistencia por regular al máximo las posibilidades que ofrece el lenguaje:

Tengo en primer grado, tengo un niño que habla sin parar y él siempre quiere interrumpir todas las actividades ya sea del tema o de otro tema para disociar, él tiene este mismo comportamiento en la casa y en todas partes, quiere ser el centro del mundo... él en todo momento quiere estar contando las historias de la mamá, hablando de otros temas, quiere estar interrumpiendo a todo el mundo, él quiere llegar a imponerse siempre, entonces tuvimos un proceso con él para hacerle entender que en la escuela venimos a estudiar...

En este aspecto, el papel del lenguaje es una de las principales tensiones que se presentan frente a la pedagogía por proyectos como apuesta institucional, puesto que

en esta práctica tan enraizada en la tradición escolar, aporta poco o nada a la formación de los sujetos desde el lugar que ocupa, por el contrario, contribuye más a la fragmentación del conocimiento y potencia el ejercicio de control y poder.

CUARTO MENGUANTE

La luna se encuentra directamente delante del sol, el fenómeno educativo emergió y con este fue posible clarificar los intereses propuestos en la luna creciente gracias al proceso reflexivo vivido, el disco lunar se ha expresado y con él un sinnúmero de relaciones, dejando a su paso algunos desenlaces y abriendo nuevos puntos que servirán de cimientos para intervenir en la realidad escolar y en los sujetos que en ella se levantan.

8. CIERRES Y APERTURAS

A lo largo de este trayecto investigativo se realizó un estudio etnográfico que permitió explorar el universo de las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de los primeros grados de escolaridad emergiendo muchos aspectos pedagógicos, didácticos, sociales, políticos, ideológicos, personales, entre otros, con los que los docentes enfrentan día a día, el oficio del enseñar.

Este viaje se realizó con la mirada centrada en el docente, en ese sujeto de la enseñanza, en quien históricamente ha caído directamente la responsabilidad de apoderarse de ese gran bagaje cultural existente para transformarlo en elementos que posibiliten a otros sujetos el descubrimiento y la construcción de su acervo de saberes,

experiencias y conocimientos de la realidad social, convirtiéndose así, él en esa herramienta generadora de posibilidades para que éstos puedan aprehender, interpretar y actuar en sus contextos.

En ese sentido, desentrañar el mundo de la prácticas permitió revelar las diferentes significaciones, representaciones y visiones con las que el maestro le da identidad al oficio y arte de enseñar, por lo tanto identificar su acción pasó por un análisis reflexivo de sus dinámicas concretas y en contexto, permitiendo hacer emerger algunos elementos que construyen y significan el ejercicio docente.

Como consecuencia de esto, este estudio planteó un razonamiento crítico y sobretodo reflexivo del ser y hacer de los sujetos inmersos en esta dinámica, una cartografía de su realidad y de la manera como se apropian del conocimiento para transformarlo, apropiarlo y ofrecerlo, constituyendo así un saber particular y específico, al respecto Zemelman (1992- I pág. 115) resalta la reflexión como medio para lograr esa comprensión:

... una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente, pero también, es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, a través de las cuales el hombre se enfrenta a la realidad y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos.

A partir de estos planteamientos, el ejercicio descriptivo se realizó estableciendo un dialogo de saberes donde el conocimiento pasó por un escenario dialógico e interaccionista de las subjetividades y lecturas de realidad, permitiendo analizar las múltiples realidades formadas por el contexto que configuran las prácticas pedagógicas de este grupo, donde lo social, político, económico, lo pedagógico y cultural se encontraron inmersos.

Es así como, después de identificar tendencias y prácticas pedagógicas existentes y de analizar las relaciones dadas al interior de los diferentes contextos, se hizo necesario develarlas, dar cuenta de ellas, explorarlas, confrontarlas, conocer su historicidad, su génesis y a partir de allí dibujar caminos para posibilitar escenarios que aporten a re-concebir pedagógicamente la educación en pro de realizar aportes para transformar y resignificar el acto educativo.

En concordancia con lo anterior, se plantean las siguientes conclusiones basadas en los hallazgos obtenidos a lo largo de análisis de las prácticas pedagógicas de este grupo de docentes del ciclo inicial de la IETI Multipropósito.

Frente a las prácticas y su relación con el componente pedagógico institucional se encontraron **dos tendencias, la primera, está en relación con enfoque institucional y la segunda, muestra correspondencia con el método tradicional de enseñanza que ha predominado en la escuela a lo largo de su devenir.**

En referencia a la clasificación anterior, **la primera tendencia evidencia que:**

1. Las prácticas analizadas se encuentran en concordancia con el modelo pedagógico elegido por la institución para este ciclo: Pedagogía por Proyectos; dejando advertir en sus desarrollos los elementos fundantes de esta pedagogía, los planteamientos de enseñanza y la apuesta por llegar a una formación integral propendiendo por fortalecer los proyectos de vida de sus educandos, además de fomentar en ellos capacidades para intervenir en el mundo que ellos mismos administran.
2. Los docentes reconocen la pedagogía por proyectos como una herramienta de transformación que les permite enriquecer y renovar constantemente sus prácticas.
3. Esta pedagogía les ha permitido a los docentes replantear sus prácticas para crear situaciones que potencian en los estudiantes una nueva relación con el conocimiento, buscando en ellos una aproximación diferente, desde un escenario creativo e innovador donde se es posible intervenir.
4. La posibilidad de aprender en interrelación con otros. Estas prácticas evidenciadas dan muestra que se está resignificando la relación maestro-estudiante, emergieron relaciones no son rígidas ni autoritarias, por el contrario, procuran llevar a los estudiantes a ganar autonomía, confianza, seguridad y autodeterminación para que puedan apropiarse e intervenir en sus realidades, adoptando la vida cooperativa
5. De la misma manera estas prácticas revelan que se están presentando unas formas de poder alternativas, distintas a las convencionales, caracterizadas por generar otros modos de participar, actuar, de decidir e intervenir buscando así la

formación de nuevos sujetos y a la vez de aportar insumos para una nueva sociedad.

6. Se evidencia que los docentes procuran estar en una dinámica reflexiva, crítica y formativa, revisando constantemente el diario vivir de sus aulas y de sus intervenciones, para posibilitar convertir estos hallazgos en un saber transformado que refresca sus prácticas.
7. Las practicas observadas se caracterizan por estar contextualizadas, posibilitando otras formas de descubrir, de pensar y de asumir el mundo, las cuales fomentan la creación de otras elaboraciones, representaciones y relaciones para intervenir socialmente.
8. De manera semejante, estas acciones dan cuenta de que en las aulas se están reconociendo las diferentes polifonías existentes, favoreciendo el intercambio de saberes y experiencias como esa oportunidad de significar el acto educativo.
9. Así mismo, los docentes de esta tendencia dentro de esa concepción metodológica asumen el oficio de artesanos, quienes cuidadosamente se disponen tejer e integrar cautelosamente todo esas relaciones, saberes, conocimientos y experiencias que confluyen en el aula para luego brindarlos como esos elementos provocadores a los estudiantes al aprendizaje significativo.
10. La práctica pedagógica es un aprendizaje significativo puesto que las docentes están generando nuevos procedimientos, haciendo nuevas elaboraciones a partir de las experiencias que están viviendo.

A partir de estas consideraciones es posible afirmar que este grupo de docentes está realizando una reflexión sobre sus prácticas con responsabilidad y capacidad autocrítica, asumiendo concordancia con el enfoque institucional fortalecer su saber pedagógico y avanzar en la transformación de la cultura escolar.

La segunda tendencia identificada en este análisis, denota la presencia del método tradicional que se encuentra en correspondencia con el conductismo y caracterizado por desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el en el seguimiento de instrucciones y en la transmisión de conocimientos.

En este orden de ideas, las prácticas que sustentan esta tendencia evidenciaron al respecto:

1. Una ruptura evidente entre la apuesta pedagógica institucional definida para el ciclo que intenta superar la visión tradicional de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje presentados en algunas aulas.
2. Las prácticas se basan en la enseñanza de contenidos predeterminados por el docente y enfocadas a la transmisión de conocimientos que conducen al aprendizaje.
3. Se realizan actividades aisladas donde asume la enseñanza de las distintas áreas del conocimiento favoreciendo así la fragmentación del conocimiento, privilegiando el lenguaje y las matemáticas.

4. El docente ostenta el rol de conducente de la acción y único administrador de la vida escolar, por lo tanto es él quien da la instrucción a seguir, aplicando métodos que se centran en leer y escribir.
5. El rol del estudiante es pasivo y receptor.
6. Las formas de poder evidenciadas son las tradicionales que han imperado a lo largo del devenir de la escuela, convirtiéndose en garantes del orden y la disciplina, gracias a los mecanismos de control ejercidos, corregir y enseñar son elementos esenciales dentro de esta práctica.
7. El lenguaje y las relaciones alrededor de este están restringidas al uso de éste como objeto de enseñanza y para el ejercicio de poder.

Los hallazgos de las dos posturas, por un lado evidencian la necesidad institucional de buscar alternativas, dinámicas y estrategias para llevar a sus docentes a la apropiación de enfoque pedagógico establecido; por el otro lado, se encuentra el hecho que la reflexión sobre la práctica parte de un ejercicio autónomo, libre y consciente implicando reconsiderar constantemente el rol desempeñado, entendiendo que cualquier transformación parte del reconocimiento de su ser y hacer en contexto.

Tomando como referencia las conclusiones anteriores y con un fuerte compromiso con la generación de alternativas que permitan resignificar el oficio de enseñar desde la transformación de las prácticas pedagógicas se realizó la propuesta educativa **“Otras formas de organización colectiva de docentes de ciclo orientadas al fortalecimiento del saber pedagógico que permita la transformación**

de las prácticas pedagógicas” orientada a suscitar espacios de y para docentes donde el saber pedagógico se transforme en colectivo y aporte insumos para una nueva construcción colectiva magisterial, orientada a centrar su acción en darle una reconfiguración a su identidad profesional y al oficio de enseñar, sirviendo esto de verdadero agente de cambio escolar, permitiéndoles estar acorde a las demandas que le asisten en esta sociedad.

MENGUANTE

En consonancia con los intereses gnoseológicos en la búsqueda de la culminación de este ciclo astral, la obra de conocimiento propone un tercer objetivo: *Generar una propuesta de estructura organizativa de docentes en concordancia con cada ciclo de formación y enseñanza existente en la institución para enriquecer el quehacer docente y que conduzca a aportar insumos para organizar un proceso curricular articulador en pro de llegar a un enfoque curricular compartido.* El ciclo cósmico ha terminado, el tránsito entre el sol y la tierra ha dejado su fruto, los tres astros ahora ofrecen esa posibilidad de transformación que se abrirá pronto en una apuesta académico-institucional que permita fortalecer el saber pedagógico del maestro y su oficio a partir de sus propias prácticas. Es tiempo de virar de perspectiva para abrir nuevos caminos desde otros horizontes

8.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

“OTRAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN COLECTIVA DE DOCENTES DE CICLO ORIENTADAS AL FORTALECIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO QUE PERMITA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.”

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL MULTIPRÓPOSITO		
Proponente: ANA MARÍA BURGOS MAYA		
Título de la Propuesta Educativa: OTRAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN COLECTIVA DE DOCENTES DE CICLO ORIENTADAS AL FORTALECIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO QUE PERMITA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.		
II. UBICACIÓN DE LA PROPUESTA		
Departamento: Valle del Cauca	Municipio: Santiago de Cali	Comunidad/Institución: IETI Multipropósito
Población beneficiaria directa: Docentes	Población beneficiaria indirecta: Comunidad educativa	
III. COMPONENTE CONCEPTUAL		
Dimensión contextual: La enseñanza en la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito se encuentra organizada en ciclos de formación, éstos son: ciclo inicial: preescolar a tercero de básica primaria; ciclo básico I: cuarto y quinto de básica primaria, ciclo básico II: sexto y séptimo de básica secundaria, ciclo de fundamentación: octavo y noveno de básica secundaria y ciclo de especialización: diez y once de educación media técnica, en modalidades. De esa misma manera se agrupan los docentes para dar respuesta a la necesidad educativa. Conscientes de que la escuela es un espacio creador de cultura y de participación social, se ha establecido institucionalmente la necesidad de acceder al conocimiento desde otras formas que difieren de las tradicionales, llegando a unas que apuesten por llevar a los estudiantes a convertirse en agentes activos de los procesos de transformación social. Si bien es cierto que la institución busca nuevos horizontes que le conduzcan a dicha transformación, los avances en cuanto a unificar un modelo pedagógico y transitar a un currículo integrado han sido muy pausados, reflejándose intervenciones reales y significativas solamente en una parte del ciclo inicial		

donde las voluntades de los maestros se han expresado en pro de la transformación de la cultura escolar, llevando la escuela al contexto e interviniendo en él desde las posibilidades que una cultura alfabetizada ofrece para la comprensión e intervención de las diferentes realidades. En los otros ciclos existentes se han adelantado discusiones, se tienen experiencias a niveles individuales y se dan intentos aislados de modificación de los esquemas tradicionales, pero aún no se evidencian propuestas concretas conjuntas que intenten superar la fragmentación de conocimiento y que se consoliden como un referente que aporte insumos al proceso curricular institucional. Por el contrario se han presentado tensiones fuertes entre las propuestas y los enfoques que existentes en la institución.

Estas tensiones existentes han sido provechosas puesto que han generado escenarios importantes de reflexión y dialogo entre los docentes y directivos docentes frente a la necesidad de llegar a un enfoque compartido, en este camino, la institución ha identificado todas esas prácticas e intervenciones pedagógicas que le están aportando curricularmente y en medio de esta construcción ha aflorado una fuerte tendencia a la realización de proyectos, entonces se sistematizaron las experiencias y se propuso consolidar equipos de ciclo para establecer puntos en común que permitieran concretar la acción pedagógica por medio de un proyecto de ciclo.

Es así, como en el año 2014, el consejo académico recogiendo los insumos de esta experiencia y escuchando las diferentes polifonías existentes, produce un documento institucional que le permite a cada ciclo mirar a la luz de la pedagogía por proyectos sus prácticas e intervenciones escolares, las cuales dan como producto un matriz DOFA donde los docentes revelan cómo se vienen desarrollando los procesos al interior. A partir de allí se extractaron elementos importantes a intervenir que se expresan en la necesidad urgente de indagar, estudiar y proponer nuevas formas de enseñanza, señalando que la idea esencial es impulsar la reflexión permanente de las prácticas de aula, las relaciones con la comunidad y el contexto para desde escuela propiciar un proceso de transformación social.

Dimensión de problematización (epistémica, teórica y metodológica):

Para concretar procesos transformadores en las instituciones escolares, supone hacerse una intervención precisamente desde el rol del docente, el cual posibilita una reflexión sobre el arte y oficio de enseñar, para desde allí generar la posibilidad de pensar y repensar el lugar que el mismo ocupa en la educación en pro de convertirse en un sujeto activo que pueda transformar-se y que como consecuencia de esto reconfigure el saber docente logrando avanzar en la transformación de las prácticas escolares.

En este sentido, se apuesta por una alternativa orientada al fortalecimiento del

saber pedagógico y las concepciones docentes, la cual estará orientada a la conformación de colectivos docentes por ciclo, de carácter formativo y donde los maestros se permitirán exponer sus experiencias de aula, las cuales serán sometidas a procesos reflexivos, de análisis y crítica por parte de sus pares docentes, fundamentándose en elementos teórico-conceptuales y de los saberes propios de quienes conforman este escenario, que apuntarán y servirán de soporte para la cualificación de sus prácticas y se convertirán en elementos de reflexión y acción permanente.

La propuesta que aquí se expresa está encaminada a la creación de colectivos docentes, donde se inicie un proceso que posibilite un dialogo y encuentro de saberes que permitan reflexionar, analizar, cuestionar, crear, investigar, diseñar acciones, entre otras, orientadas encaminadas a consolidar una propuesta de educación diferente para cada ciclo de formación existente en la institución y que a su vez estos produzcan insumos para llegar a consolidar un enfoque curricular compartido institucional.

Cada colectivo se ocupará del análisis de sus propias prácticas para que desde ese lugar identifique los diferentes elementos a intervenir en la transformación pedagógica y curricular que se espera, en esta dinámica existirán diversos momentos los cuales deberán pasar por escenarios sistemáticos donde se irán consolidando las elaboraciones del mismo, las cuales se espera que tengan una interlocución con los otros colectivos existentes e intercambios y acompañamientos externos que favorezcan los horizontes establecidos por la comunidad académica.

De esta manera, se apuesta por nueva forma de organización, la cual propenda porque el docente tenga la oportunidad de tener un espacio propio donde pueda reconocer su postura frente a su intervención como sujeto activo en la construcción social, de la cual éste tiene unas miradas y formas particulares de intervenir que se encuentran permeadas por las condiciones sociales, políticas, culturales que le asisten.

Al respecto es preciso señalar lo que Martínez (2006, pág. 245-246) expresa frente a los colectivos y redes docentes:

Sin caer en provocaciones homogéneas, podríamos decir que existe un cierto consenso acerca de las circunstancias de surgimiento de colectivos y redes pedagógicas en Colombia, en primer lugar, como señal del agotamiento a los modos de formación vacíos y como resistencia a las llamadas “capacitaciones externas” que se imponen sobre los maestros. En segundo lugar, como una “necesidad”, un “afán”, “un deseo” sentido de los mismos maestros de contar con un espacio propio que les permita reflexionar, auto-cuestionarse y crear sus propias miradas de sí y del otro, y en tercer lugar, como una forma de expresión colectiva en la que es posible crear vínculos y establecer contactos: contacto intelectual y afectivo, que son lazos que dotan de

vitalidad, dinamizan las relaciones y crean intersujektividad.

En consonancia con los tres puntos anteriores, se evidencia la necesidad de una nueva configuración de la organización docente, en la posibilidad de superar una formación tecnocrática meramente instruccional orientada hacia nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, también en la apuesta por sobrepasar la instrumentalización del ejercicio docente en pro de cumplir con metas e indicadores provenientes de las políticas educativas y finalmente en reivindicar el oficio de enseñar a nivel colectivo.

De esta manera, los colectivos docentes propenderán por un trabajo en equipo los cuales reconocerán esos principios de la vida cooperativa: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con los demás*³, los cuales se convertirán en un eje que permita la intervención docente en el escenario escolar. Sustentado esto Johnson y Johnson (1999, pág. 22) subraya que: *Uno de los principios más fuertes de la psicología social y de las organizaciones es el trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes produce logros superiores y mayor productividad que el trabajo individual*, acorde con esto, estas formas organizativas conjuntas podrán ser escenarios eficaces de actuación y transformación a nivel institucional.

Estos colectivos de maestros centraran su acción en alcanzar logros pedagógicos e innovadores, buscando escenarios altamente reflexivos conformados por pares que contribuyan a su propia formación y a cualificar la enseñanza que ofrecen, posicionando así un nuevo debate educativo alrededor de las condiciones necesarias para el ejercicio docente que pasan por resignificar su ser y hacer en el contexto.

Schön (1992, pág. 41) subraya que es a partir de la reflexión, la acción y su interrelación donde se produce y se reconstruye el saber de manera dinámica:

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos.

De lo anterior deviene que estos colectivos serán espacios dinámicos del saber que se caracterizarán por sostener una postura crítica y reflexiva frente a las diferentes problematizaciones que se enfrentan en la escuela, los cuales tendrán autonomía y libertad para expresar sus acciones pedagógicas y educativas producto de las elaboraciones realizadas en la colectividad, las cuales servirán de insumos constantemente para alimentar el proceso curricular institucional en pro de alcanzar un enfoque compartido por todos los ciclos de formación

³ Los cuatro pilares de la educación. UNESCO. Delors (1994. Pág. 91)

existentes.

IV. COMPONENTE ESTRATEGICO

Objetivo General:

Constituir colectivos de docentes por cada ciclo de formación existentes en la institución educativa que fortalezcan el saber pedagógico permitiendo la transformación de las prácticas pedagógicas y que aporte insumos para organizar el proceso en pro de llegar a un enfoque curricular compartido.

Objetivos Específicos:

- Conformar colectivos de formación docente por cada ciclo existente
- Realizar un diagnóstico de necesidades de formación del colectivo
- Definir las líneas de intervención de los colectivos
- Diseñar un proyecto de intervención docente
- Elegir una estructura organizativa para los colectivos.
- Elegir apoyo de saber externo
- Sistematizar experiencias en el marco de reflexión – acción, producidas por los colectivos.

Factores claves a intervenir:

A partir del trayecto investigativo etnográfico denominado como **“ORGANIZACIÓN COLECTIVA DE DOCENTES ORIENTADAS AL FORTALECIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO, A LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y A LA RESIGNIFICACION DEL PROCESO CURRICULAR INSTITUCIONAL”** realizado para identificar y analizar las distintas estrategias, herramientas y múltiples formas como los docentes del ciclo inicial de formación llevan al aula las diferentes prácticas de enseñanza en el marco de la pedagogía por proyectos, enfoque adoptado para este ciclo que ofrece una visión de pedagogía y didáctica integradora.

Fue posible evidenciar dos tendencias, una predominante que implica un acercamiento a la concepción pedagógica y teórica por proyectos y la otra, en dinámica constante en concordancia con la pedagogía tradicional conductista, reflejando dificultades existentes en la concepción de la enseñanza, de donde se extractaron los aspectos esenciales a intervenir con la propuesta, éstos son:

- Aunque hay una apropiación de la concepción pedagógica de la

pedagogía por proyectos, aun se denota la presencia del método tradicional, que se encuentra en correspondencia con el cognitismo y centrándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje conductuales, herencia directa de la pedagogía tradicional

- Se evidenció que aún prevalecen algunas prácticas centradas en la enseñanza de contenidos, donde el estudiante debe aprender algo específico y predeterminado por el docente, con una interacción instruccional, haciendo énfasis en la disciplina, en el manejo del tiempo y en mantener el orden establecido como medio para garantizar el aprendizaje.
- Algunas relaciones entre maestro-estudiante están basadas en quién enseña, quién aprende y quién ordena, quién obedece.
- Algunas acciones realizadas son academicistas y se caracterizan por seguir instrucciones, ver, escuchar, repetir y copiar muchas veces lo que se desea movilizar, en esta lógica se asume la enseñanza de las distintas áreas del conocimiento.
- Acciones didácticas que enfatizadas en la formación del carácter de los estudiantes, utilizando estrategias que mantienen el orden, la disciplina, el control para así lograr un escenario no perturbador que contribuya a la tranquilidad y a la adquisición de los conocimientos.
- Una práctica centrada en la acción del maestro para conducir al estudiante hacia determinado objetivo
- Se observa que la existencia del rol del maestro tradicional que toma las decisiones, planea y ejecuta sus actividades, en dinámica estímulo-respuesta, esperando que sus estudiantes sigan sus instrucciones
- Es posible afirmar que los comportamientos, la resolución de conflictos y tareas, está centrada desde un punto de vista organizacional, el cual responde a que las acciones realizadas favorecen las decisiones que el maestro ha designado como apropiadas y a realizar por el grupo en pro de alcanzar un fin determinado
- Aun se ve la presencia de que el lenguaje está centrado en una función instrumental puesto que su uso está limitado a ser herramienta para acceder y producir la lengua escrita o para llegar a un conocimiento determinado.
- Vestigios de una concepción del lenguaje como mero objeto de enseñanza y como ejercicio de poder.

En consonancia con estos hallazgos se hace imperante por buscar alternativas

por un lado que potencien las prácticas existentes que se encuentran en concordancia con la pedagogía por proyectos la cual va orientada a concebirse como una estrategia para la formación de los estudiantes, propiciando escenarios para contextualizados para el aprendizaje significativo, y por el otro que ayuden a superar las tensiones existentes que se encuentran en consonancia con la pedagogía conductista herencia de la escuela tradicional tan ampliamente arraigada en la educación.

Es por esta razón que se propone optar por nuevas formas de organización docente en las instituciones educativas que refiere a generar escenarios donde la construcción colectiva magisterial es posible, en pro de resignificar la construcción de saber pedagógico y a su vez servir como elemento fundamental para la transformación de las prácticas escolares, y en sentido, los colectivos se asuman como verdaderos agentes de cambio en la cultura educativa.

Estrategia metodológica:

La forma organizativa de docentes elegida para esta propuesta, es el colectivo, el cual la RAE⁴ define en dos de sus acepciones como *una agrupación de individuos* y como *un grupo unido por lazos profesionales y laborales*, acorde con estas definiciones los colectivos serán escenarios de grupos de docentes que se reúnen con la finalidad de intercambiar y producir saberes donde se reconfiguraran nuevas subjetividades en pro de dar respuesta a las necesidades de transformación escolar y atendiendo los requerimientos propios del contexto donde realizan el oficio de enseñar.

En esta perspectiva, la idea que aquí se desarrolla parte de que la institución adopte una organización docente que propenda por convertirse en una comunidad académica que se caracterice por asumir la responsabilidad social que ostenta el rol del maestro desde la realización de actividades conjuntas que reconozcan la polifonía existente en las prácticas pedagógicas para que a su vez los sujetos que los conforman se asuman como actores reflexivos y productores de nuevas interpretaciones de su ser y hacer en interrelación con sus pares para generar análisis reflexivo que se de en dinámica práctica-teoría-praxis.

Estas formas organizativas deberán caracterizarse esencialmente por ser escenarios de reflexión – acción crítica y discursiva, sin relaciones de poder entre sus integrantes, espacios donde se eliminen las pretensiones de quién enseña, quien aprende y se trascienda a entender que todos tenemos posibilidades de aprender y de enseñar, Freire (1970, pág. 50) lo expresa: *“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo,*

⁴ REAL ACADEMÍA DE LA LENGUA

los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”. Partiendo desde este postulado, el escenario le apostará a resignificar las formas de poder y se suprimirá los juicios de valor para construir de modos diferentes a los acostumbrados, cimentándose en principios de equidad, justicia, coparticipación, horizontalidad y corresponsabilidad del ser y del actuar.

Considerando lo anterior, para la realización de esta propuesta, se sugiere la siguiente ruta:

- a. Socializar dentro del grupo de docentes y directivos docentes la propuesta de organización docente para constituir colectivos de docente por cada ciclo existente, resaltando las características que esta forma organizativa propenderá por adoptar, buscando generar confianzas que los motiven voluntariamente a organizarse en pro de alcanzar la reflexión sobre sus prácticas para adquirir una nueva reconfiguración de su saber pedagógico.

Un colectivo docente cuenta con las siguientes premisas:

- Es un escenario compuesto por docentes
 - Cimentado en principios democráticos participativos donde prime la solidaridad y el compañerismo entre pares
 - Se orienta a vivir procesos de debate, reflexión y análisis que conducen a escenarios formativos permanentes.
 - Promueve el intercambio de saberes, perspectivas y conocimientos, de igual manera acepta replanteamientos colectivos.
 - Le experiencia es una herramienta que permite reconfiguraciones del conocimiento, nuevas significaciones del saber, potenciando la acción – reflexión y generando otras búsquedas.
 - Es un espacio intersubjetivo donde se posibilitan nuevas subjetividades a nivel individual y colectivo.
- b. Con las voluntades de quienes desean propender por esta organización se reúnen por ciclos de formación para expresar sus intereses e iniciar un proceso que les permita delinear unas líneas grandes de intervención, las cuales deben surgir de los mismos agentes educativos inmersos en la dinámica, luego se organizan para poder construir una dinámica de trabajo que defina las acciones a realizar desde la colectividad atendiendo siempre a la triada educación-cultura y sociedad como marco de acción.

En esta parte se solicita a los docentes que realicen:

- Un diagnóstico que recoja necesidades, intereses, perspectivas y elementos problémicos que se presentan en sus prácticas de enseñanza sobre los cuales desean basar su propuesta de intervención.
- Análisis del contexto donde se desarrolla la acción educativa, viéndolo desde ese diálogo de saberes que evidencia las lecturas e interpretaciones de la realidad subyacentes.
- Un ejercicio comparativo y depurador entre estos dos insumos que

permita jerarquizar y extraer las líneas generales de acción del colectivo.

Fruto de estas actividades y su análisis surge la razón convocante de la colectividad.

Después de haber realizado un proceso diagnóstico auto-evaluativo, se transita a la elección de la estructura que dinamice el proceso y se fundamente teniendo como base la propuesta de carácter individual que conlleve a la decidir la forma más viable, motivadora y que recoja el sentir de los participantes.

Para la realización de ésta se sugiere realizar una asamblea docente donde se discuta el funcionamiento del colectivo en pro de llegar a esas acciones propuestas, la cual desemboque en la construcción de una dinámica para el mismo, que rompa con los esquemas tradicionales de asociación y que plantee una ruptura con las formas de poder acostumbradas y tan arraigadas en los diferentes escenarios sociales, procurando al máximo no perder de vista ese elemento fundante y es el trabajo colectivo, dándole lugar a la pluralidad y en una búsqueda permanente de la autonomía, que conlleve por medio de sus acciones a dignificar el oficio de enseñar a partir de la transformación de la cultura escolar.

De este ejercicio se espera que se produzcan una serie de acuerdos organizativos que contribuyan al buen desarrollo del colectivo. Sea cual fuera la estructura por la que propendan, esta se centrará en los principios del trabajo colectivo y buscará garantizar la existencia de relaciones horizontales entre pares.

En estas búsquedas iniciales se hace relevante adoptar la escritura como sistematización de todos los procesos que se emprendan, la cual dará como resultado múltiples producciones que deben ser divulgadas entre todos los integrantes del colectivo.

- c. Para estructurar este proyecto de intervención es necesario contar con una estrategia de planeación y acción que se concebirá en varios momentos: un primer momento, se dedicará a delimitar los campos de acción e intervención del colectivo; un segundo momento, comprenderá las distintas dinámicas de aplicación de la propuesta; un tercer momento abarcará los momentos de seguimiento y evaluación a las actividades que se realicen en el ejercicio propio colectivo; un cuarto momento, incluirá esos elementos que sistematizan, retroalimentar y socializan la intervención realizada.

En ese primer momento de delimitación de los campos de acción e intervención se hace necesaria la construcción de un proyecto, el cual es una estrategia participativa para generar acciones que conduzcan el proceso iniciado, el cual siga una estructura metodológica que deje explícito el Qué, el Por qué, el Para qué, el Cómo, el Cuándo y el Dónde se va a ejecutar el mismo.

En esta etapa se considera como uno de los elementos primordiales, es atender a las necesidades de formación docente de cada colectivo, buscando

que cada uno cuente con un escenario permanente que sea dinámico, flexible, abierto y cambiante, en cual se encuentre en concordancia con el PEI⁵ existente y que a su vez, recoja las necesidades de todos los actores inmersos en la comunidad educativa, que recoja sus visiones de enseñanza y que establezca relaciones entre todos los interlocutores del acto educativo.

El otro elemento es tener un espacio continuo para la reflexión crítica de la práctica, escenario donde se permitan confrontar e identificar las prácticas y convertirlas en elementos de confrontación, intervención y reconfiguración de saberes, conocimientos y experiencias, en pro de producir insumos para los desarrollos profesionales y colectivos.

Un segundo momento está orientado a la ejecución del proyecto definido, que desarrollará la estructura definida colectivamente, en este recorrido se sugiere escuchar otras voces, en otras palabras, vincular otros saberes externos que permitan un encuentro intersubjetivo que trascienda el ejercicio de cualificación tecnicista propio de las capacitaciones docentes, a uno, que opera como un objeto mediador y negociador que permita analizar, confrontar y validar otras experiencias existentes.

Un tercer momento a considerar está centrado en el seguimiento y evaluación de los procesos, puesto que en toda búsqueda transformadora reflexionar la acción es imperante, como se viene afirmando a lo largo de esta propuesta, en este sentido, debe convertirse en un elemento permanente puesto que ofrece la posibilidad de fortalecer y replantear esos elementos emergentes que surgen a lo largo del proceso.

Un cuarto momento se encargará de concebir la sistematización y la socialización, aquí se encuentra la memoria colectiva, surge la escritura, la cual posibilita recoger las experiencias producto de los procesos realizados, que sirven como herramienta de intervención, innovación e investigación educativa, además son esa forma comunicativa que el colectivo tendrá para expresar y aportar a la comunidad académica insumos para la transformación curricular y por la tanto educativa.

Resultados globales esperados	Indicadores de resultado	Fuentes de verificación
Conformación de colectivos docentes por cada ciclo de formación existente a nivel institucional.	<p>A Noviembre de 2015, se habrá conformado el 40% de los colectivos con la participación del 80% de los docentes de cada ciclo.</p> <p>A Noviembre de 2016, el 80% de los colectivos se habrá conformado con un 80% de</p>	<p>Actas y relatorías de las asambleas de constitución de cada colectivo.</p> <p>Actas y relatorías de las asambleas de constitución de cada colectivo.</p>

⁵ PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

	<p>participación docente de cada ciclo.</p> <p>A Junio de 2017, el 100% de los colectivos se habrá conformado contando con el 90% de participación docente por cada ciclo.</p>	<p>Actas y relatorías de las asambleas de constitución de cada colectivo.</p>
<p>Proyecto de formación permanente docente. .</p>	<p>A Noviembre de 2015, los 2(dos) colectivos conformados tendrán la totalidad de su plan de formación docente.</p> <p>A Noviembre de 2016, los 4(dos) colectivos conformados tendrán la totalidad de su plan de formación docente.</p> <p>A Junio de 2017, los 5(cinco) colectivos conformados tendrán la totalidad de su plan de formación docente.</p>	<p>Plan de formación docente Cronograma de actividades Rejilla de seguimiento de proyectos</p> <p>Plan de formación docente Cronograma de actividades Rejilla de seguimiento de proyectos Plan de formación docente Cronograma de actividades</p>
<p>Documentos pedagógicos de los colectivos docentes</p>	<p>A Noviembre de 2015, se socializará 1 documento pedagógico de cada colectivo existente.</p> <p>A Noviembre de 2016, socializarán 4 (cuatro)</p>	<p>Presentación del documento al consejo académico – difusión entre comunidad de docentes.</p> <p>Presentación de los documentos al consejo académico – difusión entre comunidad de docentes.</p>

	<p>documentos pedagógicos, 1 de cada colectivo existente.</p> <p>A Junio de 2017 se socializarán 5 documentos, 1 de cada colectivo existente.</p>	<p>Presentación de los documentos al consejo académico y directivo – difusión entre comunidad de docentes.</p>
--	---	--

V. COMPONENTE EVALUATIVO

Acciones de validación de la propuesta con la comunidad:

- Presentación de la investigación que dio origen a la propuesta de intervención educativa a la comunidad docente y directiva docente.
- Socialización de la propuesta a nivel de toda la comunidad docente y directiva docente.
- Taller para docentes y directivos docentes sobre prácticas pedagógicas y saber pedagógico.
- Asambleas de docentes y directivos docentes.
- Socialización de los procesos en semanas institucionales

Proceso de seguimiento y evaluación:

- Diagnostico que recoja necesidades, intereses, perspectivas y elementos problémicos que se presentan en las prácticas de enseñanza como insumo para generar propuesta de intervención de cada colectivo.
- Análisis del contexto donde se desarrolla la acción educativa.
- Proyecto de intervención educativa por colectivo.
- Plan permanente de formación docente por colectivo.
- Asambleas de colectivos
- Asambleas de docentes y directivos docentes.
- Rejillas de seguimiento de proyectos.
- Elaboración y socialización de documentos pedagógicos por colectivos.

VI. COMPONENTE OPERATIVO

Actividades propuestas	Mes: Mayo			
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Presentación de la investigación que dio origen a la propuesta de intervención educativa a la comunidad docente y directiva docente.			X	
Socialización de la propuesta a nivel de toda la comunidad docente y directiva docente.			X	
		Mes: Junio		
Actividades propuestas	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Taller para docentes y directivos docentes sobre prácticas pedagógicas y saber pedagógico.		X		
Asambleas de docentes y directivos docentes para definir conformación de colectivos.		X		
VII. COMPONENTE DE APLICACIÓN DE LA PROPUESTA				

Metodología para la sistematización de la PROPUESTA:

Debido a que la propuesta se cimienta en los principios de la vida cooperativa, se propone ejercicios escriturales tales como: la relatoría, el acta y el protocolo.

Diseño y aplicación de rejillas de seguimientos de proyectos de acuerdo a las dinámicas organizativas adoptadas por cada colectivo.

Informe de sistematización de la implementación de la PROPUESTA:

Documento pedagógico que recoja por una parte en forma de matriz, el proyecto de intervención educativa de cada colectivo y por el otro la descripción de los avances y dificultades presentadas a lo largo del proceso.

Estrategia de comunicación de los resultados de sistematización de la PROPUESTA:

Se sugiere la creación de un espacio virtual de difusión.

Socialización de experiencias periódicas de formación inter-colectivos en asambleas de docentes y directivos.

8.2 Consideración final

Para dar por finalizado este trayecto investigativo y permitirle a la acción la entrada en la búsqueda de un sinfín de elementos que se ofrezcan en pro de esos sujetos de la educación, encuentren otras y nuevas posibilidades para ser y hacer frente a las realidades que en la escuela convergen, se ofrece esta consideración final:

“Conscientes de la importancia y la relevancia de la función misional de la escuela para este momento histórico, el llamado está centrado a que en su propio seno se gesten reflexiones semánticamente muy cargadas que doten de sentido a la educación, la lleven a redirigir su acción y a replantear el papel del conocimiento, construyéndose y reconfigurándose como una herramienta de liberación en beneficio de todos y todas”

Referencias Bibliográficas

- Bolaños, G y Tattay L. (2013). *La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos*. Entretejidos de la educación popular en Colombia, CEAAL.
- Delors, J. (1994). Capítulo 4. *Los cuatro pilares de la educación*. UNESCO.
- De Tezanos, A. (2006) *EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN. Tras las huellas y los imaginarios*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fals B. O. (1997) *Congreso Mundial de Convergencia en Investigación Acción Participativa*. En Ghiso C, A. (2009). *Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular*. Entretejidos de la educación popular en Colombia. CEAAL. Colombia: Desde Abajo.
- Gimeno S, J. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Gimeno, S. J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Gimeno S, J. & Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y Lecompte. M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en*

el aula. Barcelona: Paidós.

Jolibert , Josette (1999). *Formar Niños Productores de Textos* (8va ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Jolibert, Josette y Grupo ECOUEN (1999). *Transformar la formación docente inicial*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC Para El Desarrollo Profesional Docente. Marco De Referencia*. Colombia

Palacios, J., & Cuadernos de Pedagogía n. 39. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

Pérez. A, M y Rincón B, G (2007) *Investigación y Transformación Pedagógica*. Colombia: Serie Tejer la Red/1. Poemia.

Pérez. A, M y Rincón B, G (2007) *Investigación y Transformación Pedagógica*. Colombia: Serie Tejer la Red/1. Poemia Casa Editorial.

Restrepo, F. C. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Colombia: Fundación FES.

Rincón B, G (2003). *Algunos Malentendidos En El Trabajo Por Proyectos*. Colombia: Universidad del Valle.

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de Enseñanza y Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós. Schunk, D. H. (2008). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Madrid: Morata.

Vasco, C. (1993) *Currículo, pedagogía y calidad de la educación*. Colombia: *Revista Educación y Cultura*. No.30. Pág. 4.

Zambrano, A. *Didáctica, pedagogía y saber*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia

Zuleta. E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Colombia: FES Fundación Estanislao Zuleta. Corporación Tercer Mundo.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. 2 ed. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio

Zuluaga, G. O (1999). *Pedagogía e Historia*. Barcelona: Arthropos, Editorial.

Referencias electrónicas

Bajtin, M.M. (1998). *Estética de la Creación Verbal. El problema de los géneros discursivos*. [En línea] Recuperado de:

http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO_INVESTIGA/PDF/BAJTIN%20cap.%20G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf

Ciurana, E. R. (2001). *Complejidad. Elementos para una definición*. In Memorias primer congreso internacional de pensamiento complejo (Vol. 2). Recuperado de:

http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/ciurana_complejidad-elementos-para-una-definicion.pdf

De Moreno, E. A. R. (2002). *Investigaciones: concepciones de práctica pedagógica*. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (16), 105.

Recuperado de:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar–saber pedagógico: la relación fundante. *Maestros investigadores saber pedagógico*, 7. Recuperado de:

http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar_saber.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Recuperado de:

<http://www.slideshare.net/Gatojazy/paulo-freire-pedagoga-del-oprimido-8347360>

Giroux, Henry. (1997). *Cruzando límites*. En Ortega, V, P. & Peñuela, Diana. (2007).

Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. *Folios*, (26), 93-103.

Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702007000200009&lng=pt&tlng=es.%20

Jaimes, G. y Bojacá, B.(2010). *La Sistematización De Experiencias Pedagógicas En*

Lenguaje: El Diálogo Entre La Teoría Y La Práctica. Recuperado de:

[file:///C:/Users/annamaria/Downloads/Dialogo%20teoria-practica%20Cultura%20e%20Identidad%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/annamaria/Downloads/Dialogo%20teoria-practica%20Cultura%20e%20Identidad%20(2).pdf)

Marcén, J. F. E. (2007). *Integración curricular*. *Educación médica*, 10(4), 217-224.

Recuperado de:

http://brasil.jpg.medicina.ufg.br/up/148/o/INTEGRACAO_CURRICULAR.pdf

Martínez, M. C. (2006). *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los*

colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.

Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20070/2/articulo4.pdf>

Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona:

Gedisa. Recuperado de:

<http://insumisos.com/lecturasinsumisas/Introduccion%20al%20pensamiento%20complejo%20Edgar%20Morin.pdf>

Niño M, S y García C, S (2011). *Prácticas Pedagógicas e Innovación en el Contexto Colombiano*. PERFILES LIBERTADORES • No. 7 • 2011 • pp. 153-167.

Recuperado de:

<file:///C:/Users/annamaria/Downloads/16%20PR%C3%81CTICAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20E%20INNOVACI%C3%93N%20EN%20EL%20CONTEXTO%20COLOMBIANO.pdf>

Noguera, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Recuperado de:

<http://www.bdigital.unal.edu.co/5963/2/9687913312.pdf>

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*.

Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Recuperado de:

<http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnogr%C3%A1fico.pdf>

Zambrano, A. (2006). *Del mito del número a la provocación del saber*. *Educere*, 10(32), 149-155. Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20041/2/conferencia.pdf>

Zambrano Leal, Armando. (2012). *“La formación del pensamiento pedagógico en*

Philippe Meirieu: ‘Narración de una experiencia de investigación’”.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 30-50. Manizales:

Universidad de Caldas. Recuperado de:

[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana8\(2\)_3.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana8(2)_3.pdf)

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de Matriz de observación

OBSERVACIÓN
Observador:

Grado:

Lugar:
CÓDIGO:

ENFOQUE PEDAGÓGICO	METODOLOGÍA - DIDÁCTICA RECURSOS	INTEGRACIÓN DE LAS AREAS	INTERACCIONES DOCENTES-ESTUDIANTES-CONTEXTO	PARTICIPACIÓN ESTUDIANTES	OBSERVACIONES DE ASPECTOS NO RECOGIDOS
Concepción teórica con que se aborda el proceso de E y A, orientando la práctica educativa.	Planeación – Ejecución – evaluación Métodos, técnicas para la enseñanza- Contenidos – Materiales	Interdisciplinariedad	Clima del aula, interacciones socio- afectivas	Representaciones sobre sus procesos. Reacciones, relaciones, comunicación, interacción, toma de decisiones.	Comentarios y hallazgos Elementos de sistematización

Anexo 2. Ejemplo de guía previa para encuesta de explicitación

CÓDIGO: 3-02

Grado: 3° A.M.

Entrevistadora:

Fecha:

La entrevista se realiza a partir de la observación de dos clases que giraron alrededor de:

- Organización de la vida del aula
- Toma de decisiones
- Argumentación
- Desarrollo de la autonomía

Se parte explicándole a la maestra sobre los aspectos que se abordaran en esta que son:

- Discurso pedagógico
- Metodología y didáctica
- Integración de las áreas
- Interacciones – comunicación
- Participación de los estudiantes
- Observaciones generales

Se realiza un acuerdo sobre los siguientes aspectos:

- Se hará registro de voz.
- Se trabajaran aspectos relacionados con lo observado en la clase.
- Se preguntará frente a hechos específicos de la clase observada.
- Se contra preguntará si es necesario para aclarar la intervención.
- Se reformularan las preguntas si no hay claridad.
- Se podrá detener la entrevista en el momento que se considere necesario
- Se hará desde un lenguaje cotidiano a la docente.

Se inició a las

E: Arrancaste ese día diciendo: *Les parece bien que nos mantengamos en esta organización que le corresponde a la de las pruebas.* Fuiste muy enfática en decírselo, entonces quisiera preguntarte ¿Cuál es la organización del aula que predomina, qué favorece? ¿Por qué les insisten en esto? ¿A qué responde esta insistencia?

D: XXXXX

E: Hablas de acuerdos allí, eso ¿A qué responde?

D: XXXXXX

E: Bueno cruzando un poco a lo largo de lo visto y según lo observado se nota que se le dedica mucho tiempo a la construcción de ese plan del día, ¿Por qué se plantea ese plan del día? ¿a qué responde esta construcción?

D: XXXXXX

E: me imagino que por eso tanta insistencia en la ubicación temporal...

D: XXXXX

E: Algo que no quiero que se quede, que también es relación con el tiempo y dices: *“estamos terminando el año, es necesario que hagamos unos cierres”* ¿A qué se refieren los cierres? ¿Para qué se hacen? ¿Qué beneficios trae?

D: XXXXX

E: Bueno hablas de la despedida y que tenemos que planear, hablas de evaluación y dices nosotros nos hemos hablado. ¿Por qué constantemente te incluyen en el discurso?, ¿qué concepción hay ahí alrededor esto?, ¿qué genera? ¿Por qué siempre estás ahí? ¿Por qué parece que te asumes como uno de ellos?

D: XXXXX

E: Bueno yo noto que se propende por permitir la participación de los estudiantes, insistes para que se escuchen, tú misma pides la palabra, haces insistencia en que ello se expresen, ¿eso a qué responde?

D: XXXXX

E: Hay un momento en que los chicos van subiendo el tono y quieren hablar todos a la vez y veo que tu levantas el puño a que se refiere, ¿qué quiere decir?

D: XXXXX

E: Hay un momento de conflicto en medio de la dinámica que se propone, dos chicos discuten, la niña estalla, se va hacia atrás llora, vi que tu calmadamente le llamas la atención, pides a sus compañeros que alguien vaya y dialogue con ella, pero la dejas. ¿Cómo se resuelven los conflictos? ¿Qué ventajas tiene de ser abordados de esta manera? Puedes contarnos sobre esto.

D: XXXXX

E: Bueno llegan a un momento en que tienen que tomar una decisión, pero primero les pides que lo escriban y lo argumentan, luego si los escuchas, ¿cual es el proceso que siguen para la toma de decisiones?

D: XXXXX

E: Hay dos horas completas de interacciones, de mucho uso social del lenguaje, ¿por qué privilegiar tanto el lenguaje?

D: XXXXX

E: Tengo un panorama casi completo, pero hay algo que me queda rondando y es que veo una serie de actividades en ese plan del día, pero me asalta la pregunta y es como se relaciona todo esto con el conocimiento y los saberes académicos, me puedes contar

D: XXXXX

E: para finalizar, ¿de dónde sale todo esto? De donde partes, cuáles son tus elementos?

D:

Muchas gracias por su colaboración en este estudio y su disposición para abrir su aula y permitir explorar su hacer.

Anexo. 3. Ejemplo de rejilla de sistematización categorial

Categoría	Datos	Codificación

Anexo 4. Documento Institucional Pedagogía por Proyectos

	<p align="center">“INSTITUCION EDUCATIVA TECNICO INDUSTRIAL MULTIPROPOSITO”</p>
	<p align="center">CONSEJO ACADÉMICO No. 4</p> <p align="center">Santiago de Cali, Agosto de 2014</p>

DOCUMENTO INSTITUCIONAL DE SEGUIMIENTO DE PROYECTOS

EJE	CONCEPTOS
<p>1. CONCEPCIONES EN LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Es una estrategia de formación de las personas para los aprendizajes significativos, contruidos colectivamente. b. No es un método. Es una estrategia para el aprendizaje, construido colectiva e intencionadamente y consciente, que implica cambios en las relaciones de poder, saber, valor y auto-valor en todas las instancias educativas. c. Busca la formación de nuevos sujetos y una nueva sociedad, a partir de la vida y del aprendizaje cooperativo y de la integración de conocimientos. Valiéndose de la participación, escucha, opinión libre, diálogo, debate y reconocimiento al otro. d. Promueve el control y la responsabilidad en el aprendizaje hacia el desarrollo de la autonomía gracias a los diversos roles y responsabilidades asumidos por maestros y estudiantes en su proceso. e. Se construye conocimiento en colectivo, nadie está solo cuando

	<p>aprende. Se potencia el trabajo en equipo.</p> <p>f. Se lee y se producen textos permanentemente; el uso de la lengua no es competencia exclusiva de un área escolar. El lenguaje es medio y es objeto de estudio.</p>
--	---

<p>CONCEPCIONES METODOLÓGICAS EN LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS.</p>	<p>a. PLANIFICACION. Se explicitan los intereses, inquietudes, procedimientos, tareas, actividades hasta llegar a compromisos que quedan registrados en el formato de planificación conjunta de los proyectos.</p> <p>b. PLANIFICACION. Su ámbito es cooperativo puesto que la planificación siendo conjunta, reconoce a todos los participantes como interlocutores válidos.</p> <p>c. PLANIFICACION. Se devuelven a los interlocutores, los intereses explorados inicialmente, organizados en unas posibles relaciones inter-áreas, (lo puede realizar solo el orientador del proyecto) para definir el contrato, colectivamente.</p> <p>d. EJECUCION. Se realizan diversas actividades, en los tiempos acordados para lograr aprendizajes significativos a través del trabajo interdisciplinario y de equipo, logrando reconocerlos, apropiarlos, sistematizarlos y comunicarlos.</p> <p>e. EJECUCION. Se establecen relaciones conceptuales y procedimentales entre las áreas para definir desde allí los aprendizajes significativos.</p> <p>f. EVALUACION. Se establecen criterios conjuntamente, para evaluar aprendizajes (conceptuales y sociales), durante diversos momentos de la ejecución del proyecto</p> <p>g. EVALUACION. Se evalúa colectivamente, el proyecto en sí, con base en cada aspecto de la planificación conjunta</p> <p>h. EVALUACION. Se socializan los aprendizajes, ante el grupo, la comunidad y/u otras instancias presentando los productos completos.</p>
---	--

<p>3.</p> <p>CONCEPCIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE ÁREAS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Cada área tiene importancia y pertinencia en el proyecto desde la cual se hace una selección colectiva de contenidos. b. La relación entre las áreas no se encuentra realizando una o varias actividades, sino porque sus contenidos se constituyen en objeto de estudio interrelacionados c. Las áreas seleccionadas se relacionan entre sí, propiciando en el proyecto reflexiones conceptuales y actitudinales. d. Relacionar las áreas permite acercarse individual y colectivamente, a nuevos conocimientos, dimensionar ampliamente el campo del saber, reconocer aprendizajes y relacionarlo con sentimientos y saberes propios. e. Los contenidos de un saber específico se seleccionan colectiva e intencionadamente. (no se fuerzan contenidos)
<p>4.</p> <p>CONFRONTACIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Se explicitan y confrontan los saberes propios. b. Se reconocen saberes de otros validando sus experiencias e interactuando con ellos. c. Se analiza y explica la práctica de aula, sistemáticamente, con apoyo bibliográfico
<p>5.</p> <p>RELACIÓN MAESTRO- ESTUDIANTE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Se habla con el interlocutor (el estudiante), no para él. b. La exploración de intereses de los interlocutores (de los estudiantes) es la base para la toma de decisiones.

	c. Se estimula permanentemente la vida cooperativa, generando confianza en las posibilidades reales de aprender.
6. RELACIÓN SEDE/CICLO -COMUNIDAD	a. La comunidad, especialmente los padres de familia, intervienen activamente en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto.
	b. La comunicación con la comunidad es en doble vía, garantizando el cumplimiento de la planificación, ejecución y evaluación del proyecto.
7. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.	a. Se registra desde el principio hasta el final, desde la planificación, hasta la evaluación, todo tipo de acuerdos, contratos, estrategias, esquemas, reflexiones, diálogos, textos de diversos autores, entre otros.
	b. Se comunican, haciendo visibles los registros y resultados, para ser intervenidos colectivamente.
	c. Se socializan, al grupo, la comunidad y/u otras instancias, los productos que evidencian aprendizajes y procesos.