

SISTEMATIZACIÓN DE CINCO EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
ADELANTADAS EN EL MARCO DE LAS ÁREAS DE HUMANIDADES
(LENGUA CASTELLANA) Y DE LIBRE EXPRESIÓN DEL COLEGIO
CLARETIANO JORNADA TARDE

MÓNICA GIOVANA BARRETO GÓMEZ

LILIANA RIVAS PARRA

PAULA ANDREA RODRÍGUEZ BLANCO

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN

DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

DIRECTOR: JORGE ENRIQUE RAMÍREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y CENTRO INTERNACIONAL

DE DESARROLLO HUMANO - CINDE

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, COLOMBIA

2009

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

CONTENIDO

Índice de cuadros	VI
Resumen analítico en educación.....	VII
Resumen.....	IX
Abstract	X
Agradecimientos	XI
Introducción	1
1. Planteamiento del problema	4
1.1 Presentación y descripción del problema de investigación.....	4
1.2 Justificación	6
1.3 Caracterización de las experiencias	9
1.3.1 <i>Experiencia Plan lector primaria</i>	9
1.3.2 <i>Experiencia Proyectos de aula</i>	11
1.3.3 <i>Experiencia Evaluación por rejillas</i>	12
1.3.4 <i>Experiencia Escuelas de formación deportiva</i>	15
1.3.5 <i>Experiencia Escuela de Zanqueros</i>	17
1.3 Antecedentes	18
1.4 Objetivos.....	20
1.4.1 Objetivo general	20
1.4.2 Objetivos específicos	20
2. Marco de referencia	21
2.1 Concepto de educación en el marco de la formación integral.....	22
2.2 Pedagogía como reflexión sobre la educación	29
2.3 Práctica y Experiencia educativa	35
2.3.1 <i>Saber y Conocimiento pedagógico</i>	39
2.4 Proyecto Educativo Institucional.....	41
2.5 Cuadro de referentes teóricos	47
3. Marco Metodológico	48
3.1 Sistematización de experiencias	48
3.2 Enfoque metodológico de la sistematización de experiencias	53

3.3 Momentos del Proceso de investigación	54
3.4 Población, fuentes e instrumentos de recolección de información.....	56
4. Comprensión de las experiencias educativas.....	59
4.1 Reconstrucción de las experiencias educativas.....	59
4.1.1 <i>Relato reconstrucción experiencia plan lector primaria</i>	60
4.1.2 <i>Relato reconstrucción experiencia proyectos de aula</i>	63
4.1.3 <i>Relato reconstrucción experiencia evaluación por rejillas</i>	70
4.1.4 <i>Relato reconstrucción experiencia escuelas de formación deportiva</i>	76
4.1.5 <i>Relato reconstrucción experiencia escuela de zanqueros</i>	81
4.2 Interpretación de las experiencias educativas	90
4.2.1 <i>Sentidos y significados otorgados a las experiencias educativas</i>	91
4.2.2 <i>Características éticas y políticas que subyacen a las experiencias educativas</i> ..	100
4.2.3 <i>Características metodológicas propias de las experiencias educativas</i>	108
4.2.4 <i>Aportes de las experiencias educativas a la formación integral de los estudiantes</i>	115
4.2.5 <i>Impacto y alcances de las experiencias educativas y su contribución al proyecto educativo institucional Claretiano</i>	125
4.3 Recomendaciones.....	133
5. Conclusiones	137
6. Referencias bibliográficas.....	140

INDICE DE CUADROS

Cuadro No.1:	Cuadro Referentes Teóricos.....	47
Cuadro No 2:	Sentidos y significados otorgados a las experiencias educativas.....	91
Cuadro No 3:	Características éticas y políticas que subyacen a las experiencias educativas.....	100
Cuadro No 4:	Características metodológicas propias de las experiencias educativas.....	108
Cuadro No 5:	Aportes de las experiencias educativas a la formación integral de los estudiantes.....	115
Cuadro No 6:	Impacto y alcances de las experiencias educativas y su contribución al proyecto educativo institucional Claretiano.....	125

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

PAÍS: Colombia

TIPO DE DOCUMENTO: Tesis de grado de maestría

ACCESO AL DOCUMENTO: CINDE – UPN

TÍTULO DEL DOCUMENTO: Sistematización de Cinco Experiencias Educativas adelantadas en el Marco de las Áreas de Humanidades (Lengua Castellana) y de Libre Expresión del Colegio Claretiano jornada tarde.

AUTORAS: Mónica Giovanna Barreto Gómez, Liliana Rivas Parra y Paula Andrea Rodríguez Blanco

PÁGINAS: 142

PALABRAS CLAVES: Educación, Formación integral, Pedagogía, Dimensiones de la Pedagogía, Práctica educativa, Experiencia educativa, Saber pedagógico, Conocimiento Pedagógico, Proyecto Educativo Institucional.

DESCRIPCIÓN La presente es una investigación de tipo cualitativo, abordada desde la perspectiva de la sistematización de experiencias

FUENTES PRINCIPALES:

- Calvo, C. (1993). ¿Crisis de la educación o crisis de la escuela? En: *El corazón del Arco Iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. (pp. 247-280). Bogotá: Dimensión Educativa. Santiago: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Campo, R., y Restrepo, M. (2000). *Formación Integral. Modalidad de la educación, posibilitadora de lo humano*. Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. En: *Revista Aportes No 57*. Bogotá: Dimensión educativa.
- Colegio Claretiano. (2003). Proyecto Educativo Institucional Claretiano. Bogotá.
- Ramírez, J.E (2006). Agotamiento de la Pedagogía. En: J.E Ramírez. (Ed.), *Módulo: Aproximaciones al Concepto de Pedagogía*. (p.p 6-19). Bogotá: CINDE
- Ramírez, J.E. (2007). Presentación. En: J.E. Ramírez (Ed.), *Módulo: Tendencias Pedagógicas*. (pp. 3). Bogotá: CINDE.
- Rodríguez, J. (2006). El carácter humano de la experiencia educadora. En: IDEP (Ed.) *Experiencia educativa y pedagógica. (Colección educación y ciudad, No 11)*(pp. 120-135). Bogotá: IDEP
- Torres, R. (2002) Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en los países en desarrollo. Instituto Fronesis: Buenos aires.

CONTENIDO: Esta investigación consta de cuatro capítulos. Inicialmente se presenta la descripción de la problemática. Esta descripción se acompaña de la justificación, los objetivos y los antecedentes. A continuación, en el capítulo No 2, se encuentra el marco de referencia constituido por el desarrollo de los conceptos *educación en el marco de la formación integral, pedagogía como reflexión sobre la educación, práctica y experiencia educativa, saber y conocimiento pedagógico y proyecto educativo institucional*. En un tercer momento, se aborda el marco metodológico, los diferentes momentos del proceso, la población, las fuentes de información y los instrumentos de recolección, registro y organización de la información. En el capítulo final se presenta la interpretación de las experiencias educativas y por último, se encuentran las conclusiones obtenidas y las referencias bibliográficas consultadas durante el desarrollo de la investigación.

METODOLOGIA: Sistematización de experiencias desde un enfoque hermenéutico, y llevada a cabo en tres momentos: *reconstrucción, interpretación y formulación de recomendaciones a las experiencias educativas estudiadas*.

CONCLUSIONES: **(1)** El proceso de investigación permitió avanzar en la construcción de conocimiento pedagógico en el marco de las dimensiones de la pedagogía. **(2)** Los sentidos y significados otorgados por los actores a las experiencias educativas están orientados hacia el desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano, el mejoramiento de la práctica docente, el fortalecimiento de los aprendizajes y el cumplimiento de requerimientos institucionales. **(3)** El proceso de sistematización dilucida características éticas, políticas y metodológicas propias de las experiencias educativas. **(4)** El proceso de sistematización de experiencias evidencia que los aportes de las experiencias a la formación integral de los estudiantes se estructuran, en tres pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir con los demás. **(5)** La interpretación devela que los impactos y contribuciones al proyecto educativo institucional se generan especialmente en los Fundamentos institucionales, expresados en la Misión, Visión, Valores y Objetivos y en los Componentes pedagógicos del mismo. **(6)** Las experiencias educativas al ser sistematizadas se visibilizan y son reconocidas de manera que se convierten en fuente de aprendizaje para otras experiencias tanto al interior de la institución misma como fuera de ella.

FECHA DE ELABORACION DEL RESUMEN: Abril 15 2009

RESUMEN

La presente es una investigación adelantada en el marco de la Sistematización de Experiencias Educativas. Se llevó a cabo en el colegio Claretiano, jornada tarde, tomando como objeto algunas experiencias educativas desarrolladas en las áreas de humanidades (lengua castellana) y de libre expresión.

Su principal objetivo estuvo orientado a la producción de conocimiento pedagógico en las dimensiones explicativa, hermenéutica instrumental y normativa, en miras no solo de la interpretación, la comprensión y transformación de las mismas experiencias, sino también de identificar sus aportes al proyecto educativo institucional.

Esta sistematización de experiencias se abordó desde una perspectiva hermenéutica contemplando el desarrollo de tres fases metodológicas correspondientes a la reconstrucción de las experiencias educativas, a la interpretación de las mismas haciendo uso de categorías previas dilucidadas en el marco de referencia y a la formulación de recomendaciones que enriquezcan y fortalezcan dichas experiencias.

Las conclusiones del proceso de investigación se estructuran con relación a los alcances y logros obtenidos a partir de la sistematización de experiencias educativas.

ABSTRACT

This document is the result of a research process held within the framework of the Educational Experiences Sistematization. This work was carried out in Claretiano School, with students of the afternoon section. The object of study are some educational experiences developed in the humanities (spanish language) and free expression subjects.

The main objective was aimed at hermeneutics, instrumental and established rules production not only to interpretate, understand and change these experiences but also to identity their contributions to the Institutional Educational Proyect.

This sistematization was raised with an hermeneutic perspective considering the development of three methodological phases related to the reconstruction of educational experiences, to their interpretation using some previous categories explained in the reference frame work and to the formulation of advises needed to enrich and strengthen these educational experiences.

The conclusions of this research process are organized according to the achievements got from the sistematization of educational experiences.

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, amigas, amigos y a todos aquellos que de alguna manera acompañaron nuestro caminar, siendo un apoyo incondicional en esta etapa que es y será trascendental en nuestras vidas.

INTRODUCCION

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN aborda la sistematización de cinco experiencias educativas adelantadas en el marco de las áreas de humanidades (lengua castellana) y de libre expresión del colegio Claretiano, jornada Tarde, con la finalidad principal de llevar a cabo una interpretación crítica de las mismas que permita identificar sus características en las dimensiones hermenéutica, explicativa, instrumental y normativa de la pedagogía. Lo anterior, en busca de la producción de conocimiento pedagógico que permita la comprensión, el enriquecimiento, mejoramiento y transformación de dichas experiencias educativas convirtiéndolas, al mismo tiempo, en referentes de aprendizaje para los diferentes miembros de la comunidad educativa, especialmente para los docentes.

Visto de esta manera, la sistematización de experiencias se concibe entonces como una alternativa no solo orientada al aprendizaje, conceptualización y teorización sobre las mismas experiencias educativas, sino también como la oportunidad para recuperálas, reconstruirlas y comunicarlas dando lugar a aquellas acciones que se generan al interior de la institución, que en ocasiones surgen como reflexión del maestro sobre su quehacer mismo y que no siempre son socializadas o conocidas dentro del contexto institucional, sean visibilizadas y reconocidas como fuente de conocimiento capaz de nutrir otras experiencias tanto dentro como fuera de la institución.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, el proceso de sistematización se ha organizado en cuatro capítulos que se describen a continuación.

En el **primer capítulo** se presenta la descripción del problema que llevó a las investigadoras a emprender una sistematización de experiencias educativas como espacio para la producción de conocimiento pedagógico. Así mismo se presentan la justificación, los antecedentes y los objetivos que orientaron el proceso de sistematización.

En el **segundo capítulo** se encuentra el marco de referencia que guía este trabajo investigativo. Este marco referencial se estructura a partir de cuatro grandes conceptos: **la educación en el marco de la formación integral, la pedagogía como reflexión sobre la educación, práctica y experiencia educativa y proyecto educativo institucional (PEI).**

La **educación en el marco de la formación integral** es entendida aquí como proceso cuya misión principal está orientada a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje estructuradas con base en los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser.

El concepto de **pedagogía** se aborda estableciendo su **carácter reflexivo con respecto a la educación**. De allí que se tomen como referencia sus diferentes dimensiones para describirla como la práctica mediante la cual el saber educar implícito se convierte en un saber sobre la educación.

Se plantea también en este capítulo la diferencia entre los conceptos **práctica y experiencia educativa** en miras de comprender y explicitar el proceso educativo y el **proyecto educativo institucional** como camino a través del cual se busca hacer más conscientes, intencionados, eficientes y racionales los efectos esperados del proceso educativo y como transfondo en el que tienen lugar las diferentes experiencias educativas sistematizadas.

En el **tercer capítulo** se encuentra el marco metodológico diseñado para hacer posible el proceso de investigación. En una primera instancia se describe la sistematización de experiencias desde la perspectiva de la investigación cualitativa, continuando con el enfoque metodológico asumido para este proceso de sistematización. También se describen los momentos precisados para el desarrollo de la misma y la población-muestra, fuentes e instrumentos de recolección, registro y organización de la información.

En el **cuarto capítulo** se presenta la comprensión de las experiencias educativas a la luz de tres momentos específicos: **reconstrucción, interpretación y formulación de recomendaciones a las experiencias educativas sistematizadas**. En una primera instancia y como producto de la fase de reconstrucción, se dan a conocer los relatos que, por cada experiencia, describen el origen, principales actores, eventos de mayor relevancia en el desarrollo de las mismas experiencias.

En segunda instancia y con respecto a la fase de interpretación se presentan, a manera de informes, los elementos constitutivos de las experiencias, elaborados tomando como referentes, los objetivos planteados para la investigación, las dimensiones de la pedagogía y el marco de referencia que le da sustento a la misma.

Posteriormente se exponen una serie de recomendaciones que permiten fortalecer las experiencias, y a su vez, enriquecer el proyecto educativo institucional.

Por último se exponen las conclusiones del proceso de investigación las cuales dan cuenta de la síntesis de los resultados, de acuerdo con los objetivos planteados así, como aciertos y pertinencia de la investigación y algunas dificultades que pudieron presentarse en el proceso.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del Problema.

1.1 Presentación y Planteamiento del problema

La propuesta educativa del colegio Claretiano toma como referentes la realidad mundial, nacional, local e institucional y plantea una "pedagogía propia comprometida con la formación de estudiantes autónomos, gestores de sus propios procesos formativos, personas integrales, líderes, con altos desempeños en competencias básicas, laborales y ciudadanas y con un alto nivel de desarrollo humano"¹. La construcción de una comunidad viva y dinámica en la cual prevalezca la vivencia de valores tales como la solidaridad, la fraternidad, la equidad y la justicia, la tolerancia, la creatividad y el sentido comunitario, se convierte entonces, en uno de los retos principales asumidos por la institución.

En respuesta a ello, los y las docentes a partir de las vivencias cotidianas con estudiantes, colegas, padres de familia y de su saber pedagógico, han logrado identificar e implementar, desde su área específica de conocimiento, nuevas formas de trabajo, primordialmente a nivel metodológico, didáctico y relacional, tanto en el ámbito de lo curricular como de lo extracurricular, promoviendo cambios en las prácticas educativas.

Si bien estos cambios han sido permeados por procesos intencionados de reflexión por parte de los mismos docentes con lo cual se contribuye a la transformación de

¹ Colegio Claretiano. (2003). Proyecto Educativo Institucional Claretiano PEIC. Bogotá

dichas prácticas en experiencias educativas², no se ha elaborado una reconstrucción e interpretación crítica de las mismas que conlleve, no solo a percibir de manera global las experiencias, es decir, aquellos acontecimientos que permitieron su origen y consolidación, los desafíos y retos a los cuales pretenden dar respuesta, los cambios fundamentales en el desarrollo de las mismas, sus aspectos relevantes, obstáculos o limitaciones; sino también a preguntarse por las características que, en las dimensiones explicativa, hermenéutica, instrumental y normativa, comportan las experiencias educativas, especialmente algunas de las adelantadas en el marco de las áreas de humanidades, lengua castellana y de libre expresión³, explicitando de esta manera el saber pedagógico que subyace a las mismas favoreciendo la construcción de conocimiento pedagógico necesario para su comprensión, enriquecimiento y transformación.

Así pues, el proceso de sistematización de estas experiencias aporta significativamente, no solo a la formación profesional del maestro, a su reconocimiento como sujeto portador de saber, al fortalecimiento de los procesos de enseñanza

² Los conceptos **práctica** y **experiencia educativa** son abordados con mayor profundidad en el capítulo No 2 de este documento, correspondiente al marco de referencia.

³ En el apartado 1.3 se mencionan y describen las experiencias educativas sistematizadas tanto las correspondientes al área de humanidades (lengua castellana) como las correspondientes al área de libre expresión. Es necesario mencionar que el término área, dentro del contexto de esta investigación, se entiende como cada uno de los campos diferenciados del saber desde las distintas disciplinas correspondientes, en la organización interna del colegio Claretiano, a Humanidades (lengua castellana e idioma extranjero) libre expresión, ciencias naturales y educación ambiental, matemáticas, ciencias sociales (historia geografía, constitución política y democracia), tecnología e informática, educación artística, educación ética y en valores humanos. El área de Humanidades (lengua castellana) responde a los objetivos planteados para la educación básica en la ley General de Educación (Ley 115 1994) específicamente artículo 21 numeral c, artículo 22 numerales a y b. El área de libre expresión es una denominación propia de la institución conformada por las asignaturas de educación física, danza, teatro y música. Obedece a un significado frente al desarrollo humano en cuanto a que tiene en cuenta el desarrollo de las particularidades de cada persona sin desconocer que dicho desarrollo implica una capacidad de vivir en sociedad, de establecer diversos lazos de conexión con el otro a partir de intervenciones de tipo colectivo, esto es, el individuo logra ser una persona distinta y claramente separada de las otras, a partir de un proceso de socialización que da lugar a la configuración de su subjetividad.

aprendizaje, sino también a la consecución, logro y materialización de los fines y objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC).

1.2 Justificación

El colegio Claretiano procura construir con la comunidad una propuesta educativa alternativa⁴ buscando dar identidad, sentido y orientación a la acción educativa, pedagógica y comunitaria, en pro de la formación y el desarrollo integral de las personas. De esta manera propugna por una educación de calidad, de carácter humanizante y liberador, dinamizadora de procesos sociales liderados por personas capaces de cambio y transformación de si mismos y de la realidad.

En miras a la consecución de este objetivo, la institución, durante la administración del Padre José María Flores, se fortalecieron aspectos relacionados con una propuesta pedagógica fundamentada, no solo en la sensibilidad social propia de los misioneros claretianos, sino en el compromiso social por la defensa de la vida. Esto se plasmó en prácticas que intentan acercar la institución educativa a los contextos locales, brindando la posibilidad de una participación activa de los miembros de la comunidad, en la consolidación de experiencias educativas encaminadas a la formación integral de los estudiantes.

En este sentido, la sistematización de experiencias, modalidad investigativa orientada a la recuperación, la reflexión, la crítica y el aprendizaje sobre las propias experiencias con el fin de producir conocimiento social indispensable para la comprensión y la transformación de las mismas⁵, se configuró como escenario desde el cual fue posible preguntarse por el estado, el significado y el sentido de algunas de

⁴ Desde el PEI Claretiano se concibe la propuesta educativa alternativa como aquella que contiene rasgos muy propios y que se constituye como opción ante propuestas pedagógicas tradicionales.

⁵ La perspectiva desde la cual es asumida la Sistematización de experiencias en esta investigación, se amplia y fundamenta en el capítulo No 3, correspondiente al marco metodológico.

estas experiencias institucionales, reconociendo a sus participantes como sujetos portadores de saber, y al mismo tiempo, propiciando la oportunidad no solo para aportar a dicho proyecto educativo alternativo sino también para construir conocimiento y socializar aprendizajes de orden conceptual, metodológico, didáctico y social.

Reflexionar acerca de las experiencias educativas, de sus sentidos y significados, tiene como propósito principal, además de facilitar el ordenamiento y reconstrucción de las mismas, producir conocimiento que permita la corrección, el perfeccionamiento y la transformación de los contenidos de las mismas experiencias, convirtiéndose estas en referente de aprendizaje para otros grupos sociales.

Así visto, esta investigación pretendió avanzar en una mirada crítica a algunas de las experiencias educativas adelantadas en el marco de las áreas de Humanidades (lengua castellana) y de libre expresión del colegio Claretiano Jornada Tarde, las cuales no han sido ajenas a los planteamientos de la filosofía de la institución:

La propuesta educativa Claretiana sirve como punto de partida para construir con la comunidad un proyecto educativo alternativo, buscando dar identidad, sentido y orientación a la acción educativa, pedagógica y comunitaria, en pro de la formación y desarrollo integral de las personas. (Provincia claretiana de Colombia Oriental y Ecuador, 2.005, p. 5).

Las áreas en mención, a través de sus procesos, evidencian un compromiso enmarcado en objetivos y metas relacionados con una educación de calidad⁶ y con la formación de valores y vivencias personales y comunitarias que intentan favorecer en

⁶ El proyecto educativo claretiano PEIC asume la educación de calidad como aquella educación integral, en el marco de una educación más abierta a la vida, más participativa y más inserta en el mundo circundante. Una educación integral que garantice el desarrollo personal y comunitario del ser humano en sus dimensiones espiritual y trascendente, psico-afectiva, cognitiva, corporal, estética y comunicativa, ética y política. (Colegio Claretiano. (2003). Proyecto Educativo Institucional Claretiano PEIC. Bogotá)

las personas el desarrollo integral; de esta manera hacen coherente la disciplina que se imparte con la propuesta que la institución plantea:

Las experiencias educativas asumen un proyecto educativo y lo ejecutan en corresponsabilidad con la misma comunidad conformada por los religiosos, los laicos y los agentes dinamizadores de los proyectos pedagógicos, quienes asumen el compromiso de la formación y el desarrollo integral de las personas y los grupos, para realizar la obra evangelizadora a la que han sido llamados. (Provincia claretiana de Colombia Oriental y Ecuador, 2.005: 3)

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, esta investigación se llevó a cabo buscando hacer visibles los avances, obstáculos e impactos de las experiencias educativas, específicamente en lo concerniente a aspectos metodológicos, éticos, políticos y a aquellos relacionados con el crecimiento personal de las y los estudiantes como un elemento fundamental en la formación integral; de la misma forma, construir opciones de cambio estimulando la comunicación, el intercambio y la producción de saberes, es decir, caracterizando determinados modos de proceder y transiciones que ha habido en cuanto a planteamientos de tipo pedagógico, a través de las experiencias en las áreas mencionadas.

De igual forma, esta sistematización de experiencias refleja la necesidad de cualificar las mismas, de desplegar los hallazgos obtenidos a otras áreas, como manera de fomentar el interés investigativo, y a su vez de reconocer prácticas significativas, socializando los resultados y generando interés frente a los procesos de sistematización e investigación, ofreciendo así la oportunidad de retroalimentar las experiencias desde sus fortalezas y limitaciones y de generar conocimiento pedagógico que enriquezca del proyecto educativo institucional Claretiano.

1.3 Caracterización de las Experiencias Educativas

Las experiencias educativas elegidas⁷ como objeto de sistematización fueron, en el área de humanidades (lengua castellana): **plan lector primaria, proyectos de aula y evaluación por rejillas**; en el área de libre expresión: **escuelas de formación deportiva y escuela de zanqueros**. Vale la pena mencionar que las experiencias educativas correspondientes al área de humanidades (lengua castellana) se desarrollan en el ámbito curricular (dentro de la programación de la asignatura, al interior de las clases y durante la jornada escolar) mientras que las experiencias del área de libre expresión tienen lugar en espacios extracurriculares y la participación de los estudiantes en las mismas, en la mayoría de casos es voluntaria. A continuación se presenta una breve caracterización de las experiencias mencionadas.

1.3.1 Experiencia plan lector primaria

Esta experiencia es parte del proyecto de área de humanidades, lengua castellana. Su principal objetivo es promover la lectura y elevar los niveles de comprensión en los estudiantes de primaria de la jornada de la tarde del colegio Claretiano, razón por la cual, desde hace varios años, los docentes del área vienen promoviendo espacios de animación a la lectura, pero solo desde hace dos, las actividades han sido registradas y pensadas de forma sistemática y organizada bajo un mismo eje.

⁷ Estas experiencias educativas fueron seleccionadas como objeto de sistematización, en primer lugar, por la gran acogida y reconocimiento que tienen al interior de la institución; en segundo lugar porque, a partir de la socialización que de las mismas se hizo en un encuentro interinstitucional, los docentes se interesaron por sistematizar dichas experiencias sin poder hacerlo efectivo hasta el momento. Se estimó conveniente entonces rescatar este interés y trabajar con ellos en torno al mismo. En tercer lugar por sugerencia directa del consejo académico de la institución, quien vislumbra en estas experiencias ejemplos de innovación educativa de las cuales se pueden derivar aprendizajes que fortalezcan otras experiencias educativas adelantadas en la institución.

Fue desde un cuestionamiento a la forma desarticulada y sin un propósito común en la que se estaban llevando a cabo las prácticas lectoras en primaria, que las docentes decidieron consignar sus experiencias y hacerlas objeto de reflexión.

Pero más allá de ello, consideraron que la propuesta debía tener el consenso y la concertación como elementos imprescindibles. Allí es donde está la magia de esta propuesta, en el hecho de que existan los escenarios para negociar. En el marco de los impactos y resultados de esta experiencia, se debe relacionar: la posibilidad de interactuar entre los niños y docente, si se requiere hacer análisis del procedimiento de la experiencia. Pues fue a través de los espacios de lectura que algunos de los participantes, pudieron ver que con el otro se aprende y aunque una de las pretensiones era fortalecerse en lo individual, ello se logra en equipo.

Así mismo el plan lector permitió vincular otras áreas como ciencias y sociales al proceso, lo que puede ser considerado como uno de sus principales resultados, pues el plan lector logro relacionarse, de forma interdisciplinaria a áreas del conocimiento que suelen ser vistas de manera aislada y segmentada en la escuela.

A manera de impactos y resultados, se puede mencionar el respeto, como uno de los valores que tanto en estudiantes como en docentes, se ha fomentado. Situación ésta que se ve reflejada en una mayor conciencia y vivencia de la importancia de escuchar al otro, de considerarlo un interlocutor válido, de tener en cuanto lo que otro piensa, así no se esté de acuerdo.

De otro lado, la valoración de la lectura como mecanismo que proporciona los instrumentos necesarios para alcanzar capacidad de criticidad y transformación, es una de las razones que llevó a las maestras de primaria a organizar sus acciones en torno a una propuesta conjunta. Ahora que desde una lógica de desarrollo humano, de capacidades, capital humano y potencialidades y desde la pastoral educativa, que

propende por la emancipación de los integrantes de la comunidad educativa, hace su aparición esta propuesta de plan lector en un escenario teórico práctico.

Leer no es solo un recurso para producir eficazmente, sino una condición para reinventar el mundo. Más que ayer, la lectura es hoy una condición estratégica para la vitalidad de los valores humanos y para la prosperidad de las sociedades que se sienten responsables de la realidad de la vida en el planeta. (Yunes, 2002, p. 22)

Se seleccionó esta experiencia para ser sistematizada, por ser una experiencia transversal a toda la primaria, ser sistematizada por el tinte ético y político que tiene y que no ha sido explicitado, por diversas razones relacionadas con la visibilización de la importancia del fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora.

1.3.2 Experiencia proyectos de aula

Los proyectos de aula se enmarcan en la pedagogía por proyectos, estrategia bajo la cual la asignatura de lengua castellana viene trabajando desde hace más de tres años. Los proyectos de aula son asumidos desde ésta lógica como una estrategia pedagógica que da lugar a aprendizajes significativos y contextualizados de los estudiantes y los docentes, a través de su participación activa y creativa.

Desde este punto de vista, el objetivo de esta estrategia pedagógica no busca solo orientar a los estudiantes hacia la adquisición de información de forma descontextualizada. Por ello se vio en los proyectos de aula una metodología que no solo podría responder a las necesidades de lectura y producción textual de los estudiantes, sino a la propuesta de la institución acerca de innovación, teniendo como referente que los proyectos de aula son una excusa para aprender a leer, escribir y hablar, a partir de una temática elegida.

En este orden de ideas, la pedagogía por proyectos se caracteriza por concebir la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales que permiten el acceso a los distintos saberes y formas culturales así como por valorar el conocimiento como fuente de desarrollo personal que permite la construcción de la identidad personal y social, por lo que se constituyen en una alternativa al trabajo escolar en pro de los aprendizajes significativos y de la integración curricular.

Esta experiencia se llevó a cabo en la institución, con estudiantes de grado sexto y octavo de la jornada tarde, durante el año 2007. El desarrollo de proyectos de aula se convirtió en una valiosa oportunidad para potencializar la investigación en el aula. Fue así como cada uno de los ocho grupos (cursos) partícipes de la experiencia, propuso, planeó, ejecutó y evaluó un proyecto de aula que tuvo una duración aproximada de siete meses. Este trabajo surgió a partir de los intereses de los estudiantes y como resultado se cualificaron procesos lectores, orales y escriturales de los mismos. Estudiantes y docentes tomaban decisiones, en cuanto al desarrollo de la clase de español, en la consecución de los proyectos de aula, en la que los temas y la metodología de trabajo, propiciaban situaciones muy interesantes y enriquecedoras, que difícilmente se favorecen bajo otra forma de trabajo. Así pues, los proyectos de aula de cada curso eran diferentes frente a la temática pero substancialmente similares en cuanto a las metas perseguidas: aprender a leer y producir mejores textos.

1.3.3 Experiencia evaluación por rejillas

Esta experiencia se presentó como la oportunidad de materializar procesos de evaluación, con carácter metacognitivo, en campo de la producción textual. La metacognición puede ser interpretada como la capacidad que tiene un individuo para

auto regular el propio aprendizaje, planificarlo, aplicarlo, controlarlo, evaluarlo y, de esta manera, transferirlo a una nueva actuación. Así visto, la metacognición involucra dos dimensiones a saber: el conocimiento sobre la propia cognición y la regulación y el control de actividades propias del proceso de aprendizaje.

El primero, el conocimiento sobre la propia cognición, implica tomar conciencia de la forma en que se aprende y comprender los factores que explican el resultado de una actividad. El segundo, la regulación y el control de actividades propias del proceso de aprendizaje, incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Visto de esta manera, la evaluación, entendida como una acción continua, integral y auténtica, constituye los procesos de enseñanza aprendizaje considerando, no solo los productos o resultados finales de los mismos, sino también, el proceso llevado a cabo para el logro de dichos resultados finales. La evaluación entonces, no es una mera acreditación de las tareas de aprendizaje realizadas por los estudiantes sino una valoración en donde se reúnen aspectos cuantitativos y cualitativos en miras no específicamente de "medir" cuánto dice o hace un estudiante, sino con la finalidad de ayudarlo a tomar conciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas se configuró, al interior de la experiencia, un instrumento de evaluación (rejilla) que permitiera, en primera instancia, identificar los esquemas a partir de los cuales los estudiantes abordaban la producción de textos escritos y, en segunda, modificar los mismos a partir de la generación de escenarios de evaluación alternativos. Las rejillas se asemejan a una matriz de evaluación en cuanto aparecen en ella parámetros a manera de cualidades que debe poseer un proceso de comprensión y/o producción textual.

Es decir, la evaluación del aprendizaje se da en contextos de desarrollo personal y social, desde un carácter comunicativo, de relaciones democráticas, menos directivas y menos autoritarias entre los participantes, pues cada uno de los estudiantes menciona en una sesión de clase lo que es importante y el docente orienta la elaboración de la rejilla. Así, durante las siguientes sesiones se hacen ajustes, inseparables de procesos de argumentación, para después ser implementados en las actividades de producción textual (en el apartado correspondiente a la reconstrucción de las experiencias se presenta un ejemplo de este instrumento)

Es en ese contexto, donde situaciones de valoración del otro y de retroalimentación de la producción escrita, desde una propuesta de la escritura como proceso, es el eje central de un trabajo de carácter metacognitivo, en los procesos de evaluación del aprendizaje. Es allí donde la co y autoevaluación juegan un papel primordial, en la medida que el estudiante debe supervisar de manera continua el desarrollo de su proceso de escritura y controlarlo de forma consciente, de modo que cuando una estrategia no esté dando resultado se reorienta el proceso y se recurre a un par o al docente, para hacer la retroalimentación.

Aunque desde lo metodológico y conceptual, el trabajo por rejillas se presenta como la oportunidad de hacer conciencia de la utilización de herramientas evaluativas con un carácter meta cognitivo, resulta pertinente considerar e indagar el sentido que su uso como estrategia de monitoreo tiene tanto para maestros como para estudiantes en el aula, en una concepción de evaluación de aprendizajes que no se limita a la calificación y que por el contrario se constituye en una propuesta innovadora:

"El conocimiento metacognitivo incluye todo aquello que el sujeto sabe o cree de los factores que afectan su desempeño como lector o escritor, es decir, acerca de sus propias capacidades, del objetivo que

persigue con la lectura o la escritura y de las acciones o estrategias que puede poner en juego para lograr dicho objetivo. (PERONARN, 2001)

De esta forma se reconoce en el estudiante un sentido de autonomía propio de las transformaciones que emancipan en el marco de una educación autogestionada, desde donde se puede afirmar que un proceso evaluativo que tiene como intención centrarse en el individuo, no homogeniza y, como valor agregado, propicia el dialogo entre los integrantes del grupo.

La ventaja de visualizar los fenómenos relacionados con una lectura y escritura crítica y una verdadera comprensión, dentro de un marco metacognitivo, es que se enfatiza con ello en el carácter de agente que tiene el estudiante, es decir, su responsabilidad acerca de su propio conocimiento, de sus propias estrategias y del control de sus procesos cognitivos en función de un determinado objeto. (PERONARN, 2001)

Dichas rejillas, como se menciona anteriormente, fueron usadas como instrumento para evaluar los escritos de los estudiantes de grado séptimo durante el año 2006 y 2007, lo que se constituyó en una forma de evaluación que abordó la escritura en función de sus características pensadas y reflexionadas por estudiantes, quienes de manera autónoma construyeron el instrumento, lo sometieron a varias adecuaciones y lo implementaron, para, a través del mismo, fomentar un sentido crítico de sus procesos escriturales.

1.3.4 Experiencia Escuela de formación deportiva

Las escuelas de formación deportiva fueron creadas para orientar los procesos de desarrollo biofísico y de enseñanza-aprendizaje de habilidades y destrezas necesarias para la práctica de los deportes, en este caso, fútbol, baloncesto, voleibol, porrismo, taekwondo, patinaje y natación.

Así visto, el deporte constituye un conjunto de actividades físicas de carácter lúdico, sujeto a unas normas, bajo la forma de competición, el cual habrá de regirse por un espíritu noble. Al ser considerado el deporte así, se presentan implicaciones en tres ámbitos: frente al ocio, frente a lo educativo y frente al rendimiento. El ámbito del ocio, donde la competición pierde importancia en beneficio del factor lúdico, manteniendo una buena interacción. El ámbito educativo, donde el elemento competitivo existe, pero debe estar en perfecta interacción con el elemento lúdico y la actividad motriz; este ámbito se interpreta como superación, integración y de la misma forma se constituye en un espacio donde la afectividad debe ser un elemento clave en el proceso educativo y pedagógico. El ámbito de rendimiento donde se tiene una codificación de competición, que conlleva a una actividad física exigente y el nivel de participación es selectivo y restrictivo. Es en este ámbito en el que la experiencia busca fortalecerse y consolidarse.

Estas escuelas funcionan en un espacio extraescolar los días sábado, en horas de la mañana. No son de carácter gratuito pero se accede a ellas por un bajo costo. Están dirigidas a todos los estudiantes de la institución indiscriminadamente del año escolar que se encuentren cursando. Así mismo, las escuelas funcionan durante todo el año lectivo, simultáneamente con las diferentes actividades académicas. En una primera instancia, los estudiantes ingresan a la escuela deportiva y rotan por las diferentes modalidades, situación esta que les permite, no solo elegir con más criterio el deporte en el que desean especializarse sino hacer parte de grupos en los cuales existe la posibilidad de interactuar con estudiantes de diferentes edades, cursos y jornadas. Posterior a la rotación, los participantes eligen la modalidad deportiva en la que desean profundizar, consolidándose grupos o equipos deportivos específicos.

1.3.5 Experiencia Escuela de Zanqueros

Esta experiencia empezó como una necesidad de presentar los montajes teatrales preparados por los estudiantes, inicialmente realizados en espacios concretos tales como salas, teatros, concha acústica, en espacios callejeros con el fin de dar a conocer la expresión artística de formas diferentes a las convencionales. Posteriormente se convirtió en una ayuda a aquellos estudiantes con pocos recursos económicos, quienes vieron la profesionalización en los zancos como una opción de trabajo remunerado.

En este mismo sentido, la experiencia es tomada como una manera de acercar a los estudiantes a las problemáticas sociales y locales, los zanqueros no son vistos únicamente como un grupo que atrae con sus actos al público o que promueve una obra de teatro, sino un grupo de estudiantes que denuncian y anuncian una problemática que aqueja la vida social.

Otro aspecto que destaca al grupo es la canalización de intereses y motivaciones. Los jóvenes ven en esta expresión artística un mecanismo que les permite priorizar y escoger efectivamente sus actividades de recreación y diversión, en casos concretos se desplaza el ingerir alcohol o cigarrillo por ir a ensayar o estar practicando constantemente, aspecto que se convierte en una exigencia personal de vida y de compromiso consigo mismo.

Para los actores, esta experiencia ha sido primordial en sus procesos de formación, porque ha significado interactuar con otras personas, con el medio, con espacios diversos, como lo son otras instituciones educativas, o el distrito. Lo que de paso representa advertir otra perspectiva, diferentes del medio en el que los muchachos suelen desenvolverse, de configura espacios diferentes a los cotidianos de la escuela.

En este momento la experiencia alberga un grupo conformado por 18 jóvenes exalumnos y estudiantes actuales, quienes se reúnen los días sábados, también en horas de la mañana, para perfeccionar su arte a nivel práctico y teórico.

1.3 Antecedentes⁸

Tanto la reflexión como la evaluación en torno a las prácticas y experiencias educativas han sido una preocupación constante al interior del colegio Claretiano. Así pues, no solo los directivos sino los docentes se reunían constantemente para socializar los avances y dificultades con respecto al desarrollo de los proyectos que desde el área y el grado⁹ se venían desarrollando. Como resultado de dicha socialización, se vio la necesidad de recopilar documentos escritos tales como actas, registros, subproyectos, así como material de tipo audiovisual y en medio magnético, que evidenciara y diera cuenta de las diferentes experiencias que se habían llevado cabo en la comunidad educativa.

En vista de lo anterior y en respuesta a un requerimiento institucional de sistematizar experiencias, se implementaron diferentes jornadas de formación en este campo. Una de ellas liderada por Marco Raúl Mejía, quien tomando como referente el documento "*Una propuesta de sistematización en cinco tiempos*" motivó a los docentes para que a partir de una mirada reflexiva de los registros anteriormente recolectados, se iniciará un proceso

⁸ Los antecedentes que aquí se describen corresponden a los años 2005 a 2007. Se toma como referente este periodo dado que es en este momento que desde el consejo académico surge la iniciativa de, a través de registros, reorganizar las experiencias educativas con la finalidad de socializarlas y reflexionarlas con miras a su cualificación y enriquecimiento.

⁹ Desde el Proyecto Educativo Institucional Claretiano se entiende por proyecto de grado la puesta en marcha de un plan de acción, diseñado por un grupo interdisciplinar de docentes, con la finalidad de brindar alternativas frente a necesidades y problemáticas que se presentan en los estudiantes. Es decir, para cada uno de los grados (preescolar a once) se formula e implementa este proyecto constituido por los aportes que las diferentes áreas hacen a través de sus docentes representantes.

Por proyecto de área se entiende la puesta en marcha de un plan de acción que especifica el objetivo pretendido desde lo disciplinar: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras.

consciente, no solo de reconstrucción, sino de socialización y generación de nuevos aprendizajes.

A partir de este momento grupos de maestros, desde las respectivas áreas y grados, emprendieron acciones orientadas a la sistematización de experiencias, que se iniciaron con un reconocimiento y valoración de su quehacer profesional preguntándose tanto por los aspectos más significativos dentro de ese quehacer, como por los insumos con los que contaban para llevar a cabo el proceso de investigación. Durante esta etapa, se indagó acerca del impacto de las experiencias, de lo significativas que resultaban para estudiantes, padres de familia, exalumnos, y docentes, así como por la proyección de las mismas hacia la comunidad. Como producto de esta fase se generó una mayor motivación por parte de los docentes para elaborar más juiciosamente registros de sus prácticas y de las actividades que desarrollaban con los estudiantes.

En una etapa posterior y con la finalidad de recibir retroalimentación de la asamblea de docentes, se propició un espacio para compartir aquellas experiencias que, por área y grado, eran consideradas relevantes. Como resultado, además de que las experiencias educativas fueron conocidas por todos los docentes, se seleccionaron, bajo los criterios de mayor impacto en la comunidad y nivel de transformación en los actores partícipes, algunas de las experiencias¹⁰, para ser presentadas en un encuentro interinstitucional.

Este proceso dio como fruto una mayor conciencia, por parte de los docentes, de la importancia y la necesidad de registrar, a través del uso de diferentes instrumentos tales como actas, diarios de campo, materiales de audio y video, no solo acontecimientos, sino también pareceres, visiones y sentidos generados al interior de cada experiencia. De modo que, se llevo a cabo un proceso de reflexión cuidadoso, que favoreció una postura más crítica y racional sobre las experiencias. Sin embargo, este proceso de reflexión no

¹⁰ Fueron seleccionadas las mismas áreas y experiencias sistematizadas en esta investigación.

arrojó resultados mas allá del mero registro y consolidación de la información, es decir, se constituyó como ejercicio descriptivo sin involucrarse en una interpretación mas profunda que permitiera reconstruir las experiencias y comprenderlas.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Producir conocimiento pedagógico en las dimensiones explicativa, hermenéutica, instrumental y normativa a partir de la interpretación de algunas experiencias educativas adelantadas en el marco de las áreas de Humanidades (lengua castellana) y de libre expresión, con miras a identificar sus aportes al Proyecto Educativo Institucional del colegio Claretiano.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Hacer visibles los sentidos y significados otorgados a las experiencias educativas de las áreas de humanidades (lengua castellana) y libre expresión.

2. Reconocer las características éticas, políticas y metodológicas que subyacen a las experiencias educativas de las áreas de humanidades (lengua castellana) y de libre expresión.

3. Evidenciar aportes de las experiencias de las áreas de humanidades (lengua castellana) y de libre expresión a la formación integral de los estudiantes.

4. Establecer el impacto y los alcances de las experiencias educativas y su contribución al Proyecto Educativo Institucional Claretiano.

CAPÍTULO 2

Marco de Referencia

EN ESTE CAPÍTULO se pretenden señalar algunos de los aportes teóricos existentes con relación a la educación, la pedagogía, la práctica y la experiencia educativa, aportes tales que permitan llevar a cabo una lectura comprensiva de las experiencias educativas sistematizadas, con miras a producir conocimiento pedagógico y a identificar los aportes de las mismas al Proyecto Educativo Institucional Claretiano.

Para ello, en la sección 2.1 se presenta el concepto de educación entendida como proceso de formación integral cuya misión principal está orientada a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje estructuradas con base en los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En la sección 2.2 se aborda el concepto de pedagogía estableciendo su carácter reflexivo con respecto a la educación. De allí que se tomen como referencia sus diferentes dimensiones para describirla como la práctica mediante la cual el saber educar implícito se convierte en un saber sobre la educación. En la sección 2.3 se plantea la diferencia entre práctica y experiencia educativa en miras de comprender y explicitar el proceso educativo. En la sección 2.4 se da cuenta del proyecto educativo institucional como camino a través del cual se busca hacer más conscientes, intencionados, eficientes y racionales los efectos esperados del proceso educativo y como transfondo en el que tienen lugar las diferentes experiencias educativas.

Finalmente, en la sección 2.5 se presenta un cuadro que esboza las relaciones entre los conceptos señalados anteriormente.

2.1 Concepto de Educación en el marco de la formación integral

El hombre es un ser en continuo crecimiento gracias al constante intercambio con el medio que es predominantemente social. Puesto que la educación es ante todo una práctica social, una manera de actuar, es ella quien facilita de manera intencional o tácita una visión específica de hombre. Así pues, cada sociedad en la medida que posee ciertos intereses, promueve como consecuencia, la transmisión de información y el desarrollo de competencias que cree le son útiles en la formación del individuo. La educación entonces, es una acción que tiene lugar a lo largo de toda la vida, no se reduce a un momento específico de la misma, ocurre en diferentes ámbitos, en el hogar, la comunidad, la escuela, los centros culturales; vincula diferentes agentes y se da a través de diferentes medios, considerando no solo el plano de lo formal, sino también el de lo no formal y el de lo informal. Es así como la formación a lo largo de toda la vida debe considerarse como una oportunidad suplementaria para completar y enriquecer la vida personal y profesional, en este sentido, su misión es, de acuerdo con Torres R. (2002) "expandir y generar nuevas necesidades de aprendizaje a lo largo del propio proceso de aprendizaje" (p.14), la noción de aprendizaje aquí especificada debe ser permanente la cual *"Reconoce esencialmente dos hechos inter-relacionados: Que el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida (no en un periodo determinado de la vida de una persona) y que el aprendizaje se realiza a lo ancho de la vida (no únicamente en el sistema escolar)"* (Torres R, 2002, p. 5).

En este mismo sentido el aprendizaje va más allá de la educación, no todo aprendizaje deriva de la educación y no toda educación formal, no-formal e informal resulta en aprendizaje. No obstante enfatizar el aprendizaje no implica des-enfatizar la enseñanza, por el contrario resalta la importancia de una enseñanza de calidad, la

cual incluye, pero va más allá de la educación, formación y capacitación que permita el desarrollo personal, comunitario y mejorar la calidad de vida.

Igualmente el requerimiento del aprendizaje permanente como clave de la supervivencia y el desarrollo personal y social, invita a develar las necesidades de aprendizaje, las cuáles pueden estructurarse con base en los cuatro pilares fundamentales del conocimiento definidos por Delors (1994):

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p. 91)

El **aprender a conocer**, es un tipo de aprendizaje relacionado, más que con la adquisición de conocimientos, con el dominio de los instrumentos mismos del saber. Lo que, de un lado conlleva al aprendizaje y a la comprensión del mundo; y de otro, al placer de descubrir y conocer. El incremento del saber permite comprender el entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite entender la realidad. Aprender a conocer implica aprender a aprender, que es básicamente el ejercicio de la atención, la memoria y el pensamiento.

El **aprender a hacer**, remite al concepto de competencia, saber hacer en contexto. De la misma manera señala la necesidad de que los llamados alumnos aprendan a poner en práctica sus conocimientos lo que implica adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo. Aprender a hacer "*a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.*" (Delors, 1994, p. 103)

El **aprender a vivir juntos** a partir del cual la educación asume dos orientaciones. La primera, el descubrimiento gradual del otro, que implica el conocimiento de sí mismo; la

segunda, la participación en proyectos comunes. Estas dos orientaciones apelan al concepto habilidades para la vida, las cuales son definidas por el Convenio suscrito entre el Ministerio de Salud y la Fundación Fé y Alegría como las destrezas psicosociales que les facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria. De igual manera son destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus limitaciones sociales y culturales.

Las habilidades para vivir se caracterizan, de un lado, por su especificidad cultural, y de otro, por su naturaleza genérica. Con respecto a su especificidad cultural, cada habilidad guarda dentro de su composición diferentes elementos determinados por "*normas y valores* que definen lo que es un comportamiento adecuado en cada contexto cultural y social" (Mantilla, 2001, p. 10). De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que normas y valores dependen de factores tales como el género, la edad y la condición social, la forma específica, el grado y la oportunidad de hacer uso de la habilidad varía de contexto a contexto.

En cuanto a su naturaleza genérica, las habilidades para vivir se caracterizan de esta manera bien sea porque una misma habilidad tiene aplicación y es importante en el manejo de diferentes situaciones cotidianas o bien porque se requieren distintas habilidades para enfrentar con éxito una situación. En estos términos habilidades para vivir y situaciones cotidianas establecen una relación sinérgica en la cual no existen habilidades exclusivas para determinada situación aunque, en ciertos casos, algunas pueden tener más relevancia que otras.

Los diferentes tipos de habilidades que pueden denominarse habilidades para vivir son innumerables y pueden variar de acuerdo con cada contexto y cada cultura. Sin embargo Fé y Alegría propone un grupo de habilidades que probablemente son relevantes para los

niños, niñas y jóvenes en cualquier contexto sociocultural: **conocimiento de sí mismo, capacidad de establecer empatía, habilidad para comunicarse en forma efectiva o asertiva, habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales, capacidad para tomar decisiones, habilidad para resolver problemas, capacidad para pensar en forma creativa, capacidad para pensar en forma crítica, habilidad para manejar las propias emociones y habilidad para manejar las tensiones o estrés** (p. 6-7).

Por último **aprender a ser, está** orientado al desarrollo de la capacidad del ser humano para pensar de forma autónoma y crítica determinando por sí mismos que deben hacer y como deben actuar en diferentes situaciones de la vida, en palabras de Delors, (1994) “la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicios de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y sigan siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino” (p. 92)

Si bien los planteamientos de Delors dan respuesta a las necesidades de aprendizaje de las personas es de reconocer “que aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir juntos (Delors et. al. 1996) no es suficiente. Aprender a “adaptarse al cambio” tampoco es suficiente. Aprender a cambiar, a promover, dirigir y redirigir proactivamente el cambio a favor del bienestar y el desarrollo humano continua siendo un desafío crítico y una misión fundamental de los sistemas educativos y de aprendizaje, especialmente en el mundo actual de grandes inequidades”. (Torres R, 2002, p. 4).

En consecuencia, la educación cobra un carácter integrador, participativo y permanente en donde el aprendizaje no sólo se reduce a la escuela, el entorno social y familiar, sino que todas las instancias interactúan con el propósito de facilitar la formación. En este punto, cabe mencionar que no es lo mismo escolarizar y educar, mientras que escolarizar implica proporcionar a alguien los medios necesarios para que reciba la enseñanza obligatoria,

siendo ésta secuencial de acuerdo a la sucesión cronológica del calendario escolar y llevada a cabo en lugares predeterminados. La educación por su parte no es solamente un acontecer lineal en el tiempo, es un proceso cultural de socialización por medio del cual se adquieren los organizadores cognitivos del aparato mental y los códigos sociales y culturales para vivir y trabajar con otros. Por tanto la educación en el marco de la formación integral, trasciende los límites de lo escolar y contempla otros escenarios, superando el reduccionismo de la escolarización.

De este modo, la educación se concibe también como proceso de creación de relaciones posibles, cuyos

[...] tiempos son policrónicos y no monocrónicos; los espacios multiproxémicos antes que monoproxémicos; los lenguajes incluyen la comunicación no verbal, sin limitarse al carácter técnico y elaborado del lenguaje escolar; y por último, las lógicas educativas son polivalentes, a diferencia de la lógica escolar bivalente, excluyente de la incertidumbre. (Muñoz, 1993, p. 267)

Este concepto de educación como posibilidad, hace referencia al potencial de la misma para explicar, comprender y transformar la realidad, es decir, concebirla como una forma de intervenir en el mundo. Visto de esta manera, la educación no es una práctica neutral, siempre está asociada a un proyecto de hombre, de comunidad, de sociedad, de mundo, que visibiliza su carácter político. De allí que elementos tales como formación y formación integral sean conceptos que juegan un papel preponderante en la reconfiguración de una educación con sentido humano.

Comprender entonces la educación dirigida hacia la formación, es ya una opción determinante que se compromete con la permanente construcción del ser de la persona y, en consecuencia, con el proyecto de humanidad en el que se esta inscrito.

El concepto de formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas o de eliminar la ignorancia. Tampoco se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento. La formación se refiere al ser en

cuanto devenido. Afirmamos que el resultado de la formación no se produce al modo de los objetos técnicos sino que surge del proceso interior en constante progresión entre formación, conformación y transformación. En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. (Campo, 2000, p.9).

De la misma manera, entender la educación como formación implica necesariamente considerar que su razón de ser no puede ser otra que la formación humana, es decir "el desarrollo del niño o niña como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable". (Maturana, 1998, p. 15). Así mismo, su tarea consiste en impregnar los procesos educativos de valor formativo y su intención es elucidar las condiciones humanas de cada ser y de todos como humanidad, posibilitando la continua creación de mundos de sentido.

La formación es un concepto genuinamente histórico y es en esa conservación como va tomando forma en un futuro insospechado, como se da la comprensión, es decir, es el proceso de asimilación del sentido de lo humano en permanente construcción. Al comprender reconocemos el mundo y al hacerlo nos reconocemos como seres en formación. (Campo, 2000, p. 9)

En esta perspectiva, se podría afirmar que el ser humano está en devenir, se desarrolla como individuo en el hacer –su-vida y como especie, en el transcurso de la historia, es el proceso al que está abocado todo ser humano en su hacerse humano. Esto significa que el ser humano como ser en desarrollo está en permanente construcción, es decir, en formación. Así, la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí- mismo. Y esta es una tarea de toda la vida que le corresponde a cada quien como agente de su propia existencia en la que va configurando su ser.

El educando entonces como razón de ser de la educación tiene para el educador un doble sentido: es un nuevo ser humano y es un ser humano haciéndose, la preocupación no es sólo por el bienestar vital de algo que crece sino también por el desarrollo de cualidades y talentos característicos de cada ser. Una educación encaminada hacia la formación integral asume al ser humano como persona íntegra, como totalidad, es una educación que reconoce las dimensiones humanas en constante interrelación, no por partes, sino en permanente despliegue. Por tanto, es una educación que reconoce que en cualquier actividad educativa está implicada la persona como un todo; en consecuencia, ni privilegia la inteligencia sobre la afectividad, ni separa la imaginación de la acción, ni dicotomiza el desarrollo individual del social.

Se trata de una educación que busca propiciar el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Un desarrollo armónico no requiere que todas las dimensiones del ser se desarrollen de la misma manera ni con la misma intensidad, ni al mismo tiempo; se trata más bien, de propiciar el desarrollo del talento humano, de permitir que cada quien sea lo que puede ser, que avive y busque perfeccionar sus fortalezas en el contexto de la totalidad de su ser:

Se concibe así la formación integral al proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónicamente y coherentemente todas las dimensiones del ser humano, para que totalmente integrado y articulado como un todo logre realizarse plenamente en la sociedad. Es un enfoque educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias, sino también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades, su identidad y autonomía. La formación integral sirve entonces, para orientar procesos que busquen lograr fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vocación personal. Esta formación debe generar en el individuo la capacidad para recrear la vida, promoverla y defenderla. (Colegio Claretiano, 2005, p.14).

Así pues, la educación en un sentido integral, se entiende como un proceso intencional donde distintos elementos, como crecer, evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, entre otros, juegan un papel preponderante en la formación de la persona. No se puede olvidar que a la escuela como instrumento de integración social, se le ha encomendado la tarea de velar por el crecimiento personal del ser humano, es decir, con respecto a la misión de formar, se generan escenarios al interior de ésta que conllevan a la búsqueda de procesos micropolíticos alternativos, en la consecución de la intención de contribuir a la formación integral.

La formación integral se hace realidad en la práctica cotidiana de una institución educativa, cuando ella, permeada e inspirada en la filosofía, principios y criterios con los cuales se planean y programan todas las acciones educativas, está presente en la puesta en marcha y ejecución de cada una de ellas. En este sentido, se puede decir que el currículo, los proyectos de formación y los espacios de convivencia, son el medio para que en la práctica cotidiana, este propósito sea una realidad. (Colegio Claretiano, 2005, p. 14)

Ahora bien, entendiendo la educación como formación integral y como proceso que propende por el desarrollo humano, la pedagogía se constituye como un camino para construir las bases de un desarrollo social y humano justo, equitativo, que brinde a todos oportunidades para ser y estar, ser y tener; es un conocimiento, un saber que se expresa como discurso ético y político, un discurso comprometido con procesos y prácticas orientadas a generar ese desarrollo.

2.2 Pedagogía como reflexión sobre la educación

En la construcción democrática del conocimiento confluyen intereses de diferentes agentes del proceso que poseen la necesidad de asumir nuevos retos desde lo educativo, en el rescate de una identidad local. Pues más allá de la reflexión de lo que se enseña y cómo se enseña, la pedagogía debe dar respuesta a preguntas tales como

que se tiene en cuenta, cómo se organiza, desde donde se enseña y que resulta de ello, como lo afirma Lucio:

Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación cuando el "saber educar" implícito, se convierte en un "saber sobre la educación" (sobre sus "comos", sus "por qué, sus "hacia donde"). (Lucio, 1994, p. 42)

De allí que el lugar de la pedagogía este dado por la existencia de algo que se debe aclarar, criticar y argumentar con respecto a las prácticas educativas. En este sentido, la pedagogía puede ser caracterizada, según afirma Ávila (1.994), como teorías que son "*maneras de concebir la educación no maneras de practicarla*"; por ello es una praxis de tipo social, reflexiva y de pensamiento, que plantea implicaciones en cuanto a convertir en lenguaje lo que se hace en la escuela. Es decir que, verbalizar la acción y darle lugar a la práctica educativa en el discurso, convierte a la pedagogía en un proceso reflexivo, sistemático que además es intencional y consciente.

Así pues, la pedagogía se constituye como saber-conocimiento, como una teoría sobre las prácticas educativas, como el pensamiento sobre la educación cuya finalidad es el esclarecimiento de los procesos educativos y como herramienta por medio de la cual se interpretan los sentidos y significados que los actores le dan a la práctica educativa, en palabras de Ramírez (2007b)

[...]La pedagogía es herramienta y es producción al mismo tiempo; es herramienta porque se constituye en un potente dispositivo conceptual para leer e interpretar los múltiples sentidos y significados que los actores educativos le dan a las prácticas educativas, en esta perspectiva, la pedagogía es teoría que rompe la aparente connaturalidad en la que transcurre el ejercicio educativo. Pero es producción, porque es conocimiento que se recrea y enriquece mediante un diálogo constante, en su encuentro con los saberes y representaciones que los actores tienen de sus prácticas educativas. (p. 3)

Visto de esta manera, la pedagogía puede redireccionar la práctica educativa con el fin de transformarla, por tanto, no se circunscribe únicamente como conocimiento sino también como proyección. En estos términos la pedagogía se opone a ser

instrumentalizada por la escolarización, no solo porque los procesos de enseñanza - aprendizaje coexisten de muchas formas y en múltiples escenarios, sino porque al permanecer en diálogo constante en los espacios educativos, genera nuevas interpretaciones que amplían el horizonte de sentido materializando los objetivos y fines de la educación. La pedagogía entonces, trasciende la definición en la cual es reducida a un "saber sobre la enseñanza" vinculándose con una perspectiva desde donde puede ser considerada como mediadora de prácticas educativas, que desde sus dimensiones explica, orienta y determina la educación para que esta se realice como praxis humana.

Dichas dimensiones recogen el acto educativo desde diferentes perspectivas que se mencionan y se describen a continuación tomando como referentes algunos planteamientos desarrollados por Ramírez (2006 a): **dimensión hermenéutica, dimensión explicativa, dimensión instrumental, dimensión normativa** y finalmente, **dimensión investigativa y de sistematización.**

La **dimensión hermenéutica**, rompe la connaturalidad de la práctica educativa, visibilizando sentidos y significados¹¹ y colocando al centro de las relaciones de poder la construcción de subjetividad. Lo que significa que la pedagogía dilucida el sentido de la práctica educativa, sus propósitos y finalidades. Esto evidencia posturas éticas, políticas e ideológicas implícitas en las mismas.

Bajo la lógica de esta dimensión, hay una idea de conocimiento, de poder que se pone en juego, y se hace visible cuando se sucede la práctica educativa. Así que, las pretensiones que se proponen bajo esta dimensión tienen implicaciones en cuanto a

¹¹ El término sentido se asume aquí como un punto referencial que le permite al sujeto, individual o colectivo vivenciar, conocer y actuar la red de relaciones sociales constituidas en su ámbito de acción. El término significado se entiende como las distintas interpretaciones, con carácter de relevancia, que los sujetos o los grupos construyen sobre determinados acontecimientos fácticos o simbólicos, es decir, se pone en juego la subjetividad.

la postura política e ideológica que asume el maestro. Las preguntas en esta dimensión corresponden a aspectos de la cotidianidad que el otro lee, que el otro resignifica y de las relaciones que construye con el conocimiento que le fue transmitido.

Con respecto a la **dimensión explicativa** su característica esencial es dar respuesta sobre aspectos tales como la organización y la conducción del proceso educativo. Su intención entonces está orientada a la comprensión y sustitución de intereses espontáneos e implícitos, por intereses explícitos que otorguen direccionalidad al proceso educativo. De modo que, la educación es direccionada y explicada por la pedagogía consolidando una base política y ética del ser humano, la sociedad y las relaciones sociales, es decir, la pedagogía evidencia la poca neutralidad del acto educativo y visibiliza la concepción de hombre, de comunidad y de sociedad que se configura a partir de las prácticas educativas.

La **dimensión instrumental**, por su parte, facilita la organización de las experiencias de acuerdo con las intencionalidades construidas a partir de las dos dimensiones anteriores, por tanto, da lugar a la formalización del proyecto educativo, el diseño e implementación de procedimientos y dispositivos, los mecanismos de evaluación y de control. Desde esta dimensión se da cuenta de las metodologías, las estrategias y los dispositivos metodológicos que otorgan direccionamiento al proceso educativo.

A su vez, la **dimensión normativa** regula, organiza y dispone, mediante las agencias del sistema educativo, el ejercicio educativo en las diferentes instituciones. Es la reglamentación de los centros de poder sobre la pedagogía, para hacer más intencionadas, eficientes y racionales las prácticas educativas.

Su traducción corresponde a las leyes de los sistemas de educación que reglamentan y organizan los procesos educativos. Por eso mismo, contenidos de enseñanza, planes de estudio, indicadores de evaluación, y hasta roles y relaciones entre sujetos educativos son regulados a través de esta dimensión.

Finalmente, la **dimensión investigativa y de sistematización**, expresa la capacidad de la práctica pedagógica como práctica de saberes para generar conocimiento pedagógico, esto se da como un ejercicio de producción que describe el universo de lo educativo. De otro lado, hace su aparición la sistematización de experiencias, como una metodología que orienta una elaboración teórico-práctica. En contexto de una relación saber-conocimiento se parte de las prácticas donde sujetos pedagógicos asumen roles y vuelven su mirada sobre las mismas.

Como se menciona en un apartado anterior, la pedagogía es el ejercicio crítico y reflexivo sobre la práctica educativa que también se plantea la pregunta en torno al tipo de hombre y de sociedad que se desea formar. En esta línea es pertinente presentar la postura planteada por la **pedagogía crítica** desde la cual la pedagogía es opción y posibilidad

Es el camino para recuperar la escuela, la enseñanza y devolver al maestro aquello que le ha sido arrebatado por la fuerza con discursos, técnicas o tecnologías. (Rodríguez, 2001, p, 78).

El concepto de pedagogía crítica tiene su origen en la célebre Escuela de Frankfurt. De acuerdo con Rodríguez (2001) "la pedagogía crítica debe entenderse como un discurso capaz de producir representaciones e identidades, conocimientos y placeres" (p. 78).

En este sentido, la pedagogía emprende la búsqueda por la comprensión de los significados que se construyen al interior del aula y su influencia en la producción del conocimiento escolar. De esta manera, la pedagogía crítica se interesa por crear nuevas

formas de conocimiento que, desde lo interdisciplinar, superen la fragmentación y se circunscriban en una perspectiva holística del mismo.

Retomando los planteamientos de Rodríguez (2001), la pedagogía crítica asume distintos niveles de acción o de interacción en la medida en que visibiliza las diferencias entre lo que la escuela dice hacer y lo que efectivamente hace y logra. Dichos niveles están relacionados con la producción, reproducción y transformación de los discursos que en la escuela existen. De acuerdo con lo anterior, maestros y alumnos se vislumbran desde perspectivas diferentes en las cuales ambos son, no solo reconocidos como sujetos portadores de saber, sino reconocidos también como transformadores de la realidad. Sus roles dejan de ser pasivos, se dinamizan, de manera que los alumnos se conciben como seres con capacidad de operación en contextos y entornos definidos por los bienes culturales, los maestros trascienden su función instructiva y hacen de la enseñanza un acto político, el estudiar es un acto de construcción del mundo y la pedagogía pasa del aula a la cultura entendiéndose su existencia en todos los ámbitos de la misma.

La escuela también asume connotaciones particulares desde la pedagogía crítica; se aleja de su función meramente instructiva, de reproducción y de su definición como espacio exclusivo para la enseñanza y el aprendizaje, y se vislumbra como

Un lugar de encuentro y contacto, un encuentro no común, que no se conduce por los mismos tópicos, ni transita por los mismos caminos. [...] La escuela es un lugar de encuentro intercultural (con el otro) en el que el contacto con los demás exige o requiere el intercambio de *bienes culturales*, de posesiones y experiencias. (Rodríguez, 2001, p. 89)

Lo anterior devela la función pedagógica que, desde la perspectiva crítica, asume la escuela y que además del contacto con el otro recoge las experiencias de los sujetos, los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas. La escuela entonces da lugar a la comprensión del contexto como espacio democrático desde el cual es posible la construcción social y, al igual que la pedagogía crítica,

Reconoce que la transformación del sujeto, y de la sociedad, es un entramado de relaciones y situaciones que definen los temas, los contextos y las formas. (Rodríguez, 2001, p. 89)

2.3 Práctica y Experiencia Educativa

En miras de comprender, explicitar, direccionar estratégicamente el proceso educativo y producir conocimiento pedagógico, interés de esta investigación, se hace necesario esbozar la diferencia entre práctica y experiencia educativa. En primera instancia, la noción de **práctica** corresponde a "un conjunto de actividades que guardan entre sí un nivel mínimo e implícito de coherencia y de articulación" (Ramírez, 2007a, p. 23).

Dichas actividades se alimentan de la tradición y de la costumbre generada en la cotidianidad y se caracterizan por no ser reflexionadas de manera crítica, permanente e intencionada por quienes las implementan, es decir, las prácticas conciben formas y acciones a través de las cuales se llevan a cabo ciertas tareas que no pasan por la reflexión. En estos términos, las **prácticas educativas** establecen "formas de pensar y hacer las cosas en educación" que no han sido reflexionadas de manera crítica e intencionada por los docentes, en palabras de Ramírez (2006 b), la práctica educativa se asocia

Al conjunto de acciones del quehacer profesional del docente que no están sustentadas, ni explicadas, ni orientadas explícitamente en términos de un qué, un para qué, un por qué y un como de las prácticas - que son preguntas que no se pueden responder prescriptivamente - y por tanto lo que acompaña las prácticas, lo que hace parte de ellas, es una heterogeneidad de saberes producto de la socialización y de patrones culturales establecidos en el medio (p. 130).

Ahora bien, con respecto a la noción de **experiencia**, esta hace referencia, desde una perspectiva fenomenológica, a aquello que para los seres humanos se da de forma

inmediata a la conciencia, esta a su vez en su dimensión intencional, dota a la experiencia de contenidos: la experiencia acerca de algo. Así pues, "la experiencia, la vivencia de algo, le brinda al ser humano la posibilidad del acto de conciencia de ese algo" (Rodríguez J, 2006, p. 36).

Es quizá por ello que a través de la experiencia, mas allá de descifrar y contar una serie de hechos, se da significado a lo vivido. Una significación que surge de lo que pasa en la cotidianidad pero que es adquirida a través de la acción, una acción que, retomando los planteamientos de Rodríguez J (2006), recoge "un conjunto de vivencias que forman parte de la conciencia" (p. 36). La acción entonces, se constituye como dimensión de la experiencia y se hace social en la medida en que quienes participan de ella construyen, de manera personal y comunitaria su entorno. La experiencia es un tipo de acción social, con características que la diferencian de la práctica, entre las que pueden señalarse,

la incorporación de un agregado cultural acumulado en forma de sistemas de saberes y de conocimientos, involucran conocimientos científicos y técnicos para actualizar sus procesos; estructuran sus actividades a partir de una serie de decisiones asumidas y que le dan a las mismas un cierto orden bajo los criterios de eficiencia, eficacia y control; ponen en juego una voluntad y un sentido de coherencia y articulación entre las actividades que la componen a partir de las intencionalidades explícitamente expuestas; y por último, consideran determinaciones éticas y políticas (...) que proveen de un sentido de orientación a las actividades y determinan el rumbo de la experiencia de innovación. (Ramírez, 2006 b, p. 23-24)

La **experiencia educativa**, entonces, surge en contextos en donde tiene lugar la reflexión intencionada de los sujetos (docentes) acerca de su práctica, es decir, la reflexión intencionada sobre el saber pedagógico implícito. Visto así, dicha noción, puede ser abordada desde diferentes aproximaciones que se circunscriben, bien sea en el plano de lo fenomenológico, de lo político pedagógico, o lo epistemológico.

Desde una dimensión fenomenológica, la experiencia educativa se relaciona con sentimientos, percepciones, saberes, conocimientos y capacidades provocadas en el marco de unas prácticas educativas. En ambientes educativos, se le da a dicha experiencia significado, no solo con respecto a los contenidos, sino a los procesos. Es decir, en la construcción de significados, desde esta perspectiva, los sujetos ponen en juego historias, memorias del contexto, intereses y elementos propios de sus vidas, o mejor dicho de sus historias de vida y de sus colectivos. Por ello la subjetividad juega un papel preponderante en la acción educativa.

Evidentemente, la escuela, como institución social y como agencia de reproducción de relaciones de poder, y el maestro, ya como sujeto, ya como agente, le otorgan sentidos a las practicas educativas, que se expresan, explicita o tácitamente, en múltiples dispositivos pedagógicos, pero una cosa es esto y otra muy distinta, el significado que se construye de estos sentidos otorgados. (Ramírez, 2006b, p. 128)

De otro lado, desde una aproximación político-pedagógica se concibe la experiencia educativa en términos de renovación y transformación. Son dos las intencionalidades que hacen su aparición en este escenario: una de carácter modernizador a través de la cual se piensa y se organiza la experiencia desde entes externos a las prácticas educativas (políticas educativas) lo que instrumentaliza la experiencia. Y otra, la intención trasformativa, donde el maestro es sujeto de cambio educativo y por ello la experiencia educativa es concreción de la capacidad de autonomía pedagógica del maestro, en la que despliega identidad profesional, actitud ética, compromiso político, conocimientos y saberes, en un ejercicio de resistencia, donde el conflicto, los desaprendizajes y la reorientación de su practica, se constituyen en dispositivos de acción.

Dos elementos comunes emergen de la consideración de la experiencia en una u otra intencionalidad , uno, la consideración de la experiencia educativa como el resultado de la presencia explicita de sentidos,

saberes, conocimientos y dispositivos pedagógicos que se conjugan para configurar, organizar y desplegar la experiencia, lo que ocurre de manera radicalmente distinta en cada una de las pretensiones descritas; dos, la consideración de un foco de cambio, de una realidad sobre la cual es necesario "intervenir", convertida en objeto o en necesidad de cambio, según se trate. (Ramírez, 2006, p. 130)

Finalmente, desde una aproximación epistemológica, la relación saber-conocimiento y la relación dinámica entre práctica y experiencia son el fundamento de la institucionalización de las prácticas educativas. No obstante los saberes que circulan en los ambientes escolarizados sufren transformaciones cuando son pensados y reflexionados.

En tanto estos saberes pedagógicos implícitos son reconocidos y asumidos reflexiva y críticamente, desde diversas posibilidades y modalidades investigativas, explicitados y verbalizados, nos empezamos a adentrar al campo de los conocimientos pedagógicos. En tanto más nos comprometemos con una praxis reflexiva sobre estos saberes implícitos, como contenidos de las prácticas educativas, más nos comprometemos con la producción de conocimiento pedagógico, por tanto el conocimiento es el resultado de leer, sistemática y críticamente las prácticas educativas por vía de explicitar los saberes que la fundamentan y la expresan. Es decir, en tanto, estos saberes sean reconocidos, interpretados y explicados teórica, ética y políticamente se avanza a la construcción de conocimiento pedagógico, el cual adquiere una doble función: De un lado, verbalizar las prácticas, en este sentido adquiere el carácter de discurso pedagógico, y de otro lado, constituirse en pensamiento movilizador de transformaciones en las prácticas. (Ramírez, 2006, p. 131)

De allí que, las experiencias educativas son producto de "una voluntad racional, argumentada y dispuesta para intervenir las prácticas educativas" (Ramírez, 2007a, p.24) y se constituyen como tal en el momento en que ese saber pedagógico implícito, propio de toda práctica educativa, empieza a ser develado y visibilizado, gracias a la reflexión y a la crítica, para transformarse en conocimiento pedagógico.

2.4.1 Saber y conocimiento pedagógico

La noción de experiencia implica la relación saberes - conocimientos, mediada por las condiciones y características que asume dicha relación en el contexto de las prácticas y las experiencias.

Los saberes manifiestan formas específicas de explicar, de comprender y de actuar propias de determinado momento histórico, cultural o inherentes a grupos sociales o comunidades en particular. Son prácticos, concretos y se orientan más por criterios de validez que por criterios de argumentación y coherencia. Al mismo tiempo, comportan características éticas - morales, preexisten al individuo, se encuentran en estados de amplia difusión y desconcentración en el mundo social, no son objeto de transmisión institucional abierta e intencional y se constituyen como procesos de legitimación social. Así visto, los saberes se relacionan íntimamente con la cotidianidad y se vislumbran como el producto de las relaciones sociales, por tanto,

Son el resultado de procesos de reproducción - producción, de apropiación individual y colectiva, de aquellos imaginarios y representaciones sociales que grupos, sectores o colectividades sociales han institucionalizado como lo real (Ramírez, 2007a, p.24).

Los conocimientos, por su parte, son considerados como producto de la reflexión sistemática, de la explicitación y de la verbalización que se lleva a cabo sobre los saberes, es decir, estos últimos, al ser objeto de procesos de recontextualización teórica, conceptual y política son susceptibles de transformarse en conocimientos.

Al contrario de los saberes, los conocimientos tienen lugar en espacios específicos del mundo social, cuentan con la posibilidad de producir nuevos conocimientos y nuevas prácticas, operan y se socializan especialmente en prácticas institucionalizadas, son delimitables, tienen fronteras y se pueden clarificar de múltiples formas

Así visto, saberes y conocimientos no establecen una relación de oposición, se trata mas de una "relación dialéctica e interactiva cruzada por el problema del poder en la medida en que pone en juego la posibilidad de empoderamiento de los actores sociales que participan de estas prácticas sociales" (Ramírez, 2007a, p. 29).

En este orden de ideas, el **saber pedagógico** expresa la forma de pensar y hacer la educación en la escuela. Su contenido configura una determinada cultura escolar, es decir, tradiciones pedagógicas, ritos, dispositivos de poder, organización y control, formas de simbolizar y representar los actos y procesos escolares dan cuenta de la forma de educar en la escuela lo que a su vez constituye el saber pedagógico.

Así pues, los saberes se ven recreados a través de las prácticas y éstas a su vez se institucionalizan cuando el saber pedagógico difuso, no decantado, implícito permea el conjunto de relaciones y prácticas sociales cotidianas de la vida de la escuela. Es decir, las prácticas educativas comportan saberes pedagógicos. Ahora bien, si estos saberes son pensados, sometidos a un análisis crítico y reflexivo, son explicitados y verbalizados, tiene lugar la construcción **de conocimiento pedagógico**. Dicho de otro modo, el conocimiento pedagógico es

el resultado de leer, sistemática y críticamente las prácticas educativas por vía de explicitar los saberes que la fundamentan y expresan. Es decir, en tanto estos saberes sean reconocidos, interpretados y explicados teórica, ética y políticamente se avanza a la construcción de conocimiento pedagógico (Ramírez, 2006b, p. 131).

Vale la pena mencionar que este último connota una doble función. En primera instancia, implica la verbalización de las prácticas concediéndole el carácter de discurso pedagógico. En segunda instancia, se instaura como pensamiento que moviliza transformaciones de las prácticas. En esta medida el conocimiento pedagógico no solo se constituye como discurso sino también como acción y no se instaura en contra del saber pedagógico sino en diálogo con el mismo, diálogo que

permite el establecimiento de una relación pedagógica entre el conocimiento y el saber, dando lugar al "reconocimiento, diálogo y negociación de sentidos, significados y acciones como materialización del conocimiento producido" (Ramírez, 2006b, p. 132).

2.4 Proyecto Educativo Institucional

La reforma educativa colombiana, la cual se concreta e institucionaliza con la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) plantea como ejes de la reforma **la descentralización y la autonomía escolar**, que en la institución escolar se da con la construcción y puesta en marcha del Proyecto Educativo Institucional (Artículo 73 Ley 115 de 1994, Capítulo No 3, decreto 1860 de 1994) en el cual se define la razón de ser y el campo de acción de la institución educativa.

Identificar el alcance real que puede tener el PEI, a la luz de las normas y las políticas educativas para promover el cambio, lograr transformaciones en la cultura, la escuela y la educación y para analizar factores internos y externos presumiblemente relacionados con el fortalecimiento de la autonomía; nos invita a pensar que el PEI no puede reducirse a un plan que organiza una serie de acciones para lograr objetivos pre-establecidos, si no que va más allá para convertirse en un proceso permanente de (re)creación, de construcción de sentidos compartidos y de aprendizajes para la comunidad educativa. El PEI entonces como documento, es una forma de cumplir con la norma, pero no genera dinámicas internas en las cuales se involucre a la comunidad educativa y se desarrollen acciones que conduzcan a la participación y el compromiso de ésta para construir un sentido de pertenencia a la

institución escolar y para concebirla como un escenario de formación y de desarrollo político, cultural y pedagógico.

Por lo tanto el proyecto educativo no debe ser una mera programación de actividades para lograr resultados según unos objetivos preestablecidos sin mucha cercanía con las personas, sino que debe busca materializar sueños y compromisos construidos en consenso y con relevancia social. En consecuencia, con un proyecto no se pretende únicamente cumplir con una política o formular soluciones a un problema determinado. La comprensión de contextos negativos y positivos generados por las interacciones entre los diversos actores que convergen en el proceso educativo también es un aspecto relevante de todo proyecto, puesto que contribuye a dar sentido a las estrategias y acciones que tienen lugar en dicho proceso con lo cual podrá destacarse su relevancia social como eje de desarrollo humano, por encima de la eficiencia.

El PEI debe ser concebido como la opción que posibilita la construcción de un sentido de identidad para cada comunidad educativa, de permanente articulación con su entorno social, cultural y económico, de cohesión y compromiso de esa comunidad con visiones positivas del futuro para la institución y para su entorno.

Es un reto para la educación hacer que los PEI puedan llegar a ser el campo de fuerzas donde confluyan las tendencias educativas mundiales y las particularidades de nuestra cultura nacional. Responder a lo nacional en el contexto global, pero a la vez responder a lo regional y local en donde cada institución desarrolla su acción específica. El diagnóstico de necesidades es una forma particular de lograr que la educación sea funcional frente a los requisitos formales de la sociedad y del sector productivo, por una

parte, determinando la diferencia entre la norma deseable y el estado actual, y por otra, revisando las necesidades e intereses de la institución.

A su vez la contextualización del PEI al tener en cuenta los acontecimientos, hechos y experiencias que definen la realidad en la que tiene lugar el proyecto, como también los fenómenos de la globalización e internacionalización económica y cultural, ayudan a determinar el campo de acción y las posibilidades del mismo proyecto. La institución educativa, en tanto que es realidad social institucionalmente aceptada no puede estar al margen del contexto en el que se ubica, razón por la cual siempre se encuentra un vínculo entre aquella y la realidad que la circunda, aunque no sea dicho vínculo siempre igual en toda institución educativa, pues hay mayor o menor cercanía entre una y otra según se establezcan lazos de relación y se interprete el contexto referido, lo cual genera consecuencias en los logros institucionales tanto como en la posibilidad de transformación del ámbito social donde tiene lugar la interacción entre las dos.

De esta manera responder desde el PEI al contexto es desde la Caracterización, la cual delimita los aspectos significativos individuales y grupales para direccionar la intervención en los procesos educativos. Una interpretación crítica de la cotidianidad que conduzca a la priorización y concertación de aspectos que serán incorporados al proyecto, lo que conlleva, un análisis institucional interno y externo, respecto de los intereses, necesidades, prácticas, paradigmas, contextos y alternativas a tener en cuenta.

Estos aspectos hacen del PEI una herramienta propicia para responder a unas necesidades concretas de una institución y comprometerse con una realidad social que aqueja e influye en los integrantes de la vida escolar. Hacer un proyecto educativo es una forma de comprometerse con la vida, esto es, de acuerdo con Roldán (1999) “ubicar un puesto en el mundo y tomar conciencia de sí mismo y de la misión que se tiene como tal , para asumir responsablemente la actuación protagónica en la orientación y

reorientación de la propia vida y desde ahí construir con otros, mirando en perspectiva, ampliando horizontes, trascendiendo la particularidad, trabajando por la diversidad y conservando como punto de referencia el proyecto vital, como un plan o proyecto que supere la inmediatez y se convierta en motivo de logro". (p. 224)

El PEI como posibilidad no debe ser un acumulado de actividades puntuales, sino asumirse como una oportunidad de vida, en donde todos los actores de la comunidad educativa como equipos humanos diseñen y promuevan acciones estructuradas y estrechamente orientadas a la promoción del desarrollo integral, y al mejoramiento de la realidad social. Un Proyecto Institucional bien formulado permite pensar la institución en su dinámica y en su historia, prefigura cuidadosamente su posible futuro y explicita claramente su tarea social.

En este sentido no es pertinente y responsable un proyecto educativo que no evidencie un compromiso con el desarrollo humano integral y con la transformación social. Estamos en una sociedad marcada por la aceleración del conocimiento y cambios tecnológicos, un mundo globalizado inmerso en el eficientismo y la mercantilización del conocimiento. En las últimas décadas las propuestas e iniciativas de reforma del sistema escolar no se encuentran motivadas en un desarrollo educativo de ciudadanos autónomos, sino su motivación resalta las exigencias imperiosas de la economía de libre mercado. La educación no se concibe como un servicio público, sino como una mercancía de destacado valor. Es el proyecto educativo un medio y una oportunidad para que los docentes y las comunidades se apropien en forma crítica de los aspectos de la ley y las políticas y desde su practicidad en el proyecto poder superar aquellos aspectos con los cuales se mantienen diferencias.

El reto del proyecto educativo, responsabilidad principal de los educadores, puede constituirse en el mejor ejemplo de descentralización política y administrativa, de una actividad social de la dimensión de la educación y en

la oportunidad para rescatar la importancia vertebral de la pedagogía en la transformación cultural. Pero también es el medio propicio para que la comunidad educativa exija al estado y a la sociedad civil, la obligación de compartir la responsabilidad de la calidad de la educación (Roldán, 1999, p. 228).

El PEI debe asumirse con criterio pedagógico asumiendo con actitud crítica la normatividad para hacer de éste una necesidad y una forma de respuesta a los cambios sociales, es una estrategia para generar y vivenciar una nueva visión alternativa de educación, es la estrategia de participación comunitaria para fortalecer la institución escolar con aspectos esenciales de autonomía, autogestión, identidad y calidad educativa y por último es un mecanismo que permite pensar y diseñar los procesos educativos acordes con las exigencias y demandas de la comunidad y de la sociedad en general.

Teniendo en cuenta que el proyecto educativo institucional como una forma de respuesta a las necesidades sociales, locales e institucionales, los misioneros Claretianos en su intención de responder a los retos y desafíos del mundo de hoy, hacen de la escuela católica inspirada en el evangelio de Jesús, una alternativa y su deber fundamental la evangelización. El Colegio Claretiano por su parte asume este proyecto y lo ejecuta en corresponsabilidad con la comunidad educativa conformada por los religiosos claretianos, los orientadores, los empleados, los padres de familia y los alumnos; es un compromiso con la formación y el desarrollo integral de las personas y los grupos para realizar la obra evangelizadora a la que ha sido llamada.

Por opción los Claretianos han trabajado con sujetos preferenciales definidos como personas y comunidades más necesitadas y carentes de recursos. Esta opción da respuesta a las necesidades de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación. La interacción entre institución y el contexto, será un aporte al desarrollo y crecimiento humano tanto de la población a la cual se presta el servicio, como de la institución misma, generando un proceso formativo con innovación y calidad. Al articular la Institución educativa-comunidad, se quiere aportar a la organización de una comunidad, cimentada sobre lazos afectivos de personas que comparten un sueño, un espíritu, un ideal y una tarea común. (Colegio Claretiano, 2003, p. 82)

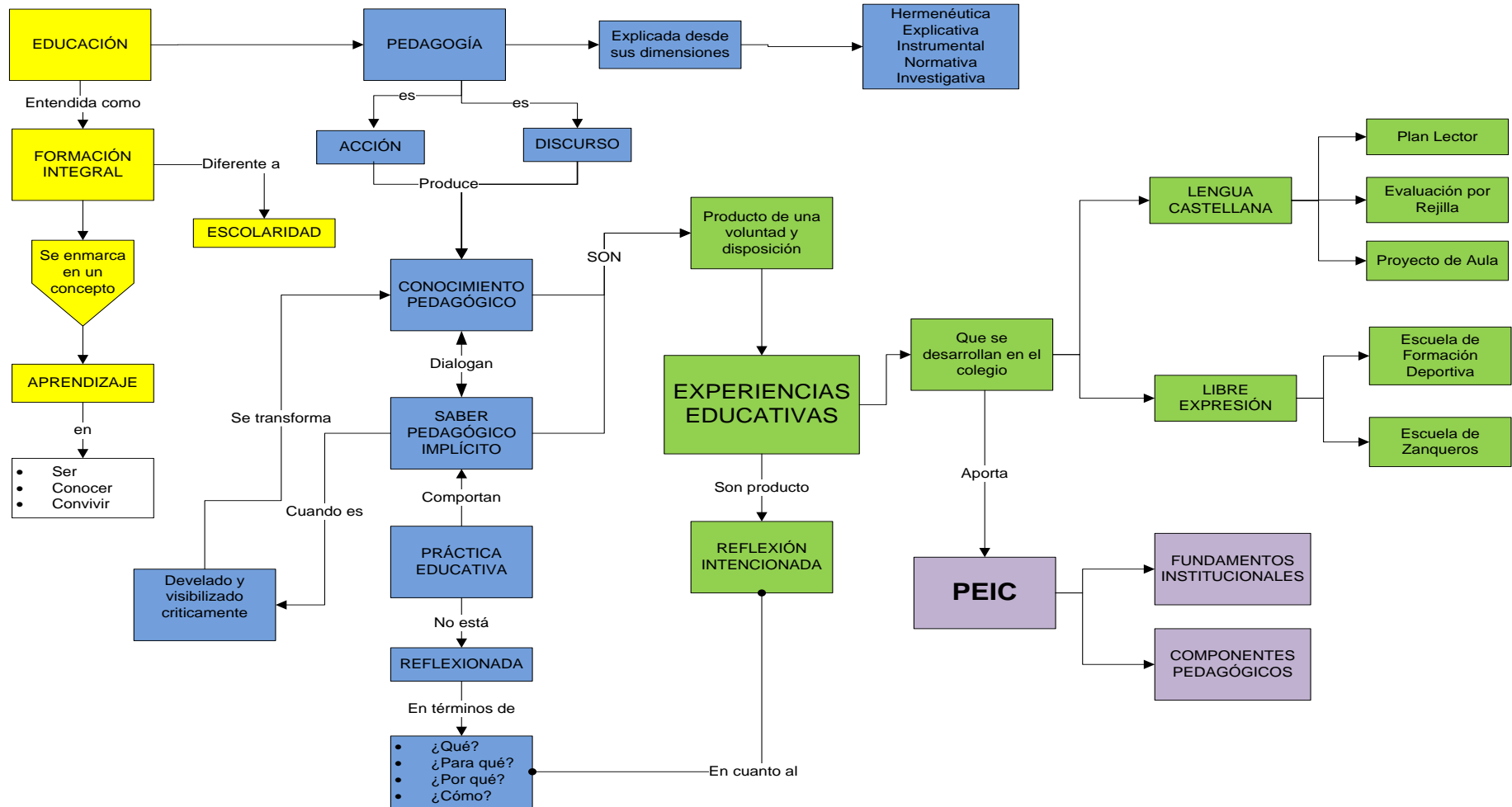
La propuesta educativa sirve como punto de partida para construir con la comunidad un Proyecto educativo alternativo, buscando dar identidad, sentido y orientación a la acción educativa, pedagógica y comunitaria, en pro de la formación y desarrollo integral de las personas. El evangelio núcleo inspirador del sistema de valores que quiere vivir el colegio claretiano, conforma un estilo de vida y, por lo tanto, implica de lleno todas las dimensiones del ser humano. De esta manera los valores evangélicos serán como la médula de la plataforma sobre la que se construye la pastoral educativa.

Se concibe la pastoral educativa como algo más que un proyecto transversal cuyo objetivo sea pernear y dinamizar toda la actividad educativa. La pastoral educativa es el transfondo, el foco orientador y el espíritu del PEI Claretiano. Se parte de un análisis crítico de la realidad; desde el diagnóstico de realidad mundial, nacional, local e institucional, se definen los núcleos problemáticos a partir de los cuales se plantean los retos y se perfila el horizonte institucional, base del planeamiento que dará como resultado el PEIC. (Colegio Claretiano, 2003, p. 83)

Partiendo del Horizonte institucional, la visión como ruta marca como meta la construcción de una comunidad educativa según el evangelio al estilo de Claret. Se privilegia la formación de equipos de trabajo y de vida que lideren y dinamicen los proyectos comunitarios, la organización y la utilización de metodologías consecuentes con la filosofía y con el enfoque educativo de la institución.

Se proyecta la Misión Evangelizadora para una educación de calidad con una pedagogía propia y un plan de formación integral de la persona, para construir una comunidad viva, y que vivencie valores de solidaridad, fraternidad, equidad y justicia. Y por último con un objetivo cuyo fin es “Lograr un proceso comunitario de formación y desarrollo integral de personas y grupos, con identidad y autonomía, como agentes de su propia historia y comprometidos en la construcción de células vivas (pequeñas comunidades), que vivan la experiencia comunitaria inspirada en los principios y valores de la Educación Claretiana, para el logro de una sociedad justa, fraterna y solidaria. (Colegio Claretiano, 2003. 85) PEIC)

REFERENTES TEÓRICOS
Cuadro No. 1



CAPÍTULO 3

Marco Metodológico

ESTE CAPITULO presenta la sistematización de experiencias como modalidad bajo la cual fue llevada a cabo la presente investigación y cuyo fin principal está orientado a reconstruir e interpretar las experiencias privilegiando el punto de vista de los participantes. De la misma manera da a conocer el enfoque metodológico propio de esta sistematización de experiencias, los momentos a través de los cuales se llevó a cabo el proceso investigativo, la población, las fuentes de información y los instrumentos de recolección, registro y organización de la información.

3.1 Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es una modalidad de investigación orientada a la recuperación, la reflexión, la crítica y el aprendizaje sobre las propias prácticas o experiencias con el fin de producir conocimiento social indispensable para la comprensión y la transformación de las mismas. Se enmarca dentro de la perspectiva cualitativa en cuanto comprensión de la realidad como fruto de un proceso histórico de construcción, visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas. Por consiguiente, su interés principal es describir e interpretar situaciones y prácticas concediendo un importante lugar a los sentidos y significados que los actores atribuyen a las mismas, esto es, comprender la realidad que subyace a las acciones de los miembros de una sociedad. Dicha realidad debe entenderse, según Torres A (1997) como "una construcción social compartida por sus miembros; el hecho de ser

compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes de la interacción social" (p. 27)

Así visto, el interés de la investigación cualitativa, y por ende de la sistematización de experiencias, recae, más que en el cuidadoso seguimiento de los pasos del método científico, en la comprensión de cada realidad particular llámese persona, escenario o relación, valorando la dimensión cotidiana de la vida social, por tanto, desde esta perspectiva, se describen situaciones sociales relevantes y se inscriben en una cierta relación con el contexto social, se implementan diseños abiertos y flexibles, se emplean fuentes de información y técnicas descriptivas, se orienta la investigación hacia procesos más que a resultados y no se busca generalizar sino profundizar en casos específicos.

Los orígenes de la sistematización se remontan a principios de los años 80 de la mano con el nacimiento y la consolidación de la educación popular y comunitaria, constituyéndose como elemento, que entre otras cosas, no solo permitía hacer explícitos y conscientes elementos de orden ético, político y pedagógico que hacen parte de las prácticas de los educadores y dar cuenta de los avances, obstáculos e impactos de los procesos educativos, sino también encontrar opciones de cambio y estimular la comunicación, el intercambio y la producción de saberes.

Desde este punto de vista, la sistematización no solo se configuró como escenario que hizo posible preguntarse por el estado, el significado y el sentido de las experiencias, sino que permitió a su vez el reconocimiento de los participantes como sujetos portadores de saber, haciendo de la sistematización un espacio propicio para hacer visibles los grupos y actores sociales, permitir su empoderamiento y para facilitar el diálogo entre el conocimiento producido a partir de la experiencia y el conocimiento construido en las diferentes disciplinas dentro de la cultura occidental.

Desde esta perspectiva la Sistematización se consolidó como una alternativa no solo para construir y producir colectivamente saberes y conocimientos sino también para la generación de propuestas alternativas.

Visto de esta manera, la sistematización de experiencias puede ser leída desde múltiples perspectivas. Alfonso Torres (1999) la define como una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben. Siguiendo al mismo autor, para que un ejercicio investigativo sea considerado como sistematización es necesario que:

1. Se de una producción intencionada de conocimientos: El equipo investigador tiene la labor de trascender el análisis y la reflexión de la práctica a sistematizar y explicitar además desde donde intenta hacer la lectura de la misma.
2. Exista construcción colectiva del conocimiento: reconoce de manera especial y protagónica a los actores de la experiencia sin dejar de lado a agentes externos que ayuden a complejizar la mirada que se hace sobre la realidad.
3. Se reconozcan las prácticas sociales que la hacen posible en su complejidad: la mirada del grupo sistematizador debe tener en cuenta, además de los propósitos, acciones y metas de la experiencia sistematizada, el contexto cultural, político y económico en el cual tiene lugar la misma.
4. Se proponga reconstruir las prácticas en sus diferentes facetas y momentos: recoger las diferentes lecturas de los actores involucrados, por contradictorios que sean.

5. Intente interpretar críticamente las lógicas y sentidos que hacen posible las prácticas: el relato de la sistematización busca ir más allá de la mera aglutinación de información, entretejiendo relaciones, buscando puntos de encuentro y de fractura de las experiencias, para cuestionarlas y ampliar la mirada sobre las mismas.
6. Busque potenciar las prácticas sociales de la experiencia: desde la sistematización se busca aportar, brindar posibles virajes o mostrar alternativas de acción que ayuden a enriquecer el hacer, desde lo académico y en el impacto social esperado.
7. Aporte a la sustentación teórica de la propuesta: este aporte se hace desde lo que se construye y reconstruye en compañía de los actores, pues son ellos los que deben comprender y velar por la transformación de sus prácticas y ponerse en el lugar de sujetos de saber.

Lola Cendales (2004), por su parte, encuentra en la sistematización de experiencias una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes... la sistematización busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas.

A su vez, Oscar Jara (1994) concibe la sistematización como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

De otro lado, Jorge Enrique Ramírez (2007a), describe la sistematización de experiencias como una práctica social orientada, de una parte, a la corrección, el perfeccionamiento y la transformación de los contenidos de la experiencia, y de la otra, a la recuperación de la misma para ser comunicada y socializada, esto es, para que se convierta en estrategia para el conocimiento y el aprendizaje de otros grupos sociales. La sistematización se visibiliza entonces, como un ejercicio en "espiral" el cual requiere un referente claro, tanto de lo que se quiere sistematizar como del tipo de conocimiento que se quiere producir, pero no existen criterios tajantes, únicos o particulares sobre la manera más efectiva para hacerlo, existen algunos lineamientos que orientan el proceso pero es solo el grupo social que la impulsa quien logra materializarlos y quien encuentra un propio camino para llevarla a cabo.

Teniendo en cuenta las ideas expresadas anteriormente, el proceso de sistematización cuenta con las siguientes características:

- **Carácter espacio-temporal:** El proceso se desarrolla en un lugar y en un tiempo histórico determinado, asumiendo sentidos y significados particulares. En este sentido, la sistematización debe ser una práctica contextualizada, pertinente y acorde a las características de los sujetos hacedores de la práctica.
- **Se construye en un espacio comunicativo-diálogo** en el que convergen diferentes saberes y experiencias, contenidos discursivos y de sentido, que van posibilitando la creación de consensos y el reconocimiento de los disensos. Así, este proceso se convierte en un proceso colectivo y participativo, en el que todos tienen voz, aportan, comparten y resignifican de acuerdo a sus experiencias.
- **Toda sistematización reconstruye una experiencia.**
- **Explicita intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso.**

De esta manera, la sistematización permite recoger la experiencia e interpretarla a la luz de supuestos conceptuales y teóricos, devela los significados y sentidos que otorgan los actores a las diferentes experiencias educativas, es fuente de aprendizaje para nuevos grupos sociales y permite identificar maneras de pensar y de hacer educación lo que conlleva a considerarla como opción metodológica para identificar, describir, caracterizar e interpretar los componentes educativos y pedagógicos de algunas de las experiencias de las áreas de humanidades (lengua castellana) y Libre expresión del colegio Claretiano jornada tarde y sus aportes al Proyecto Educativo Institucional.

3.2 Enfoque metodológico de la sistematización

Con el ánimo de retomar algunas de las experiencias educativas de las áreas de Humanidades (lengua castellana) y libre expresión del colegio Claretiano jornada tarde desde las interpretaciones que hacen los actores, comprender los sentidos y potenciar los aspectos relevantes para las mismas, esta sistematización fue abordada desde el enfoque hermenéutico, dado que este permite comprender las experiencias tanto de manera singular y particular como en su totalidad, develar las diferentes relaciones e interacciones que subyacen a cada una de las experiencias y sus puntos de tensión y ruptura.

Este enfoque posibilitó hacer una reflexión profunda afín con los diferentes momentos de la experiencia, sus características, sus aspectos significativos, sus cambios y los elementos que permitieron que la experiencia se constituyera de una manera específica y no de otra. Esto implicó reconocer los espacios y tiempos en los que tuvieron lugar las diferentes experiencias, quienes son los sujetos que la hacen posible y su relación con el contexto, lo que aportó mejor comprensión del pasado

para así asumir los retos y desafíos que plantea el contexto para la formación de los sujetos.

Llevar a cabo la sistematización desde este enfoque implicó entenderla como una labor interpretativa que no fue exclusiva de las investigadoras sino que en gran medida dependió del grupo gestor y participe de la experiencia, dejando en evidencia, como lo menciona Hleap (1995) los juegos de sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad, esto es, dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.

3.3. Momentos del proceso de investigación

Este proceso de sistematización fue implementado en tres momentos denominados **reconstrucción, interpretación y formulación de recomendaciones** a las experiencias educativas. Antes de describir cada una de las fases, es necesario mencionar que en adelante en este documento se denominará **asuntos generales (A.G)** a las dos áreas objeto de sistematización y **asuntos específicos (A.E)** a las experiencias particulares de cada área. Para los asuntos específicos se determinaron unos tópicos de interés en perspectiva de los cuales se pretendió analizar la información recabada como se expresa en la tabla número 1 (ver anexo No 1).

El momento de reconstrucción de las experiencias hizo referencia a la recuperación y descripción de cada una de las mismas buscando dar cuenta del proceso real que se llevó a cabo, tal y como se desarrolló, considerando los puntos de vista de los diversos participantes y consultando diferentes fuentes tanto de tipo documental como de tipo testimonial. Así visto, este momento buscó entender, reflexionar y comprender lo sucedido en el desarrollo de las experiencias.

Oscar Jara (1997) denomina este momento como "recuperación del proceso vivido". En palabras del mismo autor "se trata aquí de generar una visión global de los principales acontecimientos que sucedieron en el lapso de la experiencia, normalmente puestos de manera cronológica". De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el momento de reconstrucción recoge entonces aspectos de las experiencias relacionados con la forma en que surgieron, la situación o motivo que pudo darles origen, cuáles han sido los cambios fundamentales de la experiencia, los aspectos relevantes, obstáculos o limitaciones en el desarrollo de las mismas, es decir, lo que han sido y son hoy las experiencias.

Como resultado de este momento se elaboró un relato para cada experiencia que da cuenta de los aspectos que se mencionan anteriormente. Dichos relatos se presentan mas adelante en el capítulo número cuatro correspondiente a la interpretación de las experiencias.

El momento de interpretación de las experiencias permitió relacionar las categorías previas esbozadas en el marco de referencia con la información recolectada y con los objetivos específicos de la investigación explicitando de esta manera los conocimientos obtenidos a partir de la indagación. Este momento consistió en el establecimiento de relaciones entre la información que se recabó: la misma reconstrucción de la experiencia, los testimonios de los participantes, los contenidos de los conceptos, los hallazgos obtenidos del análisis de fuentes documentales, textos y lecturas de referencia, entre otros. Por consiguiente, se hizo posible el redimensionamiento de las experiencias en su totalidad, develándose aspectos poco visibles de las mismas, esto es, aquellos que las identifican y las constituyen.

Como resultado de esta fase se esperó la identificación de las características que, en las dimensiones explicativa, hermenéutica, instrumental y normativa, comportan las

experiencias educativas estudiadas. De esta manera se hace explícito el saber pedagógico que subyace a las experiencias y tiene lugar la producción de conocimiento pedagógico necesaria para el enriquecimiento del proyecto educativo institucional Claretiano.

El momento de formulación de recomendaciones a las experiencias implicó vislumbrar aspectos valiosos para el enriquecimiento y algunas están orientadas a suplir vacíos o limitaciones de las experiencias educativas. Estas recomendaciones fueron elaboradas teniendo cuenta las dimensiones de la pedagogía.

3.4 Población - muestra, fuentes de información, instrumentos de recolección, registro y organización de la información.

Para el desarrollo de esta investigación se contó con una población compuesta por estudiantes y maestros del colegio Claretiano jornada tarde participes en las experiencias educativas objeto de sistematización. Teniendo en cuenta lo anterior la población correspondió a cinco grupos, uno por cada experiencia, conformados por los docentes líderes de las mismas y estudiantes.

De esta población se seleccionó una muestra, por cada una de las experiencias. Esta muestra, estuvo conformada por todos los docentes líderes y por representantes del grupo de estudiantes, quienes fueron identificados por sus maestros como informantes clave. En estos términos se trabajó, para las experiencias adelantadas en el marco del área humanidades (lengua castellana) con 12 docentes y aproximadamente 200 estudiantes; para las experiencias adelantadas en el marco del área libre expresión se trabajó con 9 maestros y aproximadamente 65 estudiantes (los estudiantes, para el caso de las dos áreas fueron distribuidos en grupos de acuerdo a la experiencia en la cual participaron).

Con respecto a las fuentes de información, dentro de este proceso de investigación se acudió tanto a fuentes documentales como a fuentes testimoniales. Dentro de las primeras cabe mencionar los proyectos escritos de cada una de las áreas, memorias de los eventos, actas de reuniones de área y documentos conceptuales y descriptivos de las experiencias. Dentro de las segundas, se tuvo en cuenta el testimonio de estudiantes y docentes vinculados con las experiencias.

Para recolectar información de las fuentes documentales se diseñaron fichas cuya finalidad estaba orientada a registrar información de cada uno de los textos con respecto a ciertos aspectos de las experiencias, que fueron determinados por las investigadoras como temas de interés. La ficha de recolección fue específica para cada asunto general. (Ver anexo No 2)

Para recabar información de las fuentes testimoniales se empleó como técnica el grupo focal, el cual puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés. Los grupos focales se distinguen por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común, que proveen datos o información de naturaleza cualitativa mediante su participación en una discusión enfocada. Estos deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas, y a la vez lo suficientemente grandes para proveer diversidad de percepciones.

Para efectos de esta sistematización los grupos focales se llevaron a cabo, teniendo en cuenta los asuntos específicos y dos grupos poblacionales, maestros y estudiantes. (ver distribución de grupos focales en el anexo No 3, tabla 2 y preguntas orientadoras de los mismos en el anexo 4, tabla número 3). Una vez finalizados los grupos focales se

realizaron las transcripciones respectivas para, de esta manera, registrar la información de manera escrita.

Con respecto a las técnicas y/o herramientas que se utilizaron para analizar e interpretar la información se hizo uso de matrices y mapas mentales. Las matrices de análisis pueden verse en el anexo número 5 y los mapas mentales se presentan en la fase de interpretación al inicio de cada numeral.

CAPÍTULO 4

Comprensión De de las Experiencias Educativas

EN ESTE CAPÍTULO se presenta la comprensión de las experiencias educativas a la luz de las fases descritas en el capítulo número tres. Inicialmente, como producto de la fase de reconstrucción, se dan a conocer los relatos que, por cada experiencia, describen el origen, principales actores, eventos de mayor relevancia en el desarrollo de las mismas experiencias.

En segunda instancia y con respecto a la fase de interpretación se presentan, a manera de informes, los elementos constitutivos de las experiencias, elaborados a la luz, tanto de los objetivos planteados para la investigación, como del marco de referencia que le da sustento a la misma.

Finalmente, se exponen una serie de recomendaciones que permiten fortalecer las experiencias, y a su vez, enriquecer el proyecto educativo institucional.

4.1 Momento de reconstrucción

La lógica de la composición en la estructuración y construcción de relatos y narrativas, pone de presente la importancia de explicitar claves de la mirada y de la lectura de realidades. Esta actitud implica que el trabajo de composición esté en permanente movimiento: flexibilizándose, y adaptándose, acogiendo nuevos elementos y experiencias, enriqueciendo otros y congelando o desechando terceros. Esta idea de composición provoca una mirada múltiple y compleja, en la cual el relato aparece como una forma de contar la historia de los sucesos educativos.

Dichos relatos se presentan a continuación. Están escritos en primera persona plural, en un intento por encarnar pensares, pareceres y formas de representarse de los actores involucrados, y que de forma colectiva han construido aprendizajes de diferentes tipos. En la misma línea, existe la pretensión de dar cuenta, como se menciona en la introducción de este capítulo, de la génesis las experiencias, de los cambios fundamentales en las mismas, de los obstáculos afrontados por unas más que por otras, del lugar institucional que estas ocupan, de las tensiones existentes al interior de ellas y de la manera como se han intentado resolver. En definitiva, se revela en estos relatos, lo que ha sido la experiencia y lo que es hoy.

4.1.1 Relato reconstrucción de la Experiencia Plan Lector

Quienes relatan esta experiencia son profesoras de primaria, pertenecientes al área de humanidades (lengua castellana) y niños de los grados preescolar a quinto de la jornada tarde del colegio Claretiano. El escenario que se dispuso en el marco de esta investigación (grupo focal) les permitió a los participantes contar sus vivencias desde diversas miradas, lo cual conllevó a la organización y recuperación de esta experiencia educativa centrada en la lectura.

“La experiencia del plan lector la hemos llevado a cabo las docentes y los estudiantes de primaria de la jornada tarde del colegio claretiano, durante más de tres años. Docentes y estudiantes nos hemos acompañado en nuestros procesos lectores, de una forma sistemática, haciendo registros y reflexionando en torno a lo que sucede en cada una de las aulas. Así que, espacios como el de la lectura 15 minutos diarios, las propuestas concertadas en el aula: “profe podemos leer tal cosa, hoy vamos a hacer esto, o ¿qué es lo que vamos a hacer para mostrar lo que leímos, una obra de teatro o una dramatización?,

un frizzo gigante; fueron actividades que un grupo de siete docentes, decidimos mirar en calidad de maestras con intereses de sistematización.

Lo anterior no solo por que la institución solicita, desde el año 2006 llevar a cabo la sistematización de experiencias al interior de las áreas y los grados, sino porque sentíamos, como comunidad de aprendizaje, la necesidad de hacerlo. Todo empezó cuando las integrantes de la asignatura de lengua castellana, de primaria de la tarde, nos preguntamos acerca del cómo promover la lectura en la jornada, en la sesión primaria. Entonces nos dimos a la tarea de contarnos entre nosotras, las maestras, cuál era el ejercicio que en clase hacíamos y así construir una directriz, ya que veíamos que el plan lector, nosotras y nuestros estudiantes, lo estábamos vivenciando. En otras palabras “estaba en marcha”, pero no teníamos claro para donde íbamos y tampoco las pretensiones que eran comunes y en cuales podríamos apoyarnos, desde cada uno de los grados.

Así pues, nunca perdimos el norte: debíamos construir un plan lector conjunto, que pudiera ser objeto de reflexión colectiva. Las maestras hablábamos en las reuniones de área, nos contábamos que estábamos haciendo en las aulas, y al mismo tiempo lo comentábamos de manera conjunta entre niños y docentes. Recibimos mucho apoyo de las directivas, quienes nos dieron los espacios para socializarlo y nos retroalimentaban constantemente.

Así fue que tomamos decisiones, como que cuando leyéramos en las clases, prepararíamos lo que queríamos leer. Traíamos de casa libros y revistas, las compartíamos, las intercambiábamos; aún lo hacemos; lo que pasa es que antes obedecía a un plan, ahora es cotidiano. También logramos que otras áreas, como ciencias y sociales se vinculara al proyecto. Por ejemplo, si teníamos que ver seres vivos, entonces leímos sobre animales o costumbres en otros países, hacíamos averiguaciones, construíamos diversos textos y aprendíamos sobre muchas cosas que no habíamos planeado. Igualmente los

padres de familia han tenido la oportunidad de participar en ese proceso, ellos opinan, escriben, leen con sus hijos.

Justamente los padres de familia debieron también consultar. Una vez en un curso se encontró una lectura que se llamaba: "Comidas Raras". Entonces había unos niños que decían que en otros países comían animales diferentes a los que comemos en nuestra cultura, que ellos habían visto eso en televisión. De modo que ello propició que se empezara a relacionar una cosa con la otra y finalmente a hacer un ejercicio de intertextualidad. La cuestión es que en la lectura de las comidas raras aparecía información, acerca de que a los habitantes de Asia les encantaban las serpientes, y otro tipo de animales que en occidente, usualmente, no se consumen. Puesto que la lectura debía hacerse con los padres de familia, estos se involucraron, y de allí se derivaron muchas actividades relacionadas que también fueron tema de conversación en cada una de las casas, y motivo para consultar otras lecturas.

Nosotros, los niños y las docentes aprendimos mucho, no solo sobre como leer y comprender mejor, sino de temáticas como el de la importancia de tener una conciencia ciudadana, y una conciencia ecológica; pues aprendimos con la lectura que es importante cuidar la ciudad, no destruir ni dañar la naturaleza ni la capa de ozono, que ser un buen ciudadano significa no botar basura en sitios inadecuados o sin seleccionar, cuidar el ambiente y aprenderse las leyes, ser un buen ciudadano es cuidar el entorno, es ayudarnos frecuentemente, es cumplir cada una de las normas que está en la constitución.

Entendemos que el respeto, es uno de los valores que tanto estudiantes como docentes logramos desarrollar, a través de la lectura. Opinamos que leer nos ayuda a ser mejores personas, a enterarnos de los que pasa en otros lugares del mundo, que estar informados es importante y que descubrir que la imaginación no tiene límites, no solo es divertido sino que nos permite comprender como piensan los demás.

Aprendizajes éstos que se ven reflejados en una mayor conciencia y vivencia de la importancia de escuchar al otro, de considerarlo un interlocutor válido, de tener en cuenta lo que otro piensa, así no se esté de acuerdo; pues algo en lo que se ha ganado es en lograr respetarnos más de lo que anteriormente hacíamos, y comprender que escuchar la palabra del otro es fundamental en las relaciones humanas. Antes de la experiencia, por ejemplo, cuando se le pedía la opinión a alguno de nosotros o se hacían preguntas en clase nadie escuchaba o nos burlábamos de quien hablaba. Ahora todo es diferente y si se hacen en clase, preguntas alusivas al tema, el simple hecho de levantar la mano, escuchar al otro, respetar el turno es un aprendizaje que con el plan lector, hemos hecho.

Actualmente, tanto estudiantes como profesores, ya no vemos la lectura como obligación, como una imposición que partía de la idea de lo que los adultos querían. Allí es donde está la magia de esta propuesta, en el hecho de que existan los escenarios para negociar, y hacer conciencia de que a través la lectura, se pueden alcanzar diferentes tipos de conocimientos. Nos confesamos como enamorados de la lectura y de la posibilidad de crear, a través de ella mundos posibles”.

4.1.2 Relato reconstrucción de la Experiencia Proyectos de Aula

Esta experiencia es relatada por docentes del área de humanidades (lengua castellana) y estudiantes de básica secundaria de la jornada de la tarde del colegio Claretiano. El escenario que se dispuso en el marco de esta investigación (grupo focal) permitió la organización y recuperación de esta experiencia educativa centrada en una propuesta metodológica, basada en los proyectos de aula.

“Cuando algunas maestras de la asignatura de español de básica secundaria, del colegio claretiano, jornada tarde; nos preguntamos, cuál era la mejor forma de crear escenarios para el aprendizaje de lenguaje, vimos la oportunidad de hacerlo usando como plataforma

la pedagogía por proyectos. Así fue que en el año 2006 una profesora de la Universidad Distrital visitó nuestra institución con motivo de un proceso de capacitación que se llevaba a cabo, al interior del área. Ella nos dio los parámetros para iniciar un trabajo enmarcado en la pedagogía por proyectos, que es una de las propuestas curriculares de la Universidad. Es más, algunas de las integrantes del área habían hecho la especialización en Lenguaje y Pedagogía por proyectos, y existían unos intentos de trabajar los procesos de lectura y producción textual, a través de los proyectos de aula, que son la estrategia metodológica a partir de la cual se materializa la pedagogía por proyectos.

Así pues ella nos hace el ofrecimiento para que en un acuerdo interinstitucional, la universidad y el colegio, nos enriquezcamos educativa y pedagógicamente: la profesora nos enviaría estudiantes que cursaban último semestre de licenciatura en humanidades en la universidad, para que realizaran sus prácticas en los cursos de sexto y octavo grado de la jornada de la tarde y adicional a esto sistematizaríamos y socializaríamos los aprendizajes.

Durante el año 2007 un grupo de tres docentes del colegio, orientadoras de siete cursos, nos embarcamos en una propuesta que consideraba los proyectos de aula una metodología, que no solo podría responder a las necesidades de lectura y producción textual de los estudiantes, sino a la propuesta de la institución acerca de innovación. Así que tanto estudiantes como docentes consideramos que los proyectos de aula son una excusa para aprender a leer, escribir y hablar, a partir de una temática elegida. Todo empieza con una observación de los grupos con los que se pretende trabajar, para determinar las principales necesidades de comprensión y producción textual.

En esa ocasión, hacia abril del año 2007, muchas de esas necesidades estuvieron relacionadas con dificultades procesos de escritura y oralidad, lo que no significaba que no se tuviera que fortalecer la lectura. Los practicantes de la universidad distrital se sentaban

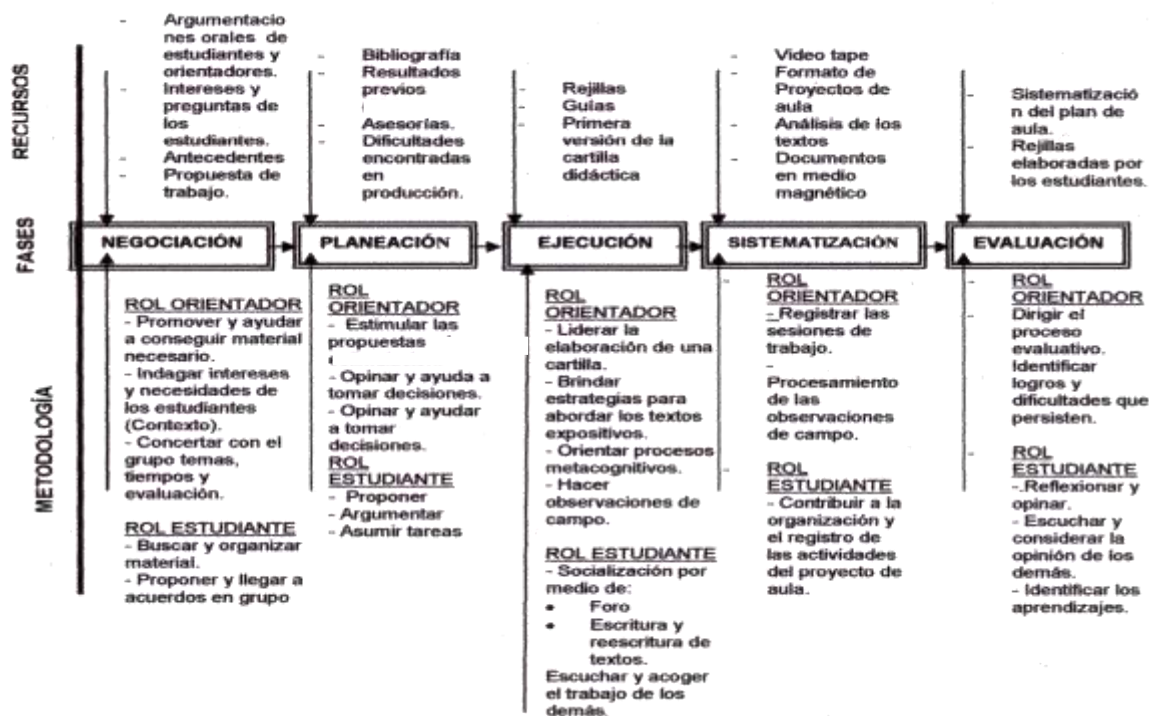
por horas a mirar, solo a mirar y después recogían evidencias escritas, de la producción escrita en los cursos.

Después vino lo más extraño, es decir lo menos ortodoxo: maestros titulares lanzaban la pregunta a sus estudiantes: ¿Qué les gustaría trabajar en clase? ¿Sobre qué tema podríamos aprender este año? Ante ese primer interrogante el desconcierto fue total, por lo menos en esa época, hace dos años. Ahora es normal y ante el interrogante nadie se siente ni intimidado ni ve el pregunta con sospecha, pues nunca o muy pocas veces en los espacios escolares, niñas, niños y jóvenes tienen la posibilidad de opinar y decidir acerca de lo que les gustaría aprender, no por lo menos tan abiertamente como sucede en el área actualmente.

La etapa de negociación, en los siete grupos en los que se adelantaba la experiencias, no solo fue la más larga sino que se convirtió en una de las más interesantes, por cuanto se desarrollaron actividades que fortalecieron la argumentación, que convocaron diferentes voces en el aula, que promovieron la búsqueda de información necesaria para construir en equipos los conocimientos necesarios para avanzar en los procesos y elevar los niveles de comprensión y producción textual.

A partir de allí se retomó el camino haciendo búsquedas cada vez más específicas y con unas características propias de la metodología de los proyectos de aula, que así como permiten la participación activa de todos los miembros de una comunidad de aula, reconoce los saberes previos de los mismos. Todos nosotros definimos un derrotero y en cada paso de éste definíamos roles y responsabilidades, así fue que tanto como estudiantes como docentes volvíamos sobre lo trazado y ajustábamos a medida que se daba la

oportunidad de reorientar planeado:



Ya en la ejecución estudiantes y docentes, decidimos como robustecer nuestros proyectos de aula, y como cada uno de nosotros teníamos muy claro roles, eso también significó decidir en consenso lo que era necesario leer, por qué eso y no otra cosa, para qué escribir, qué tipo de texto se requería producir, qué características debería poseer, quién era el público a quien se pretendía dirigir, y como llegar a una meta común a partir de diversas apuestas personales. De modo que tanto docentes como estudiantes vimos en los proyectos de aula un para qué, un norte, un fin, en el aprendizaje y enseñanza de procesos de lectura y producción textual.

Las mayores dificultades que encontramos, como estudiantes y docentes, estuvieron en etapas donde la concertación era clave; por muchas razones. Entre ellas el número de estudiantes, que oscila entre 40 y 45 por salón, las dinámicas de trabajo en clase a la que estamos acostumbrados y la resistencia por parte de los padres de familia, entre otros, pues las actividades son diversas, no siempre redundan en apuntes en los cuadernos, que es una medida que tiene los padres, o tenían más bien, para saber si se están adelantando en

los procesos de sus hijos y, lo poco creíble que resulta comprender que de un tema cualquiera, se aprenda a leer, escribir o hablar mejor.

La negociación y el consenso son dos palabras claves para nosotros como participantes de esta experiencia, se pueden aprender una infinidad de temas dependiendo de lo que se llegue a elegir en el salón, se aprende también a llegar a un acuerdo, de hecho este es uno de los aprendizajes más significativos, pues consensuar en clase no hace parte de la lógica de las clases tradicionales. Los proyectos de aula y sus objetivos tuvieron objetivos que se evaluaban constantemente en el aula y en las reuniones con docentes titulares y pasantes de la universidad Distrital:

Curso	Proyecto de Aula	Objetivos
603	"El Olimpo celestial": recorrido por la mitología griega. Creación y montaje de la obra teatral "La guerra por una manzana".	-Mejorar y desarrollar en los estudiantes una competencia lectora fuerte que le permita producir textos a partir de interpretaciones hechas desde las mismas lecturas grupales e individuales que los estudiantes realicen. -Promover la lectura independiente a partir de las necesidades que vayan surgiendo en ellos mismos para encontrar su propio aprendizaje y sacar su curiosidad llevando al aula nuevas ideas y propuestas de lectura. -Incentivar la producción escrita a partir de actividades que les permitan crear textos narrativos y dramáticos.
604	"El uso del terror en los comics. Una experiencia terrorífica": estudio, presentación y construcción de personajes de terror.	-Proponer didácticas con miras a que los niños cualifiquen su capacidad de atención. -Favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas, sin perder la capacidad del disfrute, para que los conocimientos puedan ser adquiridos con fluidez, sean significativos y permanezcan.
805	"La puerta del futuro": Representación de un aula del futuro. Construcción de cuentos en el marco de la ciencia ficción.	-Generar mayor motivación por la clase de Español y lograr así una mayor apropiación de los contenidos. -Incrementar la participación de los estudiantes en las clases. -Aproximar la realidad de los estudiantes a la vida académica con el fin de alcanzar un aprendizaje más significativo en la clase de Español. -Fomentar el respeto entre los participantes de la clase y traspasar los límites de ésta para que se practiquen en todo momento.
807	"A perfect floyd": Un recorrido a través de conceptos y géneros musicales y de la interpretación de las letras de las canciones.	-Estimular procesos lecto-escritores significativos a partir de un tema de interés de los estudiantes. -Establecer relaciones interdisciplinarias a partir de la lectura y la escritura.

Cuando presentamos la experiencia a instancias como el consejo académico y en el foro de experiencias significativas, que realizaron los colegios claretianos del país en junio del 2008, recibimos valoraciones acerca de cómo en la consecución del proyecto era evidencia de la formación de personas autosuficientes, autónomas y con gran seguridad frente a los aprendizajes construidos. Todo esto, definitivamente está relacionado con la importancia que le damos a la participación, en cuanto a la planeación, ejecución y evaluación de un

proyecto de aula y al hecho de, los proyectos de aula, en el marco de la Pedagogía de Proyectos, pueden ser comprendidos como una forma de acción en el aula que vincula los intereses, deseos y necesidades de los participantes, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde tanto docentes como estudiantes pueden tener claridad sobre el propósito ético que los alienta: los conocimientos, actitudes y procesos que se desea desarrollar en el aula.

Cada dos meses o por lo menos trimestralmente nos reuníamos y discutíamos como iba el proyecto en cada uno de los cursos, pero como éramos tantos, alrededor de trescientos estudiantes y siete docentes, debíamos escoger representantes. Ahora que, los docentes si tienen la oportunidad de reunirse cada semana, entonces en esos espacios se escribía, se miraban los videos y las fotos de los eventos, como exposiciones y ferias, en la que compartíamos productos y evaluaciones.

Nosotros creemos, que en esta metodología, sino se logra llegar a acuerdos entre estudiantes y docentes, se queda el proyecto estancado hasta por semanas. Por ello se vuelve tan importante trabajar sobre las necesidades evaluadas y con esos presupuestos negociar y concertar en el marco de un proyecto de interés colectivo, a través del cual se encuentran soluciones a una situación problemática planteada a la par que va permitiendo la construcción del conocimiento.

Se dimensiona otro tipo de situaciones al encontrarse inmerso en metodologías de este tipo, porque la escuela está acostumbrada a ser impositiva, “el tema es este”, pero cuando los términos están dados desde: “usted es quien tiene que ponerse de acuerdo con todos los compañeros, acerca del tema que se va a tratar en clase”, la cosa cambia, porque se ven las diferentes posiciones de cada uno de los integrantes de equipo. Por ejemplo, una vez un niño del curso dijo que iba a votar en blanco, pensamos que esa era una costumbre de su casa. Sucede que cuando estábamos decidiendo el tema, lo escuchamos diciendo: “yo quiero

votar en blanco” y muchos se le fueron encima, gritándolo, tratándolo mal, y cuestionándolo. Uno se da cuenta que participar tiene que ver con respetar lo que el otro cree y piensa, así parezca no tener sentido.

A la sombra de esta metodología, las dinámicas de trabajo cambian en el aula. Por ejemplo los estudiantes en un curso no se reúnen “con su rosca”, sino por sus intereses. Así pues alguien le gustaba un animalito o algo relacionado con la naturaleza, lo traía y se le acercaban los demás por curiosidad inicialmente, varios compañeros para verlo y entonces empezaba el primero a explicarles a personas con las que antes ni tan siquiera se trataba, compartíamos muchísimo, se acababa el egoísmo, nos buscábamos por intereses, ya no nos decíamos: “es que usted es el mejor estudiante porque le fue bien en la evaluación”, eso se acaba. El mejor estudiante podía ser cualquiera el que más supiera del tema, por decir algo. Se van explicitando sentimientos, valores, se baja la mortandad académica en el área, entre otras cosas.

Sin embargo, en donde a nuestro juicio se aprecian resultados más positivos es en la comprensión y apropiación de los proyectos de aula como forma de acción pedagógica, en ese sentido, se hacen apreciaciones como las siguientes: “tuvimos el conocimiento y la diversión”; “permite el trabajo en equipo”; “tiene relación con la vida”; “podemos expresar libremente el trabajo”; “da la alternativa de trabajar con lo que a uno le gusta”; “ayuda a investigar a fondo los temas”; “con un tema aprendimos español”; “es más exigente, implica investigación”; “dan más ganas de trabajar que en una clase normal”; “al principio era teoría y ahora con los proyectos uno se compromete más”; “a uno le dan ganas de trabajar y participar”; “podemos demostrar lo que sabemos”; “tenía propósito”; “al final presentamos lo que hemos aprendido”; “uno aprende más de lo que yo pensaba”.

No obstante también se escuchan las voces de aquellos a quienes esta forma de trabajo no satisfizo completamente quienes se expresan con comentarios como “la idea es tema de

español y el proyecto casi no profundiza”; “mucha actividad y poco aprendizaje”; “toca trabajar sobre todos los temas, uno solo no paga”.

4.1.3 Relato reconstrucción de la Experiencia Evaluación por rejillas

Relatan esta experiencia, docentes del área de humanidades (lengua castellana) y estudiantes de básica secundaria de la jornada de la tarde del colegio Claretiano. A través de la técnica del grupo focal se ordena y reconstruye esta experiencia educativa centrada en una propuesta de evaluación de carácter metacognitivo.

“La experiencia de las rejillas se inicia en el 2006 con la inquietud que tuvimos maestras del área de humanidades y estudiantes, buscando una manera de evaluar que diera cuenta de procesos, ya que no solo había grandes cuestionamientos por parte del consejo académico del colegio, al área por la responsabilidad que pesa sobre ella de los procesos lectores y de producción textual, sino que la motivación para leer, y producir textos, en especial por parte de estudiantes, era baja. Así que inicialmente cada una de las integrantes docentes, llevó a las reuniones de área los parámetros que usábamos para afirmar que algún estudiante tenía o no, un bajo o alto nivel a la hora de leer, escribir o hablar, en el aula.

Quisimos enmarcar la búsqueda de alternativas de evaluación en un sentido de alternativo de la misma. Así que el uso de las rejillas para reconocer dificultades y avances en los procesos de lectura y producción textual, nos brinda la posibilidad a estudiantes y docentes de concebir la escritura, en el caso de la experiencia sistematizada, como un proceso. Además, y como valor agregado, nos llevo a comprender que la evaluación no necesariamente era unidireccional.

Este es un trabajo que se ha venido llevando a cabo con estudiantes de diferentes grados, del colegio Claretiano de Bosa Jornada tarde y sus maestros de lengua castellana.

Tanto para estudiantes como para docentes, ésta ha sido la oportunidad de enriquecernos y hacer motivante los escenarios de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, pues la rejilla, resulta una forma de evaluación alternativa donde la principal característica es que el docente abandona su rol tradicional, de ser quien dice cuales son los aciertos y desaciertos de los escritos.

Otra de las características aparte de ser motivante e innovadora, es que es auto reguladora, o sea es una estrategia de carácter metacognitivo. Es decir, que se refiere al conocimiento del conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento, y más allá, que, a través de las rejillas se manejan procesos auto regulatorios del funcionamiento de los procesos cognitivos.

Así pues elaboramos de manera consensuada diferentes tipos de rejillas, con un insumo fundamental: lo que todos y cada uno de los integrantes de un curso, incluyendo a los docentes, sabían sobre lo que en contenido y forma debe tener un texto de óptima calidad. La pregunta lanzada en una clase de español fue: ¿Cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de leer un texto, y cuáles en el momento de producir un escrito? Durante meses intentamos docentes y estudiantes, construir las rejillas: una especie de matriz, que contenía las características que debía poseer una lectura o un proceso de producción textual:

Enunciado	SI	NO
Identifico los signos de puntuación.		X
Hago las pausas cuando hay punto.	X	
Leo con alegría y gusto.	X	

Laura Vanesa Fanchino
302

ASPECTO A EVALUAR	OBSERVACIONES	
PÁRRAFOS		
SIGNOS DE PUNTUACIÓN		
USO DE MAYUSCULAS <ul style="list-style-type: none"> • Nombres propios de personas o lugares geográficos • Título. • Inicio de párrafo • Después de punto 		
PRESENTACIÓN	Caligrafía	
	Limpieza	
TEMA	Creatividad	
	Claridad	
TÍTULO	Llamativo o sugestivo y Coherencia con el texto.	
INTENCIONALIDAD	Propósito del texto	
ESTRUCTURA	Superestructura	
	Uso de conectores	

Una de las particularidades de este trabajo fue, precisamente, el proceso de construcción de la rejilla, previa a su implementación, y las transformaciones constantes, ya que en el desarrollo de las clases, los maestros y estudiantes, no solo hicimos uso de este instrumento, sino que tuvimos la oportunidad de construirlas y innovarlas conjuntamente, de manera concertada en el aula: empezamos por determinar los aspectos más importantes a la hora de escribir un texto y así, el trabajo con estas se volvió una práctica cotidiana en las clases de español. Cada vez que había necesidad la ajustábamos, la complementábamos y la mejor elabora fue la que más profundidad revistió y corresponde a la que actualmente es objeto de sistematización en el marco de esta investigación:

ASPECTOS A EVALUAR	OBSERVACIONES
1. Preparar el tema sobre el cual se va a tratar el	

<i>texto, organizando previamente las ideas a través de un esquema.</i>	
<i>2. Pensar en un título que englobe el tema a tratar, que sea llamativo y debe ubicarse al inicio.</i>	
<i>3. Poseer una superestructura (esqueleto)</i>	
<i>4. Estructurar párrafos de acuerdo a los tipos requeridos en los textos.</i>	
<i>5. Organizar las ideas</i>	
<i>6. Usar punto seguido o punto aparte para segmentar preposiciones, frases y párrafos.</i>	
<i>7. Cada párrafo debe poseer mínimo dos frases separadas por puntos.</i>	
<i>8. Seguir un hilo temático de modo que haya conexión entre un párrafo y otro, sin perder la idea principal.</i>	
<i>9. Usar conectores de manera pertinente.</i>	
<i>10- Escribir con buena caligrafía para lograr mayor legibilidad del texto, de igual forma tener en cuenta reglas ortográficas</i>	

La cuestión es que, en éste escenario, tanto estudiantes como docentes tuvimos la posibilidad como lectores y escritores, de hacer una auto-observación, de los procesos escritores. Ello tuvo relevancia en el aprendizaje de todos los involucrados, puesto que esta rejilla se configuró como un sistema de alerta y de consciencia que acompañaba la labor intelectual en el aula. En las clase de lengua castellana circulaban las fotocopias de la rejilla, las adquiríamos, las multicopiábamos y toda producción escrita era pasada por ella para ser corregida y reescrita, con las mejoras correspondientes. Cada uno de los estudiantes debía someter sus escritos a una autoevaluación y después decirle a un par que le revisara, usando la rejilla. De paso la concepción de la escritura como proceso fue una nueva manera de abordar procesos escritores.

Se rotaban las producciones escritas en hojas y cuadernos. Así cada uno terminaba leyendo dos o tres escritos ajenos, en cada sesión, y haciéndole observaciones, pero no a la ligera, pues estaba el instrumento, que nosotros mismos habíamos hecho entre todos, con nuestros conocimientos de otros años y lo que habíamos aprendido en este. Evaluar al otro

es divertido, leer la producción de otros nos muestra como son, además podemos corregir o reescribir nuestros escritos, poniendo en práctica lo aprendido, es como hacerse responsable todos y cada uno de la evaluación.

De modo que, la rejilla se convirtió en un modo de evaluación enmarcada en una concepción diferente a la tradicional. Pues de ésta forma, si es posible hacer conciencia de las estrategias que se deben poner en marcha para elevar los niveles de producción escrita. Y de paso se obvian aquellas que no son adecuadas para aplicarlas en la próxima ocasión, en que se elabore un texto escrito.

La cuestión es que evaluar así, significa poseer herramientas para que como escritores en los espacios de aula, se pueda hacer una observación de los propios procesos sin esperar el aval de un adulto, en este caso el docente, y así controlar estrategias para culminar de manera exitosa un texto.

Todo este proceso fue una respuesta a la discusión de docentes y estudiantes acerca de que ¿cómo le dábamos un giro a la evaluación? ¿Cómo dábamos respuesta a lo pedían las directivas, con respecto a cómo evaluar de manera integral? Al principio fue difícil. La pregunta de un docente a estudiantes, acerca de qué creen estos, qué es importante saber cuándo se leen y se producen textos, que no sea para calificar y dar cuenta de aprendizajes descontextualizados enmarcados en la gramática y no en un uso real de la lengua materna; primero desconcierta y segundo es inusual en la escuela.

Igualmente el papel del docente cambia radicalmente, es este quien organiza, orienta, y prioriza, pero no quien ostenta “el poder”, a través de la nota, porque una cosa es evaluar y otra calificar. De otro lado, todos participamos de su construcción, es un trabajo conjunto. Ese tipo de cosas hizo que todos nos apropiáramos de la rejilla.

Actualmente, usar la rejilla es una constante, puesto que rotamos las rejillas y todo lo que escribimos lo sometemos a revisión. Los textos se van escribiendo y reescribiendo, se

usan las rejillas en los diferentes momentos del proceso, no solo se intercambian los escritos y se evalúan, sino que hacemos una verdadera mirada de nuestras propias elaboraciones escritas, lo que evidencia que los individuos se construyen en lo individual de forma colectiva, es decir en equipos de trabajo, por lo que lo coevaluativo y la posibilidad de autoevaluarse fueron caminos para lograr aprendizajes sobre cohesión, coherencia, pragmática, tipología textual, intencionalidad de los textos, uso de conectores, construcción de párrafos, entre otros.

Cuando llevábamos aproximadamente seis meses trabajando con rejillas nos dimos cuenta que el uso de la estrategias metacognitivas daban mas resultados en cuanto a subir los niveles de producción escrita. Nos mostrábamos más críticos y desarrollamos la capacidad de decirle a otro en que estaba fallando; respetándolo, sin agredirlo, lo que significó ser conscientes de la necesidad de comunicarse para que en conjunto se pudiera mejorar en lo sugerido. Asimismo, docentes y estudiantes, reconocimos, como otra característica de la experiencia, que esta forma de evaluación está relacionada con el hecho, como se dice anteriormente, de que la construcción colectiva y los avances individuales van de la mano.

Además, consideramos que, a través de esta experiencia logramos abrir la brecha entre evaluar y calificar, porque la calificación aquí no es lo importante, es secundaria y finalmente se acuerda entre los profesores y los estudiantes. Por ello, en consejo académico esta es una de las experiencias abanderadas en cuanto a métodos de evaluación se refiere, en especial porque se ajusta de alguna manera la concepción que tiene la institución de evaluación, pues el colegio propugna por el reconocimiento de las fortalezas y debilidades en un espacio de reflexión, por el mejoramiento continuo, y la generación de planes de mejoramiento personal y en equipo, basado en el reconocimiento de las diferencias individuales”.

4.1.4 Relato reconstrucción de la Experiencia Escuelas de Formación deportiva

Esta experiencia educativa es narrada por docentes del área de libre expresión de la jornada de la tarde del colegio Claretiano y estudiantes inscritos en las escuelas de formación deportiva. El escenario que se dispuso en el marco de esta investigación (grupo focal) dio lugar a la organización y recuperación de esta experiencia centrada en la formación deportiva.

“Las escuelas deportivas son un sueño hecho realidad, un sueño de profesores de educación física que alguna vez desearon crear un espacio en el cual el muchacho tuviera la posibilidad de ocupar el tiempo libre, no solo para mejorar sus habilidades deportivas, sino para construir aprendizajes.

Las escuelas de formación deportiva surgen, en el año 1999 a raíz de la necesidad de darles a niños y jóvenes espacios diferentes a los de las selecciones, donde se encuentran deportistas de alto rendimiento. Como su nombre lo indica, estas se llaman escuelas, porque nosotros, sus participantes nos vamos fortaleciendo en la parte humana, y porque en ese escenario es donde nos formamos integralmente.

A veces damos nuestros primeros pasos, en las escuelas de formación deportivas del colegio Claretiano, y después, con esa experiencia saltamos a otra selección de la misma escuela, o a otro club. Sin embargo la intencionalidad de la escuela es de carácter formativo, no es de carácter competitivo, entonces pues si esas cosas se van dando, se van dando al azar, por otras circunstancias más no porque la intención de los docentes que la lideran sea esa. Así está concebida desde su fundación.

Las escuelas deportivas están organizadas de modo que quienes se vinculan puedan rotar por varias modalidades deportivas, donde el fútbol es una de las más importantes, o por lo menos la más acogida. Existe la oportunidad de participar en patinaje, tae-kondo,

baloncesto, natación, entre otras. Niños y jóvenes tiene la pueden inscribirse, por poco dinero, a veces por ninguno. Vienen los sábados en las horas de la mañana, por varios meses y reciben orientación de profesores titulares del plantel educativo y de estudiantes de educación física con algún tipo de vinculación al colegio. Cuando la persona ha decidido que un deporte específico es el suyo de queda allí, reforzando los aprendizajes. Muchos de ellos son vinculados posteriormente a selecciones que compiten a nivel distrital y nacional. Cuando niños y jóvenes, llegan por primera vez a la escuela, se hace un trabajo exploración. Ingresan muy tímidos, o muy agresivos, estudiantes que, según los profesores, académicamente no van bien, pero lo más importante es brindar la oportunidad, si quiere ir a fútbol, vaya a fútbol, si quiere ir a taekwondo van a taekwondo, si desea ir a patinaje, puede ir a patinaje, o a futbol, etc. y cuando el ya se ubica se empieza a hacer ese trabajo.

El concepto y la filosofía no ha cambiado mucho, desde sus inicios, pero el impacto se ha mantenido y su las muchas personas que por allí hemos pasado nos reconocemos como formados de manera integral a través de las mismas. Somos un grupo de docentes de educación física, estudiantes de licenciatura en calidad de ex alumnos de la institución y estudiantes de diversos grados del colegio.

La cuestión es que, las escuelas llevan más de 10 años y en la actualidad, no solamente contamos con docentes orientadores regulares, sino con algunos ex alumnos de las escuelas deportivas, que se preparan como edufisicos, y quienes en este momento, estamos convencidos de la importancia de este espacio extraescolar. En oposición a la idea de que cuando se habla de escuelas deportivas, la idea es que los niños y jóvenes únicamente vienen a ella a jugar, a divertirse, o obviando el hecho de que también se aprende, pues en la medida de que practican cada uno de los deportes se van involucrando en una propuesta de carácter holístico e integrador. Es indiscutible que el paso por ellas, ayuda a sus integrantes a crecer como persona, y su nombre lo indica: "escuela de formación".

Muchos de los actores involucrados en las escuelas deportivas, niñas, niños, padres de familia, docentes, entre otros; podemos ubicar el origen de las escuelas deportivas en el hecho de surgieron atendiendo a la necesidad de la población estudiantil de la institución en este caso, de las dos jornadas. Pertenecemos a ellas personas de diversas edades y las condiciones con las que se trabaja en la escuela, desde niños hasta estudiantes de los grados superiores, de diferentes estratos, etc. Y que acuden a ella porque quieren ocupar su tiempo el sábado en actividades de carácter deportivo.

Cabe aclarar que no solo nos desarrollamos física y mentalmente, sino que nos alejamos de los malos hábitos, a la par del hecho de formarse en los deportes y aprender las técnicas con destreza. Vamos más allá: cuando se participa en las escuelas de formación deportiva aprendemos a vivir con los demás, por ejemplo cuando el equipo está pensado desde una lógica donde apoyarse es primordial y donde hablar y apoyarse es la regla tácita. Además, creemos que es importante tener la oportunidad de conocer más amigos, en los que no solo se tiene confianza, sino con los que podemos apoyarnos en momentos difíciles.

De otro lado, el fomento de las habilidades sociales, ha sido esencial para nosotros, docentes y estudiantes; pues es un eje articulador, ya que se han estrechado vínculos entre la escuela y la familia, y con la comunidad. Es aquí que aspectos como calidad humana, el respeto, la solidaridad son muy importantes y eso se ve reflejado en el diálogo permanente entre nosotros. Es quizás por ello que para nosotros, estar en la escuela deportiva es una oportunidad, para muchos de salirse de la calle, de venir a practicar, de no fumar, de no estar peleando en casa, es como cambiar el cigarrillo por el deporte.

A muchos de los integrantes de las escuelas, lo que nos motiva a venir es que nos encanta el fútbol, somos fanáticos; también nos quita el aburrimiento porque en la casa no hay nada que hacer. La mayoría pensamos que acá hay una escuela donde formarse y con quien compartir, acá se está entre amigos. Ahora que, con respecto a cambios de actitudes,

tanto estudiantes como docentes opinamos que participar en las escuelas deportivas, cambia nuestra forma de pensar, es decir, que aquí se aprende a jugar, a compartir y a disfrutar. Por decirlo de algún modo, el deporte, no consiste solo en tomar un balón y jugar, sino la parte que la parte que más nos gusta, es que uno tiene que comportarse como niño y crecer como persona, se crece educado, como persona decente.

Además reconocemos la interacción como elemento fundamental para lograr los aprendizajes hechos, si a alguien se le está pegando, es importante decirle al agresor que eso no se hace, que se tranquilice, y se le insiste que debemos trabajar, pues uno entiende que de pronto "lo patán del pelado o del sardino" viene de la casa, entonces es necesario enseñarle que estamos en conjunto, jugando, interactuando, y finalmente que caiga en cuenta de lo que se puede hacer acá y que no se debe hacer acá, de ese modo la charla se vuelve compromiso. Por ejemplo hace unos meses había un niño que buscaba pelea por todo y actualmente él es uno de los más calmados, es una cuestión de compromiso. Nos pusimos a pensar, en aquel momento que de pronto tenía un complejo, y efectivamente nos enteramos de que el papá lo regaña, por lo que pudimos comprender que esas actitudes no tenían que ver directamente con él, sino con su entorno.

Otro de los aspectos primordiales, en el desarrollo de la experiencia, a pesar de la importancia de los aprendizajes en equipo, es que se reconoce la formación individual, pues se entrevé en la formación deportiva, una concepción de respeto por los procesos individuales. Todo lo anterior enmarcado en una lógica de que lo colectivo enriquece lo individual. Creemos que el proceso de formación en deporte debe ser utilizado no como el fin, sino como medio. Es por ello que se busca que sin importar la modalidad deportiva, los involucrados puedan explorar todos sus potenciales motrices, se enriquezcan como persona, se relacionen en un ambiente social mucho mas afectivo, vayan generando sentido de pertenencia frente a lo que hacen y lo que quieren hacer, en pos de formarse como

persona; el saber perder, saber generar trabajo en equipo eso le va aportando a procesos personales y de desarrollo.

Uno de los aspectos que más llaman la atención es que para nosotros, las escuelas de formación deportiva son un espacio lúdico, y todos asistimos por gusto propio, ninguno suele sentirse obligado. A veces sucede que los papas quieren sacar de la escuela al estudiante porque va mal académicamente, por lo que se empieza a trabajar desde la misma institución con docentes, con el padre de familia, con el mismo muchacho y se empieza a mirar que se puede remediar.

Ahora que, no solo lo académico es un problema, también son frecuentes las dificultades en torno al tema de la agresividad, por ello algo que se debe destacar es lo concerniente al manejo de emociones frente al conflicto, pues hay casos muy específicos de chicos con alto marcado grado de agresividad, agresividad esta, que creemos, se empiezan a manejar, con la vinculación a alguna modalidad deportiva, pues las actividades no solo son de agrado para todos, también nos hacen sentir importantes, apreciados, reconocidos.

El reconocimiento del individuo objetivo en el proceso es eje de la experiencia. Asimismo el respeto entre nosotros, el fomento de valores, el reconocimiento de la individualidad de cada persona y el reconocimiento del estudiante que es un ser humano son para los integrantes del área de libre expresión, aspectos que configuran una propuesta alternativa. Lo tenemos claro, ya que en el caso del área de libre expresión no se ve al estudiante por sectores, se ve de manera integral. Vemos un ser con toda la posibilidad y en esa medida, obviamente, que reconocemos que va a tener falencias en una u otra áreas; pero no olvidamos nunca que el hecho de que él se reconozcan como una persona importante, contribuye a hacer del mismo una persona. En la actualidad, las escuelas de formación deportiva se siguen implementando ofreciendo las siguientes modalidades fútbol, baloncesto, voleibol, porrismo, taekwondo, patinaje y natación”.

4.1.5 Relato reconstrucción de la Experiencia Escuela de Zanqueros

Esta experiencia educativa es narrada por docentes del área de libre expresión de la jornada de la tarde del colegio Claretiano y estudiantes inscritos en las escuelas de zanqueros. A través de la técnica del grupo focal fue posible dar orden y recuperar esta experiencia centrada en la formación artística.

“La escuela de zanqueros ha sido una de las experiencias con mayor impacto en la comunidad de aprendizaje claretiana, y que a pesar de realizarse en las instalaciones del colegio, ha logrado trascender a espacios diferentes a los escolares. Cristina, la profesora de teatro de la jornada de la tarde y un grupo de estudiantes enamorados del teatro, empezamos como un grupo hace varios años, a madurar la idea de hacer una escuela de zanqueros. “La negra”, como conocen comúnmente en el colegio a Cristina, es una reconocida formadora en teatro en la localidad y se encuentra vinculada como docente del colegio hace mas de 25 años.

La cuestión es que, en el año 1998 estuvimos en una temporada de la escuela de teatro de Bogotá, y de ahí surgió la necesidad de enseñar zancos en el colegio Claretiano, pues uno de los requisitos para conformar los grupos que podían participar allí, a nivel distrital, era que la mayoría de participantes supiera montar zancos. Eso fue por la época de la administración de Antanas Mockus.

Ahora no tiene la misma fuerza que tenía hace unos diez años, pero todavía hay muchachos exalumnos que vienen, y hacen las veces de profesores en sus tiempos libres, por ejemplo algunos muchachos que no montan zancos pero actualmente estudian educación física y otras carreras afines, con el teatro. Es el caso de dos muchachos que estudian educación física en la Universidad Pedagógica y vienen los sábados, al colegio; hacen la parte física, calentamiento y una cantidad de cosas, y después si montamos en los

zancos. Somos muchos los que resistimos a que la escuela de zanqueros muera y tratamos de contribuir de una u otra manera.

Son numerosos momentos, que recordamos con la negra. Una de ellos fue la ocasión en que la comparsa para el cumpleaños de Bogotá estaba encabezada por nosotros en 1999. Durante festivales de teatro locales en el año 2000, en el festival iberoamericano del año 2002 que requirieron unos zanqueros y nosotros estuvimos prestos a participar. Por ejemplo en Bosa, a nivel local, estuvimos involucrados en las campañas de salud por más de tres años, hace unos 7 años; en las actividades de recuperación del río Tunjuelito, fuimos llamados para participar. Una vez, en 2004, sembrábamos árboles, y motivábamos a la gente del sector a involucrarse con los programas que el distrito estaba promoviendo.

Justamente en la administración distrital de Antanas Mockus, tuvimos mucho trabajo, fue para la utilización de las cebras entonces nos llamaban para que fuéramos por la séptima, la caracas, por todo a lado a promocionar el uso la cebra a nivel pedagógico. El asunto no se limitaba a la entrega de volantes, sino que se constituyó en la posibilidad de vivenciar y disfrutar un proceso, que involucrara lo aprendido con una propuesta distrital. Nos vestimos de mimos, porque ese era el emblema de Mockus, entonces se trabajaba y se hacía con mimos-zanqueros. Igualmente hicimos campañas con el ministerio de medio ambiente, nos pagaron súper bien, nos dieron una temática, la desarrollamos, recreamos historias correspondientes y nos presentaron en diferentes sitios.

Reconocemos como aprendices, y orientadores ante el estado actual de nuestra experiencia, la fuerza disminuida de la escuela de zanqueros, no es la de antes. Pero todos con la profe Cristina, no la dejamos caer. Somos un grupo de estudiantes comprometidos, que sábado tras sábado viene a las instalaciones del colegio Claretiano a trabajar en los zancos. Ha ayudado, no solo el hecho de que existamos algunos que sabemos de su importancia y de la fuerza de la negra en la consecución de algo que ella convirtió de sueño

en realidad, sino que sean vinculados desde las clases regulares de teatro, estudiantes. Pues desde las mismas clases de teatro, incluidas en el plan de estudios; a partir de noveno, décimo, once, es obligatorio que mínimo por grupo, diez, once muchachos, vengan a aprender zancos.

Con el anterior rector de la institución, tuvimos el sinsabor de no ser apoyados, puesto que él opinaba que ese tipo de trabajos no aportaba algo significativo, en un proceso de formación. Evocamos sus palabras, cuando hablamos de la mala época de la escuela de zanqueros. Darío en tres años borró todo lo de cinco, seis años. No nos dejaba participar, no nos permitió ir al festival iberoamericano, hasta nos tocaba escondernos, para montar zancos, tan es así, que llegó un día que debimos irnos, no nos dejaron sacar los instrumentos, los zancos, las mascararas de donde solemos guardar ese material de trabajo.

El hecho fue que conseguimos un espacio grandísimo, en otro barrio, por allá en Bosa comuneros y esta fue la oportunidad para que personas que no eran claretianos, se involucraran y aprendieran; además de enseñarnos. En fin, fue un momento crítico para la escuela de zanqueros, casi se acaba, pero no fue así, ya que finalmente resultamos fortalecidos, nos relacionamos con otra gente y como valor agregado, llevamos nuestro trabajo, fuera de los muros del colegio.

Eso de manera muy curiosa, coincidió con la época en que empezamos a trabajar con mascararas y vimos su importancia dentro del grupo de zanqueros, dentro del grupo de teatro, incorporamos las máscaras al trabajo, de ahí datan y todavía usamos en las presentaciones de zanqueros unas cabezas de tigre grandísimas, echando fuego, o cabezas de dragón, ese material esta viejísimo y todavía lo conservamos y usamos, cuando nos invitan a eventos.

Una característica particular de la escuela de zanqueros es que al momento de generarse espacios diferentes a los cotidianos del colegio, vemos la necesidad de no solo

trabajar subidos en los zancos, sino de profundizar en otros asuntos, en otras temáticas. Una vez se le dijo a la negra: “vamos a hacer día de estudio negra”, pásenos fotocopias, y las rotábamos con temáticas de estudio relacionada con teatro, y eso no solo reforzó el aprendizaje en la elaboración de materia, que de hecho ya hacíamos, sino que se generaron espacios de discusión acerca de la historia del teatro, su importancia para la cultura, y todas esas cosas que abordar en el aula es mas dispendioso y que resulta hasta aburrido.

Una anécdota que recordamos en medio de risas, es la de una señora que muy molesta se acercó al las instalaciones del colegio Claretiano, hace unos dos años: Ella gritaba y lloraba, porque no lograba saber: “pa, donde cogía su hijo rebelde todos los sábados de las 9 am a las 3 pm, pues a lo mejor andaba en quien sabe que cosas, ya que un muchacho que coge la calle no podía andar en nada bueno”. Él estudiaba en el colegio Mazuera de la misma localidad y no le comunicaba a su mamá que en las mañanas del sábado, estaba aprendiendo a montar zancos. Cuando se demostró a la mama en que ocupaba ese tiempo, se mostró sorprendida, y no pudo evitar relacionar lo acaecido con cambios en las actitudes de su hijo en la casa. la actualidad la escuela de zanqueros se mantiene vigente y cuenta con aproximadamente 18 estudiantes.”

A continuación se presenta un cuadro a manera de resumen de los hallazgos significativos en el proceso de reconstrucción de las experiencias:

EXPERIENCIA	CONTEXTO	ACTORES	LOGROS ALCANZADOS	TENSIONES Y LIMITACIONES	RECOMENDACIONES
PLAN LECTOR PRIMARIA	De carácter curricular.	Estudiantes y docentes de los grados transición a quinto de primaria, de la jornada tarde, del colegio Claretiano.	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar nuevas formas de cualificar procesos lectores y de producción textual. - Cambio de concepción frente a la lectura. -Contribuir a la formación de lectores autónomos. -Vincular a las familias con los procesos lectores y escritores de sus hijos. -Articular el plan lector de acuerdo a parámetros institucionales dando mayor cohesión al trabajo desarrollado en el área. -Motivar y animar a los estudiantes frente a la lectura y la producción textual. 	<ul style="list-style-type: none"> -No se han socializado, frente a la comunidad educativa, impactos y logros alcanzados durante el desarrollo de la experiencia. -Falta fortalecimiento de los procesos de producción textual que puedan generarse a partir de la lectura para que el plan no se limite a la misma sino que además se impulsen procesos de producción textual transformándose en un plan lector y escritor. 	-Consolidar la experiencia otorgando gran fuerza a procesos de producción textual no solamente a procesos de comprensión lectora.
PROYECTOS DE AULA	De carácter curricular.	Estudiantes y docentes de sexto y octavo de básica secundaria del colegio Claretiano en el año 2007, de la jornada tarde.	<ul style="list-style-type: none"> -El desarrollo de la creatividad tanto en los estudiantes como en los maestros. -Mejoramiento en los procesos de lectura y escritura principalmente en los estudiantes. -Uso del consenso como estrategia para desarrollar actividades 	<ul style="list-style-type: none"> - No se han socializado, frente a la comunidad educativa, impactos y logros alcanzados durante el desarrollo de la experiencia. - La necesidad de redireccionar temas propuestos en las fases iniciales que, aunque parten de los intereses de los estudiantes, no se 	- Socializar los logros alcanzados con la finalidad de involucrar a docentes de otras áreas para consolidar proyectos de aula interdisciplinarios.

			<p>de enseñanza - aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de habilidades de pensamiento. -Identificación de talentos y capacidades en los estudiantes (no se hace explícito la identificación de estos mismos aspectos en los docentes) -Fortalecimiento de la expresión oral, especialmente en los estudiantes. 	<p>prestan para lograr los aprendizajes que se pretenden en este tipo de proyectos.</p>	
EVALUACIÓN POR REJILLAS	De carácter curricular.	Estudiantes y docentes de grado séptimo de básica secundaria de la jornada tarde, del colegio Claretiano, en el año 2007.	<ul style="list-style-type: none"> -Concepción de la escritura como proceso. -Cambio de rol del docente. No solo el evalúa el proceso sino que toma en cuenta la visión del evaluado y de sus pares. -Lograr espacios de diálogo para definir con los estudiantes los elementos fundamentales para la escritura de un texto y contar con ellos para el diseño del instrumento. -Concebir la evaluación bajo un enfoque holístico, integral, formativo y transformador. 	<ul style="list-style-type: none"> -No se han socializado, frente a la comunidad educativa, impactos y logros alcanzados durante el desarrollo de la experiencia. - Se requiere de mayor tiempo, acompañamiento y continuidad para que los procesos metacognitivos sean interiorizados por los estudiantes y realmente se supere el paradigma de que evaluar es calificar y de que quien evalúa es siempre un aspecto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Retomar esta experiencia haciendo los ajustes correspondientes extendiéndola a los diferentes grados con el fin de llevar a cabo un proceso secuencial que no se vea interrumpido con el paso de un grado a otro.

			<p>-Construir conocimiento de manera conjunta</p> <p>-Implementación de estrategias meta cognitivas en el aula.</p> <p>-Fortalecimiento de competencias comunicativas</p>		
<p>ESCUELAS DE FORMACIÓN DEPORTIVA</p>	<p>De carácter extracurricular.</p>	<p>Estudiantes del colegio Claretiano, de las jornadas mañana y tarde, que se vinculan de forma voluntaria y docentes.</p>	<p>-Para el docente es muy importante inculcar en los estudiantes lo que significa el competir, la palabra competición cambia de connotación y pierde importancia en beneficio del factor lúdico, en donde en el juego se propicia la buena interacción entre los jugadores.</p> <p>-Otro aspecto valioso es el cambio del concepto de adversario y rival, se ve más como una forma de interacción que conlleva a un posicionamiento ético frente al otro y a una manera de exigirse a sí mismo en sus capacidades.</p> <p>-El estudiante valora como aprendizaje positivo el aprender a competir sanamente, y a ver el compañero del</p>	<p>-No se han socializado, frente a la comunidad educativa, impactos y logros alcanzados durante el desarrollo de la experiencia.</p> <p>-Dado que la participación de los estudiantes en las escuelas de formación deportiva es voluntaria, los impactos y beneficios de la misma se extienden a un grupo reducido de la población.</p> <p>- Se requiere mayor apoyo económico por parte de la institución para invertir en implementos deportivos que permitan desarrollar mejores procesos.</p>	<p>-Generar una propuesta que permita ampliar la cobertura para que más estudiantes se beneficien de los procesos llevados a cabo al interior de la misma.</p>

			<p>otro equipo en una posición diferente al del ser rival.</p> <p>-Se sigue evidenciando como aprendizaje importante para los niños y jóvenes el que la experiencia los lleva a percibirse como personas valiosas, con posibilidades de enmendar y aprender de su errores.</p>		
ESCUELA DE ZANQUEROS	De carácter extracurricular.	Estudiantes del colegio Claretiano de las jornadas mañana y tarde, jóvenes de otras instituciones; que se vinculan de forma voluntaria y docentes.	<p>-Se evidencia en primera instancia como propuesta alternativa de la escuela de zanqueros la iniciativa de retomar como participantes a jóvenes en alto riesgo, con la finalidad de llevarlos a descubrir mediante la vivencia de la experiencia actividades más sanas y constructivas.</p> <p>-La experiencia rompe con una educación tradicional, de espacios cerrados, en donde el profesor dice como y que se debe hacer. Aquí el recurso para motivar e incentivar es permitiendo la creatividad, el juego, la iniciativa y se parte de</p>	<p>- No se han socializado, frente a la comunidad educativa, impactos y logros alcanzados durante el desarrollo de la experiencia.</p> <p>-En vista de que la vinculación de los estudiantes a la escuela de zanqueros es voluntaria, los impactos y beneficios de la misma se extienden a un grupo reducido de la población.</p> <p>- Se requiere mayor apoyo económico por parte de la institución para invertir en implementos que permitan desarrollar mejores procesos.</p>	-Generar una propuesta que permita ampliar la cobertura para que más estudiantes se beneficien de los procesos llevados a cabo al interior de la misma.

			<p>los intereses del estudiante.</p> <p>-Se rescata el papel verdadero de la escuela de zanqueros, esta no le da la espalda a la vida y cumple una finalidad reveladora: la de escenificar los valores y aspiraciones de la comunidad, es decir no es una experiencia para solo divertir a un público, hueca o conformista.</p> <p>- Se destaca como aprendizajes básicos al interior de la experiencia la sensibilidad social adquirida por los participantes, la experiencia apoya un motivo social y por medio del arte se dilucida una circunstancia adversa de una comunidad.</p>		
--	--	--	--	--	--

4.2 Fase de interpretación

La interpretación de las experiencias educativas de las áreas de Humanidades (lengua castellana) y libre expresión del colegio Claretiano Jornada Tarde que a continuación se presenta se elaboró desde una perspectiva conjunta de todas las experiencias y tomando como referentes las dimensiones de la pedagogía y los objetivos específicos que orientaron la investigación. Así visto, la siguiente interpretación se constituye como un acercamiento a la identificación, en las experiencias educativas, de componentes constitutivos de las dimensiones de la pedagogía. Por consiguiente en un primer momento, se presentan los sentidos y significados otorgados a dichas experiencias por quienes participaron de las mismas (**dimensión hermenéutica**)¹² prosiguiendo con las categorías teóricas y conceptuales usadas para dar cuenta de las experiencias (**dimensión explicativa**) y las características metodológicas, herramientas, instrumentos y recursos que subyacen a las experiencias en mención (**dimensión instrumental**).

En una tercera instancia se hace una mirada desde todas las dimensiones de la pedagogía, a los aportes de las experiencias tanto con relación a la formación integral de los estudiantes, como con relación al Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC). Vale la pena mencionar que tanto los aportes de las experiencias educativas a la formación integral de los estudiantes como el impacto y la contribución de las mismas al PEIC son aspectos develados también como producto del proceso de sistematización e investigación que pueden ser tomados como componentes de la **dimensión investigativa y de sistematización de la pedagogía**.

¹² Si bien la dimensión hermenéutica de la pedagogía hace referencia a los sentidos y significados que los actores otorgan a las experiencias, cabe mencionar que también confluyen en esta dimensión características éticas, políticas y metodológicas de las mismas experiencias.

Cada momento de interpretación se ilustra con un mapa mental el cual dilucida las categorías a través de las cuales se realiza la interpretación.

4.2.1 Sentidos y significados otorgados a las experiencias educativas



CUADRO No 2: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS OTORGADOS A LAS EXPERIENCIAS

Una de las labores que ha sido encomendada a la pedagogía está relacionada con estudiar la naturaleza de las prácticas educativas y de los elementos que allí se conjugan, lo que da lugar no solo a una serie de saberes que las sostienen y les dan forma, sino que constituye un mundo de sentido para quienes participan de las mismas. Se trata pues, no solo de reconocer los diferentes sentidos y significados que los actores sociales colocan en juego en la dinámica cotidiana del mundo educativo, sino también de hacer conciencia de las prácticas y de explicitar su direccionalidad. Se hace referencia entonces a continuación, a características que subyacen a las experiencias estudiadas y que son consideradas como elementos inherentes a la **dimensión hermenéutica de la pedagogía**.

Los elementos que anteriormente se mencionan se han nominado bajo las siguientes categorías, cada una relacionada con los sentidos que otorgan los participantes a las experiencias y por tanto con la dirección que se otorga a las mismas: **desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano, mejoramiento de la práctica docente, fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, y el cumplimiento de requerimientos institucionales.**

En primer lugar encontramos entonces, como propósito de las experiencias, orientar la formación hacia **el desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano**, desarrollo que se vislumbra como proceso personal que asume connotaciones específicas para cada sujeto, es decir, no se da en todas las personas de manera homogénea, en los mismos niveles o en formas similares. Así visto, desde las experiencias se emprenden acciones que permiten fortalecer y potenciar dichas dimensiones favoreciendo la formación integral de los estudiantes, objetivo principal del proyecto educativo institucional del colegio Claretiano; los maestros del área de libre expresión manifiestan su sentir en estos términos: *"nuestro interés principal es brindar un ambiente de formación en el que los niños, niñas y jóvenes desarrollen todas las capacidades cognoscitivas, motrices, así como el fomento de hábitos y valores que les permita ser mejores personas"* (Grupo focal A.G.2, A.E.4 docentes). Así mismo los estudiantes expresan que *"los proyectos eran como una especie de sistema que captaba las capacidades que nosotros teníamos, no solo para leer o escribir, también para dibujar, actuar, conocer mejor a los compañeros, escucharlos y tomar decisiones"* (Grupo focal A.G.1, A.E.2 estudiantes)

Desde esta perspectiva puede afirmarse que las experiencias, bien sea en el plano de lo curricular o de lo extracurricular asumen como reto y finalidad la construcción permanente del ser, aportando a lo que Maturana (1998) denomina **formación**

humana, y que básicamente consiste "en la creación de las condiciones que guían y apoyan al niño o niña en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o si desde si mismo, y cuya individualidad, identidad y confianza en si mismo, no se funda en la oposición o diferencia con respecto a otros sino en el respeto por si mismo, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación". (p. 15). Muestra de lo anterior se refleja también en los testimonios de los maestros con relación a las mismas experiencias ... *"no vemos al estudiante por sectores, lo vemos integral, vemos un ser con toda la posibilidad y en esa medida, obviamente, que reconocemos que va a tener falencias en una u otra área pero, dentro de las situaciones que les permitimos a los estudiantes es eso, el que se reconozcan como personas importantes, como personas integrales y en esa medida se valoren"*.

En este orden de ideas y con el mismo propósito, las experiencias también pretenden favorecer el desarrollo de diversas habilidades y capacidades tanto de tipo cognitivo como de tipo social, dentro de las cuales se destacan la autonomía, la toma de decisiones, el conocimiento de sí mismos y la habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales. Estos elementos corresponden a destrezas de tipo psicosocial que permiten a las personas hacer frente de manera exitosa a las exigencias de la vida diaria. De esta manera, las experiencias se comprometen con la "creación de espacios de acción donde se ejercitan las habilidades que se desea desarrollar, creando un ámbito de ampliación de las capacidades de hacer en la reflexión sobre ese hacer como parte del vivir que se vive y desea vivir (Maturana, 1998, p. 15). Palabras de los estudiantes corroboran estas afirmaciones: *"Las actividades realizadas nos enseñan a vivir con los demás, a tenernos confianza y a sentirnos personas valiosas, esto nos hace crecer y desarrollarnos mas como seres humanos"* (Grupo focal A.G,2, A.E, 4 estudiantes).

En segundo lugar, encontramos como otro punto de llegada de las experiencias **el mejoramiento de la práctica docente**. Los maestros se involucran en el diseño e implementación de este tipo de experiencias con la finalidad de hacer mejor su trabajo y de encontrar y recorrer nuevos caminos que den respuesta, no solo a los intereses y necesidades de los estudiantes, o a los requerimientos que desde la institución se plantean, sino a expectativas tanto de tipo profesional como de tipo personal *"como maestro uno a veces se siente estancado, siente que siempre enseña lo mismo y de las mismas formas entonces empieza a buscar, a indagar y a veces resultan cosas muy interesantes que le permiten a uno aprender, dejar de ser tan tradicional y arriesgarse a hacer cosas nuevas."* (Grupo focal A.G.1, A.E.2, docentes)

Visto de esta forma, podría afirmarse que la búsqueda personal que emprende el docente y por tanto, las propias experiencias educativas, materializan su reflexión sobre ciertos aspectos de su quehacer que, como producto de esta investigación, se evidencian mucho más relacionados con el oficio metodológico, esto es, con los métodos, técnicas y estrategias que le definen al docente el cómo enseñar. Muestra de lo anteriormente mencionado se refleja en la siguiente afirmación de una de las docentes del área de humanidades (lengua castellana), *"nuestra preocupación, lo que nosotros queríamos era encontrar la manera para hacer de la lectura una miel, algo delicioso, a través de lo cual los niños y niñas puedan descubrir muchas cosas, de allí surge el plan lector"*.

En estos términos, el sentido de las experiencias estaría dado prioritariamente en torno al saber específico que se enseña y en el cómo lograr que los estudiantes se apropien de dicho saber, lo que implica abandonar, de alguna manera, aspectos de lo que Alberto Martínez denomina "complejidad del pensamiento pedagógico" y que están relacionados, entre otras cosas, con los contenidos, los sujetos, los contextos, y los recursos en torno a la enseñanza.

De la mano con el mejoramiento de la práctica docente surge un tercer sentido, orientado este al **fortalecimiento de los procesos de aprendizaje**, esto es, las experiencias educativas se diseñan e implementan para, en términos de un estudiante participe de la experiencia proyectos de aula, "*aprender mas y con mayor calidad*".(Grupo focal A.G.1, A.E.2, estudiantes). Este es uno de los sentidos que se explicitan a partir de la investigación y que es compartido tanto por los docentes como por los estudiantes. Para los docentes, las experiencias educativas adelantadas intentan, de un lado, favorecer el **logro de los aprendizajes** por parte de los estudiantes; del otro, producir **mayor motivación y hacer de la actividad académica un proceso más llamativo**. Para los estudiantes, la puesta en marcha de dichas experiencias educativas, persigue principalmente producir, no solo **beneficios en cuanto a su proceso y desempeño académico**, sino **hacer mas interesante y placentero tanto el "acto de estudiar"**, hablando de las experiencias que tienen lugar en el ámbito de lo curricular, **como "el manejo del tiempo libre"** en el caso de las experiencias que se desarrollan en espacios extracurriculares.

Por lo que se refiere al logro de los aprendizajes y a la motivación frente a la actividad académica, el sentido de las experiencias recae en la configuración de situaciones de aprendizaje novedosas, es decir, en el planteamiento de acciones pedagógicas, distintas a las convencionales, que conllevan a un proceso de aprendizaje y que a su vez, hacen del mismo un proceso mucho mas agradable, interesante y llamativo.

Desde estas nuevas situaciones de aprendizaje se ofrece a los estudiantes la oportunidad de dar forma a sus expectativas, de desarrollar sus potencialidades, de exponer un pensamiento propio y de fortalecer e incentivar, en diálogo con sus pares y sus docentes, actitudes creativas tales como la perseverancia, la curiosidad y el pensamiento flexible. Dichas situaciones trascienden, en términos de lo físico y lo social,

los escenarios tradicionales de enseñanza aprendizaje (aulas de clase, bibliotecas, laboratorios) y se proyectan con mayor impacto a otros entornos tales como la familia, la comunidad, los centros culturales y recreacionales, los medios de comunicación y las propias experiencias de vida. Baste un relato de un estudiante partícipe en la experiencia proyectos de aula para ilustrar lo anteriormente mencionado: *"para el proyecto partíamos de algunos compañeros que decían que habían visto algo anormal, algo así como fantasmas o espíritus, entonces nosotros empezamos a preguntar en la familia y a escuchar historias de los abuelitos, de los tíos, de los vecinos sobre el mismo tema. A partir de eso hicimos una historia y a través de esa historia revisábamos la escritura y luego hacíamos una reescritura e íbamos aprendiendo a hacer un texto narrativo o uno expositivo, fue muy chévere, aprendimos mucho"*.

En cuanto a los sentidos de las experiencias educativas que se evidencian a la luz de las percepciones de los estudiantes, estos, como se menciona anteriormente, están relacionados con la generación de beneficios en su desempeño académico, y simultáneamente, con el hacer mas interesante y placentero el acto de estudiar y el manejo del tiempo libre.

Los beneficios que las experiencias concedieron al proceso y desempeño académico de los estudiantes son descritos como elementos que generan y aportan al desarrollo de su inteligencia, que les permiten relacionarse de una manera mas adecuada con la información al mejorar sus niveles de lectura y escritura, son la oportunidad para aprender mejor y de manera mas consciente y, en el caso de la escuela de zanqueros y las escuelas de formación deportiva, los estudiantes potencian características (disciplina, responsabilidad, constancia, entre otras) que les permiten tener éxito en los procesos académicos, en palabras de un estudiante, a partir del desarrollo de las experiencias *se desarrolla la inteligencia, uno lee un libro de biología y allá en la clase de*

ciencia le van a preguntar que es tal cosa y uno como ya tiene aprendizaje porque ya lo ha leído entonces puede responder la pregunta. (Grupo focal A.G.1, A.E.1, estudiantes)

La variedad de espacios y actividades agradables que se han generado y han hecho mas interesante el acto de estudiar y el tiempo libre son de relevancia para el estudiante ya que sugieren formas a través de las cuales aprenden mejor especialmente porque lo que ellos desean aprender es, de un lado, indagado y tomado en cuenta por los maestros para su desarrollo conjunto (experiencias educativas plan lector, proyectos de aula y evaluación por rejillas); y del otro, porque responde directamente a sus intereses y gustos, es decir, las experiencias se desarrollan en torno a las preferencias, bien sea de tipo artístico o deportivo, de los estudiantes. (escuelas de formación deportiva y escuelas de zanqueros).

Puede afirmarse entonces que, al orientarse las experiencias al logro de los aprendizajes haciendo mas agradable el proceso para la consecución de los mismos, se asume desde las experiencias una perspectiva en la cual se aprende para el desarrollo humano, lo que, en términos de Rosa María Torres (2002), "requiere no solamente (buena) educación y formación/ capacitación, sino asegurar y realzar todo tipo de ámbitos, relaciones y prácticas en los que l@s niños, jóvenes y adul@s aprenden individual, colectivamente y unos de otros: en el hogar, en el juego y en el trabajo, leyendo y escribiendo, socializando, asociándose con otros, participando en la vida comunitaria, y ejerciendo la práctica de la ciudadanía". (p. 4)

Por último, pero no menos importante, se evidencia un sentido mas otorgado a las experiencias, este relacionado con **el cumplimiento de requerimientos institucionales**, en otras palabras, es propósito también de las experiencias dar respuesta a solicitudes explícitas de la institución desde las que se invita a los docentes a involucrarse en procesos de innovación educativa, entendida como, "la actitud y el

proceso de indagación de nuevas ideas , propuestas y aportaciones efectuadas de manera colectiva para la solución de situaciones problemáticas de la práctica lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación" (Imbernón, 1996, p.64)

Así pues los docentes, se interrogan sobre sus propias prácticas, sobre el trabajo que llevan a cabo tanto con los estudiantes, como con colegas y padres de familia y plantean y se involucran en el desarrollo de alternativas pedagógicas que permitan cambiar, transformar o mejorar la realidad existente. Una muestra de ello es el llamado que hace el colegio con respecto a los procesos de evaluación de los aprendizajes y al que hace referencia una docente del área de humanidades: *"Una preocupación constante en el colegio es la evaluación; eso nos llevó hacia la búsqueda de alternativas evaluativas, donde se fomentara la participación del estudiante y que al mismo tiempo difiriera de una simple calificación. Sumado a lo anterior, estaba la preocupación de las docentes de español, por elevar el nivel lecto-escrito de los estudiantes"*. Se evidencia entonces, retomando este ejemplo, la experiencia evaluación por rejillas, como aquella "propuesta efectuada con el propósito de alterar la realidad vigente modificando concepciones y actitudes, alterando métodos, e intervenciones y mejorando o transformando, los procesos de enseñanza aprendizaje" (Cañal de León, 2002, p. 11-12) en este caso, los procesos de evaluación. Así visto se reconfiguran las prácticas evaluativas lo que implica asumirlas como procesos permanentes, holísticos e integrales que son transversales a todo proceso de enseñanza aprendizaje.

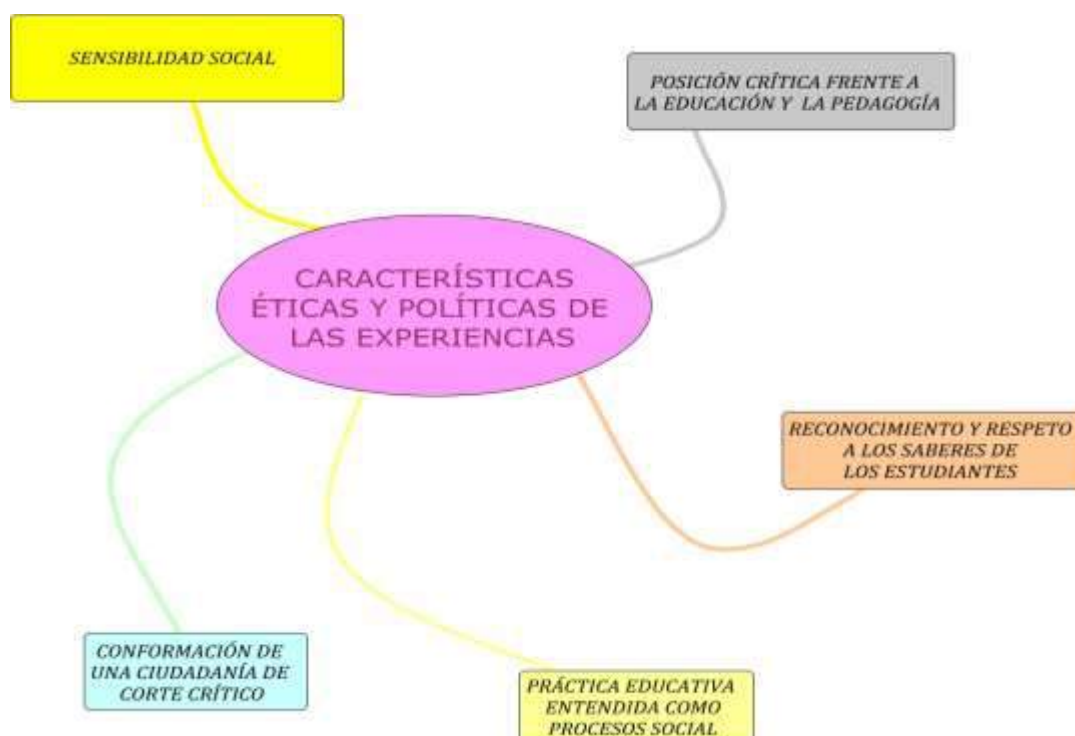
Las experiencias educativas adelantadas se constituyen entonces como medios , que a partir de los cuestionamientos e inquietudes de los docentes, inciden, mejoran y fortalecen los objetivos que cada una de las áreas se propone, por ejemplo, desde el área de humanidades (lengua castellana) el mejoramiento de los procesos de lectura y

producción textual y, desde el área de libre expresión, el desarrollo de habilidades y destrezas, necesarias para la práctica de los deportes y la expresión artística.

Así pues, surge la innovación educativa, de un lado como respuesta a requerimientos institucionales, y de otro, relacionada tanto con beneficios a los estudiantes en su proceso de formación, permitiendo de esta manera la cualificación y enriquecimiento personal y profesional del docente. Visto de esta forma, se estimula al interior de la institución la investigación como elemento de la formación continua de los docentes a partir de su práctica educativa, se promueven actitudes positivas en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y a la creación de espacios y mecanismos que permitan experiencias novedosas cuyos impactos puedan ser contemplados en perspectiva de la solución de situaciones problemáticas que afecten a la institución, esto es, "la puesta en marcha de procesos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada" (Pascual, 1998, p. 86)

En definitiva, los sentidos y significados otorgados a las experiencias y que se evidencian como producto de esta investigación, otorgan dirección a la propuesta educativa claretiana fundamentada en la construcción de un Proyecto Educativo, que de respuesta a la formación y al desarrollo integral de las personas.

4.2.2 Características éticas y políticas que subyacen a las experiencias educativas



CUADRO No 3: CARACTERÍSTICAS ÉTICAS Y POLÍTICAS QUE SUBYACEN A LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Otra característica esencial de la pedagogía consiste en dar respuesta sobre aspectos tales como la organización y la conducción del proceso educativo dando lugar a la comprensión y sustitución de intereses espontáneos e implícitos, por intereses explícitos que otorguen direccionalidad al proceso educativo; Así visto, la educación es direccionada y explicada por la pedagogía consolidando una base política y ética del ser humano, la sociedad y las relaciones sociales, es decir, la pedagogía evidencia que los actos educativos no son neutrales y dejan entrever la concepción de hombre, de comunidad y de sociedad que se configura a partir de las prácticas educativas, hablamos entonces de elementos constitutivos de la **dimensión explicativa de la pedagogía**

Acto seguido se dilucidan las características éticas y políticas que subyacen a las experiencias educativas sistematizadas las cuales son analizadas y descritas a partir de las siguientes categorías: **posición crítica frente a la educación y a la pedagogía, el**

reconocimiento y el respeto a los saberes de los estudiantes, práctica educativa entendida como proceso social, conformación de una Ciudadanía de corte Crítico y Democrático y la sensibilidad social.

Las experiencias educativas de las áreas de Humanidades (lengua castellana) y de libre expresión connotan características que dan cuenta, en primera instancia de una **Posición Crítica** frente a la educación y a la pedagogía. En este sentido, la enseñanza no se reduce a un mero acto de transmisión de conocimientos sino que implica la creación de condiciones para la construcción o producción de los mismos.

Visto de esta manera, se busca inquietar a los estudiantes, desafiándolos, alimentando su curiosidad, incentivándolos en la duda, propiciando actividades que permitan el desarrollo de su capacidad creadora y que a su vez incidan en la transformación de su realidad. En palabras de los docentes convocados al grupo focal de la escuela de zanqueros: *“los jóvenes no vienen únicamente a montar zancos, al hacer una comparsa que apoya un motivo social, por ejemplo una campaña para no contaminar el río Tunjuelito, ellos van aprendiendo como por medio del arte se puede dilucidar un aspecto que aqueja a una comunidad, al mismo tiempo los estudiantes generan iniciativas y nuevas propuestas que respondan a una situación social”* (Grupo focal A.G.2, A.E.5, docentes). De acuerdo con lo anterior, se hace explícita la dimensión explicativa de la pedagogía y la direccionalidad del acto educativo, en la medida que, tanto docentes como estudiantes son reconocidos no solamente como sujetos portadores de saber sino como sujetos críticos, reflexivos y con capacidad de transformar una situación determinada que afecta a una comunidad.

El estudiante entonces crece en su espíritu crítico, que le permite juzgar por sí mismo, comprender objetivamente la realidad y responder mediante una acción transformadora a los desafíos y necesidades que van surgiendo. Se forman sujetos sociales capaces de

representar, comprender, de actuar, buscando la reapropiación crítica de la cultura, el desarrollo y la difusión de las expresiones artísticas que surgen de la propia realidad de una comunidad y que expresan sus intereses, por ejemplo, en uno de los proyectos de aula trabajado alrededor del tema del comic, algunas de las historias que se construyeron y se plasmaron de manera escrita y gráfica, hicieron alusión a un tema social el cual invitaba al resto de los estudiantes a cuestionarse sobre el mismo desde una posición más activa y participativa *“nuestro comic fue sobre un problema del barrio que tiene que ver con las pandillas que nos atacan cuando salimos del colegio entonces, buscamos soluciones entre todos, las discutimos y después las mostramos en el comic”* (Grupo focal A.G.1, A.E.2 estudiantes).

Lo anterior implica que, desde la perspectiva de las experiencias educativas estudiadas, el aprendizaje es un proceso que se realiza en el marco del sistema escolar, sin embargo reconoce que este aprendizaje es producto de otros que, de acuerdo con Torres R (2002), se generan "a la intemperie, en el hogar, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, con amigos, haciendo, leyendo, escribiendo, observando, reflexionando, discutiendo con otros, resolviendo un problema, usando al computadora y la Internet" (p. 56). En otras palabras, el aprendizaje se realiza a lo ancho de toda la vida y, citando nuevamente a Torres R (2002), proyectándose hacia el desarrollo humano.

Otro aspecto a analizar es la importancia del **Reconocimiento y del Respeto a los saberes de los estudiantes**. Si bien este es un aspecto que prioritariamente se refiere al plano metodológico y a la dimensión instrumental de la pedagogía y es profundizado en el apartado 4.2.3 de este mismo documento, es considerado aquí como característica ética y política que subyace a las experiencias sistematizadas ya puesto que se vislumbra **el ser humano como sujeto portador de saber**.

Visto de esta manera, comprender a los estudiantes y acogerlos como sujetos portadores de saber conlleva potenciar el talento humano ampliando la posibilidad de que las personas actúen y se interesen por transformar sus condiciones de vida y las de su entorno, según lo afirma un docente del área de humanidades: *"se tienen en cuenta los conocimientos de los jóvenes y esto influye en que sean más críticos porque ellos se sienten reconocidos, sienten que lo que saben tiene valor para alguien, se fortalece su autoestima sintiéndose capaces de asumir nuevos retos"*. Puede afirmarse entonces que desde las experiencias sistematizadas se avanza en la comprensión de los seres humanos como hacedores de cultura y, parafraseando a Freire (1972), cuando hombres y mujeres se perciben como hacedores de cultura, están venciendo o dando el primer paso para sentirse importantes, pueden salir de su apatía y empezar a transitar caminos de conocimiento crítico de la realidad y a asumir posturas frente a ella.

Así pues, el reconocimiento de los saberes de los estudiantes, permite la construcción conjunta de nuevos saberes y la articulación de los mismos con la vida cotidiana y con los intereses de los jóvenes, elementos desde los cuales tiene lugar el diálogo entre las diferencias y el reconocimiento de la diversidad social y cultural.

Otra característica de corte ético y político que subyace a las experiencias educativas estudiadas se refiere a la materialización de una práctica educativa entendida como **Proceso Social** en la cual los individuos se educan entre sí a través de sus experiencias y saberes de manera que quien enseña aprende y quien aprende enseña, en palabras de Paulo Freire (1997 a) "enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar" (p.24).

Así entonces, en el marco de las experiencias sistematizadas, este proceso social se devela a la luz de los roles y relaciones que tanto docentes como estudiantes asumen en el desarrollo de las mismas. Por esta razón se considera, dicho proceso, más como característica ética y política que como característica metodológica, aunque ambas guarden relación.

Visto de esta manera, el rol del docente cambia, su postura trasciende del mero aplicador de métodos o repetidor de supuestas verdades extraídas pasivamente de los libros, es decir, deja de ser quien resuelve las inquietudes y dificultades, y pasa a ser quien con sus comentarios, mantiene vivo el ambiente de búsqueda, ofreciendo así opciones de protagonismo para los estudiantes. El docente entonces, ya no es quien posee y transmite el conocimiento sino que se vislumbra como interlocutor y posibilitador de la construcción y producción del mismo. Se genera entonces una interrelación entre docente y estudiante: aprenden y enseñan mutuamente, en palabras de los docentes del área de humanidades (lengua castellana) *"a veces en los proyectos de aula se tocan temas que uno como docente no conoce mucho, que a veces ni siquiera ha escuchado. Pero los muchachos los manejan al derecho y al revés y le explican cualquier cantidad de cosas. Entonces uno aprende mucho también de ellos"*.

Además, con respecto a las relaciones establecidas entre los estudiantes y sus docentes, estas se vislumbran a la luz de una figura de maestro que se aleja de lo convencional en el que también él es sujeto de un proceso de formación permanente, se muestra dispuesto al cambio y a participar de un proceso educativo que estimula el riesgo y el reconocimiento de la diferencia. Así visto, el respeto por el pensamiento, por lo deseos y la curiosidad de los estudiantes, la motivación constante a la construcción del conocimiento y la reflexión y valoración de su saber y de su que hacer hacen parte

vital de la práctica pedagógica: *“No más hacer la pregunta; ¿ustedes que quieren trabajar en clase de español?, a mi me producía temor como profe, porque si me planteaban algo que no estuviera dentro de los alcances de mi conocimiento hay uno se asusta mucho por eso, porque uno quiere mantener la vocería, algo así como el poder en clase, pero uno se arriesga a trabajar de manera diferente, sin planes prefijados pero con metas claras”*. (Grupo focal A.G.1, A.E.2 docentes). Lo anterior da cuenta de la postura planteada por Donald A. Schön (1983) con referencia al docente como profesional reflexivo “capaz de analizar y evaluar la gama de conocimientos que pone en marcha cuando se enfrenta a la enseñanza de un grupo de alumnos, y a su vez, esta reflexión que nace desde sus propios conocimientos prácticos, desde sus acción pedagógica, le permitirá ir construyendo y redefiniendo ese conocimiento, ajustando sus ayudas pedagógicas y la definición de su rol, a las demandas de la educación que requieren sus alumnos”.

En esta óptica, el docente es también un acompañante en el proceso, es quien permite a la vez un Rol y papel diferente para el estudiante beneficiando escenarios en los cuales da la oportunidad de expresar las propias ideas y opiniones, de discutir argumentando diferentes puntos de vista, de participar en la planeación, ejecución y evaluación de los procesos y de tomar decisiones. Tiene lugar entonces el ejercicio de la libertad que se compromete con la formación de seres humanos responsables, críticos y activos, esto es, la apuesta por la autonomía, el autofortalecimiento y el desarrollo de la autoconciencia como aspectos fundamentales para identificar las limitaciones y potenciar las capacidades, de tal forma que éstas sean la base para la autosuperación. Como es expresado por los docentes participantes del grupo focal proyecto de aula: *“hay momentos problemáticos, los muchachos tienen que generar discusión y ver alternativas de solución; en ese proceso cada uno se vuelve mas crítico frente a las situaciones que se presentan y es capaz de argumentar la posición asumida, se ven en la necesidad de asumir*

roles dentro del salón, por lo cual participan activamente, diseñan actividades y se autoevalúan” (A.G.1, A.E.2, Docentes).

Se evidencia la **conformación de una Ciudadanía de corte Crítico y Democrático** como otra características ética y política que subyace a las experiencias sistematizadas, característica que, de un lado, se estructura también a partir de las relaciones que se establecen tanto entre los mismos estudiantes como entre estos y sus docentes; y de otro, está ligada a expresiones de comportamiento que son constantes en la cotidianidad y que dan muestra de una conducta guiada por valores.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre los estudiantes estas están caracterizadas principalmente por la motivación mutua a partir del reconocimiento de las fortalezas y debilidades, por el poder manifestar y aceptar las observaciones del otro para el mejoramiento personal, por el establecimiento de acuerdos, la negociación y la identificación de roles al interior del grupo, lo que contribuye tanto al autoconocimiento como al conocimiento del otro, en términos de los estudiantes participantes del grupo focal de la escuelas de formación deportiva, *“lo mejor ha sido el poder llegar a acuerdos, repartirnos tareas, dar opiniones y dividirnos el trabajo... también hemos desarrollado la capacidad para convivir con el otro, para aceptarlo como es y ayudarlo a superarse”.*

En este sentido existe un auto conocimiento y reconocimiento de cada persona desde su perspectiva individual conduciendo a la consolidación de la identidad y la diferencia como camino para vivir con el otro, validando la democracia como condición esencial dentro de las relaciones humanas: democracia en la diversidad (respeto al otro), democracia de las culturas (reconocimiento del “otro” como un “otro diferente”), como a la vez democracia de la palabra (tolerancia) y democracia del conocimiento (pluralismo). Podría afirmarse entonces que desde las experiencias se avanza en la

aceptación del otro como legítimo otro, parafraseando a Maturana, en la constitución de una manera de actuar indispensable para la creación de un espacio humano de convivencia social deseable.

Por otro lado, en referencia a las expresiones de comportamiento que dan cuenta de una conducta guiada por valores, se dilucidan a partir de las experiencias educativas, aspectos que no solo facilitan las relaciones sociales establecidas y la convivencia, sino que enriquecen el ambiente de aprendizaje tales como la tolerancia, la responsabilidad, el respeto y la amistad constituyéndose como mínimos que favorecen la integración, el conocimiento de si mismos y, por tanto, pueden redundar en mejores desempeños y resultados. Así visto se presenta el "dominio de lo relacional como ámbito fundante de la ciudadanía" (Maturana, 1997, p. 18)

Visto de esta manera, podría decirse que en las experiencias educativas sistematizadas se develan condiciones que implican la sensibilización de los participantes con respecto a conflictos inherentes a dinámicas y realidades sociales específicas que pueden ser intervenidas y transformadas en pro de una vida con mayor calidad. Formar en actitudes que desarrollen la **Sensibilidad Social** desde las experiencias mencionadas, es empoderar a los participantes para que se perciban como personas potencialmente capaces de cambiar o modificar una condición social que los rodea. El estudiante es un sujeto político, que puede no sólo incluirse en la sociedad, sino transformarla. Se vislumbra una opción ético política emancipadora, al llevar al estudiante a identificarse con la construcción de una sociedad en la cual se superarían las injusticias e inequidades actuales: *"A través de la experiencia se le ayuda al joven a tomar conciencia de su entorno global y de los problemas que hay allí para que ellos se sensibilicen ante lo que sucede. Esto aporta a una comunidad porque ellos van a desplegar*

ésta sensibilidad social a su barrio o comunidad; una persona con conciencia social se motiva a buscar alternativas de cambio". (Grupo focal A.G.2, A.E.5, docentes)

Sin embargo, a partir del análisis se dilucida que estas actitudes no siempre se ven reflejadas en acciones concretas que trasciendan el mero discurso y den cuenta de cómo realmente se ponen en juego las mismas con relación al entorno social específico.

4.2.3 Características metodológicas propias de las experiencias educativas



CUADRO No 4: CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS PROPIAS DE LAS EXPERIENCIAS

La pedagogía cumple también con el propósito de articular una racionalidad estratégica y técnica con la intención de ordenar las experiencias con criterios de éxito de acuerdo tanto con las finalidades que persiguen como con la dirección que toman las mismas experiencias. Así visto, se formulan y diseñan metodologías, estrategias y

dispositivos metodológicos que hacen posible la dinámica del proceso educativo y que hacen parte de la **dimensión instrumental de la pedagogía**.

Algunos de los elementos que se mencionan anteriormente se han evidenciado a partir de este proceso de sistematización y se describen a continuación haciendo referencia a las siguientes características: **reconocimiento y respeto de los saberes de los estudiantes, identificación de necesidades, gustos e intereses, principios metodológicos y relaciones de las metodologías con contextos sociales**

Un aspecto fundamental característico de las metodologías implementadas en las experiencias educativas es su preocupación por **reconocer y respetar los saberes de los estudiantes**, es decir, por explicitar lo que los estudiantes saben y pueden aportar con relación a los contenidos que se trabajan como parte de la organización curricular de la institución. Igualmente no se trata sólo del reconocimiento y respeto de los saberes y experiencias con que llegan los estudiantes, sino también de discutir de una manera dialógica y abierta la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, en palabras de uno los estudiantes partícipe de la experiencia evaluación por rejillas, *“nosotros decíamos lo que era necesario calificar en un texto, y entre todos junto con el docente diseñábamos la rejilla, poco a poco la mejorábamos con elementos que nos iban pareciendo importantes”*.

En este sentido, se reconoce que los estudiantes poseen unos saberes, los cuales no son desacreditados, se introduce entonces el valor del diálogo y la negociación como herramienta para posibilitar un mutuo entendimiento entre docentes y estudiantes facilitando la construcción de aprendizajes adecuados y pertinentes. El proceso educativo entonces asume una perspectiva desde la cual, como lo afirma Freire (1972) *“Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”*. (p. 23)

Otra de las características metodológicas identificadas en las experiencias educativas se relaciona con el **tener en cuenta los intereses y los gustos de los estudiantes** como punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje, en palabras de una de las docentes líderes de la experiencia proyectos de aula: *"nuestro interés es detectar los intereses de los chicos y ser consecuente con ellos en el momento de llevar a cabo las actividades"* (Grupo focal A.G.1, A.E.2, docentes).

Este punto es reiterativo desde las experiencias educativas adelantadas en el marco de las áreas de humanidades (lengua castellana). Sin embargo, esos intereses y expectativas para las experiencias adelantadas desde el área de libre expresión no son solo el punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje sino el origen de las propias experiencias: *en el caso propio de las escuelas de formación deportiva partimos de ese primer elemento, que es que el chico está en algo que él quiere aprender. En la escuela deportiva como es un proceso de educación no formal, el joven está inscrito o el papá lo inscribió, pero él está ahí porque él quiere aprender de ese deporte o modalidad artística, de ese centro de interés"* (Grupo focal A.G.2, A.E.4, docentes)

Así visto, al retomar los saberes previos, los intereses y los gustos de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, puede afirmarse que se promueve desde las experiencias educativas el **aprendizaje significativo**¹³ el cual favorece la vinculación de los saberes previos y la construcción colectiva de conocimiento, dando lugar a una producción en una forma cíclica, en donde cada hallazgo, no es una respuesta, sino la excusa para hacerse nuevas preguntas.

La **relación de las metodologías con contextos sociales**, constituye otro aspecto a analizar con relación a las experiencias educativas. Es claro que se han suscitado al

¹³ De acuerdo con Ausubel, hay aprendizaje significativo cuando la nueva información se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz, es decir, cuando esta información (idea, relación, etc.) tiene significado a la luz de la red organizada y jerárquica de conceptos que el individuo ya posee.

interior de la institución reflexiones de interés sobre el contexto, lo que ha trascendido el acontecer escolar para impactar en los espacios personales, familiares y sociales de los estudiantes y de los docentes. De modo que, las actividades adelantadas en cada una de las experiencias educativas, han generado una interesante alternativa, con características profundas de innovación, puesto que en los procesos de formación que se generan se ven configuradas, como se mencionaba anteriormente, acciones políticas, a partir de los modos de ser y pensar de quienes están involucrados y las construyen.

Asimismo, las actividades desarrolladas en las experiencias poseen una intencionalidad, evidenciado esto en una labor educativa orientada a hacia la promoción de actitudes para la convivencia, la formación en valores, la educación física, la promoción a la lectura, el fortalecimiento de competencias escriturales y en general la educación para la identidad. Por ello se puede concluir que las propuestas metodológicas de las experiencias educativas aquí abordadas, coinciden con el discurso de un modelo pedagógico alternativo que tiene por merito usar conceptos, que se van derivando de la práctica educativa y simultáneamente de la reflexión constante en torno a ella, de forma contextualizada y de acuerdo a entornos comunitarios y sociales.

En relación a los **principios metodológicos** de las experiencias de humanidades (lengua castellana) libre expresión puede afirmarse que estos responden a la **preocupación por desarrollar capacidades críticas de los estudiantes**. Así pues, se implementan actividades que permiten por un lado, la discusión y la expresión tanto de ideas como de opiniones, y por otro lado, la reflexión sobre los textos y la oportunidad de relacionarlos con contextos reales. Se generan entonces ambientes de aprendizaje en los cuales la oportunidad de expresar las propias ideas y opiniones, discutir, argumentar, planear, ejecutar, evaluar y tomar decisiones es permanente. Los docentes de los grupos focales de las experiencias del área de humanidades reiteran este último

aspecto expresando que : *los productos o trabajos que se elaboran, por ejemplo, una vez realizada la lectura son una forma para valorar los textos y presentar posturas frente a los mismos, a las situaciones que tienen lugar dentro de ellos o sobre los personajes.* (A.G.1, A.E.1 docentes).

Lo anterior en miras de un proceso educativo que enseñe a pensar, a razonar, a incentivar la creatividad y el criterio sano, en donde se enseña a juzgar, es decir, a ver la realidad de forma distinta, a aportar puntos de vista propios y a contribuir a la mejoría y transformación de su entorno, puede decirse entonces que se avanza en la desescolarización de la escuela, es decir, "se recupera la potencialidad sinérgica de los procesos educativos" (Calvo, 1993, p. 251)

Las metodologías están basadas en la expresión de los sujetos educativos y pedagógicos, que se reconocen como tal. De manera que se le otorga un lugar central y estatus de **protagonista al sujeto que aprende**, pero en un trabajo conjunto, dicho de otra manera, de construcción colectiva. Así pues, en lo cotidiano las actividades comportan ideas claras acerca de que quienes se forman son sujetos únicos, pero que se construyen socialmente. Las siguientes afirmaciones son muestra clara de ello "*las actividades que se realizan dependen del momento y las habilidades que se quieran desarrollar en los niños y en los grupos es decir, el antes, durante y después de la lectura*" y "*esta experiencia rompe con una educación tradicional, se rompe con los espacios cerrados de un salón, no limita la creatividad y se utiliza el juego, se permite la iniciativa y la curiosidad y se parte de sus intereses*".

El juego entonces se evidencia también como elemento metodológico característico de las experiencias educativas. En el caso específico de las escuelas de formación deportiva y la escuela de zanqueros, el juego es la actividad principal y el eje transversal que junta los diversos deportes y actividades artísticas propias de la experiencia. A la

vez, es el mecanismo que permite descubrir en los estudiantes sus habilidades y sus potencialidades para afianzar su criterio de escogencia de las diferentes modalidades deportivas.

Igualmente el juego es el soporte de una actitud activa y dinámica que facilita la asimilación de los aprendizajes de lo que implica el montar en zancos, en este orden de ideas se tiene en cuenta el principio de no poderse realizar bien una actividad que no se haya experimentado. Por éste motivo, el juego es considerado como un momento de enfrentar ese saber hacer con los propios desempeños y la disponibilidad corporal, *“con el juego aprende, aprende a aprender”*(Grupo focal A.G.2-A.E.5, Docentes) como considera Raimundo (2003), *“mediante los juegos se entra en comunicación y se aprende a convivir. Sobre todo, a alternar incesantemente entre compañeros y adversarios, entre un ego que se siente victorioso y un yo que acepta en el otro una mejor demostración de ciertas habilidades”* (p.55).

De la misma forma, en las experiencias del área de humanidades el juego potencia el desarrollo de la expresión oral y corporal como elementos fundamentales de la comunicación humana. Sin embargo, al llevar a cabo el análisis de la información recolectada, no se encuentra el juego como un aspecto esencial de la metodología planteada para el desarrollo de dichas experiencias. Atender a este aspecto sería muy valioso puesto que, la actividad lúdica provee al estudiante de una serie de conocimientos, aptitudes y habilidades que le ayudan a mejorar sus relaciones con el medio que lo rodea y es un canal a través del cual los participantes aprenden a pensar numerosas alternativas para resolver situaciones fomentándose el aprendizaje social.

Igualmente se posibilitan **escenarios alternativos**, donde la actividad de maestro y estudiante resulta significativa y se desarrollan procesos de educación para la diversidad a partir de las necesidades y de las expectativas de los actores involucrados

en el acto educativo. Estos escenarios, espacios de discusión y reflexión, han fortalecido las experiencias. Así pues en las experiencias las metodologías propenden por un interés común de que los actores involucrados en ellas se formen integralmente y se mejore sus condiciones de vida. Ello se evidencia en la posibilidad que brinda la institución para pensar las prácticas y reconoce las ideas, competencias y sensibilidades de las personas involucradas, en una lógica donde la concepción de enseñanza es un constante movimiento que evoluciona con la experiencias de trayectoria e intercambios de quienes construyeron y construyen la experiencia.

Es de anotar también que la acción de los docentes les implicó descentrarse de su hacer cotidiano, para cambiar su **rol tradicional** asumiendo su quehacer desde otra mirada con el fin de hacer partícipes a sus estudiantes y configurar nuevas formas de enseñanza aprendizaje de las áreas humanidades (lengua castellana) y libre expresión haciendo de ellos, como lo afirma un estudiante, *“espacios en donde nosotros participamos y dimos ideas para aprender entre todos de un tema específico y de interés para el estudiante, no solo las ideas del maestro sino la participación de los estudiantes”*

De paso es relevante exponer el hecho de que las **metodologías son flexibles** participativas, democráticas, fomentan la cooperación, el trabajo en grupo y la reflexión sobre las distintas actividades, convirtiéndose en un puente para transmitir valores de tolerancia, respeto, solidaridad, crítica y denuncia. Las metodologías entonces, fomentan la autonomía y libertad, que entendidas como la posibilidad y la capacidad para la toma de decisiones y la elección para la participación, permiten involucrarse e implicarse en contextos reales de forma asertiva.

Así visto, desde las experiencias educativas adelantadas en el marco de las áreas de humanidades (lengua castellana) y de libre expresión entrevisté una **toma de posición frente a la formación de sujetos críticos y democráticos**, dicho de otra manera, los

elementos constituyentes de corte metodológico en cada una de las experiencias, dan cuenta de una posición crítica frente a la educación y a la pedagogía. Así pues, entre los desentrañamientos que se logran a través esta investigación, se puede percibir como desde lo metodológico se materializa una concepción ética y política, que no siempre se hace explícita.

4.2.4. Aportes de las experiencias educativas a la formación integral de los estudiantes



CUADRO No 5: APORTES DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS A LA FORMACION INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES

Lo expuesto a continuación intenta dar una mirada desde las dimensiones de la pedagogía hacia los aportes de las experiencias educativas a la formación integral de los estudiantes, aportes que a su vez son producto de esta misma investigación y que se presentan enunciados en tres ejes principales denominados **Aprender a ser**

(autoestima, cambios actitudinales, autonomía y manejo del tiempo libre), **Aprender a Convivir** (habilidades para la vida) y **aprender a Conocer** (Talentos y capacidades).

Ahora bien vemos que la finalidad de las experiencias de Humanidades y Libre Expresión parte de un proyecto educativo que privilegia la calidad de vida, la dignidad humana, el desarrollo de la cultura, el conocimiento, la capacidad de acción y la participación democrática.

Se reconoce la recreación, el deporte, el teatro, la producción y la lectura como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, social, estética, ética, axiológica, corporal y lúdica) y no solo en una de ellas. Es decir, aunque su énfasis esta en la parte deportiva y artística y de construcción de conocimiento, se privilegia a su vez el espacio formativo con sentido de trascendencia, cimiento de valores y de principios de vida comunitaria.

Se busca entonces un enfoque educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias, sino también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas, en sus cambios actitudinales, en el fortalecimiento de sus potencialidades, en el mejoramiento de su autoestima y el desarrollo de sus habilidades para la vida.

En éste orden de ideas, las experiencias contribuyen a la formación integral de los estudiantes en tres aspectos fundamentales: **En el ser, en el aprender a convivir y en el aprender a conocer.**

Desde el **ser** las experiencias denotan algunos de los sentidos, retomados desde la **dimensión hermenéutica** que los educadores le otorgan a su quehacer educativo, entonces dichas experiencias propenden formar al estudiante para que sea mejor ser humano y esté en condiciones de obrar con capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. En primera instancia favorecen la auto-imagen y el auto-

concepto de los estudiantes como medio para reconocerse en sus capacidades y limitaciones, mejorar la confianza y la motivación que les permita sentirse competentes para asumir con responsabilidad las metas propuestas durante su aprendizaje. Parafraseando a los estudiantes que participaron del grupo focal de escuelas de formación deportiva, la primera manera de fortalecerse en su autoestima es en la misma participación en la experiencia, esta les da la oportunidad de conocerse y aceptarse como seres humanos con sus limitaciones y fortalezas.

Así mismo, los docentes de éste grupo focal expresan que para ellos es muy importante construir con los estudiantes sentimientos de valía personal para que den lo mejor y se reten frente a las metas propuestas. Es decir, las experiencias en su intención de fortalecer la autoestima, potencian dos características: La competencia y el merecimiento. La primera se refiere a lo conductual (establecer y lograr metas), y el merecimiento a lo cognitivo (juicio o creencia sobre mí mismo), aspectos que a la vez le permiten a los estudiantes tener vivencias que lo forman en su tenacidad emocional con sentido de perseverancia y tolerancia a la frustración, lo que en palabras de López (2007) significa que “La calidad de vida personal está notablemente influenciada por la forma como nos percibimos y valoramos a nosotros mismos. Más allá de que en el mundo se está tomando consciencia que al igual que un ser humano no puede esperar realizar su potencial sin una sana autoestima, tampoco puede hacerlo una sociedad cuyos miembros no se respetan a sí mismos, no valoran su persona, ni confían en su mente (p.3)

Igualmente estas experiencias educativas buscan formar al estudiante como sujeto libre y autónomo que lo prepare para una ciudadanía como ser colectivo; por lo tanto, su relación con las intersubjetividades (relaciones con sus iguales), deben capacitarlo para la participación activa y responsable en una sociedad democrática, respetuosa de los

principios de justicia y libertad. El desarrollo de la autonomía permite, en éste caso, educar y formar para que los niños, niñas y jóvenes lleguen a ser capaces de pensar por sí mismos con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Como afirma Freire (1979) "el enseñar exige un rigor metódico, mediante el cual el educador progresista, democrático, refuerza en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad e insumisión"(p.15).

Según palabras de los docentes de las escuelas de formación deportiva "entre los estudiantes se distribuyen los roles y empiezan a construir conjuntamente reglas y normas para jugar un partido, eligen quien es el portero, quien es el defensa, el delantero, pero son ellos mismos los que van decidiendo, ellos mismos se van valorando, y se van reconociendo en sus habilidades" (Grupo focal A.G.2, A.E.4, docentes); así mismo en palabras de los docentes que participaron del grupo focal de la experiencia del plan lector *"los niños y niñas aprenden a tomar decisiones en cada actividad y también de acuerdo a las situaciones de los textos"*.

Por otra parte desde el aprender a ser, los estudiantes han vivenciado cambios actitudinales tanto en sus hábitos como en sus comportamientos, siendo éstos más constructivos para su vida. Es así como un cambio actitudinal fundamental que permiten las experiencias es la motivación que se manifiesta en la persona para buscar hábitos de vida más saludables; en casos concretos, en las escuelas de formación deportiva y las escuelas de zanqueros. De la misma manera, los intereses de diversión cambian de connotación, el joven descubre que hay otras actividades que le pueden generar bienestar personal, como el practicar un arte o una actividad específica que les proporcione un aprendizaje mucho más constructivo para su integralidad. Por esto los estudiantes asumen un posicionamiento crítico frente al consumo de alcohol o del

cigarrillo, teniendo la capacidad de desplazar éste vicio por una actividad más productiva y benéfica para su salud emocional y física.

Además, estas experiencias ofrecen actividades que permiten el buen aprovechamiento, el manejo efectivo y sano del tiempo libre para el mejoramiento de la calidad de vida; es así como los estudiantes encuentran como un objetivo importante al participar en estas experiencias *“el aprender a ser alguien en la vida por medio de la actividad deportiva y artística, creciendo como personas y desarrollándose física y mentalmente”* (A.G.2, A.E.4, estudiantes), igualmente el estudiante al aprender a manejar su tiempo libre le posibilita el ejercicio de la voluntad, la libertad y permite el desarrollo de la autorregulación, toda vez que es viable actuar de acuerdo con los gustos y preferencias, lo que también permite encontrar sentido a aquello que se hace. De la misma forma algunas, especialmente las experiencias que se desarrollan en el área de libre expresión, plantean una alternativa concreta, desde un escenario extracurricular, para emplear adecuadamente dicho tiempo; en otras palabras, las experiencias educativas estudiadas no solo dan respuesta al desarrollo de aquellas capacidades que el ser humano requiere para hacer un manejo adecuado de su tiempo, sino que ellas mismas se constituyen como espacios para hacer uso de ese tiempo de manera provechosa, tanto dentro de la jornada escolar, como fuera de ella: *“ ya no me gusta tanto dormir, quedarme en mi casa los sábados haciendo nada, o viendo televisión; venir a practicar zancos es una manera de divertirnos sanamente”* (Grupo focal A.G.2, A.E.5, estudiantes).

Como un segundo momento se evidencia un aporte de las experiencias **en el aprender a convivir**, enmarcado en la capacidad y habilidades para la vida, que aprenden los estudiantes al enfrentarse a situaciones interpersonales. Estos beneficios dejan entrever como las metodologías, elementos constituyentes de la **dimensión**

instrumental de la pedagogía, contribuyen al desarrollo de los procesos formativos del ser humano en un ambiente lúdico, recreativo y participativo. De manera que los estudiantes aprenden divirtiéndose, en un escenario fomentado por el docente no sólo de transmisión de conocimientos, sino en escenarios que propician procesos de subjetivación: Valores, principios, maneras de relacionarse y en donde se construye de una manera dinámica y creativa nuevas potencialidades humanas que permiten dotar a los estudiantes de destrezas sociales necesarias para su inserción y participación en la vida social. Desde el punto de vista de los estudiantes invitados al grupo focal de la experiencia plan lector, *“uno de los objetivos principales del proyecto es aprender a socializarse más como aprender a trabajar en grupo”*.

La educación en estas experiencias posibilita además la interacción de cada sujeto individual con los otros sujetos y con el medio en el que viven; así entendido, el proceso educativo de las áreas de humanidades y libre expresión tiende a estimular y potenciar el desarrollo de la persona para capacitarla de un modo progresivo en la resolución racional y autónoma de los conflictos que se le plantean en sus relaciones con el medio y con los otros. Parafraseando a los docentes participantes del grupo focal de las escuelas de formación deportiva, los estudiantes aprenden a resolver los conflictos, cuando ellos como educadores les dejan el espacio para que resuelvan por ejemplo aspectos como *“quien debe o no tener el balón”*, esta libertad de consensuar y de llegar a acuerdos es un aspecto fundamental para los docentes en la formación en la resolución de conflictos.

El mejoramiento de las relaciones interpersonales es otro aspecto de las habilidades para la vida, que se potenciaron con las experiencias dado que en el marco de las actividades los estudiantes se integraron mejor, se reconocieron de manera mutua a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades, aprendieron a escucharse, a respetar el turno, la palabra y la opinión del otro, como a trabajar en equipo, como lo

concibe Mantilla (2001) "esta destreza nos ayuda a relacionarnos en forma positiva con las personas con quienes interactuamos, a tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para nuestro bienestar mental y social, a conservar buenas relaciones con los miembros de la familia —una fuente importante de apoyo social—, y a ser capaces de terminar relaciones de manera constructiva"(p.9).

Así mismo el liderazgo como el pensamiento creativo evidenciados en la iniciativa de docentes y estudiantes, para diseñar e implementar propuestas en el marco de las experiencias es otro aporte que en palabras de Mantilla, (2001), "Contribuye a la toma de decisiones y a la solución de problemas y ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida" (p.11).

La comunicación es otro aspecto relevante en las relaciones interpersonales, es vista como un puente para establecer acuerdos, negociar e identificar los diferentes roles al interior del grupo, "*La escucha, el tener que aprender a escucharnos, el hecho de tener que argumentar nuestras ideas y que nuestras ideas tienen que ser respetadas*"(Grupo focal A.G.1 -A.E.2, Estudiantes). Se entiende entonces que la comunicación desde estas experiencias es una forma de ajustar recíprocamente las acciones para la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuenta subjetivamente reconocida como tal.

También es importante destacar que las experiencias han sido un medio para humanizar desde la vivencia de valores y formar mejores ciudadanos; a la vez generar sentido de cooperación, perseverancia, la apertura para reconocer el valor del otro y la aceptación como persona en sus capacidades y limitaciones. En la misma línea, los principios de amistad, compañerismo, respeto, tolerancia, sentido de pertenencia, de identidad, de reconocimiento y respeto, así como el ejercicio de la democracia

participativa son un aporte al estudiante para aprender a convivir y a construir con otros, interpretando a los estudiantes convocados a los grupos focales de las experiencias de Libre Expresión y Humanidades, la actitud tolerante, el sentido de responsabilidad consigo mismo, con los demás, el respeto, la solidaridad, la honestidad y la amistad son valores y principios fundamentales para la sana convivencia apuntando a lo que Bohórquez (1999) denomina esquema de cooperación social, la cual está relacionada con "la existencia de un "Nosotros" como posibilidad de hacer viable una sociedad humana particular. No se niega a los individuos pero hay sociedad y en consecuencia hay esfera pública en el sentido de una preocupación por lo común, por lo compatible, por el interés común, el nosotros coincide con lo social como asociados, como el conjunto de socios solidarios en una propuesta de cooperación mutua, compartida. (p.83).

El tercer aspecto, relacionado con **el aprender a conocer**, intenta dar una respuesta desde las experiencias a la **dimensión explicativa**, debido a que tiene que ver con la intencionalidad de potenciar, descubrir y despertar en los estudiantes sus posibilidades creativas, sus talentos, como sus habilidades y capacidades. Se resalta entonces como capacidad desarrollada la observación y auto-observación tanto de las habilidades de los estudiantes como de las de sus compañeros, en un mirar constructivo y de reto para la consecución de sus metas.

De la misma manera se genera en los participantes la capacidad de confrontación, actitud que hace de los jóvenes personas reflexivas y críticas, que pueden evaluarse así mismos en la medida en que observan y se dan cuenta de las destrezas de los otros, pero al mismo tiempo están dispuestos a aprender de ellos y a reconocer su posibilidad personal para continuar con los propósitos planteados al interior de las experiencias: *"La capacidad de confrontación, porque el muchacho cuando juega el está confrontando lo*

que el tiene con lo que van a decir los demás, ¿cómo me va a ver el otro? ¿será que gano o pierdo el partido?, esa capacidad de confrontar las situaciones, de medir sus habilidades con relación a otros, le permite aceptar que otros pueden tener más habilidades, pero aceptar también que el puede seguir siendo capaz de alcanzar sus metas "(Grupo focal AG1-AE4, Docentes)

Igualmente en las experiencias, los talentos son descubiertos en la medida en que los estudiantes se conocen a sí mismos, sintiéndose cada vez más seguros y con criterio de escogencia de la actividad a practicar. "El autoconocimiento: es la capacidad que permite clarificar la propia manera de ser, pensar y sentir y posibilita un progresivo conocimiento. Supone percibirse como distinto de todo lo que no se es" (López, 2007, p.5).

Por otra parte dentro de las capacidades desarrolladas, especialmente en las escuelas de zanqueros, esta el poder razonar, pensar y tener la iniciativa por medio del análisis colectivo de las escenas y los ensayos; de la misma forma la comunicación como una manera de leer o interpretar lo leído, hablar con vocalización y expresarse con fluidez.

La expresión corporal en esta experiencia es un talento que se desarrolla, el estudiante aprende y conoce las potencialidades de su cuerpo y cómo éste influye en la comunicación. Este talento constituye en sí mismo un lenguaje que logra la integración de las áreas física, afectiva e intelectual. La expresión corporal entonces, es entendida como movimientos, gestos del cuerpo, es uno de los medios o potencialidades esenciales del individuo para transmitir sus ideas, sentimientos, estados de ánimo, emociones, para representar la forma en que se percibe y elabora la realidad, donde se ven movilizados todos sus afectos como sus cogniciones. Las palabras de los estudiantes de éste grupo focal reiteran lo expuesto y están enfatizadas en la capacidad que se genera "*de conocer el cuerpo y conectarse con el*" (A.G.2, A.E.5, estudiantes).

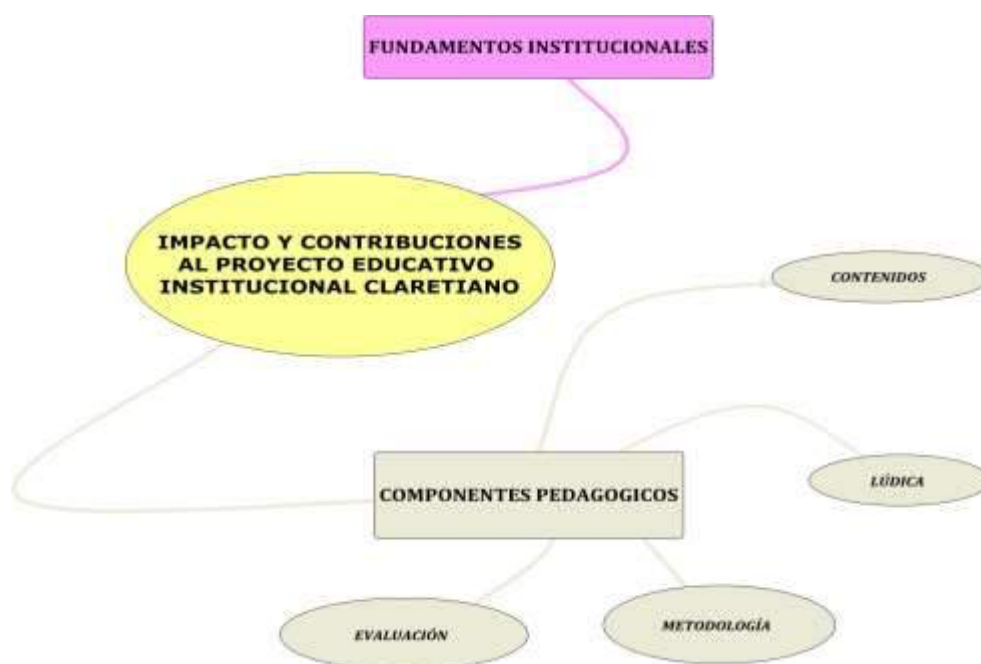
Las habilidades comunicativas como leer, comprender y escribir un texto son capacidades que también se potencian especialmente en las experiencias de humanidades; desarrollar estas habilidades permite al estudiante desde la lectura y escritura asumir una posición crítica en la que aporta a lo expuesto en el texto sus propios saberes. En palabras de los docentes participantes del grupo focal proyectos de aula, *“hay momentos problemáticos, los muchachos tienen que generar discusión y ver alternativas de solución; en ese proceso cada uno se vuelve más crítico frente a las situaciones que se presentan y son capaces de argumentar la posición asumida”*. Es decir, el ayudar a los estudiantes a leer y entender textos con sentido, no sólo en sí mismos con coherencia y cohesión semántica, sino también en sus vidas; textos que les diviertan, les emocionen, les incomoden, les ayuden a expresarse y a entenderse y les descubran realidades ocultas, son maneras de potenciar y permitir a los jóvenes desarrollar competencias comunicativas y textuales.

Finalmente la expresión oral para mejorar la interrelación con el medio, ayudar a una mejor y más positiva resolución de conflictos, el fomento de la imaginación y la creatividad, con el objetivo de dotar al estudiante de recursos para enfrentarse a situaciones inesperadas y complejas por medio de la creación y transformación de historias, son otras de las capacidades que propician las experiencias.

Analizar y recrear las experiencias de humanidades y libre expresión motiva a pensar lo importante de asumir la educación como compromiso de transformación social, y esto implica apropiarse metodologías que permitan considerar el aprendizaje como aquel que logra cambios estructurales en el pensar, en el ser y el aprender a convivir. Ahora, si dichas experiencias buscan formar desde estos tres ejes fundamentales, no se puede decir que están desarrollados en la persona a cabalidad, son procesos que exigen

constancia, secuencialidad y seguimiento, aspectos que en algunas experiencias no se tienen en cuenta por falta de continuidad de las mismas.

4.2.5 Impacto y aportes de las experiencias educativas y su contribución al Proyecto Educativo Institucional Claretiano



CUADRO No 6: IMPACTO Y ALCANCES DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y SU CONTRIBUCIÓN AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL CLARETIANO.

A la pedagogía se le atribuye también dentro de sus tareas o labores la regulación, organización y disposición del ejercicio educativo en las instituciones, mediante diferentes agencias y dispositivos, esto es, el establecimiento de condiciones específicas que hagan más intencionadas, eficientes y racionales las prácticas educativas. Por tanto, los contenidos de enseñanza, las estrategias pedagógicas que orientan las labores en la institución, los planes de estudio, los criterios para la evaluación, las pautas que orientan

la convivencia y la toma de decisiones en la institución, entre otros aspectos, son reglamentados por las leyes del sistema educativo.

En este sentido, El proyecto Educativo Institucional, como forma mediante la cual cada comunidad educativa expresa la manera en la que ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, se constituye como una de estas agencias o dispositivos, no solo evidenciando y regulando los aspectos mencionados anteriormente, sino también definiendo la razón de ser y el campo de acción de la institución educativa.

Es importante aclarar que si bien los postulados que a continuación se presentan intentan enfatizar en la **dimensión normativa de la pedagogía**, también aquí se hace una mirada desde todas las dimensiones a los impactos y alcances que generan las experiencias educativas al Proyecto educativo institucional Claretiano, impactos que son también producto de esta sistematización de experiencias.

Así visto, las experiencias educativas tanto del área de humanidades (lengua castellana) y como del área de libre expresión generan impacto al interior de la institución en los **Fundamentos institucionales** expresados en la Misión, Visión, Valores y Objetivos como en los **Componentes pedagógicos** del Proyecto Educativo Institucional, dilucidados en la lúdica, evaluación, metodología y contenidos. Vale la pena mencionar que si bien los diferentes saberes de las experiencias confluyen en el enriquecimiento del proyecto educativo institucional no responden directamente a un modelo pedagógico único dado que a nivel institucional se contemplan diferentes perspectivas que orientan las actividades de enseñanza aprendizaje.

En primera instancia las experiencias educativas estudiadas desde los sentidos otorgados por sus actores enriquecen los **Fundamentos institucionales** atendiendo al crecimiento personal de los estudiantes y dando respuesta a su formación integral. En consecuencia, el Proyecto Educativo Institucional propicia la formación integral en el

aprender a ser, a convivir, como en el aprender a conocer; aspectos que desde las experiencias se fortalecen y se potencian, es decir, se pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias, sino también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, potencialidades, su identidad y autonomía.

Lograr un proceso comunitario de formación y desarrollo integral de los estudiantes, sobre la base de valores personales y comunitarios, es uno de los objetivos del colegio Claretiano que se operacionalizó en las experiencias, es así como se fomenta en éstas la formación de valores que responden al proceso de convivencia y a la construcción de comunidad; se destacan entonces como aprendizajes básicos la sensibilidad social adquirida por los participantes.

En esta línea, las experiencias apoyan un motivo social y se dilucida una circunstancia adversa de una comunidad. En palabras de los docentes participantes del grupo focal de las escuelas de zanqueros, “los estudiantes adquieren valores sociales, interés por el entorno social, motivación para participar activamente en la protección y la mejora del entorno”.

Se puede decir aquí desde la **dimensión explicativa** que las experiencias conllevan una vertiente transgresora en la cual el estudiante descubre lo que es, en relación con su medio, pero también aspirando a una humanidad libre y creadora. Es decir, se educa en y para la sociedad, para esto se precisa de espacios de participación democrática, dados desde la libertad, la autonomía y el respeto por los derechos fundamentales de las personas. A la vez se propician cambios de actitud como el compromiso de los estudiantes como ciudadanos sensibles frente a la realidad y al servicio del desarrollo social, como expresa Freire (1979) “La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, el educador progresista debe tener

un compromiso ético político por la construcción de un mundo más justo, el educador ve la historia como posibilidad; no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral frente a las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación; debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, de imaginarse utopías realizables” (p.50).

Por otra parte, las experiencias de libre expresión y humanidades aportan a la Misión y Visión del Colegio Claretiano desde la **dimensión instrumental** a formar con una metodología flexible y dinámica personas críticas y autónomas, capaces de crear formas nuevas de relación fundamentadas en el respeto, la corresponsabilidad y la participación como paso a la conformación de pequeñas comunidades y equipos de vida y de trabajo.

Es así como las mismas experiencias conllevan a la búsqueda de metas comunes que motivan y hacen ver al joven la necesidad de construir en equipo. Así mismo, al vivenciarse las experiencias, los participantes se encuentran con situaciones que los hacen extrapolarse de su interés individual a un interés común, situación que genera cohesión de grupo en donde cada uno sabe su papel en beneficio de lo colectivo. Los docentes convocados a los grupos focales de las dos experiencias argumentan en este aspecto que *“con la metodología utilizada el trabajo en equipo se fortalece, generando sentido de lealtad y de responsabilidad de uno con el otro, el joven cuando ingresa a participar en las experiencias, lo hace desde un interés personal, pero se encuentra que debe empezar a interactuar con otros y a construir con otros”*; desde éste momento, expresan los docentes, los estudiantes comienzan a aprender a compartir y a trabajar en grupo.

Un punto fundamental dentro de los principios y valores del Proyecto Educativo Institucional es la relación escuela - comunidad, es decir, el impacto y la proyección social que el colegio logre en la comunidad circundante. “Los procesos de proyección a la

comunidad buscan la formación de células vivas comunitarias comprometidas en sus propios procesos de organización generando formación ciudadana, sentido de identidad y pertenencia con su comunidad y la opción del servicio como alternativa para el mejoramiento de la calidad de vida” (Colegio Claretiano, 2005, p. 98).

Es aquí donde las experiencias, especialmente las de libre expresión, desde la dimensión explicativa de se unen y aportan a esta intención, propiciando y motivando desde sus resultados que éstas se desplieguen a nivel local y distrital. De igual manera las experiencias han dejado huella en los estudiantes, ellos cuando terminan su participación, han proyectado el interés por el deporte y por el arte como una alternativa de vida, llevando sus vivencias y aprendizajes a sus barrios, grupos de pares o a sus hogares: *“Tenemos exalumnos que han creado su propia escuela en comunidades, o en barrios, y han desplegado el interés del deporte como una alternativa de vida, de manejo del tiempo libre o como una opción de hábitos más constructivos para la persona.”*(Grupo focal AG2-AE4, Docentes)

Por otra parte, los Componentes pedagógicos del Proyecto Educativo Institucional se ven beneficiados por las experiencias educativas en mención, en aspectos como la lúdica, la metodología, la evaluación y los contenidos. Se resalta entonces como un primer aporte, **retomando a su vez la dimensión instrumental**, el interés por promover ambientes de aprendizaje y actividades llamativas con características flexibles y abiertas, que propician espacios para estimular y reforzar constantemente a los estudiantes por los avances logrados o por los aprendizajes construidos.

Las metodologías tienen en cuenta respetar los ritmos de aprendizaje y promover, como valorar, la participación de los estudiantes. Cabe señalar la postura del docente para favorecer estos espacios de aprendizaje participativos y agradables, es él quien asume una actitud de motivación y reconocimiento de las habilidades de los niños, niñas

y jóvenes, haciéndolos sentir personas aportantes sin rótulos del “bueno” o malo”. En palabras de los estudiantes participantes de los grupos focales de las experiencias de humanidades, *“la actitud del docente nos gusta y motiva porque nos felicita y no nos regaña por no leer bien”*.

La postura y el rol del docente también cambia, éste ya no es quien decide que y cómo trabajar, sino se parte de una construcción que se elabora de manera conjunta con los estudiantes: *“el tener que decir a los estudiantes, ustedes que quieren trabajar, cuando uno está acostumbrado a decir cómo se va a trabajar y que es lo que se va a hacer, es un indicador que debemos cambiar significativamente nuestro rol como docentes”* (AG1-AE2, Docentes). Es decir, el rol del docente entonces, es de acompañante en el proceso, en el que los estudiantes quieren y desean aprender. Las experiencias a su vez rompen con una educación tradicional, de espacios cerrados, en el cual el profesor dice como y que se debe hacer, aquí el recurso para motivar e incentivar es permitiendo la creatividad, el juego, y la iniciativa.

Además, estas experiencias reconocidas dan lugar a propuestas de trabajo novedosas que permiten que los contenidos partan de los intereses de los estudiantes para la planeación y la preparación de las clases; el utilizar metodologías flexibles a la vez favorece aspectos como: el tener en cuenta al estudiante siendo éste portador de saber; el hacer uso del consenso para establecer acuerdos; la variedad en los recursos y las actividades; la socialización de los aprendizajes y de lo que se trabaja al interior del aula al resto de la comunidad educativa y la inclusión de elementos como la música, el teatro o el dibujo para facilitar el aprendizaje: *“Dentro de la escuela tradicional el maestro es el portador del saber, por medio de los proyectos uno comprende que el aprendizaje es un proceso individual por parte del estudiante, ellos llevan solitos el proceso y no faltaba el*

que decía, bueno, la clase yo la planeo y la hacemos así" (Grupo focal A.G1 - A.E.2, Docentes)

También es importante considerar dentro de la **dimensión instrumental** y como otro alcance y aporte de las experiencias educativas, el implementar un tipo de evaluación con carácter Meta cognitivo, retomando a Baker (1999), "La Metacognición es capacidad que tenemos las personas de autoregular nuestro propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación(de aprendizaje), aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia... transferir todo ello a una nueva acción o situación de aprendizaje" (p.22), lo cual invita a los estudiantes no solo a conocer lo que les será evaluado sino también permite la participación en la decisión sobre dichos aspectos, de igual forma motiva a los jóvenes en el diseño de instrumentos de evaluación de manera conjunta entre ellos y docentes. "*La evaluación por rejillas lleva consigo una estrategia metacognitiva en cuanto se trata de un proceso autor regulador, porque el estudiante es consciente de sus avances y de las dificultades que tiene en el momento de leer y escribir*" (Grupo focal AG1-AE3, Docentes).

Consecuentemente la Metacognición contribuye y enriquece el concepto mismo de evaluación, no vista simplemente como una nota, sino como un proceso constante de retroalimentación y de oportunidad para aprender del error. En este mismo sentido se contempla la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como componentes esenciales del proceso evaluativo, vista a su vez bajo un enfoque holístico, integral, formativo y transformador. Los docentes participantes del grupo focal de la experiencia evaluación por rejillas en sus palabras expresan que es "*una evaluación de carácter alternativo, puesto que comporta un concepto diferente al que se ha concebido e implementado siempre*".

Igualmente otro elemento a tenerse en cuenta es el cambio de concepción de valoración del aprendizaje, no es el docente el único que valora, el joven debe ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, como lo manifiestan los docentes del área de libre expresión, *“es necesario cambiar el paradigma que tenemos sobre valoración del proceso de aprendizaje, el joven debe ser participe y reconocer lo que aprende, las acciones frente a la evaluación no se debe centrar sólo en nosotros, el estudiante debe estar implicado”*. En esta línea las experiencias incentivan la participación de los estudiantes en la determinación de la calidad de los resultados de la evaluación, el reconocimiento de su individualidad, sus niveles de ayuda que puede brindar a sus coetáneos y la autovaloración de los logros alcanzados. Por último, la evaluación en estas experiencias es también considerada como parte del proceso de aprendizaje, no como un momento de represión y rendición de cuentas de los resultados de los estudiantes.

Podría afirmarse que éstas experiencias educativas enriquecen el Proyecto Educativo Institucional lográndolo operacionalizar; es decir hacen realidad un proceso comunitario de formación y desarrollo integral con propuestas innovadoras, que permiten y dan vía para que otras experiencias de las demás áreas asignadas al interior de la institución tomen como referente aspectos relevantes para una educación en el aprender a ser, a conocer, y a convivir.

Las experiencias estudiadas dejan claro la posibilidad de generar una pedagogía propia, alternativa, reto, que el Colegio Claretiano ha asumido. Así mismo, develan que desarrollo y educación están íntimamente ligados entre sí, el desarrollo cognitivo esta unido a los procesos de desarrollo humano y la acción y reflexión pedagógica parten de las necesidades de los estudiantes. Es decir son experiencias que dan respuesta a una realidad del joven desde su forma como concibe y se apropia del conocimiento hasta de sus condiciones sociales y económicas. A su vez enriquecen la Misión de la institución

Claretiana mostrando como desde el quehacer docente se forman personas críticas y autónomas, capaces de crear nuevas relaciones fundamentadas en el respeto, la corresponsabilidad, el diálogo, la criticidad y la tolerancia; valores que cobran sentido para la convivencia y la construcción de comunidad.

Finalmente es oportuno aclarar que si bien las experiencias, especialmente las de libre expresión han logrado materializar un punto fundamental dentro de los principios y valores del Proyecto Educativo Institucional referido a la proyección social y el impacto que se logre en la comunidad circundante, las experiencias de humanidades no dejan explícito éste principio. Poco se evidencia como se generan procesos de autogestión escuela-comunidad que conlleven sentidos de pertenencia con la comunidad, en una intención de responder a ella con sentido crítico y propositivo.

4.3 Recomendaciones

En este apartado se exponen recomendaciones a las experiencias educativas con la finalidad de vislumbrar aspectos valiosos para el enriquecimiento de las mismas. Estas recomendaciones se enfocan teniendo en cuenta cada una de las dimensiones de la pedagogía.

En primer lugar, con respecto a la **dimensión hermenéutica de la pedagogía** y teniendo en cuenta los sentidos que se explicitaron desde esta dimensión en el momento de la interpretación, se sugiere darle mayor continuidad a cada una de estas experiencias educativas, dado que, si su finalidad primordial es contribuir al desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano, estas necesitan de un proceso mas continuo que permita potenciar mucho mas estos aspectos en la persona. Con lo anterior no se pretende decir que el desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano depende exclusivamente de la puesta en marcha de una experiencia educativa, pero si esta intención es un sentido que se otorga a estas experiencias, se hace necesario

permitir que estas transcurran en tiempos determinados, talvez un poco mas extensos que permitan dar cuenta de avances o impactos mas profundos.

Una segunda recomendación se orienta hacia la importancia de afianzar el propósito del desarrollo de este tipo de experiencias desde la perspectiva de la innovación educativa. Lo anterior en busca de estimular a los docentes para incursionar en procesos de tipo investigativo, que no solo permitan producir conocimiento en pro de la transformación o mejoramiento de las prácticas educativas sino que redunden en su formación personal y profesional. De esta manera se crean condiciones para hacer de la innovación un proceso continuo y permanente que haga parte de la cultura institucional.

Una tercera recomendación esta encaminada al sentido de las experiencias en cuanto su finalidad es el mejoramiento de la práctica docente. Como se evidencia en la interpretación este mejoramiento se enfatiza en el oficio metodológico, esto es, en el como enseñar. Se sugiere fomentar escenarios institucionales para que los docentes se pregunten y den respuesta también a otros aspectos relacionados con el pensamiento pedagógico y que tienen que ver con los contenidos, los sujetos, los contextos, los recursos en torno a la enseñanza, los procesos evaluativos, entre otros.

En segundo lugar, haciendo referencia a la **dimensión explicativa de la pedagogía**, se proponen las siguientes recomendaciones. En primera instancia, mantener presente siempre la pregunta por el tipo de hombre que se quiere formar. Esto con el fin de garantizar que las experiencias que se adelanten den respuesta a esa intención, y obedezcan a lo que pretende el proyecto educativo institucional.

De la misma manera se sugiere no solo brindar elementos desde cada una de las experiencias, para formar en actitudes de conciencia social, sino propiciar también acciones concretas que permitan a los estudiantes ser capaces de actuar en su medio

social, tomando como referentes dichos elementos. Esto con la finalidad de que estas actitudes que se fomentan desde las experiencias trasciendan el mero discurso y se vean materializadas en escenarios concretos, en los que los estudiantes se confronten con una realidad dando respuestas a problemáticas presentadas.

Igualmente, cobra relevancia el fortalecimiento de la formación política de los estudiantes que, de la mano con elementos de tipo metodológico, propicien espacios que favorezcan procesos de participación democrática, el desarrollo de la autonomía y de la conciencia crítica y propositiva, en miras de la formación de sujetos mas conscientes de lo que piensan, hacen, y dicen, de la manera en la cual se relacionan consigo mismos y con el otro y del rol que asumen en la sociedad.

En tercer lugar, con relación a la **dimensión instrumental de la pedagogía**, es preciso tener en cuenta el afianzamiento de acciones pedagógicas concatenadas que permitan evidenciar una planeación y organización juiciosa de las actividades que conlleven a verdaderos procesos de aprendizaje. Lo anterior, con la finalidad de no caer en la realización de actividades sueltas, en ocasiones coyunturales, y que en ciertos momentos pueden no aportar a lo que se pretende como objetivo de aprendizaje.

Otro punto hace mención a la importancia de determinar algunos elementos metodológicos que pueden ser retomados y tenidos en cuenta para la puesta en marcha y consolidación de otras experiencias educativas al interior de la institución. Esto con la finalidad de potenciar dichas experiencias para que generen mayor impacto en cuanto a los objetivos y propósitos que se plantean.

Se sugiere además, asumir el juego y la lúdica no como elementos metodológicos exclusivos de las experiencias que se adelantan desde el área de libre expresión, sino considerarlos como elementos transversales a todas las experiencias educativas. El

juego estimula procesos de pensamiento, habilidades sociales y niveles de motivación, todos ellos necesarios para el logro de los aprendizajes.

Es recomendable también, **avanzar en la consolidación de escritos, registros o fuentes documentales** que den cuenta del proceso llevado a cabo en las experiencias, no solo en miras de documentar las mismas, sino también como ejercicio inherente del quehacer del docente como sujeto investigador de modo que logre ser coherente con los retos que plantea el mundo contemporáneo.

Finalmente, en cuanto a **la dimensión normativa**, cabe recomendar, hacer una mirada crítica y constructiva a los aportes que generan las experiencias al proyecto educativo institucional y que se evidencian a partir de esta investigación. Lo anterior con miras a retomar aquellos elementos que puedan ser considerados relevantes y que den lugar a posibles ajustes.

Es preciso también que desde la misma institución se generen mecanismos de seguimiento, acompañamiento y retroalimentación a las experiencias, que den cuenta de la forma como, desde la mismas, se materializa el horizonte institucional. Esto con el objetivo de dinamizar y fortalecer el Proyecto Educativo Institucional Claretiano.

De igual forma, aunque las experiencias han crecido y han generado impacto por si mismas, es de considerar la posibilidad de propiciar articulaciones y vínculos con otras instituciones que den lugar al dialogo de saberes en beneficio del mejoramiento de las mismas experiencias.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

EL PROCESO DE sistematización hizo explícitos, aspectos constituyentes de la pedagogía en sus dimensiones hermenéutica, explicativa e instrumental con la finalidad de interpretar algunas de las experiencias educativas adelantadas en el marco de las áreas de humanidades (lengua castellana) y libre expresión.

Se presentan entonces a continuación las conclusiones de la misma, dilucidadas estas teniendo en cuenta los siguientes aspectos: valoraciones que se hacen del proceso de investigación, síntesis de resultados respecto a cada uno de los objetivos, la pertinencia del proceso de investigación y nuevas posibilidades frente al mismo y, por último, apreciaciones personales sobre dicho proceso.

Con respecto a **valoraciones que se hacen del proceso de investigación** se avanzó en la construcción de conocimiento pedagógico en el marco de las dimensiones de la pedagogía (hermenéutica, explicativa e instrumental), es decir, tuvo lugar la explicitación, la reflexión, el análisis y la interpretación crítica del saber pedagógico que subyace a las experiencias estudiadas. Al producir conocimiento pedagógico, es posible movilizar transformaciones en las prácticas educativas, por lo mismo, se podría considerar que las experiencias educativas en si dan cuenta de transformaciones de este tipo.

De la misma manera fue posible identificar los propósitos de las experiencias educativas, evidenciar su direccionalidad, esto es, hacia donde se dirigen y que pretenden, así como la clase de valores que se vivencian a partir de ellas y el tipo de

CONCLUSIONES

impacto social que generan. En esta forma fue posible llevar a cabo una reflexión sobre las prácticas educativas que desde allí tienen lugar. Igualmente, se identificaron metodologías, estrategias y dispositivos metodológicos inherentes a las mismas experiencias y que configuran las características de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En relación con la **síntesis de resultados respecto a cada uno de los objetivos** los hallazgos se refieren en primera instancia a los sentidos y significados otorgados por los actores a las experiencias educativas, los cuales están orientados hacia el desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano, el mejoramiento de la práctica docente, el fortalecimiento de los aprendizajes y el cumplimiento de requerimientos institucionales.

En segundo lugar, se evidencian las características éticas y políticas que comportan las experiencias educativas sistematizadas, las cuales guardan estrecha relación con una posición crítica frente a la educación y a la pedagogía desde la cual son relevantes aspectos como el reconocimiento y el respeto a los saberes de los estudiantes, la práctica educativa entendida como proceso social, la conformación de una ciudadanía de corte Crítico y Democrático y la sensibilidad social.

Con respecto a las características metodológicas que subyacen a las experiencias estas se relacionan también, con el reconocimiento y respeto de los saberes de los estudiantes, la identificación de necesidades, gustos e intereses de los mismos, la explicitación de algunos principios metodológicos y la relación de las metodologías con contextos sociales.

En un tercer momento y haciendo referencia a los aportes de las experiencias a la formación integral de los estudiantes, estos se estructuran, principalmente, con base en tres de los pilares fundamentales del conocimiento: aprender a ser, aprender a conocer y aprender a convivir. El aprender a ser incluye los cambios actitudinales, como el

CONCLUSIONES

fortalecimiento de los niveles de autoestima y la formación de la autonomía de los estudiantes. El aprender a conocer se evidencia, a la luz de las experiencias, en la potenciación y el descubrimiento en los estudiantes de sus posibilidades creativas, sus talentos, como sus habilidades y capacidades. Y el aprender a convivir está enfatizado en el desarrollo de habilidades para la vida que implica la formación en valores y principios.

Igualmente, la interpretación que se hace de las experiencias devela que los impactos y contribuciones al proyecto educativo institucional se generan especialmente en los Fundamentos institucionales, expresados en la Misión, Visión, Valores y Objetivos y en los Componentes pedagógicos del mismo.

Para finalizar, la **pertinencia del proceso de investigación y la generación de nuevas posibilidades frente al mismo** podría señalarse que las experiencias educativas al ser sistematizadas se visibilizan y son reconocidas de manera que se convierten en fuente de aprendizaje para otras experiencias tanto en la institución misma como fuera de ella. Por tal razón se hace necesario generar otros procesos de sistematización a través de los cuales se dé cuenta de cómo a partir de aspectos más específicos, por ejemplo aspectos exclusivamente metodológicos, se potencia la formación de sujetos autónomos y críticos, punto fundamental de la propuesta educativa claretiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altarejos, F. (1999). *Dimensión Ética de la Educación*. Pamplona: Universidad de Navarra

Angel, R. (2003). *Oda al juego*. Bogotá: Editorial Cooperativa del Magisterio

Barnechea, M., González, E. y Morgan M. (2000). La sistematización como producción de conocimientos. En: *Revista Aportes No 44*. Bogotá: Dimensión Educativa.

Campo, R., y Restrepo, M. (2000). *Formación Integral. Modalidad de la educación, posibilitadora de lo humano*. Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.

Calvo, C., Carreño, R., Elizalde, A., Evia, G., Fals, O., Kuitenbrounier, J., Osorio, J., Quiroga, R., Razeto, L., Richard, P., Soubllette, P., Valdés, T., Vidal, S., Weistein, L., y Zemelman, H., (1993). *El Corazón del Arco iris*. Santiago: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Cañal de León, P. y otros. (2002). *La innovación Educativa*.

Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. En: *Revista Aportes No 57*. Bogotá: Dimensión Educativa.

Colegio Claretiano. (2005). Documento de Formación Integral. Bogotá

Colegio Claretiano. (2003). Proyecto Educativo Institucional Claretiano. Bogotá.

Colegio Claretiano. (1994). Proyecto de Comunicación Social Alternativa Claretiana. Bogotá.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Recurso electrónico: <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm> [revisado en marzo 2008]

Comisión de pastoral educativa comunidad claretiana. (2005). *Proyecto Provincial de Educación*. Bogotá.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. (pp. 89-103). México: UNESCO

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Argentina: Siglo XXI Argentina Editores.

Freire, P. (1994). *La Naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Freire, P. (1997 a). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.

Gomez, M. (2008). *La evaluación del aprendizaje. Experiencia de aula*. Bogota: Editorial cooperativa del magisterio

Jara, Ó. (1994). *Para Sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Lima, Perú: Tarea.

Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Lucio, R. (1994). La construcción del saber y del saber hacer. En: *Revista Aportes No 41* (pp. 39-56). Bogotá: Dimensión Educativa.

Martínez, A., y Unda, M. Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. Recurso electrónico:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf
[Revisado en Febrero 2009]

Maturana, A. y Sima, N. (1998). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A

Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la Vida, una propuesta educativa para promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*, Recurso electrónico:
<http://www.habilidadesparalavida.net/es/documento.asp?id=30227> (revisado diciembre 2008)

Mendoza, L. *Habilidades para la vida*. Recurso electrónico:
<http://www.slideshare.net/consultoriauniversidad/habilidades-para-la-vida-presentation>. (revisado septiembre 2008)

Organización Mundial de la Salud. División de salud mental. (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir*. Recurso electrónico:
<http://www.documentacion.edex.es/docs/03100MSens1.pdf> (Revisado enero 2009)

Presidencia de la República/Mineducación. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Recurso electrónico:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf [revisado en mayo 2008]

Rimari, W. *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. Recurso electrónico:
<http://www.fondep.gob.pe/boletín/innovación.pdf> (revisado enero 2009)

Pascual, R. (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid

Peronard, M. Desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Coordinadora cátedra UNESCO, tele seminario de la cátedra UNESCO en lectura y escritura.

Pulido, M. (1995). El proyecto Educativo. Elementos para la construcción colectiva de una institución de calidad. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Ramírez, J.E (2006 a). Agotamiento de la Pedagogía. En: J.E Ramírez. (Ed.), *Módulo: Aproximaciones al Concepto de Pedagogía*. (p.p 6-19). Bogotá: CINDE

Ramírez, J.E. (2006 b). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. En: IDEP (Ed.) *Experiencia educativa y pedagógica. (Colección educación y ciudad, No 11)*(pp. 120-135). Bogotá: IDEP

Ramírez, J.E. (2007a). Sistematización de Experiencias Educativas: Producción de Conocimientos Pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas. En: J.E. Ramírez (Ed.) *Módulo: Sistematización de experiencias: posibilidad de producción de conocimientos teórico - práctico*. (pp. 8-45). Bogotá: CINDE.

Ramírez, J.E. (2007b). Presentación. En: J.E. Ramírez (Ed.), *Módulo: Tendencias Pedagógicas*. (pp. 3). Bogotá: CINDE.

Rodríguez, J. (2006). El carácter humano de la experiencia educadora. En: IDEP (Ed.) *Experiencia educativa y pedagógica. (Colección educación y ciudad, No 11)*(pp. 120-135). Bogotá: IDEP

Rodríguez, H. (2001). Pedagogías críticas: Poder, cultura y diversidad. En *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos* (pp. 71-97). Medellín: Corporación región/Colegio Colombo-Francés/Fundación Confiar/Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.

Roldán, O. (1999). *Educación. El desafío de hoy*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Editorial Paidós

Torres, A. (1997). *Aprender a Investigar en comunidad II*. Universidad Nacional Abierta y a distancia. Facultad de ciencias sociales y humanas: Bogotá.

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. En: *Revista Pedagogía y saberes No 13*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Torres, A. (2004). Sistematización de experiencias de una Organización Popular en Bogotá. En: *Revista Aportes No 57*. Bogotá: Dimensión Educativa
