

TEJIENDO VIDAS, CONSTRUYENDO CIUDADANÍAS:
SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

EDGAR DAVID FERNÁNDEZ PÉREZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

2018

Tejiendo Vidas, Construyendo Ciudadanías:
Sistematización De Una Experiencia

Edgar David Fernández Pérez

Tesis para optar al título de magíster en Pedagogía

Director: Hamlet Santiago González Melo Ph. D.

Universidad De La Sabana

Facultad De Educación

Maestría En Pedagogía

2018

Dedicatoria

Este trabajo de grado
está dedicado especialmente a Dios por ser la fuente de inspiración espiritual
A mi madre y hermanas por su acertada compañía, apoyo y amor desbordado
A la institución educativa Pablo de Tarso y a la localidad de Bosa por ser escenarios de
aprendizaje
A mis compañeros maestros por darle valor y apoyo a esta apuesta pedagógica
A mis estudiantes, por permitirme dejar huella en sus aprendizajes y por enseñarme a amar cada
día el maravilloso mundo de educar
A los padres de familia por comprender y hacer visible una comunidad educativa empoderada
Y finalmente a la fuerza de mi vocación por generar en mí, hábitos de disciplina, orden y lealtad
a mis convicciones.

Agradecimientos

A Dios por darme la luz que ilumina mi oficio y por tenerme en sus pensamientos

A mi madre por ser ejemplo de vida

A mis hermanas por no soltar mi mano

A la Bogotá Humana por generar políticas públicas para reconocer la labor y la formación de los
maestros

A mi asesor de tesis, Santiago González, por comprender el espíritu de esta apuesta pedagógica y
orientar acertadamente la investigación

A mis estudiantes y padres de familia por enseñarme a ser mejor educador

A la localidad de Bosa, sus líderes e instituciones

A la institución educativa IED Pablo de Tarso

Tabla de Contenidos

Resumen.....	1
Abstract.....	3
Introducción	5
CAPÍTULO 1.....	9
1.1 Descripción de la experiencia	9
1.1.1 La teoría como parte de la sistematización	9
1.1.2 De la teoría hacia la experiencia sistematizadora, la práctica, lo real.....	14
1.2 Aprendiendo a leer mi localidad	21
1.2.1 Organización (diseño-gestión).....	24
1.2.2 Contextualización del territorio y abordaje del diario campo.....	25
1.2.3 Desarrollo del recorrido	34
1.2.4 Recopilación de la información	38
1.3 Caracterización institucional.....	40
1.4 Justificación	48
1.5 Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación.....	57
1.6 Objetivos.....	63
1.6.1 Objetivo general.....	63
1.6.2 Objetivos específicos	63
CAPÍTULO 2.....	64
2.1 Estado del arte.....	64
2.2 Autores y teorías	69
2.3 El concepto de participación.....	82
2.4 La participación y la Convención sobre los Derechos del Niño	85
2.4.1 Bases pedagógicas de la participación.....	86
2.4.2 La participación de las familias	93
2.4.3 Habilidades emocionales	98
2.4.4 Habilidades comunicativas	100
2.4.5 Habilidades integradoras.....	101
CAPÍTULO 3.....	103
3.1 Declaración del enfoque y alcance de la investigación	103
3.2 Diseño Metodológico de la sistematización de la experiencia	105
3.2.1 Observación participante	106
3.2.3 Observación directa	106
3.2.3 Saberes de caso	106
CAPÍTULO 4.....	114
4.1 Caracterización del contexto local	114

4.1.1 Contexto geográfico.....	114
4.1.2 Contexto histórico.....	114
4.1.3 Barrios y población.....	115
4.1.4 Colegios.....	115
CAPÍTULO 5.....	118
5.1 Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información.....	118
5.1.1 Diseño.....	118
5.1.2 Tipo.....	120
5.1.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	121
5.1.4 Procedimiento de la propuesta.....	123
5.1.5 Recreación de los recorridos y caminatas.....	125
CAPÍTULO 6.....	132
6.1 Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de investigación – acción.....	132
CAPÍTULO 7.....	138
7.1 Análisis de los resultados.....	138
7.1.1 Condiciones que facilitan una educación democrática desde la praxis y su reconocimiento.....	150
7.1.2 Diferencia entre formar y educar.....	151
7.1.3 Actividades de la práctica educadora: producción, apreciación y contextualización.....	152
7.1.4 Formación integral.....	153
7.1.5 Función del docente.....	153
7.1.6 Las actividades de clase en un contexto real.....	154
CAPÍTULO 8.....	156
Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos.....	156
CAPÍTULO 9.....	160
Conclusiones y recomendaciones.....	160
CAPITULO 10.....	168
Preguntas que emergen a partir de la investigación.....	168
Referencias.....	176
ANEXOS.....	184

Lista de Tablas

Tabla 1.	33
Tabla 2.	121
Tabla 3.	123
Tabla 4.	168

Lista de Figuras

Figura 1. Formato preliminar del diario de campo. Fuente: Elaboración propia.....	28
Figura 2. Calificación de la experiencia (de 1 a 5)	146
Figura 3. Utilidad del proyecto para los estudiantes.....	147
Figura 4. Pertinencia de los lugares visitados.....	147
Figura 5. Pertinencia de los instrumentos para la recolección de información	148
Figura 6. Continuidad a futuro del proyecto en la IED Pablo de Tarso.....	149
Figura 7. Ubicación espacial para estudiantes de la localidad de Bosa	191
Figura 8. El aula de clase	191
Figura 9. Estudiantes en el aula	192
Figura 10. Estrategias de comprensión	192
Figura 11. Estrategias de comprensión	193
Figura 12. Estrategias de comprensión	193
Figura 13. Visita al Qhusmuy	194
Figura 14. Foro Educativo Distrital	194
Figura 15. Diarios de campo.....	195
Figura 16. Diarios de campo.....	195
Figura 17. Diarios de campo.....	196
Figura 18. Diarios de campo.....	196
Figura 19. Diarios de campo.....	197
Figura 20. Diarios de campo.....	197
Figura 21. Diarios de campo.....	198
Figura 22. Diarios de campo.....	198
Figura 23. Diarios de campo.....	199
Figura 24. Diarios de campo.....	199
Figura 25. Diarios de campo.....	200
Figura 26. Diarios de campo.....	200
Figura 27. Visita a la casa de la justicia de la localidad de Bosa.....	201
Figura 28. Visita casa parroquial iglesia de San Bernardino	201
Figura 29. Visita Iglesia de san Bernardino.....	202

	viii
Figura 30. Charla con las autoridades locales.....	202
Figura 31. Charla con las autoridades locales.....	203
Figura 32. Visita a la alcaldía local de Bosa.....	203
Figura 33. Visita a la alcaldía local de Bosa.....	204
Figura 34. Visita a la alcaldía local de Bosa.....	204
Figura 35. Visita a la dirección local de educación	205
Figura 36. Visita a la dirección local de educación	205
Figura 37. Visita a la personería local de Bosa.....	206
Figura 38. Ubicación del territorio antes de cada caminata en el mapa de la localidad de Bosa	206
Figura 39. Caminata al humedal La Tibanica, localidad de Bosa	207
Figura 40. Caminata Festival del sol y la luna cabildo indígena muisca de Bosa.	207
Figura 41. Colegio Pablo de Tarso sede B. punto de encuentro para el inicio de las caminatas	208
Figura 42. Comunidad educativa vinculada a las caminatas. Año 2017	208
Figura 43. Caminata humedal de la Isla y Río Bogotá. Año 2016	209
Figura 45. Caminata al humedal la Tibanica localidad de Bosa. Quebrada Tibanica.	209
Figura 46. Caminata al Rio Bogotá límite con el municipio de Mosquera. Año 2016 localidad de Bosa.....	210
Figura 47. Caminata al humedal de la Isla, localidad de Bosa	210
Figura 48. Caminata al humedal la Tibanica localidad de Bosa. Acompañamiento del Jardín Botánico	211
Figura 49. Caminata al humedal la Tibanica localidad de Bosa.....	211
Figura 50. Vivero del cabildo indígena Muisca. Año 2014.....	212
Figura 51. Caminata al cabildo indígena muisca Bosa. Ritual del sol.....	212

Lista de Anexos

Anexo 1. Formato de entrevistas a estudiantes.....	184
Anexo 2. Preguntas de la entrevista a estudiantes	185
Anexo 3. Encuestas a padres de familia	186
Anexo 4. Encuestas a estudiantes actuales	187
Anexo 5. Entrevista 1, guía general.....	188
Anexo 6. Guía general de entrevista a participantes del proyecto.....	190

Resumen

Este trabajo es la sistematización de una experiencia educativa con estudiantes de básica primaria en la Institución Educativa Distrital Pablo Tarso, de la localidad de Bosa en Bogotá, desarrollada a lo largo de tres años como parte de un ejercicio de construcción de espacios comunitarios y alternativos de participación desde la pedagogía crítica. La experiencia de trabajo aquí presentada comenzó a desarrollarse en la institución educativa hace aproximadamente diez años, pero la sistematización comprende un período de tres años (del 2014 al 2016). Así las cosas, se consignan en este trabajo los momentos, la cantidad de estudiantes que participaron, los lugares visitados, los análisis de la participación en estamentos del gobierno escolar, así como la participación en espacios de debate en lo local, lo nacional e inclusive internacional.

La educación es un medio y camino que permite formar a los ciudadanos en sus procesos cognitivos, sociales y emocionales, pero también es un instrumento para vivir, visibilizar y fortalecer los principios de la democracia en el marco de la construcción del Estado, esto es posible por medio de la responsabilidad otorgada a la institución educativa a través del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales y municipales. Consciente de ello, la experiencia educativa “Tejiendo vidas construyendo ciudadanías” se constituye en la muestra del valor de lo público como constructor de ciudadanos desde el aula y más allá de ella; es decir, desde la ejecución de actividades que promuevan una actitud de inmersión e interés en los asuntos de la localidad, una promoción del reconocimiento del entorno como escenario de aprendizaje y un desarrollo de los procesos de comprensión de los educandos y maestros.

A través de una metodología de corte cualitativo, en este trabajo en la localidad de Bosa se implementaron exitosamente los cinco momentos de Óscar Jara, inspirados en el trabajo de Hernández Sampieri y basados en la observación, obteniendo unos resultados útiles para la comunidad educativa y para el ejercicio de la práctica pedagógica.

La experiencia se analiza desde la pedagogía crítica y alternativa con el ánimo de aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa desde sectores populares que se han caracterizado por estar excluidos por parte de las élites colombianas a través de una política segregacionista; de ahí la importancia del debate entre las competencias y las habilidades, mientras las élites se conciben dueñas del territorio, de sus recursos.

Palabras clave: Educación, Habilidades sociales, Pedagogía crítica, Pedagogía alternativa, Territorio.

Abstract

This work consists of a systematization of educative experiences with basic primary students from the Institución Educativa Distrital Pablo de Tarso, located in the District of Bosa, Bogotá. This was developed over three years as a part of an exercise of building alternative community participation from the perspective of Critical Pedagogy. The experience presented here started about 10 years in the educative institution; however, the systematization encompasses a three-year period (from 2014 to 2016). Thus, this work contains moments, site visits, students' participation, the analysis of their partaking in some instances of school government and their involvement in local, national and international debate forums as well.

Education is a means to citizenship training in its cognitive, emotional and social dimensions. However, it is also a tool for living out democratic principles and for strengthening them in the context of State-building. This is possible through the responsibility imposed to the institution by the Ministerio de Educación Nacional and the local Education Secretariats. Accordingly, “Tejiendo vidas, construyendo ciudadanías” evidences the value of that which is public by highlighting its role as citizenship-trainer, from the classroom and beyond it. That is: from those activities that promote citizens' enrolment in local public affairs and the recognition of their surroundings as learning scenarios, as well as the understanding of teachers' work.

By using a qualitative research methodology, this work successfully implements Óscar Jara's “five moments”, inspired in Hernández-Sampieri's work. Moreover, based on observation this work yields useful results for both, the education community and the exercise of pedagogical practice.

The analysis from the perspective of Critical and Alternative Pedagogy aims at the construction of a more equitable society from those popular sectors, excluded by the Colombian ruling elite through segregation policies. Thus, as long as elites conceive themselves as owners of the territory and their resources, the skill and abilities discussion remains important

Keywords: Education, Social skills, Critical pedagogy, Alternative pedagogy, Territory.

Introducción

Los procesos de formación de ciudadanos han sido parte de las preocupaciones más importantes de la política educativa desde diferentes ámbitos, como los tecnocráticos y los de los maestros de base, quienes han desarrollado diferentes maneras de entenderlos y aplicarlos. Esta investigación se convierte en un esfuerzo desde la base¹, desde la participación plena de los sujetos que pueden transformar su realidad, condición que hace presencia en la Constitución Política de 1991, así como en las intencionalidades del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en sus elementos de seguimiento, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Este trabajo es el informe de un proceso de sistematización de una experiencia grupal; planteada como un modelo participativo y dialógico cuya finalidad fue analizar los aspectos más importantes de la experiencia educativa “Tejiendo vidas construyendo ciudadanías” desarrollada durante los años 2014 y 2016 en la IED Pablo de Tarso en la localidad de Bosa. por medio de elementos como la planeación, la gestión, implementación y conclusiones y el proceso de aprendizaje que ha generado la práctica para poder interpretarla, recuperarla y mejorarla.

Esta experiencia ha sido valorada y reconocida en diferentes espacios. Por un lado, durante el Foro Educativo Distrital (2015), realizado en el marco de la Semana Internacional de Educaciones Alternativas, organizado por la Secretaría de Educación del Distrito Capital. A través de este evento, se otorgó un estímulo económico a la experiencia. Por otro lado, el Instituto para

¹ Se entiende por *base*, los niveles y grados de la educación, es decir, el preescolar, la básica y la media. En el marco de la experiencia, representa el grado tercero de educación básica primaria de la IED Pablo de Tarso, grado en la cual se encuentra la población que ha hecho parte de la experiencia “Tejiendo vidas, construyendo ciudadanías”. Por otro lado, *base* también refiere a la labor ejercida por maestros comprometidos con su realidad.

la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), otorgó reconocimiento especial a esta experiencia en la modalidad de innovación con el Premio a la Investigación e Innovación Educativa (2015). Dichos reconocimientos son especialmente importantes en la medida en que Colombia tiene una deuda histórica de reconocimiento con sus maestros, dignificando y visibilizando una labor propia que en muchos casos se hace de manera aislada. Además, para aquellos que tienen la oportunidad de enunciar sus avances y desarrollos es muy importante lograr de una manera adecuada resumir los trabajos y experiencias hechas con los estudiantes y padres de familia.

Teniendo en cuenta esto último, en este trabajo se proponen una serie de elementos de análisis sobre los antecedentes; es decir, desde qué perspectiva y en qué momento histórico nacieron las preocupaciones personales del docente gestor, cómo se dieron la implementación y gestión, así como la integración de los estudiantes y los padres de familia. Se analiza también cómo el trabajo posibilitó que dichos actores se apropiaran de los espacios de tipo cultural, social, político y ambiental que ya existen en la localidad de Bosa, con el fin de adaptarse en estos espacios, recorriendo caminos comunes a ella y al barrio como: escenarios ancestrales de la tradición muisca y de la colonia, espacios más recientes, como la Casa de la participación, o ambientales como los humedales de Tibanica y La Isla. Esos lugares llenos de historia, de diversidad, llevaron a que la comunidad cada año se afanzara más en el acompañamiento y compromiso con el proyecto.

De igual manera, la misma comunidad propuso nuevos espacios considerados importantes y con valor pedagógico para visitar. Es por medio de este ejercicio investigativo que se logró un

empoderamiento de la comunidad sobre sus espacios y lugares comunes desde una perspectiva crítica y de pedagogía alternativa capaz de entender que lo público atraviesa lo comunitario y, que, por medio del empoderamiento, éste adquiere toda su dimensión y sirve para ofrecer procesos alternativos de participación.

La población que fue foco central de este proyecto puede identificarse en tres tipos de estamentos integrantes de la comunidad educativa: los estudiantes en edades entre los 7 y los 9 años que viven en la localidad de Bosa, los padres de familia, y un maestro del ciclo 2 de la educación básica primaria que mediaba entre ellos.

Ante este panorama es bueno resaltar que los elementos propios de una sistematización comienzan a partir de la planeación por parte de un maestro comprometido con la realidad social de la localidad y que ve en este proyecto una posibilidad de participación dentro de las decisiones locales y de transmisión del temple y las ideas de los diferentes actores con los cuales interactúa a lo largo de la fase inicial. Es por ello que la descripción de la experiencia lleva a enunciar los momentos claves del trabajo; por ejemplo: en el año 2009 comenzó la preocupación del docente por una propuesta pedagógica que buscaba, por un lado, la apropiación de los espacios que se podrían definir como invisibilizados, dado que la comunidad educativa, a pesar de hacer parte de la localidad, los desconocía, y por otro lado, cómo estos escenarios locales podrían aportar en la construcción del conocimiento y formación ciudadana de los estudiantes, padres de familia y maestro. Para poder llevar a cabo esa propuesta, fue necesario solicitar los apoyos por parte de la institución educativa, los permisos de ingreso y permanencia en los lugares a visitar, los permisos de las autoridades locales y finalmente la articulación de los aprendizajes obtenidos a través de las

caminatas, en diferentes áreas del plan de estudios cuestión que será revisada a lo largo del documento.

En el año 2009, el proyecto comenzó a ser desarrollado encaminado a integrar a los padres de familia en el proceso, quienes se convirtieron en un apoyo fundamental al interior del mismo, acompañando la dinámica desde la planeación hasta la evaluación y el valor pedagógico que la experiencia le ha otorgado a cada uno de los actores.

En este punto es posible decir que la práctica pedagógica se transformó en la medida en que, antes del inicio del proyecto, los estudiantes eran apáticos a participar y reconocer su localidad, pero con su implementación, se logró una transformación de la mentalidad de los estudiantes, inclusive con un impacto a nivel familiar y comunitario, lo cual cualificó la práctica docente y el ejercicio pedagógico alternativo.

CAPÍTULO 1

Antecedentes del problema

1.1 Descripción de la experiencia

1.1.1 La teoría como parte de la sistematización

Esta sistematización quiere dar cuenta del trabajo hecho en el proyecto “Tejiendo vidas construyendo ciudadanías”, iniciativa que responde a una necesidad de la comunidad educativa en búsqueda del reconocimiento de la localidad de Bosa como contenido de aprendizaje práctico, basado en una experiencia del maestro gestor y de sus estudiantes, quienes paulatinamente se involucraron con sus familias, dándose una relación de lo teórico a lo práctico. Para ello, el texto tratará a partir de una experiencia de vida acudir a lo praxeológico² como la combinación del factor teórico, pero con el privilegio de la práctica; es desde ahí que se inscribe la sistematización que a continuación se presenta. Esta iniciativa surgió en la ciudad de Bogotá D.C., en la localidad séptima de Bosa como un proyecto pedagógico alternativo³ en el año 2009, en el colegio público

² La praxeología se entiende como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión sobre una práctica particular y significativa (*praxis*), como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción. Por el tipo de análisis que realiza pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso. Todo ello con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. Ella es el resultado, entonces, de un análisis empírico. (Juliao Vargas, 2010)

³ Se entiende por pedagogía alternativa, un método de enseñanza capaz de desinscribirse únicamente de una experiencia curricular dentro de un salón de clases, para trascender hacia lo público; es decir, un amplio espectro de estilos de enseñanza, más allá del marcador y la conversación, sesiones abiertas de preguntas y respuestas, proyectos de descubrimiento del entorno cercano, discusiones en torno a él, diarios de campo que podrían considerarse como un modelo de transmisión. Por lo tanto, desde la planeación previa con el marcador y la conversación, el profesor habrá decidido qué contenido, conceptos o habilidades quiere transmitir: en la pregunta y respuesta habrá decidido cuáles son las intenciones, qué se debe tratar con sus estudiantes y desde ahí ayudarle al niño a descubrir. En todos los casos, el estilo del encuentro y el resultado se prescriben previamente desde el espacio y la realidad misma en conjunto con el maestro, los padres de familia y los estudiantes de la IED Pablo de Tarso sede B.

I.E.D. Pablo de Tarso sede B, a través de dos ejes de trabajo: "Aprendiendo a leer mi localidad" y "Comité infantil de derechos humanos – unidos por un ideal".

La decisión de tomar a dicha población como referente dentro de la sistematización de la experiencia se dio con base en la búsqueda de información pertinente dentro de la investigación y al lugar de trabajo del docente gestor en la institución educativa arriba mencionada, además por la experiencia de desarraigo que se evidenció inicialmente entre los estudiantes y los padres de familia con respecto al territorio y sus ecosistemas, así como su identificación con lo local.

Debido a lo anterior, se hizo un trabajo desde la escuela; es decir, con la población cautiva; estudiantes de la IED Pablo de Tarso, inscritos en la Educación Básica Primaria (EBP), en edades entre los 7 y los 9 años. Se inició con ellos, uniéndose posteriormente sus padres, quienes asumieron el papel de ser tutores de sus hijos en la búsqueda de apropiación de los espacios del territorio (humedales, zonas públicas, lugares comunes dentro de su espacio cercano), he ahí la gran complejidad de un proyecto que se hace desde lo comunitario, desde la vida misma.

Se asume que la sistematización debe ser un proceso para reconstruir los momentos y lugares visitados a lo largo de estos años, como una oportunidad de reencuentro con los actores que estuvieron durante el proyecto; así como con los que en la actualidad implementan el ejercicio y buscan de alguna manera implementar elementos propios de sus intereses en los lugares que se visitan.

En este trabajo se entiende sistematización como “el proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de una experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica” (Font, 2005). Esta concepción aplica a la experiencia en mención, ya que fue un proceso de largo plazo en el cual los sujetos experimentaron e intervinieron espacios capaces de ser apropiados dentro de un contexto cotidiano y real desde lo cercano. Esta situación lleva a que de manera permanente los saberes académicos ayuden a ir perfilando los saberes que el sujeto contiene, como lo diría la profesora Font:

A la vez, [la sistematización] propicia la unión entre el saber popular y el análisis académico, rescata los aprendizajes logrados en la práctica cotidiana de los sectores populares y, en la medida en que se les devuelva, contribuye a potenciar su capacidad de reconocerse como sujetos portadores de conocimientos, experiencias y posibilidades de ser actores de la transformación social. (Font, 2005)

Estas situaciones donde se complementan tanto el saber popular como los saberes académicos (inmersos en los casos de los sujetos que ya habían tenido algún contacto, es decir, los estudiantes, el profesor gestor y la comunidad de padres de familia que colaboró en el acompañamiento), llevan a entender que la academia hace unos aportes desde los saberes universales, sin que por ello se llegue a constituir como el todo que se deba poner en juego desde lo universal, y como una situación en donde se valoren esos saberes nada más, es decir, amplía los horizontes investigativos, de valoración y transformación de la realidad.

Desde esa visión se deben rescatar los conocimientos previos de los sujetos como punto de partida en la creación de nuevas comprensiones, asumiendo como escenarios de aprendizaje principalmente, la interacción con el entorno inmediato y la decisión pedagógica de recrearlos en el aula como una alternativa pedagógica y didáctica orientada por las riquezas conceptuales de la pedagogía crítica y de la educación alternativa que ayuda a salir de los moldes tradicionales para aportar a nuevas formas de entender qué significa aprender.

Es por ello que se puede decir que: “La sistematización de la experiencia vivida, desde la tradición fenomenológica, utiliza el enfoque interaccionista simbólico para atribuirle importancia primordial a los significados sociales que los participantes en la práctica, en su constante proceso de interpretación, le dan al entorno”. (Font, 2005, pág. 25). Una manera de hacer un ejercicio democrático de ver las particularidades que cada individuo tiene y que aportan a la experiencia, - que dentro de las consideraciones resultan ser muy importantes-, es tener unos datos llenos de vida: la vida de los participantes.

Ahora bien, lo más importante no es solamente la experiencia sino el empoderamiento; entendido aquí como la capacidad del individuo para apropiarse aquello que le es significativo y en el cual encuentra puntos en común con sus experiencias vitales y con su entorno.

Por otro lado, dentro de lo valorativo se podría indicar que la sociedad estamental de tipo tradicional en sus modelos pedagógicos y de conformación curricular, considera que la escuela es un espacio cerrado donde se asignan materias que aglutinan unos saberes dados desde la burocracia estatal, pero se olvida de lo importante que es la valoración de la experiencia desde la vida misma;

encontrar razones no sólo para dictar una materia como docente, sino también buscar marcar corazones que tengan semillas de cambio en su interior para una sociedad que requiere grandes transformaciones, pero así mismo de los sujetos que lo harán posible.

Para hallar el sentido y buscar una sistematización acorde a los intereses tanto del gestor como de los sujetos participantes hace falta

Rescatar la interpretación que les da, pues aclaran muy bien cómo entender el punto de partida para la sistematización, así como la reflexión crítica de la experiencia o ¿por qué pasó lo que pasó? Esto supone un ejercicio de análisis crítico de la práctica, que identifique las áreas principales donde se lograron avances en la producción de conocimientos, métodos y lecciones sobre cómo trabajar con la población que forma parte de la experiencia. (Font, 2005, pág. 26)

Dentro de estos análisis, la experiencia siempre buscó en su ejecución tener constantes espacios de retroalimentación capaces de permitir ver a las situaciones de modo fenomenológico; con ello se buscó identificar los aspectos positivos y negativos que hicieron parte de ella y que la posicionaron dentro de la red distrital de experiencias valoradas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), como una estrategia dinámica y capaz de dar cuenta del entorno local con proyección a lo ciudadano.

Pero no tiene sentido una valoración desde lo profundo y complejo que puede ser el cambio en lo social, si no tiene un sentido desde lo individual, una búsqueda de la interpretación de los

hechos, de una realidad que en algunos casos se torna avasallante con los individuos. Desde ahí nacen esfuerzos como este, que busca combinar las preocupaciones pedagógicas tanto como las educativas y las relacionadas con la didáctica, tanto de parte del maestro como de parte de los estudiantes y los padres de familia frente a su localidad, su barrio; que puedan leer su realidad, interpretarla y valorarla acorde con sus necesidades e intereses. Desde ahí se hizo “Aprender a leer nuestra localidad”.

En cualquier experiencia de desarrollo, hay elementos que están bajo el control directo de los actores del proceso. Son elementos que se pueden planificar y dirigir por los actores del proceso, los que de esta forma tienen control sobre ellos. Pero, de la misma forma, hay elementos externos, que llamamos factores de contexto, que no están bajo el control de los actores del proceso, pero que tienen una influencia directa sobre sus decisiones y acciones. Ningún proceso de desarrollo se realiza en un vacío, ajeno a influencias externas. La situación de los mercados, la política económica, la estabilidad social y política, la dotación y calidad de la infraestructura pública, etc. (Acosta, 2005, pág. 15)

1.1.2 De la teoría hacia la experiencia sistematizadora, la práctica, lo real

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la visión propuesta por Acosta indica que el contexto es muy importante y se convierte en un aliado de una estrategia pedagógica de tipo crítico y alternativo que logre facilitar la construcción y apropiación del tejido social, en este caso, en el espacio territorial que acogió la sistematización: la localidad de Bosa, donde convergen espacios y escenarios diversos desde la historia, lo ambiental, lo ancestral, lo administrativo, la cultura, entre otros. En ellos también convergen la tradición muisca del cabildo de San Bernardino,

la colonia, en la plaza fundacional de la Iglesia de San Bernardino, hasta la modernidad en las ciudadelas de Metrovivienda, el Porvenir y San José.

Desde lo geográfico asistimos a una localidad llena de historia, por la cual han pasado diversos sujetos, que, desde lo cultural, lo social, lo político han construido maneras de hacerse con su entorno, logrando así ir transformando con el tiempo, no solamente el espacio del territorio, sino los modos sociales; por ejemplo, los muisca, después los españoles y por último los mestizos, llegando hasta nuestros días. Según la Secretaría Distrital de Hacienda, Bosa,

localizado en ese entonces a tres horas de camino a pie desde la ciudad de Bogotá, se ha caracterizado desde siempre por su clima frío, con excelentes condiciones para el cultivo, la ganadería y la caza. Su nombre, que viene del lenguaje indígena y está representado por el jeroglífico de una nariz con las fosas abiertas, significa, según los chibchas, el segundo día de la semana o cercado para guardar y defender las mieses (...) Como recuerdo del importante encuentro histórico entre esos dos mundos, se construyó la iglesia de San Bernardino de la Sierra en 1618 (...) Desde mediados del siglo XX Bosa fue escogida por gobiernos y comunidades religiosas como un lugar apto para la ubicación de los centros educativos, que inicialmente sólo permitieron el acceso a lo que podría llamarse la descendencia de la aristocracia criolla en decadencia. (Secretaría Distrital de Hacienda, 2004)

Bosa es una localidad ubicada al suroccidente de la actual ciudad de Bogotá D.C., inicialmente habitada por personas de la comunidad muisca. Posteriormente, con la llegada de los

españoles, se dio un proceso paulatino de crecimiento y mestizaje que la llevaron a ser un poblado que se convirtió en sitio de acogida para migrantes de la situación que a continuación se enuncia dentro del informe de la Secretaría de Hacienda Distrital.

El nuevo periodo de violencia hacia finales de la década de los cuarenta, que desató el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, provocó un movimiento de inmigración campesina de grandes proporciones a los centros urbanos en donde los territorios de municipios cercanos a las capitales, como es el caso de Bosa, fueron el nuevo lugar de habitación para esas familias desplazadas por la violencia que llegaban a la ciudad en busca de mejores oportunidades de vida. (2004, pág. 10)

Esta situación en la que el antiguo municipio de Bosa acoge a grupos de migrantes, le da importancia frente al gobierno nacional del general Gustavo Rojas Pinilla, quién convirtió al municipio de Bogotá en el distrito especial de Bogotá para el año de 1954 anexando a los municipios del occidente de la sabana: Bosa, Engativá, Fontibón y Suba, convirtiéndolas así en zonas del nuevo espacio administrativo, así,

Por medio del Decreto 3640 expedido durante el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, Bosa es anexada al Distrito Especial de Bogotá. Mediante el Acuerdo 26 de 1972 se consolida como la localidad número 7 de la ciudad y, más tarde, con el Acuerdo 14 del 7 de septiembre de 1983, se modifican sus límites y se reduce su extensión; el Acuerdo 8 de 1993 redefinió los límites de la localidad. (Secretaría Distrital de Hacienda, 2004, pág. 11)

Ahora bien, estos datos desde lo histórico, desde lo administrativo y lo legal no tendrían sentido si no se interpretan a la luz de la teoría fenomenológica, que contextualiza cómo en el año de 1954 se anexiona Bosa a la gran ciudad y con una continua migración que aumentó por los motivos expuestos. Es por ello que esta experiencia adquiere importancia en la medida que se logran recrear los espacios de la historia, y poner en contexto una actualidad que ha cambiado, pero mantiene su esencia a lo largo del tiempo. Por medio de esta experiencia, esa actualidad está siendo descubierta por los actores de este tiempo, unos actores jóvenes, pero ávidos por saber sobre su espacio.

Una vez revisado el contexto histórico de la localidad, cabe mencionar que, dentro de los espacios visitados durante la experiencia del proyecto, se les hace caer en cuenta a los participantes; estudiantes y padres de familia que estas situaciones se pueden contrastar desde la antigüedad, llegando hasta la modernidad, complementándose la tradición con la transformación del entorno, urbano y rural.

Con las visitas a los humedales, parte de los ecosistemas vivos que quedan en la localidad, se orientará hacia una apropiación no solamente de lo público como lugar, sino como parte del entorno común, y como una fuente de la enseñanza del respeto que hay que tener por la naturaleza y por la madre tierra. La sistematización se constituye como una oportunidad de vida, un regalo desde la vocación del ser maestro, dejando de lado el sentido burocrático que se le ha dado a la educación; desde ahí se ha entablado el diálogo entre la persona, el intelectual y el docente que quieren aportar a la comunidad para lograr cambios que transformen desde lo local a lo global.

Al hablar de la condición de la globalidad, conviene destacar el pensamiento del antropólogo colombiano Arturo Escobar (2005), quien postula el papel de la globalización como una condición inhibidora del pensamiento de verse como ciudadano cosmopolita de un mundo que desde lo local requiere soluciones universales, dice lo siguiente al respecto:

La globalidad está compuesta por cuatro escritos cuyo eje es la discusión de los alcances y límites del proceso de globalización concebido dentro de una modernidad claramente europeizante que no alcanza a dimensionar en su amplitud y heterogeneidad los procesos y realidades del llamado Tercer Mundo. El anterior concepto es cuestionado abiertamente por el autor en el sentido de que, como fruto de la modernidad, también ha inhibido el desarrollo de los países que se han determinado en tal condición, a la vez que tampoco puede proveer soluciones para sus diversas y complejas realidades (2005)

Las cuestiones relacionadas con la globalización se hacen palpables en la experiencia por medio del análisis de los temas ambientales, que redundan en lo cultural y las visiones que desde el campo educativo se logran alrededor de él. Es por ello que

La concepción tripartita de los conflictos distributivos: económicos, ecológicos y culturales (asociados a diferencias efectivas de poder según prácticas y valores específicos), cuyo fin sería la sostenibilidad cultural y, como meta última, la interculturalidad. Aquí cobran fuerza las luchas de los movimientos sociales. Esta discusión sobre diferencias culturales, Nación (y sus políticas culturales) y modernidades alternativas. (Escobar, 2005, pág. 67)

Muchos estudios han hecho caer en cuenta de la gran riqueza que alberga el humedal de Tibanica, su influencia en el manejo del clima y en la cuenca del río Tunjuelito y Bogotá. Es por ello que a continuación se irán enunciando algunos temas puntuales relacionados con el tema de la gestión ambiental como parte de la experiencia a sistematizar.

La definición de las características de los suelos a través de muestreos en el terreno, se redujo al área circundante al humedal, al igual que los correctivos y recomendaciones de manejo. Si bien, la metodología Ramsar ⁴define como área mínima deseable a restaurar, aquella asociada a la cuenca o cuencas de captación del humedal, la transformación por expansión urbana en las cuencas que aportan al humedal de Tibanica, impide hablar de suelos, mientras que el área rural bajo jurisdicción de la CAR está aún pendiente por definir su función a futuro como área de expansión urbana o como área adscrita a un parque de recreación activa. (CAR, 2009)

De esta manera hay situaciones que llevan a reflexionar acerca del papel que tiene el humedal desde el punto de vista administrativo y las preocupaciones que entraña su conservación, ya sea como área protegida para la expansión urbana o como parque distrital en calidad de reserva protegida. Esta situación planteó al interior de la experiencia ¹⁹el conocer de primera mano la

⁴ “Las múltiples repercusiones de las actividades humanas en los humedales van en aumento. Para influir sobre los factores que impulsan la degradación y pérdida de los humedales e integrar la función de los valores (monetarios y no monetarios) de los humedales en la planificación del desarrollo y la toma de decisiones es necesario elaborar una metodología que permita evaluar los recursos y beneficios de los ecosistemas para que las múltiples funciones y beneficios ambientales se comprendan ampliamente en el seno de las sociedades. Las Partes Contratantes, la Secretaría, las Iniciativas Regionales y las OIA potenciarán su colaboración con actores relevantes para reducir las amenazas, influenciar las tendencias, restaurar los humedales y comunicar las buenas prácticas.” (Ramsar Convention, s.f.)

necesidad de conservar un patrimonio público de todos los bogotanos, proyectados desde la localidad occidental de Bogotá que colinda con el municipio de Soacha en Cundinamarca.

De hecho, en muchas ocasiones, una de las preocupaciones que mostraban los participantes de la experiencia era precisamente el nivel de contaminación observable: llantas, empaques, muebles, entre otros elementos que ponen en peligro el lugar. Esta situación que es palpable lleva a cada uno de los sujetos a pensar: ¿cómo lograr revertir la situación?, ¿cómo aportar a conservar este espacio ambiental? Precisamente estos cuestionamientos hacían parte de los objetivos que buscaban problematizar el entorno para tener una conciencia real dentro del contexto de una pedagogía crítica de avanzada, que no se queda simplemente en la observación, sino que genera transformaciones y cambios desde lo común como parte del aprendizaje y acciones de los estudiantes en estos lugares.

Dentro de las apuestas del proyecto inicialmente se abordó el tema desde la exploración y observación del entorno, pero así mismo, con el transcurrir del tiempo y de los actores, se ha desarrollado parte de la mitigación de la contaminación por objetos externos en el humedal Tibanica, donde se han recolectado con el apoyo del programa Ciudad Limpia⁵ y su administración, una cantidad aproximada de 10 toneladas de residuos.

⁵ Ciudad Limpia es la empresa de aseo que durante el periodo referido en la sistematización administraba la recolección de elementos residuales, así como la recolección de escombros y servicio de poda de los sectores y zonas verdes de la localidad de Bosa.

Desde ese contexto, se aprovechó la visita al humedal para poder adelantar labores de mitigación del impacto que ejerce el hombre contaminando; es por ello que con los estudiantes y padres de familia, se recolectaron desechos como plásticos, llantas usadas, y empaques de frituras, se encontraron además muebles, desechos orgánicos, entre otros, que permitieron generar concienciación de los efectos de los residuos sólidos en el ecosistema, generando una mayor sensibilidad frente al daño que se le está causando al humedal por parte de la comunidad cercana.

1.2 Aprendiendo a leer mi localidad

Las experiencias de vida son significativas en la medida en que el sujeto puede hacer parte de los procesos y los acoge como parte de sí, logrando esa compenetración entre sus ideales de vida y el entorno que le acoge.

Es desde ahí que la experiencia “Aprendiendo a leer mi localidad” se ha convertido en un proyecto comunitario que es liderado por los estudiantes, madres, padres de familia y por el docente de educación básica primaria del ciclo 2⁶. Este proyecto se desarrolla a través de caminatas planificadas a lugares con intereses étnicos, ecológicos, urbanos, zonas rurales, empresariales y metropolitanos ubicados en la localidad como: Cabildo Indígena Muisca, Parque Ecológico Distrital Humedal de la Tibanica, Humedal de la Isla, Alcaldía Local, Junta Administradora Local, Dirección Local de Educación, Personería local, Casa Claret, Casa de la Justicia, Casa de la participación y los diferentes barrios que se recorren para llegar a estos sitios.

⁶ El ciclo 2 comprende los grados tercero y cuarto de educación básica primaria. La reorganización de la enseñanza por ciclos fue planteada por la secretaría de educación de Bogotá en el plan sectorial de educación 2008 – 2012” educación de calidad para una Bogotá positiva”

Es de vital importancia entender los elementos que facilitan la escogencia de los lugares, en este sentido hay referentes que incluyen lo histórico, lo ecológico, lo ambiental, la política y la sociedad como espacios de aprendizaje desde lo local hacia lo comunitario, con un enfoque fenomenológico. Por fenomenología se hace referencia a la concepción tradicional que expresa la actitud del practicante de la acción, para afrontar su objeto de estudio, con especial énfasis en la conciencia, como lo refiere Husserl,

Yo encuentro constantemente ahí delante, como algo que me hace frente, la realidad espacial y temporal una, a que pertenezco yo mismo, como todos los demás hombres con que cabe encontrarse en ella y a ella están referidos de igual modo. La 'realidad' la encuentro —es lo que quiere decir ya la palabra— como estando ahí delante y la tomo como tal como se me da, también estando ahí. Ningún dudar de datos del mundo natural, ningún rechazarlos, altera en nada la tesis general de la actitud natural (1949)

Después de hallar el tema central frente a lo fenomenológico, cabe destacar que los lugares visitados se seleccionaron de acuerdo con los criterios expuestos anteriormente. A continuación, se hace una descripción más precisa de las motivaciones que llevaron a desarrollar e implementar las visitas, así como los objetivos propuestos.

El humedal de Tibanica se visitó en primera instancia por ser un referente local desde el punto de vista ambiental y ecológico. Este humedal se constituye como parte de los vestigios del gran humedal que fue Bogotá hace más de 2000 años, cuestión que se puede evidenciar de manera simple en las vías de los barrios en los cuales hay hundimientos o filtraciones de agua. Bogotá es

una zona de suelo húmedo de tipo gredoso, con una gran cantidad de afluentes subterráneos que se filtran hacia la superficie e impregnan el suelo, haciéndolo blando e inestable en muchas zonas; por ejemplo, en la localidad de Bosa en el barrio Villa del Río, en donde los hundimientos de las calzadas son frecuentes, o en el barrio José Antonio Galán que colinda con el río Tunjuelito, que en otro tiempo fue zona de amortiguación y fue construido de manera acelerada en los últimos 30 años.

A través de esas historias se pretende generar conciencia en las jóvenes generaciones para que estas situaciones no se repitan en el humedal de Tibanica y no se permita la construcción de viviendas e infraestructura en sus alrededores, pero si estar en la búsqueda de su protección y conservación.

Por otra parte, la visita a los humedales Tibanica y la Isla, se desarrolló en el contexto de reconocimiento del entorno, desde la planificación de los permisos con la administración del sitio, hasta la llegada al lugar a pie con apoyo de auxiliares bachilleres de la policía nacional, asignados por la séptima estación de la Policía Metropolitana de Bogotá (MEBOG).

Las visitas a la alcaldía local y a la iglesia de San Bernardino se hicieron para reconocer el centro histórico y político de la localidad, ya que en el costado occidental se ubica la alcaldía local, mientras que en el costado oriental se encuentra la iglesia de San Bernardino; los dos conjugan el poder religioso en tiempos de la colonia y el poder político de la modernidad, espacios referentes para la historia.

La alcaldía permitió una manera de entender cómo funciona el poder civil y cómo es dado localmente hacia las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ). Por su parte, la Casa de la Cultura, al ser un espacio que integra escuelas de danza de la localidad y que busca rescatar el legado muisca que hace presencia en el territorio, fue un complemento de los lugares, visitas y objetivos planteados por la experiencia.

Para hacer posible que funcionara la experiencia fue necesario gestionar en varios momentos: desde la implementación de la gestión de los materiales de trabajo y de las personas que van a acudir a ellas (estudiantes, padres de familia y el docente que orienta el proceso desde la praxis educativa, desde la vivencia). Cabe señalar que este tipo de manejo de la actividad es considerado vital y será enunciado y explicado a continuación para lograr una mejor comprensión de la visión que orienta la experiencia.

1.2.1 Organización (diseño-gestión)

La planeación de las acciones hace parte fundamental de cualquier actividad, es por ello que al iniciar el año escolar se constituyó un comité de gestión integrado por dos padres de familia, un representante de los estudiantes y el docente director de grupo; dicho comité fue el encargado de organizar cada una de las caminatas, previendo las acciones que se desarrollarían y que se exponen en el apartado metodológico.

Entre las acciones que se desarrollaron se señalan las siguientes: se hizo el envío de cartas solicitando los permisos a las diferentes entidades, se elaboró la ruta del recorrido y se centralizó la recolección de evidencias (toma de fotografías y videos hechos por padres y estudiantes).

Antes de cada caminata era fundamental lograr una preparación en donde los estudiantes hicieran consultas y trabajos en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje de manera integrada sobre los sitios que se visitarían para destacar aspectos importantes e ideas previas que relacionaran lo teórico con lo práctico. De esa manera los estudiantes indagarían e interpretarían desde sus experiencias cotidianas, los aprendizajes adquiridos en grados anteriores, la información de los medios de comunicación y desde el diálogo con personas cercanas.

Posteriormente el día de la caminata, la comunidad de padres de familia, estudiantes y docente director de grupo de tercero, se reunían en las instalaciones del colegio, el docente realizaba una explicación de la ubicación del territorio utilizando un mapa de la localidad, orientando la ruta que se iba a seguir y las condiciones de seguridad a tener en cuenta.

1.2.2 Contextualización del territorio y abordaje del diario campo

El diario de campo es una herramienta de trabajo de fácil acceso dentro de una visión concreta, que utilizan tanto las instituciones como los individuos; Valverde define la sistematización mediante el uso del diario de campo como aporte a la sistematización de la siguiente manera:

El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso

de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (Valverde, 2015, pág. 309)

De ahí que la riqueza metodológica sea una fuente de trabajo abierto capaz de dejar constancia de los restos que han aparecido, así como los que están por venir. Esta cuestión ha llevado a preguntarse desde dónde se puede trabajar con los actores de la experiencia, una situación que al ser vista de manera mancomunada lleva a trabajar sobre la base del diálogo inicial de saberes, para pasar al registro que cada uno hace, sistematizarlo y llegar al final a dialogarlo y dejarlo como una memoria que ayudará a los futuros participantes para evidenciar que no es un nuevo proceso, es su continuación.

El trabajo de campo que se desarrolló dentro del proyecto se convirtió en una experiencia emocionante que planteó desafíos y esfuerzo en la labor investigativa convirtiéndose en parte fundamental para la adquisición de una nueva práctica, así como el entrenamiento en toma de apuntes e información para los estudiantes, quienes buscaban con avidez tener información que los llenara de saberes y experiencias, mientras descubrían su entorno. Es por esto que el trabajo de campo, aparte de ser una cuestión que en muchos casos es anecdótico, sirve de base para entender la funcionalidad del método cualitativo dentro de una investigación y la formulación de una experiencia, que se puede definir de la siguiente manera:

Todas ellas se traducen, en última instancia, en recoger datos con diversas técnicas directamente de la fuente de estudio, generalmente acerca de características, fenómenos o comportamientos que no son construibles en un laboratorio. Constituye un método experimental, de prueba de hipótesis, de

alimentación de modelos teóricos, o de simple obtención de datos específicos para responder preguntas concretas. (Dubost, 2015, pág. 1)

Esta concordancia de momentos, de logros dentro de la sistematización, llevaron a los actores a entender las propuestas de visitas, de objetivos que se perseguían al desarrollar con la población objetivo, una labor de investigación en la práctica y una manera de lograr resultados visibles y construidos por y desde ellos mismos. Esa situación dentro de la construcción práctica de conocimientos y saberes, llevó, sin embargo, a momentos de reflexión y trabajo que permitían los momentos dialógicos, de prueba, así como de trabajo grupal en torno a lo hecho. Ahora bien, lo desarrollado en la experiencia tanto con los estudiantes como con los descendientes muisca se relaciona con el trabajo hecho con comunidades indígenas en Brasil, explicada por el profesor portugués, Boaventura de Sousa, en una entrevista con Norma Giarracca y Pablo Barbeta:

¿Por qué? Porque en sus luchas tenían un aparato conceptual, una raíz simbólica y cultural distinta de la occidental. Y donde claramente todos nuestros conceptos, dicotomías, no se aplicaban de ninguna manera, y tampoco quizás la misma gran dicotomía política izquierda/derecha (Giarracca & Barbeta, 2014)

Bosa ha sido un territorio ancestralmente muisca, con una presencia milenaria, han tenido que lidiar con las invasiones de otros grupos aborígenes, los Panches, los Sutagaos, entre otros, así como la posterior llegada de la invasión española, que pone en entredicho su papel tradicional y los pone en posición sumisa para el vasallaje europeo, quitándoles de manera paulatina sus tierras, haciéndoles perder sus valores culturales y religiosos, para ser reemplazados por las visiones

eurocéntricas. El reemplazo de la cosmogonía por una cosmología eurocéntrica y que únicamente piensa en sí misma, no en los otros, puso en segundo plano a los indígenas de América, reemplazando incluso sus maneras comunales de organización para dar paso a visiones políticas de la izquierda o la derecha.

Esta sistematización proporciona un amplio número de historias recolectadas por los estudiantes en sus diarios de campo, este registro se hizo utilizando una ficha técnica muy sencilla como se muestra a continuación:

Nombre	Posición	Correo	Fecha de	Tipo de	[entradas
del autor	dentro del equipo de trabajo	electrónico	observación	entrada del diario	generales del diario de campo, desafíos de campo o comunicaciones]

Figura 1. Formato preliminar del diario de campo. Fuente: Elaboración propia

Dentro de los análisis que hace el profesor Boaventura de Sousa Santos en la entrevista con Giarracca y Barbetta, aclara que, en un contexto en el que el pensamiento colonial está presente a través de los proyectos de nación promovidos por las élites en países como Argentina, México, Chile, Venezuela y Colombia, unificados mediante un solo modo de entender la realidad, es necesario abrir espacios alternativos, que desde la práctica aborden estos temas, que los

enriquezcan y los conviertan en una manera de educar niños y niñas comprometidos con la realidad,

Porque existe una interculturalidad cuando los movimientos tienen distintas concepciones de los grandes objetivos de la sociedad y aceptan discutir las diferencias, para entenderlas mejor y eventualmente superarlas en alguna medida para poder potenciar acciones colectivas conjuntas. A veces el diálogo es más fácil y otras más difícil. O sea, tú puedes ser un ecologista, pero no sabes nada del «Sumak Kawsay», y así y todo quieres proteger la naturaleza (Giarracca & Barbetta, 2014, pág. 238)

Antes de cada caminata, los estudiantes realizan actividades pedagógicas en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje sobre los sitios a visitar; desde la ejecución curricular se comienza haciendo la ambientación para que las salidas tengan un componente pedagógico, didáctico y educativo, haciendo énfasis en tres procesos. El primero es el interpretativo, que da cuenta de los preconceptos, las ideas previas, las experiencias cotidianas en el espacio familiar, barrial o educativo en los diferentes grados de su vida académica, entre otras. Estos elementos son los que permiten la construcción de ideas a partir de inferencias sobre los contextos. El segundo proceso es el argumentativo, que permite realizar análisis de consultas, lecturas de textos a través de trabajos individuales y mesas dialógicas. Finalmente, el proceso creativo, que se enfoca a que el estudiante visibilice su pensamiento describiendo y dibujando cómo se imagina dicho contexto.

Si bien es cierto que el concepto de competencias es la versión oficial de la educación en Colombia, hay también momentos de trabajo que requieren de procesos alternativos, espacios no tradicionales que ayuden a sacar la educación del aula, la conviertan en un espacio imaginativo capaz de ser el puente de transformación para una sociedad que requiere cambios profundos en la etapa de posconflicto que se avecina, pero que no será tratado en esta sistematización.

En la misma vía dentro de un proceso de contraposición institucionalizado, dice el pedagogo francés Michel Lobrot (2006)

La pedagogía institucional es el síntoma de la sociedad que ha descubierto los elementos propios de sistematizar, saberes, didácticas, procedimientos y currículos con el ánimo de homogeneizar las acciones educativas en torno a la tradición, la institucionalización de los saberes y quehaceres de la escuela, desde una burocracia aceptada para permitir su universalización en ambientes especialmente tradicionales. (2006)

La educación tiene un carácter institucional que se debe desencasillar para dar paso a una visión crítica de la pedagogía alternativa, como es el caso de Paulo Freire, que indica el papel del oprimido y su papel libertario en el sistema educativo institucionalizado, capaz de leer su realidad y transformarla por medio de acciones pedagógicas, educativas y didácticas.

Dentro del proceso de trabajo de campo es importante tanto estructurar como obtener la información, por ello dentro de la anterior descripción se inicia desde lo intuitivo, desde un saber

práctico que debe ir avanzando hacia lo teórico para darle la rigurosidad; debe tener un momento de trabajo propio para cada uno de los actores involucrados en el proceso.

Estas cuestiones frente a lo pedagógico, lo teórico y lo educativo serán registradas de una manera estructurada según el formato revisado en la anterior página con el fin de obtener saberes, compromisos y diferenciar momentos de progreso dentro de la experiencia como alternativa de trabajo investigativo entre los actores sociales, esperando desarrollar un trabajo mancomunado alternativo que deje de lado la unificación del conocimiento. Cabe enfatizar que, dentro de la sistematización, la concepción epistemológica es una parte de la realidad que se encentra con la teoría para lograr resultados tanto empíricos como académicos que se proyectan desde lo comunitario.

Para el día del recorrido, cada estudiante lleva una agenda elaborada con material reutilizado y es utilizada como diario de campo, es decir, como un instrumento de recolección narrativa de información de las experiencias durante la caminata. Para diligenciar este formato como parte de las evidencias de trabajo, se hacen las dos primeras caminatas a los humedales La Tibanica y La Isla, en el marco de la celebración del día mundial de los humedales. La administración de los humedales delegó a la ambientalista Tina Fresneda, a estudiantes practicantes de la Universidad Distrital o funcionarios del Jardín Botánico para que realizaran las actividades y dirigieran los recorridos para los estudiantes de la I.E.D. Pablo de Tarso, gestionados desde el proyecto por parte del maestro gestor.

Ahora bien, dentro de los elementos que componen el ejercicio de visita a los lugares planteados, hace falta contar con algunos individuos que faciliten los aprendizajes de otros, desde su experiencia. Para ello hay reuniones previas con ellos para determinar los mejores momentos de trabajo con los estudiantes y padres de familia, así como las acciones a desarrollar de manera coordinada para evitar así caer en clichés culturales, como por ejemplo, la utilización del término “indio” por parte de los visitantes al cabildo muisca de san Bernardino, o de llevar elementos nocivos para el humedal de Tibanica entre otros factores, es decir, la experiencia se nutre de las sensaciones y consejos de las personas que hacen parte de estos ambientes y lugares.

El acompañamiento por parte de los actores externos nombrados, tiene una finalidad que es reconocer el territorio y los lugares por medio de personas y profesionales que previamente lo han hecho, recorrido y caminado, y, por lo tanto, lo conocen para tener la capacidad de expresar sus historias, aquellas que no se han reconocido en muchas ocasiones desde la educación tradicional, pero que surgen en ese momento para que sea conocido por los actores de la experiencia. Los saberes previos son muy importantes dentro de la sistematización de la experiencia porque permiten llegar a los lugares visitados con una pre concepción que facilita la adquisición de saberes que en algún momento no tenían los actores, como un primer plano epistemológico, es decir, saber para conocer, conocer para entender y desde ahí lograr experiencias acordes a los intereses de los actores.

A continuación, sumando los elementos propios de la experiencia, viene la concepción del diario de campo en donde hay un afán de tener estudiantes y padres de familia comprometidos con el proceso, que tengan la capacidad de revisar información y ponerla en contexto dentro de las

visitas, hacer las preguntas asertivas a las personas que orientaban como parte previa a la experiencia.

Los padres de familia cumplían un doble papel. En el hogar, como veedores con sus hijos para que hicieran la consulta previa, y ya en el lugar, haciendo el acompañamiento a los estudiantes y orientando las preguntas que ellos hacían. Este doble papel amplía el espectro epistémico que se quería lograr.

Los diarios de campo se hacen con el fin de lograr la sistematización de la experiencia de cada uno de los participantes, sus percepciones y visiones particulares con el fin de lograr posteriormente un encuentro de sus logros y visiones para hacer una puesta en común capaz de ser integrada a la práctica del proyecto y enriquecerlo con nuevos momentos e integrarlos en los momentos a mejorar para las siguientes experiencias, es por ello que a continuación se irán revisando los momentos en los cuales se desarrolló la experiencia.

El diario de campo sirvió para desarrollar una acción de bitácora⁷; inicialmente, esta bitácora se desarrolló con unas preguntas preliminares que los estudiantes trabajaban junto con sus padres en casa como parte de la investigación previa a la llegada a los lugares propuestos. Posteriormente se hizo una selección de elementos que pasarían a formar parte de esta sistematización en la medida en que recogían las experiencias previas de los estudiantes como

⁷ Se entiende como una acción de bitácora, aquella en la cual las acciones de memoria y sistematización, dan cuenta del proyecto y se convierten en parte activa de los elementos que han hecho parte de la experiencia. Se hace como parte de la previa, el desarrollo y el recuento de las visitas a los lugares con datos relevantes y de tipo anecdótico en algunas ocasiones.

actores principales y de los padres de familia en su acompañamiento con los niños. Así, el propósito fundamental del diario de campo fue el de lograr una sistematización metodológicamente acorde con los propósitos y preguntas de la sistematización, así como el lograr posteriormente hacer las retroalimentaciones del caso, para mejorar en su práctica y quehacer con los futuros integrantes del mismo.

1.2.3 Desarrollo del recorrido

Durante la primera caminata se hizo observación de los ecosistemas, el espejo de agua, las especies avifaunísticas en vía de extinción, diferentes plantas y la quebrada Tibanica. En un segundo momento se visitaron el río Tunjuelo y el río Bogotá, magna frontera de la localidad con el municipio de Mosquera.

La tercera caminata se realizó a la zona central, es decir, el territorio en el parque fundacional de Bosa; se observó la iglesia San Bernardino y su historia desde el siglo XVII, se hizo el recorrido con la colaboración de un funcionario delegado por cada institución: la Alcaldía local; la Junta Administradora Local, la Dirección Local de Educación, la Casa de la participación, Casa Claret, Personería local y la casa de la justicia.

Dentro de las caracterizaciones que se hacían en lo previo y posteriormente en las visitas, se asignaron los órdenes en los cuales se harían, para ello se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: en primera instancia se buscó un sitio emblemático como ecosistema ambiental que con el tiempo ha sido degradado por la acción humana con residuos de los hogares e industrias,

situación que lleva a la sensibilización frente a la riqueza ambiental que tiene la localidad y que puede aún ser mitigada en beneficio de los habitantes del territorio.

En el segundo momento se buscó entender el concepto de frontera, una noción que aparece en las ciencias frente a los límites del territorio. Esta actividad se realizó cerca del río Tunjuelo y su desembocadura en el río Bogotá, viéndose el deterioro de primera mano. Ese es uno de los aspectos que se buscaban dentro del ejercicio, no centrarse únicamente lo que se cuenta, sino en lo que de primera mano se puede evidenciar.

Después de lograr ver los elementos que hacen parte del ecosistema, se logró ver la cuestión cultural y política en los escenarios provistos por parte del Estado para arraigar su poder dentro del contexto local; de ahí la importancia de hallar la significancia de los lugares y de que los habitantes de la localidad tengan una apropiación del espacio donde se dan las decisiones de tipo político, donde la comunidad logra identificarse y buscar espacios de encuentro político; espacios que no sólo sirven para los estudiantes, sino que refuerzan las nociones de los padres de familia.

Cada institución preparó una serie de actividades para dar a conocer a los estudiantes y padres su funcionamiento, generando un diálogo de la importancia que cobran los ciudadanos en el conocimiento de su territorio y los aportes en la construcción de tejido social.

La cuarta caminata se realizó al cabildo indígena muisca, en el marco del Festival tradicional *Jizca Chia Zhue*⁸ que se realiza cada año en la localidad. El recorrido se hizo desde el parque fundacional de Bosa hasta el territorio muisca en medio de una comparsa. Una vez se llegó al territorio se hizo un recorrido por la casa espiritual o *Qusmuy*⁹; en algunos momentos se ha participado en oraciones y, luego recorrimos el vivero y observamos los grupos de plantas tradicionales de la comunidad.

Se hizo a su vez una visita a la zona veredal y sectores que aún tenían cultivos, participando en el camino de sanación, en los juegos tradicionales, el ritual del sol y la luna y finalmente, en forma simbólica, se realizó un trueque que consistía en que cada familia entregaba una panela al grupo de mayores como intercambio por permitirnos compartir con ellos y darnos a conocer su cosmovisión como pueblo culturalmente diferenciado de origen ancestral.

El festival *Jizca Chia Zhue* que se realiza en la localidad de Bosa, se ha convertido en un espacio de encuentro para la comunidad desde hace 17 años como una manera de visibilizar los momentos culturales que ya se venían dando desde tiempos inmemoriales entre la comunidad muisca de Bosa, esta ruta de trabajo tiene una importancia que destaca por ser una manera de entrar en contacto con las raíces ancestrales en contraposición al camino tradicional de la educación capaz de borrar en muchos casos este tipo de tradiciones.

⁸ (festival del sol y la luna) en lengua muisca.

⁹ Lugar ancestral de encuentro espiritual de la comunidad muisca.

La escuela tradicional ha considerado que la historia se debe escribir de manera lineal, con unos aspectos específicos de clasificación, pero en este momento de la experiencia trasciende el concepto de una historia muerta de unos grupos indígenas aislados para convertirlos en una historia vivida, un lugar real, unos sujetos muisca leales a su tradición, en búsqueda de su preservación.

Esa situación es el mejor ejemplo de la pedagogía crítica, una pedagogía que muestra las herramientas a estudiantes y padres de familia para hacer vivida su experiencia trascendiendo el aula para ser parte de la historia de vida de los sujetos que hacen parte de ella, una manera de colaborarle a estos pueblos a mantener su tradición viva y, para la nación, la riqueza de preservar parte de su cultura.

Ahora bien, esta experiencia con el pueblo ancestral muisca de la localidad de Bosa le permitió a los estudiantes lograr una interacción con prácticas rituales que se han dejado de practicar en lo común pero que les ayuda a responder múltiples preguntas acerca de cómo vivían los indígenas de esta comunidad antes de la llegada de los europeos a estas tierras; una forma de lograr recorrer los caminos del pueblo muisca en el presente, para ello cabe destacar lo que le dice el profesor Boaventura de Sousa:

Con las «epistemologías del Sur». Podría utilizar conceptos como el derecho a la tierra, los derechos de la naturaleza (que es un híbrido porque de hecho no es un concepto indígena, es un concepto occidental). Mientras tanto los indígenas, sin embargo, luchan por los derechos de la naturaleza porque es un discurso hegemónico que es utilizado contrahegemonicamente. Usas

un concepto hegemónico, «derecho», para permitirte el acceso a una concepción contrahegemónica de la naturaleza: «Pachamama», la naturaleza como madre tierra. Y esa es la maravilla del uso contrahegemónico de lo hegemónico. Y por eso estas luchas por un derecho de la naturaleza pueden ser donde se podrían sellar articulaciones entre los movimientos ecologistas y los movimientos indígenas. (Giarracca & Barbetta, 2014, pág. 236)

Desde ahí se articula con el proceso curricular, pero con una gran diferencia frente a la escuela tradicional, y es que es una vivencia que marca la mente y el corazón del estudiante y le termina de dar sentido al entorno cultural local, mientras que, para el adulto (tanto al profesor director de curso como para los padres de familia) se convierte en una reconstrucción del pasado cercano, ya que muchos de ellos han vivido durante la mayoría de su vida en la localidad de Bosa y reconocen estos lugares en otros momentos históricos, traídos al presente.

1.2.4 Recopilación de la información

Al terminar las caminatas, cada uno de los estudiantes entregó un diario de campo según la ficha formulada (ver Tabla 1), en la cual daban cuenta de manera representativa de los territorios recorridos, así como de los lugares y situaciones características; donde se encuentra el registro narrativo–descriptivo sobre la experiencia, observaciones, anécdotas, entrevistas, dibujos, entre otros; utilizando como herramientas descriptivas las evidencias fotográficas, las historias de vida, las entrevistas, las descripciones del entorno y los videos que dan cuenta de ello.

Esta situación lleva a tener un registro de las actividades y recorridos que facilitan posteriormente hacer retrocesos contextuales, entendidos como la reconstrucción epistemológica

y cronológica de los acontecimientos que han hecho parte del proyecto para poner en un tiempo diferente las acciones que se han emprendido; logrando así, una memoria o evidencia que puede ser asumida dentro de espacios académicos, que puede lograr poner hechos para actores externos a la sistematización, mediante la lectura de las acciones desarrolladas.

Dentro del campo formativo genera orden tener un espacio de huella que propicia cada uno de los sujetos -por ello los estudiantes son los encargados de lograr las evidencias-, genera enfoque estético para tener una información y presentación acorde a la altura que se le da al proyecto, la seriedad y transformación del mismo en un espacio como la alcaldía local, el humedal, la iglesia, entre otros; y en lo epistemológico, la capacidad de llevar una memoria, tener unos apuntes, aprender a tomarlos, resumir. De ahí que sea clave pensar en que la parte metodológica aplicada por los estudiantes en los diarios de campo y las bitácoras cumplan un papel fundamental en la adquisición de información que sea útil para describir con mayor detalle y dejar claro lo formativo que se da en función de la lectura y apropiación de la realidad que ellos hacen dentro del proyecto de trabajo, una riqueza que les enseña que el conocimiento da poder y ayuda a salir de los mal llamados noticieros de un país con tantas dificultades y que anhela una transformación; he ahí el papel del maestro: ser orientador del procesos, despertar conciencias, nuevas formas de aprovechar el conocimiento.

Una buena sistematización de esta experiencia debe incluir material capaz de dejar evidencia del trabajo hecho como lo indica (Jara, 2017). Las evidencias no se hacen de manera externa, sino que son internas; es por ello que dentro de los comités que se conforman, está el de comunicaciones, cuyo principal objetivo es el de recopilar parte de la información grupal, por

medio de unas estrategias amplias como las siguientes: 1. Captar material visual y audiovisual, 2. Lograr tener un archivo de la información recolectada 3. Tener información actualizada del proyecto en las instalaciones del colegio y que tienen como fin la formación de los estudiantes en la recopilación de pruebas sobre el trabajo hecho; esta condición los lleva a identificar que cada cosa que sucede dentro de la experiencia es importante y merece ser registrado.

El criterio tenido en cuenta a la hora de hacer esa recopilación fue el privilegio de la práctica; es decir, de tener unos elementos propios de la acción comunal, de momentos claves de las visitas, la toma de fotografías de los participantes, así como de videos que fuesen parte de las evidencias de la acción emprendida. La recopilación de información y su puesta en evidencias a manera de diario de campo y del coité de comunicaciones permitió el juicio investigativo de los padres de familia y de los estudiantes, aumentando la curiosidad por lo que vieron, así como sus capacidades de análisis de los momentos de trabajo y de dar una mirada propia a lo desarrollado, generando un impacto como investigadores sociales, actores de una nueva realidad.

Ahora bien, esta situación no se puede desconectar inicialmente de lo curricular, es por ello que se desarrollan ejercicios de puesta en común de experiencias y saberes que amplían los conocimientos más allá del aula o una asignatura.

La educación, como se decía anteriormente acudiendo al pedagogo francés Lobrot (2006), tiene que ver con un esfuerzo institucional tanto desde el Estado como desde la escuela, desde los manuales de los ministerios de educación como desde los currículos de las escuelas, es una manera de entender la no como un proceso aislado, sino que obedece a un orden pre establecido.

Dentro de estos esfuerzos mancomunados hay unos actores fundamentales, los docentes, que son los encargados de ejecutar de manera burocrática lo planteado de manera ideal en los planteamientos curriculares dentro del aula, pero ¿qué pasa cuando un docente decide cambiar su práctica pedagógica y tradicional por una que sea alternativa?, ocurre que se decide salir del aula, alternar la clase teórica con las salidas de campo, ver en la práctica lo que en la imaginación se les ha hecho saber a los niños, ver plasmados los logros de la historia, de su cultura. Dejar de lado esa visión tradicional no es una cuestión fácil. Siempre las barreras intentan hacer que se desista, pero ahí la riqueza de la pedagogía y la convicción del maestro de lograr sobreponerse a las adversidades y buscar espacios de reflexión, dialogo y trabajo alternativo para desarrollar mejores aprendizajes, no desde lo teórico sino desde la práctica, el mundo de la vida.

Por lo anterior es importante tener material audiovisual y fotográfico del proyecto, intercambiados entre los participantes vía correo electrónico o en medios magnéticos (USB o CD). Finalmente se realizó una puesta en común de compartir experiencias por medio de grupos de trabajo donde compartieron lo escrito en sus diarios de campo y se socializaron en plenaria los videos y las fotos.

Tabla 1.

Interacción del currículo con la experiencia y sus resultados

Áreas involucradas	Meta Propuesta	Indicadores	Evidencia	Resultado
Ciencias Sociales	Desarrolla comprensión acerca del conocimiento y reconocimiento del pasado histórico y cultural, el respeto por la diversidad, la promoción de valores, reflejándolo en su formación personal y su relación social.	<ul style="list-style-type: none"> Ubicación del territorio: colegio, barrio, humedal, localidad, ciudad: esto se logra con la realización de mapas del territorio, y durante la caminata reforzando la ubicación espacial 	<ul style="list-style-type: none"> Recorridos por la localidad de Bosa en diferentes ambientes 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de espacios cercanos de la localidad de Bosa. Reconocer el territorio de la localidad de Bosa como espacio de aprendizaje.
Ciencias Naturales	Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca del reconocimiento de los ecosistemas presentes en los humedales La Tibanica y la Isla	<p>Preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿El clima fue el único responsable de las inundaciones de nuestra localidad? ¿Cómo podemos contribuir para impedir los desastres naturales en nuestro país, ciudad y localidad? ¿Por qué muchas personas utilizan las calles, los humedales y ríos para botar basura, escombros, 	<ul style="list-style-type: none"> Contrastar la teoría y la práctica en el reconocimiento de su entorno social y ambiental de la localidad de Bosa. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión acerca de la corresponsabilidad con el cuidado y protección del medio ambiente. Identifica las amenazas que tienen los ecosistemas visitados y podemos aportar en el cuidado y conservación. Socialización la experiencia del conocimiento de los humedales

Matemáticas	Reconocer relaciones espaciales: posición, orientación y dirección de los espacios recorridos en la localidad de Bosa.	<p>animales muertos entre otros residuos? ¿Cuál es la importancia de la existencia de normas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el territorio por medio de la toma de medidas. • Plantear problemas sugeridos por los estudiantes donde deban recolectar información, organizarla, representarla, interpretarla y analizarla utilizando medidas y operaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de mapas sobre los recorridos. • Socialización de problemas matemáticos. 	<p>Nociones en los estudiantes de distancia y unidades de medida; kilómetros, centímetros, decímetros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas que le permitan fomentar el análisis de la información.
Humanidades	Desarrollar diarios de campo acordes a la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de expresar sus ideas partiendo del encuentro con el territorio local. 	Entrega de diarios de campo decorados con la información solicitada.	Estudiantes ejercitando la escritura, y la metodología de diario de campo acorde con su edad.
Ética, valores y religión	Generar espacios de encuentro entre pares para reconocer el dialogo como herramienta de paz	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte los hallazgos con sus compañeros de grado. 	Reuniones y asistencia de los estudiantes y padres de familia a las caminatas y recorridos de manera autónoma.	Participación en los encuentros ciudadanos y rendición de cuentas de la alcaldía local de Bosa.

Fuente: Elaboración propia

Después de la experiencia adquirida y compartida se constituyen nuevos escenarios de aprendizaje incluido transversalmente en diferentes áreas como: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, humanidades, así como ética, valores y religión; cada una retomando las metas de comprensión definidas en el plan de estudios a lo largo del año escolar (Tabla 1), así las cosas, se desarrolló un trabajo mancomunado con otras áreas del saber que permitiese ver una mayor complejidad del ejercicio, un trabajo propio de cada sujeto.

Las asignaturas que se establecen dentro de un currículo de manera tradicional, son consideradas como parte de unos conocimientos disciplinares propios de cada área del conocimiento, pero generalmente se ven aisladas para estudiantes y padres de familia; es desde ahí que la experiencia puede lograr transformar esa visión, convirtiéndolas en parte de una forma vivida del conocimiento y una estrategia de aprendizaje que trasciende los muros helados de la escuela, actuando de manera transdisciplinar.

La experiencia de leer la localidad implica no solamente los saberes teóricos, sino también la búsqueda de la práctica, de entender una realidad cambiante, pero con unas riquezas internas que se descubren dentro de los recorridos, que se evidencian por medio de las estrategias que se implementaron dentro del proyecto de forma amplia con los estudiantes y padres de familia.

Tomando como hilo conductor la construcción de valores ciudadanos, hay que entender que la ciudadanía no es un concepto solamente basado en el manejo de una competencia, ya lo decía el filósofo griego Aristóteles en su Política,

Lo que prueba claramente la necesidad natural del Estado y su superioridad sobre el individuo es que, si no se admitiera, resultaría que puede el individuo entonces bastarse a sí mismo aislado así del todo como del resto de las partes; pero aquel que no puede vivir en sociedad y que en medio de su independencia no tiene necesidades, no puede ser nunca miembro del Estado; es un bruto o un dios. La naturaleza arrastra, pues, instintivamente a todos los hombres a la asociación política. (Aristóteles, 2005)

Somos seres sociales por naturaleza atados a la ciudad, esta cuestión hace partícipe a un sujeto que tiene unas consideraciones particulares, para que haga parte de la comunidad, dejando de lado sus egos y siendo partícipe de las construcciones de las soluciones que requiere su entorno cercano.

La identidad que genera este tipo de experiencias en el reconocimiento del entorno cercano lleva a los estudiantes a entender las dinámicas de su localidad y arraigarse en un espacio del cual sus padres ya hacen parte. Esta situación lleva a que estos últimos se sientan cerca de sus hijos al ver que comprenden como parte del espacio lo mismo que ellos entienden, que recorran los caminos que ya han sido recorridos, y entiendan que Bosa es una localidad multidiversa con una larga tradición. Entonces se puede entender que la identidad es la apropiación de un espacio, del territorio con unas características descubiertas y que son capaces de ser transmitidas a las nuevas generaciones. Tal vez esas sea una de las misiones del sistema educativo, lograr la trascendencia de momentos históricos y encuentros geográficos. Lo anterior, dentro de un espacio de la autonomía educativa y dentro de los pactos de corresponsabilidad entre la comunidad y el docente.

Teniendo en cuenta que una de las fortalezas del proyecto pedagógico fue la vinculación directa de los padres de familia, las caminatas se realizaron los fines de semana, días en los cuales los padres y madres tienen mayor disponibilidad de tiempo.

Dado el impacto que ha tenido la experiencia al interior de la comunidad educativa, esta fue presentada durante el año 2013 en el programa televisivo Encuentro de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) como parte de una serie de iniciativas estratégicas de innovación pedagógica; entendida así desde la posición de la profesora Nancy Mena, esa es parte de la perspectiva acorde a las nominaciones y reconocimientos que llegan por la calidad del trabajo que se ha venido haciendo. Como parte de este antecedente y en consecuencia de que en diciembre de 2015 fue reconocida la experiencia como una alternativa educativa en la IX versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa del IDEP, recibiendo un reconocimiento especial en la categoría de innovación.

Un proyecto que ha tenido reconocimientos a nivel nacional y distrital lleva a pensar cómo continuar con él, no como un proyecto acabado, sino como un referente que sirve para continuar en el esfuerzo de construir ciudadanía desde la pedagogía alternativa. Esta condición está cercana a la triangulación pedagógica, en cuanto lleva a pensar en la nominación y reconocimiento, pero también en la innovación pedagógica. Ahora bien, la triangulación pedagógica como la define Jessel Santos:

Es fundamental para la práctica pedagógica la experiencia pedagógica ya que, el proceso de los docentes se logra obteniendo estos factores. Debido a la experiencia de la docente Arias se identifica su trabajo por la complejidad de enseñar ciertas temáticas que para

muchos de los individuos logra ser una dificultad para explicarles a los niños de manera simple. (...) Finalmente, la práctica pedagógica, la experiencia pedagógica y el saber pedagógico son factores que aportan a la formación de los docentes al construir conocimientos y estrategias que logren romper tal modelo tradicionalista y así mismo implementarlos para que todos los estudiantes desarrollen todas aquellas habilidades que aportan a su desarrollo académico. (Santos J. , 2016, pág. 3)

El proyecto fue presentado en un seminario internacional que se desarrolló en México en agosto de 2015. Además, recibió un incentivo económico para su fortalecimiento por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá en el marco del Foro Feria Educativo Distrital (semana internacional de educación alternativa). Este fue uno de los cien proyectos alternativos de Bogotá y uno de los diez de la localidad de Bosa. El proyecto también recibió un reconocimiento e incentivo económico por su carácter innovador¹⁰ en el programa de la Secretaría de Educación de Bogotá, “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación” en convenio con Compensar.

Ahora bien, la recopilación de la información se hizo por medio de los elementos ya nombrados (diario de campo, bitácora, fotografías, etc.), terminando con una puesta en común que se llevó a cabo en álbumes de recopilación, presentados en el colegio y en los espacios con los

¹⁰ Cabe resaltar que la iniciativa es un aporte fundamental a la educación pública, para definir parte del horizonte que esta debe tener para ser de calidad en un contexto como el colombiano, donde el maestro se acostumbra a ser un dictador de clases que repite unos temas dados desde el Ministerio de Educación. La visibilización y reconocimiento de este proyecto en diferentes escenarios motiva al maestro y los actores que intervinieron en él para seguir en una lucha en la que cada día se logre tener estudiantes empoderados de su ciudadanía y de su entorno, y no solamente sujetos pasivos que responden únicamente a lo que es exigido en clase. Por otro lado, como se indicó al principio del texto, Colombia tiene una deuda histórica con sus maestros en cuanto al reconocimiento de sus saberes y maneras de desarrollar la práctica pedagógica en ámbitos populares.

cuales se tuvo la oportunidad de interactuar, lo cual finalmente será el producto que permitirá exteriorizar la propuesta, un libro fotográfico. Además, la experiencia de trabajo fue registrada a través de videos con una perspectiva documental, buscando mostrar y evidenciar sus diferentes momentos de desarrollo e implementación.

Como parte de la retroalimentación de las actividades propuestas, hay una abierta divulgación y socialización con fines de lograr posicionar el proyecto en la retentiva del gran público, esperando que cada vez más adquiera una capacidad formadora y cercana a los estudiantes que hacen parte de él, así como para otros docentes que igualmente quieran desarrollar e implementar una sistematización de una experiencia similar ya sea en Bogotá o en otra ciudad del país. Este trabajo se realizó de forma inductiva comenzando por los estudiantes y pasando por sus padres y docentes; en el fondo hay una preocupación que atraviesa lo pedagógico y lo epistemológico y es la de formar hábitos de reflexión y retroalimentación desde lo particular hasta lo general, esto con el ánimo de que la práctica sea inclusiva y sea parte del ejemplo que debe orientar la acción educativa.

Por último, se buscan las conclusiones a las cuales llegaron los integrantes del grupo de gestión acción en medio de las relaciones de igualdad que priman en su implementación para que esto pueda convertirse en una manera de lograr asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal (Lerner, 2008)

1.3 Caracterización institucional

La IED Pablo de Tarso se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. en la localidad de Bosa, UPZ central, barrio San Pablo I sector. Es una institución de carácter público, dependiente de la Secretaría de Educación de Bogotá, creada por el Acuerdo 002 de enero de 1996 del Consejo de Bogotá y con reconocimiento oficial según Resolución N° 2197 de julio de 2002. La población que atiende es de niños entre los 4 y los 17 años, de los niveles de pre-escolar, básica primaria, secundaria y media vocacional (Secretaría de Educación Distrital, 2015). El colegio atiende, en sus tres sedes, a una población mixta de aproximadamente 3.400 estudiantes en jornadas mañana, tarde y noche.

La planta docente de la institución está encargada de ejecutar planes, acciones y proyectos en diferentes áreas del conocimiento desde una perspectiva de compromiso con la comunidad educativa; como complemento administrativo se encuentran los distintos niveles de funcionarios; secretarías, tesorería, auxiliares de medios, papelería, que brindan servicios a los estudiantes.

Dentro de los contextos pedagógicos la institución se caracteriza por su enfoque de trabajo hacia el conocimiento de la realidad colombiana cercana (desigualdad, pobreza, inequidad, desplazamiento forzado, búsqueda del ascenso social), esto con el fin de implementar estrategias de manejo del entorno para promover en los estudiantes compromiso con su realidad desde lo social y lo laboral.

El enfoque de la institución es la Formación en Cultura Empresarial, Ciudadana y Artística, que se desarrolla a partir de tres ejes de labor pedagógica: Comunicación, Estética, Ciencia y

Tecnología, desde la visión de la Enseñanza Para la Comprensión. (EPC) (IED Pablo de Tarso, 2017)

Es importante analizar que en los otros componentes del horizonte institucional referidos en el manual de convivencia de la institución educativa no se hace énfasis en la promoción de la relación con el entorno o la proyección a la comunidad. Al no estar manifiesto en el horizonte institucional, difícilmente se va a concretar en acciones del currículo, planes de estudio y proyectos. Para una mayor comprensión, más adelante se da a conocer textualmente los componentes del horizonte institucional descritos en el manual de convivencia¹¹:

Durante las distintas etapas de la experiencia sistematizada fueron posibles unas reflexiones desde varios ámbitos de trabajo, especialmente desde la línea institucional que, en principio, permitió desarrollar la formulación e implementación de la idea, es por ello que el proyecto Leyendo mi localidad se convirtió en parte del trabajo que, desde el área de Ciencias Sociales, se desarrolló en la IED Pablo de Tarso, trascendiendo ese ámbito a escolar y dando paso a lo comunitario.

Ahora se revisarán algunos elementos propios de la dinámica institucional que son acordes a las necesidades de la sistematización.

VISIÓN

Para el año 2018 seremos una Institución Educativa de excelente calidad. Parte del modelo educativo planteado por la institución se centra en la calidad del servicio ofertado y

¹¹ Cabe destacar que los momentos que se van a presentar hacen parte del modelo educativo que plantea la institución y se hará un análisis por cada uno de ellos

prestado a la comunidad de la localidad de Bosa por medio de proyectos alternativos y que amplíen las fronteras epistemológicas de los educandos, desde ahí se inscribe esta sistematización, una capacidad de ejecución de acciones encaminadas a lograr ser la institución pública líder de la localidad de Bosa.

MISIÓN

Somos una Institución oficial con la responsabilidad social de brindar educación integral en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, que proporciona a sus estudiantes, desde la Enseñanza para la Comprensión a través del plan de estudios, los proyectos pedagógicos y demás componentes del currículo: valores, normas y actitudes fundamentales para actuar éticamente como seres humanos; herramientas cognitivas básicas para seguir aprendiendo y hábitos necesarios para la sana convivencia, capacitándolos para la construcción consciente de Proyectos de Vida Productivos para sí y para la sociedad de la cual hacen parte.

La misión con la cual se plantea el servicio educativo en el interior de la institución, para que los conocimientos adquiridos sean una parte y se complemente desde lo axiológico con valores propios de un estudiante que aporte en la transformación de la realidad colombiana por medio de lo político y lo económico.

PRINCIPIOS

- La vida es maestra, aprendamos a aprender.
- Convivencia con respeto por la vida y la dignidad humana.
- Coherencia entre el ser, el pensar y el actuar.

- Sentido de pertenencia.
- Trabajo en equipo.
- Conservación y protección del espacio vital.
- Búsqueda permanente de la calidad, la eficiencia y la equidad.
- Unidad desde la diferencia.
- Acordar los mínimos, para alcanzar los máximos.

VALORES

- Honestidad.
- Respeto.
- Responsabilidad.
- Justicia.
- Solidaridad.
- Lealtad.

El componente axiológico versa sobre una serie de elementos propios de la formación ciudadana, complementado por principios que van a regir la vida de los estudiantes en la escuela y en su ejercicio ciudadano, no solamente como individuos, sino como parte de una comunidad que requiere cambios y transformaciones. Se busca así no sólo tener unos buenos estudiantes, dóciles; sino unos que por convicción crean en la construcción de una mejor sociedad.

FUNDAMENTOS

- **ANTROPOLÓGICOS:** Concibe la persona como un ser integral que posee varias dimensiones fundamentales, con las que pone en funcionamiento habilidades que le permiten el pleno desarrollo, a partir de la creatividad, el dinamismo, la exigencia y el compromiso consigo mismo y con la sociedad.
- **AXIOLÓGICOS:** Reconocimiento y respeto a la diferencia para propiciar una convivencia que permita la construcción de una sociedad más justa, democrática y tolerante, con altos niveles de solidaridad, lealtad y gratitud.
- **EPISTEMOLÓGICOS:** Estructuración del conocimiento crítico, caracterizado por la dinámica y aplicabilidad, que genere investigación para el desarrollo y avance en la ciencia y tecnología. Se apoya en la construcción colectiva de sentido con visión de futuro.
- **PEDAGÓGICOS:** Motiva al estudiante a descubrir sus capacidades, gustos, intereses y necesidades que le permitan comprometerse con su realidad; promueve el trabajo en equipo para lograr las transformaciones y mejoramiento de su entorno.
- **PSICOLÓGICOS:** Propicia la construcción y perfeccionamiento de todas sus facultades enmarcadas en tres dimensiones: su yo físico, su yo psíquico y su yo social; hace efectivos los procesos de autoestima, autoconocimiento y autogestión a partir de la comunicación, y se apoya en la familia como núcleo generador de respeto y crecimiento personal” (IED Pablo de Tarso, 2017)

Esta investigación se inscribe en los fundamentos institucionales en la medida que integra el ámbito de las ciencias sociales, desde la combinación entre lo teórico, lo creativo y lo práctico buscando aprendizajes de la realidad que sean significativos para cada sujeto; en este caso, padres

de familia, maestros y estudiantes. Lo anterior puede evidenciarse en la Ley general de educación (Ley 115), que considera a estos dos elementos (la teoría y la práctica) como parte de la integralidad que debe caracterizar una educación de calidad y comprometida con la realidad. Aunque la en su artículo 21, literal F la ley señala como objetivo “La comprensión del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad”, es imposible realizar esas comprensiones cuando la institución educativa no contempla dentro de su proyecto de manera explícita las acciones intencionadas del trabajo con el contexto como objeto de procesos donde el barrio, la tienda, la plaza, la localidad, las instituciones y la ciudad, sean espacios de aprendizaje y ambientes educadores.

Es importante, en el marco del proceso investigativo, plantear que, en los momentos de evaluación institucional (como el desarrollado el 27 de noviembre de 2015), se ha analizado la relación con el entorno y los procesos de participación de la comunidad educativa. Dicha evaluación abordó varios puntos; entre ellos:

- a) Los procesos de participación de la comunidad los cuales se han centrado en la elección del gobierno escolar, sin que se visibilicen durante el año acciones de trabajo continuo al respecto, por lo que terminan funcionan sólo cuando la institución los convoca para tareas concretas. Por tal razón, los procesos de participación y proyección a la comunidad se tornan más difíciles si no existe una organización y consolidación de los procesos de participación internos.

- b) La evaluación institucional también evaluó otros procesos de participación que se dan en el marco de los proyectos transversales, observando el liderazgo y ejecución de los docentes y áreas responsables, pero con ausencia significativa de empoderamiento de los estudiantes y padres de familia alrededor de ellos.
- c) La proyección a la comunidad o la relación con las instituciones y organizaciones obedecen a procesos de capacitación; sobre todo los planeados por los proyectos transversales, siendo esporádicos y dirigidos a un grupo específico de la comunidad o a la participación en encuentros y actividades de los grupos de jornada extendida (música, deportes, porras), esto con el apoyo de los directivos docentes y maestros.
- d) La participación de los padres de familia se centra en la asistencia a las reuniones de entrega de boletines, las reuniones de los representantes en los diferentes órganos del gobierno escolar y comités que se reúnen esporádicamente.
- e) Otro problema identificado fue el no tener consolidado el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que hace que las acciones de la relación institución educativa - entorno escolar sea más complicada. Es por esto que, el 13 de abril de 2016 (día de la excelencia educativa), se dejó escrito en una de las relatorías que: la Institución educativa adolece del documento denominado Proyecto Educativo Institucional; pues se observa que existen documentos que hacen parte de él, como el sistema institucional de evaluación (SIE) o el manual de convivencia, pero estos no están articulados en un solo documento que reúna los diferentes componentes de los que habla la Ley 115 en su artículo 14.

- f) Otra dificultad presente en el escenario de la relación institución educativa - entorno se encuentra en el hecho de que los ciudadanos nos hemos acostumbrado tanto al sedentarismo o sectarismo barrial, que las actividades cotidianas están restringidas al territorio inmediato (la cuadra, el barrio, la tienda) o al cumplimiento, en el caso de los adultos, de su vida laboral. Si bien es importante que existan estas condiciones, podemos inferir que se desconocen lugares históricos, ambientales, culturales y otros lugares y procesos importantes de la localidad, lo cual se evidenció en la encuesta diagnóstica inicial y final que se realizó a padres de familia y estudiantes (la cual se analizará con detalle en el capítulo 4).

Desde esa perspectiva de evaluación constante que tiene la institución, es de vital importancia lograr espacios de reflexión desde lo pedagógico que, como ejercicio, sirvieron para lograr una apuesta permanente por promover una calidad educativa y generar investigación desde la práctica, además de poner en contexto a maestros de otras áreas del conocimiento sobre su tarea dentro de la posibilidad de complementar el proyecto.

Si bien es cierto que es clave juzgar el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes (incluyendo en él a los maestros y padres de familia), debe ser claro igualmente que la finalidad de la sistematización son los estudiantes que han participado de ella, alimentándola, recibéndola en su ser, acogiéndola y haciéndola visible en diferentes escenarios; por ello esta caracterización incluye elementos generales que se relacionan con la misma comunidad y los actores principales; los estudiantes.

1.4 Justificación

La presente investigación, vista como una motivación generada en la práctica pedagógica del autor, presenta unas intenciones en su formulación e implementación que parten de lo comunitario con los estudiantes y padres de familia para formar desde la práctica y la vida; por ello, a continuación se hará un esbozo general de la importancia de generar experiencias que trasciendan su papel educador desde el aula hacia lo comunitario a partir de la vivencia de una experiencia con éxito y reconocimiento en la localidad de Bosa, desde la vida misma, es decir, desde una reflexión fenomenológica como ya se planteaba Heidegger (2009).

La sistematización de una experiencia se hace como parte de la convicción que tiene un líder sobre el proyecto que se ejecuta para lograr que trascienda el ámbito de la escuela y se convierta en parte de la vida de unos individuos en formación. Como dice Jara, citado por Gutiérrez (2008) de la Universidad Pedagógica de Durango,

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí y porque lo han hecho de esa manera (2008)

Es a partir de esta noción adquiere importancia este proceso de sistematización que parte de la realización de la experiencia a través de una historia de 9 años, ordenando las evidencias y los elementos pedagógicos y académicos de reflexión, permitiendo desarrollar un trabajo con los

participantes haciéndola práctica y parte de la vida, fenomenológicamente hablando, el trabajo “Aprendiendo a leer mi localidad”. parte de la realidad de los estudiantes.

Ahora bien, en principio, los maestros son investigadores empíricos y son quienes se ven envueltos en momentos de la práctica pedagógica que les hacen reflexionar sobre su quehacer desde lo práctico, lo académico, lo pedagógico e inclusive desde lo praxeológico). Esto quiere decir que se está haciendo en el aula, pero al mismo tiempo se tiene el problema de caer en una rutina burocrática que enmarca a los docentes en temas y contenidos, pero quitándole su carácter formativo; como lo dice Rico (2008),

El docente es un investigador empírico que a través de su práctica va resolviendo problemas de distinta índole, digamos: situaciones de indisciplina, orientaciones para realizar unos contenidos, realizaciones personales (...) sin embargo esto no queda en el tintero, su voz no se escucha (...) se calla y se envuelve en el silencio. (Gutierrez, 2008, pág. 2)

Esta situación sucede en muchos lugares del mundo y el caso colombiano no es indiferente; es por ello que el tipo de proceso que se describe en este trabajo adquiere importancia y merece ser escrito, dejando una huella perdurable en el tiempo que permita a otros investigadores y maestros jóvenes lograr desarrollar experiencias cercanas y ser reconocidos en su trabajo personal y en su labor pedagógica, complementando lo ya hecho.

Dentro del campo educativo, las instituciones entregan proyectos de acción curricular a los maestros, que según la Red Integrada de Participación Educativa (REDP) (2017) son de obligatorio cumplimiento, pero esta experiencia va más allá ya que busca, por un lado, determinar los

elementos educativos, didácticos y pedagógicos que vienen dados desde el nivel central, y por otro, busca integrar temas y didácticas que están dentro de las asignaturas y ponerlas en contexto de acuerdo a las visitas y elementos previos.

Dentro de la sistematización el contexto es fundamental; es por ello que a continuación se hará una analogía entre lo que se hizo, y lo que la ley explicita dentro del estado ideal de trabajo en el aula, pero en el cual a su vez hay elementos por implementar de acuerdo con la praxis pedagógica de tipo alternativo y crítico.

Una de las principales dificultades que se presentan en el escenario educativo es la ruptura entre la institución, la familia y el entorno; al respecto dice Pérez (2012) que por un lado va la ley, por el otro lado va la familia en medio de sus dificultades; sin embargo, la ley general de educación (Ley 115), presenta unos desafíos en esta materia; ya que en su artículo 5, contempla dentro de los fines de la educación: “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país...(…) la adquisición de una conciencia para la conservación y protección del medio ambiente, de la calidad de vida(…)”; así mismo, plantea en su artículo 21 en los objetivos de la educación básica primaria, “La comprensión del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad” y en el artículo 7 le otorga a la familia la responsabilidad de “Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1994)

Es desde ahí que buena parte de los retos que plantea educar individuos se siente como una motivación comunitaria, social, dentro de un reto que implica una educación vinculante con el entorno, que pueda determinar cómo los actores desde sus posiciones, deben tener incidencia en la transformación de la realidad como parte de su cotidianidad; en consecuencia, es necesario proponer escenarios alternativos al modo tradicional de intervención pedagógica y didáctica que contribuyan a estos objetivos, en donde los ciudadanos y ciudadanas se acerquen a las realidades de su entorno, los mundos, cosmovisiones y realidades que lo conforman, creando relaciones vinculantes y constructivas; logrando así conocerlo, leerlo, interpretarlo, comprenderlo y articularlo con los aprendizajes que se desarrollan en el ámbito educativo institucionalizado.

Las barreras aún existentes y marcadas nos exhortan a hacer realidad estas apuestas y hacer del escenario educativo un trabajo integrado de las comunidades, aquellas que muy bien Paulo Freire señala en su propuesta de una educación problematizadora, donde tanto el educador como el educando sean agentes de construcción del conocimiento, a través de una relación horizontal dialógica y formativa en la que “ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen.” (Freire, 1975)

La educación sin duda debe ser vinculante al contexto en el cual se vive y no parecer una isla en medio de la inercia que muchas veces se manifiesta en las sociedades; por tal razón, leer los contextos y desde allí crear oportunidades como nuevos escenarios de aprendizaje, es una tarea que todos los educadores deberían asumir.

Al hacer el análisis de los propósitos de la Ley General de Educación enunciados anteriormente, no se puede concebir la comprensión del contexto si no se declara como un objeto de estudio y recurso pedagógico que conlleve a un elemento didáctico; es decir, que debe conocerse igual que otros contenidos definidos en el plan de estudio.

El profesor Ángel Pérez (2017) define por principio la inconexión que hay entre el Estado, la escuela y la familia en cuanto a las expectativas con las cuales se llega por parte de cada uno frente a las consideraciones de los estudiantes como sujetos de conocimiento, pero acá se hace especial énfasis en los padres de familia y la corresponsabilidad que deberían tener con sus hijos, para complementar los saberes de la escuela, al respecto, este autor dice que

La sociedad y de manera especial los padres deben entender que, si bien el atraso escolar (no-aprendizaje o mala calidad de dicho aprendizaje), la repetición del año y hasta el abandono son un fracaso de la escuela, de sus maestros y de su proyecto pedagógico, también deben ser considerados como un fracaso de los padres o de los responsables directos de los niños o adolescentes. Este último punto no lo tienen entronizado la mayoría de padres de familia y por ello la mala calidad de la educación o el fracaso escolar se considera una responsabilidad exclusiva de los colegios, o de los docentes y hasta, para algunos, culpa de FECODE, cuando ocurre en los colegios oficiales. (2017)

Este es el llamado a los estudiantes (y de manera anexa a sus padres) a integrarse dentro de las actividades que desarrollan los colegios en cuanto a la calidad educativa y el desarrollo curricular. Estas cuestiones son parte de esta historia en la medida en que “Leyendo mi localidad”

integró a los papás, los hizo parte del proyecto, los responsabilizó de tareas dentro de los recorridos, por ejemplo: planificar y postular lugares de visita y recopilar parte de la información con sus hijos. Esta es una apropiación del proyecto que ayudó a que este fuera posible, manejando el contexto en el cual se desarrollaba la actividad propuesta. Al respecto dice, Gómez y Suarez (2015), que:

Los padres deben sensibilizarse con los cambios educativos de los hijos e identificar claramente los momentos del desarrollo en que se encuentran para apoyarlos adecuadamente. La etapa infantil media (de los tres a los siete años), al final de la cual se inicia el proceso escolar y la superior (de los siete a los doce años), durante la cual transcurre la primaria, se caracterizan por una semidependencia, en la que los niños requieren sentirse seguros, en un ambiente de confianza y diálogo, estimulados, en desarrollo de una autonomía social y ambiental cada vez mayores. Es el espacio de aprendizaje de actitudes, habilidades y valores universales que les permiten afrontar las dificultades y retos de la escolaridad: el amor al esfuerzo y la perseverancia, lo que fomenta el tejido de resiliencia.

En esa relación entre educación y educando se habla de una batalla que inicia desde lo micro, y empieza a evidenciarse con la realidad que avasalla, desde un sistema capitalista de producción cada vez más interesado en los recursos que urbaniza y contamina las fuentes hídricas, situación que en la localidad de Bosa ha sido muy frecuente en los últimos 50 años por la llegada masiva de migrantes y por una necesidad de tener lugares de habitación que traspasa los límites del respeto por los humedales y demás cuerpos vivos. Este último tema es abordado por Renán

Vega (2016) como una denuncia para resistir a esas lógicas capitalistas que abandonan el contexto local, pensando siempre en lo masivo y en el presunto bien general.

La reflexión ética y política hace parte de las actitudes que tenemos como ciudadanos plenos de derechos y obligaciones para construir responsabilidades compartidas. Lo anterior, yendo más allá del entendimiento de lo físico, social y cultural como meras temáticas preconcebidas desde una mirada romántica y colonizadora del pensamiento occidental; que promueve el desapego de los pueblos por su historia, la ausencia de identidad por su territorio y el ejercicio del poder para comprar, vender y/o destruir los recursos naturales sin importar el daño que se le hace a la tierra.

Hay una tendencia autonomista y tenemos que mirarla con atención cuando viene del zapatismo, que supone que yo no tengo que pedir reconocimiento constitucional porque esa es la primera traición a mi derecho. Mi derecho existía antes de la Colonia. Entonces no voy a pedir constitucionalidad. La Constitución me debe pedir permiso, es al revés. Pero aquí también tenemos que tener cuidado y el zapatismo es muy interesante en este sentido. Es quien trae esta lucha por la autonomía, es una forma de reconocimiento que tienen con el «buen gobierno», tiene sus formas de derecho. (Giarracca & Barbeta, 2014, pág. 236)

Así las cosas, la cuestión autónoma es una motivación interna (como el caso zapatista en México) y no una del orden representado en los estados burgueses de América, que la ven como como un problema de la legalidad desde una visión eurocéntrica, capaz de hablar de unas

convenciones que atraviesan los sentidos comunales de una población con necesidad de reconocer su historia.

Es así que “Aprendiendo a leer mi localidad” es una experiencia social válida, un momento de reflexión de lo que hay en una localidad rica en historia, tradiciones y lugares de encuentro comunitario, razón por la cual se escogieron los lugares que trascienden la conquista y la colonia.

Son precisamente estos procesos de comprensión los que han motivado para que el camino de construcción del conocimiento esté mediado por la capacidad de asumir el territorio, el humedal, los ríos, el resguardo y las instituciones como propias, teniendo identidad por ser hijos de la tierra. La dinámica de empoderamiento de las personas se da en una relación dialógica cuando se valoran como sujetos de aprendizaje, se reconocen los contextos, se reflexiona sobre ellos, se participa en su fortalecimiento y se aporta en los procesos de resistencia y defensa, “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador.” (Freire, 1975)

Es por lo anterior que los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela deben formar parte de una acción intencionada de conocimiento del entorno: su biodiversidad ambiental y cultural, así como sus áreas verdes, urbanas, rurales y empresariales; garantizando así la construcción de nuevos saberes a partir de los saberes que emanan de la relación entre el estudiante (con su mundo y contexto próximos) y los procesos en el aula. Esta relación permite establecer un acuerdo bidireccional entre el entorno y la institución educativa. Desde esta

perspectiva, el deber ser de ese conocimiento del entorno le apuesta a integrar la gestión curricular, -esa burocracia a la cual está atado el maestro- para que pase a ser una actividad que complementa y lleva a “proponer estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula y fuera de ella, constituyendo un reto para los docentes del área” (Mena, 2015), una manera de sacarla del aula y convertirla en un elemento constitutivo de la comunidad, de su historia, de su vida.

De esta manera cabe preguntarse por qué es pertinente la sistematización de esta experiencia pedagógica, en ese sentido se puede decir que esta se presenta como un ejercicio innovador con un enfoque pedagógico alternativo, sensible al contexto para reflexionar sobre las experiencias y permitir un aprendizaje entre el maestro líder y los estudiantes. Los protagonistas de un proceso de sistematización son las personas que realmente vivieron la experiencia en cuestión; sin embargo, la facilitación es crucial para el éxito de este proceso de aprendizaje.

Aprovechando la experiencia de visitar los lugares específicos de la localidad de Bosa arriba mencionados, se extrae una serie de oportunidades que ofrece el proceso de sistematización como un proceso participativo dentro de un proceso de aprendizaje emancipatorio. Es necesario resaltar que hay un equipo de docentes que cumplieron en facilitar los resultados de la sistematización, los cuales varían considerablemente. En una sistematización exitosa, las ideas tradicionales de facilitar el proceso ayudaron a superar los elementos de educación y pedagogía cercanas a la consideración institucionalizada que hay en muchas instituciones. En ese sentido, el docente que se convirtió en el facilitador no solo sirvió como moderador que servía como apoyo a

los estudiantes, sino que permitió lograr el cumplimiento de los objetivos, tomando decisiones con autoridad y liderazgo durante el proceso.

La tarea central del docente líder permitió crear un ambiente de confianza, respeto y tolerancia, en donde los estudiantes participantes se sintieron seguros de compartir sus perspectivas, sentimientos e interpretaciones sin miedo o vergüenza, con el fin de hacer que el aprendizaje y su entendimiento fuesen posibles.

1.5 Planteamiento del problema y pregunta de investigación

El proyecto pedagógico “Tejiendo Vidas, Construyendo Ciudadanías: aprendiendo a leer mi localidad” se construyó alrededor de la necesidad de potenciar el saber en la escuela y en sus actores, haciendo de los procesos pedagógicos, educativos y disciplinares, los pilares que sustentaban acciones que trascendieron los muros de la escuela.

Como se enunció en la Tabla 1, las áreas del saber están en posibilidad de interactuar y actuar de manera transversal para lograr puesta en común sobre qué significa el conocimiento y cómo se entrega de manera didáctica y lúdica al mismo tiempo; logrando así favorecer una educación de calidad, investigativa, con capacidad de reflexionar y alcanzar los niveles de integración más adecuados para el contexto.

Parte de la experiencia se basa en lograr la atención de los maestros en el desarrollo de nuevas tareas basadas en actividades de integración con la comunidad y los padres de familia para que no

sean sujetos pasivos dentro del contexto de la escuela, sino que sean parte de los aprendizajes, de la formulación de nuevas experiencias; así las cosas,

La experiencia pedagógica que da origen al texto, nace precisamente del interés por superar una concepción de la enseñanza en la que lo prioritario es repetir, y pasar a otra, en la que lo fundamental es que se estructuren y organicen los hechos y datos que se presentan a los estudiantes, como elementos referenciales para la construcción de un aprendizaje significativo, todo ello, ha implicado para la maestra una reflexión sobre la importancia que tiene la formación en el campo de las ciencias sociales(...), la pertinencia y relevancia de los ejes temáticos que se proponen, la existencia de bases conceptuales metodológicas y cognitivas para el abordaje de los mismos, y las posibilidades que ofrecen dichas temáticas para hacer seguimiento al trabajo de los estudiantes de manera que se puedan diagnosticar sus avances y dificultades. (Mena, 2015)

Fue de tanto interés esta iniciativa entre los padres de familia y estudiantes que fue creciendo hasta llegar a convertirse en uno de los referentes institucionales a nivel de proyectos pedagógicos tanto en el nivel local como a nivel distrital. Es por ello que desde el año 2012, el proyecto se volvió parte de la reflexión institucional. Lo anterior mediante la socialización con los compañeros docentes para solicitar su colaboración y poner al proyecto dentro del imaginario colectivo (como sucedió hacia el 2015 y 2016), esto, con el fin de descubrir parte del entorno y una realidad cambiante. Sin que el proyecto fuera una prioridad, se convirtió en una manera de lograr complementar la formación curricular junto con salidas ecológicas y sociales a lugares de interés en la localidad.

A su vez, la parte administrativa de la institución apoyó mediante el trámite y solicitud de los espacios ante las entidades encargadas, la logística en el desplazamiento de los estudiantes, el acompañamiento de los guías de Misión Bogotá y el material de trabajo que se requirió (fotocopias, esferos, marcadores cartulinas, entre otros).

A lo largo de los 9 años de existencia de la experiencia se han podido integrar saberes, conocimientos, experiencias y elementos que llevan a desglosar la realidad cercana, cómo se actúa frente a ella y cómo se resuelven los problemas que plantea una realidad cambiante llena de riquezas prácticas que lo han llevado a posicionarse como un espacio alternativo de pedagogía crítica dentro de la institución y como una manera diferente de entender la didáctica del área de las ciencias sociales, no sólo desde lo tradicional, donde se han impuesto unos discursos hegemónicos del gran poder, del colonialismo que requiere el poder de la imposición, sino también desde la vivencia de la realidad; es por ello que el profesor Boaventura de Sousa indica lo siguiente al respecto:

La segunda dificultad de la imaginación política latinoamericana progresista puede formularse así: es tan difícil imaginar el fin del colonialismo como es difícil imaginar que el colonialismo no tenga fin. Parte del pensamiento crítico que se ha dejado bloquear por la primera dificultad (imaginar el fin del colonialismo) y el resultado ha sido la negación de la existencia misma del colonialismo. Para esta vertiente las experiencias significaron el fin del colonialismo y por eso el anticapitalismo es el único objetivo político de la política progresista. (De Sousa Santos, 2010)

Un producto de la consolidación de este proyecto al interior de la Institución fue la constitución de un semillero, que busca consolidarse como un espacio de reflexión e investigación en el que sus integrantes, padres de familia, estudiantes y maestro de tercer ciclo, aborden las problemáticas de los lugares visitados desde una experiencia amplia, capaz de leer de manera problemática dichos contextos sin dejar de lado la riqueza de la realidad y la práctica misma.

Es acá donde entra la praxeología a entablar ese diálogo con lo pedagógico, lo didáctico y lo educativo mediante una noción de cómo se adquiere el conocimiento, cómo se implementa el saber y cuál es el uso que se le da al interior de las aulas y la escuela, alimentándose de las realidades y acciones de lo cotidiano y compensando lo faltante desde lo teórico. La realidad, dice González,

no es otra cosa que la alteridad de las cosas con independencia de nuestros actos. Por eso mismo, la pregunta humana por la realidad de las cosas, con independencia de nuestros actos, está determinada por la alteridad radical con que las cosas se presentan en los actos mismos. De ahí que la alteridad radical de las cosas, con independencia de nuestros actos, sea el origen de toda labor teórica (1999)

Por otro lado, desde lo praxeológico es posible exaltar una realidad que, como dice Buenaventura de Sousa, está por encima de sentidos ideológicos y es en sí la única verdad para muchos sujetos. Este es el caso de la experiencia que se convirtió en un espacio de despliegue de saberes e integración de padres e hijos junto con la de un maestro comprometido con la realidad desde una convicción de la pedagogía alternativa, crítico de un sistema que limita el accionar pedagógico del oficio.

Para los padres de familia fue la oportunidad de cambiar el paradigma de que a la escuela únicamente se acercaban para la entrega de informes académicos o citaciones y no a reconstruir con sus hijos saberes y preocupaciones dentro del contexto local, en una realidad que enseña no solamente para ser estudiada, sino para entregar su versión de un mundo fenoménico.

Al no centrarse únicamente en lo teórico, esta sistematización es, por un lado, un recordatorio para la academia de que no sólo debe existir una manera de recopilar información, almacenarla y dejarla en un estante inerte ante el paso del tiempo. Por otro lado, es una investigación de campo que deja aportes substanciales para entregar la bandera a otros investigadores que, desde lo didáctico como base para las estrategias de entrega y aprehensión de saberes, desarrollen análisis críticos con el fin de mejorar las condiciones en las que se desarrollan la planeación e implementación del conocimiento.

La finalidad de la implementación del proyecto pedagógico “Aprendiendo a leer mi localidad” se centra en la posibilidad de crear ambientes de participación que promuevan en los sujetos la capacidad crítica de su realidad, una formación de saberes que traspasen los ámbitos de la competencia ciudadana. De ahí que lo que se pretende como estrategia de trabajo va más allá de la obviedad y las descripciones que se desprenden para lograr una mirada crítica, reconstruir lo hecho durante la experiencia, como ejercicio de la pedagogía crítica y como parte de una visión de la realidad que merece ser mostrada.

La sistematización de la experiencia pedagógica “Tejiendo Vidas, Construyendo Ciudadanías” busca indagar ¿cuáles podrían ser los aportes de una sistematización en el campo de

la pedagogía crítica y alternativa para contribuir dentro de los espacios educativos y democráticos de la localidad de Bosa a la formación de estudiantes del grado tercero de la IED Pablo de Tarso en las áreas de lenguaje, ciencias naturales y sociales?

Así mismo, se plantean dos subpreguntas que ayudan dentro del contexto de la definición de las categorías de análisis y de trabajo en la praxis pedagógica, entendida desde la perspectiva de Juliao (2014), como epistemológica desde la visión de Heidegger (1940) y Husserl (1949) y desde lo curricular (Freire, 1975):

1. ¿Por qué y para qué sistematizar una experiencia pedagógica dentro de una metodología alternativa y crítica?
2. ¿Cuáles fueron los aportes de tipo alternativo que se visibilizaron a través de la sistematización de una experiencia pedagógica de tipo praxeológico para la contribución de nuevos conocimientos?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Sistematizar la experiencia pedagógica “Tejiendo Vidas, Construyendo Ciudadanías: aprendiendo a leer mi localidad”: como aporte en el campo de la pedagogía crítica y alternativa para contribuir a la consecución de espacios formativos y democráticos de los estudiantes del grado tercero de la IED Pablo de Tarso sede B, localidad de Bosa y establecer cómo ha aportado en los procesos de participación, reconocimiento del contexto local y desarrollo del pensamiento; de los educandos, durante los años 2014 al 2016.

1.6.2 Objetivos específicos

1. Recuperar elementos teóricos que sirvan de análisis para la experiencia educativa, con el fin de construir una reflexión pedagógica, que permita mejorar la práctica pedagógica.
2. Describir los aspectos concebidos dentro de la práctica pedagógica alternativa, como parte de la transformación de la práctica pedagógica.
3. Analizar de qué maneras se evidencian los cambios en los procesos de comprensión de los estudiantes como resultado de la participación de la experiencia educativa.

CAPÍTULO 2

Referentes Teóricos

2.1 Estado del arte

Después de realizar un paneo analítico de registros de intervenciones que se han hecho sobre la relación entre institución educativa y entorno, así como el aprovechamiento de esta relación para el fortalecimiento de la participación y el empoderamiento de los sujetos, ha sido difícil encontrar suficientes investigaciones a nivel internacional. Sin embargo, se evidencian importantes trabajos nacionales con trascendencia e impacto en las comunidades educativas.

Esto ha sido planteado por el profesor De Sousa Santos (2010), quien definió en su momento el papel de la escuela dentro del proceso de descolonización del saber. Esto es, de los poderes que quieren determinar qué y cómo se debe enseñar en una escuela, generando sujetos capaces de ver su realidad en el contexto que tiene cercano.

Por otro lado, como señala la profesora Nancy Mena (nombrada gran maestra del Premio Compartir 2015), el estudio de las ciencias sociales va más allá del tablero y del diálogo en el aula, para enriquecerse por medio de las experiencias de vida que cada sujeto tiene en salidas como las planteadas desde “Leyendo mi localidad”;

Consideramos que el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela (...) está estrechamente ligado a la experiencia de los estudiantes, por ello, tiene como punto de partida las ideas previas que estos han construido sobre su medio social, que, si bien pueden ser expresados de forma desordenada y sin mucha conexión y articulación, les sirven para responder a sus necesidades y actuar en su medio. Estos esquemas conceptuales previos, tienen una lógica y resultan útiles y operativos en el proceso de construcción de nuevos conocimientos. Se parte del principio que las concepciones de los estudiantes están en constante evolución, se construyen en la interacción con su medio, en su cotidianidad, y pueden proporcionar claves de interés para favorecer el proceso de construcción de cualquier nuevo aprendizaje (Mena, 2015, pág. 4)

Múltiples trabajos de experiencias educativas significativas se relacionan con las ideas de la profesora Mena en el contexto colombiano; es por ello que el Ministerio de Educación Nacional por medio de su portal educativo Colombia Aprende y la Revista Magisterio ha mostrado la necesidad de sistematizarlas.

En dicho portal se afirma que el éxito de cualquier proyecto de desarrollo requiere una profunda comprensión del contexto cultural en el que se desarrolla y la incorporación de este contexto en cada fase de su implementación. La experiencia significativa muestra que, a pesar del amplio reconocimiento de su importancia, la integración del contexto cultural sigue siendo un desafío para los proyectos de sistematización y conduce a muchos errores y fracasos en términos de relevancia y sostenibilidad de las intervenciones.

Otra de las experiencias es la del proyecto “Conociendo mi municipio, desarrollado con estudiantes del colegio Escuela Mixta el Porvenir, que pertenece a la Institución Educativa San Juan Bautista, ubicada en la cabecera municipal de El Charco (Nariño), donde —como lo señala la investigación—:

La situación económica del sector es precaria y la mayoría de las familias viven de la pesca, la agricultura, las ventas ambulantes, los oficios domésticos y la construcción (albañilería). La mayoría de los hogares están sostenidos por las madres cabezas de familias y en algunos son las abuelas las que se encargan de llevar y traer los niños, puesto que no es más lo que ellas pueden aportar en sí al proceso formativo. (Vallesilla & Quiñones, 2013)

El anterior es un proyecto de aula que busca crear un sentido de pertenencia en los estudiantes, al conocer e identificarse con el municipio, en sus dimensiones urbana, social y cultural. En este se emplearon las TIC como herramientas motivadoras y pedagógicas, como nuevas posibilidades de enseñar y de aprender, siguiendo la pregunta de investigación: “¿Cómo desarrollar sentido de pertenencia e identidad hacia mi Municipio utilizando las TIC como herramienta motivacional en la institución Educativa San Juan Bautista, sede Escuela Mixta El Porvenir?” (Vallesilla & Quiñones, 2013)

La investigación se realizó a través de recorridos por el municipio, observaciones, toma de fotografías, y análisis descriptivos. Por su parte, como proyecto pedagógico es pertinente, pues evidencia la participación de los estudiantes, que resulta integradora al abarcar diferentes áreas del

conocimiento como historia, geografía, lenguaje, ciencias naturales e informática y al vincular el trabajo de la escuela con el conocimiento local.

En un artículo de socialización de procesos de investigación, la Fundación Compartir socializó la “Propuesta pedagógica Patrimonitos” de la profesora Yolanda Pérez (2009), quien desarrolló una propuesta con los estudiantes de grado sexto a once del colegio INEM de la ciudad de Cartagena. En esta, la profesora y sus patrimonitos (niños expertos en el conocimiento y conservación del legado histórico) lograron integrar áreas tan disímiles como química y educación física, en torno al conocimiento y conservación del patrimonio del país.

La pregunta que se planteó fue: ¿Cómo lograr que los estudiantes se aproximen al mundo del arte a través del conocimiento y preservación del patrimonio material e inmaterial de la ciudad de Cartagena? Y alrededor de esta fueron desarrolladas diferentes acciones, en las que se destacan:

- La elaboración de un programa de sexto a once de educación artística.
- El trabajo con los estudiantes sobre conceptualización del lenguaje artístico e identificación de los elementos esenciales que definen cada una de las expresiones y manifestaciones artísticas.
- Desarrollar la sensibilidad estética, estimular la creatividad y propiciar la expresividad.
- Conformación del grupo de niños y jóvenes voluntarios “los patrimonitos”.
- Conocimiento de los monumentos y hechos históricos.
- Visitas a los lugares históricos; trabajo transversal desde las diferentes áreas.

Los estudiantes sensibilizaron a cartageneros y turistas sobre la importancia de los bienes de interés patrimonial y el cuidado que se debe tener con ellos. Estos fueron organizados en grupos de por especialidad (ambientalistas, folclor, gastronomía y literarios) y lograron el desarrollo de competencias donde el arte y la ciudad fueron mediadores en la construcción de sujetos integrales: participativos, con identidad regional, creativos y con logros académicos. Esto es: la conformación de los patrimonios como legado no solo institucional, sino regional que permite el empoderamiento de los estudiantes en el conocimiento y promoción de su identidad regional.

Esta investigación es pertinente para la sistematización de la experiencia en la medida en que abarca campos de aprendizaje a espacio abierto que identifican lugares de interés patrimonial y de riqueza histórica, algo similar se desarrolló en la propuesta que se viene adelantando en la localidad de Bosa. El proyecto de la profesora Pérez, además, logró empoderar a los locales, así como a los turistas sobre la importancia de cuidar las edificaciones y construcciones con valor histórico para la nación.

En el caso de la experiencia acá en Bogotá, la observación hizo parte del ejercicio, pero no tenía como objetivo buscar la conservación del patrimonio, ya que inicialmente se hizo la exploración de los espacios para identificarlos y posteriormente una visita para lograr un reconocimiento de parte de los estudiantes y padres de familia, por otro lado, el espectro de trabajo propuesto fue más amplio que el de la ciudad de la costa caribe.

Las poblaciones con las que se trabajó en Suba y en el proyecto de Patrimonios son totalmente diferentes; por ejemplo, en Cartagena se trabajó con estudiantes universitarios de

diferentes ramas del conocimiento, mientras en Bosa se hizo con estudiantes de educación básica primaria.

Las tendencias de una educación alternativa no se sitúan en un espacio geográfico específico, sino que se alimentan de experiencias de diferentes lugares del país, en las cuales se recogen elementos de apropiación del territorio, que conllevan, por un lado, a un análisis categorial, así como a las relaciones que se establecen entre la realidad y la teoría y, en segundo lugar, desde una visión empírica basada en la reconstrucción de lo vivido en cada una de ellas. Es por ello que desde lo categorial se puede implicar una concepción acorde a las oportunidades de la vida desde lo praxeológico.

2.2 Autores y teorías

A lo largo de la sistematización de la experiencia, los referentes teóricos se convirtieron en una parte muy importante del trabajo en tanto permiten desarrollar conceptos como pedagogía crítica y educación a través de autores como Boaventura de Sousa (2010) o de la profesora Nancy Mena (2015), quienes intervienen desde saberes aprehendidos en la práctica pedagógica, no solamente desde un discurso estático de tipo académico, es decir con el alma de maestros. También se puede destacar el trabajo de otros autores como la profesora Rosa Granados Font (2005), quien considera a la realidad social como parte de la identidad. Por otra parte, el trabajo de Luis Alejandro Acosta (2005) quien presenta la visión de un organismo multilateral como la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), para sistematizar experiencias como parte de la cooperación internacional en situaciones extremas.

Otro tema de importancia durante el desarrollo de esta experiencia tiene que ver con las condiciones cognitivas del trabajo pedagógico; entendido como las capacidades intelectuales y de apropiación del conocimiento por parte del educando, como lo trabajaron Ausubel (1976), Jean Piaget (1969), Vygotsky (2007) y Freire (1975). Este último autor aporta algo más: una concepción originaria del significado de la educación frente al desarrollo social y económico de los individuos, una liberación del oprimido, una concepción cambiante de la realidad y de transformación con base en el despertar del estado de quietud que en algún momento le atrapó. Desde estas visiones metodológicas, por un lado, y otras de tipo pedagógico y psicológico por el otro, versa parte del trabajo de sistematización de la experiencia “Leyendo mi localidad”.

Las experiencias significativas deben poner en contexto la población objetivo del proyecto para situarla dentro de la presente investigación desde una visión conceptual. Para ello, inicialmente se darán a conocer, primero, los elementos pedagógicos que ayudarán a entender el proceso de pensamiento mental en el cual se encuentran los niños de entre los ocho y diez años que participan de él. Segundo, las teorías que sustentan los cambios biológicos y mentales de los educandos en el marco de las acciones dadas por el proyecto de aula, tercero, la manera como los aprendizajes son significativos e inciden favorablemente en la construcción de pensamiento, a continuación, se hace un acercamiento a ideas y conceptos relacionados con el derecho a la participación como mecanismo para establecer la comunicación con y por medio del entorno y finalmente las competencias ciudadanas como resultado de los aprendizajes construidos y asumidos por los participantes en el proyecto mientras se desarrollan y fortalecen como sujetos políticos.

Para ello es importante acudir a referentes teóricos que pueden dar luces sobre la integración de un sujeto político que entra a observar su realidad, para ello se comenzará con Nussbaum, quien afirma que lo político:

Plantea la plena realización personal de todos los miembros de una sociedad por medio de la búsqueda de las condiciones o posibilidades mínimas que se necesitan para poder desarrollar plenamente un proyecto de vida en un contexto de colaboración y solidaridad desinteresada por parte de todos los miembros de una comunidad determinada, en este caso particular, la comunidad educativa (Nussbaum, 2010)

Una situación apropiada para la experiencia que ocupa esta sistematización es reconocer a unos sujetos sin poder aparente como parte de la realidad, con concepciones sobre ella, las cuales llevan a aprendizajes de vivencia, de vida por medio de la solidaridad y del comunitarismo, en oposición a visiones solipsistas de la sociedad.

Ahora bien, hablando de los participantes activos más importantes de este proyecto (los estudiantes), es necesario identificar los elementos que concretan su pensamiento; para ello se acude a uno de los psicopedagogos más importantes de los últimos cincuenta años, Jean Piaget (1969), quien indica que las etapas de evolución de las mentes de los niños y niñas. La etapa operativa concreta en la obra de Piaget, es la tercera etapa de desarrollo mental. Esta etapa se alcanza entre los siete y los once años de edad, y se caracteriza por el desarrollo del pensamiento organizado y racional. Según las consideraciones de Piaget, la etapa concreta de un infante se

convierte en un importante punto de inflexión en su desarrollo cognitivo porque marca el comienzo del pensamiento lógico u operativo.

En esa edad el niño está lo suficientemente maduro como para utilizar el pensamiento lógico o las operaciones (es decir, las reglas), pero sólo puede aplicar la lógica a los objetos físicos (por lo tanto, concreta operacionalmente). Los niños adquieren las habilidades de conservación (número, área, volumen, orientación) y reversibilidad. Sin embargo, aunque los niños pueden resolver los problemas de una manera lógica, normalmente no son capaces de pensar de forma abstracta o hipotética. Así mismo está el principio de conservación, entendido como la permanencia de igualdad en cantidades, aunque su apariencia cambie. Para ser más técnico de conservación es la capacidad de entender que la redistribución de material no afecta a su masa, número, volumen o longitud.

En dicho período las operaciones vendrían a ser acciones que se vuelven reversibles por integrar un sistema o estructura de conjunto. La asimilación¹² y la acomodación¹³ se equilibran, porque el niño está más adaptado a la realidad.

En las salidas que se realizaron a los humedales o a la localidad, los niños y las niñas se acercaron más a su realidad por lo que asimilaron el conocimiento y se acomodaron a los nuevos aprendizajes. Por lo tanto, el medio influía en su desarrollo, ya que hacían análisis sencillos acerca

¹² Modo por el cual las personas ingresan nuevos elementos a sus esquemas mentales preexistentes, explicando el crecimiento o cambio cuantitativo de éste.

¹³ Modo en que se ingresa nuevos elementos a los esquemas mentales, pero no se hace modificación en el objeto.

del deterioro del medio ambiente o de la desaparición de algunas especies animales que sostienen el ecosistema. Estos análisis se hicieron en forma de charlas y reflexiones informales teniendo en cuenta el proceso de desarrollo en el que se encontraban, el cual, como ya se dijo, era el de las operaciones concretas.

A partir de lo vivenciado durante las actividades que se desarrollaron en el proyecto se puede hablar de la forma en la que los niños realizaron procesos de clasificación como la agrupación de objetos similares en una clase mediante el reconocimiento de algunos elementos de la naturaleza, reuniéndolos por sus características y relacionándolas entre sí. Esto se puede constatar, por ejemplo, cuando relacionan en el humedal los seres vivos y no vivos; observan las aves, relacionan los ríos Tunjuelo y Bogotá como parte de su entorno cercano.

El trabajo de Jean Piaget se convierte en un referente importante en la medida en que ayuda a determinar momentos de desarrollo cognitivo de los infantes que se encuentran entre los 7 y los 9 años (rango de edad en el cual se encuentran los niños que hacen parte del proyecto), en plena etapa de concretar sus experiencias en medio de los saberes que aportan las visitas a los lugares planteados.

Por otro lado, la pertinencia de un autor como Piaget permite explicar el porqué del trabajo con niños comprendidos en ese rango de edad, debido a su conformación como sujetos con necesidades y ansias de aprender, de generar nuevos conocimientos, lo cual dinamizó la experiencia, convirtiéndola en un referente local y distrital.

Otros de los procesos adelantados por los estudiantes fueron, primero, el de seriación, el cual se reflejó en el proceso de ordenar y/o agrupar objetos en un orden de menor a mayor o viceversa, capacitándolos para organizar los objetos en proyección lógica. En un segundo proceso, el de operaciones espaciales, los estudiantes relacionaron el espacio del colegio con el de su barrio, su localidad y los lugares visitados, estableciendo su orden jerárquico y teniendo una idea más clara de que tan lejos está un lugar de otro partiendo de la institución educativa como punto de referencia. Un tercer proceso fue el de conservación, el cual se observa cuando realizaban análisis simultáneos de dos aspectos de algunos elementos. Así, en general van realizando los procesos dentro de su etapa de operaciones concretas (Piaget, 1969). Lo anterior se aprende de forma vivencial, reconociendo elementos del entorno que permiten realizar ejercicios mentales y escritos no rígidos sino flexibles y tomados de la realidad de cada estudiante a partir ya sea de las salidas o de las cosas y situaciones que se observan en la cotidianidad.

En estrecha relación con lo anterior, la teoría de Vygotsky (2012), brinda elementos que profundizan el estudio del desarrollo humano de manera inseparable con la sociedad. En tal sentido, el educador como mediador del proceso de aprendizaje debe aprovechar el contexto que rodea al estudiante como recurso pedagógico y un acto intencionado de enseñanza.

Para Ruiz (2002)“la teoría histórico – cultural de Vygotsky (2012), separa especialmente, en el desarrollo psíquico de los niños, los estadios de signo externo y signo interno. Considera que el signo es para el ser humano, ante todo, un medio social.” (Ruiz, 2002, p. 59 - 60). Dentro del proyecto pedagógico, por ejemplo, el símbolo y el signo pueden ser observados desde distintas

perspectivas promoviendo su aprendizaje, pero desde la observación, relación y posterior influencia en el entorno.

En tal sentido podemos inferir que los signos nos permiten distinguir culturalmente el entorno del ser humano. Por ejemplo, generalmente nos hemos hecho preguntas, entre ellas, la de nuestra existencia en la tierra: ¿por qué estamos aquí? ¿de dónde venimos?, ¿qué pasa después de la muerte? Hemos creado (en diferentes culturas) un conjunto de creencias que nos permiten -hasta cierto punto-, dar respuestas a estas preguntas tan antiguas como el hombre mismo. Ahora, todas esas creencias están constituidas por un conjunto extenso de signos y símbolos. Cuando se hace el ejercicio de observar en una misma localidad distintas culturas y comunidades como el cabildo indígena o las familias afrodescendientes y familias mestizas que hay dentro del colegio, los niños y niñas pueden observar las diferencias y conocer acerca de su cultura. Por ejemplo, la tierra para una familia mestiza es ese lugar donde se nació o se vive, pero para un indígena es su Madre Tierra, asignando distintos significados a las mismas cosas dependiendo de las creencias.

En términos más sencillos, un signo es todo aquello que se puede interpretar, sea cosa, hecho o persona, mientras que el símbolo es cuando en una misma cultura un determinado signo posee más de un significado. Para este ejemplo, la tierra es el signo y sus distintas interpretaciones son los símbolos.

Otro de los aportes del trabajo de Vygotsky es el de las funciones psicológicas superiores, las cuales se realizan en colaboración con los otros, esto conduce al concepto de zona de desarrollo potencial o próximo que indica el nivel al que puede elevarse un individuo con la ayuda de los

otros, “La noción de zona de desarrollo potencial es interesante y subraya la importancia de la cooperación y del intercambio social en el desarrollo” (Delval, 1994, pág. 67) Esta situación se evidenció en las salidas pedagógicas o en los análisis que se hicieron sobre diferentes situaciones que vivía la nación. Ello llevó a los estudiantes a hacer inferencias acerca de la cotidianidad y a tratar de proponer soluciones. Esa actividad permitió la construcción de imaginarios e incluso escenarios políticos que promovieron en los niños y las niñas tanto su habilidad para opinar como su intención de participar y proponer soluciones a situaciones que normalmente no conocerían o sólo escucharían por error, sin embargo, gracias a este proyecto adquirieron capacidades para reconocer y opinar sobre las situaciones de su cotidianidad.

Lo anterior lleva a un aprendizaje social propio de sectores populares que, inmersos en una realidad, se disponen a reconocer aquellos factores propios de su entorno cercano. A eso se le llamaría empoderamiento del territorio, la acción de aquel que acoge la vida en sí misma, de estos niños y sus familias, que coinciden en una visión de hacer parte de la escuela desde su interior y no como agentes ajenos al proceso educativo.

Ahora bien, la *Gestalt*¹⁴ también aporta elementos importantes al análisis de los desarrollos de competencias de nuestros estudiantes. Cuando observamos, por ejemplo, el mapa de nuestro país, departamento, ciudad, localidad y esta última en sus unidades de planeación zonal y luego recorreremos estos escenarios en las caminatas, reflejamos principios como el de proximidad y

¹⁴ La teoría de la *Gestalt* apareció en la Alemania de principios del siglo XX como reacción a la psicología conductista y se puede encuadrar dentro del marco más amplio de la psicología humanista, ya que pone énfasis en las vivencias subjetivas de cada persona, da importancia a aspectos positivos de la psicología tales como la autorrealización y la búsqueda de decisiones acertadas y trabaja con una concepción del ser humano como agente capaz de desarrollarse de forma libre y autónoma.

distancia de los elementos entre sí. “Se relaciona con la manera como se deduce el tamaño y distancia reales de los objetos a partir de la experiencia previa de vivirlos” (Ruiz, 2002, pág. 72)

El fundamento de los primeros principios de la terapia Gestalt es el holismo. La esencia de la concepción holística de la realidad consiste en que toda la naturaleza es un todo unificado y coherente. Los elementos orgánicos e inorgánicos del universo existen juntos en un proceso continuamente cambiante de actividad coordinadora. Cada uno de estos elementos en cualquier escala (una planta, un continente, un niño, un girasol, un alga) es en sí un proceso integral coordinado, incrustado en el todo mayor. (Latner, 1994, pág. 5)

En los últimos años, el mapeo se ha convertido cada vez más en una estrategia clave para analizar y comunicar asuntos relacionados con la salud pública, la planificación urbana, la justicia ambiental y los derechos humanos. Mapeo suele hacer referencia a una posible inspección rápida pero completa de un fenómeno, ayudando en la extracción de aspectos escogidos y relevantes de un territorio, diferentes de otros que puede tener, por lo cual el mapa lo esquematiza de una manera, pero no es el territorio en sí mismo. Por ello resulta importante desarrollar los respectivos análisis geográficos como parte de un estudio de algún fenómeno circunscribiéndolo a unidades territoriales específicas.

La georreferenciación es el análisis de distribución espacial de rasgos en un territorio determinado o en las unidades que lo constituyen, en términos de tendencias de acumulación y distribución modelables estadísticamente. Sin embargo, no todos los procesos de mapeo son participativos y aún es raro que los no profesionales afectados por los problemas que se mapean participen en las decisiones que guían la creación, el análisis y la distribución de mapas. En el caso

colombiano, gracias a la cartografía social, hay una gran cantidad de datos de fácil acceso. Sin embargo, es importante para la sistematización que este tipo de mapeo se desarrolle como un gran potencial para cambiar las relaciones de poder que son la raíz de las injusticias sociales y ambientales.

A través de un breve repaso por las reseñas críticas a las versiones de los distintos tipos de mapas, junto con las nuevas posibilidades que se abren desde la cartografía social (mapas de conflicto, mapas de redes, mapas de recursos), pretendemos adentrarnos con algunas propuestas metodológicas de investigación. Por un lado, proponer un instrumento al servicio de la ciudadanía y en concreto al servicio de los grupos oprimidos: para visualizar conflictos, denunciar situaciones injustas, generar cambios de mejoras. Al mismo tiempo, 3 conducir hacia la intervención y orientar a los educadores sociales y todo aquel profesional comprometido con la transformación social. (Habegger & Mancila, 2005)

Un proceso de mapeo que incluye seleccionar etiquetas y símbolos, elegir la escala y capas guiado por las personas más afectadas por los problemas que se mapean, tiene el potencial de desarrollar conciencia crítica y generar acción colectiva porque:

- Los participantes desarrollan su propio lenguaje para describir su realidad, produciendo términos y definiciones que reflejan sus valores.
- Las experiencias personales compartidas permiten a los grupos analizar patrones e identificar experiencias colectivas.
- El papel de las instituciones y el alcance de su poder en la formación de experiencias colectivas se vuelve más obvio.

Teniendo en cuenta lo anterior, lo que hace el niño cuando reconoce su territorio barrio, UPZ, localidad o ciudad, es ver un todo y sus partes, ubicarse en un espacio y comprender el territorio de una manera menos compleja. Por ejemplo, observar cómo ha cambiado el espejo de agua desde el 2011 al 2016 en los humedales, o poder analizar la ausencia de algunos animales son experiencias que se hacen presentes en la mente de un estudiante, los padres y el docente. Estas son experiencias que llevan a desarrollar procesos de análisis y reflexión sobre la realidad cercana, estableciendo acciones que como ciudadanos podemos asumir para influir en situaciones particulares; por ejemplo, aportar en la transformación o contribuir para mitigar la contaminación del río Tunjuelo o del ecosistema presente en los humedales. Después de la salida, el conocimiento se lleva al aula o a los hogares, en donde continúa el diálogo informal acerca de todo lo observado, de manera tal que se complementan los aprendizajes e incluso motivan su capacidad investigativa. Todo este aprendizaje ya dentro del aula se transporta a las distintas asignaturas como ciencias naturales y sociales, las cuales complementan esos conocimientos, brindando herramientas para la investigación, que permiten ampliar el aprendizaje en términos de desarrollo académico.

El anterior análisis nos permite acercarnos al concepto de realidad como las comprensiones que el educando puede obtener producto de su experiencia y su mirada holística. Al respecto, Ruiz (2002) considera importante la experiencia particular en el contacto con la realidad porque

al sujeto que se educa le hace falta reunir conceptos de manera paulatina, para que, al sumar experiencia, contenidos y comprensión, se obtenga un conocimiento que no deje lugar a dudas surgidas de lo subjetivo, sino que brinde la claridad suficiente para explicar los elementos que intervienen en lo aprendido (Ruiz, 2002, pág. 91)

La realidad se convierte en el proyecto de aula, en un recurso pedagógico determinante en potencia de los aprendizajes que complementan al currículo de la institución haciéndose pertenecientes al mismo. Ello con el único fin de que los nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores sean producto de aprendizajes significativos. Ahora bien, es necesario profundizar en lo que se entiende aquí por aprendizaje significativo.

Las nociones de la realidad de los actores del escenario pedagógico se componen de lo que se denomina aprendizaje significativo, es decir, aquel que trasciende el mero concepto de la repetición de conceptos para hacerlos parte de la vida; la maestra Mena piensa lo siguiente al respecto:

Estas metodologías recuperan la idea de una enseñanza que sirva para conocer, comprender e interpretar el mundo, pues la selección de los contenidos se relaciona de alguna manera con su propio contexto cultural y social, se parte de la lógica de los propios estudiantes, de sus ideas, de sus concepciones para aproximarlos progresivamente a la lógica de la ciencia mediante la interacción con los compañeros, con el profesor y con los contenidos disciplinares. (Mena, 2015)

Es decir que significar las realidades de los individuos es el mayor esfuerzo loable que pueda llegar a ser realizado por parte de un maestro que se compromete con la realidad de la comunidad con la cual trabaja, una relación entre unos saberes y una verdad de las cosas. Es por ello que, de manera pertinente, la enseñanza de las ciencias sociales es un atractivo para desarrollar capacidades de investigación en edades tempranas, concretar en operaciones básicas las necesidades de los infantes.

Ahora bien, si bien es cierto que cuando hablamos de ciencias sociales, es importante darles contexto a los saberes, desde lo pedagógico hay maneras de conceptualizarlos; así,

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma. (Ausubel, 1976)

Es la presencia de elementos propios de las ciencias sociales lo que hace que tenga sentido tener unos saberes claros, asertivos, amplios en su espacio de integración comunitario y de la realidad, dándole significados a la vida misma. Pero ello no se trata de una simple unión, sino de que en este proceso los nuevos contenidos adquieran un significado para el sujeto produciéndose así una transformación de su estructura cognitiva, la cual continúa transformándose cada vez con las nuevas experiencias.

El mecanismo desarrollado para alcanzar estos aprendizajes significativos se fundamenta en la participación, condición necesaria para el desarrollo del ser humano que debe potenciarse desde los primeros años y que, articulada con otros aprendizajes, facilita la formación integral. Entre los 8 y los 11 años, los niños y niñas son considerados entusiastas y desarrollan la necesidad de división del trabajo y de compartir con sus pares. Cuando el niño y la niña está activo dentro de un proyecto pasa de ser un sujeto observador pasivo a ser un sujeto participante activo del mismo, de tal forma que la participación se convierte en ese eje que mueve al niño a colaborar, a salir, a

conocer, a preguntarse y preguntar a los que le rodean acerca de las situaciones que suceden, por lo que nuevamente se va a sentir inquieto (aunque por naturaleza son inquietos), y va a querer participar cada vez más dentro de las actividades del proyecto, puesto que le tocan directamente.

Dentro de las concepciones del desarrollo mental del niño es necesario preguntarse sobre los principios que aborda Piaget con respecto a los procesos evolutivos de la mente que sirven de herramienta para lograr una aproximación a la edad más adecuada para juntar interés, experticia y ganas de ser parte de una experiencia única. Esta idea del desarrollo mental en el niño es muy importante por cuanto este logra ser asertivo en su participación dentro del proyecto para leer su localidad; dentro de situación proyecto, la idea fue importante porque permitió caracterizar la población para obtener los elementos característicos que deberían tener;, por ejemplo, constancia, dedicación, trabajo en grupo, pensamiento concreto e inquietud tanto intelectual como motora, por un lado para lograr aportes académicos, y por el otro, para facilitar los desplazamientos a los lugares visitados.

Ahora bien, se puede pensar con respecto a las habilidades como los teóricos del desarrollo mental (por ejemplo, Piaget, 1969) que las etapas de acciones que el niño es capaz de desarrollar inciden en su percepción acerca del mundo y las relaciones que puede establecer con él, por medio de una interacción adecuada que le permita tener experiencias significativas.

2.3 El concepto de participación

Según la Real Academia de la Lengua, participación significa tomar parte en una cosa; recibir una parte de algo; compartir, tener las mismas opiniones e ideas que otra persona; dar parte,

noticias, comunicar (Real Academia de la Lengua Española, 2014). En su uso más general, la palabra participación refiere a la acción y efecto de participar, es decir, podrá implicar tomar o aceptar ser parte en algún asunto, poner en conocimiento algo, o involucrarse en acciones políticas o civiles. Otro de los usos también muy difundidos del término participación hace referencia a la capacidad que tiene la ciudadanía de involucrarse en las decisiones políticas de su país, región, ciudad y localidad (en el caso de este trabajo, Colombia, área andina, Bogotá y Bosa). A esto se le conoce popularmente como participación ciudadana y se puede manifestar y ejecutar de diferentes formas, por ejemplo, a través de las elecciones generales o de los referendos y plebiscitos que se convocan en el país o región donde se habita. Al respecto, Ruíz y Chaux (2005) consideran que

El desarrollo de una subjetividad para la democracia, se destaca la necesidad de contribuir desde la escuela a la formación de sujetos autónomos, conscientes de su dignidad y orientados hacia el bien común. En este contexto el ciudadano, “no es sólo quien puede elegir y ser elegido, sino el sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos. Este protagonismo supone interés por la suerte común, participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de propuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad en la toma de partido en los asuntos cruciales”. (2005, pág. 38)

La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse

como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, por lo cual debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo.

La participación es uno de los componentes más importantes de la construcción de democracia y a través de ella se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos. Este asunto es problemático en los procesos democráticos que se viven en Colombia, donde generalmente existe apatía de la población ante las elecciones generales, producto de un desgaste institucional que ha dado al traste con los esfuerzos desde la educación por tener una mejor calidad de vida.

De acuerdo con lo anterior, uno de los pilares de este proyecto es precisamente fortalecer en los estudiantes la capacidad de observar la realidad e influir en ella. Esto se evidenció durante la realización de las distintas actividades del proyecto. Mientras avanzaba cada etapa, los niños, niñas y jóvenes se iban apropiando a lo que significaba ser activo dentro de los procesos y podían vivenciar también experiencias juntos con sus pares; esto los llevó a investigar, entrevistar, conocer y reconocer muchas particularidades dentro de su colegio y su localidad gracias a sus habilidades para la entrevista y a su habilidad natural para socializar y preguntar en los distintos espacios. Así pues, es indispensable comprender que

reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad. Tanto en el plano individual como colectivo, es necesario crear espacios, facilitar condiciones y construir mecanismos que permitan el pleno ejercicio de la autonomía, el reconocimiento de sus propios derechos,

la exigencia de su cumplimiento y el rechazo de su vulneración (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).

La participación es entonces asumida desde una perspectiva política y cultural que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, no solo desde la protección y atención de sus necesidades, sino también desde sus derechos civiles.

2.4 La participación y la Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, es un tratado internacional de derechos humanos que desde su aprobación ha transformado la vida de los niños y sus familias en el mundo. Hoy en día, todos los países del mundo, a excepción de Estados Unidos, han aceptado cumplir las normas de este tratado que reconoce como sujetos de derechos a los menores de 18 años, es decir, a todos los niños y niñas, sin distinción. La Convención sobre los Derechos del Niño se compone de un total de 54 artículos, en los que se recogen los derechos fundamentales de la infancia. Estos derechos se agrupan en cuatro categorías básicas:

1. Derecho a la supervivencia
2. Derecho al desarrollo
3. Derecho a la protección
4. Derecho a la participación

La última categoría, participación, es una de las más relevantes y de consideración primordial para asegurar el respeto de las opiniones de los niños, ya que plantea que todos los niños y niñas tienen el derecho a ocupar un papel activo en su entorno. En este proyecto, dicho

papel lo ejercieron los estudiantes durante las acciones desarrolladas, ya que todo el tiempo estaban activos en relación con el entorno, aprendiendo de él y transformándolo en sentido positivo, haciéndose partícipes de él. De igual forma, tanto la Constitución política de Colombia como la Ley general de educación (1995) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) ha servido como marco legal para promocionar y desarrollar la participación infantil y para alentar un proceso que incluya el diálogo y el intercambio de puntos de vista en el cual los niños asuman cada vez mayores responsabilidades.

Sin embargo, y pese al reconocimiento de los derechos en la Convención, es innegable que algunos sectores todavía se niegan a recibir la idea de que el niño puede participar y que de hecho lo hace; con una intención consciente de ser escuchados. Este proyecto buscó promover la participación de los niños y niñas de forma activa en su entorno de manera que lo influyeran y hasta lo transformaran. Este proceso es un camino que ya se está andando con el fin de demostrar que desde el aula y los espacios educativos sí se puede promover la participación infantil. (Unicef, 2017).

2.4.1 Bases pedagógicas de la participación

Cuando hablamos de las bases pedagógicas de la participación hablamos de dos enfoques, uno desde el punto de vista de la participación en el ámbito escolar y otro desde la educación no formal. Sobre el primero, las pedagogías críticas ven a la educación como un agente liberador y a las escuelas como espacios democráticos enfocados a potenciar a la persona y a la sociedad, en esta corriente de pensamiento, podemos mencionar a algunos autores representativos como Freire,

Giroux o Apple. Para el primero de ellos, la educación es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2011, pág. 9).

Si nos centramos más en la participación en la escuela, puede suceder, como afirman Giroux y Flecha “las escuelas se han de ver como esferas públicas democráticas dedicadas a potenciar a la persona y sociedad” (1994). Otro punto de vista similar en relación con la escuela es el que está centrado en la democratización escolar, concibiendo a la escuela como un lugar para la preparación democrática y permitiendo el ejercicio de la autonomía y la participación. Este criterio entiende la participación como un fin en sí mismo y como preparación para la participación futura en la sociedad. Así las cosas, la participación es vista como un concepto de igualdad y libertad de la persona centrada en la importancia de las decisiones colectivas. Los mejores representantes de esta corriente son el movimiento de la Escuela Nueva¹⁵ y algunos autores como Adolfo Ferrière o Francisco Giner de los Ríos y Manuel Cossío, ambos miembros de la Institución de Libre Enseñanza, pioneros de la democratización escolar.

Aprender a vivir en comunidad, reconocer el entorno, comprometerse con él, con la posibilidad de transformarlo, así como con la vida misma es uno de los desafíos de la educación, pero sólo se puede alcanzar este proceso por la relación inherente entre la teoría y la práctica, es decir, reconocerse como sujeto político con deberes y derechos en una comunidad, pero a la vez

¹⁵ Escuela Nueva es un movimiento de corte liberal progresista surgido en Europa. Propugna una renovación de la escuela mediante la adopción de métodos modernos de enseñanza centrados en el estudiante en contraposición con los métodos autoritarios de la escuela tradicional.

en la relación diaria con los pares y el entorno en el marco de los procesos de participación ciudadana.

Para Mokwena (citado por Sauri y Márquez) existen tres razones básicas que explican la relación entre la participación y los procesos de desarrollo, que podemos sintetizar como sigue:

- La participación permite el desarrollo de competencias y la adquisición de habilidades esenciales para el desarrollo de confianza y del carácter, en el marco de la familia, su grupo de pares, la comunidad y adultos significativos.
- La práctica de la participación es un método efectivo de facilitar el logro de objetivos y una forma de trabajar con jóvenes, ya que en la medida en que se logra un mayor compromiso de los niños se desarrollan mayores habilidades: apertura al aprendizaje, diálogo crítico, creación de relaciones de respeto mutuo con los adultos, despliegue de habilidades para la resolución de problemas, y el ejercicio de la creatividad y la iniciativa.
- La participación es también un resultado del proceso de desarrollo del sujeto. Es decir, el ser humano es activo en su propio desarrollo. La curiosidad natural del ser es importante en la adquisición de nuevos aprendizajes los cuales lo van llevando a aportar en su sociedad, a solucionar conflictos sencillos o complejos. (Sauri & Marquez , 2005, pág. 117)

En tal sentido, los niños y las niñas se visibilizan como sujetos de derechos y sujetos políticos protagónicos, reconociéndoles como “personas activas, con criterios, capacidades y valores propios, participantes en su propio proceso de crecimiento y desarrollo personal y social. Implica concebirlas como personas presentes, descubridoras, analizadoras, interpretadoras y transformadoras de su propia realidad, con competencias sociales e individuales” (Alfageme, Cantos, & Marínez, 2003, págs. 66-67)

Pensar en educar y promover la participación infantil capturándola en determinadas actividades escolares es una lectura reduccionista frente a un propósito tan prometedor. La escuela sin duda debe ser el motor donde se gestan la transformación de la cultura y la participación de la infancia y del adulto que aporta al cambio de su comunidad.

Ahora bien, dentro del contexto de la acción pedagógica del proyecto “Leyendo mi localidad”, se busca pensar una escuela alternativa que regule las relaciones sociales desde la apropiación del entorno mediante la interacción entre el aprendizaje teórico y los saberes cotidianos. Desde ahí se valora una reconstrucción del concepto de ciudadanía educativa, capaz de dar cuenta de una realidad que le es propia, pero que al mismo tiempo le quiere ser arrebatada por parte de los enfoques institucionales, como dice el profesor brasileiro Ernani Fiori:

En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para

tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es ‘la pedagogía del oprimido (Fiori E. , 2005, pág. 27)

Desde esa noción de recuperar el papel protagónico de las comunidades en el manejo de la realidad y la información proveniente de los espacios y la vida, se desprende una capacidad de leer el entorno y el medio que se habita. Esa es una noción de una pedagogía reflexiva en su quehacer, no sólo desde el aula o las competencias ciudadanas, a propósito, Planells afirma que

la escuela parece no haber entendido ese mensaje y sigue apostando a evaluar seriamente solo las competencias cognitivas, asignando calificaciones y otorgando créditos y honores a los que mejor puntaje obtienen en una larga serie de asignaturas (...) La calificación de las actitudes o valores no aparece en las páginas amarillas de la escuela. (Planells, 2017)

Cabe destacar que la pedagogía crítica busca hacer unos análisis reflexivos sobre la capacidad del sistema tradicional para modificar las condiciones en las cuales se desarrolla la entrega de los saberes dentro de un aula fría, cerrada y, en muchos casos, descontextualizada de la necesidad de los individuos de encontrarse con su realidad y sus entornos cercanos. En el caso de esta experiencia, el encuentro con estos espacios impulsaron a los estudiantes a hacer parte del trabajo, orientado por un maestro creyente en la responsabilidad de la educación para mediar en los procesos comunitarios; así “la pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales” (Ortega, 2009, pág. 28)

Las diversas definiciones sobre la pedagogía crítica (campo, saber, reflexión sobre la práctica) remiten a momentos específicos y a diferentes miradas entre los actores educativos. Sin embargo, podemos distinguir un núcleo común de elementos constitutivos –explícitos o implícitos– que nos posibilita conceptualizarla. Estos son:

- Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrado que ha jugado allí la educación formal.
- Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
- Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores populares como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social y pedagógico.
- Una convicción de que desde la pedagogía es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad, la historia y los contextos.
- Una necesidad por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas para la dinamización de prácticas pedagógicas, investigativas y socio culturales. (Ortega, 2014)

En experiencias como las de Paulo Freire en las favelas de Brasil y Orlando Fals Borda en las veredas de Colombia, es posible ver que la construcción de un espacio reflexivo y de búsqueda de cambio y transformación de la realidad se enfrenta a una cotidianidad cambiante y demoledora, individualista, centrada en el capital y no en el saber, en la que vale más el dinero que el saber, una sociedad vacía de sentido.

En ese sentido, el concepto de competencia, a la manera en que lo entiende el Ministerio de

Educación Nacional, hace énfasis en una educación y evaluación que debe pasar del conocimiento a las actitudes. A eso responden los cuatro postulados básicos de la educación por competencias:

- a. Saber ser (actitudes)
- b. Saber hacer (no tanto como técnica, sino también actitudinal, trabajar en equipo, etc.)
- c. Saber comunicar (relación con los demás)
- d. Saber-saber (aquí tampoco interesa el conocimiento técnico o especialista, sino la actitud para la autoformación permanente). (Planells, 2017).

Ahora bien, el modelo de competencias pasa por una estructura cerrada de aplicaciones de saberes para obtener resultados cuantificados y así cualificar las actitudes de un grupo de sujetos que asisten a la escuela, con el propósito de ser útiles dentro del sistema económico y social.

Dice Planells al respecto:

El problema es que (...) para las empresas y para las “competencias”, los valores y actitudes que desean promover están en función del sometimiento dócil a la voluntad del empresariado. En ese esquema la capacidad “crítica”, es decir, reflexiva y comprensiva, no interesa. Y, aunque se habla de promover el “diálogo” se condena la lucha cívica por los derechos, de la cual el estudiantado de todas las generaciones ha aportado a la sociedad. (Planells, 2017),

Con lo anterior el autor quiere decir que someter la voluntad individual es un asunto de productividad para dar cuenta de las competencias que pueden adquirir los sujetos dentro de un contexto organizacional jerárquico; en ese sentido, lo más importante para contrarrestar dicha perspectiva, sería establecer relaciones dialógicas y comprensivas.

Ese tipo de relaciones son las que plantearon dentro de la experiencia “Leyendo mi localidad” en la medida en durante las actividades y sus posteriores puestas en común, todos los sujetos involucrados (docente, padres de familia y estudiantes) estaban en la capacidad de lograr compartir saberes valorados positivamente durante las reuniones. Esos saberes se tuvieron en cuenta durante los encuentros de socialización posteriores a la salida pedagógica. Allí, todos los actores se encontraban en el objetivo común de escuchar al otro, entendiendo que, a su vez, ese otro era capaz de valorar, aprender y saber. Lograr captar ese tipo de momentos es uno de los propósitos del ejercicio de sistematización, pensando en el empoderamiento y la participación de la comunidad educativa en su entorno.

2.4.2 La participación de las familias

La escuela tiene la responsabilidad de reflexionar con las familias de los educandos para que promuevan y garanticen el ejercicio de la participación. De esta manera,

La familia es la primera instancia de socialización para el desarrollo de la participación infantil. Parte de su importante papel en este proceso radica en la forma de potenciar en la infancia y la adolescencia las capacidades de acciones participativas y el sentido de responsabilidad social, aunque, por otra parte, el ámbito de la familia es un lugar al cual resulta complejo llegar de forma directa (Apud, 2003, pág. 7)

Para este proyecto ha resultado bastante favorable la participación de las familias. Los padres y madres, e incluso la familia extensa en muchas ocasiones, han participado de forma activa en su desarrollo. Ha sido enriquecedor observar y vivenciar cómo poco a poco las familias se han

ido empoderando del proceso acompañando a sus hijos e hijas haciendo investigación, apoyando la realización de objetos con materiales reciclables, asistiendo a las jornadas de participación, madrugando para ir a las salidas pedagógicas y haciendo aportes que alimentan desde lo cultural, puesto que la mayoría de ellos y ellas son de la localidad y han nacido crecido y vivido allí la mayor parte de su vida; razón por la cual sus aportes son muy importantes para el desarrollo de las actividades.

Así pues, el trabajo integrado de la escuela, la familia y los educandos mediados por el reconocimiento de sí mismo, del otro y del entorno han demostrado que es posible construir escenarios de participación que traen como consecuencia no solo la educación para la participación de los niños y niñas, sino también la de los padres de familia y docentes.

Durante el desarrollo del presente proyecto se observó que entre más se profundiza la participación de los actores en él, más se va avanzando en el conocimiento del entorno y reconocimiento de la localidad, de esta manera,

El nivel local es el espacio de participación ciudadana, incluyendo a la infancia, más importante en el proceso de consolidación de una democracia. El ámbito local es la esfera donde las personas desarrollan gran parte de su vida social y afectiva y donde ésta se articula con la de los demás. En este sentido, la solución al problema de la falta de participación infantil, exige más acciones efectivas en los contextos locales. Mediante una participación infantil activa en el municipio (Apud, 2003, pág. 7)

Cuando se promueven las competencias ciudadanas desde la infancia, los niños y jóvenes las conocen más, se sienten más ‘miembros activos’ del desarrollo de su comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades.

Al llevarse a cabo prácticas de participación infantil a escala local, los menores sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad. (Apud, 2003)

Cabe resaltar que la participación no se reduce sólo a un espacio donde el educando socializa, también es posible utilizar distintos escenarios como la escuela, la familia, el barrio, la calle, la naturaleza, las comunidades, etc., como posibles lugares de aprendizajes en los que se promueva el derecho a la participación; es decir,

(...) prácticas que hagan descubrir a los padres de familia, a los educadores y a la sociedad en general, que la participación infantil es una herramienta educativa y de desarrollo esencial en el proceso de aprendizaje y formación, pero no sólo de niñas, y niños, sino también de la sociedad adulta. (Sauri & Márquez, 2002, pág. 117)

Los procesos de participación permiten, dentro del contexto escolar, no sólo la formación de sujetos políticos y el goce efectivo de sus derechos; ya que ella permea el currículo, entendido a la manera del Ministerio de comunicación como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional,

regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Artículo 76, Ley General de Educación)

La participación también permea los planes de estudio, entrando de manera transversal en cada una de las áreas, promoviendo la investigación inconsciente de los estudiantes, haciendo más significativo el proceso de aprendizaje y más efectiva la enseñanza. Mediante los procesos de participación, los estudiantes adquieren nuevos aprendizajes y ya no se cohiben para proponer nuevas estrategias y actividades que les son placenteras pero que además propician el aprendizaje, todo lo anterior desde una perspectiva significativa.

Por otra parte, dentro del currículo están los aprendizajes, pero no sólo se hace referencia a aquellos que están asociados a los contenidos de las asignaturas, sino también a los que son transversales y hacen del ser humano cada día una mejor persona en capacidad de relacionarse consigo mismo, con el otro y con el medio de manera asertiva. Ese grupo de aprendizajes se tienen que ver con las competencias ciudadanas que complementan el saber con el ser y priorizan la vida y las relaciones humanas.

A continuación, se revisarán algunas concepciones de competencias ciudadanas, su impacto en el aula y la formación ciudadana como el legado de los aprendizajes en el marco de procesos vinculantes y participativos de la comunidad educativa. Dichos procesos ocurren prioritariamente con los estudiantes que posteriormente orientarán los destinos de la sociedad y llevarán el legado de sus antecesores hacia el futuro de manera fenomenológica, entendiendo la realidad cambiante que los acoge.

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas actividades.

Las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, pág. 20). *Los conocimientos* se refieren a la información que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía. Para participar del sistema democrático es necesario conocer las formas de participación que hay en Colombia; sin embargo, conocerlos no implica ni da por sentado que se les quiera o sepa manejar.

El conocimiento también tiene que ver con saber sobre los derechos humanos, sobre la Constitución y todo aquello que hace parte de la formación ciudadana. Saber qué derechos tienen las personas, conocer los diversos mecanismos que se han creado en nuestro contexto para su protección y saber cómo usarlos, facilita que las personas puedan exigir cuando es necesario; “si queremos que estos mecanismos constitucionales sean aprovechados de la mejor manera, es fundamental que todas las personas sepan que existen, en qué casos pueden recurrir a ellos y cómo hacerlo tanto para proteger sus propios derechos como para proteger los de los demás” (Zuleta, 2004).

De la misma manera, es fundamental que los estudiantes conozcan y, en principio, sepan usar los mecanismos de participación tanto a nivel micro, por ejemplo, el gobierno escolar; como a nivel macro, por ejemplo, las distintas alternativas para proponer leyes. Esto ayuda a que los estudiantes comprendan de qué maneras pueden usar los mecanismos democráticos existentes para generar cambios en su entorno.

2.4.3 Habilidades emocionales

Estas son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás, poniéndose en los zapatos del otro. En los últimos años, el desarrollo de habilidades emocionales se ha convertido en un elemento importante en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran medida porque muchas investigaciones han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida. Una de esas investigaciones es la del francés Laval (2004), quien afirma que las competencias son una estrategia del sistema neoliberal para disminuir la capacidad crítica de los estudiantes, dejando de lado su capacidad de pensar en el otro como un igual merecedor de reconocimiento y compasión.

A continuación se enuncian algunas de las habilidades que se fomentaron en esta experiencia y que ayudan en la transformación de la práctica educativa:

- **Identificación de las propias emociones:** Capacidad para reconocer y nombrar las emociones. Para esto es importante poder reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber identificar los niveles de intensidad (como un termómetro) que estas pueden llegar a tener y saber reconocer las situaciones que usualmente generan

emociones fuertes. Los niños y niñas son tocados por una realidad que es bastante cercana, se sensibilizan frente a las distintas situaciones como frente a los animales del humedal, al analizar alguna noticia o, incluso, al hacer debate sobre alguna situación presentada dentro del salón de clase.

- **Manejo de las propias emociones:** Esta habilidad permite a las personas tener dominio sobre sus propias emociones, sabiéndolas exteriorizar, sin ser extremo en la resolución. Esto también permite el autocontrol, es decir, que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones las manejen, estando en capacidad de ser más tolerantes y respetuosas.
- **Empatía:** Es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos identificarse con lo que puedan estar sintiendo. Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros. *Esta habilidad es fundamental, entre otras razones, porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros.* Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño, por ejemplo, buscando el perdón y la reconciliación, lo cual se desarrolla durante los procesos de participación donde los niños y las niñas toman decisiones e incluso se convierten en líderes para ayudar en la resolución de los conflictos dentro del aula. Adicionalmente, la empatía también se refiere a sentir algo similar o compatible con lo que sienten los animales, y esto parece estar relacionado con evitar el abuso y promover el bienestar de ellos.

- **Identificación de las emociones de los demás:** Es la capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas por medio de sus expresiones verbales y no verbales de acuerdo con la situación en la que se encuentran. Durante los espacios de retroalimentación que se realizaron después de las salidas pedagógicas, pudimos compartir estos sentires y aprendimos poco a poco a identificarnos con lo que los compañeros sentían frente a lo observado.

2.4.4 Habilidades comunicativas

Vivir en sociedad implica necesariamente poderse comunicar con otros de maneras efectivas. Entre mejor sea la forma en que nos comunicamos con los demás, más probable es que podamos interactuar de maneras constructivas, pacíficas, democráticas e incluyentes. Esta habilidad es la que permite entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar de manera respetuosa los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas y comprender aquello que ellos buscan comunicar. Por ejemplo, el saber escuchar es la capacidad de poner atención al otro y hacerle ver que está siendo escuchado; así, cuando se presenta un conflicto, ya sea dentro del aula o en la misma casa o su barrio, estos niños y niñas construyen su ciudadanía porque es importante escuchar para participar y aportar al crecimiento del entorno.

La habilidad para comunicarse se complementa también con la asertividad, entendida como la capacidad de expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones

establecidas dentro del marco de la confianza. La asertividad es necesaria para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa, de una manera en la que los demás no se sientan agredidos, convirtiéndose en una alternativa para solucionar conflictos personales o los causados por el entorno.

Desde ahí adquiere importancia la argumentación es la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente. No es solamente decir no, por un no, sino que se dan las razones sencillas y de manera elaborada, pero de igual manera válidas ante una situación que se presente, o frente a las decisiones que se toman dentro del aula, la escuela, la familia, el barrio, la UPZ, la localidad o la ciudad.

2.4.5 Habilidades integradoras

Las habilidades integradoras son aquellas prácticas más amplias y abarcadoras que en la práctica articulan los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales o comunicativas. Por ejemplo, la capacidad para solucionar conflictos de manera pacífica y constructiva, la cual es una de las prácticas integradoras que requiere, por un lado, de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, las formas didácticas y cognitivas de tipo disciplinar, y por otro, de la capacidad para generar respuestas creativas ante situaciones de conflicto haciendo uso de habilidades comunicativas y de la capacidad para transmitir de manera adecuada los intereses propios, teniendo cuidado de no agredir a los demás.

En ese sentido, para Laval (2004) la combinación de todas estas habilidades, su desarrollo y aplicación en distintas situaciones diarias o que generen un conflicto de cualquier índole, es

importante para avanzar en la construcción del ser y aportar al desarrollo y fortalecimiento de la comunidad que rodea al estudiante y su familia.

Dejando de lado buena parte de las visiones neoliberales de la escuela como una empresa con indicadores y competencias cuantificables que miden el conocimiento y los saberes de los estudiantes, la sistematización se convirtió en una posibilidad para retomar elementos desde la práctica, desde lo disciplinar y teórico y muy importante, desde la pedagogía crítica y alternativa, como esa capacidad reflexiva del acto educativo, de entender que uno de los fines de la educación debe ser ese el de ayudar en la construcción de sujetos conscientes de su realidad, transformadores de mundos.

Es posible que dentro del proyecto se dificulte desarrollar en su totalidad las habilidades, pero sí se dan herramientas de participación que fortalecen su desarrollo. Durante las actividades del proyecto, en cada pequeña o grande decisión o acción ejecutada debemos poner en práctica una o varias de las habilidades arriba expuestas. Lo importante es reconocer que la formación política del ser humano comienza cuando puede transformarse poco a poco para mejorar tanto el proceso de aprendizaje como la calidad de vida.

CAPÍTULO 3

Metodología

3.1 Declaración del enfoque y alcance de la investigación

La metodología orienta el proceso de sistematización, para trazar los elementos de trabajo van a ser empleados y moderados en condiciones asertivas, desde lo didáctico y lo pedagógico. Por ello, al comenzar esta, la pregunta recurrente fue: ¿Qué tipo de investigación se necesita? A continuación se explican los momentos pensados para lograr una secuencia adecuada, en la procura de unos resultados pertinentes para el proceso:

1. Metas: teniendo en cuenta los objetivos de investigación y la metodología, se piensa en el resultado a obtener, revisando qué se necesita lograr y qué se requiere saber.
2. Tamaño de la muestra: dentro de los objetivos de la investigación, así como en sus limitaciones y alcances, se estableció un periodo de tiempo que va entre 2013 a 2016
3. Sincronización: es una manera de entender que la formulación teórica se comprendió —desde la práctica— como parte del análisis de los elementos más adecuados para el cumplimiento de los objetivos y su coincidencia con los resultados presentados en la caracterización.
4. Disponibilidad de información existente: un último factor que se consideró dentro de las características de la sistematización fue la revisión de los datos existentes y los faltantes. Por ello se hizo una consulta de autores que incluyó, desde filósofos como Heidegger, investigadores como Juliaio, pedagogos como Freire, hasta la reconstrucción de los

momentos empleando a Jara (2017) e insumos diferentes a los teóricos usados en la realización de investigación.

Por lo anterior, resulta importante mostrar el potencial que ofrece un proceso sistematizador, sustentando su utilidad para generar aportes a la comunidad local. Esto, con una visión que permita, a la vez, el entendimiento de tal proceso como requerido por un afán que trasciende las esferas en las que se encuentran los procesos educativos y pedagógicos, y a transformar una realidad que en algunos casos sobrepasa a los individuos.

Teniendo en cuenta estos cuatro pasos, la presente investigación se orienta desde un enfoque cualitativo, que permite reflexionar sobre la incidencia de la experiencia en la construcción de competencias ciudadanas de los estudiantes, padres de familia y el docente del grado tercero de la institución educativa Pablo de Tarso. Esto es, la investigación “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”, (Hernández, Fernández & Baptista 2010, p.364).

Se escogió la metodología cualitativa como una de las formas de recolección de la información y generación de los instrumentos e insumos académicos para sacar adelante el trabajo, y constituir un cuerpo elaborado para producir nuevas formas de conocimiento. Por esta razón, a continuación se enuncian los principales elementos que utilizados dentro de la investigación.

Para la sistematización se consideró desarrollar elementos fundamentales para revivir los momentos en los cuales la experiencia tuvo lugar junto con sus actores, facilitando el aprendizaje,

así como la mejora de lo realizado de una manera tal que fuera posible identificar los problemas abordados.

De ahí que a sistematización guarde relación con el proceso de mejoramiento, para ayudar en la simplificación del proceso realizado. Esto hizo parte de las prácticas puestas en marcha en esta, como elemento significativo para la comunidad educativa y el crecimiento personal del docente líder.

A continuación, se mostrará el trabajo realizado con algunos de los actores que han pasado por la experiencia y que pueden ayudar a mejorar la práctica y a dar cuenta de los procesos que se han desarrollado en el período anteriormente delimitado, como su recreación en el cuerpo del texto.

Población muestra: estudiantes de la IED Pablo de tarso

Características: estudiantes que participaron cuando cursaron tercero de primaria, haciendo parte del proceso y ayudando a la recuperación de su experiencia como ex participantes de este (pero ligados a la institución).

Edades en las que oscilan los entrevistados: entre los 12 y 14 años.

Alcance: Distrito capital, localidad 07- Bosa – San Pablo

Tiempo: 9 meses

3.2 Diseño Metodológico de la sistematización de la experiencia

Hay una gran variedad de métodos que son comunes en la medición cualitativa y que se exponen a continuación, haciendo alusión al diseño metodológico que describe las técnicas y herramientas escogidas, así como las razones de su pertinencia dentro de la sistematización:

3.2.1 Observación participante

Esta Técnica de recolección y análisis de la información requiere de la participación directa del investigador, buscando generar estrategias de análisis capaces de dar cuenta de los elementos a investigar. Durante los 5 años que ha funcionado el proyecto, fue posible la inmersión de los actores por medio de experiencias significativas capaces de alcanzar descripciones de los lugares visitados y que se evidencian en esta sistematización.

3.2.3 Observación directa

Se basa en ver como las relaciones entre la acción y la reflexión están mediadas desde lo empírico, haciendo coincidir las materias que se han presentado y los elementos propios de la investigación, por medio de descripciones definidas de las actividades a desarrollar en el conjunto investigativo. Dentro de este enfoque metodológico resulta necesario hablar de cómo lograr una consulta de temas, sin llegar a intervenir en ellos, haciendo la observación objetiva. Por ello, esta hizo parte de la sistematización, logrando resolver los momentos de trabajo desarrollados con los estudiantes y el maestro, utilizando el privilegio de la práctica con la teoría. Esto como parte de las visitas guiadas a los lugares previamente seleccionados y relacionados en el primer capítulo, bajo la lógica de ser lugares de interés para el maestro líder, los estudiantes y en general en la localidad de Bosa.

3.2.3 Saberes de caso

Un estudio de caso es un estudio intensivo de un individuo o contexto específicos. Por ejemplo, Freud desarrolló estudios de caso de varios individuos como base de su teoría psicoanalítica y Piaget hizo estudios de caso de niños, con el fin de analizar las fases de su desarrollo. No hay una sola manera de llevar a cabo un estudio de caso, y una combinación de métodos (por ejemplo, entrevistas no estructuradas, observación directa) es posible. Por ello, para este proceso de sistematización, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y diarios de campo. Herramientas que dieron cuenta de las experiencias realizadas en los diferentes lugares seleccionados dentro de la localidad y que permitieron una selección de lo más significativo para el análisis desde la pedagogía crítica, y las alternativas pedagógicas y educativas.

Si bien es cierto que no hay una sola manera de sistematizar —y en ello consiste la riqueza de esta estrategia de adquisición de conocimiento—, se utilizaron los 5 tiempos de Jara (1994) para hacer un recuento de los momentos en los que tuvo lugar la experiencia.

Lo que hasta el momento se ha discutido proporciona un marco de referencia general. Sin embargo, en la práctica es posible ver que en muchas ocasiones se encuentran *convergencias* y *divergencias*, entre estas tres actividades. Por lo tanto, tiene sentido explicar con mayor profundidad el terreno común que estas actividades comparten con el individuo —sujeto de la práctica referenciada— como parte de una sistematización con unas características que cada uno aporta.

La principal preocupación se centra en cómo lograr incorporar de manera efectiva, viable y permanente procesos y productos relacionados con la evaluación, investigación y sistematización de experiencias en el día a día, por medio de los trabajos realizados, y en la dinámica de las

organizaciones e instituciones. Esto, sabiendo que en ciertas situaciones y dependiendo de las formas en que se utilizan, existirán caminos convergentes en los que las actividades de evaluación, investigación y sistematización se combinan, pues comparten el mismo propósito.

Por lo tanto, los sujetos sociales se desarrollan como un componente de la práctica en sí misma, con capacidad de fomentar y pensar acerca de la transformación de las acciones. Esta puede lograrse mediante esfuerzos específicos de investigación o evaluación, que hacen parte de la experiencia, los cuales son:

1. Punto de partida: se inicia con los actores primarios la búsqueda de su papel investigativo dentro de la sistematización. Se buscan con ellos los registros escritos, visuales y audiovisuales que den cuenta de los momentos de la sistematización
2. Preguntas iniciales: se plantean para entender cómo dar inicio el proyecto investigativo y la sistematización de la experiencia, alrededor del siguiente problema: ¿De qué manera la sistematización de una experiencia en el campo de la pedagogía crítica y alternativa contribuye a la cualificación de las prácticas de enseñanza en espacios de la localidad de Bosa, para estudiantes, padres de familia y el docente del grado tercero de la IED Pablo de Tarso? De esta pregunta se despliegan una serie de complementos (subpreguntas de apoyo metodológico), presentados a continuación: ¿Por qué y para qué sistematizar una experiencia en el campo de las pedagogías críticas y alternativas?, ¿Cuáles son las opciones didácticas que se hacen visibles a través de la sistematización de una experiencia pedagógica en el campo de la educación alternativa?, ¿De qué modo la intención por

sistematizar una experiencia contribuye a la reflexión y transformación de la propia práctica?

3. Recuperación del proceso vivido: para este punto se tienen en cuenta dos momentos. El primero acude a la reconstrucción histórica, considerando las situaciones y acontecimientos ordenados cronológicamente. En el segundo, se ordena y clasifica la información para generar un fichero de la experiencia; desde ahí se elabora el proceso descriptivo basado —en primera instancia— en la observación.
4. Reflexión de fondo o ¿Por qué paso lo que paso?: en este momento de la metodología, los aspectos relevantes de la sistematización son interpretados críticamente, dando paso a la conceptualización. Desde allí, es preciso desarrollar un ejercicio analítico serio de manera dialéctica, que pueda evidenciar cómo la sistematización fue llevada a cabo para retomar aspectos centrales del proceso, realizando una síntesis de este. Para llegar a este punto de la conceptualización, a partir de las categorías emergentes en el proceso, que son aquellos enunciados con los que se persigue su explicación:

(...) decir esos enunciados con los cuales nombra, es un ejercicio desde el cual se visibiliza la cualidad que ha tenido su práctica y la vivencia profunda en su subjetividad. En el nombrar se da el reconocimiento y se hacen visibles los nuevos aprendizajes logrados por los diferentes actores participantes de la experiencia (Mejía, 2008, p.94)

Las categorías de análisis fueron planteadas desde una perspectiva inductiva, donde el tratamiento de datos es de tipo cualitativo. Esto es: “(...) no tiene como fin reflejar la teoría

sino el marco de referencia cultural del grupo estudiado...” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 254). Los momentos de desarrollo categorial se describen como ordenamiento y clasificación de material, siendo estos abundantes en el desarrollo de las sesiones de trabajo, transformando los datos en unidades relacionales, de tipo comparativo, y añadidas a categorías más amplias del análisis semiótico. “Este método propone un procedimiento de trabajo para el análisis de textos y de representaciones, pero, al mismo tiempo, construye un objeto y que da cuenta de la estructura que organiza los sentidos del texto” (Martinic, 2006, pp.301).

5. Puntos de llegada: Este último aspecto es importante para mostrar las conclusiones en el terreno teórico y práctico, y requiere ser alcanzado por medio de la reflexión que acompaña la formulación de conclusiones, dando cuenta de los aprendizajes adquiridos. Por ello, comunicarlos se convierte en una máxima de vital importancia, pues permitirá determinar los alcances y propuestas que se han podido cumplir. Como señala Jara (1994):

(...) las conclusiones teóricas podrían ser formulaciones conceptuales surgidas directamente de lo reflexionado a partir de la experiencia, que deberían relacionarse con las formulaciones teóricas acuñadas por el saber constituido estableciendo un dialogo de mutuo enriquecimiento. También permitirán formular hipótesis que apunten, desde la experiencia, a una posible generalización de mayores alcances teóricos (p. 91).

En un segundo momento se buscó registrar el material visual y audiovisual, capaz de dar cuenta de las actividades desarrolladas, de tal modo que sirviera de evidencia del proyecto (especialmente para las instituciones a las que debía ser presentado).

Es así que los cinco pasos propuestos constituyen la guía para obtener y gestionar las fuentes e implementar instrumentos de trabajo investigativo para la sistematización de la investigación.

A. Las fuentes:

La sistematización de la experiencia inicia con los testimonios de los actores primarios, quienes de forma vivida pueden dar cuenta del proceso desarrollado: el docente que ha orientado el proceso de formación y los estudiantes que han hecho parte activa de la experiencia. Por otro lado, la construcción de documentos con los actores primarios produjo un archivo voluminoso que contiene actas de reuniones, resúmenes, grabaciones magnéticas, videos, entre otras que fueron relevantes para el proceso.

Así mismo, dentro de los elementos de trabajo que fueron considerados se encuentra la revisión de literatura (fuentes bibliográficas), expuesta al final del presente documento como parte de una relación establecida entre el hacer y el decir, entre lo teórico y lo práctico.

B. Instrumentos

• Archivo –recolección y análisis-

El archivo -como lo señala Mejía (2008)- constituye “uno de los principales dispositivos de la Sistematización, no porque es simplemente un lugar para guardar documentos, sino un sitio donde se construye la secuencia del proceso y queda registrada la forma viva, bajo la cual el proyecto tomó forma en los grupos humanos que lo construyen” (p.44). Resultó importante generar un archivo que diera cuenta de las experiencias adquiridas, las experiencias compartidas y los

momentos de tránsito que ocurrieron durante la experiencia, con el fin de lograr dar carácter propio al proceso formativo-ciudadano propuesto.

- *Entrevistas no estructuradas*

La entrevista no estructurada implica la interacción directa entre el investigador y un encuestado o grupo. Difiere de las entrevistas estructuradas tradicionales en varias formas importantes. En primer lugar, aunque el investigador puede tener algunas preguntas de orientación inicial o conceptos básicos para preguntar, no hay ningún instrumento formal estructurado o protocolo. En segundo lugar, el entrevistador es libre de mover la conversación en cualquier dirección de interés que pueda surgir. En consecuencia, las entrevistas no estructuradas son particularmente útiles para explorar un tema en general. Sin embargo, hay un precio por esta falta de estructura. Debido a que cada entrevista tiende a ser única sin un conjunto predeterminado de preguntas hechas a todos los encuestados, generalmente es más difícil analizar datos de entrevista no estructurados, especialmente cuando se sintetiza entre los encuestados.

- *Grupo Focal*

Los datos se recogen a través de un proceso semiestructurado de entrevista en grupo, empleando la técnica de los grupos focales, que originalmente surgió en los años cuarenta con el trabajo de Merton y Fiske 2006 con el objetivo de realizar estudios de audiencia. Esta consiste en “ver lo que dicen los sujetos en una situación y grupo particular, lo que alguien dice, la manera en que lo dice” (Mejía, 2008, p.61), y es comúnmente empleada para el análisis de temas específicos. En la experiencia objeto de la sistematización, los grupos focales permitieron espacios concretos

de sistematización, dentro de unos comités específicos que se encargaron de recuperar la memoria de las actividades realizadas. Los grupos focales fueron liderados por un de participante.

Como producto de trabajo focal, resultó una guía de trabajo que permitió alcanzar los resultados demostrativos de la experiencia y sus especificidades.

- *Diario de Campo*

Esta herramienta emerge de la experiencia de los actores primarios, quienes han hecho resúmenes, fichas, encuestas y memorias de las visitas a lugares determinados. Es por ello que “Este diario va a ser el instrumento fundamental en el cual cada participante del equipo de sistematización va a ir acumulando la reflexión, que le va a permitir leer la unidad del proceso” (Mejía, 2008, p. 16)

Cabe aclarar que dentro del proceso del proyecto “Tejiendo vidas, construyendo ciudadanías” resulta pertinente diferenciar entre la puesta en escena del proyecto investigativo y su sistematización, haciendo posible que las herramientas utilizadas en la experiencia sirvan de insumo en la sistematización.

CAPÍTULO 4

Contexto de la investigación

4.1 Caracterización del contexto local

El proyecto pedagógico “Tejiendo vidas construyendo ciudadanías” se desarrolla en la IED Pablo de Tarso, sede B. El eje “Aprendiendo a leer mi localidad”, objeto de la presente sistematización, se desarrolla con el grado tercero de educación básica primaria. La institución se encuentra ubicada al occidente de la ciudad de Bogotá, D.C.; en la localidad séptima Bosa, UPZ central, en el barrio Pablo VI. A continuación, se presentan el contexto geográfico, histórico, demográfico y sociocultural de la institución educativa.

4.1.1 Contexto geográfico

Bosa está localizada al suroccidente de la ciudad de Bogotá y limita por el norte con la localidad de Kennedy; por el sur con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha; por el oriente con las localidades de Kennedy y Ciudad Bolívar, y por el occidente con el municipio de Mosquera. Tiene una extensión total de 2.391,6 hectáreas, de las que 1.929,2 se clasifican como suelo urbano y 462,4 se consideran suelo de expansión; la localidad no tiene suelo rural.

4.1.2 Contexto histórico

El nombre de Bosa proviene de la lengua indígena muisca y está representado por el jeroglífico de una nariz con las fosas abiertas. Este significa, según los chibchas, el segundo día de la semana o cercado para guardar y defender las mieses. Esta región era tierra de indígenas y estaba bajo el mando del dueño y señor del poblado, el cacique Techotiva, cuyos descendientes llevan

apellidos como Neuta, Chiguazuque, Tunjo u Orobajo. Bosa fue escenario permanente de encuentros de guerra y paz entre los muiscas y otras comunidades de regiones cercanas como los panches, ubicados en las hoy regiones del Sumapaz y Tequendama.

A partir de 1954, por medio del Decreto 3640 expedido durante el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, Bosa fue anexada al Distrito Especial de Bogotá. Mediante el Acuerdo 26 de 1972 se consolidó como la localidad número 7 de la ciudad y, más tarde con el Acuerdo 14 del 7 de septiembre de 1983, se modificaron sus límites, reduciendo su extensión. Posteriormente, el Acuerdo 8 de 1993 volvió a definir los límites de la localidad.

4.1.3 Barrios y población

Con base en las estadísticas demográficas de la ciudad y las proyecciones de población de la Secretaría de Planeación y el DANE, para el año 2013, la localidad de Bosa representaba alrededor del 7.89% de la población de Bogotá, es decir, 612.166 habitantes. Entre los principales aspectos socioeconómicos se evidencia un índice de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) del 8,5% y el 36,8% de la población está clasificada en nivel 1 y 2 del Sisbén. La localidad de Bosa está conformada por sectores de consolidación progresiva de estratos 1 al 3 que integran 330 barrios.

4.1.4 Colegios.

La localidad de Bosa cuenta con 28 colegios oficiales distribuidos en las cinco UPZ. La oferta educativa oficial es de 123.350 cupos, 75% de la cual está cubierta por los colegios distritales, el 18% por colegios por convenio y el restante 7% por colegios en concesión.

La población que solicita un cupo en el sistema educativo público (la demanda efectiva), es de 129.720 estudiantes. La cobertura educativa evidencia un déficit de 5%, distribuido de la siguiente manera: 36.1% primaria, 26.7% secundaria, 23.7% preescolar y 13.5% media. No obstante, la matrícula oficial es inferior a la capacidad instalada de los colegios.

Bosa presenta un déficit significativo de equipamientos colectivos y equipamientos de educación, al punto de tener que recurrir a rutas escolares para trasladar a los estudiantes a otras localidades con el fin de garantizarles un acceso seguro al servicio educativo. Debido a la ubicación geográfica de nuestra institución educativa, se presta el servicio educativo a una importante población del municipio de Soacha.

4.1.4.1 La IED Pablo de Tarso

La IED Pablo de Tarso atiende a 3.368 estudiantes de preescolar a once, distribuidos en tres jornadas y dos sedes, cuenta con 125 docentes, 5 orientadores y 6 directivos docentes. El proyecto “Tejiendo vidas, construyendo ciudadanías” se está ejecutando con los grados tercero, cuarto y quinto de la sede B jornada tarde, la cual cuenta con seis cursos, siete docentes, un directivo y un orientador. El grado tercero con el que se adelanta la presente sistematización, cuenta con un promedio de 38 estudiantes y 4 maestros que rotan en los diferentes campos de pensamiento. Los

estudiantes hacen parte de diferentes tipos de familia, principalmente desestructuradas con padres vivos, madres cabeza de familia y otros tipos hogares con figuras principalmente de padrantismo.

CAPÍTULO 5

5.1 Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información

Como se dijo anteriormente, los mecanismos de recopilación de datos que se emplearon son: entrevistas, observaciones y revisión de documentos (Creswell, 2009; Silverman, 2004; Marshall & Rossman, 1999). La metodología se planificó y se hicieron los preliminares mediante una prueba piloto antes del estudio para lograr afianzar lo hecho y recordar lo que se hizo a través de la sistematización.

Entendiendo que el tema central de esta propuesta es la sistematización de la experiencia denominada “Tejiendo vidas, construyendo ciudadanías”, se requirió de algunos planteamientos que desde lo conceptual sirvieran para apoyar una lectura hermenéutica del trabajo. Es así como esta propuesta de sistematización recoge parte del ejercicio democrático que se dio y evidencia la apropiación del conocimiento; a saber: la producción de un texto en donde se narra el empoderamiento de los estudiantes hacia el proyecto, y se identifican elementos de la realidad que se fueron descubriendo en la medida en que el proyecto fue avanzando. Desde allí se sitúa el análisis metodológico que sirve de eje para dar desarrollo a ideas, investigaciones y formulaciones dentro del contexto pedagógico, educativo y político, trabajado y ambientado desde la sistematización.

5.1.1 Diseño

El enfoque dado a esta investigación es cualitativo, así, se puede decir que esta experiencia es compleja porque parte de un campo amplio de indagación acerca de los comportamientos y

hábitos de los sujetos para lograr entender su entorno cercano. La sistematización es un proceso en el cual se recupera desde la perspectiva de la educación alternativa y la pedagogía crítica, una experiencia desde la praxis, como parte de un ejercicio interpretativo en el cual los participantes le dan un valor. Este tipo de trabajos ayudan a constituir la práctica como un ejercicio elaborado y planificado.

Lo anterior se hace a partir de las categorías de análisis, las cuales permiten procesos de interpretación de las acciones que se hicieron en el proyecto, problematizándolas como parte de un ejercicio claro y con pasos de acción definidos. El proceso de la práctica hace que la producción epistémica sea clave, toda vez que se buscó que los sujetos que formaron parte del proyecto produjeran y afirmaran conocimientos a partir de sus ricas experiencias individuales y grupales con el entorno cercano, que además de ser intelectualmente valiosas, les permitieron pensar alternativas de transformación de su entorno.

En la fase de diseño se unificaron criterios dentro de la experiencia para lograr una amplia interpretación de las acciones y categorías, por ello se tuvo en cuenta el trabajo de Jara (2012) como principal referente teórico, ya que, en su trabajo el autor trazó unos parámetros para poder organizar de manera sincrónica los tiempos de desarrollo de la sistematización sin que estos tengan que ser necesariamente continuos. Así las cosas, es posible dar cuenta de un orden en el cual se adelantó la práctica para revisar sus elementos constituyentes, como parte de la realidad que se utilizó y el contexto en el cual se trabajó.

De acuerdo con lo anterior, en el primer momento se buscó la unificación de criterios sobre la sistematización y se identificaron los intereses que la motivaron y están relacionados con la realidad local. En términos de tiempo, este momento se dio durante los años 2013 y 2016, seleccionados como una muestra en el total de tiempo que el proyecto ha funcionado con fines académicos. En el segundo momento se buscó el objeto de la sistematización a través de reuniones preliminares con la comunidad educativa, haciendo énfasis en la capacidad crítica de los estudiantes para entender cómo asumir de manera crítica el ejercicio de visita a lugares de reconocimiento local. Posteriormente las visitas fueron espacio de interacción entre los presaberes y los saberes adquiridos dentro del ejercicio, con privilegio, nuevamente, de la praxis.

En el último momento del proceso después de entender cuál era el objeto de este ejercicio, se logró dar inicio a la reconstrucción de situaciones desde lo empírico con elementos epistemológicos y pedagógicos claros, partiendo de las experiencias de los actores, así como de los planteamientos de autores como Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos.

Dentro de los instrumentos de recolección, como ya se había anunciado, se incluyeron el diario de campo y la entrevista semi estructurada para los actores inmersos en el proceso, especialmente los estudiantes estuvieron de manera vivencial en el transcurso de la experiencia como sistematización.

5.1.2 Tipo

El tipo de investigación que se utilizó en la experiencia como parte de la sistematización fue descriptivo; la cual se caracteriza por orientar elementos exploratorios que explican la

utilización de descriptores sobre el proceso de sistematización de experiencias desde el ejercicio que hicieron los estudiantes, así como el apoyo de los padres de familia y del docente líder.

El estudio se diseñó de manera descriptiva transversal, ya que habría manipulación de variables y “sólo se describen los hechos del fenómeno observado y la información se levantará en un solo espacio de tiempo” Hernández, Fernández y Baptista (2010). Debido a lo anterior, la metodología cualitativa utilizada para el desarrollo de la sistematización de experiencias se describe como una metodología de ideas, ya que se combina con la opinión de los docentes que hicieron posible el desarrollo de la propuesta y la obtención de la información.

Tabla 2

Instrumentos de investigación

Tipo de estudio	Método	Técnica	Instrumentos	Tipo de investigación	Nivel de medición de análisis
- Exploratorio	Investigación,	- Observación	- Fotografía	Cualitativo	Cualitativo
- Explicativo	acción,	- Producción	- Diario de campo		descriptivo
- Descriptivo	participación	textual	-Registros		

Fuente: elaboración propia

5.1.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Durante el desarrollo de la sistematización se hicieron una serie de aproximaciones de tipo abierto a lugares como el humedal de Tibanica o los límites de la localidad con el río Bogotá, que se convirtieron en la oportunidad para comentar, explicar y compartir las experiencias, las actitudes y momentos, como parte de una relación entre lo que se debía hacer y lo que se hizo.

Las técnicas utilizadas fueron:

- **Observación participante:** en esta, el observador participa de las actividades en curso y registra sus observaciones. Este tipo de observación se extiende más allá de una observación naturalista porque el observador es un "jugador" en la acción. Esta fue especialmente útil en la medida en que los estudiantes pudieron ser partícipes de la planeación y los recorridos hechos en las diferentes zonas de su localidad, pudiendo asumir el papel de investigadores de primera mano, conscientes de su realidad.
- **Entrevista:** se puede definir como una técnica de investigación cualitativa que implica realizar preguntas asertivas a un número de encuestados para explorar sus perspectivas sobre una idea, programa o situación en particular. En este caso, la recolección de datos permite obtener la percepción de los estudiantes que han participado de la experiencia.
- **Anécdotas y/o relatos:** estas solo mencionan hechos que ocurrieron durante las visitas a los lugares simbólicos de la localidad: el humedal de Tibanica, la alcaldía local, el resguardo muisca de San Bernardino.
- **Informes y la revisión de documentos oficiales:** como elementos de trabajo, estos documentos pueden resignificarse en medio de la necesidad planteada. En el caso de la sistematización, permiten tener presente lo qué se ha hecho y lo que se hizo, asignándoles significados en distintos momentos, porque la sistematización es un parte del trabajo que se ha desarrollado y que se debe continuar.

5.1.4 Procedimiento de la propuesta

Con base en la información consultada sobre la sistematización de la experiencia en Jara (2017), a continuación se presenta cómo esta se desarrolló y articuló con lo fenomenológico (Heidegger, 1940; Husserl, 1949) como parte de la reconstrucción de saberes y experiencias hechas a modo comparativo; como lo diría Serres (2012), unos elementos generan confianza en que el proceso reavivado es lo más fiel a los hechos, su estructura coherente con los objetivos propuestos para comprender por qué y para qué se desarrolló este proceso, así como los descriptores teóricos asociados con la misma. En la Tabla 3, se puede ver el esquema planteado para el proceso de sistematización de la experiencia.

Tabla 3

Propuesta de sistematización

TIEMPO	DESCRIPCIÓN
1. Punto de partida	Cuando la realidad de la localidad se ve reflejada en los procesos de visita a los lugares escogidos como parte de la responsabilidad social institucional y de la asignatura de ciencias sociales
Participación de la experiencia	Se ven afectados algunos procesos de manera directa en docentes y estudiantes, ya que es muy corto el tiempo que pueden estar los estudiantes en el proyecto
Registros	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de experiencia previa • Guía de observación con los estudiantes • Toma de fotografías • Presentaciones en <i>PowerPoint</i> y <i>Slideshare</i> • Cuestionarios

- Anécdotas y vivencias
- Escritos y reflexiones
- Actas

2. Preguntas iniciales

¿Para qué sistematizar?	Contribuir a la mejora de la práctica dentro de la experiencia para tener claros los avances y dificultades que se presentaron durante el proceso
¿Qué sistematizar?	El desarrollo de visitas a lugares emblemáticos de la localidad de Bosa en el lapso de 3 años, de acuerdo con la planeación hecha y los objetivos planteados
Aspectos centrales	Identificación de los lugares reconocidos dentro del entorno social, económico, político, ambiental y ancestral de la localidad Recopilación de material fotográfico de las caminatas por la localidad, teniendo en cuenta las anécdotas, así como los cuestionarios y la teorización
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> • Fases de implementación • Apropiación de saberes y conocimientos • Construcción de saberes con los estudiantes • Reformulación de la práctica educativa

3. Recuperación del proceso vivido

Reconstruir la historia	Se hace la descripción de los acontecimientos en torno a la memoria, los ancestros y el territorio, así como de los estudiantes que participaron en la experiencia
Ordenar y clasificar información	La información que hace parte del proceso es de los años 2013 al 2016, organizados de manera secuencial en una línea de tiempo

4. Por qué pasó lo que pasó	La ciudadanía es un ejercicio que suele pensarse, se da de manera plena únicamente en la adultez. Esta visión no tiene en cuenta que la ciudadanía comienza desde una etapa más temprana, la niñez.
Interpretación crítica	La clase de ciencias sociales se desarrollaba de manera tradicional en las aulas de clase, como parte de la planeación y ejecución curricular
5. Puntos de llegada	Se derivan del intercambio de experiencias, de la construcción de saberes y de la transformación de la praxis
Formular conclusiones y recomendaciones	El material recopilado e interpretado de formas diversas a partir de presentaciones y un acta de cierre para ser analizada por la gestión directiva
Formular productos de comunicación	Fotografías anexas a la sistematización

Fuente: elaboración propia.

5.1.5 Recreación de los recorridos y caminatas

Este apartado corresponde a los análisis de los espacios visitados, así como de las experiencias que se evocan desde el presente como parte de la sistematización en torno a una preocupación de parte del autor, así como de los lectores iniciales, sobre qué se hizo y cómo se hizo; por ello se describen los momentos que vienen a este presente, para determinar los instantes que se vivieron en el pasado. Antes de cada salida se hace una ubicación espacial de los entornos en los cuales se han de ubicar los estudiantes para lograr una visita en donde es importante tener una idea previa (a dónde se va y qué se espera). En este punto, se retoma el diario de campo, de manera que cumpla con la reconstrucción de la memoria de los momentos que hacen parte de un

momento específico dentro de la línea de tiempo trabajada a lo largo de la experiencia de trabajo con los estudiantes.

En la formulación previa de las visitas para cada uno de los lugares que se visitaron, se realizó una sensibilización inicial en el aula que permitiera a los estudiantes entender el valor que escondía cada uno de los lugares que se visitarían. La evaluación constante del proceso y la verificación de procesos fueron factores muy importantes; por ello se utilizó con los estudiantes la estrategia: pienso, veo y me pregunto. El objetivo de esta estrategia era lograr que ellos tuviesen claros los momentos de trabajo, así como el desarrollo de la evaluación; esto le logró utilizando una metodología abierta de tipo participativo que colocaba a los estudiantes y sus visiones de la práctica en un lugar central como actores del proceso.

Una de las riquezas más grandes del proyecto fue lograr un empoderamiento de los estudiantes con respecto de la realidad que los acoge, así como de momentos claves de la investigación. Esto logra que ellos mismos den cuenta del proyecto en diferentes espacios a los que la experiencia ha sido invitada, demostrando que desde Bosa se hace pedagogía crítica, alternativa y libertaria y generando otros imaginarios sobre la localidad. Uno de estos casos fue la visita al cabildo indígena muisca de Bosa, que tuvo un gran impacto entre los estudiantes, ya que apropiaron saberes desde sus propios elementos de juicio.

Otros de los espacios a los que el proyecto fue invitado fueron, por un lado, el Foro Educativo Local de Bosa, que reconoció el papel de esta experiencia significativa y su éxito en la localidad, lo que le mereció un reconocimiento por parte de la Dirección Local de Educación

(DILE) en el año 2016. Por otro lado, la Semana de Experiencias Educativas Alternativas, durante el Foro Distrital de Educación llevado a cabo en el año 2015. Allí, el proyecto fue seleccionado para representar a la localidad, debido a su trascendencia desde local hacia lo distrital. En dicho espacio, los estudiantes tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con otras experiencias, otras maneras de entender lo pedagógico y lo educativo desde la pedagogía crítica y alternativa. Finalmente fueron ellos quienes dieron cuenta de cómo se ha desarrollado la experiencia desde lo teórico y lo práctico, y fueron reconocidos por una experiencia exitosa y que merece continuidad.

Los diarios de campo recopilados en este trabajo son clave para poder recrear los momentos y como una pequeña muestra de la visión que tuvieron los estudiantes al ir a cada uno de los lugares, desde su percepción, con su lenguaje, con sus recursos, con una herramienta sencilla de bitácora que sirvió para guardar la memoria del proyecto y las evidencias de lo que se iba haciendo. Con esos elementos se da la oportunidad de visibilizar el pensamiento de los estudiantes, sus intereses y emociones, lo hábiles que pueden llegar a ser. Los diarios y las bitácoras fueron la parte práctica de la acción educativa, de la didáctica y de lo discursivo dentro del proyecto.

Otro de los lugares visitados fue la casa de la justicia ubicada en la UPZ central; en este recorrido se aprendió a hacer seguimiento al debido proceso, a los elementos de reconciliación, diálogo y acuerdos a los cuales puede llegar una comunidad dentro del ámbito del respeto por el otro como un igual. También se visitó la plaza fundacional de Bosa y uno de los sitios más emblemáticos de la localidad, la iglesia de San Bernardino, que alberga una tradición de más de 400 años, desde el territorio ancestral muisca, pasando por la llegada de Gonzalo Jiménez de Quesada, hasta la llegada a tiempos más recientes.

La visita a la personería local fue especialmente agradable, porque los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con funcionarios de varios organismos de control e indagar sobre el manejo de los recursos públicos y por las maneras en que se logra hacer que los que se apropian de los dineros del Estado los repongan. A muchos de los estudiantes les pareció tan interesante la experiencia, que posteriormente en el salón de clases se realizó un ejercicio simulado de control político y juicio fiscal, personificando a las instituciones, políticos y ciudadanos. Este ejercicio fue iniciativa de ellos mismos con base en lo que escucharon en la Casa de la Participación Local.

Se podría decir que la visita a la personería fue un éxito, ya que este organismo del Estado se encarga de la protección de los derechos constitucionales de los ciudadanos y se logró que nos atendiera directamente el personero local. Él les explicó a los estudiantes cómo funciona la Personería, qué hace en la localidad para promover la política de derechos y deberes, el acompañamiento con los personeros escolares y todo el portafolio de servicios. Fue una experiencia interesante, por cuanto muchos sueñan con llegar a las diferentes instancias del gobierno escolar para defender los derechos de sus compañeros; los estudiantes, por supuesto, aprovecharon estos momentos para hacer muchas preguntas.

Una visita destacada fue la que realizamos a la alcaldía local de Bosa, reconocida por ser una casona de la época colonial, convertida hoy en un centro administrativo de poder. Allí se toman decisiones basados en acuerdos de la Junta Administradora Local, que también funciona en la misma casa. Allí la comunidad puede ir para exponer sus problemáticas y buscarles una solución. Durante nuestra visita, los funcionarios de la alcaldía, además de hacer el recorrido con los

estudiantes, hicieron la simulación de un momento de toma de decisiones con el fin de que ellos supieran cómo funciona el poder ejecutivo desde un nivel micro en la localidad.

Esta vez dentro del marco de la plaza fundacional de Bosa se llegó a la DILE, sitio en el cual se desarrolla la política educativa de la localidad. Allí se tienen las directrices de la Secretaría de Educación del distrito capital para tomar de decisiones en el campo educativo, orientar los procesos y buscar que la calidad y la cobertura sean acordes a la dignidad de los individuos. De nuevo en este lugar los estudiantes preguntaron bastante, sobre todo acerca del porqué aún hay niños y niñas que no van a la escuela, cómo lograr la construcción, mantenimiento y renovación de instituciones educativas en la localidad, cómo adelantar el arreglo necesario de los daños causados por inundaciones de la sede B de la IED Pablo de Tarso. Toda la curiosidad de los estudiantes estuvo puesta en ese momento de reflexión. Un proceso también importante fue el reconocimiento de la comunidad educativa del proyecto al ser tenido en cuenta un representante de los padres para integrar el consejo local de Derechos Humanos.

El ejercicio de ubicación espacial de los lugares y espacios relevantes de la localidad para visitar, fue un proceso de largo plazo que se viene desarrollando en cabeza del maestro líder Edgar David Fernández para entender que la realidad no se refleja en el mapa, sino que más bien es el mapa el que refleja la realidad.

La llegada al humedal de Tibanica fue una experiencia inolvidable para los asistentes, ya que pudieron reconocer el espacio junto a los guías del lugar, además, identificaron diferentes

especies de aves que se encuentran de paso por el humedal; todo lo anterior ayudó a entender a Tibanica como un espacio lleno de riqueza natural, que además de admirado, debe ser conservado.

Lo indígena se hizo presente en el proyecto a través de los ritos y la tradición de la comunidad muisca, cultura rica en tradiciones y que se resiste a perderlas, trabajando por su conservación. La tradición indígena Muisca reconoce en la tierra a la madre, al origen, por eso el contacto con los alimentos y la agricultura es la base de la manutención del pueblo.

Llegar a los límites de Bogotá en sus zonas más recónditas por el occidente fue uno de los mejores momentos. Allí, con sorpresa, los estudiantes pudieron reconocer la zona de transición entre la ciudad y la zona rural. Se encontraron con el límite donde la gran ciudad se desvanece, cambia de olor, de color, de textura, y pasa de ser una ciudad señorial a un campo lleno de silencio, paz y tranquilidad en el que se pueden escuchar los sonidos de las aves, de los insectos, entre otros.

De todas esas experiencias queda el recuerdo de la participación de la comunidad educativa, y la memoria y el alma de esos niños (ya hoy jóvenes) con el anhelo de hacer parte del cambio, de la solución de problemas que afectan a su comunidad. Esa es tal vez la mejor recompensa de este proceso. Esos momentos, si bien no se repiten, sí engrandecen el espíritu e hinchan de gozo la vocación de ser maestro, ya que prueban que los esfuerzos del maestro líder son recompensados con la alegría de la comunidad.

Es así como esta sistematización fue un proceso local para la evidencia de los estudiantes y su trabajo que a veces difícil de rehacer; sin embargo, (y con gran satisfacción) se puede decir

que se ha logrado el objetivo de reconstruir tiempos, momentos, situaciones y personajes presentes en un recorrido de tres años, en un proyecto que ya cuenta con una trayectoria de casi 10 años. Aunque hubiese sido bueno hacer una recopilación de un tiempo más extenso, se logró una evidencia de un grupo de jóvenes comprometidos con su localidad y de un maestro con ganas de continuar en la búsqueda de mejores condiciones de vida para el entorno y quienes lo habitan.

La sistematización es un proceso que consiste en agrupar o caracterizar la información obtenida para que sea interpretada o analizada y para redactar una explicación fundamentada únicamente en dicha información. Se busca que dicha explicación sea totalmente objetiva, de manera que las apreciaciones o consideraciones personal del investigador o investigadora no se incluyen en el análisis (suele ocurrir que muchos investigadores o investigadoras incurren en este error). La información recopilada y procesada analíticamente se presenta gráficamente y es utilizada por el investigador o la investigadora para demostrar el hecho o fenómeno que ha ocurrido o lo que se pretende demostrar y a partir de ella se redactan las conclusiones.

CAPÍTULO 6

6.1 Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de investigación – acción

El objetivo del presente trabajo de sistematización busca permitir al maestro líder del proceso lograr una mejora en su propia práctica, entendiendo a la sistematización de experiencia como un método de generación de conocimiento (Luger, 2003). Sin embargo, la propia práctica es una cualificación de una acción traída desde el pasado hacia el presente, en ese sentido dice Silva (2012):

Si se considera la sistematización como un proceso de organización y secuenciación lógica que interrelaciona de una parte, la conceptualización de una determinada disciplina, con la experiencia de unas prácticas propias que se configuran dentro de un contexto particular, se genera una posibilidad de saber, capaz de empoderar a las comunidades y propugnar por su afirmación como entidades reflexivas de sus experiencias tanto individuales como colectivas y de sus propias acciones. (pág. 130)

De esta manera es claro que los elementos de acción que se han venido trabajando a lo largo de la sistematización se continúan evidenciando a lo largo de la escritura como parte de una autorreflexión con fines de lograr afirmar elementos epistemológicos abordados en la base teórica.

Al contrario del sonido técnico de su nombre, la sistematización de experiencias es un enfoque completamente práctico basado en las ideas de la pedagogía de la liberación de Freire (2004) asumiendo que todos son expertos en sus propias condiciones de vida y sus propias

experiencias. La sistematización se centra en los puntos de vista y perspectivas e interpretaciones del grupo de estudiantes que vivieron una experiencia en común.

A través de la interacción y el intercambio, es posible juntar las piezas y generar una comprensión común del mundo en el que vivimos, así, la sistematización considera la dinámica interna, desde lo particular, lo social, lo cultural, lo económico, lo histórico y política como parte de un contexto. Esta termina siendo entonces un proceso de aprendizaje individual y colectivo realizado y facilitado por los interesados de la experiencia.

En los últimos años, los procesos de facilitación se han convertido en un reconocido enfoque para acompañar proyectos grupales en los que se afianza el conocimiento a partir de la reflexión sobre las acciones desarrolladas, de esta manera, el conocimiento está centrado en la propia práctica y tiene como objetivo promover el cambio, ya sea individual o institucionalmente. Por lo tanto, la reflexión es un elemento esencial de cualquier desarrollo profesional o sistematización de la experiencia vivida, ya que promueve una mayor conciencia de la propia práctica (Selepe, 2001). En ese sentido hay que tener en cuenta el ciclo de investigación - acción como parte de la experiencia y que se va mostrando en la medida que facilita la reconstrucción de los hechos, actores y sujetos presentes en el proyecto. El ciclo de investigación acción consta de cuatro pasos: planificación, actuación, observación y reflexión. Este ciclo, además, tiene unas características que se describen a continuación:

- **Desde lo más pequeño:** la idea es que la investigación responda a cualquier hallazgo que pueda ocurrir; es decir, que no se realice una segunda acción antes de que haya existido la oportunidad de reflexionar sobre la primera. En ese sentido, la reflexión se da en los diferentes momentos del trabajo: en la concepción y formulación de la sistematización, en la convocatoria a los estudiantes de la institución, en el momento en el que se incluyeron los padres de familia al proyecto, en las determinaciones como asistir los días domingos, e incluso, en la revisión de los resultados.
- **Que sea practicable:** una iniciativa como un plan innovador increíble no sirve, a menos que pueda implementarse de manera simple y que sus efectos estén abiertos a la observación; de esta manera, dentro de la sistematización de la experiencia se logra lo más importante que es involucrar a los jóvenes de la localidad de Bosa del sector de San Pablo, con unas condiciones de vulnerabilidad que dificultaron procesos de cohesión social. Esas condiciones de vulnerabilidad han estado presentes en la zona desde hace bastante tiempo, como lo narran los claretianos que llegaron en la década del sesenta del siglo veinte a la región: “es un poblado hermoso, pero con dificultades sociales que saltan a la vista, comunidades campesinas con desarrollos precarios de cohesión social” (Comunidad religiosa católica de los claretianos, 1999).
- **Inclusivo:** la investigación acción generalmente no solo tiene validez catalítica, sino que también es responsable, se difunde a los colegas y, sobre todo, es compartida por las personas que actúan y observan (es decir, les dice a los estudiantes qué están haciendo y por qué). Esto se debe a que los principales gurús de la investigación de acción también

han tenido principalmente una agenda humanista sobre el cambio social y el altruismo. No es esencial, pero quizás aún deseable.

Desde el 2013 se hizo una reunión inicial con la comunidad para la formulación de acciones, lugares y fechas de trabajo que dieran cuenta de cómo se iba a trabajar. Todo esto tomando como base la contribución de los estudiantes, los padres de familia e inclusive de algunos compañeros docentes que aportaban sus apreciaciones para retomar eventos y momentos. La contribución de distintos actores fue decisiva en el desarrollo de actividades y en el éxito de la ejecución del proyecto, que, gracias a ello, logró los reconocimientos a nivel local, distrital, nacional e internacional. El trabajo en conjunto fue siempre hecho con calidad, y eso también se vio en los estudiantes que se forjaron en la cotidianidad de la acción y la participación en condiciones no tan ideales para la investigación.

El proceso de investigación acción permite que cada uno de sus pasos (planificación, actuación, observación y reflexión) pueda repetirse varias veces antes de pasar al siguiente. Todo el programa de investigación puede verse como un gran ciclo de investigación acción. Esencialmente es un proceso de prueba, observación, pensamiento, cambio y en su forma más simple se puede aplicar diariamente a cómo se conduce desde lo pedagógico, lo disciplinar y lo cultural.

Durante el proceso reflexivo fue bastante pertinente el uso de los diarios de campo, en los que se contaba lo que sucedía y convertido en insumo básico para los análisis posteriores sobre las actividades del proyecto y para otras investigaciones. Cada momento de reflexión puede contribuir

a cualquier investigación continua que se realice; en este sentido, es una evaluación formativa. Adelantar una reflexión general (o una evaluación sumativa) es una forma efectiva de escribir informes o trabajos de investigación (O'Donoghue & Childs, 2002).

El desarrollo del modelo de sistematización y la reconstrucción de los momentos académicos ha sido adaptado en una espiral por (Carr & Kemmis, 1986) ya que esto refleja con mayor precisión la noción de que uno estaría (preferiblemente) en una posición diferente cuando se completa el ciclo que se comenzó.

El ciclo de aprendizaje de (Kolb, 2014) adaptó el ciclo de investigación acción sin cambios, aunque las etiquetas de los diferentes pasos son diferentes. Este ciclo de aprendizaje es una parte básica de las teorías experienciales y constructivistas del aprendizaje basadas en una pedagogía crítica, este se asume como parte de los acápites de interacción entre lo teórico y lo práctico.

Se considera que el proceso de sistematización de la experiencia debe tener un espacio de tipo reflexivo, de carácter dialógico, donde de manera fenomenológica y dialéctica se pueda lograr hacer una intervención posible de pasos dados¹⁶. Lo anterior con el propósito de recrear el proceso con unos actores específicos, que den cuenta de su experiencia particular. Los pasos que se dieron para llevar a cabo la actividad de recreación en el proceso para llegar a la sistematización fueron:

¹⁶ Esta cuestión se abordó en el marco teórico haciendo relación entre lo dialéctico, como aquello contradictorio que hace relación a la naturaleza, así como desde lo fenomenológico como parte de un proceso particular e individual de los sujetos dentro de cada acción que emprende y le permite evocar posteriormente.

- a. Prepararse: durante el inicio del año se conformaron los comités (cuestión que fue abordada en los primeros capítulos), se hicieron consultas previas con los estudiantes, padres de familia y docente líder.
- b. Recuperación de la práctica: por medio de los diarios de campo, los cuales lograron dejar por un lado la evidencia del trabajo hecho, así como las entrevistas estructuradas y semiestructuradas aplicadas.
- c. Comprensión y explicación de la práctica
- d. Explicar los aprendizajes que tengo sobre “mi practica”: en este caso, es trabajo del maestro líder como educador y pedagogo, analizar las relaciones entre lo epistemológico y lo curricular como parte de la experiencia.
- e. Potenciación: lograr que la práctica continúe y se mejore dentro de las conclusiones y recomendaciones que aparecen al final de esta sistematización.

De acuerdo con la información presentada, es posible concluir que la sistematización requiere de unos momentos de planeación, ejecución y de cumplimiento de objetivos que se plasman dentro de unos resultados, que se presentan en la siguiente sección.

CAPÍTULO 7

7.1 Análisis de los resultados

En el presente análisis fue necesario delimitar dos aspectos: el primero, relacionado con un componente analítico (punto de partida), revisando las actividades del profesor David Fernández (caminatas, recorridos y visitas a la localidad). En un segundo momento se encuentran los elementos que verifican cómo se destacó la iniciativa a nivel local, distrital y nacional. De acuerdo con ello se desarrollan las categorías de análisis.

Desde el año 2013 se hizo un ejercicio preliminar de búsqueda de elementos que sirvieran para que una práctica, que en su momento era informal, pudiera ser formalizada dentro de la institución; por ello, se acudió a diversos ejercicios de participación, encontrando que en Bogotá no los había y que el que se estaba adelantando podía ser uno de tipo innovador. Es por ello que se procedió a revisar qué se venía haciendo y cómo el ejercicio podría ser analizado y sistematizado para que fuese destacado ante instituciones como la Secretaría de Educación de Bogotá, REDP, o incluso en la Ciudad de México, donde posteriormente el proyecto representaría a Colombia como uno de los proyectos innovadores del continente. Estos fueron reconocimientos al trabajo de base, hecho desde los estudiantes, los padres de familia y el maestro comprometido con su realidad y convencido de que una educación popular es una educación de la transformación con una apuesta por transformar realidades.

Las condiciones que hacen de la propuesta una de las destacadas dentro del contexto local y distrital hacen que se haya hecho una revisión de algunos de los modelos pedagógicos que se

implementaron en países como Argentina, Brasil y Colombia, para constituir nuestras propias categorías de análisis para interpretar la experiencia. De esta búsqueda, es destacable la experiencia de las profesoras Campos y Godoy (2011), realizada en una clase de artes plásticas del Programa de Iniciación Artística (PIA). En dicha experiencia, las profesoras buscaban

Entender el arte como un medio que posibilita la expresión del ser humano, es el motivo por el cual nos permitimos indagar acerca de los grandes aportes que conlleva fomentarlo desde la infancia, no sólo dentro de los espacios educativos, sino a partir de los intereses y las aptitudes que los niños van reflejando desde temprana edad en los diversos espacios en los que se da paso a su desarrollo dentro del ámbito social. Para lo anterior optamos por elegir la sistematización como un método de investigación que nos abriera la posibilidad de explorar el arte a partir de las experiencias que surgen desde su práctica, reflexionar desde el quehacer del maestro, hacer relevancia en la multiplicidad de lenguajes artísticos que se pueden reconocer como herramienta de expresión y preguntarnos por cómo el hecho de sistematizar una práctica puede llegar a contribuir a la experiencia docente de quien la realiza, brindar beneficios al desarrollo integral de los niños y de la misma forma aportar a otras prácticas. Dentro de nuestra investigación se enmarcan tres conceptos principales, a partir de los cuales gira el propósito del trabajo, estos conceptos son: Arte, La práctica como experiencia y Sistematización (Campos & Godoy Serrano, 2011)

El trabajo de Campos y Godoy da cuenta de la relación entre el arte mediante un recuento de las experiencias que generaron los individuos que en ella intervinieron, permitiendo ciertos

saberes desde la innovación de la experiencia artística a través de un espacio no tradicional, proceso similar al que se adelanta con la presente sistematización.

En el caso de la experiencia pedagógica “Tejiendo Vidas, Construyendo Ciudadanías” en su fase “Aprendiendo a leer mi localidad” se buscó, en primera instancia, desarrollar un proceso de sistematización con el fin de establecer cómo ha aportado esta experiencia en los procesos de participación, reconocimiento del contexto local y desarrollo del pensamiento de los educandos del grado tercero de básica primera de la IED Pablo de Tarso sede B. La experiencia se realizó desde el 2014 hasta el 2016. Con ese primer objetivo en mente, se logró hacer una recopilación de la información que se ha trabajado durante casi 9 años, focalizando en los últimos tres años la información del desarrollo del proyecto. Esto con el fin de optimizar los momentos y análisis fenoménicos enunciados, logrando así entender que la práctica pedagógica va más allá de dictar una clase y que conlleva a la orientación de procesos de formación de hábitos y actitudes frente al conocimiento.

La focalización en el período de tiempo comprendido entre el 2014 y el 2016 mostró un incremento en el número de estudiantes participantes del proyecto, ya que se pasó de 40 en 2014 hasta un total de 105 estudiantes en el 2016. Esta situación se debió al éxito de la propuesta entre los estudiantes; ahora bien, cabe resaltar que los participantes no eran sólo estudiantes, por lo que se contó con la participación de 600 padres de familia, quienes, de manera decidida, se unieron al proyecto buscando, por un lado, el bienestar de sus hijos, y por otro, participar activamente en la lectura de localidad compleja, histórica y ancestral como lo es Bosa. Todo lo anterior de cuenta de la capacidad de convocatoria del proyecto. Cada elemento de trabajo planeado para desarrollar con

los estudiantes durante los tres años seleccionados, puso ser trabajado por con un total de 105 participantes que pudieron reconocer su localidad y hacer parte de sus procesos democráticos.

Dentro del segundo objetivo trazado se encontraba el de analizar cómo ha incidido la implementación de la experiencia en el compromiso, cuidado, protección y defensa del territorio por parte de los estudiantes de la IED Pablo de Tarso sede B. Para ello se desarrollaron instrumentos de recolección de datos, como entrevistas semiestructuradas (ver Anexos 1, 2 y 4), en las cuales los estudiantes evidenciaron su interés y compromiso en el cuidado del territorio, el desarrollo de acciones de compromiso, el conocimiento de órganos puntuales de participación ciudadana como el consejo estudiantil y la personería escolar o el consejo de derechos humanos al interior de la localidad, también expresaron su interés por participar en brigadas de cuidado, protección y restauración de lugares como los humedales de Tibanica y La isla.

El aprendizaje de los estudiantes, su apropiación y participación en el proyecto ayudaron a que cada día este tuviera un mayor impacto dentro de la localidad y fuera reconocido no sólo por los actores directos, sino también por entes de la localidad como la alcaldía local, la personería, y las organizaciones ambientales que trabajan en la conservación de los espacios ambientales. El proyecto también empezó a ser reconocido dentro de la comunidad muisca de Bosa, quienes compartieron sus tradiciones con los estudiantes y discutieron con ellos sobre el territorio desde su perspectiva indígena. Todo lo anterior con el acompañamiento de un maestro amante de la pedagogía crítica y alternativa, con un compromiso hacia sus estudiantes y por la forma en que se relacionan con su entorno, redundando en el empoderamiento de los actores de este territorio con

una rica historia. El trabajo constante ha evidenciado una madurez de las ideas en la última etapa de la investigación.

En el tercer objetivo trazado por parte del maestro gestor se encuentra el de recuperar y comprender la experiencia educativa, con el fin de construir una reflexión pedagógica que permita mejorar la experiencia y las prácticas pedagógicas. Lograr la reflexión desde lo pedagógico, es tal vez la mayor riqueza que ha resultado de la experiencia; probando que hay posibilidades de realizar la meditación acerca de los elementos de trabajo más allá del aula, y del currículo rígido del salón tradicional de clases, en el amplio círculo de la localidad de Bosa.

La presentación de los resultados de trabajo en compañía de los estudiantes, los padres de familia y los compañeros docentes se convirtió en un factor determinante de trabajo con el que se culminó con éxito la experiencia. Esto también dio insumos para proyectarla hacia adelante, teniendo en cuenta elementos de mejora, pensando incluso ampliarla hacia otras instituciones educativas dentro de la localidad.

Ahora bien, es claro que, a pesar del éxito del proceso, se sortearon dificultades relacionadas con los tiempos institucionales, la falta de disposición de algunos estudiantes que terminaron saliendo del proyecto o la cuestión del apoyo económico para la experiencia por parte de las instituciones.

El último objetivo trazado y que se convirtió en la guía para organizar los elementos de trabajo dentro de la sistematización, fue la de la descripción de los aspectos fundamentales de la

experiencia, pasando por la formulación, implementación y finalidad; así como describiendo los propósitos de protección del entorno ambiental, descubrimiento de la infraestructura local de poder y los territorios ancestrales como parte de la identidad a redescubrir. Partiendo de estas orientaciones, se avanzó en la medida que se hizo un recuento desde lo histórico retomando a Mejía (2008), proponiendo los momentos de acción disciplinar desde las ciencias sociales, así como desde lo pedagógico y lo educativo. Se avanzó también en la formulación del proyecto y la planeación de las acciones que se llevarían a cabo en los lugares visitados, además de las sesiones de trabajo preliminar con los estudiantes, en las que podían aportar, dar ideas y facilitar procesos ofreciendo su esfuerzo personal para que estas fueran exitosas y se llevaran a buen término, dentro de los pactos hechos entre la comunidad educativa.

Posteriormente, desde la implementación y operatividad del proyecto, fue posible hacer los contactos iniciales para hacer las visitas a los lugares, haciendo los recorridos planificados en las condiciones más adecuadas para los estudiantes. Esto era necesario, toda vez que ellos eran el motor fundamental de las actividades y sin ellos este proceso sencillamente no hubiese sido posible, ya que se apropiaron de la estrategia, de los temas y de los lugares, generando la identidad por el territorio desde lo local y lo praxeológico.

En cuanto a la asertividad de la experiencia, hay elementos que hacen parte de la educación y que trascienden al ámbito escolar dando paso a la experiencia comunitaria de tipo educativo. Durante las salidas desde la escuela se hacían participes a los padres de familia, quienes inicialmente aportaban desde sus experiencias y posteriormente se hacían participes del proyecto, reconociendo que les gustaban las visitas a los lugares escogidos. Ahora bien, la pregunta es ¿cuál

fue el aprendizaje adquirido por parte de los actores (maestro, padres de familia, estudiantes) del proyecto?

La experiencia educadora por parte del maestro siempre buscó lograr la mediación en los procesos y una cohesión del tejido social, además buscó la integración de los padres de familia con sus hijos, mejorando de manera abierta las relaciones familiares.

En el caso de los padres de familia esta experiencia de trabajo les permitió en su momento hacer parte del ejercicio con sus hijos, reforzar lazos familiares, conocer en otros espacios a sus hijos y a los compañeros con los cuales compartían. También les ayudó a mejorar el trato con sus hijos desde el lenguaje y de una relación que debía darse desde el respeto y las condiciones de aprendizaje expuestas, con el fin de lograr mejores relaciones sociales y ser ejemplo para sus hijos.

Por último, a los estudiantes el proyecto les aportó la motivación de sentirse parte de un entorno en el que vivían, pero en el cual no siempre eran tenidos en cuenta. También les permitió hacer parte de un ejercicio único al cual no todos los estudiantes del colegio tenían acceso por condiciones de tiempo y de espacios. Además, les otorgó un espacio para el manejo de relaciones de cordialidad, mejorando sus condiciones de tolerancia y respeto hacia los otros y el respeto hacia sus mayores gracias al acompañamiento permanente de varios de ellos. Todo lo anterior hace parte de la riqueza de esta experiencia: cambiar dinámicas y prácticas de convivencia en la escuela a través de nuevas formas de relación que sortean problemas como el irrespeto a los más adultos o la violencia entre pares.

Es desde esa noción de la pedagogía, desde otra visión crítica de la realidad que se logra privilegiar la práctica, pero sin abandonar la teoría que ayuda a modelar los elementos y actitudes que se quieren incentivar entre los estudiantes con ayuda de padres de familia y docentes colaboradores. Se logró en la recta final del proyecto una visita a lugares ambientales, generando la concienciación del daño que los seres humanos causan a los ecosistemas con la contaminación de las fuentes hídricas, los espejos de agua, o la urbanización desmedida de los territorios.

Otro de los elementos que convierte al proyecto en una experiencia única y con sentido de conciencia social, fue el hecho de lograr que los estudiantes salieran de sus entornos y abrieran su perspectiva hacia lo local, a través del reconocimiento de las instituciones que se encargan de la protección de los derechos humanos, como la personería local, del poder ejecutivo, como la alcaldía local, del poder legislativo, como la junta administradora local o la casa de la justicia

Para conocer e identificar las fortalezas de la práctica pedagógica a través de las percepciones de los estudiantes, se realizó una encuesta. Esta última se planeó de manera sencilla, entendiendo que las edades de los estudiantes que hicieron parte de la experiencia oscilan entre los 8 y diez años; se propusieron preguntas cerradas de Si o No, o puntuaciones numéricas entre 1 y 5. A continuación se presentan las respuestas de los estudiantes a cada una de las preguntas de la encuesta.

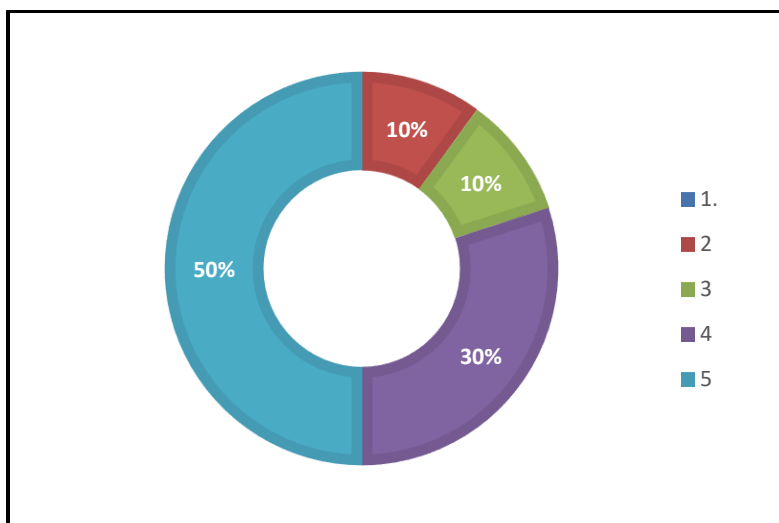


Figura 2. Calificación de la experiencia (de 1 a 5)

La Figura 2 muestra las respuestas de los estudiantes a la pregunta “*con respecto a su experiencia, ¿qué calificación le asigna a su experiencia en el proyecto?*”. Los resultados obtenidos denotan que en la mayoría de casos (8) la experiencia fue bastante positiva, por lo que la calificaron 4 y 5 puntos, mientras que dos estudiantes la puntuaron con 2 y 3 respectivamente. El hecho de que el 80% de los encuestados calificaran positivamente la experiencia, muestra que ésta tiene un impacto en sus vidas, genera recordación y logra trascender en el tiempo. Esta cifra permite pensar que se hicieron las tareas concretas de acción para lograr que sea significativa y que vaya más allá de una clase.

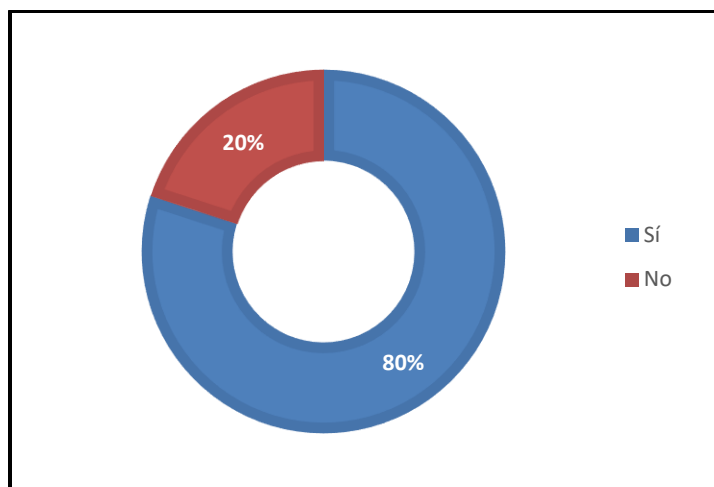


Figura 3. Utilidad del proyecto para los estudiantes

La Figura 3 muestra los resultados de la pregunta “¿Para usted fue útil hacer parte de la experiencia ‘Tejiendo vidas, construyendo ciudadanías’ en la localidad de Bosa?”. Ante esta pregunta sobre la utilidad del trabajo en las experiencias personales de los estudiantes, es claro que el 80% de ellos consideraron que esta fue útil para sus vidas. Únicamente el 20% de ellos (2), consideraron que el trabajo no fue útil; probablemente por sus propias expectativas, por ser parte de otros procesos o por considerar que el trabajo no cumplió con lo esperado.

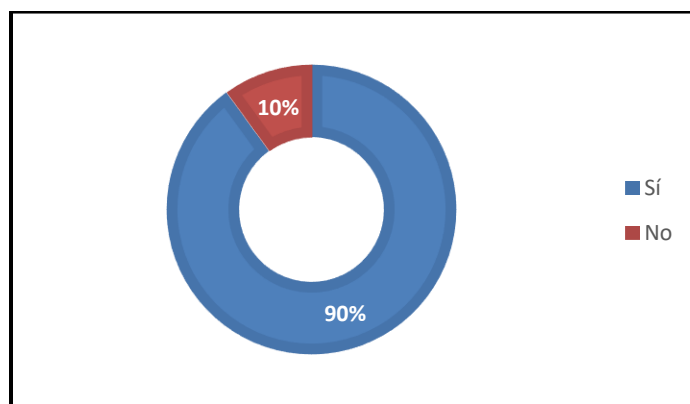


Figura 4. Pertinencia de los lugares visitados

La Figura 4 muestra las respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Considera qué fueron acordes los lugares escogidos para hacer las visitas? Recuerde: Humedal de Tibanica, Alcaldía Local de Bosa, Casas de la Justicia y la Participación Local, Resguardo Muisca de San Bernardino”. Una vez consultados los estudiantes del grupo escogido como muestra, se hizo un repaso de los lugares que hicieron parte de los recorridos; así fue posible identificar si para los estudiantes era claro cuáles fueron los sitios que visitaron y podían identificarlos. Como se puede ver en la Figura 4, se encontró que el 90% de los estudiantes identificaron como pertinentes las visitas hechas de acuerdo con la experiencia vivida, mientras que uno solo de los encuestados no los consideró como escenarios pertinentes durante el proceso de aprendizaje.

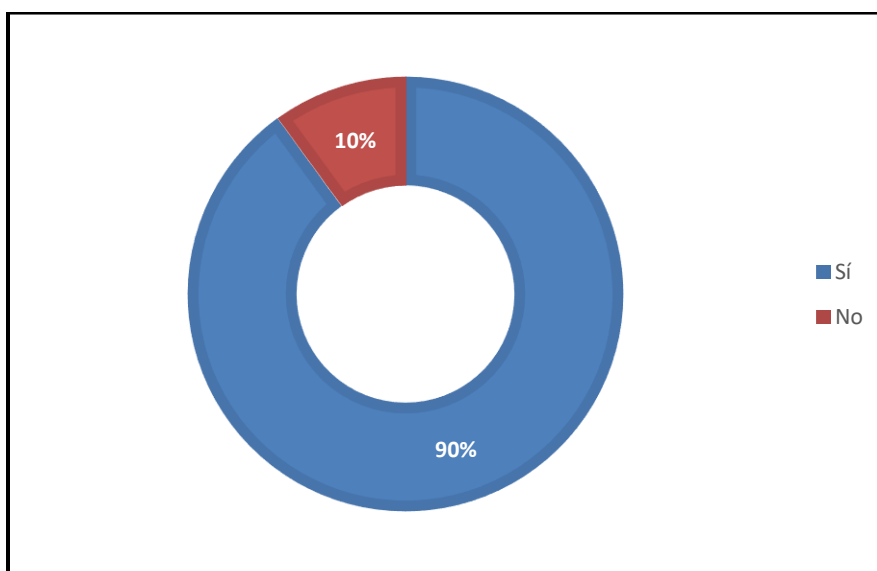


Figura 5. Pertinencia de los instrumentos para la recolección de información

La Figura 5 muestra las respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Considera que los instrumentos de recolección de información fueron acordes a las necesidades del proyecto desarrollado? (Recuerde: diarios de campo, toma de fotografías y videos)”. Dentro del desarrollo

del proyecto fue fundamental levantar un inventario de material como videos, fotografías y diarios de campo que logran dar cuenta posteriormente de las actividades realizadas. Como se puede ver en la Figura 5, el 90% de los estudiantes reconoció que esos instrumentos fueron pertinentes durante el desarrollo de la investigación, mientras que solo un 10% considera lo contrario. En los Anexos, las figuras 9 al 20 presentan ejemplos de los diarios de campo hechos por los estudiantes. La respuesta afirmativa a esta pregunta deja entrever que los estudiantes tenían clara la idea de que se debía recoger una evidencia del proceso que se llevó a cabo.

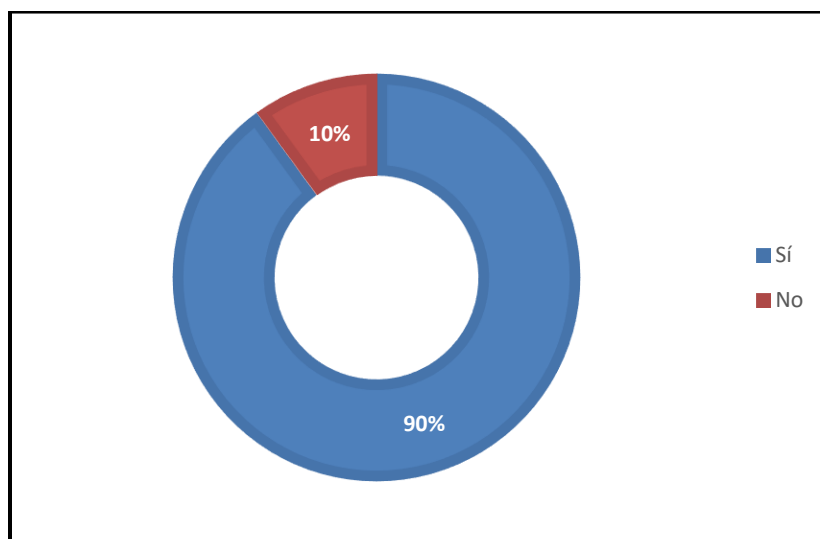


Figura 6. Continuidad a futuro del proyecto en la IED Pablo de Tarso

La Figura 6 presenta las respuestas a la pregunta “¿Le parece importante hacer parte este tipo de procesos y recomendaría que tenga continuidad en la IED Pablo de Tarso en un futuro cercano?”.

Dentro de los alcances y los límites del proyecto es clave entender cuáles son los elementos que se pueden replicar en un futuro y si los estudiantes consideran pertinente la continuidad del proceso para que en el futuro sea replicado dentro de la institución e, inclusive, en otras instituciones. Esta pregunta permite que los estudiantes hablen del proyecto desde sus capacidades, sus experiencias

y sus procesos de adquisición de saberes. De parte de los estudiantes, es claro que desean que el proyecto tenga continuidad, ya que el 90% de los encuestados contestó afirmativamente. Estas respuestas se constituyen en un nuevo reto para pensar las condiciones del proyecto al futuro, si es posible ampliarlo o incluir más estudiantes para que el alcance sea aún mayor.

7.1.1 Condiciones que facilitan una educación democrática desde la praxis y su reconocimiento

Durante los procesos de reflexión y de trabajo en el aula fue claro que se debía trabajar sobre un modelo de pedagogía crítica y alternativa que permitiera implementar de nuevas maneras una clase de ciencias sociales. Esa nueva manera de hacer clase debía, por un lado, ser complementaria para los estudiantes y, por otro lado, permitir un conocimiento amplio de la realidad; es por ello que el docente gestor planteó una serie de apuestas de trabajo para adelantar las caminatas por la localidad de Bosa a través de un proceso que constantemente era evaluado para mejorarlo.

Dentro de esta propuesta el docente tiene un rol importante y una larga experiencia en el campo educativo, con unas cualidades de idoneidad dadas por su trabajo, las cuales lo llevaron a trabajar sobre el desarrollo del currículo desde una perspectiva alternativa. La participación como concepto lleva a hacer parte de un organismo social, en un contexto de autonomía frente a lo epistemológico y lo axiológico, una apuesta por una nueva educación al servicio de la sociedad.

Esta experiencia no es un esfuerzo exclusivo del docente, ya que en ella se han motivado los estudiantes y han participado los padres de familia, apostándole desde su quehacer a analizar

lo local, a reconstruir saberes y reconocer el territorio para aportar en su preservación y continuidad en el tiempo desde las nuevas generaciones. Ejemplo de lo anterior fueron las reuniones hechas al inicio de cada año escolar, en donde se definían los propósitos y se planificaban las acciones que se desarrollarían a lo largo del año con la comunidad. En esas reuniones se planteaban algunas preguntas para motivar la participación de los actores mencionados como *¿qué es lo que se debe hacer en una caminata de reconocimiento del territorio?, ¿cuáles son los elementos que se deben tener en cuenta para la visita de lugares de preservación ambiental?* Lo anterior siempre con el objetivo de tomar como punto de partida los intereses de los estudiantes por conocer lugares sobre los que habían escuchado en la localidad, pero que por tiempo, distancias y permisos de los padres no conocían.

7.1.2 Diferencia entre formar y educar

Es importante dejar en claro que una cosa es la educación desde un sentido tradicional en un aula de clase dentro de los muros de la escuela y otra cosa es pasar a una pedagogía alternativa, crítica, donde los procesos de enseñanza son importantes como nuevas formas de entender las ciencias sociales, separadas ya de las competencias que dictan los burócratas del orden central, convencidos de que seguir órdenes desde lo externo está por encima del trabajo de base; esta experiencia da cuenta de que esto no es así.

Para el maestro gestor y líder, los resultados del trabajo son satisfactorios en tanto, por un lado, cumplen el objetivo de formar ciudadanos conscientes de su realidad y, por otro lado, logran determinar el quehacer desde lo pedagógico de la acción educadora con responsabilidad social y

una apuesta política de saberes que atraviesan los momentos reflexivos para llevarlos a un feliz término.

Esta experiencia demostró que la concepción del sistema educativo tradicional se ve rebasada por lo innovador y alternativo de la apuesta desarrollada. Las actividades con los estudiantes brindaron resultados acordes con la nueva estrategia de aprendizaje de inmersión total en el ambiente y entornos cercanos para lograr que los estudiantes pudieran tomar conciencia y sentirse motivados a actuar por y para esos entornos. Además, los ejercicios les permitieron concienciarse a sí, a otros y su comunidad, con una proyección que fue dada por la misma dinámica del proyecto, y que se evidencia en el resultado de esta sistematización.

7.1.3 Actividades de la práctica educadora: producción, apreciación y contextualización

Es importante tener en cuenta cuáles fueron los propósitos, así como las actividades que se desarrollaron en torno al proyecto que dieron forma a la labor pedagógica, así como la acción del grupo de estudiantes y padres de familia que se unieron a él.

Dentro de la propuesta pedagógica es importante resaltar el papel de los educandos en la dinamización del trabajo, produciendo conocimiento por medio de las reuniones de planificación de actividades, las visitas a los lugares planteados y el hacerse partícipes de un proceso que tuvo un orientador, pero nunca un profesor que impusiera saberes o maneras de hacer el trabajo previo, de desarrollo y de conclusión. Es por ello que se debe referenciar la praxis como parte de un modelo político de participación desde lo local, apreciando los esfuerzos hechos por cada uno de los actores en torno al proyecto.

Se generaron nuevos elementos de trabajo en la medida que se avanzaba hacia nuevos horizontes epistemológicos partiendo de la realidad que los estudiantes iban descubriendo y que, con el proyecto, dimensionaron como ese espacio que es más grande que la teoría, pero que mantiene una relación dialéctica con ella para asignarle significados y lograr entenderla.

7.1.4 Formación integral

Si bien es cierto que hay saberes de las ciencias sociales que parten desde las dimensiones planteadas en lo curricular, cabe destacar que aportan a un proyecto alternativo de aprendizaje en la medida en que se convierten en parte de un proceso de divulgación de la realidad y de reconocimiento del entorno de manera crítica a través del favorecimiento del pensamiento divergente, ese que conlleva a transformar la vida. Es por ello que el pensamiento crítico hace parte fundamental un proceso de formación que lleve al estudiante a preguntarse sobre su realidad: cómo conservarla, cómo transformarla, cómo entender que en un mundo dinámico las adaptaciones son significativas para que los paradigmas sean más amplios e importantes. El pensamiento crítico permite que el estudiante no se convierta en un sujeto pasivo que se encuentra a la espera de lo que el Estado puede hacer por él, sino que más bien, lo moviliza para que tome iniciativa y se asuma como un sujeto que hace parte del cuerpo social y está en capacidad de transformarlo.

7.1.5 Función del docente

El papel del docente es fundamental ya que orienta el proceso y da ejemplo a través de sus acciones. Su papel no es únicamente enseñar sino ser un guía del trabajo que se hace, un líder que

jalona esfuerzos, mentes y espíritus en torno al trabajo pedagógico, epistemológico. El docente moviliza a los estudiantes para que cada día sean mejores personas.

La práctica docente inmersa dentro del ejercicio sirvió para ayudar a los jóvenes a entender que su papel en la sociedad va más allá de seguir ordenes e instrucciones. También sirvió para que ellos se comprometan a sentir cómo su realidad los constituye. Así, el papel del maestro es el de orientar, ser guía, motivador e inspirador para lograr sacar adelante una iniciativa pedagógica innovadora.

7.1.6 Las actividades de clase en un contexto real

Una conexión entre la práctica y la teoría es fundamental para lograr concebir la realidad como una noción no solo percibida como materia, sino con unos elementos claros de desarrollo. Es por ello que al dejar de lado los contextos tradicionales asociados a una clase de ciencias sociales para pasar a ver cómo se puede transformar el entorno, los estudiantes pudieron comprometerse y evidenciar los saberes aprehendidos en los años previos de clase. Este hecho lleva a que ellos tengan iniciativas, autonomía y capacidad reflexiva para lograr cumplir los objetivos trazados.

Una práctica de la pedagogía crítica tiene la gran riqueza de ser alentadora de sujetos para que en las experiencias desde sus vidas entiendan que el mundo no es únicamente el barrio o su casa, sino que éste se abre a otros mundos, otros horizontes más amplios como la localidad o la ciudad. Esta experiencia constituye una riqueza para los estudiantes y se nutrió de sus grandes

capacidades humanas e intelectuales, capaces de poner un grano de arena para la transformación de la sociedad que los cobija, buscando que esta sea cada día mejor.

Dejar de lado la tradición no fue fácil, pero se logró. La mejor muestra de ello son las opiniones de los estudiantes y el percibir que su mundo se abrió, se volvió más crítico y más democrático, les ayudó a leer su localidad, y a construirse como sujetos ciudadanos. Los estudiantes dejaron de ser sujetos en un aula para pasar a recorrer su entorno cercano y plantear preguntas problematizadoras, a participar de las limpiezas de los humedales, entre otras actividades. La localidad se convirtió en su salón, que además estaba abierto a la tradición indígena muisca, al cuidado de Tibanica, al poder de la alcaldía local y al respeto de los derechos en la personería, la casa de la justicia y el DILE.

CAPÍTULO 8

Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos

La preocupación por cómo los modelos pedagógicos e instituciones educativas implementan los currículos en sus acciones educativas en torno a elementos tradicionales hacen que experiencias como esta sean una isla en medio del gran océano que implica educar sujetos dentro del mundo social, ya que desde la tradición no se proporciona a los docentes las herramientas necesarias para trabajar con las realidades y desafíos de enseñar ciencias sociales en las escuelas contemporáneas.

Es por ello que esta sistematización se convirtió en una descripción de un enfoque pedagógico alternativo y crítico para apoyar a los maestros de la educación básica primaria en el aprendizaje que ayude a facilitar experiencias significativas dentro de la institución. Así, el objetivo es contribuir con una nueva comprensión a través del intercambio de principios pedagógicos que respalden el aprendizaje de las ciencias sociales de modo significativo para los estudiantes.

El equipo de investigación fue conformado por tres docentes de la educación básica primaria que compartían su preocupación frente a la posición de los estudiantes sobre, el cuidado del entorno, de la participación democrática desde una visión pedagógica, utilizando las pedagogías alternativa y crítica de Freire que sirvió de norte crítico para trabajar con los estudiantes. Cabe aclarar que este equipo inicial de investigación hizo un esfuerzo interdisciplinar con el fin de lograr tener un acercamiento a los diferentes momentos de la investigación, la sistematización, así como lograr que los sujetos se vean reflejados en ella de manera praxeológica,

donde la acción se convierte en un privilegio que acude no solo a la observación, sino también a la funcionalidad que tuvo el proyecto en la investigación.

De esta manera se hizo una adopción de principios de la pedagogía crítica y alternativa que reflejan cómo se respaldaron las visitas a los lugares ya enunciados en la localidad de Bosa para aprender cómo facilitar experiencias significativas de educación en ciencias sociales más allá de los muros de la escuela. Las pedagogías incluían planificar, experimentar, enseñar, analizar y reflexionar sobre la participación significativa. Implementar pedagogías alineadas con estos cinco principios pedagógicos ayudó a los participantes a aprender por qué se debe dar prioridad a la participación significativa y participativa, así como facilitar experiencias relevantes en la localidad.

Los principios pedagógicos críticos y alternativos se han construido a partir de la evidencia empírica de las experiencias tanto de docentes como de estudiantes que respaldaron la apuesta por promover una educación participativa y significativa. Esta investigación aporta una nueva comprensión sobre cómo apoyar los procesos de enseñanza a través de experiencias significativas y alternativas en el contexto de la investigación que se puede promover con los estudiantes de la Educación Básica Primaria (EBP).

Por otro lado, dentro de los aprendizajes didácticos se puede plantear que las maneras de entregar y hacer visible el conocimiento en un contexto de escuela abierta a la comunidad permitió lograr aproximaciones desde lo praxeológico al entendimiento de una realidad que no está solamente en los textos escolares o en el discurso del docente, sino que se hace presente en las

visitas a los lugares comunes de la localidad y se explicita en las fotografías, el video, los diarios de campo, las bitácoras y otros elementos de sistematización hechos por los estudiantes.

Así mismo, el aprendizaje constante de los estudiantes y sus padres de familia, motivaron al autor de esta sistematización a planificar, formular, organizar y ejecutar actividades que logran reunir una información que se encontraba dispersa.

Es muy importante declarar la trascendencia que tienen los estudios de maestría para un docente en formación, ya que permite lograr cualificar los saberes, así como entender cuáles son los elementos que constituyen lo educativo, así como desde lo pedagógico dentro del ámbito reflexivo. Estos estudios permiten reconocer que hay unos aprendizajes que enlazan con las actividades del aula, y permiten entender que la docencia va más allá de una clase y puede convertirse en una manera de influir dentro de lo comunitario y lo social.

Por medio del análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la experiencia “Aprendiendo a leer mi localidad” fue posible dar cuenta de los principales procesos de participación de los estudiantes. El desarrollo de este ejercicio debía satisfacer una fuerte demanda: la de abrazar ampliamente las situaciones estudiadas a fin de colocar a los estudiantes en diferentes posiciones para que desde allí pudieran abordar dichas situaciones de diferentes maneras; por lo tanto, se observan las prácticas de enseñanza, pero solo son tan buenas como las reciben y responden los estudiantes.

Debido a que los actores principales de la sistematización fueron los estudiantes, estos lograron construir una red de apoyo entre ellos, y pudieron tener cargos de influencia en el gobierno escolar, logrando que la experiencia llegase un peldaño más arriba, conciliando la teoría con la práctica a través de un influjo praxeológico. La participación de los estudiantes también fue significativa en la planeación y desarrollo de los diarios de campo, lo cual ayudó al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales al interior de la institución.

La sistematización de la experiencia puso de manifiesto la importancia de la práctica pedagógica en torno a los actores involucrados con metodologías acordes a la intención de poner en contexto a los jóvenes de la localidad sobre temas de participación, no únicamente desde las competencias ciudadanas, sino desde algo más rico, la praxis, concepto abordado ampliamente a lo largo del texto y que conlleva a una riqueza en lo epistémico y fenomenológico (Giarracca & Barbetta, 2014).

Lo anterior resulta ser evidente en la permanente realización de visitas a lugares comunes dentro de la localidad, las cuales llevaron a que los sujetos interventores en el proceso pudiesen aplicar sus conocimientos sobre las temáticas en las experiencias vividas. Ello logra que la formulación inicial vaya hacia los elementos de trabajo propios de un adolescente que es capaz de entablar diálogos desde su perspectiva hacia lo amplio, es decir, una relación desde lo inductivo. Como diría Font (2005), los diálogos entre los actores, su experiencia y el resultado de los elementos propios de la realidad conllevan a una responsabilidad que atraviesa la voluntad, para dar paso a la concreción del mundo.

CAPÍTULO 9

Conclusiones y recomendaciones

El propósito del maestro durante la experiencia siempre fue lograr la mediación en los procesos comunitarios, vinculándolos con la escuela y generando una cohesión entre los dos. Además, buscó integración con los padres de familia de los estudiantes, mejorando las relaciones establecidas entre ellos; esto enriqueció la práctica, porque los padres también compartían sus aprendizajes, y porque de esa manera se posibilitaban acciones de transformación y cambio de la realidad desde la pedagogía alternativa y crítica a las tradicionales maneras de enseñar.

La finalización de una experiencia pedagógica siempre será enriquecedora, ya que los encuentros teóricos terminan en encuentros prácticos que alimentan las actividades a desarrollar. Debido a que esta experiencia ha perdurado durante casi una década, se tomaron como referente el tiempo comprendido entre 2013 y 2016, cuando se realizaron una serie de caminatas y visitas a lugares insignes de la localidad de Bosa para lograr poner en la praxis el trabajo del área de ciencias sociales de la IED Pablo de Tarso. Esto renovó el interés de los estudiantes por la asignatura y permitió puntos de encuentro entre el decir y el hacer, trabajando temáticas de paz, convivencia y ciudadanía desde una pedagogía crítica, a través de la cual se sembraron semillas en los estudiantes para que estén en capacidad de ayudar en la transformación social que requiere Colombia.

Por lo anterior resulta ser muy importante poner en el escenario académico algunas conclusiones y recomendaciones para maestros, escuelas, investigadores con vocación de

aprovechar los territorios como espacios de aprendizaje desde la escuela urbana o rural, y, por qué no, de otros países de la región. A partir de esta experiencia, es posible concluir lo siguiente:

1. Ya son visibles algunos avances sobre las bases que sustentan este proceso; este es el caso de estudiantes que han avanzado en sus procesos luego de su participación en la experiencia "Aprendiendo a leer mi localidad" para pasar a hacer parte de los comités del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), del gobierno escolar, contralores estudiantiles, entre otros, que llevan el proceso a otro nivel. Cuando se les entrevistó, los estudiantes que pasaron por el proyecto consideraron que fue importante su paso por él, como parte de su crecimiento personal y escolar.
2. Se logró la realización de un ejercicio investigativo desde los estudiantes con formas propias de investigación teniendo en cuenta las fuentes primarias y el saber popular de las prácticas sociales, por ello como diría Ortega (2009), saber qué se quiere hacer, definir los campos del conocimiento a intervenir, así como desarrollar los elementos de trabajo acordes a la realidad hacen que la sistematización tenga un sentido fenomenológico y de sentido, que lleva a una realidad que los estudiantes descubrieron; esto se hizo explícito en las entrevistas de algunos de los estudiantes que hicieron parte de la experiencia.
3. Uno de los objetivos al realizar esta sistematización fue desarrollar una reconstrucción del proceso de producción de saberes que permitieran ampliar las reflexiones en torno al quehacer pedagógico que desde la didáctica de las ciencias sociales tradicionales va hacia

una propuesta alternativa, logrando ampliar el horizonte epistemológico desde una visión de trabajo de campo que produce saberes en medio de la realidad. Ello, con la idea de trabajar e impactar a los estudiantes no sólo ahora, sino en un futuro, falta saber qué han hecho esos estudiantes de sus vidas y cómo la experiencia impactó en sus labores, profesiones y oficios. Mena (Mena, 2015) define esto último como una de las maneras en las que el estudiante acoge saberes, los practica y los convierte en parte de la significación de sí, así como la del otro. Es decir, se dio la integración de la práctica con la teoría, y con Jara (2009) una reconstrucción de la experiencia acorde con lo vivido, trayéndolo al presente, como se pudo observar en la Tabla 3.

4. Se incorporaron diversas teorías relacionadas con la pedagogía crítica y alternativa que eran vistas de manera amplia e interpretativa, buscando una relación de la teoría con la praxis para hacer posible hablar de un resultado acorde al objetivo planteado. Para ello se utilizó la concepción de la pedagogía del oprimido en Freire (1975), los estudios de Boaventura de Sousa Santos (2012) sobre la decolonialidad del pensamiento, sin olvidar a Sauri y Márquez (2009), quienes lograron hacer evidente que el trabajo de base está en diferentes espacios, en este caso, la escuela extramural. Salir de la tradición encerrada y estar con la dinámica que involucra una escuela alternativa, implica el mejoramiento y la transformación de la propia práctica, a partir de un proceso reflexivo por parte del investigador y de quien la realiza. También fue pertinente revisar la perspectiva de Jara (2017), para definir los momentos en los cuales se dio el proceso de trabajo, para que la sistematización tuviera éxito, por cuanto es posible traer al presente aquello que ya en el pasado se desarrolló.

5. En el futuro se continuará trabajando en experiencias similares con los niños y las niñas de la IED Pablo de Tarso, para lo cual el trabajo puede mejorar en la metodología participativa y amplia que se utiliza, para planear desde los mismos estudiantes los espacios a visitar, las intencionalidades detrás de la propuesta y los enfoques, logrando tener maneras de entender que el ejercicio no es del maestro, es de quienes lo viven y se comprometen con el cuidado de su entorno desde un sentido comunitario, en la búsqueda del bien para todos.
6. El uso de espacios de aprendizaje no convencionales tiene la ventaja de relacionar de manera flexible la producción de conocimiento y lo teórico, demostrando que la pedagogía crítica y alternativa no está únicamente en los muros de la escuela, sino que ocurre fuera de ellos.
7. Se pretende tener una sistematización de la experiencia por medio de un libro fotográfico que dé cuenta de los avances de la sistematización y del uso del proyecto.

Recomendaciones

Hoy existe un creciente interés por las llamadas pedagogías *activas y críticas* que en su mayoría se originan en varias escuelas de pensamiento socioconstructivistas (Bruner, 2008), pero también se puede encontrar en otras teorías instructivas modernas (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978; Reigeluth, 1999).

Teniendo en cuenta estas escuelas de pensamientos escuela de pensamientos, es posible integrarlos y hacerlos aplicables, sabiendo que el aprendizaje más interesante e incluso más divertido convierte a los estudiantes en mejores solucionadores de problemas generales y trabajadores del grupo. Para alcanzar ese objetivo, se necesita, en primer lugar, una buena y amplia definición de socioconstructivismo. Consideramos el socioconstructivismo como una comprensión del aprendizaje que enfatiza en la importancia de construir conocimiento basado en conocimiento previo e interacción con el entorno social.

Algunas de las teorías relevantes son el constructivismo de Piaget (1969), el socioculturalismo de Vygotsky (2012) y el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991). En segundo lugar, se enuncia el socioconstructivismo como un conjunto de pedagogías que utilizan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (Thomas, Mergendoller, & Michaelson, 1999), el aprendizaje basado en problemas (Greening, 1998), el aprendizaje basado en la investigación (Aubé y David, 2003), el aprendizaje basado en casos (Lundeberg, Levin y Harrington, 2000) o el aprendizaje de acción (Revans, 1980).

A esas nuevas pedagogías se les conoce como *pedagogías basadas en la actividad*, ya que los estudiantes aprenden con tecnología interactiva (en lugar de *desde*) y el maestro tiene que diseñar, para facilitar y monitorear las actividades de los estudiantes. Para asegurar resultados efectivos, debe haber un buen diseño pedagógico que incluye también escenarios pedagógicos algo estructurados como los planteados en la sistematización. En esta perspectiva, el maestro moderno tiene que cumplir una triple función de facilitador, gerente y *orquestador*, necesitando apoyo adecuado de los entornos. Estas perspectivas teóricas se traen a colación, porque soportan nuevas

actividades que actualmente estamos desarrollando y que han mostrado resultados alentadores de las pruebas de campo iniciales.

En muchos proyectos y sistematizaciones se ha percibido la falta de material visual y fotográfico en las actividades propuestas, siendo esta una ausencia desde lo pedagógico y lo didáctico de la fotografía en el aula, esta cuestión se quiso modificar en este proceso, es por ello que por sugerencia de varios actores y de la IED Pablo de Tarso se planteó dejar un producto para la misma que diese cuenta de las actividades propuestas y su ejecución durante los años 2013 al 2016. Después de esa idea inicial se constituyó una muestra para seleccionar las fotografías que harán parte de este libro gráfico, que reconstruirá desde lo visual los momentos de caminata o las visitas de lugares.

La enseñanza estructurada basada en la actividad implica secuenciar escenarios y, por lo tanto, dividir el *problema* en partes para que los alumnos tengan el reto de dominar muchas tareas, que ya están listos para manejar. Así, tenemos los siguientes escenarios:

1. Hacer la toma de fotografías y videos
2. Depositar el material en dispositivos magnéticos
3. Mirar el material para hacer su escogencia
4. Discutir cual debe ser el material que se va a poner dentro del libro

Para realizar esta actividad, la IED Pablo de Tarso acopiará un recurso económico destinado a la publicación de un libro (o álbum) que será la evidencia del trabajo de "Aprendiendo a leer mi localidad" como parte integral de la estructura pedagógica instalada en la institución. La

finalidad de este álbum, más allá del registro, es que se convierta en el culmen de buena parte del trabajo dado durante estos últimos tres años. Para esta actividad también se retoma la noción de trabajo colaborativo, partiendo de la pregunta “¿*Qué tipos de resultados pueden ocurrir normalmente en un enfoque de flujo de trabajo?*”. Responderla requiere de varios pasos, como se muestra a continuación:

- a) Recolección y distribución de información: maestros y alumnos comparten recursos y las actividades están diseñadas para ayudarlos a reunir información y hacerlo disponible para todos.
- b) Creación de documentos colaborativos: aquí los estudiantes pueden escribir definiciones, analizar casos, resolver problemas, escribir documentos y crear documentos ilustrados juntos alrededor de temas específicos.
- c) Discusión y comentarios sobre las producciones: los estudiantes identifican hechos en conjunto, principios y conceptos y aclarar ideas complejas. Formulan hipótesis y planear soluciones, hacer enlaces entre ideas, comparar diferentes puntos de vista, discutir, evaluar.
- d) Actividades relacionadas con la gestión de proyectos: los alumnos pueden decidir planes de trabajo, compartir tareas y formar grupos, decidir un horario, etc. Los maestros pueden distribuir y regular las tareas.

Esta experiencia es un punto de partido para pensar nuevas posibles estrategias a través de las cuales se pueda lograr empoderamiento de los participantes de proyectos similares; es por esto que es necesario preguntarse por lo que se hizo y cómo se hizo, además de preguntarse por los alcances del trabajo. A partir de los elementos que hicieron parte de la experiencia se logró revisar

qué aportó esta desde lo pedagógico, como por ejemplo el volver líderes a los estudiantes, ya que decidían orientar a sus compañeros o planificar las acciones a desarrollar. Otro aporte tiene que ver con la manera en que, a través de la guía del docente, los estudiantes utilizaron nuevas formas de discusión en grupo de los temas tratados; esta situación se puede utilizar como una herramienta pedagógica para diferentes actividades, incluyendo los siguientes pasos:

1. El docente presenta el tema, da pistas y pide a los estudiantes que consideren el tema y sus diferentes aspectos dentro del tema dado (discusión).
2. Los estudiantes comienzan a buscar dentro de las caminatas las imágenes y cuadros más representativos con los dispositivos de cámaras y móviles (mirar, depositar).
3. Los estudiantes luego intentan resolver categorías y subcategorías relacionadas con este tema (mirar, hacer, depositar).
4. Los resultados se ponen en común y se elabora una jerarquía (mirar, hacer, discutir).
5. Las categorías aprobadas se registran en un espacio común, que corresponde a lugares como la Casa de la cultura, la participación, el Cabildo indígena muisca de san Bernardino y el humedal de Tibanica entre otros (depositar).
6. Los estudiantes clasifican, registran y describen sus enlaces (hacer, depositar).
7. El maestro proporciona una evaluación (discusión).

CAPITULO 10

Preguntas que emergen a partir de la investigación

Las prácticas educativas y los enfoques pedagógicos enunciados llevan a una serie de preguntas relacionadas con el hacer y el quehacer, y a la conclusión a la que ha llegado esta sistematización de la experiencia vivida por el maestro David Fernández, así como de los padres de familia y docentes que han acompañado el proceso. Por ejemplo, ¿cuáles son las motivaciones para sistematizar una experiencia en el campo de las ciencias sociales, desde una perspectiva de la pedagogía alternativa y crítica?, así mismo ¿cómo lograr un proceso con éxito para la discusión pedagógica y desde la perspectiva educativa en localidades con baja participación por parte de los jóvenes? En la siguiente tabla hay una resolución de preguntas de acuerdo a categorías propuestas.

Tabla 4.

Resumen de preguntas derivadas de la experiencia

Tipos de preguntas	Enseñabilidad	Educabilidad	Papel de los (las) docentes	Papel de los (las) estudiantes
Relativas al currículo	¿Cuáles son las preguntas fundamentales que contribuyeron a la formulación de proyecto?	¿Cuáles son las habilidades que desarrollaron los estudiantes para investigar y formular lugares a visitar?	¿Cuál es el papel que debe asumir el docente frente a los aprendizajes de los estudiantes desde una visión crítica?	¿Cuáles son los elementos que debe considerar un estudiante en su proceso formativo por medio de habilidades y el pensamiento crítico?
	¿Cuáles son los temas curriculares que se deben tener en cuenta de acuerdo con el PEI	¿Cuál es el perfil que se quiere obtener de los estudiantes participantes del	¿Cuál debe ser el perfil del docente líder en cuanto a su misión educadora e investigativa según	¿Cuál es el papel de los estudiantes como investigadores y sujetos participantes

	institucional y la visión del docente líder?	proyecto de acuerdo al PEI y la pedagogía crítica y alternativa?	de el PEI y la malla curricular?	dentro del PEI y la malla curricular?
Relativas a la investigación y la participación activa de tipo comunitaria	¿Cuáles son las principales necesidades sociales dentro del contexto del barrio, la escuela y de los estudiantes?	¿Cuáles son las principales necesidades educativas que suple una investigación de este tipo con los estudiantes?	¿Cuáles y en qué temas deben ser las capacitaciones que debe dársele a un docente como herramienta para el desarrollo del proyecto?	¿Cuáles son las necesidades educativas de los estudiantes que hacen parte del proyecto, de acuerdo al enfoque dado?
	¿Cuáles de las necesidades dadas en el proyecto pueden ser trabajadas de tal manera que produzcan impacto y trascendencia en el tiempo?	¿Cuáles son las necesidades que deben ser tomadas como referentes para animar la participación de los estudiantes en el proyecto?	¿Cuáles son las necesidades que el proyecto debe abordar, desde lo social, comunitario y lo participativo?	¿Cuáles son las habilidades participativas y de relacionamiento social que se deben ampliar entre los estudiantes?
	¿Cómo aplicar los temas del currículo y del PEI en una iniciativa novedosa de participación ciudadana?	¿Cuál es modelo didáctico que puede mejorar la eficacia del proyecto?	¿Cuáles son las estrategias didácticas de trabajo comunitario con los estudiantes?	¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje afines a un proyecto de pedagogía crítica que aporten en un modelo investigativo?
	¿Cuáles son las líneas de investigación que pueden ser implementadas con	¿Cómo puede la IED Pablo de Tarso apoyar el esfuerzo de los docentes y	¿Cuáles son las mejores estrategias pedagógicas para obtener un mayor	¿Qué tipo de criterios deben ser considerados para producir un mayor impacto de los procesos investigativos

	los estudiantes, para ampliar el espectro investigativo?	estudiantes para trabajo que estos tengan mayor impacto local?	trabajo investigativo?	por parte de estudiantes y docentes?
Preguntas de compromiso social y mejoramiento de la experiencia	¿Cómo se puede mejorar el impacto de la experiencia y del proyecto a partir de la investigación propuesta?	¿Cómo puede la IED Pablo de Tarso articular procesos de apoyo y manejo de redes de investigación con otras instituciones de la localidad de Bosa?	¿Cómo implementar estrategias de apoyo interinstitucional, desde el nivel local hasta el central, con el fin de mejorar la práctica?	¿Qué tipo de estrategias se pueden emplear para lograr una mayor labor investigativa por parte de los estudiantes?
	¿Cómo lograr un mayor compromiso de la Secretaría de Educación de Bogotá con proyectos de participación inscritos en la pedagogía alternativa y crítica?	¿Cómo implementar otros proyectos en la IED Pablo de Tarso, con impacto institucional, local y distrital?	¿Cuál es el papel del docente en la responsabilidad de educar y proponer nuevas formas de entender la educación?	¿Cuál es la concepción de responsabilidad social que adquiere el estudiante como futuro ciudadano, deliberante en la sociedad del conocimiento?

Fuente: elaboración propia

De esta manera, se puede afirmar que existen avances en la propuesta pedagógica y su puesta en práctica, que permitieron tener una visión global de qué se debe hacer, cómo se hace, qué se ha hecho, así como los logros de los objetivos establecidos. Es por ello que a continuación se plantean los resultados parciales de algunas de las preguntas propuestas, así como se presenta

el impacto pedagógico que ha producido en mí el trabajo con una comunidad agradecida, que me ha dejado muchas enseñanzas, las enseñanzas del maestro: que los procesos son posibles, que la realidad se puede transformar desde lo crítico y desde la pedagogía, mi gran pasión.

Comenzaré por decir que la sistematización puede ayudar a analizar las contradicciones entre el discurso y la práctica, así como comprender los factores que hacen posible desarrollar capacidades y prácticas para el cambio. Por lo tanto, la sistematización puede dar forma a las solicitudes que surgen en los salones de clase —como el Foro Educativo Local en el año 2013, por ejemplo— y contribuir a proponer estrategias de acción para poner en práctica las propuestas.

La utilidad y el propósito de la sistematización deben ser tomados en cuenta, teniendo en cuenta la consistencia y claridad en la propuesta política (intencionalidad). También debe considerarse que, cuando varias experiencias tienen lugar, debe ser desplegada una propuesta común que unifique el trabajo. Por otro lado, no debe perderse de vista que crear espacios para la participación es importante para el intercambio y la articulación con otras organizaciones.

En ese sentido, se debe conceder importancia al acceso a la información, ya que es necesario contar con una propuesta metodológica (dibujar un camino) que permita recuperar el proceso de manera crítica e interpretarlo.

Ahora bien, se requiere la presencia de una voluntad desde lo pedagógico, que combine intereses individuales y necesidades institucionales, y que se exprese —entre otras cosas— en dedicación de tiempo y recursos. Por lo tanto, esto implica abordar el tema de la política de

desarrollo institucional, así como la capacitación del equipo de maestros en la sistematización; cuestión que debe identificarse como una necesidad primaria. Esta capacitación debe ayudar a crear conciencia, ofrecer conocimiento relacionado con la metodología y generar una reflexión crítica.

Debe apostarse por la construcción de argumentos negociar con las instituciones y colaboradores que hacen parte de ella. La sistematización, en ese sentido, se asume como una luz sobre el papel de la escuela en un mundo globalizado y globalizante, en el cual se necesitan estrategias para posibilitar el pensamiento y posicionamiento institucional interno y externo.

Estas estrategias también implican trabajar sobre la base de la importancia y la convicción de que podemos aprender de nuestras propias experiencias, para calificar y mejorar nuestros roles y su impacto en la toma de decisiones. En resumen, la sistematización es una cuestión pedagógica, política, educativa y no puramente técnica.

Entonces resulta necesario recrear y adaptar las herramientas e indicadores de planificación, generando un debate sobre las teorías subyacentes a los marcos metodológicos y técnicos de nuestras propuestas. Aprender haciendo, a través de ejercicios de empoderamiento, siendo fieles a uno de los principios básicos de la educación popular.

Por otro lado, los criterios y categorías se deben definir para identificar la información clave (de interés). Desde un punto de vista pedagógico es importante cuestionar el rol de los maestros, sus perspectivas de cambio (participación, desarrollo de capacidades y habilidades,

condiciones para el cambio). Desde el punto de vista cultural, debe preguntarse por lo que cambiará y lo que no, por los hábitos que el docente ayuda a cambiar con los estudiantes y sus familias, siendo motor fundamental de la experiencia.

Desde una perspectiva educativa, por su parte, debe entenderse el proceso en el contexto de las relaciones sociales determinadas por el poder, dentro del cual el diálogo y el intercambio de conocimiento se hacen posibles o no. Ahora bien, dentro de las consideraciones en el análisis crítico deben estar presentes el contexto regional, el nacional y el global, teniendo en cuenta el desafío político y otras contribuciones teóricas para la realización de este tipo de análisis.

La metodología —y este es otro aspecto a considerar— está al servicio de la materialización de un proyecto político: en la elección del método siempre hay una intencionalidad política, y detrás de cada acción —a la usanza aristotélica—, la búsqueda del bien común que ayuda en la gestión del poder en un espacio específico.

Las opciones metodológicas influyen en el procesamiento y la interpretación de la información, por lo tanto, es importante que la enunciación política y la metodología sean consistentes entre sí. De esta manera, la metodología permite mantener la coherencia entre los desafíos políticos y los medios para superarlos, integrando así —de forma dialéctica— los nuevos elementos que provienen del contexto.

Siendo de este modo percibida, la sistematización es un método de transformación política y pedagógica que se dirige a la construcción de capacidades y habilidades. Estos elementos —que

conforman la concepción política de la educación desde lo popular, la pedagogía crítica y alternativa— se expresan a través de propuestas metodológicas.

Desde lo profesional —puedo decir— esta fue una experiencia rica en momentos de satisfacción por los logros obtenidos. Comenzó siendo un proyecto más dentro del colegio, pero cada vez que un estudiante en las salidas me decía “gracias maestro”, “gracias profe”, se me llenaba el espíritu de vida (una capacidad que los estudiantes lograron poner dentro de su contexto).

Como persona, lograr ayudar a otros a entender que la vida no gira únicamente alrededor de la escuela, sino también al barrio, permitiendo ampliar el horizonte: ese que nos enseñan que solo puede hacerse de cierta manera. Pero esta experiencia me llevo a entender que las realidades sí pueden ser transformadas desde lo local, y que es posible acercar mundos para una población considerada tradicionalmente aislada y segregada por las condiciones sociales, económicas y políticas del Estado. Éste conformado por altas elites que desarraigan y —como estrategia— dejan de lado a los menos favorecidos.

Desde mi posición como maestro, tengo el orgullo de haber aportado a transformar la realidad de otros. Pude entender que el conocimiento es una construcción basada en saberes, donde se generan y potencializan habilidades dentro del campo de la vida (de lo fenomenológico, cuestión a lo que se hizo alusión en algún momento).

Es por ello que, para finalizar, solamente tengo palabras de agradecimiento para mis estudiantes, compañeros docentes, la institución y la secretaría de educación del distrito por su

apoyo y reconocimiento. Me han permitido llegar a donde solo pensé que se podía llegar en un sueño, este sueño esta hecho realidad.

Referencias

- Acosta, L. A. (Julio de 2005). Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica. *Fao, cooperación(1)*, 15. Nueva York, Estados Unidos de América: FAO.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Política por la calidad de niños, niñas y adolescentes 2004 - 2008. "Quiéreme bien, Quiéreme hoy. Porque la niñez se vive sólo una vez"*.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Marínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Apud, A. (2003). Participación infantil. UNICEF.
- Aristóteles. (2005). *La política*. Madrid, España: Gredos.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bacigalupi, M. (2010). *Periodo operatorio completo*. Recuperado el 6 de junio de 2016, de <http://www.blogpsicologia.com/periodo-operatorio-concreto/>
- Birley, G., & Neil, M. (1998). *A Practical Guide to Academic Research*. Londres: Kogan Page.
- Bruner, J. S. (2008). *La cultura de la educación*. New Jersey: Pearson Press.
- Campos, C. N., & Godoy Serrano, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística. *Tesis de pregrado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CAR. (2009). *Plan de manejo ambiental del parque ecológico distrital humedal Tibánica*. Bogotá D.C.: Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Buenos Aires: Trotta.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velasquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes.
- Comunidad religiosa católica de los claretianos. (1999). *Memorias de la comunidad Bosa 1950 - 1999. Revista claretiana*. Bogotá: Prensa Claretiana.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (1 ed.). Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- derrida, J. (2016). La poiesis. *Redalyc*, 20-50.
- Dubost, B. (2015). *El trabajo de campo, ¿Qué es?* México : Gallup.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano de Antropología e Historia - ICANH.
- Fiori, E. (2005). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fiori, E. M. (19 de mayo de 2017). Recuperado el 31 de mayo de 2017, de Insurgencia magisterial: <http://reevo.org/externo/educacion-por-competencia-o-pedagogia-del-opresor/>
- Font, R. G. (2005). ¿Qué se entiende por sistematizar? *Enfermería en Costa Rica*, 25-27. San José: Colegio de Enfermeras de Costa Rica.
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

- Gadotti, M. (1989). *Paulo Freire. Su vida y obra*. Bogotá: Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social (CODECAL).
- García Campos, C. N., & Godoy Serrano, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística. *Tesis de pregrado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Giarracca, N., & Barbetta, P. (2014). Boaventura de Soussa Santos, pensar la teoría crítica. *Revista de la carrera de sociología*, 3(3), 227-239.
- Giroux, H. A., & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Editorial El Roure S.A.
- Gómez, L. H., & Suarez, O. L. (2015). El acompañamiento de los padres en la escuela. *Ideas*, 1-7.
- González, A. (1999). *Teología de la praxis liberadora*. Santander, España: Sal Terrae.
- Greening, T. (1998). Scaffolding for Success in Problem Based Learning. *Medical Education Online*, 3(4).
- Gutierrez, D. (2008). Hablemos de sistematización de experiencias. *Investigación Educativa Duranguense*(8), 5-13.
- Habegger, S., & Mancila, I. (2005). La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Universidad de Málaga: Publicación del Seminario Freire.
- Heiddegger, M. (1940). *Sendas perdidas*. Barcelona: Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- IED Pablo de Tarso. (2017). P.E.I. *Proyecto educativo institucional*. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.
- Isaza Merchán, L. (2003). *Sin golpes ni gritos. Descubriendo la crianza positiva*. Bogotá: La imprenta Editores LTDA.
- Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.
- Juliao Vargas, C. G. (2010). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Kemmis, S., & Robin, M. (2008). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. New York: Springer.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Latner, J. (1994). *Fundamentos de la Gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Madrid: Planeta.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (1 ed.). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Lobrot, M. (2006). *Pedagogías institucionales*. Barcelona: Ariel.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. London: SAGE Publications.

- Mazo Peña , D., Toro, E., Avendaño, G., Orozco, I., Franco , N., & Morocho, R. (2003). *Proyecto de competencia ciudadana y convivencia escolar*. Recuperado el 12 de abril de 2016, de <https://master2000.net/recursos/fotos/58/M2-PY%2004%20Competencias%20ciudadanas%20y%20construyendo%20convivencia..pdf>
- Mena, N. (2015). *El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno*. Obtenido de <https://compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/el-aprendizaje-de-las-ciencias-sociales-desde-el-entorno>
- Mena, N. (2015). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno. *Palabra maestra*, pág. 15.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Bogotá D.C.: Gaceta del Congreso.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de Lucro. ¿Por qué la Democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Katz Editores.
- O'Donoghue, T., & Childs, G. M. (2002). BroadNet and Change at the University of Wolverhampton. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(1), 80-96.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus practicas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*(31), 26-33.
- Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63.
- Pachón, A. (2013). *Conociendo mi comunidad*. Obtenido de <http://adrianapachonachury.blogspot.com.co/2013/11/nombre-delproyecto-conociendo-mi.html>

- Pérez, Á. (2017). *Padres de familia, sin su participación no es posible la calidad de la educación*. Recuperado el 27 de Junio de 2017, de <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/padres-de-familia-participacion-en-calidad-de-educacion-angel-perez/241400>
- Pérez, R. (2003). <http://www.monografias.com/>. Recuperado el 11 de abril de 2016, de <http://www.monografias.com/trabajos13/artcomu/artcomu.shtml>
- Perez, Y. (2012). <http://www.premiocompartir.org/>. Recuperado el 12 de abril de 2016, de <http://www.premiocompartir.org/sitiowebpc/content/download/735/3272/file/MEJORES%20MAESTROS%20ARTISTICA-RUSTICA.pdf>
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía* (1 ed.). Madrid: Crítica.
- Planells, J. (2017). Insurgencia magisterial. *La prensa*, pág. 2.
- Ramsar Convention. (s.f.). *El Plan Estratégico de Ramsar para 2016-2024*. Obtenido de www.ramsar.org:
https://www.ramsar.org/sites/default/files/documents/library/ramsar_convention_strategic_plan_poster_spanish.pdf
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23 ed.). Obtenido de <http://dle.rae.es>
- REDP. (2017). Planes y mallas curriculares. *Plan de área*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital .
- Reigeluth, C. M. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruíz, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá D.C.: Asociación colombiana de facultades de educación (Ascofade).

- Ruiz, N. (2002). *Desarrollo de potencialidades y competencias*. Bogotá: PROLIBROS.
- Sabaté, P. (1979). Los niños madrileños no conocen casi nada de su ciudad. *El País*. Recuperado el 14 de agosto de 2016, de http://elpais.com/diario/1979/10/21/madrid/309356656_8502:
http://elpais.com/diario/1979/10/21/madrid/309356656_8502
- Santos, J. (2016). Triangulación: la práctica y el saber pedagógico. *Palabra maestra*, pág. 3.
- Sauri, G., & Marquez, A. (2005). La participación infantil un derecho por ejercer. En Y. Corona, & N. Del Río (Edits.), *Antología del Diplomado Derechos de la infancia, infancia en riesgo*. México: UAM, Universidad de Valencia.
- Sauri, G., & Márquez, A. (2005). La participación infantil: un derecho por ejercer. En *Derechos de la infancia, infancia en riesgo* (págs. 115-125).
- Secretaría de Educación Distrital. (2015). *Colegio Pablo de Tarso (IED)*. Recuperado el 30 de junio de 2017, de http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/420_a68a568e1e224eef0645a5da06e26701.
- Secretaría Distrital de Hacienda. (2004). *Recorriendo Bosa. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá D.C.* Bogotá D.C.: Imprenta Distrital.
- Selepe, C. (2001). *Action research as a tool for promoting reflective practice among technikon educators participating in a professional development programme*. Sydney: University of Sidney.
- Silva, S. (2012). Sentido de la práctica sistematizadora en la educación superior. *Praxis & Saber*, 3(5), 3-12.
- Silverman, D. (2004). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (1 ed.). London: SAGE Publications.

- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., & Michaelson, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.
- Unicef. (30 de Junio de 2017). *Enredate*. Obtenido de Los derechos de los niños: www.enredate.org
- valladares Aranda, D. (s.f.). *Hacia un nuevo concepto de educación. Entorno académico*(1).
- Vallesilla, L., & Quiñones, D. (2013). *Escuela Mixta El porvenir*. Obtenido de <http://escuelamixtaelporvenir.com.co/2013/10/conociendo-mi-municipio-el-charco-nariño.html>
- Vallesilla, L., & Quiñones, D. (octubre de 2013). *Estrategia orientada a crear un sentido de pertenencia sobre el lugar donde vivo, mi municipio*. Recuperado el 12 de mayo de 2016, de <http://escuelamixtaelporvenir.blogspot.com.co/2013/10/conociendo-mi-municipio-el-charco-narino.html>
- Valverde, L. A. (16 de Abril de 2015). *El diario de campo. Trabajo Social*, 308-319.
- Vega, R. (2016). *El capitalismo y las guerras climáticas. Herramienta. Revista de debate y crítica marxista*(58).
- Vigotsky, L. (2007). *Obras escogidas* (Vol. 1). Madrid: Cegal.
- Vigotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Austral.
- Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

ANEXOS

Encuestas aplicadas a estudiantes, a continuación, se muestran los elementos de juicio que dieron lugar a las reflexiones y recomendaciones inmersas en la finalidad del proyecto.

Anexo 1. Formato de entrevistas a estudiantes

	I.E.D. COLEGIO PABLO DE TARSO SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA “TEJIENDO VIDAS CONSTRUYENDO CIUDADANÍAS” GUÍA DE ENTREVISTA ABIERTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES PARTICIPANTES DEL PROYECTO			Lista de control No. _____			
	Lugar:	Hora inicio:	Hora finalización:	Fecha	Día	Mes	Año
	I.E.D. Pablo de Tarso sede B						
	Participantes:						
Nombre del entrevistador: <u>David Fernández</u>							

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Preguntas de la entrevista a estudiantes

I. Motivaciones para hacer parte de la experiencia aprendiendo a leer mi localidad

- ¿Cree que fue importante participar en el proyecto Tejiendo vidas construyendo ciudadanías, aprendiendo a leer mi localidad? SI o NO ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más recuerda de las caminatas por la localidad de Bosa?
- ¿En qué otros proyectos dentro del colegio u otro espacio ha participado?
- ¿Qué fue lo que más le gustó de las caminatas?
- ¿Por qué cree que es importante realizar estos proyectos dentro de la IED Pablo de Tarso?
- ¿Cree que este proyecto ha aportado significativamente a su proceso de formación? ¿Por qué?
- ¿Qué podría enseñarle a sus compañeros, familiares y vecinos a partir de lo aprendido en las caminatas?
- ¿Qué mensaje le envías a las personas que viven en la localidad y desconocen estos sitios que visitamos?

II. Participación académica

- ¿Qué actividades se realizaron en el colegio antes de ir a cada caminata?
- ¿Qué aprendió durante la participación en la experiencia?
- ¿Usted realizó un diario de campo de registro de las caminatas? Describa su experiencia.
- ¿Qué le parece la idea de que el proyecto se realice en otras instituciones de la localidad?
- ¿La experiencia le permitió generar un compromiso en relación al cuidado de nuestro entorno ambiental, cultural y social? Describa su experiencia.

Anexo 3. Encuestas a padres de familia

	I.E.D. COLEGIO PABLO DE TARSO SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA “TEJIENDO VIDAS CONSTRUYENDO CIUDADANÍAS ENCUESTA DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA			Lista de control No. _____		
	Lugar:			Día	Mes	Año
	Recolector de la información:					
CATEGORÍAS: PENSAMIENTO – ENSEÑANZA – APRENDIZAJE		Descripción				
		NUN CA	A VECE S	CASI SIEMP RE	SIEMP RE	
¿Su hijo realiza comentarios sobre lo observado en las caminatas?						
¿Su hijo le cuenta detalles de lo observado durante los recorridos?						
¿su hijo hace preguntas sobre hechos o situaciones observadas en las caminatas?						
¿Considera que las actividades desarrolladas durante el recorrido favorecen el rendimiento escolar de su hijo y/o hija?						
¿Considera que su familia valora las caminatas en términos de mejora continua?						
¿Considera que las caminatas han aportado en el proceso de aprendizaje de su hijo?						
¿Considera que las caminatas permiten tener mayor conocimiento de la localidad?						
¿Considera que participar en familia en las caminatas favorece las relaciones interpersonales?						
¿Cree que las familias que participan en las caminatas logran comprometerse para cuidar su medio ambiental, histórico y cultural?						
¿Cree que el encuentro con las otras familias favorece el ambiente de buenas relaciones, conocimiento de grupo y pares?						

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Encuestas a estudiantes actuales

	I.E.D. COLEGIO PABLO DE TARSO SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA “TEJIENDO VIDAS CONSTRUYENDO CIUDADANÍAS2 ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES		Lista de control No. _____		
	Lugar:		Día	Mes	Año
	Recolector de la información:				
CATEGORÍAS: PENSAMIENTO – ENSEÑANZA – APRENDIZAJE		Descripción			
		NUNCA	A VECE S	CASI SIEMP RE	SIEMP RE
¿Durante las caminatas le gusta observar los nuevos sitios que visita?					
¿Escribe en el diario de campo detalles de lo observado durante los recorridos?					
¿Cuándo está en el lugar visitado ¿realiza preguntas sobre hechos o situaciones observadas?					
¿Reflexiona sobre la importancia de cuidar nuestro entorno y valorar todo lo que nos rodea?					
¿Cree que las caminatas han permitido que aprenda con mayor facilidad muchos temas de las clases?					
¿Comparte con los compañeros los análisis, reflexiones, observaciones sobre las caminatas?					
¿Las caminatas le han permitido tener mayor conocimiento de la localidad?					
¿Piensa que es importante compartir en familia durante las caminatas?					
¿Cree que las familias que participan en las caminatas logran comprometerse para cuidar su medio ambiental, histórico y cultural?					
¿Cree que el encuentro con las otras familias de compañeros favorece el ambiente de buenas relaciones y conocimiento del grupo?					

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. Entrevista 1, guía general

Encuesta No 01

Sistematización de la experiencia educativa “Tejiendo vidas, construyendo ciudadanías”

Guía general de entrevista para participantes del proyecto

Nombre del posgrado: Maestría en Pedagogía

Nombre del entrevistado (a):

Nombre del entrevistador: David Fernández

Fecha: _____ Hora de inicio:

Hora de finalización:

I. Motivaciones para hacer parte de la experiencia aprendiendo a leer mi localidad

1. ¿Por qué participaste del proyecto en jornada extraescolar?
2. ¿Qué recuerdas de la experiencia en las visitas a los lugares propuestos?
3. ¿A qué otros proyectos dentro del colegio u otro espacio ha sido participe?
4. ¿Por qué crees es importante tener este tipo de proyectos dentro de la IED Pablo de Tarso?
5. ¿Sabes que elementos hacen parte de la escogencia de los lugares visitados durante las visitas?
6. Desde tu punto de vista, ¿cuál crees fue el mayor aporte para tu vida de parte del proyecto?
7. ¿Cómo crees que se puede hacer mayor difusión de esta propuesta para ser implementada en otras instituciones de la localidad de Bosa?

II. Participación académica

2. Dentro de la participación en el proyecto, ¿Qué productos resultaron del mismo?
3. ¿Qué competencias o habilidades consideras desarrollaste a lo largo de la participación en la experiencia?
4. ¿Tienes conocimiento de la trascendencia del proyecto en la localidad de Bosa?

5. ¿Podrías hablarme acerca de la labor investigativa que desarrollaste en tu experiencia dentro del proyecto?
6. En general, ¿cómo se desarrolló la labor de sistematización en el desarrollo del proyecto?
7. En su consideración, ¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades del proyecto?

Anexo 6. Guía general de entrevista a participantes del proyecto

Encuesta No 02

Sistematización de la experiencia educativa “Tejiendo vidas, construyendo ciudadanías”

Guía general de entrevista para participantes del proyecto

Nombre del posgrado: Maestría en Pedagogía

Nombre del entrevistado (a):

Nombre del entrevistador: David Fernández

Fecha: _____ Hora de inicio:

Hora de finalización:

I. Motivaciones para hacer parte de la experiencia leyendo mi localidad

1. ¿Por qué participaste del proyecto en jornada extraescolar?
2. ¿Qué recuerdas de la experiencia en las visitas a los lugares propuestos?
3. ¿A qué otros proyectos dentro del colegio u otro espacio ha sido participe?
4. ¿Por qué crees es importante tener este tipo de proyectos dentro de la IED Pablo de Tarso?
5. ¿Sabes que elementos hacen parte de la escogencia de los lugares visitados durante las visitas?
6. ¿Cómo crees que se puede hacer mayor difusión de esta propuesta para ser implementada en otras instituciones de la localidad de Bosa?

II. Participación académica

8. Dentro de la participación en el proyecto, ¿Qué productos resultaron del mismo?
9. ¿Qué competencias o habilidades consideras desarrollaste a lo largo de la participación en la experiencia?
10. ¿Tienes conocimiento de la trascendencia del proyecto en la localidad de Bosa?
11. ¿Podrías hablarme acerca de la labor investigativa que desarrollaste en tu experiencia dentro del proyecto?
12. En general, ¿cómo se desarrolló la labor de sistematización en el desarrollo del proyecto?
13. En su consideración, ¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades del proyecto?



Figura 7. Ubicación espacial para estudiantes de la localidad de Bosa

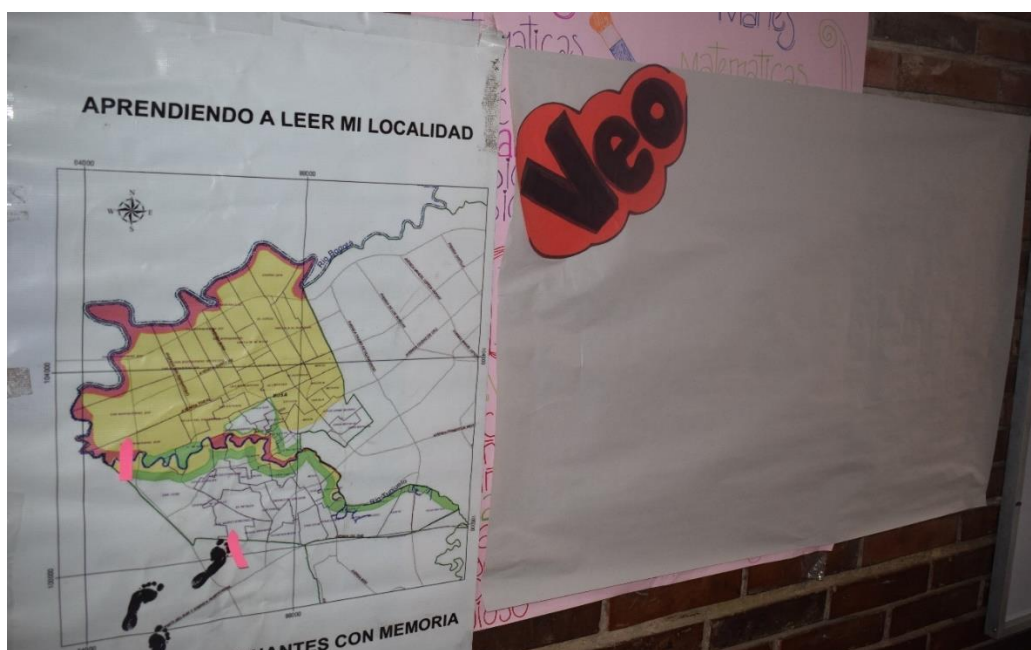


Figura 8. El aula de clase



Figura 9. Estudiantes en el aula

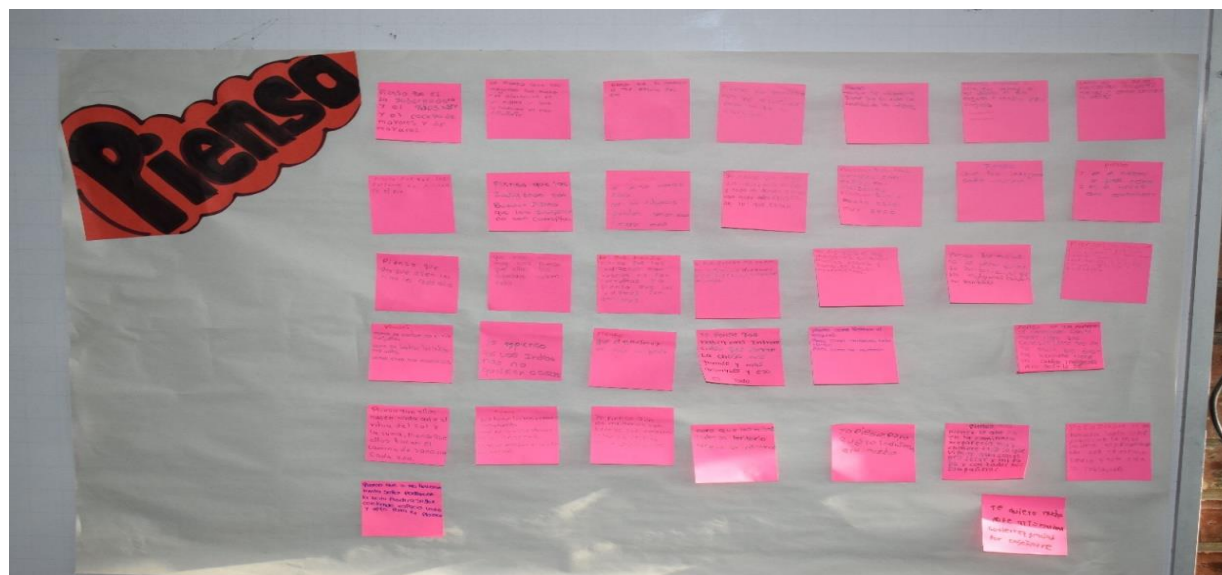


Figura 10. Estrategias de comprensión



Figura 11. Estrategias de comprensión



Figura 12. Estrategias de comprensión

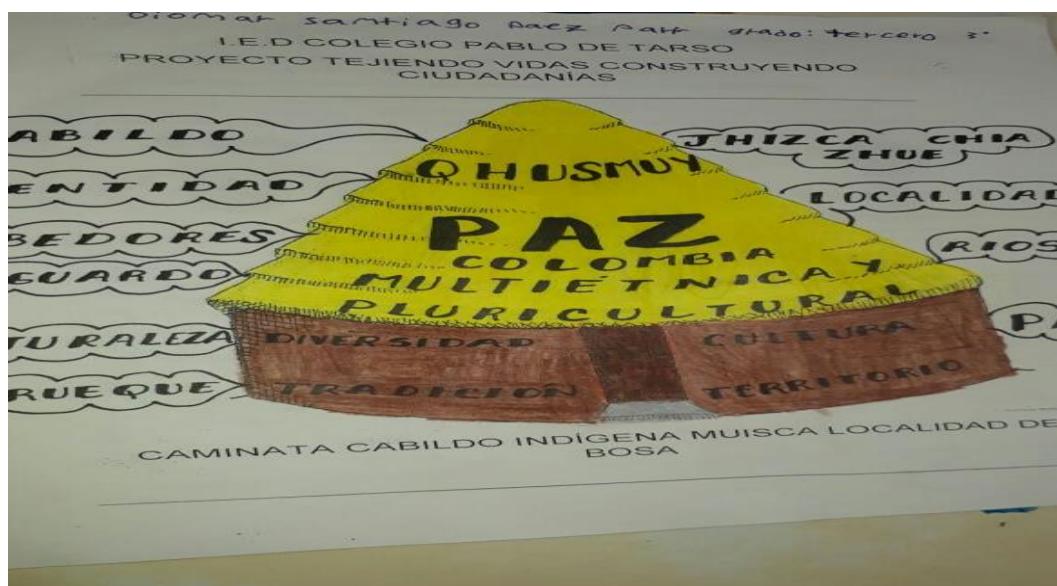


Figura 13. Visita al Qhusmuy



Figura 14. Foro Educativo Distrital



Figura 15. Diarios de campo

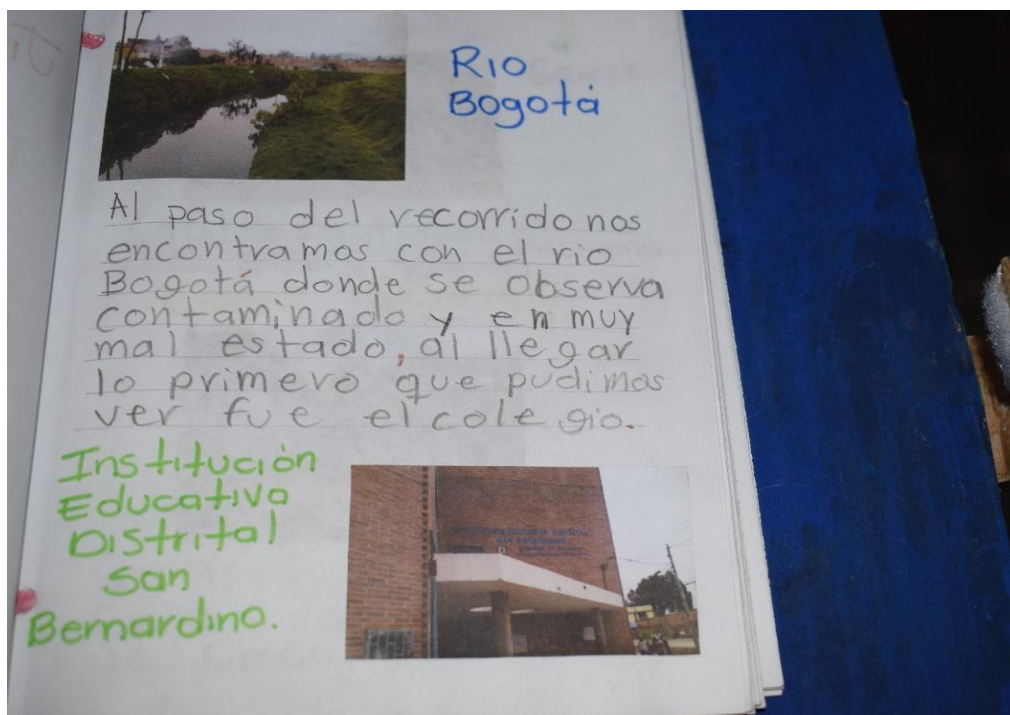


Figura 16. Diarios de campo

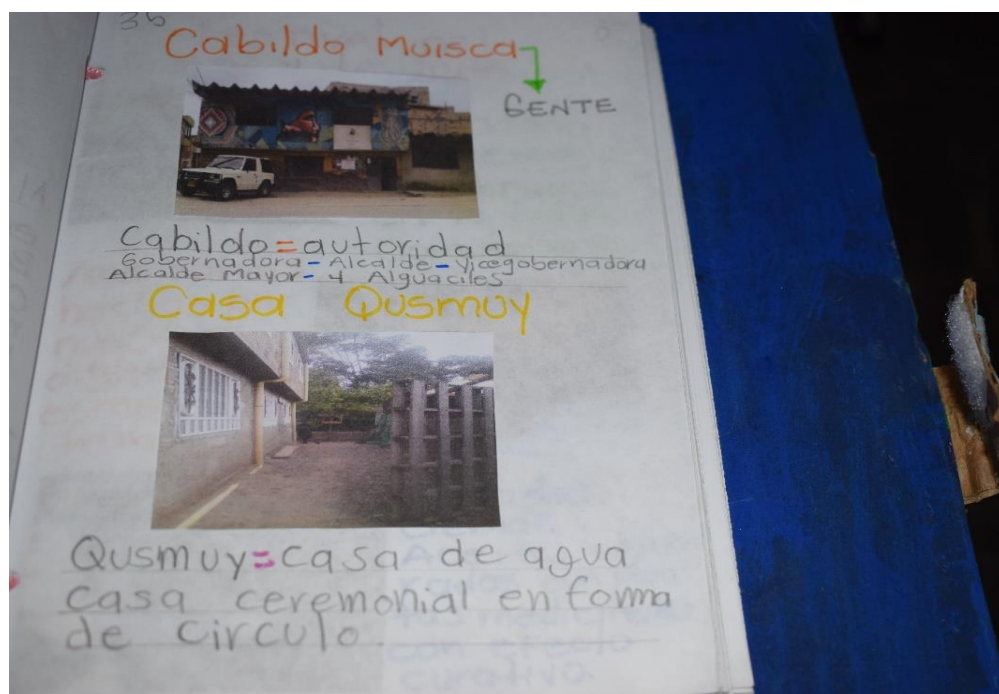


Figura 17. Diarios de campo

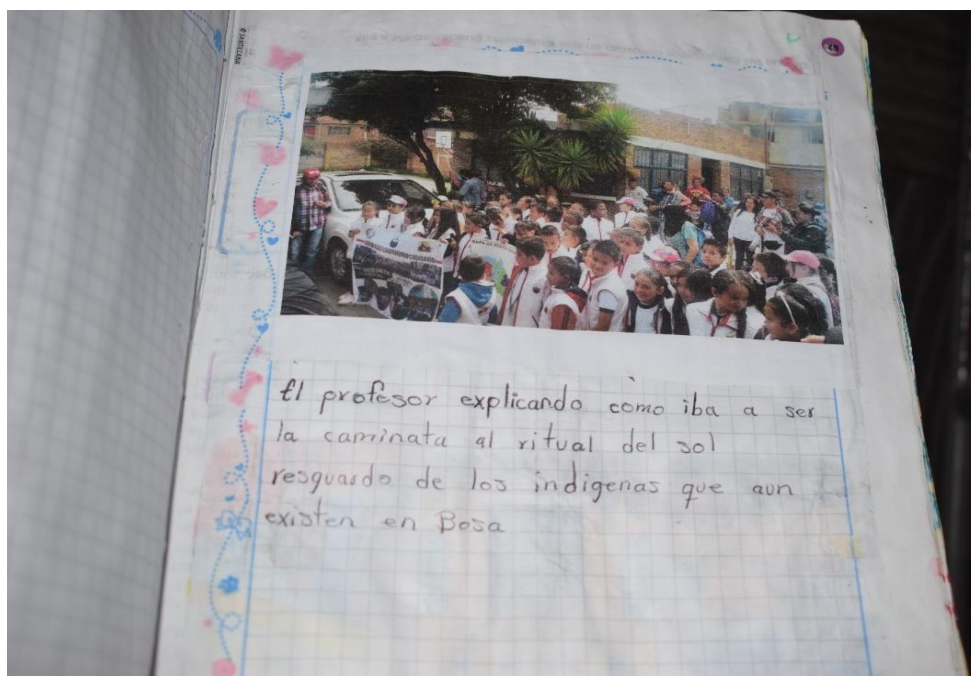


Figura 18. Diarios de campo

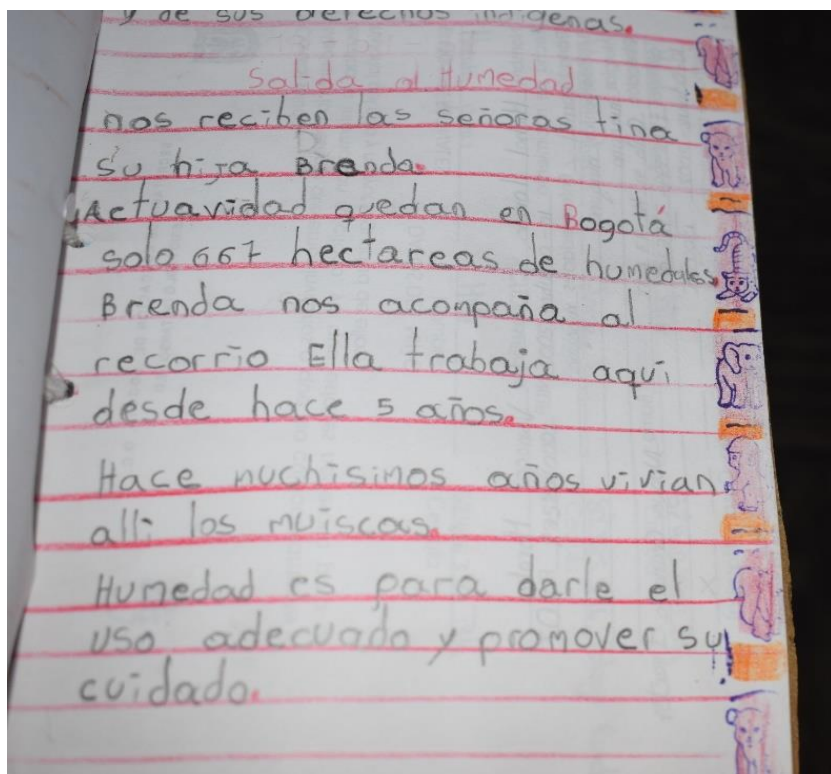


Figura 19. Diarios de campo

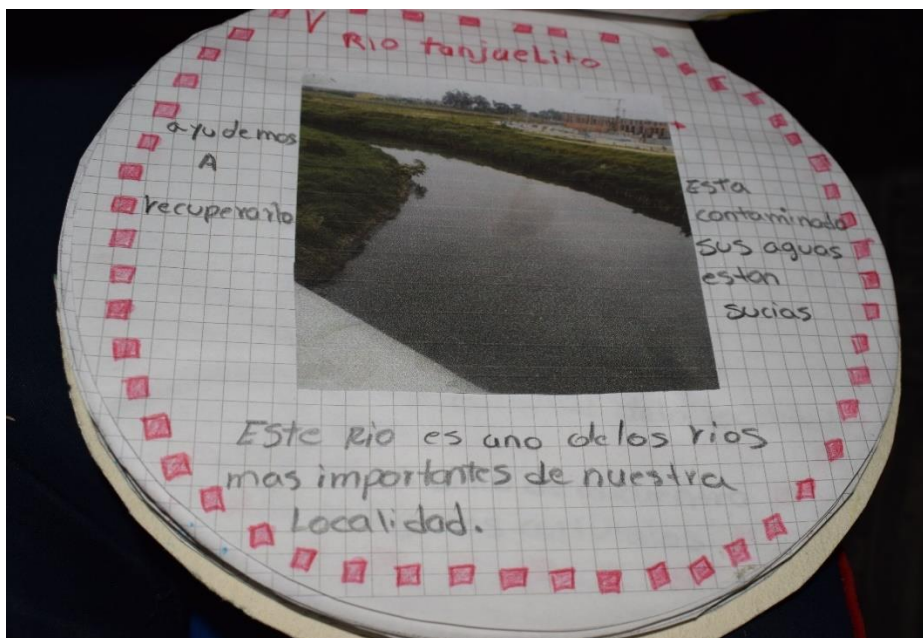


Figura 20. Diarios de campo

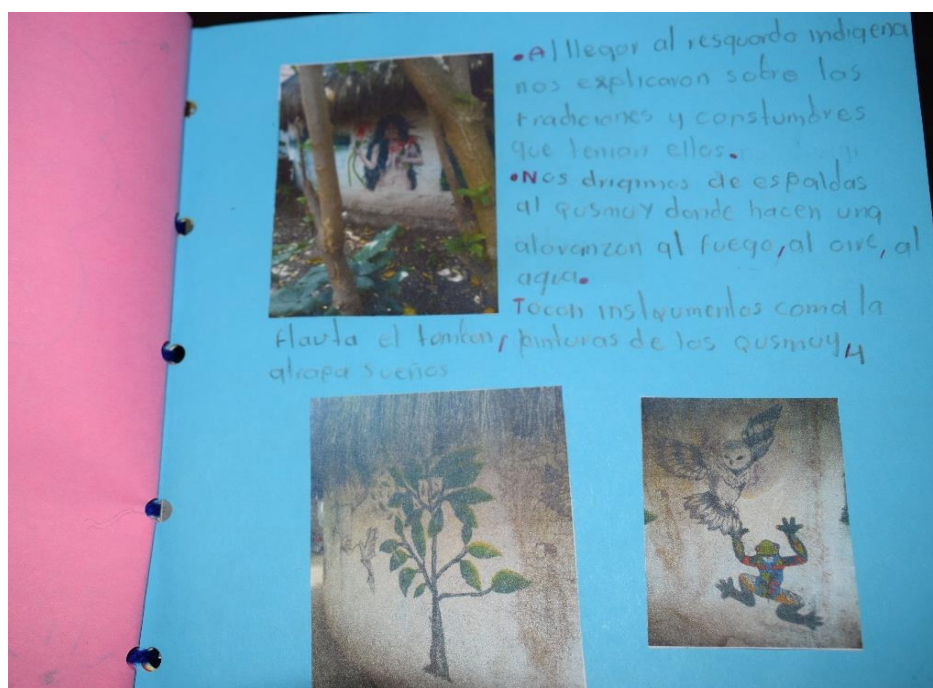


Figura 21. Diarios de campo

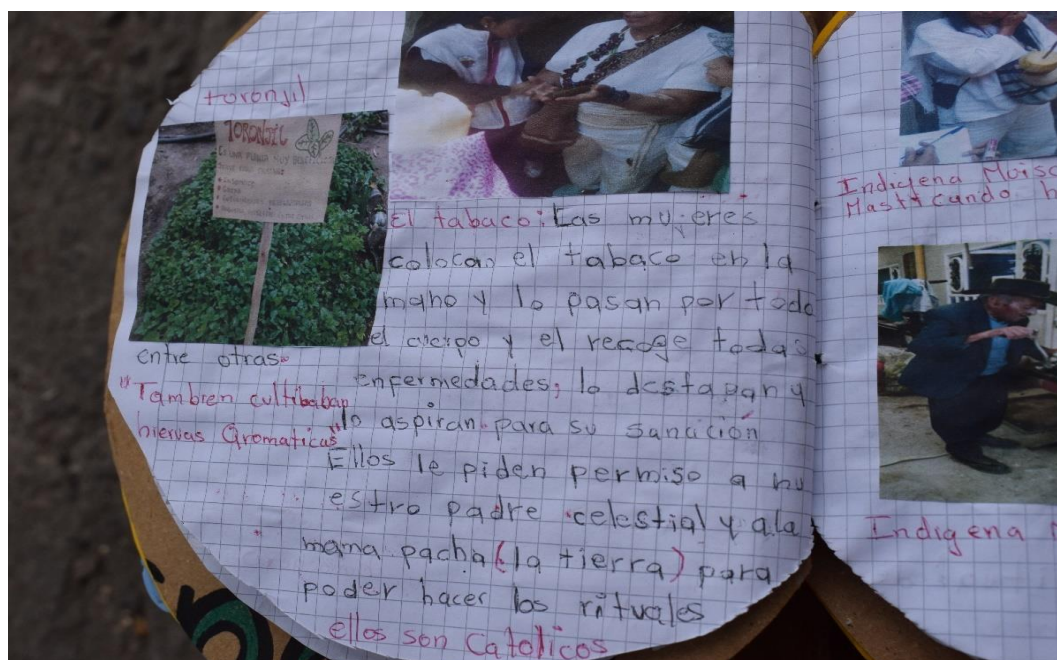


Figura 22. Diarios de campo

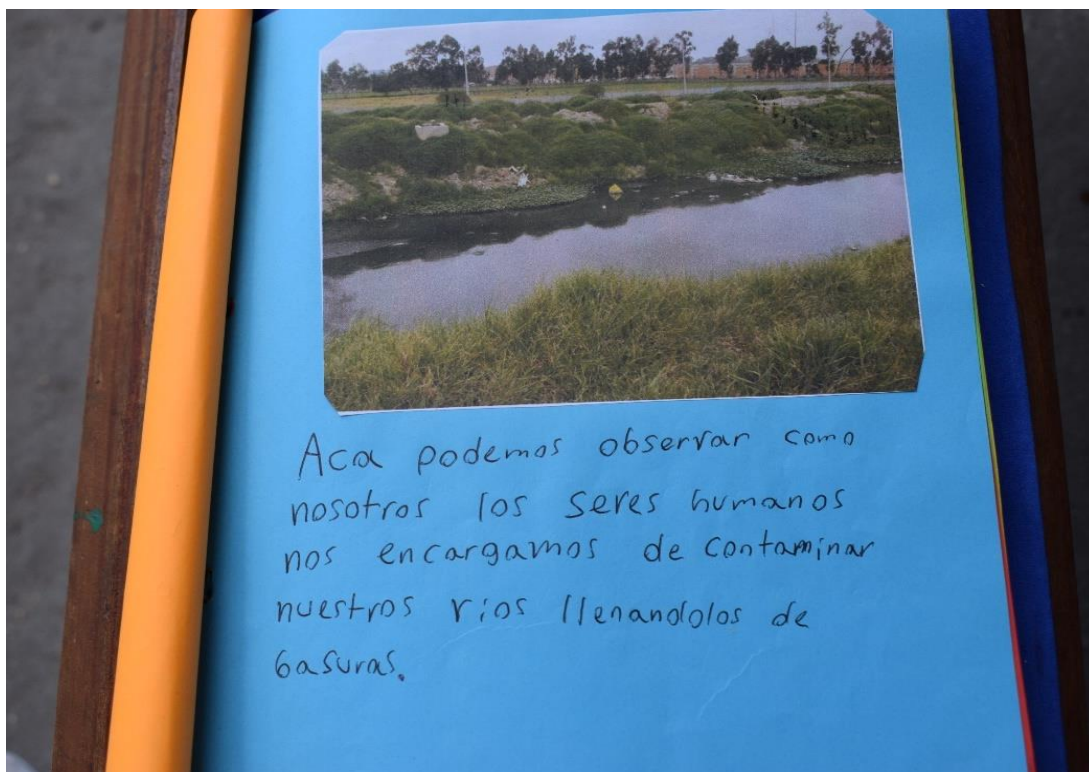


Figura 23. Diarios de campo

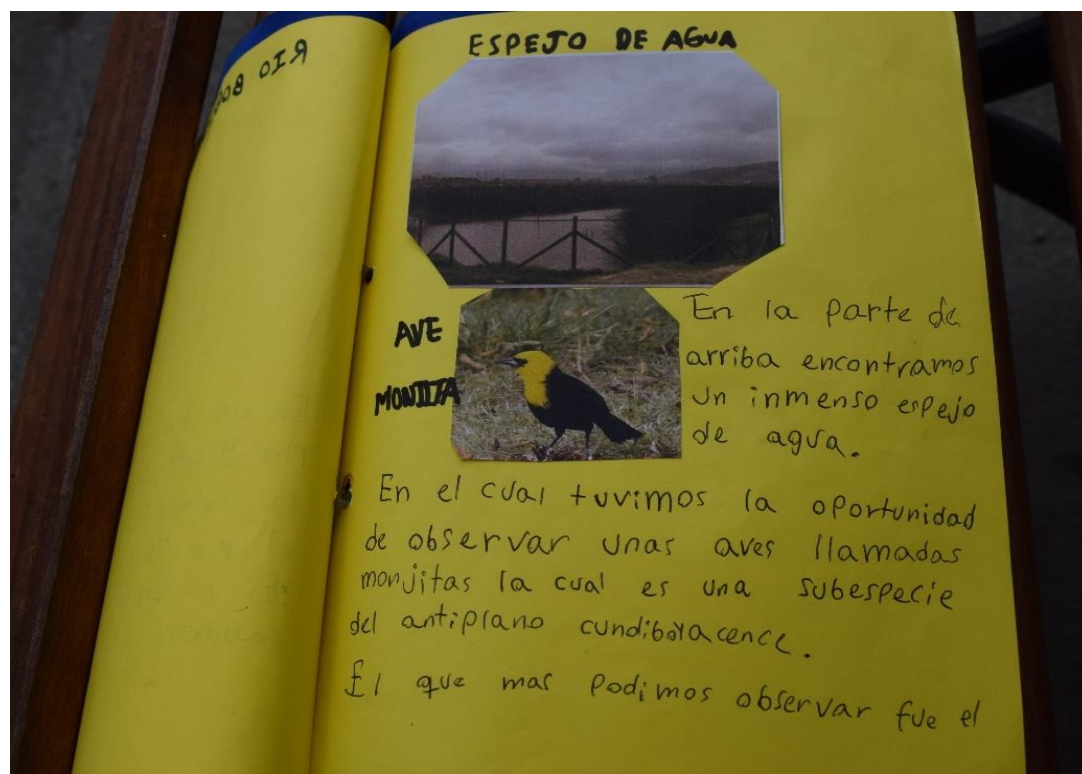


Figura 24. Diarios de campo

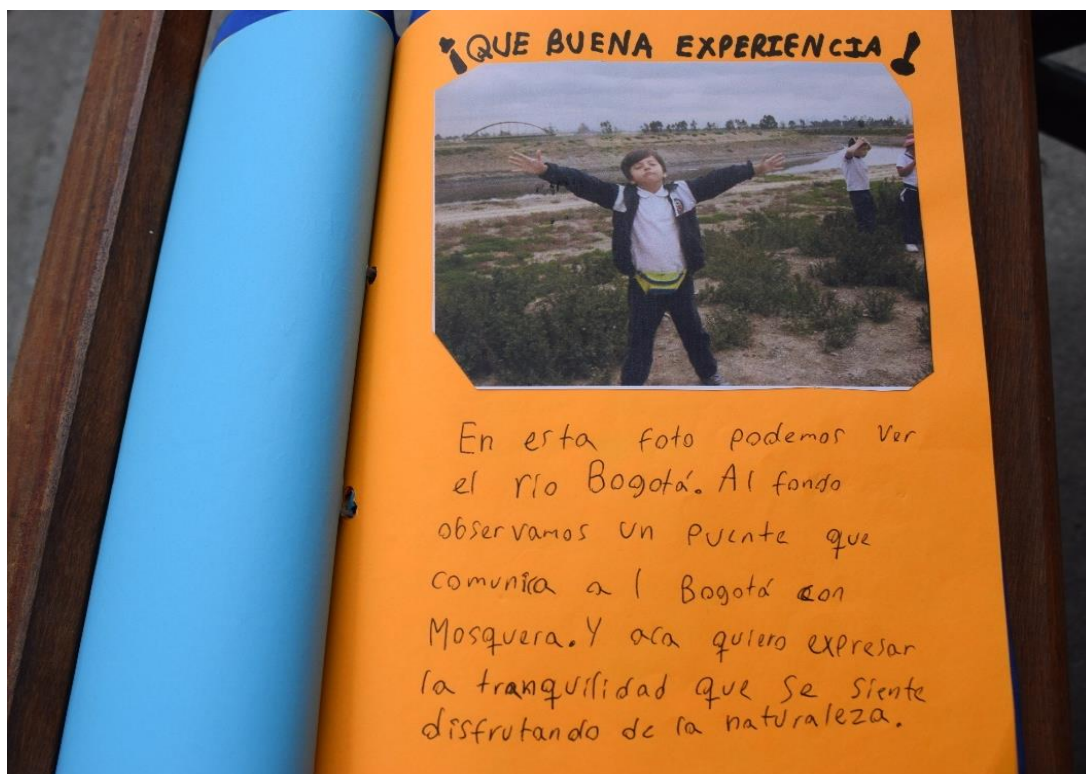


Figura 25. Diarios de campo

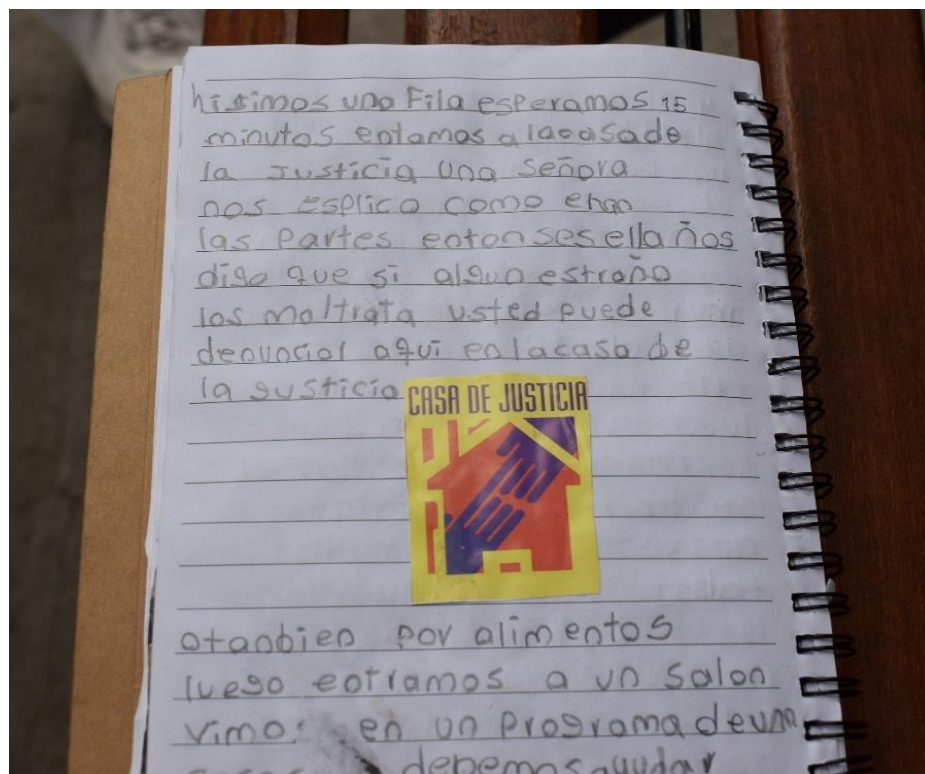


Figura 26. Diarios de campo



Figura 27. Visita a la casa de la justicia de la localidad de Bosa



Figura 28. Visita casa parroquial iglesia de San Bernardino



Figura 29. Visita Iglesia de san Bernardino



Figura 30. Charla con las autoridades locales



Figura 31. Charla con las autoridades locales



Figura 32. Visita a la alcaldía local de Bosa



Figura 33. Visita a la alcaldía local de Bosa



Figura 34. Visita a la alcaldía local de Bosa



Figura 35. Visita a la dirección local de educación



Figura 36. Visita a la dirección local de educación



Figura 37. Visita a la personería local de Bosa



Figura 38. Ubicación del territorio antes de cada caminata en el mapa de la localidad de

Bosa



Figura 39. Caminata al humedal La Tibanica, localidad de Bosa



Figura 40. Caminata Festival del sol y la luna cabildo indígena muisca de Bosa.



Figura 41. Colegio Pablo de Tarso sede B. punto de encuentro para el inicio de las caminatas



Figura 42. Comunidad educativa vinculada a las caminatas. Año 2017



Figura 43. Caminata humedal de la Isla y Río Bogotá. Año 2016



Figura 44. Caminata al humedal la Tibanica localidad de Bosa. Quebrada Tibanica.



Figura 45. Caminata al Rio Bogotá límite con el municipio de Mosquera. Año 2016
localidad de Bosa.



Figura 46. Caminata al humedal de la Isla, localidad de Bosa



Figura 47. Caminata al humedal la Tibanica localidad de Bosa. Acompañamiento del Jardín Botánico



Figura 48. Caminata al humedal la Tibanica localidad de Bosa



Figura 49. Vivero del cabildo indígena Muisca. Año 2014



Figura 50. Caminata al cabildo indígena muisca Bosa. Ritual del sol.