

FORMACIÓN DE SUJETOS HISTÓRICO SOCIALES EN EL CENTRO
EDUCATIVO LIBERTAD

Acero Matiz Paula Andrea

Hernández Rodríguez Mariana Del Pilar

Pulido Jiménez Yesenia Katherin

Rodríguez Bernal Lili Johana

TUTORA

Claudia Milena Hernández Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ 2014

FORMACIÓN DE SUJETOS HISTÓRICO SOCIALES EN EL CENTRO
EDUCATIVO LIBERTAD

Acero Matiz Paula Andrea

Hernández Rodríguez Mariana Del Pilar

Pulido Jiménez Yesenia Katherin

Rodríguez Bernal Lili Johana

Investigación monográfica presentada

Para optar por el título de licenciatura en educación infantil

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ 2014

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Formación de sujetos histórico-sociales en el Centro Educativo Libertad.
Autor(es)	Acero Matiz, Paula Andrea; Hernández Rodríguez, Mariana Del Pilar; Pulido Jiménez, Yesenia Katherin; Rodríguez Bernal, Lili Johana.
Director	Claudia Milena Hernández Rodríguez.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2014, 125 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Formación de sujetos, subjetividad, currículo, modelo pedagógico, asamblea, conflicto, participación, colectividad y prácticas formativas.

2. Descripción
El presente trabajo surge producto de una investigación de dos años, en esta se expone los procesos formativos que tiene el colegio Centro Educativo Libertad (CEL) para la formación de sujetos histórico-sociales, dentro del cual destacamos en primer lugar la potencialidad de su modelo pedagógico : "la pedagogía proyectiva" además de la coherencia existente entre su currículo formal y oculto, desde esta perspectiva se ubican las prácticas cotidianas de la institución, evidenciando de esta forma la formación de un sujeto integral.

3. Fuentes
• Aguilera, A., & Martínez A., (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. <i>Pedagogía y saberes</i> (31) 15-24 • Betancourt, G & Aguilar, J. (2002). Dramas y tramas en el escenario escolar, la transformación innovadora de los conflictos, INNOVE, Bogotá • Colectivo de maestras Hyzcaty (2014). Proyecto Minga documento institucional. C.E.L • Giroux, H., (1990). Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona - Buenos Aires – México. Ed. Paidós • Magendzo, A., (2006). Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy. Ed. LOM. Santiago de Chile , Chile • Rivas, M., (2004). Innovación educativa: Teoría, proceso y estrategias. España. Editorial Síntesis

- Torres, A., (2006). Subjetividad y sujetos: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. Colombia.
- Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J., & León, T., (2001). El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular. Bogotá, Cinep
- Zemelman, H (1998). Sujeto: Existencia y potencia. México.
- Zubiría, J., (2002) Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Primera edición.

4. Contenidos

En el capítulo uno, se encuentran las aclaraciones teóricas del documento haciendo énfasis, en la formación de sujetos como eje transversal dentro de la investigación, también se aborda el concepto de sujeto y las diferentes dimensiones que lo componen, para este trabajo retomamos fundamentalmente tres: dimensión social, dimensión histórica y dimensión política. Por otra parte se abordó la escuela como institución socializadora que forma y configura subjetividades teniendo en cuenta las demandas de la sociedad.

En el capítulo dos encontramos unas claridades pertinentes respecto a lo que significa un modelo pedagógico y como estos se hacen parte de la escuela aportando a la formación de un tipo de sujeto determinado esto se da de manera particular según el modelo. Dentro del mismo capítulo se encontrará una matriz comparativa por argumentación entre 2 modelos pedagógicos el tradicional y el de la pedagogía proyectiva (modelo propio del C.E.L) desde el cual se pretende dos cosas fundamentalmente: la primera justificar porque la pedagogía proyectiva efectivamente es un modelo pedagógico y la segunda la manera como hace frente al modelo tradicional desde sus prácticas y su estructuración en general.

En el capítulo tres se expone como los procesos formativos del colegio dan cuenta de la construcción del sujeto-niño y de la apuesta formativa coherente de la institución: el fortalecimiento del sujeto en todas sus dimensiones. Se expone currículo explícito desde el proyecto anual general del círculo Hyzcaty, este da cuenta de una intención clara por una interdisciplinariedad invitando constantemente a los agentes educativos a pensarse y repensarse su práctica educativa; En un segundo momento se encuentra el currículo oculto que da cuenta de las relaciones de poder que se establecen y conciben a un sujeto- niño que participa activamente; Por último se analiza la cultura escolar, que expone cuatro prácticas pedagógicas que identifican al colegio: la construcción de acuerdos, las reuniones de padres y entrega de informes, el uso compartido de los espacios y materiales y la denominación de grupo; estas denotan relaciones sociales y los valores presentes en la cotidianidad que reconocemos como procesos formativos.

El cuarto capítulo, tiene como finalidad exponer la asamblea del C.E.L desde dos intencionalidades: En primera instancia por su apuesta política al ser un mecanismo democrático que propicia la participación activa de los niños al generarse un espacio deliberativo y reflexivo en la que se evidencia un discurso argumentado, la toma de decisiones individuales y colectivas y el respeto por el pensamiento diferente, siendo esta la clara manifestación de una democracia participativa; en segunda instancia su apuesta pedagógica se encamina para el manejo y la resolución de los conflictos que se puedan presentan en la cotidianidad de la institución, ya

que estos por lo general, se presentan cuando uno o más involucrados rompen con algunos de los acuerdos establecidos por su grupo y se recurre a la asamblea para realizar reflexiones sobre lo sucedido y dar cuenta que las acciones individuales afectan al colectivo al que se pertenece. Por lo tanto, esta práctica contribuye a la formación de sujetos históricos-sociales desde la apuesta política de proyecta el C.E.L con los niños, con la generación de espacios como la asamblea para el ejercicio pleno de la ciudadanía desde la infancia.

5. Metodología

Para esta investigación acudimos al paradigma interpretativo, que por su característica humanista nos permite conocer la realidad social de la institución educativa, desde las acciones humanas generadas allí al dárseles significados contruidos, para comprender el por qué o el cómo de dicha realidad. Bajo este paradigma, retomamos el enfoque cualitativo por su diseño flexible, que nos permite realizar modificaciones según las condiciones propias del escenario escogido, posibilitando el análisis desde las relaciones, situaciones y experiencias humanas, al ser válidas y significativas para la indagación, rescatando así, la subjetividad de los actores involucrados en las interacciones originadas por el espacio escolar. La unidad de estudio fue la comunidad educativa del C.E.L que incluye a maestras y niños, a su vez el universo de estudio fueron las prácticas formativas de los sujetos histórico-sociales.

Dentro de las herramientas que emplea este enfoque metodológico, se privilegió el método etnográfico al ser respaldado por la utilización de las siguientes técnicas: la entrevista cualitativa, la observación participante y la revisión documental.

6. Conclusiones

1. Los procesos de innovación pedagógica que se adelantan actualmente en el C.E.L, evidencian cómo la pedagogía proyectiva se posiciona como modelo pedagógico alternativo, que contribuye a repensar el papel de las instituciones educativas como un lugar de formación que propende por el fortalecimiento del sujeto en las diferentes dimensiones pero siempre buscando una integralidad, desde las demandas específicas de un contexto social. Este posicionamiento se materializa en su manera de entender el conocimiento, en sus prácticas evaluativas, también desde las relaciones entre agentes educativos y la manera como se concibe a cada uno de ellos, la disposición y distribución de los espacios físicos, entre otras particularidades.
2. El currículo del C.E.L encontramos una coherencia entre el currículo explícito y el oculto, la cual permite entender la sincronía y articulación entre prácticas y así evidenciar las prácticas pedagógicas, valores y apuestas propias del C.E.L reconociéndolos como procesos formativos implícitos en la cultura escolar, con una apuesta formativa clara: el fortalecimiento del sujeto en todas sus dimensiones.

3. Evidenciamos que desde las prácticas cotidianas del C.E.L, se hace presente la cultura escolar como ese entramado de saberes y experiencias que se manifiestan en prácticas como: la construcción de acuerdos desde el ejercicio de la constitución de la norma compartida, el uso compartido de espacios y materiales como una apuesta clara por la colectividad, la denominación de grupo desde el ejercicio de la democracia, son prácticas institucionalizadas y claras que hacen visible la formación integral del sujeto- niño. Por otro lado los valores que se evidencian en la cotidianidad responden a la construcción de un tejido social: estos son la corresponsabilidad, la solidaridad la no competencia, el respeto por la diferencia y el bien común.
4. Reconocemos la Asamblea del C.E.L como una práctica formativa que se manifiesta en la institución como una estrategia político-pedagógica; este mecanismo se caracteriza por la participación activa de los niños como sujetos en los asuntos tanto colectivos como individuales que afectan principalmente al grupo al que pertenecen. De esta forma, se contribuye a la formación de un sujeto político desde el ejercicio de la ciudadanía en espacios democráticos como la asamblea, donde los niños al ser sujetos democráticos se propicia la participación, la reflexibilidad y la argumentación, siendo principios que aportan a la construcción de un sujeto histórico-social desde la dimensión política y social.

Elaborado por:	Paula Andrea Acero Matiz, Mariana Del Pilar Hernández Rodríguez, Yesenia Katherin Pulido Jiménez, Lili Johana Rodríguez Bernal.
Revisado por:	Claudia Milena Hernández.

Fecha de elaboración del Resumen:	24	11	2014
--	----	----	------

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

1. CAPÍTULO 1: FORMACIÓN DEL SUJETO HISTÓRICO SOCIAL

1.1. Un sujeto integral para la sociedad

1.1.1. Subjetividad: conjunto de experiencias del sujeto social

1.1.2. Sujeto político y ciudadanía

1.1.3. El sujeto histórico en la temporalidad compleja

1.2. La formación del sujeto en las instituciones escolares.

2. CAPÍTULO 2: MODELO PEDAGÓGICO EN EL C.E.L: LA PEDAGOGÍA PROYECTIVA EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS HISTÓRICO-SOCIALES

2.1. Los modelos pedagógicos: características e implicaciones

2.1.1 Modelo tradicional

2.1.2 Modelo de innovación pedagógica: La pedagogía proyectiva en el Centro Educativo Libertad desde el proyecto MINGA

2.2. La pedagogía proyectiva: Una propuesta de formación de sujetos alternativa al modelo tradicional

3. CAPÍTULO 3: CURRÍCULO Y CULTURA ESCOLAR EN EL C.E.L

3.1. El currículo explícito del C.E.L: la interdisciplinariedad

3.2. La colectividad: apuesta formativa del CEL desde el currículo oculto

3.3. La cultura escolar como apuesta para la formación de sujetos históricos sociales

3.3.1. La construcción colectiva de la convivencia: definición de acuerdos

3.3.2. Reuniones de padres y entrega de informes

3.3.3. Uso compartido de materiales y espacios

3.3.4. Construcción de identidad colectiva: la práctica de denominación de grupo

4. CAPÍTULO 4: LA ASAMBLEA: UNA ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA QUE APORTA A LA FORMACIÓN DE SUJETOS HISTÓRICO- SOCIALES

4.1. La democracia: un ejercicio de participación y empoderamiento ciudadano

4.1.1. La democracia representativa en Colombia

4.2. La democratización del contexto escolar colombiano y cómo se asume en el C.E.L

4.3. Apuesta por la convivencia: la asamblea en el C.E.L.

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

PRESENTACIÓN

En el marco de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y el ciclo de profundización de educación básica e inicial, realizamos la siguiente investigación monográfica, la cual pretende un análisis de los procesos de formación de los sujetos histórico–sociales en el Centro Educativo Libertad (en adelante C.E.L), que se evidencian en sus apuestas pedagógicas, educativas y políticas.

El trabajo de investigación se realizó en el C.E.L una institución de carácter privado, ubicada en el en el barrio la Candelaria del Centro de Bogotá. Iniciamos nuestro proceso de profundización en el colegio en el año 2012, en el espacio de la práctica pedagógica de la Licenciatura. Desde entonces tuvimos la oportunidad de conocer y aprender de esta propuesta innovadora.

La institución se fundamenta en la pedagogía proyectiva, que busca una constante innovación de sus apuestas en torno a los contenidos, las metodologías, los recursos didácticos, las prácticas evaluativas, las relaciones de convivencia y demás aspectos que componen la vida escolar, apuntando a la formación de un sujeto integral, donde el niño¹ es el protagonista de su propio aprendizaje; por su parte las maestras aportan a este objetivo porque acompañan y participan activamente en los procesos que giran en torno al proyecto anual y a las dinámicas propias de la institución; en el C.E.L todos los sujetos hacen parte de la formación del sujeto niño.

¹ Cuando hablamos en términos de “niños” hacemos referencia al género femenino y masculino, sin demeritar el papel fundamental que cumplen los dos en esta institución.

Al realizar la práctica pedagógica y conocer las apuestas formativas de esta institución, surgieron en nosotras cuestionamientos frente a la concepción de sujeto y sus dimensiones, como la histórica que en la infancia es poco abordada y es en esta reflexión que surge el presente trabajo investigativo: formación de sujetos histórico sociales en el centro educativo libertad. La pregunta que guió este trabajo es: ¿Cómo los procesos formativos del C.E.L aportan a la construcción de sujetos histórico-sociales en educación inicial y básica?

INTRODUCCIÓN

“No existen lugares fijos hacia dónde dirigirse, pues tanto los destinos
como las rutas se están configurando en el mismo viaje”

Juan Francisco Aguilar (citado en Minga 2014)

Es difícil encontrar una sola motivación del origen de este trabajo investigativo. Ha sido un camino de cinco años de formación, tiempo durante el cual conformamos un equipo de trabajo de cuatro mujeres, que a pesar de tener un sueño en común contábamos con diferentes experiencias y concepciones de mundo, que a su vez nos configuran como maestras en formación. Al principio fue difícil asumir un proyecto de investigación que nos convocará a todas, y que respondiera a nuestras inquietudes frente a la formación histórico-social de los niños. Por esta razón, la presente monografía surge como resultado del encuentro y debate de nuestros ideales y nociones, las cuales nos llevaron a analizar los procesos formativos que configuran la cultura escolar del C.E.L a la luz de diferentes posturas conceptuales, en función de dar respuesta a nuestras inquietudes.

Formulación del problema

El CEL al ser un colegio de innovación pedagógica representó para nosotras, como equipo de trabajo, una tarea compleja a la hora de direccionar nuestro proyecto de investigación, puesto que en este espacio se viven dinámicas particulares respecto a la formación del sujeto niño, como podremos evidenciar a lo largo de este documento. En este sentido, enfocamos nuestra mirada en entender cómo se apunta a la construcción de ese sujeto niño desde la riqueza formativa y pedagógica de la institución y a su vez las

complejidades y tensiones que pueden generarse en la construcción de su horizonte formativo.

De acuerdo con lo anterior evidenciamos que en el C.E.L existe una apuesta integral en la formación del sujeto- niño al reconocer las diferentes dimensiones del mismo. Que se evidencia en la articulación de los diferentes componentes de su modelo pedagógico: la pedagogía proyectiva, y que lejos de ser una tarea fácil, es el resultado de un proceso riguroso de construcción, el cual pese a sus importantes avances requiere de constantes procesos evaluativos internos, las cuales son dificultades propias de las instituciones escolares, al pensarse, recrearse y evaluarse constantemente.

Pregunta y objetivos de investigación

A partir de lo anterior, planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo los procesos formativos del C.E.L aportan a la construcción de sujetos histórico-sociales en educación inicial y básica?

En este sentido, nos planteamos un objetivo general y tres objetivos específicos. El objetivo general es:

Analizar los procesos formativos que aportan a la construcción de sujetos histórico-sociales en el C.E.L en educación inicial y básica en la actualidad.

En cuanto a los objetivos específicos:

1. Reconocer el modelo pedagógico del C.E.L como propuesta alternativa al modelo tradicional en la formación de los sujetos históricos- sociales.
2. Evidenciar las características, potencialidades y sincronías que existen en distintos órdenes en el currículo del C.E.L.
3. Reconocer la asamblea como apuesta político-pedagógica desde la cual el C.E.L genera un escenario de participación política para el sujeto- niño.

Estos objetivos se desarrollaron en cada uno de los capítulos que conforman este trabajo investigativo con el propósito de dar respuestas a nuestra pregunta de investigación.

Hipótesis

Desde nuestra experiencia en el C.E.L y a los aportes que realizaron los documentos de fuentes primarias y secundarias, establecimos las primeras hipótesis: la primera, el C.E.L. apuesta al fortalecimiento del sujeto- niño desde un currículo integrado, a partir del cual el sujeto se prevalece por encima de los conocimientos, al construirse modelos pedagógicos que quieren cambiar esta perspectiva. La segunda, las prácticas pedagógicas, las relaciones sociales y los valores implícitos en la cultura de la institución contribuyen a la formación de sujetos histórico- sociales, a ser una construcción progresiva de los actores de la comunidad educativa para lograrlo. Y la tercera, la asamblea es una apuesta político pedagógica institucionalizada, que contribuye a la democratización del escenario escolar y a la resolución de conflictos en el mismo, que se caracteriza principalmente por la participación activa del niño en la institución y en sus procesos que apuestan a su fortalecimiento.

Estructura del documento

A continuación encontraremos en el cuerpo del documento los siguientes capítulos: el primero “Formación de sujetos histórico-sociales, aquí abordaremos conceptualizaciones sobre el sujeto y sus dimensiones, indispensables para la comprensión del mismo y de cómo instituciones sociales como la escuela pueden contribuir a su formación; el segundo “Modelo pedagógico en el C.E.L.: la pedagogía proyectiva en la formación de sujetos histórico sociales, este presenta la conceptualización sobre el modelo de la pedagogía proyectiva presentándose desde su perspectiva de innovación educativa y su vez se hace una contratación con el modelo pedagógico tradicional; el tercero “currículo y cultura escolar en el C.E.L”, en este se expone el currículo del C.E.L desde la descripción de las prácticas formativas que evidenciamos en relación con los tipos de currículo y la cultura escolar en la institución; y el cuarto “La asamblea Una estrategia político-pedagógica que aporta a la formación de sujetos histórico-sociales”, hace referencia a la asamblea como una práctica de gran riqueza en el C.E.L que es abordada desde dos perspectivas como mecanismo democrático donde se potencian habilidades comunicativas y reflexivas como la argumentación en los niños, y como estrategia formativa para la resolución de conflictos escolares que se presentan en la convivencia escolar.

Metodología

Para esta investigación acudimos al paradigma interpretativo, que por su característica humanista nos permite conocer la realidad social de la institución educativa, desde las acciones humanas generadas allí al dárseles significados contruidos, para comprender el por qué o el cómo de dicha realidad.

Bajo este paradigma, retomamos el enfoque cualitativo por su diseño flexible, que nos permite realizar modificaciones según las condiciones propias del escenario escogido, posibilitando el análisis desde las relaciones, situaciones y experiencias humanas, al ser

válidas y significativas para la indagación, rescatando así, la subjetividad de los actores involucrados en las interacciones originadas por el espacio escolar. La unidad de estudio fue la comunidad educativa del C.E.L que incluye a maestras y niños, a su vez el universo de estudio fueron las prácticas formativas de los sujetos histórico-sociales.

Dentro de las herramientas que emplea este enfoque metodológico, se privilegió el método etnográfico al ser respaldado por la utilización de las siguientes técnicas: la entrevista cualitativa, la observación participante y la revisión documental.

En cuanto a la ruta metodológica se contó con las siguientes fases:

La primera fue el rastreo y análisis de documentos institucionales: el P.E.I. denominado “Presupuestos pedagógicos que orientan el quehacer formativo en el C.E.L (2005)” en el cual pudimos conocer el horizonte institucional y los propósitos formativos de carácter formal, encaminados a la formación de sujetos democráticamente participativos y con el que se buscaba contrastar lo consignado allí con las prácticas pedagógicas y los elementos del modelo pedagógico ; el proyecto anual denominado “Minga” (2014) que ofrece una perspectiva desde el C.E.L, sobre las dimensiones del sujeto que le apuesta la institución enfocándose en el trabajo en colectivo en los proyectos que se llevaran a cabo en cada nivel y el “Libro de acuerdos y desacuerdos” (Colectivos de Maestros C.E.L 2014), como fuentes primarias.

La segunda consistió en analizar fuentes secundarias como el artículo elaborado por maestras que trabajaron en la propuesta del C.E.L Martínez & Aguilera (2009) “La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora”, este artículo permitió comprender mejor los fundamentos pedagógicos y metodológicos del colegio al tratarse de una innovación pedagógica que se sustenta desde su modelo pedagógico:

pedagogía proyectiva. Cabe resaltar que tanto fuentes primarias como secundarias fueron sistematizados en unas fichas de registro para su respectivo análisis documental (ver anexo 1).

En la tercera fase analizamos las observaciones participantes contenidas en los diarios de campo escritos por nosotras durante el periodo del 2012 al 2014, en los cuales se registraban nuestras observaciones participantes sobre las prácticas formativas que fuimos identificando en los escritos siendo: la asamblea, la elaboración de acuerdos y el proceso de denominación. Así mismo, nos encontramos unas categorías en común que se dieron al unificar los registros de las maestras en formación, encontrándose la participación, la autonomía, la integralidad, la subjetividad y el sujeto.

En esta misma fase realizamos entrevistas semiestructuradas a tres maestras de la institución, teniendo como criterio de selección el hecho que fuesen maestras con diferentes periodos de tiempo en el C.E.L: una con más de 15 años, la otra con más de 8 años y la última con menos de 5 años. El objetivo de estas entrevistas fue comprender varios elementos como la importancia de educar desde la cotidianidad, también la riqueza del trabajo cooperativo, y en general, las perspectivas y apuestas que tienen ellas frente a la formación de sus estudiantes, desde una apuesta alternativa la cual sin lugar a dudas tiene unos retos y demandas diferentes que al final se ven en las acciones apropiadas por los niños. (Ver anexo 2)

Estas entrevistas fueron significativas para el proceso investigativo, puesto que arrojaron categorías emergentes y congruentes a las que teníamos inicialmente, como la reflexividad, la subjetividad, la participación, la ciudadanía, y la autonomía que dieron una mirada más precisa sobre los procesos formativos que estábamos por analizar. Y también permitió que reconociéramos, que a pesar de ser el sujeto histórico-social

nuestro tema de interés, en las prácticas formativas encontramos el interés del colegio por el sujeto político, al enfrentar lo ideal con lo real, encontramos que desde ese sujeto político y las prácticas en función de su formación, se fortalece de manera articulada la dimensión social e histórica del niño, por lo cual si bien nuestro trabajo apunta al sujeto histórico-social, es necesario para el desarrollo de este hablar del sujeto político y sus implicaciones en el ámbito educativo, en ese caso el del C.E.L.

En la cuarta etapa se dio inicio el análisis con la información obtenida anteriormente en las anteriores fases, al realizar triangulaciones entre lo teórico y lo proporcionado por el trabajo de campo, realizando así análisis parciales sobre las categorías; al ayudándonos a resolver nuestras dudas que giraban en un principio solamente a la formación de un sujeto histórico para que llegáramos finalmente al sujeto histórico-social, y fue gracias a las dinámicas que se originaron por la contraposición entre lo que decían los teóricos y lo dado por la cotidianidad de la institución educativa.

Con la quinta etapa se inició a estructurar el trabajo investigativo desde su índice y su introducción, teniendo en cuenta que estos sufrieron cambios cuando se inicia y da paso al proceso escritural de cada capítulo con la finalidad de responder a nuestra pregunta investigativa, y que se caracterizó por las construcciones y reconstrucciones con cada lectura en voz alta y resaltando las debilidades y fortalezas al triangular la información obtenida.

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN DEL SUJETO HISTÓRICO SOCIAL

En este capítulo realizaremos las aclaraciones teóricas frente al sujeto, sus dimensiones y el papel de la formación en su constitución, que son base para la comprensión del presente trabajo investigativo, las cuales se solventan por medio de un diálogo entre autores. En el primer apartado se abordará la concepción de sujeto, desde su conceptualización en relación con la sociedad y cómo el vínculo inherente con sus dimensiones lo constituyen como sujeto, en el segundo se abordará la dimensión social, tomada como el vínculo del sujeto con el medio en el que se encuentra inmerso, teniendo en cuenta las implicaciones de la subjetividad en dicha relación; en el tercero se expondrá la dimensión política y las relaciones de poder que se ejercen en el contexto social del sujeto y sus implicaciones; en el cuarto apartado se expondrá la dimensión histórica en la relación del sujeto en la temporalidad compleja², y en el quinto se abordará de manera amplia y desarrollada el vínculo entre formación y sujeto.

1.1 Un sujeto integral para la sociedad

Desde el nacimiento el niño está inmerso en una sociedad estructurada y un contexto determinado que lo reconoce como un individuo que “no nace miembro de una sociedad, [pero si] nace con una predisposición hacia la socialidad, [para llegar] a ser miembro de una sociedad (Berger & Luckman, 1997, p 164). Esta necesidad lo condiciona hacer parte de procesos de socialización con el mundo que lo rodea, es el reflejo del sistema de relaciones sociales, políticas, históricas, afectivas, culturales, económicas, entre otras, inherentes a la condición de sujeto; que a la vez que van construyendo a ese individuo

²Entendido como la relación que el niño construye entre los tres tiempos históricos (pasado, presente y futuro), teniendo en cuenta que no se realiza de manera lineal o cronológica.

como sujeto, lo van vinculando a la realidad que lo rodea, consolidándose como una relación fundamental y constituyente entre sujeto y sociedad.

En la actualidad ese sujeto asimila un contexto, se adapta a él y a las costumbres que este trae consigo, sin embargo se queda corto frente a la necesidad de cambio y transformación de la realidad, pues si bien transita sus procesos fundamentales de socialización, el sujeto se ha perdido en las reproducciones únicas de realidad que se le muestra. Y es bajo esta premisa que en este momento se necesita replantearse ese sujeto, que más allá de una adaptación a su medio, realice un proceso interno de construcción crítica y discursiva frente a la realidad, que por medio de los procesos de interrogación e interpretación sea consolidada como propia, tal como lo afirma Hugo Zemelman (1993) “el sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor dentro de su medio” (p. 267). Y es por medio de esta interpretación que el sujeto logra posicionarse como un agente transformador de la realidad, puesto que al interpretarla puede tomar una postura crítica ante ella y de esta manera plantear alternativas desde su discurso que cuestionen y cambien esta realidad.

Un sujeto que no es determinado naturalmente por las condiciones de su entorno, sino que en la relación con éste se construye, y a su vez al ser la realidad tan constante y cambiante, se reconstruye dependiendo de las experiencias vividas en dicha sociedad, refiriéndonos tanto a las dinámicas y costumbres, como al otro (sujeto o institución), que también cumple un papel fundamental dentro de la constitución del individuo como sujeto.

De esta forma se retoma el concepto de sujeto, entendido como una construcción subjetiva en relación con un medio determinado y pilar fundamental dentro de una sociedad, puesto que en dicha relación se da una constitución mutua donde la sociedad no es nada sin

sujeto y el sujeto no es nada sin sociedad, transformando constantemente la realidad; por lo anterior no es suficiente que éste se adapte a una sociedad, sino que pretenda comprender la realidad, no desde lo social, o desde lo político, o desde lo histórico, netamente, porque la realidad no es una fragmentación del medio, por el contrario es un “espacio de relaciones entre sujetos, [que] se concreta en momentos con dinámicas heterogéneas, con tiempos y espacios que no pueden reducirse a factores...” (Zemelman, 2011 p.41), lo cual lleva a que el sujeto en sí mismo no sea fragmentado en sus dimensiones, sino que se construya e interprete desde su integralidad como nos dice Zemelman (2004) “comprenderlo desde sus dimensiones” (p. 96), no como mundos aislado el uno del otro, sino que en su comprensión individual se evidencie la relación y la importancia de concebir al sujeto desde su integralidad, pues si bien se hablará de la dimensión social, política e histórica, en ningún momento la intención es separarlas, sino exponerlas desde las implicaciones e importancia de estas dimensiones en la constitución del sujeto, por ejemplo como lo muestra Sandoval A. (2000) en uno de los dimensiones con la siguiente afirmación: “La constitución del sujeto social se da desde y a partir del lugar que ocupa en lo social, político, cultural y en el espacio simbólico de otros sujetos” (p. 72)

1.1.1 Subjetividad: conjunto de experiencias del sujeto social

Según Alderoqui (2009) :el “sujeto que conoce su realidad es un sujeto social, sujetos que conocen objetos que a ellos mismos los constituyen.” citado en Aguilera,(p. 106), la dimensión social se entiende como el ámbito que el sujeto establece con la realidad que lo rodea, comprendiendo que en ésta se constituye como sujeto, tiene como pretensión dar respuesta a la pregunta ¿quién soy?; pero para llegar a comprender esta concepción no es suficiente con definirla sino es necesario que además se reconozca el proceso

exigido al sujeto para llegar a ser un actor social: teniendo en cuenta que la anterior pregunta trae consigo un debate que se vincula con la estructuración y reestructuración de sí mismo en relación con el medio en el que está inmerso y con el cómo este proceso llega a consolidar al sujeto a partir de las experiencias de su cotidianidad, es importante hablar de subjetividad.

Por lo cual la subjetividad se estructura dentro de la dimensión social puesto que permite una mediación constituyente entre el sujeto y dicha dimensión, al ser la subjetividad el “entramado de símbolos en virtud de los cuales los hombres dan significado a su propia existencia... dentro del cual pueden orientar sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y consigo mismos” (Geertz, citado en Aguilera 2014, p. 1, S.P). En otras palabras, es el conjunto de experiencias que buscan responder esa incógnita por quién se es, dotando al sujeto de sentido y significado del mundo circundante, influenciadas por condiciones políticas, sociales, históricas y culturales, que determinan como éste debe actuar y pensar, retomando las relaciones de poder en Foucault (2009) mencionadas anteriormente.

De esta manera es posible evidenciar cómo a partir de las relaciones de poder se configura un tipo de sujeto que puede romper con lo establecido y lo impuesto, trascendiendo así a una verdadera construcción de subjetividad, argumentada a partir de dos subcategorías desde la concepción de Torres citado en Aguilera (2013): “Subjetividad instituida e instituyente, refiriéndose a que si la primera alude a las maneras como se legitima y mantiene el poder hegemónico, la segunda entonces es ese proceso en resistencia que se expresa en la construcción de alternativas al orden social impuesto, en la creación de otras relaciones sociales y de nuevos modos de ver la realidad”(p.2) En conclusión la invitación en el proceso de constitución de la subjetividad, es a ir más allá de lo

establecido socialmente, “representando un acto de resistencia que exceda los límites de lo establecido” (Zemelman, 2011 p. 34).

1.2.1 El sujeto político y ciudadanía

Al entender la política como el ejercicio en el cual “se habla de poder, de saber, de técnicas y de dispositivos de control” Foucault, citado en González (2008, p. 47, el sujeto político es aquel que se posiciona desde su subjetividad a partir de un discurso propio dentro de la sociedad, en la que participa activamente para su transformación. Como lo afirma Cortina (1997) aquel sujeto que construye un vínculo con su medio, puede sentirse propio dentro de una comunidad, que lo reconoce y legitima como miembro de ésta y en ese sentido participa de las decisiones que afecten ésta. También en su libro invita al lector a dejar de relacionar únicamente la ciudadanía al ámbito político, puesto que hace un trabajo frente a tipos de ciudadanía que si bien van más allá de lo político, no deja de reflexionar sobre la participación del ciudadano como una responsabilidad que se adquiere en el momento en que se pertenece a ésta, un ejemplo es la ciudadanía intercultural se trata de un proyecto ético y político que se caracteriza por el respeto a la diferencias e identidad que se encuentra en las culturas para comprenderlas y generar diálogos entre las mismas para construir la convivencia (Cortina, 1997)³. Por ende la dimensión política necesita que el sujeto asuma responsablemente la relación inherente entre los deberes, derechos e implicaciones del rol de ciudadano

Constitucionalmente en Colombia se es sujeto de derecho desde que se nace, sin embargo hace falta promover los deberes que traen consigo los derechos, puesto que de esta manera

³En su libro “ciudadanos del mundo” Adela Cortina desarrolla la concepción de ciudadanía desde la necesidad de participación del sujeto como ciudadano. También profundiza en tipos de ciudadanía, como la intercultural, la civil, la económica, entre otras

se permite que los sujetos se construyan realmente con un sentido político, no solo al cumplir la mayoría de edad, que es el momento según la constitución política de 1991 donde se ejerce la ciudadanía. En ese sentido la responsabilidad y el criterio con el que se asumen actualmente estas actividades dentro de la democracia representativa en el país quedan desligadas del sujeto; por lo cual la escuela al preparar al niño para dichas dinámicas políticas de la sociedad, hace una reproducción de este tipo de democracia desde el gobierno escolar y a su vez de la fragmentación y separación entre el niño y su dimensión política.

Teniendo en cuenta la importancia de la formación en la constitución de los sujetos, la escuela debe apostar por la construcción de un sujeto político en la primera infancia desde la ciudadanía, entendida como “el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de éstos, a los proyectos comunes. Solo quien [es reconocido] por una comunidad puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella” (Cortina, 1997, p.32), que pretenda construir un sujeto-niño con habilidades argumentativas y críticas en la consolidación de su propio discurso, reflejo de unas necesidades experimentadas para que así participe de manera crítica ante las problemáticas de su contexto, dando origen a transformaciones desde la resistencia. Como se podrá contemplar en capítulos posteriores.

1.1.3 El sujeto histórico en la temporalidad compleja

En ese orden de ideas es necesario tanto para el sujeto social como para el político vincular la dimensión histórica, la cual se concibe desde la subjetividad, que no solo se aborda en la dimensión histórica, o en las anteriormente expuestas, sino que se concibe la subjetividad como eje transversal y estructurante del sujeto, puesto que él al estar en

constante construcción en respuesta a la interacción con su medio, ve necesario indagar y busca dar respuesta a las necesidades de ese mundo que lo rodea, ante estas inquietudes, realidades y necesidades que lo constituyen como sujeto a... y es en esa búsqueda que el sujeto comprende una mirada más integral de realidad que no es estática, se presenta como un cúmulo de experiencias no solo del presente, sino que es significada por experiencias pasadas que constituyen una parte fundamental en la consolidación del ¿Quién soy? impregnada indiscutiblemente por las relaciones de poder anteriormente expuestas.

La reflexión constante del sujeto logra que comprenda el mundo y busque alternativas para romper esas cadenas de poder, llevándolo a cuestionarse y preguntarse por el origen o las posibles causas de ese presente latente, de acuerdo a esto, el sujeto histórico según Zemelman, (1998) aquel que“... [Vuelve] a sus raíces, indaga para trascender la realidad dada y [de esta manera] alcanzar una interpretación propia de ésta, construyendo bases sólidas para arriesgarse, significar el hoy y proyectar un futuro desde el accionar” Zemelman (1998)

1.2 La formación del sujeto en las instituciones escolares.

Retomando la importancia de la socialización en la constitución del sujeto, es necesario hablar de la socialización primaria entendida como el proceso por el cual el niño llega a ser miembro de una sociedad y por ende un sujeto. Este proceso es fundamental para él, puesto que consolida su identidad y a su vez sus primeras nociones de sociedad y realidad. Consolidándose como base para la socialización secundaria: “es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones” (Berger & Luckman, 1997, p. 174), que da paso al cuestionamiento que el sujeto hace a lo establecido y a lo dado, causando una incoherencia “entre las internalizaciones originales y las nuevas” (Berger y Luckman, 1997, p.177) que le permite hacer una visión más amplia y crítica de su

realidad, pero que innegablemente están permeadas por los intereses de las instituciones socializadoras: la familia, la escuela, la iglesia, los movimientos sociales, los medios de comunicación, entre otras.

Enfocaremos nuestra mirada en la escuela al ser una institución constituyente en los procesos de formación de sujetos, que sin ser la única, propicia espacios de socialización del sujeto- niño, al tener la responsabilidad de transmitir las estructuras conductuales y adaptadas por las exigencias de la sociedad actual, reflejando los modelos pedagógicos, teniendo como objetivo “trabajar con sujetos, formar sujetos, que a pesar de parecer una perogrullada, no lo es... y es de esta manera que entendemos que el sujeto no es naturalmente dado” (Álzate, 2009, revisado por última vez el 22 de septiembre)

Reconocemos que el sujeto es una construcción constante que el niño empieza al nacer, pero por los cambios constantes y sistemáticos de la realidad, es un proceso inacabado, que se debe potenciar por los procesos educativos, a pesar de la influencia de los ideales de sujeto del modelo neoliberal que se pretende actualmente.

A raíz de estas circunstancias la educación debe pensar y replantear su posición frente a unas dinámicas homogeneizadoras, a unas que den paso a una educación en busca de la formación de sujetos más críticos, activos y transformadores de su sociedad; por lo cual es importante empezar a hablar de formación “como un proceso de trascendencia de la condición natural del ser humano hacia su condición de ser espiritual consciente de su situación histórico-cultural, que le exige un sentido de sí frente a los demás y la comunidad. Categoría compatible con la de educabilidad o formalidad” (Bolívar & Ospina, 2006, p. 79).

En este orden de ideas comprendemos la formación como un proceso que va más allá del sujeto cognitivo, que se concibe como un sujeto integral en constante interacción y construcción con el medio, relación a partir de la cual se generan transformaciones de la realidad a partir de posicionamientos críticos y argumentativos presentados y sustentados por los sujetos; lo cual desencadena una serie de tensiones que se oponen al movimiento del sujeto, causando tensiones en esta constitución de sujeto por las relaciones de poder expuestas por Foucault citado en Nava Flores, (2009) puesto que son “Las que conforman, predicen, constituyen y construyen al sujeto ya que éste es resultado de acciones y prácticas que tiene con los otros (sociedad)” (revisado por última vez el 22 de septiembre). Que ponen al sujeto entre una encrucijada entre el sujeto que se adapta y el sujeto que existe⁴

Por ende el poder al estar estrechamente relacionado con el saber y con las relaciones que generan los sujetos en las instituciones socializadoras, influye en los espacios de interacción con el otro, permeando ese vínculo con unas características específicas de cada agente involucrado, lo cual causa una transformación de las estructuras mentales, donde el sujeto se constituye ante el mundo por medio de la postura del otro, reflejada en el propio discurso, de esta manera el discurso del otro juega un papel importante en dicha construcción o en palabras de González (2008): “Todo saber corresponde a un discurso, y todo discurso corresponde a un uso de poder” (p.38).

El discurso que construye el sujeto está conformado y argumentado por el mundo interno de cada uno y se modifica desde las experiencias que subyacen en un contexto determinado. Este conjunto de situaciones contribuyen a la conformación de la

⁴Aquel que desde el pensamiento histórico, asume su papel como sujeto activo y transformador, para ahondar en el tema consultar “Sujeto: existencia y potencia” de Hugo Zemelman. 1998

subjetividad, entendida como un conjunto de experiencias en constante construcción y reconstrucción en la medida en que se interactúa con el mundo. Este proceso sufre modificaciones en su estructura, marcando un punto de referencia en la consolidación de la identidad del sujeto, determinada por el impacto de las experiencias vividas en el contexto, haciendo de la subjetividad un proceso histórico. Según Larrosa (1994):

La experiencia de sí, no es un objeto independiente que permanecería estático a través de sus diferentes representaciones sino que, más bien, es la experiencia de sí la que constituye el sujeto, el yo en tanto que sí mismo. Es por esa razón por la que el sujeto mismo tiene una historia... Junto a ese giro historicista que permite plantear una historia de la subjetividad como una historia de la forma de la experiencia de sí. (p. 1)

Esta indagación ha permitido reconocer la importancia de la formación como proceso constituyente del sujeto-niño y las implicaciones que tiene la realidad en este proceso, pues si bien el niño se construye a sí mismo, solo lo logra en relación con un contexto y por ende con otro, bien sea un agente socializador o de una institución socializadora. Y es por la anterior relación que se hace necesario pensar en un sujeto que más allá de sentirse miembro de una sociedad, por el vínculo que él crea con la misma, busque reconocerla, entenderla, interpretarla y así poder cambiarla.

CAPÍTULO 2

MODELO PEDAGÓGICO EN EL C.E.L: LA PEDAGOGÍA PROYECTIVA EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS HISTÓRICO- SOCIALES

“La pedagogía seguirá teniendo razón de ser mientras existan tensiones y contradicciones entre lo que es y lo que debe ser”

Giroux (1990, p.47)

En este capítulo presentamos la pedagogía proyectiva como un modelo pedagógico innovador y alternativo, el cual forma un tipo de sujeto diferente al propuesto por la escuela tradicional, para desarrollar este capítulo acudiremos a la argumentación por contraste⁵; para efectos de la misma presentaremos: primero la conceptualización de modelo pedagógico, la caracterización del modelo tradicional, y del modelo de innovación pedagógica, desde la pedagogía proyectiva en el proyecto anual general del año 2014 llamado MINGA; y en el segundo apartado exponemos una matriz de argumentación por contraste entre la pedagogía tradicional y la pedagogía proyectiva, para dar cuenta de la manera como la pedagogía proyectiva naciente en el C.E.L se posiciona frente a la propuesta del modelo tradicional desde elementos como su metodología, su concepción de maestro y estudiante, forma de entender el conocimiento entre otras, que permiten visibilizar como desde éste modelo de innovación se puede llegar a formar otro tipo de sujetos.

2.1 Los modelos pedagógicos: características e implicaciones

Los modelos pedagógicos podemos definirlos como maneras particulares de interpretar la realidad escolar, debe soportarse en supuestos científicos o ideológicos acerca de la

⁵Es un tipo de argumentación que permite ver las potencialidades de un elemento frente a otro, en este caso de la pedagogía proyectiva en el C.E.L frente al modelo tradicional.

forma como el hombre conoce la realidad y los métodos que se han de utilizar para facilitar el acceso a ese conocimiento.

Zubiría (2002) define los modelos pedagógicos como: “el resultado práctico de las teorías pedagógicas” (p.16) las cuales deben dar cuenta de cinco preguntas fundamentales:

1. ¿A quién? (contexto)
2. ¿Para qué? (propósitos formativos)
3. ¿Qué? (contenidos)
4. ¿Cómo? (estrategias)
5. ¿Para qué y qué de la evaluación?

Es importante tener presente que todo modelo pedagógico adopta una postura frente al currículo, a los propósitos, contenidos y metodologías, dado que cada una de las teorías es elaborada a partir de un fundamento socio-atropo-psicológico, el cual da cuenta del tipo de hombre y de sociedad que se pretende formar.

2.1.1 Modelo tradicional

Es importante precisar que la escuela no ha existido siempre, este “lugar de encierro para la infancia” (Foucault, 2009) a lo largo de la historia ha pasado por diferentes momentos significativos, como por ejemplo: la intervención de la iglesia en la formación eclesiástica de los menores de 12 años a partir del decreto de Trento, donde los ministros comienzan a impartir educación filosófica y eclesiástica para los hijos de las clases privilegiadas, mientras que las clases sociales menos favorecidas debían ser atendidas por instituciones caritativas.

Por otra parte podemos situarnos en un momento bastante importante de la configuración de escuela y es el de finales del siglo XVII donde nace la necesidad de un espacio para encerrar a la infancia⁶, desde el cual el niño deja de ser visto como un adulto pequeño y además pierde el contacto directo con el mundo de los adultos; en estas circunstancias se le aísla y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo nuevamente en contacto directo con las dinámicas propias de los adultos; este aislamiento es el paso por la escuela, pero no se da igual para toda la población. Así comienza un largo proceso de encierro de los niños semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas que se extiende hasta nuestros días y que se llama escolarización.

En el auge del renacimiento económico se ve la escuela por otra parte como un gasto necesario pero solo para cierta cantidad de la población, puesto que se convierte en un gasto regresivo que generaba redistribución social. Desde esta perspectiva hablamos entonces de un modelo que privilegia la idea de formar un capital humano para mejorar la calidad de vida de las personas en términos de eficiencia y eficacia, eso sí de manera jerárquica según la clase social a la que pertenezca.

Con esta concepción surgen también las primeras ideas de infancia a partir de prácticas y necesidades provenientes de instituciones como la familia y la iglesia. Se habla de infancia por la necesidad de afianzar el poderío de las clases élites de ese entonces; Para cumplir tal propósito el modelo tradicional hace fundamental la idea del empleo de dispositivos especializados de control para vigilar la infancia, y a su vez solicita formación de unos especialistas pedagogos que garanticen desde la acción educativa, la constitución de un sujeto apto, moral y académicamente. Varela, J. & Álvarez, F. (1991):

⁶Para ampliar más sobre este momento histórico de la escuela ver Foucault M. (2002)

Pueden resaltarse tres influjos, que fueron decisivos en la constitución progresiva de la infancia: en primer lugar la acción educativa institucional ejercida en espacios tales como colegios ,hospicios, hospitales, albergues, casas de doctrina, seminarios (no solamente existen seminarios de clérigos, sino también seminarios de nobles, además de seminarios en los que se instruyen los jóvenes de las clases populares); en segundo lugar la acción educativa de la recién estrenada familia cristiana; y por último, una acción educativa difusa que, está especialmente vinculada a las prácticas de re cristianización. (p.9)

A partir de esta configuración de escuela y de concepción de infancia en el siglo XIX, es posible evidenciar como nace y se va afianzando el modelo tradicional como la primera propuesta de modelo pedagógico para educar a la infancia en la escuela y a ese tipo de sociedad que se esperaba, donde solo se privilegiaba la formación de carácter académico. Dentro de esta concepción educativa se pueden distinguir dos enfoques principales: El primero es un enfoque **enciclopédico**, donde el profesor es un especialista que domina la materia a la perfección; la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el alumno. Se puede correr el peligro de que el maestro que tiene los conocimientos no sepa enseñarlos. El segundo enfoque es el **comprensivo**, donde el profesor/a es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la transmite de modo que los alumnos la lleguen a comprender como él mismo.

En ambos enfoques se da gran importancia al conocimiento relacionado con otras disciplinas. En su modo de transmisión y presentación, el conocimiento que adquiere el alumno se deriva del saber y de la experiencia práctica del maestro, quien pone sus facultades y conocimientos al servicio del alumno. Para efectos de lo dicho anteriormente por ejemplo los especialistas (maestros) comienzan a recibir una formación en favor de

las necesidades de la clase alta, para dominar las conductas de las clases populares. Formación especializada en las escuelas normales.

En el siglo XX los maestros se convierten en funcionarios del estado, quienes deben cumplir la política que prohibía el trabajo infantil antes de los 10 años y estaban encargados únicamente de capacitar a la población desfavorecida en conocimientos tecnológicos, puesto que era la necesidad del momento y con esta idea se habla de educación obligatoria para las clases populares; Mientras tanto la clase alta también enviaba los adultos pequeños a la escuela, pero su formación tenía un propósito absolutamente diferente y era el de gobernar a la clase obrera que también fue “educada”.(Zubiría 2002)

Para ampliar las características de este modelo pedagógico, remitirse a tabla N°1: Matriz de argumentación por contraste entre el modelo tradicional y el modelo de la pedagogía proyectiva; una matriz comparativa que precisará más claridades, frente a las particularidades que hacen significativo este modelo pedagógico dentro de la historia de la constitución de la escuela como lugar de capacitación y control para la infancia, en elementos como sus metodología, forma de entender el conocimiento, las relaciones entre alumnos y maestros entre otras.

2.1.2 Modelo de innovación pedagógica: La pedagogía proyectiva en el Centro Educativo Libertad desde el proyecto MINGA

La pedagogía innovadora, se integra a la escuela con el fin de transformar su perspectiva tradicional desde el objetivo institucional, (muy ligada a la perspectiva constructivista) hasta la manera como se entienden los roles de los diferentes agentes que participan y viven la escuela diariamente. Innovación significa nuevo, y al plantearse como algo

nuevo, debe responder a demandas culturales, políticas, económicas y sociales actuales. En este sentido Rivas (2004) la define como:

La innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente en cuya virtud está modificar su ser y su operar de modo que se efectúen mejores resultados....Por lo tanto la innovación educativa es la acción consistente en el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo resultado es la modificación de su estructura y operaciones de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos. (p.20)

Es importante mencionar que la innovación no es una especie de fórmula mágica para transformar la educación de raíz, puesto que no está exenta de cometer errores, así que debe ser vista como oportunidad de mejora escolar en la cual, cada fracaso es una oportunidad de progreso de toda la comunidad educativa.

En este proceso es vital el rol del maestro, puesto que es el principal agente de cambio, el cual debe modificar sus prácticas internas para generar cambios en el exterior, el fin es transformar “los resultados en los aprendizajes y en la formación de los estudiantes” (Rivas, 2004). Por tanto la innovación para un profesor consistiría entonces en que el alumno adquiriera conocimientos, habilidades y capacidades relacionados con la asignatura que imparte y si además consigue que el estudiante la vea como algo real y útil para su vida sería el objetivo ideal, por tal razón debe transformar su pensar y que hacer personal para poder realmente innovar dentro del espacio educativo.

Esta innovación puede darse de dos maneras: la primera *la innovación externamente inducida*, tiene que ver con la adopción de elementos que vienen fuera de la escuela, como tal de las demandas sociales externas; la segunda *la internamente generada*, surge de lo

contrario, de una necesidad o problema interno de la escuela. En cualquiera de los dos casos se busca transformar una realidad determinada.

Según Rivas (2004) desde esta misma concepción de la innovación como un proceso se deben tener en cuenta las siguientes operaciones:

1. Una entrada que se incorpora en el sistema educativo
2. Una serie de momentos o secuencias, constitutivas de un progreso de integración en el sistema con un ajuste o adaptación mutua.
3. Una transformación en el sistema, que comporta mejora, resolución de problema u optimación de sus estructuras y proceso.
4. Las consecuencias derivadas o efectos esperados de la referida transformación, en relación con el logro de los objetivos específicos del sistema.

Las anteriores operaciones corresponden a la innovación desde un carácter general de la innovación, pero a continuación se presentarán algunas operaciones propias de la experiencia en el C.E.L:

1. Pedagogía proyectiva es la denominación que sustenta la propuesta pedagógica que se ha venido consolidando en el C.E.L Se caracteriza por sus manifestaciones en los proyectos gestados anualmente, es decir que se consolida y hace vida año tras año siempre de manera diferente . Es una propuesta centrada en la constitución y el fortalecimiento de sujetos sociales y que se empieza a consolidar desde las mismas búsquedas epistemológicas centradas en la integración y en el diálogo interdisciplinar. De esta manera el C.E.L Ha venido consolidando la propuesta denominada “Pedagogía proyectiva” que da cabida a la conjugación del deseo, el afecto y el proceso cognitivo, junto con el proceso formativo de los sujetos históricos, políticos y sociales.(Aguilera & Martínez, 2009, p.2)

2. Una concepción epistemológica (sustentada en el paradigma complejo), un modelo pedagógico y un conjunto de herramientas didáctico metodológicas orientadas hacia el fortalecimiento del sujeto personal, social y político desde una perspectiva de la complejidad.” (Aguilar citado en Aguilera & Martínez 2009, p.16)
3. Esta concepción nace en el C.E.L Una institución de innovación pedagógica que tiene más de 15 años de fundación; es un concepto que aún está en construcción y que se renueva constantemente desde la práctica educativa sin dejar de lado su acumulado histórico; es decir que desde el error y los “fracasos suscitados en la cotidianidad se parte para la construcción de nuevas estrategias pedagógicas que fortalezcan el proceso formativo con los niños dentro y fuera del aula. Se reconoce al error como oportunidad de progreso y razón de la innovación.

Para conocer con mayor profundidad la manera cómo se desarrolla y opera la pedagogía proyectiva en la institución presentamos a continuación el proyecto que rige al C.E.L durante el año 2014, es denominado MINGA, y en lenguaje quechua traduce “trabajo colectivo hecho a favor de la comunidad”. A partir de este pensamiento, respondemos a la pregunta que encabeza este apartado, puesto que a partir de este proyecto la institución direccionó todas sus intencionalidades formativas, pedagógicas y metodológicas del año 2014, además de los intereses de la comunidad educativa (niños, maestros, y padres de familia) a favor de la formación social, histórica cultural y política principalmente. Minga pretende realmente trascender del trabajo colectivo netamente, acercándose más bien a la construcción de una historia o de un legado cultural desde el cual se pueda comprender que la vida en relación con otros, permite una visión más amplia y comprensiva del mundo que nos rodea.

Minga, desde su sustento en la pedagogía proyectiva busca prevalecer la importancia de las relaciones que se desenvuelven en el escenario educativo, donde se involucran no sólo los conocimientos que se enseñan en el aula sino los afectos, comportamientos y relaciones propias de la cultura escolar, desde las cuales también hay una apuesta formativa. Es en este sentido, es que el niño puede fortalecer su identidad, comprendiendo que desde su participación activa, libre, autónoma y crítica puede transformar de manera significativa situaciones de su realidad, pero no solo para el beneficio propio, sino por el de toda una comunidad, cualquiera en la que este inmerso.

Este proyecto concibe al sujeto como un ser social único que “está en relación dinámica con lo existente, es producto y productor de sus propia historia... con capacidad de crear, de discernir y reflexionar” (MINGA, 2014). A partir de ésta concepción se comprende que hay un sujeto en formación, que no es sometido a participar de decisiones, sino que de manera autónoma, auténtica, y libre, contribuye a la toma de decisiones frente a su propia formación, comprendiendo así el valor de su pensamiento en las decisiones de carácter social.

El niño es un sujeto que está en un proceso de formación, el cual debe disfrutar de su libertad de manera espontánea o en palabras de las autoras Martínez y Aguilera (2009): “es un sujeto respetuoso de las diferencias, la clara visión del sujeto como un ser sexuado, político, con infinidad de capacidades y potencialidades por desarrollar y, a su vez, concebir la infancia como un estado específico, no como una etapa de “preparación para”. (p. 23)

Este proyecto está orientado por la idea de que el niño es un sujeto en formación⁷, guardando de esta manera un sentido formativo muy profundo, concienzudo y analítico de los procesos particulares que llevan los niños dentro del colegio desde cada una de las dimensiones del desarrollo. A partir de esta idea se dice que el niño logra fortalecer sus sueños, su creatividad, su pensar, su actuar y en general todo lo que afecta a la conformación y fortalecimiento de su identidad. Desde el proyecto Minga (2014), el reconocimiento de la “mutua afectación”, hace referencia a un tipo de sujeto que reconoce de manera consciente que toda acción que realice tiene una afectación significativa en los otros a su alrededor. Aquí la institución debe estar en constante reflexión puesto que no es tarea sencilla lograr que los niños comprendan este tipo de nociones sociales, y más cuando se vive en realidades contextuales que promueven la individualidad y el egoísmo.

Es así como el C.E.L desde toda su propuesta, toma una postura crítica y alternativa a la educación tradicional, convirtiéndose en un espacio de innovación en donde sus prácticas cotidianas revolucionan la educación. Por tal motivo existe un énfasis en la formación en valores como la solidaridad, el respeto, la colectividad, la escucha, el autocuidado y la corresponsabilidad. La escuela desde sus múltiples escenarios debe lograr vivir estos valores, trascendiendo de las cátedras que impulsa el gobierno de una clase específica, porque solo así será posible transformar de raíz la sociedad. Desde la reflexión constante de nuestro contexto, es posible generar propuestas educativas apropiadas para las demandas y realidades de las escuelas de nuestro país.

Por último resaltamos un elemento fundamental dentro de la construcción y desarrollo de todos los proyectos anuales, reconocemos la importancia de la cotidianidad entendida

⁷Para ampliar con mayor precisión esta idea dirigirse a Aguilera, A., & Martínez A. (2009).

como ese espacio donde se tejen relaciones y hábitos que configuran una realidad determinada. Partimos de la afirmación: “el sujeto que se piensa como parte de un colectivo” (Minga 2014, p. 4) postura desde la cual aporta a las decisiones y proyecciones grupales en las situaciones cotidianas⁸ que permean la vida escolar de la institución; como menciona una de las maestras más antiguas del C.E.L:

...Creo que en esencia tiene más que ver es con lo cotidiano, en entender que lo cotidiano es parte de la vida y como partimos de la vida entonces por ejemplo: compartimos los materiales, en el C.E.L los materiales son colectivos, ese es un elemento que nos evidencia e identifica, porque entonces nos dice que posición colocamos frente al consumismo ¡cierto!, Como los niños van evidenciando que pueden compartir entre otros, que todos podemos cuidar al mismo tiempo entonces creo que hay muchos ejercicios en el C.E.L que posibilitan eso de pensarse en individual para un colectivo (Entrevista maestra nivel 6, abril 2014).

Desde ese mismo pensar colectivo, el sujeto fortalece su capacidad de reflexión y análisis respecto a las acciones que asume en el diario vivir, porque como institución se busca que el niño comprenda la importancia de las decisiones que asume, puesto que no lo afectarán exclusivamente a él, sino que dicha decisión puede tener una incidencia en las personas que lo rodean. De esta forma el pensar colectivo se constituye como estrategia para la formación de valores, que no quedan reducidos exclusivamente a la vida escolar, sino que los niños pueden servirse de ellos en su realidad fuera de la escuela, que finalmente es el propósito de cualquier proceso formativo: lograr llevar el aula a la vida real.

⁸La cotidianidad como parte fundamental del proceso formativo de la institución, antes durante y al culminar cada uno de los proyectos.

Desde la cotidianidad también se educa, dentro y fuera del aula y ésta día a día se convierte en un excelente pretexto para aprender de todos, debido a que cada sujeto que hace parte de la comunidad educativa tiene una visión del mundo importante, con la cual puede aportar elementos significativos en pro de su propia formación integral y a su vez a la transformación de la realidad que lo rodea. Estas visiones de mundo son constantemente debatidas y dialogadas, para que se fomente el respeto por todos y todo lo que nos rodea, la escucha sin importar la postura, la solidaridad con el conocido y el desconocido, el auto cuidado, entre otros valores; no se trata de dedicar un día para explicar qué es un valor, todo lo contrario desde la experiencia cotidiana se debe vivir en un ambiente de formación en valores personales, políticos, y sociales que poco a poco y sin mucha publicidad los van convirtiendo en sujetos histórico- sociales que dejaron de hablar y comenzaron a actuar, esto sin lugar a dudas en el día a día es un proceso complejo puesto que tramitar un conflicto o mediar diferentes visiones de mundo es una tarea compleja, pero así nace uno de los retos de la pedagogía proyectiva.

Esta realidad es la que mueve al C.E.L en cada uno de sus proyectos, en los cuales se busca dar un sentido al conocimiento y a las acciones que se generan frente a ese compromiso recíproco frente a la enseñanza y el aprendizaje, pero sobre todo al lugar del sujeto-niño y sujeto- maestro que son quienes finalmente hacen la escuela.

En consecuencia con lo ya dicho podemos decir que la pedagogía proyectiva es un modelo pedagógico de formación bastante potente por su carácter interdisciplinar, integral, también por su manera de entender las relaciones inter-escolares, y al conocimiento pero sobretodo porque con toda su estructuración hace busca innovar lo tradicional al prevalecer al sujeto (desde sus intereses y realidades) desde el por encima de cualquier

tipo del conocimiento académico, teniendo en cuenta que es una propuesta que está en constante re construcción y que tiene vida por los agentes que hacen parte de ella.

2.2 La pedagogía proyectiva: una propuesta de formación de sujetos alternativa al modelo tradicional

Para comprender con mayor precisión cada una de los dos modelos pedagógicos expuestos anteriormente, su manera de concebir la escuela y cada uno de los aspectos que materializan la propuesta educativa y su propósito formativo con la infancia, (especialmente las potencialidades de la pedagogía proyectiva en el C.E.L) se presenta a continuación una matriz argumentativa que pretende resaltar las potencialidades que tiene la pedagogía proyectiva frente a la formación de los sujetos histórico-sociales estableciendo diferencias existentes entre el modelo tradicional y el modelo pedagógico del C.E.L denominado pedagogía proyectiva, es importante destacar que la siguiente matriz así como muchas de las definiciones dadas a continuación, surgen producto de nuestra experiencia como maestras en formación en el C.E.L y en otras instituciones, en las que pudimos observar y contrastar que varias de las prácticas tradicionales de la escuela (modelo de fundación de la escuela) aún en la actualidad son utilizadas en instituciones escolares:

Tabla 1: Matriz de argumentación por contraste entre el modelo tradicional y el modelo de la pedagogía proyectiva

COMPONENTES	PEDAGOGÍA TRADICIONAL	PEDAGOGÍA PROYECTIVA EN EL CEL
Organización del conocimiento Pregunta orientadora: ¿Qué? Fotografía N° 1⁹	El conocimiento es la prioridad educativa, este se divide en disciplinas y áreas, de tal forma que se comprende el conocimiento como algo fragmentado. No existe lugar para pensar si el conocimiento impartido es práctico y útil para la vida fuera de la escuela, sino que únicamente los agentes educativos (niños y maestros) deben limitarse a seguir puntualmente las instrucciones	La integración curricular: El proyecto: Este se constituye como el currículo formal de la institución, “el proyecto se convierte en este contexto, en una acción intencionada dotada de un sentido político en tanto busca una educación, una acción pedagógica diferente a la vivida en el ámbito escolar”(Martínez y Aguilera 2009, p. 2). Su visión trasciende el carácter instrumental, este es el sentido y ruta de todo el proceso durante un año escolar.; la razón de ser de un proyecto desde la pedagogía proyectiva consiste en

⁹Las siguientes fotografías corresponden a prácticas evidenciadas en C.E.L, las cuales tienen la función de exponer los componentes de la pedagogía proyectiva .



Pulido, (2013) Visita al museo de la moneda, Egipcios

de la ideología del currículo formal impuesto.

El saber, es entonces una donación.

Los que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos que son considerados ignorantes

Prevalecen los conocimientos que tienen que ver con fechas, acontecimientos particulares, formulas conceptos y nombres.

transformar, dotar de significados y desarrollar acciones concretas para llegar a aquello que se desea alcanzar a futuro.

El ideal es que el proyecto esté estrechamente relacionado con los sueños, intereses, pensamientos y realidades de toda la comunidad educativa.

Se ve el conocimiento de manera integral, busca poner en dialogo los diferentes campos del conocimiento desde el mismo proyecto, que finalmente surge desde todos los intereses de niños y maestros, intereses que luego son acordados y encaminados hacia un mismo horizonte formativo llamado de manera particular línea de trabajo, que se da en cada uno de los niveles. Como podemos observar en la fotografía N° 1, los

		egipcios visitaron un museo como parte del fortalecimiento de su línea de trabajo (los orígenes).
Finalidad Fotografía N° 2  Rodríguez (2014) Asamblea de las Águilas, nivel 5	Trasmitir conocimientos específicos, las normas y valores aceptados socialmente.	Formar sujetos democráticamente participativos. Como vemos en la fotografía N° 2 a partir de una práctica llamada la asamblea¹⁰ los niños se asumen como sujetos, reconociendo su propia cotidianidad y visión del mundo.

¹⁰Práctica de la cual hablaremos en capítulo posteriores, por su alto valor formativo dentro del C.E.L

Propósito formativo Pregunta orientadora: ¿Para qué? Fotografía N° 3  Hernández (2014) Exploración por siempre verde, Águilas nivel 5	Es importante tener en cuenta que desde este modelo no se habla en términos de formación sino de instrucción. Se busca la transmisión de información de un saber determinado, para capacitar e instruir a la población obrera con el fin de contribuir al progreso social.	El propósito es la formación de un sujeto integral, dejando claro que a que para la pedagogía proyectiva el aprendizaje cognitivo no es prioritario, puesto se busca fortalecer el lugar del sujeto desde un aprendizaje para la vida. En este sentido el fin es formar sujetos, capaces de poner los conocimientos aprendidos en la escuela para su vida; la pedagogía proyectiva tiene un fuerte sentido formativo por cuanto busca que “...niños, niñas y jóvenes crezcan en un espacio que posibilita el desarrollo de su autonomía, Su autenticidad y su libertad” (Aguilera & Martínez, 2009 p. 3), perspectiva desde la cual los niños acompañados por las maestras comienzan a preguntarse críticamente por su realidad y la transforman desde su acción concreta en el colegio con propuestas como el sembrado, volantes informativos de diferentes problemáticas para la
---	--	---

		comunidad, entre otras. Como se observa en la fotografía N° 3 las águilas realizaron un recorrido por siempre verde, reconociendo las diversas especies de plantas y animales a partir de preguntas que surgieron en la Tiva.
Estrategias metodológicas Pregunta orientadora: ¿Cómo? Fotografía N° 4	El maestro es quien expone de manera reiterada y en forma oral los diferentes contenidos; luego él mismo pide repetir la lección de memoria y esta debe ser recitada literalmente. En la concepción bancaria ¹¹, el educador conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos, utilizando herramientas	Varían según las visiones del maestro de cada nivel y de las experiencias que se originan en cada grupo. Dentro de las estrategias generales encontramos: los conversatorios, la construcción de acuerdos, vista a lugares fuera de la institución, diseño de historietas, trabajo con materiales naturales entre otras que serán ampliadas en el capítulo 3. Se opta por estrategias participativas desde las cuales el niño es el centro de su aprendizaje como se puede observar en la fotografía N° 4, caso donde se propuso una acción experimental

¹¹Entendida como el proceso que lleva al cabo el maestro, para depositar conocimientos en la mente del estudiante.



Hernández, (2014), Compartiendo saberes, Águilas nivel 5

Es un receptor de contenidos, que debe ser capacitado para la vida en sociedad.

realmente fortalece su subjetividad y su sentido de pertenencia frente a su formación integral.

El sujeto es visto de manera integral desde todas y cada una de las dimensiones¹³ que lo componen, por ejemplo desde la parte personal se visiona como un ser único, capaz de aportar elementos valiosos a partir de su pensar y sentir particular, pero también como un ser que debe hacer conciencia de sus derechos y sus deberes dentro del mismo colectivo.

Desde esta concepción de sujeto- niño, se fortalece desde dos dimensiones la social y la política entendidas como:

Respecto al sujeto social, es importante mencionar que se construye en constante relación con los otros, en la que debe adaptarse a las condiciones de vida, a las normas de convivencia

¹³Capacidad para hacer posible el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes a través de contextos educativos,... que promuevan las relaciones concretas, la promoción de la reflexión y del pensamiento crítico y la evaluación integral del aprendizaje.

		de determinado grupo, y en general a todas las particularidades culturales del grupo al que pertenece. Por otra parte está el sujeto político, esta es una demanda permanente dentro del proceso de la socialización; es importante comprender que los seres humanos por naturaleza se mueven en un ámbito de carácter público, en el que asumen unas demandas específicas como la participación en decisiones colectivas, el debate, la discusión, la deliberación y la crítica constructiva; se tiene claridad respecto a que cada sujeto debe asumirse políticamente de manera libre y autónoma.
Sujeto maestro Fotografía N° 7	Es un transmisor de información especializada; se cree que es el único que tiene conocimientos válidos. Su principal papel es el de repetir y hacer repetir, el de corregir y hacer corregir.	Es un líder social que también puede aprender de sus estudiantes. Es creativo y esto le permite innovar en el aula, desde estrategias metodológicas, didácticas. El relato de una maestra lo afirma: “cada grupo es completamente distinto, cada proyecto es distinto y todos los días pues es una maravilla saber

 Hernández (2014), exposición de artefactos de Muiscas		que uno todo el tiempo está en función de inventar algo nuevo o de construir otras cosas, unidas a los niños. Entonces como que yo valoro más la experiencia es como desde ese lado desde todos los aportes, desde lo que me inyectan los niños de mi valor de la educación, me siento orgullosa de ser maestra ¡sí! Me siento satisfecha, porque sé que se dan muchos cambios dentro del colegio y en la vida de los niños.”(Entrevista Maestra nivel 6 abril 2014)”
Ambiente escolar Fotografía N° 8	En cuanto a las relaciones de poder puede decirse que son de carácter magistrocentrista, es decir que es el profesor direcciona todas las actividades y ejercicios dentro del aula.	El C.E.L. en esta misma dinámica del auto cuidado y el pensar colectivo, ha diseñado prácticas (desde la cultura escolar. ver capítulo 3) que hacen para mediar por ejemplo las situaciones de conflicto: la estrategia se llama la “acción reparadora”, en la fotografía N° 8, Tomás pide disculpas a su grupo por incumplir un acuerdo, logrando que el sustituir el castigo por un acción

 Bautista (2014), Acción reparadora, Lobos Nivel 8	El ambiente es rígido y autoritario se busca disciplinar y vigilar.	real y reflexiva que se genera por iniciativa del mismo estudiante, en caso de incumplir un acuerdo, el maestro establece una conversación en la cual pretende que el niño reflexione sobre la situación ocurrida y que busque una acción real con la cual procure saldar de alguna manera el error cometido. En este sentido el conflicto y el error se convierten en una posibilidad significativa de aprendizaje, donde el maestro es un acompañante, pero quién realmente debe asumirse como sujeto de cambio es el mismo niño.
Espacios físicos (aula y escuela) Fotografía N° 9	Los estudiantes deben estar organizados en filas ordenadas y el maestro al frente. En sus paredes no hay ninguna producción de los niños, únicamente	El aula es una clara apropiación de la cultura escolar, como se ve en la fotografía N° 9, en sus paredes se plasman producciones de los niños, las cuales están íntimamente relacionadas con momentos determinados del proyecto.



**Acero (2012), Madriguera conejos,
nivel 5**

imágenes como mapas geográficos o cuadros de acontecimientos históricos importantes.

Los niños pueden ubicar sus sillas en círculo o mesas de trabajo; en este aspecto cobra gran importancia el espacio escolar y el entorno donde los niños habitan cotidianamente, (casa, colegio, barrio, ciudad, entre otros).

Es importante precisar en la idea de que este modelo pedagógico por su carácter innovador, no es un modelo acabado y perfecto sino que está en constante construcción y revaluación, puesto que todos los días trae desafíos, claridades y reflexiones nuevas para toda la comunidad educativa, lo cual permite que cada siempre haya un espacio de aprendizaje, y de transformación social. A partir de perspectiva es que la pedagogía proyectiva encuentra su razón de ser y a su vez se posicione frente a las prácticas establecidas e inamovibles del modelo tradicional, puesto que si se diera por culminado su proceso de constitución y cada año fuese solo una reproducción de estrategias y metodologías se incurriría en lo ya contrastado y establecido por el modelo tradicional.

En conclusión es importante reconocer el lugar de los modelos pedagógicos como propuestas que responden a las dinámicas sociales, economías, políticas y culturales de una realidad histórica determinada, los cuales atienden a demandas y necesidades específicas propias de un contexto. Reconocemos que el modelo pedagógico tradicional fue importante para los inicios de la escuela y el trabajo que históricamente se ha realizado sobre ésta, en contraste a este modelo encontramos la pedagogía proyectiva, que surge como alternativa formativa a las dinámicas vividas en la escuela que desde su estructuración permite la formación de un sujeto integral; no se trata de idealizar la propuesta de este modelo sino de hacer una invitación a conocer una mirada diferente de entender la educación el aprendizaje y las relaciones que allí se tejen, desde la cual podemos recoger la idea de ver que siempre hay algo nuevo por hacer, por aprender y transformar dentro del contexto educativo puesto que tanto los seres humanos como la sociedad avanzan y cambian, razón por la cual la escuela debe estar a la vanguardia de poder responder con estos cambios, los cuales inician en la forma de pensar y proceder de los maestros.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO Y CULTURA ESCOLAR EN EL C.E.L

En el siguiente capítulo realizaremos un análisis del currículo del C.E.L con el fin de visibilizar y exponer las prácticas que aportan a la construcción del sujeto histórico-social, enfocando nuestra mirada en el círculo Hyzcaty. Para efectos de este objetivo se dividirá el capítulo en tres apartados: el primero dará cuenta del concepto de currículo y la importancia del proyecto general anual del C.E.L para abordar el conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar; el segundo analiza el concepto de currículo oculto y su incidencia en la cotidianidad del C.E.L; el tercero y último reconoce la importancia de la cultura escolar como concepto clave para analizar las prácticas cotidianas que dan cuenta de la construcción de un sujeto histórico social.

3.1 El currículo explícito del C.E.L: la interdisciplinariedad

A continuación expondremos cómo el C.E.L desde la pedagogía proyectiva¹⁴ asume el trabajo por proyectos con una perspectiva interdisciplinar; en el caso específico de esta institución el sujeto - niño cobra importancia a la hora de plantearse el currículo; podemos analizarlo en una perspectiva curricular de “realización personal” (Magendzo, 2006 p. 21), ésta ubica al estudiante en el centro del currículo, donde priman sus intereses a lo largo del desarrollo de todo el proyecto. El C.E.L trabaja desde una perspectiva integral del currículo:

En este modelo pedagógico integrado, la concepción curricular mediante la cual se manifiesta es también de corte integral, pues busca articular los conocimientos y mostrar

¹⁴Expuesta y analizada en el capítulo N° 2

la compleja realidad. A su vez es de carácter abierto y flexible, pues permite renovarse, transformarse y retroalimentarse permanentemente, de acuerdo con los contenidos del plan de estudios y el proyecto que se adelanta año tras año (Aguilera & Martínez, 2009, p. 21)

Como se menciona en la matriz comparativa del capítulo 2, el proyecto general anual se convierte en el currículo explícito, entendiendo éste como: la selección y organización del conocimiento, de manera intencionada y deliberada haciendo énfasis en los objetivos y contenidos; en el C.E.L se evidencia un carácter integral, abierto y flexible, convirtiendo al sujeto en el pretexto y el foco de la construcción (Aguilera & Martínez, 2009). Para el caso específico de este documento enunciaremos la importancia que tiene el “proyecto general anual del círculo Hyzcaty” dentro de la propuesta:

El concepto de proyecto desestructura totalmente la concepción de áreas de ciencia: mientras el primero integra, las segundas fragmentan. Para el proyecto es importante el sujeto; para las áreas lo importante es el conocimiento, los contenidos. De ahí que la pedagogía proyectiva se materialice en proyectos. (Aguilera & Martínez, 2009, p. 22)

Ahora bien, el proyecto general anual se fortalece año tras año, puesto que “para el C.E.L el elemento fundamental de la propuesta pedagógica es el fortalecimiento de los sujetos y no la aprehensión de los conocimientos disciplinares” PEI (2005, p.3); Desde la pedagogía proyectiva se busca fortalecer al sujeto integral y para abordar el conocimiento, el colegio se plantea ejes fundamentales que tienen un claro objetivo dentro de la integración curricular, éstos buscan la interdisciplinariedad entendida como:

La articulación orgánica e interactiva entre las distintas perspectivas aportadas por las disciplinas... se debe tener en cuenta que cada una de las áreas debe cumplir papeles diferentes en los proyectos de integración sin perder su autonomía y sus propósitos pedagógicos particulares (Vasco, 2001, p.59)

Desde nuestra práctica pedagógica evidenciamos que se hace visible el concepto de interdisciplinariedad, expresado en el currículo vivido¹⁵. Gracias a las entrevistas¹⁶ realizadas logramos conocer el tipo de relaciones que en los proyectos anuales antiguos, permitieron a las maestras hacer una apropiación y puesta en práctica de la interdisciplinariedad:

... Hacer interdisciplinariedad no es fácil porque es hacer redes y tú no puedes acomodarla con algo que sea accidental o superficial; no tal vez si yo lo acomodo a esto así y ya, porque cuando tú lo llesves a la práctica va a carecer de sentido y fuerza, no te va a dar la oportunidad de que sea una actividad desencadenante, sino que va a hacer cortada la articulación y no se trata de cortarla; se trata de mirar las posibilidades que se tienen. También tener presente que hay cosas que no se pueden articular. Entonces eso es lo que hacemos en el C.E.L, es planearlas desde actividades significativas, para que tengan todo un sentido y una planeación juiciosa que no quede una cantidad de actividades sueltas (Entrevista maestra nivel 9, Abril 2014)

¹⁵Entendemos por currículo vivido o real aquel que es implementado en el salón de clases, la puesta en práctica del currículo explícito

¹⁶Las entrevistas realizadas en el C.E.L corresponden al periodo Marzo – Abril del año 2014, el criterio que se utilizó para realizarlas fue un muestreo por cuotas según antigüedad en el trabajo de la institución.

Los ejes fundamentales del C.E.L recogen las diferentes áreas y las articulan, buscando caminos y escenarios que unen de forma holística la comprensión de estructuras y sistemas que conforman la realidad. Los cuatro ejes son:

- **Comunicación y expresión:** propuesta de lengua escrita, lengua extranjera, lenguaje del arte, informática y medios masivos de comunicación;
- **Pensamiento lógico-matemático:** propuesta que potencia actividades a partir del manejo de resolución de problemas desde un acercamiento a la cotidianidad de los sujetos;
- **Pensamiento social:** a partir del cual se desarrolla la investigación concertada y de las incógnitas que plantean los sujetos. Se apunta al reconocimiento de los niños como sujetos integrales;
- **La actitud científica:** propuesta que enmarca una serie de procesos, tales como la indagación, exploración, experimentación, invención, en donde los protagonistas son los niños.

Una característica fundamental de los proyectos generales anuales, es la integralidad que poseen y la invitación abierta que realizan a los maestros para que se viva y concrete desde la diversidad de líneas de trabajo que sus prácticas pedagógicas les brindan.

...Los proyectos no pueden, al tener un énfasis matemático, dejar de lado el eje transversal del pensamiento social, en todo proyecto en el C.E.L. Lo que cambian son los pretextos y los contextos, dependen del proyecto que surja pero siempre en todo proyecto en el C.E.L. debe estar el eje transversal del Comunicación y expresión, se debe trabajar el eje de pensamiento social, el eje del pensamiento natural y la actitud científica y el eje del pensamiento lógico-matemático, esos son ejes transversales y un principio del C.E.L. de la pedagogía del C.E.L, es lo que éste prioriza como el fortalecimiento del sujeto, que

aunque no es un eje transversal si es un elemento importante en la formación y lo que direcciona nuestra práctica pedagógica y lo que fundamenta nuestro modelo pedagógico (Entrevista maestra nivel 9, Abril 2014)

El proyecto general anual se enmarca y fundamenta en estos cuatro ejes fundamentales y es desde ahí que se construye y se vive la pedagogía proyectiva. Al iniciar cada año escolar las maestras del círculo Hyzcaty se reúnen y construyen el proyecto. Aunque siempre varía su pretexto e intencionalidad, se mantiene una estructura que ayuda a concretar y facilitar el trabajo de este círculo de maestras; se inicia con una justificación en la cual se explica cuál es la razón del proyecto, su pretexto, contexto y propósitos generales; a continuación se presentan tres etapas: la primera entre febrero y abril: se inicia con una exploración y presentación del proyecto, en esta etapa son importantes las prácticas de denominación de grupo y la construcción de acuerdos; la segunda entre mayo y septiembre: se eligen líneas de trabajo por grupo según los intereses del mismo en busca de su óptimo desarrollo; la tercera y última entre octubre y noviembre: se cierra el proyecto con una socialización por grupos a los padres de familia y demás agentes educativos interesados en conocer lo que se hizo.

A lo largo de la historia del C.E.L se puede dar cuenta de los proyectos que se han construido y vivido, a continuación la maestra de nivel 9 relatará cómo, desde su quehacer pedagógico, logró establecer una relación tangible y significativa entre el pensamiento social y un proyecto (Mándala 2013)¹⁷ con un énfasis en el eje del pensamiento lógico matemático:

¹⁷Proyecto Mandala: proyecto anual general del círculo Hyzcaty, año 2013

En un proyecto como “Mándala” que es de corte matemático, el pensamiento social aparece de diversas maneras eso depende de cómo el maestro lo oriente y a través de la experiencia de cada grupo. En mi caso particular la línea de trabajo tenía que ver con el comercio, entonces fue un trabajo muy relacionado entre las matemáticas y lo social porque hicimos todo un mapeo de la Bogotá comercial y cómo se han transformado los establecimientos comerciales en Bogotá. Primero los clasificamos y miramos cuales eran y cómo se han ido transformando a lo largo de la historia... otra relación que tuvimos fue con el manejo del dinero, se puede aprovechar desde su historia, formas de intercambio importancia en la sociedad. Yo me siento afortunada porque la línea que elegimos con los niños tenía una relación directa con lo social, nos permitió hacer relaciones sin que quedara fragmentado (Entrevista maestra nivel 9, Abril 2014)

3.2 La colectividad: apuesta formativa del C.E.L desde el currículo oculto

En el siguiente apartado del capítulo retomaremos el concepto de currículo oculto y relataremos las prácticas que aportan a la formación de sujeto histórico social, desde el concepto de colectividad. Para esta investigación entendemos que el currículo oculto: “hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje” (Torres Jurjo, 2005 p.119). En el C.E.L vemos evidenciado este currículo en la manifestación y puesta en práctica de: estrategias didácticas, relaciones entre los diferentes sujetos; sujeto- niño, sujeto- maestro, distribución de los espacios diferentes a la fila recta, entre otros; para el caso específico de este capítulo retomaremos la colectividad¹⁸ como una

¹⁸Entiéndase como la diversidad de relaciones que establecen los sujetos entre ellos en un espacio y acción determinada

apuesta formativa importante de este tipo de currículo, la cual se manifiesta en la cotidianidad. A continuación abordaremos un ejercicio de observación participante que expone la distribución de los espacios, tiempos y relaciones entre maestra- estudiante y estudiante- estudiante, con el fin de dar cuenta de las apuestas formativas, valores y concepciones en la cotidianidad del C.E.L:

Tabla N° 2 Alejandro y el origen de un acuerdo producto de la cotidianidad

Descripción	Análisis
Sobre las siete y diez de la mañana llega Alejandro a la Tiva corriendo, pues él era consciente que “la puerta de la rampa ya estaba cerrada”, por lo tanto ya era tarde, sin saber la hora exactamente, se sabe que es tarde porque ésta se cierra a las 7:00 am. Cuando Alejandro entra los niños se encuentran ubicados en círculo, Natalia estaba compartiendo un libro que había traído de su casa, la maestra sale del círculo de sillas para acercarse a Alejandro y saber la causa de su llegada tarde, él le comenta que sus papas trasnocharon haciendo trabajos para universidad, por lo cual no pudo dormir bien y en la mañana no se pudo levantar temprano, la maestra le solicita entrar en el círculo rápido y sin interrumpir la lectura.	• En el C.E.L existen acuerdos en relación con los horarios de entrada y salida; Los acuerdos están consignados en el “libro de acuerdos y desacuerdos 2014” en donde se justifica su importancia. Cuando se incumplen, a los niños se les hace un llamado de atención, no sin antes preguntar el porqué de su tardanza, si esta acción es reiterativa se realiza una asamblea con los padres de familia, el niño, la maestra y la rectora con el fin de establecer compromisos. • Cuando nos referimos a la organización del espacio, podemos resaltar dos puntos: el primero, cada maestra tiene la libertad de organizar los espacios y tiempos de acuerdo a su quehacer pedagógico; el segundo en el C.E.L

Seguido a este relato muy descriptivo la maestra le propone una posible solución para que esto no se repita, puesto que él estaba perdiendo tiempo de disfrutar y jugar con sus amigos, mostrándole en ese preciso momento que al llegar tarde se estaba perdiendo del libro que Natalia les estaba compartiendo. La maestra les pide a los niños que se organicen en las mesas para terminar un trabajo que había quedado pendiente del día anterior, así que José fue al armario y de allí saco las cajas de los colores y llamó a Nicolás para que él le ayudara a repartir los lápices, y como habitualmente se hace, distribuir los materiales por mesa equitativamente. El trabajo se ve interrumpido por la clase de deportes, el maestro Carlos llega a la Tiva y le solicita a los niños prepararse y seguirlo hasta la cancha, Camila lleva un vestido y zapatos, el maestro le recuerda que la ropa para la clase de deportes debe ser cómoda, en lo posible la sudadera C.E.L José le recuerda que está en los	existen dos formas institucionalizadas de organizar el espacio para el trabajo: ○ Ubicación de los pupitres formando un círculo, esta se utiliza para las asambleas, compartir historias o libros ○ Ubicar el mobiliario formando mesas o grupos de trabajo, con el fin de realizar un trabajo en equipo compartiendo materiales y saberes. En esta institución, y gracias al trabajo por proyectos las producciones de los niños se caracterizan por ser grupales, por lo tanto el espacio da cuenta de esta característica. La distribución de los espacios en la institución da cuenta de la importancia que se le da a lo público y a la relación con los otros. • En el C.E.L no se exige portar un uniforme, se busca que el sujeto- niño desarrolle su libre personalidad y fortalezca su identidad, pero existe un acuerdo en donde
---	--

acuerdos y por lo tanto este día Camila no puede participar de la clase. El maestro Carlos le indica a la niña que trabajo puede realizar para no perder la totalidad de la clase.	se le pide a los estudiantes utilizar ropa cómoda para las clases de arte y deportes con el fin de su buen desarrollo.
---	---

3.3 La cultura escolar como apuesta para la formación de los sujetos histórico- sociales

Al hablar de cultura escolar hacemos referencia a todo ese entramado de creencias, valores, costumbres, relaciones establecidas por los agentes inmersos en la escuela como lo afirma Pérez (citado por Aguilar, 2001):

Se entiende como el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución social (p. 285)

Por lo anterior podemos afirmar que la cultura escolar es la manifestación más tangible de los tipos de currículos anteriormente expuestos, como lo afirma Magendzo, (2009): “la cultura tiene su propia ideología a veces explícita y otras veces implícita, que configura una identidad institucional” (p. 49). En el currículo implícito encontramos la práctica de la distribución del material y de los espacios, donde es posible evidenciar la colectividad y la corresponsabilidad como valores vivos en este currículo.

En el siguiente apartado del capítulo expondremos cuatro prácticas, que dan cuenta de la cultura escolar: la primera, la construcción de acuerdos desde el concepto de autorregulación; la segunda, las reuniones de padres y entrega de informes que dan cuenta de la relación cercana que tiene el colegio con los padres de familia; la tercera, el uso compartido de materiales y espacios analizando el concepto de corresponsabilidad; la cuarta y última es la práctica de denominación de grupo que busca fortalecer la identidad desde el nombrar y renombrar lo personal y lo colectivo.

3.3.1 La construcción colectiva de la convivencia: definición de acuerdos

A continuación se relatará cómo es el proceso de elaboración de acuerdos y desacuerdos; en un primer momento desde el proyecto anual. Minga 2014 define esta práctica como:

Los acuerdos y desacuerdos buscan la cimentación de la convivencia y la formación ciudadana a través de la participación en el procesos de construcción colectiva y cotidiana de hábitos, reglas de juego, pactos, acuerdos, entre otros; que nos permitan hacer uso del dialogo, la autogestión y la auto-regulación como herramientas de negociación, de consensos y disensos, fortaleciendo así el ejercicio de toma de decisiones y alternativas de transformación, haciendo del conflicto un elemento pedagógico dinamizador de estas experiencias. (Minga, 2014, p.8)

Una de las características que define al C.E.L es la construcción de acuerdos y desacuerdos que se materializan en el llamado “libro de acuerdos”, existen libros de acuerdos por Tiva y también uno general o institucional en donde se exponen las características principales de esta práctica: “El libro de acuerdos y desacuerdos recoge los distintos consensos en torno a la convivencia escolar del C.E.L Debido al carácter dinámico y complejo de los procesos de desarrollo institucional, se hace necesario que estos se actualicen periódicamente” (CEL, 2014)¹⁹ El proceso de establecer los acuerdos requiere que todos los agentes educativos tengan claridad frente a la importancia de la norma y su cumplimiento; En esta propuesta se construye la norma colectivamente, al inicio del año cada grupo, según sus particularidades, reflexiona y construye sus propios acuerdos e incluso se hacen adiciones a los acuerdos cuando es necesario; no son algo terminado, se reconstruyen y reflexionan dentro de la cotidianidad del proyecto.

¹⁹Libro de acuerdos y desacuerdos, Centro Educativo Libertad, 2014

La dinámica de cada grupo es diferente, pero un eje transversal es la construcción del acuerdo desde la cotidianidad es decir, que los acuerdos existen gracias a situaciones suceden dentro del grupo:

Los acuerdos y los desacuerdos, desde la convivencia escolar, tiene unos principios que orientan la propuesta: el principio del respeto a la diferencia, el principio de la autonomía, el principio de la autorregulación, y el manejo de lo público y lo privado, entonces eso hace que cuando cada año tengamos que establecer unas pautas, como unas reglas de juego ... somos un grupo de personas compartiendo un espacio y también compartiendo relaciones; entonces lo que permite un trabajo de acuerdos y desacuerdos es autorregularnos pero también reconocernos y respetarnos, entonces lo que hacemos regularnos desde nuestra relación con los espacios. (Entrevista maestra nivel 9, Abril 2014)

Uno de los principales principios para el cumplimiento de los acuerdos es el principio de la autorregulación:

Que quiere decir que hacemos unos acuerdos, los construyo con mis compañeros y mi profesora y eso garantiza de alguna manera que se cumplan porque se hace a partir de situaciones cotidianas y de situaciones verdaderas, entonces estamos en el grupo y vamos corriendo y de pronto alguien se cayó, entonces miramos qué pasa, por qué pasó y cómo evitarlo, entonces los niños participan en la construcción del acuerdo pero también participa en la autorregulación, pero también la regulación, la regulación no solo está dada por la maestra, desde el por qué no se hace, los niños también dan esas dinámica y se regulan

entre los ellos, eso es una participación muy importante. (Entrevista maestra nivel 5, Abril 2014)

La construcción de la norma colectiva²⁰ hace que el niño se sienta parte importante de su colectivo, comprenda la importancia de cumplirla para armonizar la convivencia escolar; por último vale la pena resaltar que en esta propuesta no se utiliza el término castigo para sancionar o llamar la atención por el no cumplimiento de una norma establecida, como observábamos en el componente de ambiente escolar de la tabla N°1 del capítulo 2 hablamos de la acción reparadora, que busca que el niño como sujeto democrático reflexione sobre su error y comprenda el daño que hace a su colectivo al incumplir un acuerdo.

3.3.2 Reuniones de padres y entrega de informes

Como se ha venido desarrollando en capítulos anteriores, la educación del C.E.L desarrolla prácticas alternativas que configuran la cultura escolar desde prácticas concretas como las reuniones de padres y la entrega de informes; Estas se van a desarrollar a continuación de manera separada, al reconocer que son prácticas que a pesar de su aparente similitud, se estructurarán por medio de sus diferencias.

Las reuniones de padres tienen un carácter específico en la institución no se ve al padre de familia como un agente externo a la institución por el contrario, la familia cumple un papel importante dentro del proceso formativo del sujeto-niño; las reuniones no se realizan con un carácter informativo académico único; el colegio busca que se establezca una relación horizontal entre el padre y la institución, por tal motivo las reuniones son el espacio propicio para que los padres

²⁰Si se quiere profundizar en el capítulo 3, se aborda la construcción de la norma colectiva en relación con la democracia escolar en la práctica de la asamblea

conozcan y/o se vinculen con todas las actividades en las que sus hijos participan. Este tipo de encuentros no son los únicos que los padres tienen con las maestras o con el colegio; cada año el colegio brinda un cuaderno agenda en donde se envían las circulares o notas informativas, este es el puente de comunicación más práctico, en el caso específico del C.E.L Este cuaderno recibe un nombre diferente en cada nivel, se encuentran nombres desde ardilla mensajera, cuaderno viajero o de ida y vuelta.

El C.E.L promueve una relación cercana con los padres de familia, por tal motivo organiza eventos con ellos que hacen parte de las actividades propias del colegio como por ejemplo: la preparación del carnaval Suaty²¹: En este espacio se convocan a todas las familias, se disponen todos los materiales necesarios para hacer pancartas, máscaras y atuendos necesarios para el carnaval. Otro momento es el bazar del día de los atuendos²², en donde los padres de familia se reúnen en el colegio, se realizan juegos de mesa y se comparte un momento de integración agradable.

Para terminar queremos resaltar la entrega de informes cualitativos de evaluación, como una práctica característica del C.E.L en cuanto se concibe como un encuentro con los padres o acudientes, donde ellos conocen los procesos alcanzados por los niños y las dificultades que presentan frente a su relación con el conocimiento o con los comportamientos, conductas y hábitos de convivencia. Este informe se realiza de manera cualitativa y pretende caracterizar al niño dentro de un colectivo, teniendo en cuenta su participación, sus habilidades, sus destrezas, sus dificultades al momento de relacionarse con sus pares.

²¹Carnaval realizado anualmente reconocido por la localidad de la Candelaria, en donde cada nivel del colegio expone desde los lenguajes artísticos mensajes de crítica constructiva a la sociedad o hace un reconocimiento a alguna cultura colombiana. Suaty en lenguaje chibcha significa saludo al Sol

²²En el C.E.L la fecha correspondiente al 31 de octubre (Halloween), se le conoce como día de los atuendos

De acuerdo a esta caracterización, la maestra organiza unos criterios estructurantes que ella concibe como fundamentales y responden a los procesos desarrollados y alcanzados por los niños. Para realizar un ejercicio más práctico expondremos brevemente un informe²³ realizado por Carolina Montoya (maestra de nivel 5) el cual se presentará en tres momentos: Ver tabla N°3

Cada uno de los momento expuestos logra evidenciar los procesos del niño de una manera articulada y correlaciona lo pretendido, lo alcanzado y lo proyectado; si bien se entiende lo pretendido con las intenciones de las acciones a realizar, lo alcanzado como las acciones concretas que se llevaron a cabo, y por último lo proyectado se refiere a ese camino que se deja abierto como un mundo de posibilidades a alcanzar.

²³Informe del año 2013 grupo delfines

Tabla N° 3 Informe cualitativo de Santiago nivel 5, 2013

ESTRUCTURA DEL INFORME	¿QUÉ SE ABORDA?	¿CÓMO SE EVIDENCIA EN EL INFORME? EJEMPLO
Primer momento	Los procesos que el grupo alcanzó como colectivo en relación al proyecto, aquí se pone de manifiesto todo lo que se trabajó con los niños según el nivel y los alcances de acuerdo a la línea de trabajo elegida	El niño está en el proceso de fortalecer la importancia de la escucha y el respeto de la palabra y la diferencia del otro; pues en ocasiones se presenta mucho ruido y molestia cuando un niño o niña no es escuchad@ pero a la hora de hacerlo tampoco lo asumen. Otro aspecto a mejorar son los acuerdos frente a los juguetes compartidos, la dificultad con estos es al tener que organizarlos (se tardan mucho tiempo en ello lo que resta tiempo para otras actividades) y algunos niños que traen juguetes de casa les es difícil prestarlos; para ello se hace necesario hacer unos acuerdos comunes entre casa y colegio, en los que se den a conocer aspectos como, el compartir, el cuidado por lo propio y lo del otro, la pertinencia de llevar un objeto al colegio, qué riesgos se pueden correr al llevarlos y el cómo asumirlos

ESTRUCTURA DEL INFORME	¿QUÉ SE ABORDA?	APARTADOS	¿CÓMO SE EVIDENCIA EN EL INFORME? EJEMPLO
Segundo momento	Se relatan los procesos alcanzados por cada uno de los sujetos, en donde se manifiestan los avances y dificultades a nivel académico y convivencial. Es importante mencionar que en este momento del informe el niño se lee y describe dentro de un colectivo específico, no como un individuo aparte sin relación con el otro, nunca con el ánimo de comparar,	Adaptaciones y relaciones Da cuenta de la relación del niño con el grupo	Ha tenido un muy buen proceso de vinculación al CEL y se goza cada momento que vive en el colegio, para Santiago ²⁴ sus compañeros son parte fundamental de sus vivencias que le generan agrado y le ha favorecido en el fortalecimiento como sujeto y para crecer aún más a partir de los momentos compartidos.
		Acuerdos , describe cómo fue el proceso de construcción de acuerdos con el niño y el cumplimiento de los mismos	Asume los acuerdos de manera autónoma y comprensiva, no necesita el acompañamiento constante de un adulto para

²⁴El nombre del niño fue modificado para este trabajo

	siempre en busca de un fortalecimiento del sujeto. Esta sección del informe se divide en cinco apartados para una mejor organización.		cumplirlos, tiene una actitud participativa y reflexiva en los acuerdos de convivencia del grupo. Es respetuoso, comprometido con ellos, le da importancia teniéndolos siempre presentes en su cotidianidad. Cuando ve que se infringen; cuestiona la actitud y si por alguna circunstancia es él quien no lo asume, reconoce su equivocación, propone una solución y denota un cambio de actitud.
		Procesos de denominación, en este apartado describe como fue el proceso de denominación	Aunque su propuesta no fue la elegida y fue decantada en el transcurso de este proceso, lo asumió de manera tranquila, pero

		de grupo y las fortalezas y dificultades del mismo	tuvo inconveniente con asumir la propuesta de “DELFINES” pues en un inicio solo se refería a los rosados y el manifestaba su disgusto por este color, pues concibe que es un color solo para las niñas. Frente a esto se habló con el grupo, cuyos miembros estuvieron de acuerdo en abrir la denominación a “DELFINES”
		Hábitos de higiene y alimentación, se describe brevemente los aspectos importantes	Frente a los hábitos de higiene asume el cuidado de sí mismo, se preocupa por mantener su cara y manos limpias. Paulatinamente viene mostrándose más atento con la organización de su lugar de trabajo, alimentación, orden, y conservación

			de sus pertenecías, así mismo asume una actitud comprometida en la organización y cuidado de los espacios que habita
		El ritmo de trabajo que da cuenta de la calidad y el tiempo empleado por el niño para el trabajo.	Mantiene un ritmo de trabajo constante y dedicado. Se preocupa por ser detallista y mantener sus elaboraciones de manera organizada y limpias, también se anima a realizar propuestas de trabajo dentro de la jornada a partir de sus ideas que resultan complementos interesantes para cada actividad y que son acogidos con agrado por el grupo.

ESTRUCTURA DEL INFORME	¿QUÉ SE ABORDA?	¿CÓMO SE EVIDENCIA EN EL INFORME? EJEMPLO	
Tercer momento	Se describen los procesos específicos del proyecto, en donde se plantean los conocimientos alcanzados y apropiados por el niño, ejemplifica y relaciona el conocimiento con acciones que desde la cotidianidad aportaron a la construcción significativa de conocimiento; se realiza un	Pensamiento lógico matemático Se han generado experiencias desde el juego simbólico y de roles, en las que se recrean situaciones de la vida cotidiana, y se hace el uso del número, por ejemplo: los supermercados o tiendas, los juegos de mesa, estableciendo turnos, poniendo fichas en un orden específico, seguir una secuencia, etc.; las salidas a establecimientos comerciales que nos permitieron identificar una organización por clasificación, y otras dinámicas propias de este tipo de establecimientos como el comprar, vender, ofertar; también el origen del dinero, identificación de las características del billete y la moneda, las formas de pago, el uso de dinero didáctico y real, la creación de billetes entre otros.	

	análisis consciente y juicioso desde los cuatro ejes transversales de la propuesta C.E.L	La lengua escrita Durante este semestre se han encaminado múltiples acciones frente al proceso de adquisición de la lengua escrita, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas, los múltiples lenguajes, las posibilidades que ofrece “Mandala” y los intereses particulares: la música, los géneros literarios, sentires, necesidades comunicativas, preguntarios, salidas, entre otros, para dar paso a variedad de creaciones y producciones en un contexto real, significativas y con sentido. Pensamiento social y natural Dentro de las diferentes actividades propuestas existe un acercamiento a diversas acciones que involucran el cuerpo, es por esto que el movimiento se retoma en gran parte de las actividades porque desempeña un papel muy importante, en cuanto al cuidado de sí mismo, el reconocimiento del otro, ubicación espacial, desarrollo de habilidades físicas, comunicativas y las relaciones que se establecen con el entorno, objetos y/o sujetos.
--	---	--

La tabla anterior muestra cómo los padres se acercan a la pedagogía proyectiva que guía a la institución y cómo este informe refleja la importancia de concebir al sujeto-niño, no desde una mirada enfocada exclusivamente a la dimensión cognitiva, sino desde la evaluación constante de sus prácticas tal y como veíamos en la matriz abordada en el capítulo 2. Aunque se hace evidente el interés de llamar a los padres a participar activa y conscientemente en todas las actividades que realizan sus hijos en el colegio, consideramos que esta propuesta evaluativa se fortalecería más incluyendo a los sujetos- padres en este proceso de manera más activa, dejando de lado el papel de receptores.

3.3.3. Uso compartido de materiales y espacios

En el C.E.L los materiales dentro de la Tiva son compartidos, las dinámicas o acuerdos de uso dependen de cada grupo, desde nivel 4 los niños aprenden la importancia del cuidado de los objetos que son de todos, desde en concepto de “responsabilidad compartida” expuesto por la maestra:

...como me relaciono con los recursos, llámese materiales, porque están los espacios pero están también los materiales con lo que tenemos, con lo que contamos, entonces los materiales por eso el C.E.L tiene una propuesta específica de uso colectivo de materiales, hay materiales de uso individual que son los que se necesitan cada uno pero también están los de uso colectivo que llevan a lo mismo, a una “responsabilidad compartida” a que es algo que tenemos que cuidar entre todos y por eso no marcamos el lápiz, si lo cuido porque es el que está marcado y es el de Johana entonces los demás no me importan, no, la idea es que yo cuide lo de todos, porque puedo usar este lápiz hoy, pero mañana me toca este otro, entonces no es lo mío, lo mío, lo mío; sino lo de todos. (Entrevista maestra nivel 9, Abril 2014)

Esta práctica está estrechamente relacionada con la construcción de acuerdos que abordaremos más adelante, porque cada niño como sujeto autónomo se autorregula y se comprende como parte de un colectivo y por lo tanto busca el bienestar del mismo. Retomaremos una observación participante realizada en el nivel 5:

Tabla N° 4 Diario de campo Mariana Hernández 2014

Descripción
Jerónimo²⁵ un niño de cinco años llegó la semana pasada, momento en el cual ya se venía desarrollando un proceso con los otros niños desde comienzo de año, en el que ellos conviven con las diferentes dinámicas de la institución; la anterior situación es complicada para él, los otros niños y la maestra titular, pues al no haber iniciado el proceso con los demás se le dificulta vivir y experimentar dinámicas alternativas en las que el castigo o las pataletas no tienen lugar, y por otro lado, el niño venía de una institución de educación tradicional. Por ejemplo el día de hoy el grupo estaba haciendo un trabajo y necesitaban de lápices y hojas blancas, mientras la maestra titular y yo organizábamos las hojas, Andrés, otro de los niños pertenecientes al grupo de nivel 5, nos preguntó si podía repartir los lápices a sus compañeros, al ver su sentido de colaboración la maestra titular le dijo que sí, otro de los niños, Karen, nos dijo que iba a poner una canasta de los borradores y saca puntas en cada mesa, cuando Andrés llegó al lugar donde estaba Jerónimo, éste le exclama que le dé su lápiz, Andrés le dice que los lápices no son de él, sino que de todos, Jerónimo al creer que no le iban a dar uno, reacciona con mal genio y al empujar al otro niño, le hace botar el tarro de los lápices al piso, al ver esto los demás niños reaccionan y le dicen a Jerónimo que él no debe hacer eso porque Andrés tenía

²⁵Los nombres de los niños fueron modificados para elaborar este documento

razón, reafirmado “los lápices son de todos”, agrega Karen: “Si, y si tú los botas al piso los vas a dañar y después con qué dibujamos” al sentirse aludido por todos Jerónimo empieza a llorar. Aquí la maestra titular se involucra, lo hace levantarse y le pregunta al niño la razón de su llanto, él le responde que porque todos lo odian, ella llama a Andrés y le pregunta si eso es cierto, él lo niega y le explica a la maestra lo que había ocurrido, al terminar de contarnos lo ocurrido le preguntan a Santiago si lo que hizo estaba bien, si Andrés había hecho algo para que él le contestara de esa manera, el niño nos responde que no está bien porque Andrés se pudo haber lastimado. A continuación Maestra titular²⁶ le explica a Jerónimo que todas las cosas que hay en la Tiva²⁷ son de todos, los lápices, las sillas, las mesas, las tijeras, en fin todo, y que al ser de todos debemos cuidarlos, intervengo yo y le pregunto a Jerónimo: “¿a ti te gusta dibujar?”, a lo que él responde que si, después yo le dije: “Jerónimo y si dañas los lápices, no tendrás como dibujar y si no hay lápices tus amigos y las demás águilas con que dibujaran o escribirán”, después de lo que le digo el solo asiente con la cabeza y al final nos dice que de ahora en adelante será más cuidadoso con las cosas porque no solo él sino todos sus compañeros estarán tristes si no pueden dibujar.

En el anterior relato podemos evidenciar como los niños convocan y ejercen esta práctica, cuando por ejemplo Jerónimo hace un mal uso de los materiales que los niños saben que son compartidos, todos reaccionan y lo hacen reflexionar sobre su acción en este caso fue necesaria la intervención de la maestra titular, pero cuando los niños nuevos comprenden las dinámicas de la institución llegan a apropiarlo y vivirlo de forma tal que entiende y vive la responsabilidad compartida. Es

²⁶Maestra titular nivel 5

²⁷Tiva es el nombre que se le ha dado a los salones del C.E.L y significa lugar de trabajo para los Chibchas.

importante resaltar que este tipo de reflexiones no son expresadas al niño en una clase o momento determinado, es desde la riqueza que brinda la cotidianidad que el niño logra comprender el concepto de colectividad en la relación con el otro; Desde este punto de vista reconocemos las palabras del profesor Francisco Aguilar citado por una maestra en la entrevista:

...El profe Juan Francisco Aguilar cuando nos habla de este tema (materiales compartidos) dice que el C.E.L es una educación de carácter privado que educa para lo público, que es lo contrario que puede pasar en estas instituciones públicas que educan en lo privado, esto es mío, no lo cojas, lo guardo y la maleta tiene candado, es decir todo es desde una individualidad. El C.E.L es una educación privada que educa para lo público; si nosotros vamos a un parque, cómo nos relacionamos en ese parque y qué responsabilidad tenemos de estar allí como es que encontramos ese lugar y cómo lo dejamos y también puede ser una idea de retribución y si yo estoy acá y este lugar o esta experiencia me brinda algo, yo como lo puedo retribuir, esas son como las relaciones que se dan. (Entrevista maestra nivel 9, Abril 2014)

No solo existe una relación y reflexión del sujeto con los materiales compartidos, también los espacios son públicos y entran en la misma dinámica de la responsabilidad compartida. Desde el currículo oculto se establecen relaciones significativas para la construcción de sujetos porque da cuenta de algunos valores y costumbres propias de la institución, convirtiendo a este tipo de currículo en parte integral de la cultura escolar.

3.3.4. Construcción de identidad colectiva: la práctica de denominación de grupo

Existe otra práctica que reconocemos como parte de la cultura escolar del C.E.L la “denominación de grupo”; en el siguiente apartado vamos a definirla y analizarla gracias a entrevistas, sistematizaciones de proyectos anuales del periodo (2000- 2014) y una serie de observaciones participantes realizadas en el Nivel 9, definimos desde el proyecto anual Minga 2014 esta práctica como una actividad que:

Busca denominar al grupo para fortalecer procesos de identidad y sentido de pertenencia. Es una experiencia que genera dinámicas diferentes en cada nivel relacionadas con la consulta, la indagación, la argumentación y debate, así como el ejercicio vivencial de la democracia participativa, posibilitando la toma de decisiones individuales y colectivas. También se denominan los lugares del colegio y algunos objetos como los cuadernos de trabajo. El proceso de denominación llevará a cada grupo a conocer de manera compleja y hacerse expertos en su propuesta elegida evidenciando la riqueza que se puede encontrar al interior de cada grupo” (Minga, 2014, p.8)

En esta institución, en la primera etapa del proyecto cada año, todos los grupos del círculo Hyzcaty realizan un proceso de denominación acompañado por la maestra, este proceso busca fortalecer la identidad tanto individual como colectiva y el reconocimiento como grupo dentro de un colectivo más grande que en este caso sería el colegio. La práctica de denominación hace parte del currículo formal desde hace más de diez años y se ha caracterizado por tener un valor invaluable a nivel general desde el sentido de pertenencia con lo público (el colegio) y lo particular (mi individualidad).

...El proceso de nominación y denominación es muy importante porque crea con los niños y las niñas unas dinámicas distintas, no es lo mismo llamarse grado primero o nivel 6 a ser los ornitorrincos del 2012 por decirlo de alguna manera, porque como grupo se van consolidando esos lazos primero se hacen expertos en ese nombre que eligen si son tigres, si son egipcios es un pretexto para que todos en el grupo se hagan expertos de ese nombre que eligieron entonces desde la identidad tienen una fortaleza grandísima, desde el sentido de pertenencia valdría también el convocarse como grupo y todo lo que tiene que ver desde el proceso de selección y la búsqueda, compartir información, entonces el proceso de denominación fortalece las habilidades comunicativas desde la interpretación, desde la argumentación y desde la proposición (Entrevista maestra nivel 9, Abril 2014)

La práctica de denominación se puede dividir en dos momentos: el primero dedicado a los procesos de nombrar, renombrar y el segundo a denominarse; haciendo referencia a los materiales, espacios y grupos respectivamente.

El primero consiste en denominar los cuadernos, materiales y espacios colectivos e individuales como mesas o paredes. Desde esta actividad se evidencia la importancia del nombre, su significado y trascendencia; así nombrar y renombrar los objetos y lugares no se convierte en un ejercicio naturalizado y memorístico. En el C.E.L todos los lugares tienen un nombre asignado por los niños y maestras a través de los años, el desierto de colores es una cancha central donde todos juegan, a los baños se les llama burbuja, al teatro Maloca, entre otros. Todos estos momentos tienen un significado y una historia otorgada por el tiempo y los sujetos, para el colectivo de maestras es importante dar a conocer estas dinámicas a los niños fortaleciendo el sentido de pertenencia.

... Desde la identidad y el fortalecimiento del sujeto empezamos con el nombrar y renombrar que es muy importante para el C.E.L, entonces, se renombra la Tiva, se nombran los cuadernos o las paredes o la puerta, los lugares se hace evidente que en cada lugar está renombrado, ya todos tienen nombre, entonces averiguar por qué se le puso ese nombre y no otro. (Entrevista maestra nivel 5, Abril 2014)

El segundo momento es denominar el grupo. Esta práctica se caracteriza por recoger más que ninguna otra, los intereses y gustos que como individuo puede llegar a tener un niño con el fin de compartir de una manera argumentada y con sentido su sentir al grupo que lo acompaña: “Cada año todos los niños del C.E.L tienen la oportunidad de elaborar sus propuestas de denominación colectiva, desde sus intereses y gustos, este proceso busca denominar al grupo para fortalecer procesos de identidad y sentido de pertenencia” (Montoya Carolina, 2013). En cada grupo el proceso genera distintas dinámicas dependiendo del nivel, la importancia y profundidad que le dé la maestra que acompaña el proceso; pero se sigue una misma línea desde el proyecto y los acuerdos los que las maestras llegan en el proceso de construcción del mismo:

...cada niño tiene la posibilidad de asumir una propuesta, darla a conocer y sustentarla ante sus compañeros; poniendo en juego habilidades como la argumentación y proposición, además de realizar un ejercicio vivencial de democracia participativa posibilitando la toma de decisiones individuales y colectivas. (Entrevista maestra nivel 9, Abril 2014)

A continuación expondremos en qué consiste esta práctica y cómo es abordada desde dos niveles 5 y 9²⁸; independientemente del grupo se siguen momentos que, aunque no están escritos en el currículo, hacen parte del proceso, el primero es: la indagación de los gustos o intereses, el segundo

²⁸En el C.E.L se utiliza el termino nivel para identificar el “curso” en el que se encuentra el estudiante, en este caso nivel 5 corresponde a grado transición y nivel 9 a cuarto de primaria

corresponde a la iniciativa de consultar en relación con la propuesta elegida, el tercero socialización a un colectivo, el cuarto reconocimiento de otras propuestas y el quinto la votación. En caso específico del nivel 5 año 2014 la maestra nos relata cómo aborda esta práctica con niños:

...En el proceso de denominación en el grupo se toma una decisión colectiva, entonces se debe participar en traer una propuesta o dos, desde mis gustos o desde lo que me interesa, o desde algo que no sé, entonces es decir yo traigo estas dos propuestas, voy a decidir que me quedo con esta entonces eso sería una decisión individual y digamos investigar sobre todas estas, en el caso de nivel 5 salieron 12 propuestas, de las que hemos investigado y que es un proceso que avanza colectivamente, si faltan niños pues se esperan porque es importante la participación de todos y que todos entiendan el significado de llamarse de una manera, porque va a ser por todo un año, entonces participan en la medida en que socializan, argumentan sus propuestas, en que se ponen en desacuerdo con una propuesta y dicen el ¿por qué?, porque eso es lo más importante o dicen porque mejor deberían llamarse así, en que se parecen para empezar a identificarse con esas propuestas. Las votaciones, empiezan. Al inicio las votaciones son más desde el registro, votan por dos por tres como para escoger las que tienen más fuerza; a continuación se hace otro tipo de investigaciones, pueden ser de creaciones para animar las propuestas y ya ahí si se hacen las votaciones finales, que dependen de la estrategia que le de cada profe, porque aunque uno como profe ni vota, ni propone, uno guía todo ese proceso y si tiene que hacer altos los hace, pero los niños son los que van dando ese avance hasta que ya al final se decide cuál.(Entrevista maestra nivel 5, Abril 2014)

En el caso de este grupo, la maestra realiza un trabajo colectivo desde el momento de la indagación hasta la votación. Para ella es importante que los niños se identifiquen con la propuesta desde el

inicio del proceso, el trabajo desde lo individual no es tan fuerte como se da en los niveles más grades, aunque en la entrevista no se nombra, en particular con los niveles más pequeños las estrategias más utilizadas para llevar el proceso son las narrativas, los niños cuentan porque les gusta y porque es importante para ellos, lo comentan en su grupo y hacen valer su voz al momento de decidir.

Para terminar podemos concluir que desde el análisis del currículo del C.E.L expuesto se evidencian procesos formativos que dan cuenta de la construcción del sujeto-niño y de la apuesta formativa coherente de la institución: el fortalecimiento del sujeto en todas sus dimensiones. El explícito del C.E.L es la vivencia del proyecto anual general del círculo Hyzcaty, este da cuenta de una intención clara por una interdisciplinariedad invitando constantemente a los agentes educativos a pensarse y repensarse su práctica educativa. Por otra parte el currículo oculto da cuenta de las relaciones de poder que se establecen y conciben a un sujeto- niño que participa activamente; Por último la cultura escolar expone las prácticas pedagógicas, las relaciones sociales y los valores presentes en la cotidianidad que reconocemos como procesos formativos

CAPÍTULO 4

LA ASAMBLEA: UNA ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA QUE APORTA A LA FORMACIÓN DE SUJETOS HISTÓRICOS-SOCIALES

El propósito de este capítulo es analizar la asamblea como una de las prácticas cotidianas del C.E.L, que junto a las mencionadas en el capítulo anterior, son reconocidas como parte fundamental de los procesos formativos que contribuyen a la construcción de sujetos histórico-sociales. La asamblea será expuesta desde sus dos intenciones: la primera como mecanismo democrático que incentiva la participación de los niños como sujetos políticos en su comunidad; y la segunda como estrategia formativa para el manejo y resolución de los conflictos escolares que se presentan en la cotidianidad.

En este orden de ideas, en este capítulo encontramos los siguientes tres apartados: en el primero realizamos un recorrido histórico del concepto de democracia con el fin de dar cuenta de sus transformaciones y su configuración como democracia representativa en Colombia; en el segundo abordaremos la democratización del escenario escolar colombiano y la postura que asume el C.E.L ante el mismo; y en el tercero la asamblea en el C.E.L como una estrategia transformadora del conflicto escolar.

4.1 La democracia: un ejercicio de participación y empoderamiento ciudadano

Iniciamos por mencionar que en la antigua civilización Griega (S. V a.C. – en el gobierno de Pericles.), se organiza e instituye políticamente la democracia como respuesta a la consolidación de ciudades-estados, que permiten incluir en la política a todo aquel que se considera ciudadano, por medio de dispositivos como la asamblea, permitiéndole participar en los asuntos públicos con

su voz y voto para llegar a consensos respecto a las decisiones que buscaban el bien común; así este ejercicio, permitía que se dieran principios como la libertad, la igualdad de palabra y la igualdad ante la ley (Hernández, 2013).

Posteriormente Roma invade a Grecia y retoma su organización política democrática desde sus instituciones: como el senado, la magistratura y la asamblea, en esta última los ciudadanos decidían por medio del voto sus representantes y a su vez legitimaban las leyes. En consecuencia se inicia una democracia representativa, que se caracteriza por elegir a ciudadanos que defiendan los intereses de común (Hernández, 2013).

A partir de lo anterior los ciudadanos de estas antiguas civilizaciones comenzaron a participar activamente en los espacios creados y convocados para la realización de la asamblea, allí sus representantes legitimaban su posición y su voto respecto a los asuntos públicos. Según Dahl (2004) la práctica y la teoría de la democracia han sufrido cambios, se podría afirmar que las civilizaciones anteriormente expuestas son las primeras representaciones de gobiernos democráticos; sin embargo, existieron en otras partes del mundo, antes del siglo V a.C, en grupos humanos o tribus pequeñas que se encontraban regidas desde democracias directas, basándose en la toma de decisiones para el bien común.

En la tabla N°5, se recogen los elementos principales que propiciaron el ejercicio de la democracia y de ciudadanía en ambas civilizaciones, desde los aportes de los autores Dahl (2004) y Hernández (2013):

Tabla N°5 Cuadro comparativo del surgimiento de la democracia entre la antigua Grecia y la Roma Republicana

LA DEMOCRACIA		
	Antigua Grecia	Roma Republicana
Ciudadanos (demos) y no ciudadanos	Varones nacidos en Atenas. No lo eran las mujeres, ni niños, ni esclavos.	Varones nacidos en Roma, patricios (descendientes de romanos) y plebeyos (mayoría de la población). No lo eran las mujeres, niños, esclavos ni extranjeros
Polis	Ciudades - Estado	Ciudades - Estado
Forma de gobierno	Democracia (gobierno del pueblo)	Democracia denominada como La República (asunto o cosa pública)
Instituciones políticas	+ La Asamblea (función legislativa) + El Consejo (función administrativa) + Arcontes/ magistrados y Estrategas/ militares (función de gobierno) + Helia, Areópago y Éfetas (función de justicia)	+ La Magistratura (Gobierno de la Ciudad) + El Senado (asuntos de política exterior) + La Asamblea/Comicios (Aprobación de leyes)

Lugar de la Asamblea	En el espacio denominado Ágora.	En el centro de la ciudad denominado Foro
Predominio de la opinión	Basados en la mayoría de los votos dados en las entidades territoriales	Basados en la mayoría de los votos dados por las tribus
Tipo de democracia	Participativa o directa	Representativa

Posteriormente desde que se estableció el Imperio Romano (30 d.C a 476 d.C) hasta finales de la Edad Media (1453) la democracia sufre un deceso, que se ve enmarcado primero por gobiernos dictatoriales en el periodo de Dominado del Imperio Romano y la instalación de la monarquía (forma de gobierno donde la soberanía se centraba en el monarca). Por lo tanto, estas formas de gobierno se caracterizaron por el establecimiento de jerarquías involucradas en los aspectos de la vida social, política, económica y en el predominio del autoritarismo al ejercer las leyes sobre los súbditos.

Desde la caída del Imperio Romano de Oriente y en los años posteriores, se dio paso a la Edad Moderna donde se gestaron una serie de dinámicas a partir del siglo XVI, originadas por la transformación social que dejó atrás el teocentrismo y se centró en el antropocentrismo que correspondieron a procesos como el Renacimiento, la Ilustración y posteriormente a hechos históricos como La Reforma Luterana, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa (Hernández, 2013). Por otro lado, tanto en el continente europeo como en América, se estaban conformando varios Estados-Nación, que pretendían una forma de gobierno que se pareciera a la democracia dada en la Antigua Grecia; pero no es hasta el siglo XVIII que se instaura el gobierno

representativo, con el cual se pretende involucrar a los ciudadanos en el aspecto político y además, se les dota de derechos y deberes al pertenecer e identificarse con su Estado-Nación.

Por lo tanto, aparece el concepto de soberanía con el transcurrir de los momentos históricos, entendiéndose como el poder absoluto que enmarca una forma de gobierno, que se caracteriza al no sujetarse a otros poderes superiores, ser una autoridad máxima y es decisoria cuando se requiera preservar el sistema político. De hecho, comienza con la soberanía absoluta de los reyes con sus leyes sin consentimiento para sus súbditos, hasta que se configura en nuestros días una soberanía popular fundada en el poder del pueblo desde la legitimización activa de la mayoría (Lozano, 2005).

Este recorrido histórico, muestra cómo desde la antigüedad se ha transformado la democracia como sistema político y la ciudadanía como ejercicio de éste; evidenciándose principalmente la participación del pueblo, reconociendo la asamblea como uno de los mecanismos más importante en la historia de la democracia, con la clara intención de otorgarle a los sujetos el poder de pensarse y actuar desde el bienestar colectivo. Para completar este recorrido mostraremos en el siguiente apartado las transformaciones que género adoptar la democracia en el contexto colombiano:

4.1.1 La democracia representativa en Colombia

En Colombia en la Constitución Política 1886 se otorga la soberanía a la Nación, siendo está representada por los miembros del poder público legislativo que fueron elegidos por medio del sufragio, (función constitucional de los ciudadanos), los elegidos representaban a la “Nación entera, ellos no tenían el deber de explicar a sus electores sus acciones (Lozano, 2005), por lo

tanto no representaban los intereses del pueblo o de su organización política al desentenderse al asumir el cargo.

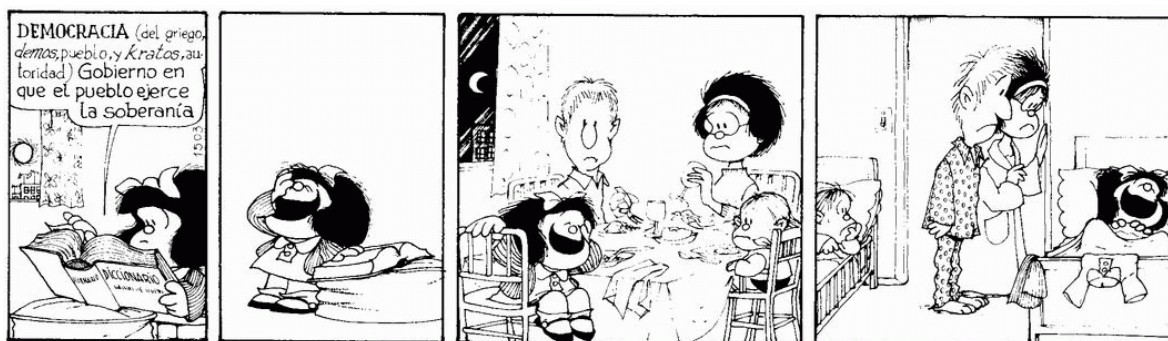
En consecuencia surgen cambios cuando se convoca la Asamblea Nacional Constituyente en 1991, siendo su propósito principal reformular la Constitución Política de 1886 para dar respuesta a las dinámicas que se dieron en el contexto nacional e internacional durante el siglo XX. De este modo, según Herrera & Pinilla (2001) se establece desde aquí democratizar la vida política y social de los colombianos y esto se evidencia desde el preámbulo y en algunos artículos que componen a esta Carta Magna, como por ejemplo retomaremos el artículo I:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto a la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general (citado en Lozano, 2005, pág. 139).

Desde aquí se establece como principio la soberanía popular y para que se ejerza su poder se crean mecanismos para la participación de los ciudadanos (personas mayores de 18 años) como: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato que se encuentran consignadas en el Artículo 103 de la Carta Magna. Por lo tanto se espera que cuando el ciudadano participa en la elección de sus representantes gracias al sufragio, como lo menciona Lozano, (2005): “Los miembros elegidos representan al pueblo por lo

tanto, son responsables del cumplimiento de sus obligaciones ante la sociedad y sus electores, al serles impuesto un mandato que puede ser revocado por decisión de la ciudadanía (p.112).

Desde esta perspectiva, podríamos preguntarnos ¿por qué en la actualidad colombiana se tienen concepciones tan distantes sobre la democracia? Puede ser que a través del tiempo se ha venido configurando por las representaciones e imaginarios sociales que tienen los ciudadanos en torno al tema, como por ejemplo, si retomamos el sufragio este se ha instaurado como una fachada que utilizan aquellos que quieren acceder al poder para conseguir beneficios propios. Es así como Quino en su historieta de Mafalda puede representar para lo que muchos es ahora la democracia o el asunto político:



*Imagen recuperada el 12/07/2014 de www.google.com

Partiendo de lo anterior estas percepciones, representaciones e imaginarios sociales se originan debido a las crisis políticas que se han dado en el contexto colombiano que exponen (Herrera, Pinilla & Infante, 2001): el individualismo de la sociedad colombiana, la falta de consolidación de una unidad simbólica de Nación, la ineficiencia de los partidos políticos ante las demandas sociales y políticas del pueblo, el conflicto bipartidista tradicional, la apropiación privada del Estado, la expansión del conflicto armado y la debilidad del Estado ante soluciones políticas. Las crisis políticas expuestas han permeado y configurado la cultura política colombiana, y desde la

Constitución del 91, se busca construir una cultura democrática que pretenda configurar actitudes en los ciudadanos desde el reconocimiento de la diversidad y la diferencia del otro (Herrera & Pinilla, 2001).

4.2 La democratización del contexto escolar colombiano y cómo se asume en el C.E.L

Por esta razón uno de los papeles de la educación es la formación ciudadana de los colombianos, la cual se pone en marcha con la Ley General de Educación de 1994 con el fin de consolidar lo propuesto en la Carta Magna del 91, donde se reconoce que la educación es un servicio público que debe propender por reconocer y respetar los derechos humanos, la paz y la democracia, en las instituciones educativas - privadas y públicas – con la enseñanza de la Constitución e instrucción cívica para generar prácticas democráticas y fortalecer la participación ciudadana. Por lo tanto la Ley General de Educación del 94, se enfocaría en proyectos de formación para la vida, la paz, los derechos humanos y la participación democrática desde ambientes educativos de convivencia, pluralismo, solidaridad, ejercicio de la tolerancia y de la libertad (Herrera & Pinilla, 2001).

De hecho se instauro la necesidad de democratizar los escenarios escolares con prácticas institucionales que involucren a los estudiantes. Esta situación va acorde a lo que afirma Escalante (citado por Herrera & Pinilla, 2001) “Los PEI, el gobierno escolar, el manual de convivencia, el consejo estudiantil, los foros educativos y la representación estudiantil, se convierten en elementos muy importantes para formar en los niños y jóvenes comportamientos democráticos”(p.78) al propiciar y configurar su participación activa en espacios políticos escolares.

En realidad en este proceso de la democratización de la cultura escolar desde la formación ciudadana, según Herrera & Pinilla (2001) a los niños y jóvenes no se reconocen en la sociedad como ciudadanos debido a dos concepciones de ciudadanía que han primado en la escuela: la

primera, tiene que ver con el reconocimiento de la infancia como categoría social con la que se justifica el control constante sobre los menores de edad; y la segunda, es la consideración de un estado de preciudadanía al no contar con las cualidades necesarias para ejercer su ciudadanía. Estas ideas también son apoyadas por Ariza (2007) al exponer que la formación ciudadana no se debe comprender como un espacio preparatorio para que los niños y jóvenes asuman una condición futura de ciudadanía, sino por el contrario, debe ser un aprendizaje que se dé desde el ejercicio cotidiano de la misma.

Por consiguiente, se inició la figura de los gobiernos escolares que se instauran como una democracia representativa; cada año los estudiantes de los colegios deben elegir a un representante de los estudiantes, acogiendo el modelo que utiliza nuestra Nación cada cuatro años, haciendo que sea poco significativo para el elegido y sus electores; El personero debe recoger las voces de todos los estudiantes y llevarlas a las directivas. Desde esta perspectiva nos preguntamos ¿Qué concepción de participación democrática se tiene en nuestras escuelas? Si no hacen más que mostrar una práctica sin sentido para la comunidad involucrada, desligando la participación activa de los sujetos inmersos en el contexto educativo.

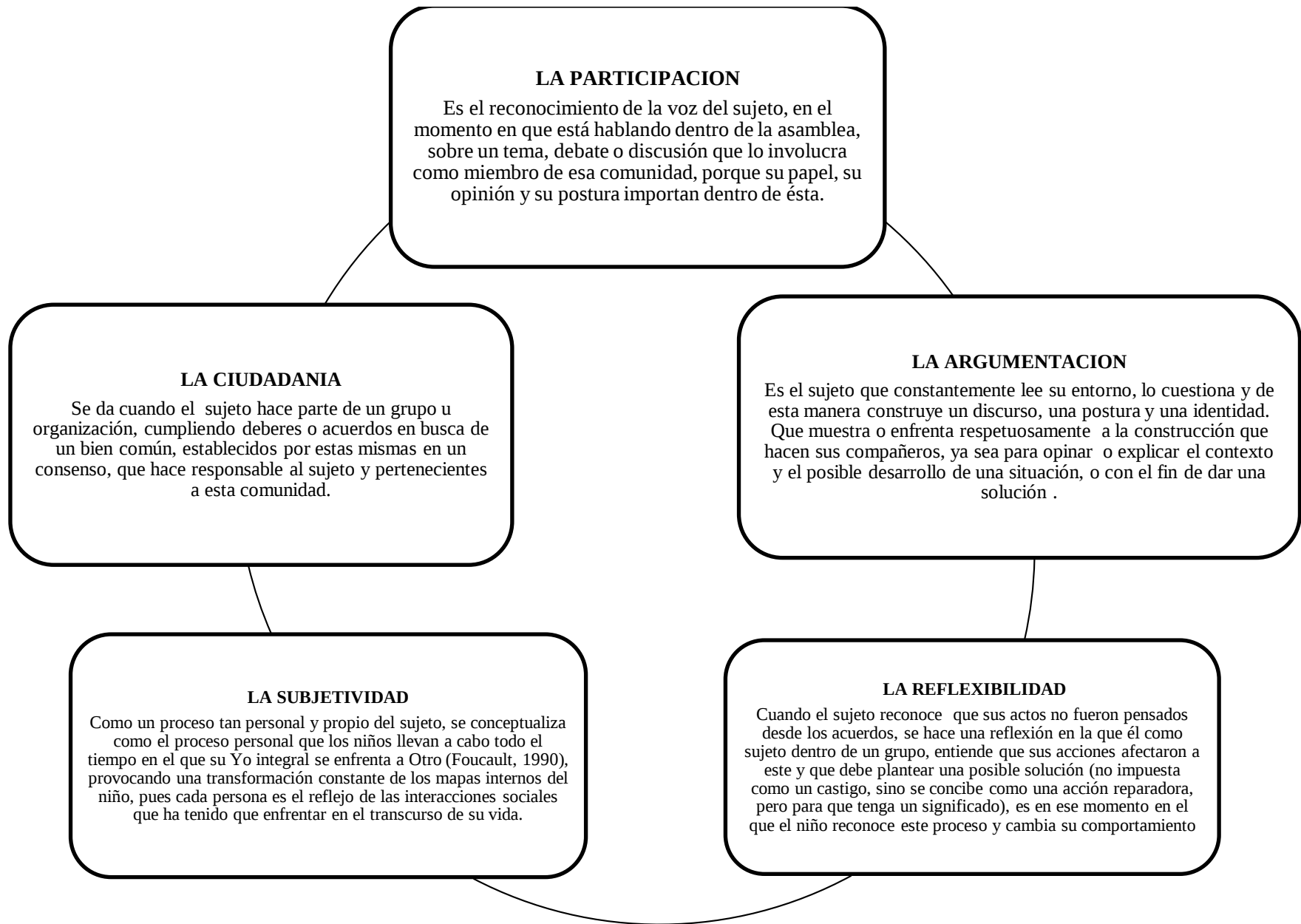
Con base en lo anterior Aguilar (2001) opina que la escuela debe adoptar la ciudadanía desde un carácter social y político, donde el niño, al formar parte de un conglomerado social, adquiriría sentido de pertenencia a una organización micropolítica en la que se forman hábitos de participación. Es más, esta situación se demostraría con la construcción de una cultura democrática en la escuela, que es expuesta por Aguilar (2001) como “un entramado de significaciones y de relaciones sociales que constituyen un ambiente educativo que actúa como nicho en el cual se forma la ciudadanía” (p. 282). Por lo tanto, se expresarían en comportamientos, prácticas, saberes, valores y representaciones que conformarían, a su vez, el marco convivencial de la institución; con

esto se configuraría un contexto democrático que expresaría el efecto y causa de la cultura democrática escolar (Aguilar, 2001).

Para que esto se logre, Aguilar (2001) afirma que se alcanza con la endogenización²⁹ de los principios democráticos que establecen la institución escolar y que determinan las acciones escolares; así que estos principios se pueden considerar como procesos que cuentan con las siguientes características: la primera, los principios no siempre estarán presentes; la segunda existirán en cierto grado (según la apropiación de la comunidad educativa); la tercera y última los principios se relacionaran entre sí (según el énfasis y la articulación). Identificamos en el C.E.L los siguientes principios que configuran la cultura democrática escolar:

Esquema N° 1 Principios de la cultura democrática del C.E.L

²⁹Es la escenificación de la temática o enunciado en el terreno de la vida personal. Para más clarificaciones se puede consultar en Arboleda, Julio Cesar. (2005) *Estrategias para la comprensión significativa Didácticas cognoscitivas y socioafectivas*. Bogotá, D.C. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.



Por lo tanto, estos principios democráticos los vemos también reflejados de una u otra manera en la asamblea del C.E.L, al ser una representación misma de la democracia participativa que se opone a las dinámicas democráticas representativas que configuran nuestra cultura política colombiana y que han permeado el contexto escolar. Esta concepción democrática es presentada por la maestra de nivel 9:

Lo democrático es todo ese proceso de participación, de la toma de decisiones, de la votación, del sentido de pertenencia, de lo justo, de generar igualdad de condiciones, equidad. Nosotros no queremos reproducir los modelos democráticos que pasan a fuera con los adultos, donde gana el que más ofrece, en que gana el que trajo un mejor incentivo para sus compañeros. No, lo que queremos, precisamente, es que los niños vean lo importante que es ir a investigar, que gana el que tiene los mejores argumentos, que sean los más creativos, que busquen, que hagan uso de la receptividad para ganarse a sus compañeros, que le den a ellos aportes de lo personal y no simplemente que ellos quieran ir a ganar la propuesta solamente porque ellos están ganando votos y adeptos y haciendo promesas y demás; no queremos reproducir ese tipo de democracia, además porque no creemos en una democracia representativa si no en una participativa, por eso aquí en el C.E.L nadie necesita que otro lo represente para decir lo que piensa, él lo puede hacer y puede acercarse a la directora y a los maestros de una manera muy particular sin ningún tipo de protocolo, porque es un espacio en donde todos estamos en un tipo de relaciones horizontales.(Entrevista maestra nivel 9, Abril del 2014)

De acuerdo a lo expuesto, el C.E.L pretende promover la democracia participativa desde la práctica de la Asamblea al ser un espacio deliberativo y decisivo, en el cual se pone en juego la habilidad retórica³⁰ y reflexiva de los niños, en las situaciones cotidianas de la institución. Surge con el fin de otorgar un nivel de responsabilidad a los niños dentro de su formación, creyendo en su habilidad para regular sus propias acciones, su individualidad y su rol dentro del colectivo. Lo anterior lo evidenciamos en la posibilidad de cambio individual que se genera en la asamblea, puesto que:

Es un espacio de diálogo en la cual se reflexiona, se conversa, se colocan posturas de manera crítica, se argumenta o se hace un llamado a esas personas que tienen alguna dificultad. Se convoca a una asamblea cuando luego de muchas oportunidades un niño no ha logrado apropiarse algún acuerdo, entonces es en la asamblea donde se hace un llamado más fuerte al niño, en el cual el grupo llama la atención a esa persona por esa dificultad que posiblemente está afectando a todo el grupo, finalmente lo que se pretende es un cambio en la persona, el cual va a estar apoyado por el grupo (Entrevista maestra nivel 6, Abril del 2014)

En este espacio los niños pueden manifestar de forma argumentada sus criterios, opiniones y experiencias, poniéndolas en confrontación con las de otros niños respecto a una situación en particular desde la participación. El sujeto-niño hace parte de la toma de decisiones desde el empoderamiento de su discurso argumentado, el respeto y la escucha de un pensamiento diferente al suyo durante en el desarrollo de la misma. A continuación exponremos brevemente una asamblea de la institución en la que se rompió un acuerdo establecido por el nivel 6 por David y la justificación para realizarla al afectar al colectivo:

³⁰Según la RAE se entiende retórica como: Arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover.

Tabla N° 6 Asamblea nivel 6, 2014

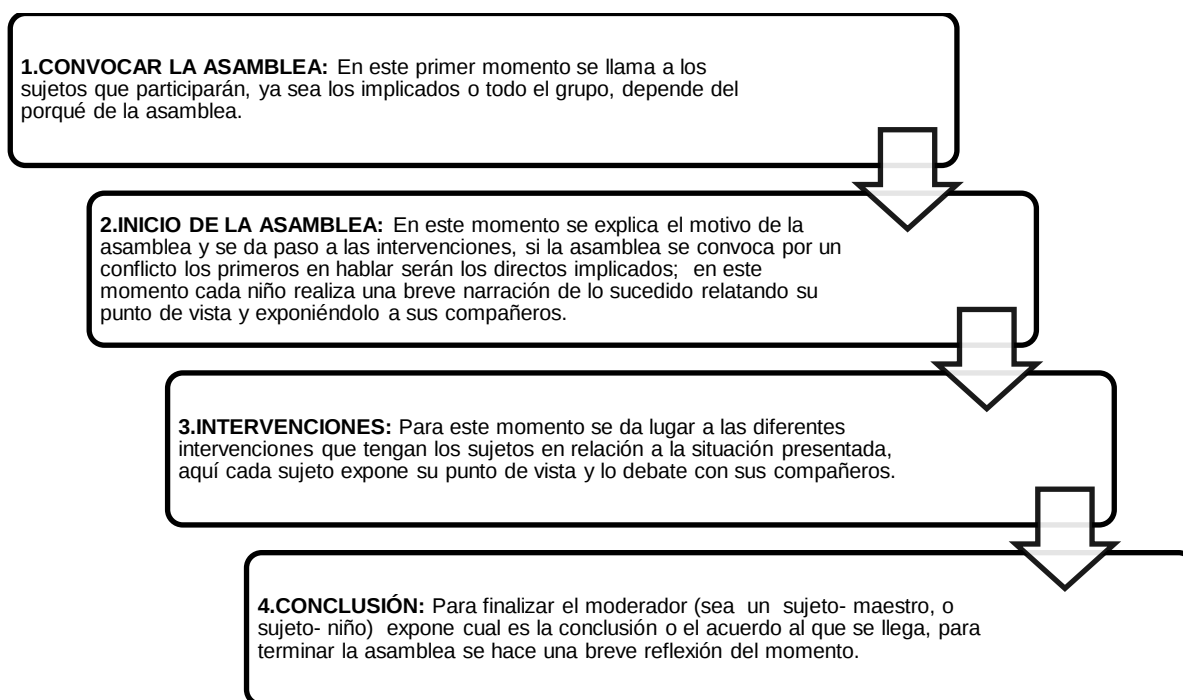
DESCRIPCIÓN
“En las horas de la mañana la maestra titular envió a los niños a lavarse caras y manos para poder tomar onces durante el trayecto David se fue corriendo por el camino de piedras que queda rumbo al baño, razón por la cual empujó e hizo caer a una de sus compañeras, en ese momento se aproximaron a la maestra titular un grupo de niñas a manifestarle lo ocurrido razón por la cual se convoca a una asamblea inmediata con todo el nivel. Durante ésta, los niños explican y describen la situación con mucho detalle, Andrea toma la palabra y explica la situación, diciendo que David estaba corriendo y gritando cuando bajaba por el camino por eso no vio cuando empujó a Victoria; a continuación la maestra titular da la palabra a tres niños más quienes hacen memoria de los detalles más relevantes de la situación. Posteriormente algunos niños explican a su compañero que existe un acuerdo³¹ que todo el grupo conoce y que se aceptó al inicio del año; Victoria pide la palabra y le explica a David que él “dio su palabra” frente a todo el grupo y que por esa razón debe cumplirla, en ese momento, David pide la palabra y explica que en ese momento había olvidado el acuerdo y pide disculpas a Victoria quien salió lastimada por esta situación. Una vez escuchadas todas las intervenciones, hace su intervención la maestra titular quien hace pasar al frente al niño que quebrantó el acuerdo pidiéndole que por favor recuerde porque se estableció ese acuerdo y entabla una charla con el grupo donde se reflexiona sobre la importancia no solo de no correr por el camino de piedra, sino de respetar los acuerdos

³¹ **Acuerdos:** Reglas y normas establecidas a principio de año en cada uno de los niveles, para armonizar el proceso de convivencia a lo largo del año escolar, en nivel 6 se tiene un acuerdo claro y es: no podemos correr en el camino de piedras porque el suelo inestable y podemos lastimarnos o lastimar a alguien más.

porque “son la voz de todo un grupo” en palabras de la maestra titular. Y al finalizar David pide disculpas a su grupo, y explica de forma reflexiva lo aprendido de la situación”³².

Antes de continuar se hace necesario resaltar que la asamblea del C.E.L está compuesta por una sucesión de momentos, que los expondremos de acuerdo a la información recopilada en los diarios de campo y que si los ponemos en contraste con la anterior tabla (N°6) se ponen en evidencia también:

Esquema N° 2 Momentos que configuran la asamblea del C.E.L.



Como se evidencia en la tabla N° 6, se hace claro el incumplimiento del acuerdo por parte de David y por lo tanto las niñas recurren a la maestra titular para comentarle la situación siendo ella la que determina la pertinencia de la asamblea (1.Convocar la asamblea), luego se explica el porqué de

³²Esta experiencia fue tomada de: “Diario de campo Paula Acero 2014”

la asamblea al grupo al tener que ver con los acuerdos establecidos (2. Inicio de la asamblea), después se da paso a las intervenciones de los niños que observaron la situación y de las del grupo en general (3. Intervenciones) y se finaliza con la palabra de la maestra titular al hablar de las consecuencias que traen consigo cuando se rompe el acuerdo (4. Conclusión).

Por otro lado cabe resaltar que una asamblea del C.E.L puede ser convocada por los agentes educativos de la institución como por ejemplo: los maestros titulares, los niños, los maestros en formación y otros agentes no formales (servicios generales), al ver la pertinencia del llamado a la asamblea a la comunidad. De acuerdo a esto, se permite que el propio niño autogobierne su convivencia desde la asamblea al ser ésta:

“...una actividad fundamental para regular y mejorar la convivencia en el aula, facilitando la adquisición de valores y actitudes. Valores como el respeto, el diálogo, la democracia, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la ayuda al compañero, etc., se trabajan asiduamente en las asambleas de una forma vivenciada, lo cual contribuye a su asimilación.”(Pérez, 1999, p. 119)

Para finalizar, al llevar ya dos años y medio en esta institución, definimos la asamblea en el C.E.L como una práctica institucionalizada, la cual desde nuestras indagaciones no se encuentra definida ni estructurada en los documentos formales³³ del colegio. Con el paso de los años, esta práctica se

³³ Los documentos formales revisados para esta investigación fueron:

- Centro Educativo Libertad, C.E.L (2006). Presupuestos pedagógicos que orientan el quehacer formativo en el C.E.L Avance proyecto educativo institucional “PEI”
- Aguilera, A & Martínez, A (2009, Abril 15 de la publicación para publicaciones semestrales). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. Pedagogía y saberes (n° 31), págs. 15 – 23. (Este documento es un artículo que expone la pedagogía proyectiva desde las experiencias propias del C.E.L el cual fue escrito por dos maestras del colegio).

ha posicionado para convertirse en la acción concreta e intencionada que evidenciamos hoy, siendo un proceso que contribuye al fortalecimiento de la convivencia y apunta a la constitución y transformación de la subjetividad de los niños.

4.4 Apuesta por la convivencia: la asamblea en el C.E.L

Comenzaremos con conceptualizar el conflicto en sí, al ser entendido como la incompatibilidad de cosmovisiones entre dos actores que se genera, según Fisas citado por Betancourt & Aguilar, (2002)

Es una situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un estado) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o éstos son percibidos como tales), lo que los conduce a una oposición enfrentamiento o lucha” (p. 18)

Partiendo de esta definición podríamos decir que el conflicto es inherente al ser humano y se puede presentar en cualquier situación o contexto, por lo que en la institución educativa se presentaría como conflicto escolar, siendo un factor predominante que surge por las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes actores de la institución, como lo son: directiva - maestro, maestro- estudiante y directiva - estudiante, entre otras. En el momento que surge un posible conflicto, el mal manejo del poder se hace presente, imposibilitando una adecuada solución (Betancourt & Aguilar, 2002).

Por lo anterior, consideramos fundamental centrar la mirada en una posibilidad de resolución que este pensada desde la prevención, siendo la asamblea una estrategia que fomenta en la comunidad

valores como el respeto, la comunicación, la responsabilidad, la tolerancia, el trabajo cooperativo y demás valores que no son tan comunes en la sociedad neoliberal que vivimos actualmente.

En la mayoría de las instituciones educativas el conflicto se ve como algo que se debe esconder porque se tiene la concepción que es algo malo y no permite una buena convivencia, desconociendo totalmente el carácter formativo del mismo y evadiendo la responsabilidad de participar en la construcción de soluciones reales, que aborden este tema sin estigmatizarlo. En cambio, en la búsqueda de otras concepciones sobre el conflicto, encontramos su incidencia según una perspectiva que ve la multiplicidad con la que se puede abordar y potenciar según el contexto:

El conflicto es un proceso natural de la sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, pudiendo ser un factor positivo para el cambio y el crecimiento personal e interpersonal o un factor negativo de destrucción, según la forma de regularlo. El conflicto no es ni bueno ni malo, simplemente existe. Es como una fuerza natural que, controlada y en su justa y equilibrada fuerza, puede desarrollar a la naturaleza, producir energía y estimular la vida y, por otra parte, cuando se presenta en forma descontrolada, puede alterar los ciclos naturales, destruir e impedir el crecimiento de la vida (Muñoz, 2003).

Según esta concepción, el papel que adoptaría la educación es resolver las disputas de su contexto y transformar las tensiones, para que estas sean parte de la construcción de una cultura democrática que utiliza mecanismos de resolución de conflictos, que dan cuenta de la acción y formación ciudadana al: cuestionarse el conflicto, experimentar formas para solucionarlo, indagar su dinámica y fortalecer el compromiso político ante las desigualdades; lo que se traduciría entonces en una resolución democrática del conflicto desde el ejercicio ciudadano (Herrera, Pinilla & Infante, 2001).

En el caso del C.E.L, la resolución de conflictos parte del modelo pedagógico de pedagogía proyectiva al ser coherente con los principios y valores que se imparten actualmente. Así que:

“... se considera al niño como el centro de la actividad pedagógica por lo que el tratamiento de los conflictos cuenta necesariamente con su participación tanto individual como colectiva. Con ello se busca tomar las decisiones más acordes con los sentires, saberes, necesidades y expectativas de los/as estudiantes y los/as maestras.” (Betancourt & Aguilar, 2002)

Para ello cuando la asamblea del C.E.L es convocada para dialogar sobre un conflicto, es importante la participación de los niños como actores presentes en esta situación; particularmente en este contexto los sujetos – niños crean acuerdos según las características propias de su grupo, a esta práctica se le llama construcción de acuerdos³⁴, que se elaboran por medio de la asamblea, pero cuando uno de los sujetos no cumple los acuerdos condensados se hace necesaria una asamblea, como la siguiente:

Tabla N° 7 Asamblea de nivel 5

DESCRIPCIÓN
“En el día de ayer la maestra titular de nivel 5 por problemas de salud no pudo asistir al colegio, por lo cual me deja a cargo del grupo hasta el momento en que tenga que irme, cuando esto pasara yo debía organizar a los chicos para unirse al nivel 4, y a la hora del

³⁴Práctica abordada desde la cultura escolar, véase Capítulo 3

almuerzo, me retiraba y dejaba a los niños de nivel 5 a cargo de la maestra titular de nivel

4. Al otro día me encuentro con la siguiente situación:

Santiago uno de los niños del nivel 5 ha tenido un proceso complicado de aceptación con las personas que él no conoce o que hasta el momento está conociendo, y para él es difícil reconocer a esta persona como una figuras de autoridad o de confianza. Lo anterior lo llevó a desobedecer a la maestra de nivel 4 y posteriormente a tener un conflicto con sus compañeros, por un comentario de Juana, compañera del nivel. Al no confiar en la persona que estaba en ese momento con ellos, Santiago pierde el control y se deja llevar por la rabia, golpeando a su compañera. Al ser la hora de la salida no se hace mayor trabajo o detenimiento de lo ocurrido.

Cuando la maestra titular llega el día de hoy y se entera de lo ocurrido convoca una asamblea después de haber escuchado desde varios puntos de vista, incluyendo el mío, la secuencia de hechos que llevaron al final presentado anteriormente; teniendo estas bases la maestra titular comienza haciendo una aclaración del papel que ella, la maestra del nivel 4 y yo representamos como adultos a cargo de los niños de nivel 5, pues nosotras queremos y pretendemos el bienestar de los niños, ayudándolos en lo que más podemos, y por ende ellos pueden confiar en cada una de nosotras, no por el hecho que la maestra titular de nivel 5 no estuviera, no significaba que los niños no respetaran a la maestra del otro nivel.

Después ella empieza a hablar de la situación ocurrida el día anterior y empieza a hablarle directamente a Santiago diciéndole que un acuerdo, este la maestra o no en la Tiva³⁵, es escuchar y él no lo hizo con la maestra titular de nivel 4 ni con los amigos, y que él como niño tiene derecho de sentir enojo o rabia, pero no puede dejarse llevar por estas emociones

³⁵De ahora en adelante Tiva se entenderá como salón de clase, en el C.E.L se utiliza esta palabra que en Chibcha significa lugar de trabajo

o sentimientos y afectar a todos sus compañeros. Posteriormente se habló de lo que él estaba haciendo para tranquilizarse porque esa actitud era constante en las primeras semanas del año y ya desde aquí él decidió hablar en vez de callar y seguir bravo, pero que esto no solo debía pensarlo cuando estaba su maestra titular.

Aquí, la maestra empieza a hablar de lo normal que puede ser pelear con los amigos, pero señala que es importante calmarse y dialogar las cosas con esa persona, pero de una buena manera y actitud, pues a los gritos nada se iba a solucionar, y hacían daño a los amigos. Y que al momento de su enojo no habló las cosas y golpeó a Valentina, y le pregunta a Santiago: “¿a ti te gusta jugar con Valentina y los otros niños?”. Él contesta con los gestos que sí, y luego le pregunta: “¿Qué pudiste haber hecho en ese momento en vez de utilizar los golpes? ¿Qué hubieras hecho mejor?”, él contesta que decirle que a él no le gustó lo que estaban diciendo de él.

Con base a la respuesta anterior, la maestra hace un paralelo entre el Santiago que ella le gustaba ver y el que no, resaltando las cosas buenas y mostrando las malas como algo por mejorar, y les pide a todos los niños que le digan esos dos aspectos a Santiago. Al terminar esto, le pregunta a Santiago qué piensa de lo que sus amigos le acaban de decir y él responde: “A mí también me gusta jugar con todos mis amigos y reírme con ellos”. La maestra realiza otra pregunta: ¿Santiago y lo que hiciste ayer estuvo bien? y él responde: “No, mis amigos se sintieron mal porque había vuelto el otro Santiago que no escucha y grita mucho”, y surge otra pregunta: “entonces, Santiago ¿cómo no dejamos que ese otro Santiago no vuelva?”. Él responde: “No debo gritar a mis amigos ni a Diana cuando ellos me están hablando porque los lastimo, y debo respirar solo y ayer hablar con mis amigos para no pelear más”.

Cabe resaltar, que la asamblea del C.E.L no es una práctica realizada únicamente en el aula, ni es propia de los niños, también es utilizada en los diferentes espacios y momentos en los conviven los sujetos, por ejemplo: ocurren asambleas en un momento del descanso las cuales dirigidas por los niños para solucionar un conflicto que surgió en este espacio, pero también encontramos asambleas en las reuniones de padres o maestras con las mismas dinámicas.

De hecho, la pedagogía proyectiva concibe al niño como un sujeto democráticamente participativo³⁶, que hace efectiva su participación en los espacios sociales que propone esta comunidad educativa y que ciertamente, “... ejercen tanto su autonomía de pensamiento (pensar por sí mismos), como su autonomía moral (darse sus propias normas) para cuestionar, interpelar e instituir el mundo de significados, valores y normas en el que viven” (Ariza, 2007, p.162).

Para finalizar este capítulo, concluimos que la incidencia de la democracia participativa en la Pedagogía Proyectiva, se enmarca claramente en la práctica formativa de la asamblea, al configurarse como estrategia político-pedagógica que configuran la cultura del C.E.L, desde dos instancias; la primera se hace predominante una formación ciudadana que aporta a la construcción de un sujeto político y la segunda como apuesta a la resolución de conflictos, que se origina en la convivencia y están mediados por la participación activa en los asuntos que afectan la colectividad y la individualidad de la comunidad educativa. Gracias a que la propuesta educativa del C.E.L propende por el fortalecimiento del sujeto al implicarlo, reconocerlo y hacerlo parte en la configuración de su modelo pedagógico, en este caso, el uso de la asamblea propicia democratizar el escenario escolar, al ser un espacio que se caracteriza por el ejercicio de la ciudadanía con y

³⁶Ver tabla 1, componente sujeto-estudiante.

desde los niños, propiciar su participación directa en los asuntos que conciernen al nivel al que pertenecen y su comunidad, transforman su subjetividad cuando se cuestionan, reflexionan y escuchan las participaciones de sus compañeros para acogerlas o disentirlas; a partir de lo anterior, se puede afirmar que estas a su vez contribuyen a la formación de sujetos históricos-sociales desde la formación del sujeto político en la institución.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El presente trabajo investigativo tuvo como propósito principal hacer un análisis riguroso de los procesos formativos que se dan en el espacio de formación alternativa del C.E.L, y cómo desde allí se apuesta por un sujeto, a partir de este propósito emergen las siguientes conclusiones:

La primera, los procesos de innovación pedagógica que se adelantan actualmente en el C.E.L, evidencian cómo la pedagogía proyectiva se posiciona como modelo pedagógico alternativo, que contribuye a repensar el papel de las instituciones educativas como un lugar de formación que propende por el fortalecimiento del sujeto en las diferentes dimensiones pero siempre buscando una integralidad, desde las demandas específicas de un contexto social. Este posicionamiento se materializa en su manera de entender el conocimiento, en sus prácticas evaluativas, también desde las relaciones entre agentes educativos y la manera como se concibe a cada uno de ellos, la disposición y distribución de los espacios físicos, entre otras particularidades.

El C.E.L dentro de su práctica pedagógica, ha elegido este modelo para su ejercicio formativo, un ejercicio que trabaja de manera mancomunada con toda la comunidad educativa: directivas, maestros padres y lógicamente los mismos niños lo cual enriquece de manera potente los procesos formativos de los niños, quienes como pudimos observar en el capítulo 2 participan activamente dentro de su formación encontrando de esta manera un sentido real a los aprendizajes adquiridos, llevándolos a su realidad. De este modo, el C.E.L a través de su modelo pedagógico, hace frente a las propuestas tradicionales implementadas actualmente en las escuelas, y contribuye a la formación de sujetos histórico- sociales, desde un componente fundamental que es la reflexión y re evaluación diaria de los procesos que se llevan dentro y fuera del aula, puesto que no es posible

hablar de innovación si no hay una transformación de la realidad escolar constante, de lo contrario se incurría en prácticas del modelo tradicional.

La segunda, en el currículo del C.E.L encontramos una coherencia entre el currículo explícito y el oculto, la cual permite entender la sincronía y articulación entre prácticas y así evidenciar las prácticas pedagógicas, valores y apuestaspropios del C.E.L reconociéndolos como procesos formativos implícitos en la cultura escolar, con una apuesta formativa clara: el fortalecimiento del sujeto en todas sus dimensiones.

Es así como el currículo explícito desde su vivencia: el proyecto general anual del círculo Hyzcaty le apuesta a la interdisciplinariedad, realizando una constante invitación a la comunidad educativa (padres, niños, directivas y maestros) a crear diversas estrategias para acercarse al conocimiento. El currículo oculto refleja las relaciones que existen entre los diversos agentes educativos, desde la organización del espacio y los materiales, en valores como la colectividad y la corresponsabilidad; la relación estrecha entre la familia y la institución denota un esfuerzo por incluir a los padres en la formación del sujeto-niño; y las relaciones horizontales que sostienen maestros y estudiantes dan cuenta de la concepción de conocimiento y evaluación como apuestas en constante construcción.

En la tercera evidenciamos que desde las prácticas cotidianas del C.E.L, se hace presente la cultura escolar como ese entramado de saberes y experiencias que se manifiestan en prácticas como: la construcción de acuerdos desde el ejercicio de la constitución de la norma compartida, el uso compartido de espacios y materiales como una apuesta clara por la colectividad, la denominación de grupo desde el ejercicio de la democracia, son prácticas institucionalizadas y claras que hacen visible la formación integral del sujeto- niño. Por otro lado los valores que se evidencian en la

cotidianidad responden a la construcción de un tejido social: estos son la corresponsabilidad, la solidaridad la no competencia, el respeto por la diferencia y el bien común.

En la cuarta y última, reconocemos la Asamblea del C.E.L como una práctica formativa que se manifiesta en la institución como una estrategia político-pedagógica; este mecanismo se caracteriza por la participación activa de los niños como sujetos en los asuntos tanto colectivos como individuales que afectan principalmente al grupo al que pertenecen. De esta forma, se contribuye a la formación de un sujeto político desde el ejercicio de la ciudadanía en espacios democráticos como la asamblea, donde los niños al ser sujetos democráticos se propicia la participación, la flexibilidad y la argumentación, siendo principios que aportan a la construcción de un sujeto histórico-social desde la dimensión política y social.

Así mismo, al identificar la Asamblea del C.E.L como mecanismo de participación democrática observamos el papel que cumple para la resolución de los conflictos escolares, siendo éstos ocasionados cuando hay disensos entre los agentes que pertenecen a la institución, por ejemplo cuando hay un incumplimiento de algún acuerdo se convoca una asamblea, puesto que se ha afectado al colectivo. En consecuencia estos acuerdos y desacuerdos establecen unas pautas para la convivencia escolar donde son los niños tienen protagonismo para autorregular su comportamiento tanto individual como en la colectividad.

Como consecuencia del análisis del trabajo de campo, a la luz de la reflexión teórica, nos permitimos presentar a continuación las siguientes sugerencias que consideramos pertinentes para dar aportes a las instituciones educativas, al C.E.L. y a las maestras en formación desde aquello que nos inquietó en el trabajo histórico, político y social con la infancia.

La primera va dirigida a las instituciones educativas que trabajan con la infancia, para invitarlas a pensarse y reflexionar en torno al tipo de sujeto que están formando en sus prácticas cotidianas, no solo el sujeto- niño, también se debe reconocer al sujeto- maestro como un miembro activo y en formación. Lo anterior con el fin de tener un horizonte formativo consensuado y discutido a la luz de las dinámicas propias de su contexto, para así encontrar una coherencia clara desde los tipos de currículo y cada uno de los componentes del modelo pedagógico y que se traduzcan en prácticas concretas que den cuenta de lo anterior.

En esta misma perspectiva invitamos a las instituciones a asumir el proceso de Asamblea expuesto anteriormente desde sus dos intenciones, como mecanismo democrático que incentiva la participación de los niños como sujetos políticos en su comunidad y como estrategia formativa para el manejo y resolución de los conflictos escolares que se presentan en la cotidianidad, recomendamos que se retome por las maestras para la resolución de los conflictos escolares, al ser un mecanismo democrático que involucra al colectivo desde el principio de la afectación mutua. Por otro lado, el potencial participativo que los niños pueden obtener en espacios que ellos mismos dirijan y teniendo como propósito dar riendas a su autonomía y confianza en la toma de decisiones desde el bien colectivo.

La segunda va dirigida al C.E.L como institución educativa que apuesta por la formación de un sujeto integral. El colegio al plantearse y desarrollar un modelo pedagógico innovador como la pedagógica proyectiva, que abarca un rango de edad desde los 4 años hasta los 17 años respectivamente en sus círculos Hyzcaty, Gahia y Mediática³⁷ y su campo de formación está en la educación primaria y secundaria. Como grupo realizamos una invitación a los diferentes actores

³⁷El C.E.L. por efectos de organización divide en círculos: el círculo Hyzcaty corresponde a primaria, Gahia a educación básica y Mediática a educación media.

educativos que conforman el C.E.L a que reflexionen, evalúen el modelo constantemente, con el fin de cualificarlo y superar las adversidades, tensiones y conflictos que puedan presentarse en la institución y de esta manera se pueda pensar en la formación en la educación inicial (la esa población entre 0 y 3 años)

Una tercera y última sugerencia está dirigida a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, si bien en la malla curricular actual del programa se pretende concebir al niño desde su integralidad, invitamos a las maestras a cuestionarse ¿qué tipo de sujeto soy? y ¿qué responsabilidades personales y formativas asumo como maestra? No sólo como respuesta a un seminario sino como una postura en constante construcción, porque sería ilógico idealizar un sujeto-niño cuando nosotras mismas no asumimos ese papel, por medio de espacios formativos para las maestras en formación en el cual se pueda hacer una constante reflexión de su papel en la formación de los niños como sujetos. En consecuencia también invitamos a las estudiantes de esta Licenciatura a buscar que el niño como sujeto integral trascienda de las cátedras institucionales y de los ideales transmitidos, a una experiencia concreta en las prácticas, que rompa con la reproducción de comportamientos y procesos dados por las instituciones de práctica que se rigen por un modelo tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J., (2001). Construcción de cultura democrática en la escuela. En Herrera, M & Díaz, C., (Comp.), *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinar* (pp. 281- 292). Bogotá, Colombia: PLAZA & JANÉS Editores Colombia S.A
- Aguilera, A., & Martínez A., (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. *Pedagogía y saberes* (31) 15-24
- Aisenberg, B., & Alderoqui, S., (1994). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.
- Ariza, A., (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadanas. Una aproximación. *Revista de estudios sociales* (Nº 27), 150-163.
- Betancourt, G & Aguilar, J. (2002). Dramas y tramas en el escenario escolar, la transformación innovadora de los conflictos, INNOVE, Bogotá
- Centro Educativo Libertad, comité académico (2014). “libro de acuerdo y desacuerdos”
- Colectivo de maestras Hyzcaty (2013). Proyecto Mandala documento institucional. C.E.L
- Colectivo de maestras Hyzcaty (2014). Proyecto Minga documento institucional. C.E.L
- Colombia, (1886). Constitución política, Bogotá
- Colombia, (1991). Constitución política, Bogotá
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (1994). Ley General de Educación, Bogotá
- Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo.
- Cuadernos Caum, (2004). Para qué sirve la escuela: La maquinaria Escolar. En Varela, J., & Álvarez-Uría, F., *Arqueología de la escuela*. Ed. La piqueta.
- Dahl, R. (2004). La democracia. *POSTData* (Nº 10), 11-55
- Escalante, Luz., (1994). Vivir la democracia. Programa Educación para la democracia. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán. Bogotá
- Fisas, V., (1987). Introducción al estudio de la paz y de los conflictos, Barcelona
- Foucault, M., (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- Foucault, M., (1990). Tecnologías del yo. España.
- Geertz, C., (1987). La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa.
- González, J. (2008). Anatomía del poder: espíteme y sujeto político en Michel Foucault. México
- Giroux, H., (1990). Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.. Barcelona - Buenos Aires – México. Ed. Paidós
- Hernández, C., (2013). Taller Democracia y ciudadanía en la historia. Programa “A Crecer” FUCAI- MEN: En publicación
- Hernández, C., (2013). Taller Sistemas políticos y jurídicos en la historia: Programa “A Crecer” FUCAI- MEN: En publicación
- Herrera, M. & Pinilla A., (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En Herrera, Marta Cecilia & Díaz, Carlos. (Comp.), *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinar* (pp. 59-92). Bogotá, Colombia: PLAZA& JANÉS Editores Colombia S.A
- Herrera, M., Pinilla A. & Infante, R., (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Nómaditas*, Octubre, 40-49
- León, E. & Zemelman, H (Coords.) (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. México.
- Lozano, R., (2005). Ciudadanos del siglo XXI: competencias ciudadanas: constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: CLA Editorial.
- Magendzo, A., (2006). Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy. Ed. LOM. Santiago de Chile , Chile
- Muñoz, A., (2003). El juego de rol: recurso metodológico para la resolución de conflictos escolares. En Vinyamata, E. (Comp.), *Aprender del conflicto: conflictología y educación* (pp.95- 110). Barcelona, España: Editorial GRAÓ
- Pérez, C., (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: Propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos* (Nº 25), 113- 130
- Rivas, M., (2004). Innovación educativa: Teoría, proceso y estrategias. España. Editorial Síntesis
- Rivera, Luz María., (2001, 1 de Marzo). Democracia, punto de partida, dice Saramago. *Revista El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/48859.html>

- Sandoval, A., (2000). La dimensión política en la constitución de la identidad del sujeto. Revisado por última vez el 04 de noviembre en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13861704>
- Torres, A., (2006). Subjetividad y sujetos: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. Colombia.
- Torres, J., (2005). El currículo oculto. Ed. Morata, Madrid
- Varela, J., & Álvarez, F., (1991). La maquinaria escolar. *Arqueología de la escuela*. Magisterio editorial: Pedagogía andante
- Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J., & León, T., (2001). El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular. Bogotá, Cinep
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. México, Distrito Federal.
- Zemelman, H (1998). Sujeto: Existencia y potencia. México.
- Zubiría, J., (2002) Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Primera edición

ANEXOS

Anexo N° 1

Ficha de registro para análisis documental

FUENTE:		
REFERENCIA :		
TOTAL DE PAGINAS:		
FECHA DE PUBLICACIÓN :		
FECHA:		
ELEMENTOS	ANÁLISIS GENERAL DEL DOCUMENTO	ANÁLISIS DESDE LA COTIDIANIDAD

Anexo N° 2

Estructura de la entrevista a las maestras del C.E.L

En la primera parte de la entrevista se realizará una serie de preguntas informativas con el fin de contextualizar a la maestra y sus rol dentro de la institución:

¿Cuál es su nombre?

¿Cuánto tiempo lleva como maestra del C.E.L?

¿Qué aportes considera que usted le hace a la propuesta?

¿Qué la motiva a ser una maestra de una propuesta como la del C.E.L?

¿Qué diferencias encuentra entre una propuesta como el C.E.L y otras en las que ha estado?

Posteriormente iniciarán las preguntas en torno al tema de investigación:

¿Qué aportes significativos de la pedagogía proyectiva se evidencian en la formación del sujeto niño?

¿Qué papel cumple la dimensión social en dicha formación?

¿Cómo se lleva la dimensión social a las prácticas pedagógicas cotidianas?

Para usted como maestra ¿Qué importancia tiene el proceso de denominación y la construcción de los acuerdos que se realiza en esta etapa del proyecto con los niños y niñas?

¿Qué elementos de lo mencionado anteriormente se pueden relacionar con lo histórico?

Desde su experiencia como docente podría contarnos anécdotas o situaciones donde haya evidenciado un trabajo desde el componente histórico.

Anexo N° 3

**CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD
NIVEL 5 “DELFINES”
SEGUNDO INFORME DE PROCESOS 2013
FEDERICO MARTÍNEZ RAMÍREZ**

CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO

El grupo de nivel 5 denominado “delfines” está conformado por ocho niñas (Sara, Ana Sofía, Gabriela, Violeta, Juana, Ángela, Mariana y Anny) y un niño (Federico) todos los niños son antiguos excepto Anny y Mariana, quienes se vinculan al proceso este año; nivel 5 se caracteriza por ser un grupo unido, que disfruta bastante de las actividades de movimiento corporal, el juego colectivo y que está en constante cuestionamiento frente a las situaciones cotidianas que los rodean. Muestran gran interés por las nuevas tecnologías y artefactos como cámaras, computadores, celulares, etc., teniendo un buen dominio de los mismos. Se caracterizaron por ser niños que promueven el cuidado del medio ambiente con acciones como el reciclar, reutilizar y cuidar los seres que habitan en su entorno; en general hay un gran avance en cuanto a la formación de hábitos personales como: el consumo de alimentos en un apropiado lapso de tiempo, el orden y cuidado de sus pertenencias y en cuanto al cumplimiento y comprensión de los acuerdos y lugares fuera de la Tiva (siempre verde, estrellita, burbuja, salidas, entre otros.)

Son niños que expresan sin temor sus inquietudes, deseos, expectativas, sentires y desacuerdos; disfrutan del juego colectivo y del compartir tanto ideas como objetos, acogen las tareas asignadas de muy buena manera y les gusta proponer para enriquecer cada una de ellas. Son creativas y muestran gran preferencia por el juego de roles y lo fantástico. Los cautivan géneros literarios como el cuento, retahílas, trabalenguas, rimas y las adivinanzas y muestran un gusto por escuchar música y cantar mientras realizan trabajos que requieren escritura o dibujo.

Son muy buenos constructores ya sea con fichas lego o en lo que a artes plásticas se refiere, muestran en general un gusto por elaborar “artes” –como lo llaman ellos- con diferente tipo de material, que le da vida y color a sus creaciones.

Están en el proceso de fortalecer la importancia de la escucha y el respeto de la palabra y la diferencia del otro; pues en ocasiones se presenta mucho ruido y molestia cuando un niño o niña no es escuchado pero a la hora de hacerlo tampoco lo asumen. Otro aspecto a mejorar son los acuerdos frente a los juguetes compartidos, la dificultad con estos es al tener que organizarlos (se tardan mucho tiempo en ello lo que resta tiempo para otras actividades) y algunos niños que traen juguetes de casa les es difícil prestarlos; para ello se hace necesario hacer unos acuerdos comunes entre casa y colegio, en los que se den a conocer aspectos como, el compartir, el cuidado por lo propio y lo del otro, la pertinencia de llevar un objeto al colegio, que riesgos se pueden correr al llevarlos y el cómo asumirlos. Para este momento hemos culminado la etapa de elección de nuestro nombre que nos ha llevado por caminos de investigación y fortalecimiento de procesos de identidad.

El trabajo realizado en este primer semestre ha estado orientado hacia la convivencia y el uso adecuado de los espacios y recursos con los acuerdos y desacuerdos; la identidad y el sentido de pertenencia desde el nombrar y renombrar; acercamiento y profundización del proyecto, haciendo una exploración y profundización de los elementos principales abordados en “MANDALA” para tener pistas específicas sobre lo que será nuestra línea de trabajo y finalmente, evidenciar cómo se encuentran los procesos lógico matemáticos y en lengua escrita del grupo para entrar a fortalecerlos.

ADAPTACIÓN Y RELACIONES

Federico se reencontró con su colegio y compañeros con alegría, dinamismo y confianza evidencia su antigüedad a partir de las rutinas escolares apropiadas; con frecuencia rememora experiencias anteriores con agrado y asume un papel activo ante situaciones propias del CEL.

Ha tenido un muy buen proceso de vinculación al CEL y se goza cada momento que vive en el colegio, para Federico sus compañeros son parte fundamental de sus vivencias que le generan agrado y le ha favorecido en el fortalecimiento como sujeto y para crecer aún más a partir de los momentos compartidos.

En el grupo se ha caracterizado por ser un niño muy alegre que se deja cautivar por cada una de las actividades propuestas y le gusta la variedad y el cambio constante, Federico ha compartido con sus compañero@s y amigo@s de múltiples momentos en los que no se evidencia la dificultad o problemas entre ellos, se caracteriza por ser conciliador y lo que más disfruta es jugar feliz para divertirse.

Dentro del grupo de amigos más frecuentes de Federico está Ángela y Violeta, sus juegos preferidos son los que exigen mucho movimiento, también se interesa por los juegos de exploración como los detectives, la familia, búsqueda de tesoros, juegos de construcción y otros que le impliquen grandes habilidades físicas.

Disfruta de los espacios de movimiento, de la danza, la velocidad y muy rara vez se le veía quieta. Demuestra gusto por el juego colectivo.

Federico ocasionalmente prefiere tomar un tiempo de su hora de juego para dibujar, actividad que realiza con agrado y con el propósito de obsequiársela a alguien, también ha tenido la posibilidad de compartir sus momentos de juego con otros niños de nivel 6, pues en el nivel 5 está rodeado de niñas que a veces no satisfacen sus expectativas de juego.

La relación con su maestra se ha ido incrementando en su cercanía, cordialidad y afecto. Comenta sus ideas y sentimientos con menor reserva; tiene en cuenta sus observaciones, orientaciones, sugerencias y acude a su ayuda cuando la necesita.

El papel de su familia fue importante porque siempre estuvieron enterados, interesados y preocupados por los procesos de Federico, siempre hubo una actitud de escucha y de apoyo para cualquier elemento con el niño.

ACUERDOS

El trabajo realizado alrededor de los acuerdos y desacuerdos en el CEL, busca la cimentación de la convivencia y la formación ciudadana a través de la construcción cotidiana de hábitos, reglas de juego, pactos, acuerdos, entre otros; que nos permitan utilizar el diálogo, la autogestión y la autorregulación como herramientas de negociación, de consensos y disensos, fortaleciendo así el ejercicio de toma de decisiones y alternativas de solución, haciendo del conflicto un elemento pedagógico dinamizador de estas experiencias.

En nivel 5 se elaboró el libro de acuerdos y desacuerdos de manera gráfica y escrita para puntualizar en el mismo, fue un ejercicio participativo en el que Federico estuvo involucrado construyendo a partir de situaciones que daban paso a la resolución de conflictos, un espacio de reflexión, construcción de la norma y a unos compromisos particulares y/o colectivos

Asume los acuerdos de manera autónoma y comprensiva, no necesita el acompañamiento constante de un adulto para cumplirlos, tiene una actitud participativa y reflexiva en los acuerdos de convivencia del grupo. Es respetuoso, comprometido con ellos, le da importancia teniéndolos siempre presentes en su cotidianidad. Cuando ve que se infringen; cuestiona la actitud y si por alguna circunstancia es él quien no lo asume, reconoce su equivocación, propone una solución y denota un cambio de actitud

Es de esta manera como se construyen bases importantes que le apuntan al fortalecimiento del sujeto desde el reconocimiento de sí mismo como niño, en esta medida la toma de decisiones y de la palabra toman fuerza desde su opinión, sentimientos y propuestas las cuales se ven reflejadas en los conversatorios y asambleas que se propician en diferentes momentos de la cotidianidad.

PROCESO DE DENOMINACIÓN

Cada año todos los niños del CEL, tienen la oportunidad de elaborar sus propuestas de denominación colectiva, desde sus intereses y gustos, este proceso busca denominar al grupo para fortalecer procesos

de identidad y sentido de pertenencia. Es un proceso que generó en el nivel dinámicas de consulta, indagación, argumentación, juego de roles; posibilitando la toma de decisiones individuales y colectivas. Después de un juicioso proceso de elección hemos tomado la decisión de llamarnos “DELFINES”.

Así mismo se denominan los lugares del colegio y algunos objetos como los cuadernos de trabajo que además de hacer parte de lo creativo de nombrar y renombrar, son apoyos visuales para la adquisición de la lengua escrita.

Este proceso fue muy rico en experiencias y en general tuvo una muy buena acogida por el grupo, cada niño@ trajo más de una propuesta desde sus gustos, sus saberes previos y consultas dadas desde los “¿sabías que...?”, las propuestas se fueron decantando mediante las votaciones que previamente tenían dinámicas como, la socialización de consultas, elaboración de cuentos desde cada propuesta, canción, lectura o algún género literario que tuviera que ver con “mi propuesta”, los alcances y proyecciones que posiblemente tendría cada una y fue así como a través del proceso de elección quedaron 4 finalistas, para esta última parte elaboramos unas preguntas desde el juego de los periodistas que entrevistarían a los finalistas desde las inquietudes y lo que querían conocer de cada uno, después de consolidar este ejercicio se realizó la votación final que definió por mayoría de votos llamarnos Delfines.

Es así como Federico se interesó por dar a conocer sus propuestas desde la elaboración, socialización y exposición de las mismas, a pesar que tuvo dos o tres propuestas decidió quedarse con Federico y fortalecerse desde el proceso de consulta y argumentación hacia sus compañeros, reflejando así su interés y gusto particular, también llevo apoyos visuales y con ayuda de la maestra trabajo y dio a conocer su propuesta desde otros géneros literarios como el cuento, rimas y canciones para dar más elementos que pudieran ser tenidos en cuenta a la hora de elegir

Aunque su propuesta no fue la elegida y fue decantada en el transcurso de este proceso, lo asumió de manera tranquila, pero tuvo inconveniente con asumir la propuesta de “DELFINES” pues en un inicio solo se refería a los rosados y el manifestaba su disgusto por este color, pues concibe que es un color solo para las niñas. Frente a esto se habló con el grupo quienes estuvieron de acuerdo de abrir la denominación a “DELFINES” Lo que nos ha permitido conocer más sobre esta especie, algunas características, habitat y comportamiento tanto de los rosados como los grises, Federico se identifica con el gris y en ocasiones con lo que él ha llamado “el delfín cebra” haciendo la claridad de que pertenece a su imaginación y que lo remite a una de sus propuestas iniciales.

Otro de los propósitos es acercar a las familias a la construcción y ejecución de esta dinámica, apoyando a su hijo@ en la elaboración de cada propuesta, también busca nuevas formas de mostrar las exposiciones, conversatorios, e ir complejizando los niveles de argumentación frente al tema del nombre.

Para Federico fue de vital importancia el acompañamiento de su familia, pues ayudaron en los procesos de motivación, consulta y producción que apoyaron la socialización verbal de su propuesta.

Disfrutó en especial del ejercicio de votar en reiteradas oportunidades, dando prelación a sus gustos, empleando distintas clases de voto como: el secreto, el oral, escrito y el uso de tarjetones, justificados desde sus decisiones y argumentos, así mismo este ejercicio vivencial de la democracia participativa le permitió involucrarse en deliberaciones colectivas e individuales, identificar procesos de conteo de votos, entendiendo que este mecanismo le demanda respeto, criterio y convicción.

HÁBITOS DE HIGIENE Y ALIMENTACIÓN

Frente a los hábitos de higiene asume el cuidado de sí misma@, se preocupa por mantener su cara y manos limpias. Paulatinamente viene mostrándose más aten@ con la organización de su lugar de trabajo, alimentación, orden, y conservación de sus pertenencias, así mismo asume una actitud comprometida en la organización y cuidado de los espacios que habita, los objetos compartidos y otros lugares del CEL, poco a poco ha ido reconociendo el sentido de dichas acciones haciéndolas parte de sus rutinas diarias.

ALIMENTACIÓN

Consume gran variedad de alimentos, mostrando gusto por ellos y conociendo en algunos casos su clasificación por valores nutricionales y los efectos que tienen para su cuerpo, también los consume en un lapso de tiempo adecuado, asume los momentos de alimentación de manera tranquila, percibiéndolo como un espacio diferente para compartir con sus compañeros.

RITMO DE TRABAJO

Mantiene un ritmo de trabajo constante y dedicado. Se preocupa por ser detallista y mantener sus elaboraciones de manera organizada y limpias, también se anima a realizar propuestas de trabajo dentro de la jornada a partir de sus ideas que resultan complementos interesantes para cada actividad y que son acogidos con agrado por el grupo.

Cada vez sus elaboraciones son más enriquecidas desde lo gráfico y escrito, se nota un gran avance en cuanto a sus producciones que complementa con explicaciones desde su lenguaje oral.

PROYECTO MANDALA Y PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO

Para estas dos primeras etapas de nuestro proyecto “Mandala”: los Delfines hemos venido realizando varias actividades para acercarnos y profundizar en los ejes temáticos propuestos, estas actividades han sido significativas, pues se ha fortalecido el pensamiento lógico matemático desde acciones cotidianas, que a la vez permitieron evidenciar que las matemáticas –específicamente el número- como un lenguaje que permea diferentes manifestaciones sociales, culturales, artísticas y científicas.

Se han generado experiencias desde el juego simbólico y de roles, en las que se recrean situaciones de la vida cotidiana, y se hace el uso del número, por ejemplo: los supermercados o tiendas (precios, promociones, valor, cuantos productos llevo de...)

Los juegos de mesa, estableciendo turnos, poniendo fichas en un orden específico, seguir una secuencia, etc.; las salidas a establecimientos comerciales que nos permitieron identificar una organización por clasificación, y otras dinámicas propias de este tipo de establecimientos como el comprar, vender, ofertar; también el origen del dinero, identificación de las características del billete y la moneda, las formas de pago, el uso de dinero didáctico y real, la creación de billetes de “los Delfines”, los preguntarios para identificar puntos de partida a partir de cuestionamientos, el cuerpo, como referente de ubicación espacial, y primer “instrumento” de medida, pociones, recetas, experimentos, para trabajar nociones de cantidad, reacciones, hipótesis; ejercicios que tienen que ver con espacio-tiempo desde el uso del calendario y el reloj (identificar los días, el orden de los mismos, el antes y el después); entre otras.

Hemos tenido también, un trabajo fuerte frente a lo geométrico desde lo plástico (volumen y lo plano, al crear nuevas formas utilizando algunas de las figuras geométricas), este último aspecto ha sido un enjarrete fuerte para Federico pues le ha permitido materializar sus ideas en construcciones plásticas que luego usa para sus juegos, aunque la elaboración de las mismas le ha llevado tiempo y dedicación, manifiesta en general un gusto por crear y llevar sus ideas a lo concreto con diferentes materiales, explorando así cuerpos con volumen. Cabe resaltar que varias de las construcciones han sido elaboradas con material reciclable lo que le ha permitido hacer una reflexión sobre el cuidado del medio ambiente, la responsabilidad que tiene como sujeto frente a este tema.

La participación de Federico ante el proyecto “Mandala” ha ido aumentando día a día. Se le ve interesado con las temáticas abordadas y con buena disposición ante el desarrollo que este viene tomando de manera particular y colectiva. De tal forma que se ha inquietado significativamente; preguntándose, buscando explicaciones, dando significados desde sus intereses y sentires, constatando sus pensamientos con otras informaciones que circulan en diferentes fuentes.

Inicialmente el trabajo en torno al proyecto se enfatizó en hacer un reconocimiento de los “mándalas”, desde su origen, significado, lo gráfico y algunos usos establecidos, aquí fue importante el ejercicio de resignificación desde lo que inspiraban, lo que querían expresar con la construcción de un Mandala, desde otorgarle un significado o emoción a cada color y a cada trazo dentro de su diseño. En este sentido jugamos

desde lo expresivo, la fantasía, la magia y la personificación que fue un abre-bocas para empezar el trabajo frente al proyecto.

Federico disfruta plenamente de estas experiencias generadas a partir del nombre del proyecto, en las que plasma desde sus supuestos, ingenio o mediante la relación que hace con otras temáticas, en innumerables producciones de carácter pictórico, escrito, que a la vez han apoyado el proceso en la lengua escrita y el despliegue de su sello personal.

Otro apoyo importante ha sido la literatura desde diversos géneros literarios, que disfruta escuchar o crear como lo son las rimas, retahílas, trabalenguas, cuentos de cuentas regresivas, de zoom, entre otros que hacen parte de ir desarrollando nociones lógicas y matemáticas como: la observación, atención, organización, clasificación, caracterización, el antes que, después de, predicción, conteo, acumulación, etc.

En general tiene una evolución favorable en su proceso Lógico matemático, maneja una comprensión clara de la noción de número desde el símbolo y la cantidad en un rango numérico de cantidades pequeñas. Cuenta ordenadamente haciendo un uso adecuado de la correspondencia numérica (uno a uno), en los objetos y la representación de los mismos.

En este sentido, el ejercicio constante de conteos con material concreto le ha proporcionado mayor agilidad al manipular cantidades más grandes en conteos descendentes y ascendentes. Este es un trabajo que se debe fortalecer en casa y el colegio pues ayudará a reconocer mejor los números así como entender las series numéricas.

Dentro de todo este proceso su constante paciencia ha sido fundamental por tal razón es vital que no deje de lado esta habilidad pues le ayuda a fortalecer sus construcciones acerca del conteo.

Es indispensable hacer uso de situaciones en donde identifique procesos matemáticos prácticos de la cotidianidad como son: comprar, vender, acceder a juegos de la cultura con puntaje, conteo de objetos y cálculos mentales que le ayudan a agilizar y comprender distintas relaciones con los números.

En la construcción de la noción de tiempo se encuentra en proceso de identificación de unidades temporales cotidianas como el ayer, el hoy y mañana. Lo ha venido logrando a partir de la identificación y reconocimiento de los días de la semana; enfatizando el orden de estos por medio de ejercicios en los que usa la irreversibilidad, lo viene asociando a fechas del calendario, acercamiento al tiempo cronológico desde el uso del reloj y eventos de su cotidianidad. Así mismo se viene familiarizando con los meses del año relacionándolos también a partir del clima.

Determina diferentes características de los objetos, personas o situaciones para describir semejanzas y diferencias que observa entre objetos o figuras lo que le permite hacer diversas clasificaciones simples y mixtas por tamaño, forma, color, posición, grosor, contornos, entre otros. De esta forma ha hecho evidente ejercicios de comparación que le permiten establecer relaciones como: es más que, menos que, es mayor que, es menor que, es igual a, es parecido, es diferente.

En relación con el conocimiento geométrico se ha aproximado a partir de la identificación, descubrimiento, elaboración y construcción de figuras estableciendo relaciones con los objetos que encuentra en su entorno teniendo en cuenta aspectos como: el número de lados, puntas, líneas que lo conforman y direccionalidad de estas. Los dobleces, plegados, representaciones geométricas, construcciones con materiales le están ayudando día a día a reafirmar de mejor forma las cualidades de los objetos.

ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Durante este semestre se han encaminado múltiples acciones frente al proceso de adquisición de la lengua escrita, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas, los múltiples lenguajes, las posibilidades que ofrece "Mandala" y los intereses particulares de los Delfines; ha sido un periodo con grandes alcances

en el que se han propiciado ambientes que motiven al interés por adquirir la lengua escrita desde la posibilidad de ampliar y variar con elementos como: la música, los géneros literarios, sentires, necesidades comunicativas, preguntarios, salidas, entre otros, para dar paso a variedad de creaciones y producciones en un contexto real, significativas y con sentido.

Ha sido de vital importancia la disposición de Federico por estar concentrado en el significado de las palabras, en cómo suenan estas, para aumentar el vocabulario y apoyar el proceso sonoro en las etapas de la escritura y así poco a poco comenzar a usar, a pensar y responder sobre lo que se lee y escribe, comprende que la lectura y la escritura tienen un propósito comunicativo y expresivo, lee de izquierda a derecha y avanza hacia abajo, pues comprende que esta es la dinámica que da orden y coherencia a la hora de leer.

Federico escribe su nombre y apellidos reconociendo las letras que en él aparecen desde su sonoridad y acompaña sus dibujos escribiendo múltiples palabras y brinda explicación de ellas, Federico ha descifrado casi por completo el código escrito, pues ya diferencia claramente la mayoría de las letras en cuanto a escritura y sonoridad, hace escritura de gran variedad de palabras, ha avanzado en el reconocimiento de las combinaciones como bar. El

. Fr. Pr, tú, tal, etc. se debe trabajar en su tamaño de letra, separación de las palabras y en la ortografía, continuando con la adquisición y desarrollo de la lengua escrita.

Desde este mismo componente está presente la formulación de preguntas abiertas para provocar respuestas dadas desde la construcción e investigación colectiva y en esto avanza de manera considerable, pues sus preguntas ahora son realizadas con más confianza, siendo una constante en la cotidianidad, lo que le facilita predecir sucesos en una historia en la que se usan nuevas palabras con una frecuencia cada vez mayor para expresar y describir sentimientos e ideas, aumentando la confianza mientras se expresa para diversos fines.

Federico dentro de su fortalecimiento del hábito de lectura mantuvo un alto interés por la lectura en español e inglés remitiéndose y haciendo búsquedas de manera voluntaria a diferentes tipos de textos con y sin ningún acompañamiento, lo que le permitió continuar generando un hábito de lectura acompañado del buen uso de los cuentos, libros utilizados y artefactos tecnológicos.

Se puede decir que Federico reconoce y le agrada participar de diferentes espacios que generan la lectura (bibliotecas, exposiciones, lecturas compartidas, intercambio.) y esto se ve reflejado a la hora de proponer acciones pedagógicas encaminadas a la lectura, teniendo en cuenta un tema o fin específico y de interés donde participa activamente como narrador de cuentos, algunas historias y de conocer gran variedad de tipos de texto (informativo, narrativo, cuentos, retahílas, trabalenguas, entre otros) . Durante la lectura le es fácil crear, anticipar, suponer, predecir o describir alguna parte de la historia.

Por otra parte dentro de sus producciones disfruta de elaborarlas en diferentes formatos como: cartas, invitaciones, dibujos, en los que sus escritos se contrastan y tienen un sentido de comunicar algo. lo anterior le ha permitido acercarse a un proceso en el que aprende, relaciona y comprende varias sonoridades que se utilizan en cada una de las palabras, las que empiezan por... las que riman, que se escriben con letras parecidas o las que inician con una misma letra, permitiendo realizar un ejercicio de contrastación sonora y escrita.

Además está generando un hábito de lectura acompañado del buen uso de los cuentos y libros utilizados además de proponer acciones pedagógicas encaminadas a la lectura teniendo en cuenta un tema o fin específico y de interés.

PENSAMIENTO SOCIAL Y NATURAL

Dentro de las diferentes actividades propuestas existe un acercamiento a diversas acciones que involucran el cuerpo, es por esto que el movimiento se retoma en gran parte de las actividades porque

desempeña un papel muy importante, en cuanto al cuidado de sí mismo, el reconocimiento del otro, ubicación espacial, desarrollo de habilidades físicas, comunicativas y las relaciones que se establecen con el entorno, objetos y/o sujetos; en este sentido Federico se percibe más hábil en correr, saltar, brincar, trepar, saltar lazo, acciones con balones, y el mismo reconocimiento de lo que se puede hacer con un pie, con los pies juntos, con la boca, la cabeza, en general con todo el cuerpo.

Lo anterior se refleja en el niño siempre que comparte diferentes juegos y actividades con los demás Delfines, juegos que cada vez exigen mucha más actividad física, en los que se incorporan movimientos más arriesgados y la exploración con las velocidades al correr son evidentes, pues es lógico que en esta edad se desarrolla aún más su corporalidad, teniendo en cuenta los espacios que motivan al niño a moverse.

Desde sus intereses siempre disfruta de una variedad de actividades que exigen ser diferentes y divertidas, sus afinidades están dirigidas por las expediciones, juegos de roles (familia, algunos oficios y profesiones), recrear animales con su cuerpo y sonidos, y en general de los juegos colectivos; es importante resaltar el cuidado que le da al medio ambiente, desde la preocupación de realizar y fomentar acciones que beneficien al planeta, las reflexiones que hace en su cotidianidad frente a este tema y el papel que cumple como sujeto que hace parte de un entorno.

Así mismo venimos reflexionando sobre el uso del papel y otros materiales reciclables para elaborar algunos de nuestros trabajos, empleándolos de mejor forma y optando en distintos momentos por la reutilización con fines pedagógicos, recreativos y estéticos. También el manejo de las basuras clasificándolas en orgánicas y reutilizables con la construcción de nuestros monstruos del reciclaje, que han facilitado el proceso de separación de las basuras. Por otro lado, estamos haciendo más evidente la problemática de la contaminación auditiva como pretexto para revisar la frecuencia de ruido al interior de nuestra Tiva, y fortaleciendo las condiciones de escucha.

Es de esta manera como se reconocen aquellos elementos relevantes en Federico siendo constante en el proceso, evidenciado los avances y progresos por los que está pasando, teniendo en cuenta la variedad e impacto de cada acción propuesta, sin dejar de lado que dicha construcción responde a sus interés y van de la mano a partir de la orientación de la maestra, que considera siempre apoyar y fortalecer sujetos felices y con un sentido de grupo unido desde las vivencias cotidianas que dan paso a la reflexión, y a las buenas relaciones.

Carolina Montoya Mogollón

Junio de 2013

