

**La Gestión Académica en el Diseño Curricular de la Práctica Pedagógica
investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María**

**DILIA MEJÍA RODRÍGUEZ
NÈSTOR GONZÀLEZ DEL VALLE**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CON ÉNFASIS EN GERENCIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

2017

**La Gestión Académica en el Diseño Curricular de la Práctica Pedagógica
investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María**

DILIA MEJÍA RODRÍGUEZ

NÈSTOR GONZÀLEZ DEL VALLE

Sistematización de la experiencia
pedagógica para optar el título de
Magister en Educación

DRA. GILMA MESTRE DE MOGOLLÓN

ASESORA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CON ÉNFASIS EN GERENCIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

2017

Dedicatoria

“Señor sin ti nada soy, por ti soy lo que soy y gracias a ti dos tesoros tengo, la salud y mi familia. Gracias Dios por todo lo que me has dado, gracias por no soltar mi mano y mantenerme a tu lado contra vientos y marea”.

La sistematización de esta experiencia pedagógica la dedico a Dios, padre de amor y bondad, al poder del Espíritu Santo por iluminar el camino en cada etapa del proceso, por darme la fuerza en medio de las dificultades que en muchas ocasiones hicieron flaquear mi voluntad; Dios me tomó de la mano, me hizo sentir que nunca me abandonaría, puso en mi camino la sabiduría y experticia de personas como la Dra. Gilma Mestre de Mogollón, quien me guió y acompañó hasta la finalización de esta experiencia investigativa.

Dedico además los resultados de esta experiencia de sistematización a la Licenciada Rosma Morales Fontalvo, rectora de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María quien dedicó 40 años de su vida a formar maestros de maestros con alta calidad académica personal y profesional; es la persona que con amor, vocación y entrega incondicional cimentó las columnas del Proyecto Educativo Institucional, de su currículo de formación y de la materialización del mismo desde prácticas pedagógicas investigativas que respondieran con las necesidades de formación del contexto. Con valentía materializó sus ideales y los ideales de Atilio Vásquez Suárez y Pura Álvarez de Bustillo (q.e.p.d).

DILIA ELENA MEJÍA RODRÍGUEZ

Dedicatoria

“algunas veces dios quita algo que nunca pensaste perder,

Para darte algo que nunca pensaste tener “

“toda obra para bien”

Doy gracias a Dios por haberme dado la oportunidad de culminar este trabajo y permitirme el haber llegado hasta este momento de mi formación profesional, a mi madre y a mi padre por ser mis ejemplos de vida , a Leo y Meli mis hijos , a mi tía Elvirita mi angel guardián .

NESTOR LEONARDO GONZALEZ DEL VALLE

Agradecimientos

*"Sin Dios no soy nada".
con él, lo puedo todo".*

Expreso mis agradecimientos a Dios, por darme la fuerza, la voluntad y abrir mi entendimiento hacia la comprensión de la metodología de sistematización; me permitió romper los paradigmas tradicionales en el abordaje de prácticas investigativas orientadas a la producción de saber pedagógico producto de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica investigativa.

Agradecimientos eternos a la Universidad Tecnológica de Bolívar por su contribución a mi formación personal y profesional al otorgarme la beca de estudios para cursar Maestría en Educación con énfasis en gerencia de Instituciones de Educación. Gracias a esta oportunidad logré la resignificación de mis prácticas pedagógicas y el desarrollo de competencias administrativas, científicas y pedagógicas necesarias para lograr la transformación de las organizaciones escolares en centros de liderazgo que trasciende a la cultura y la sociedad.

Agradezco a la Dra. Gilma Mestre de Mogollón, quien se convirtió en fuente de inspiración para mí, me retó a incursionar por sendas desconocidas, me permitió experimentar la incertidumbre y producir reflexiones críticas que sin duda fortalecerán los procesos de gestión académica en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María; sus orientaciones metodológicas, su motivación permanente y confianza en mí, fortalecieron mi espíritu y mis capacidades de acción-reflexión-acción.

Declaro mis profundos agradecimientos a mi familia, Wilian, Camilo, Andrés, Ilse Margarita, mi esposo y mis hijos quienes siempre me apoyaron, me ayudaron a enfrentar los problemas, me recordaban día a día ¿cómo vas con tu trabajo de grado?, tú puedes, en lo que podamos ayudar ahí estaremos. Gracias por tanto amor, apoyo, paciencia, por el tiempo que permitieron dedicara a mi maestría.

Con humildad profunda expreso mis agradecimientos a mis padres Rafael Guillermo y Dilia Del Carmen, por cuidar de mis hijos, por apoyarme en cada uno de los proyectos que he iniciado, por ser incondicionales conmigo; además agradezco a mi hermano Juan Carlos Mejía Rodríguez y su familia, por su apoyo incondicional durante mi proceso de formación como magíster.

Finalmente, expreso mis agradecimientos a la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María por su participación activa en este proceso de sistematización pedagógica; gracias por la sinceridad en la expresión de opiniones, por el tiempo dedicado, por la participación.

Abstract

La Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, es una experiencia de sistematización que partió de la reflexión y práctica de las estrategias de educación para la paz utilizadas en los últimos trece años en el contexto de la Normal Superior Montes de María, para transformar la violencia cultural heredada del conflicto armado que azotó la Región Montes de María en Colombia desde la práctica pedagógica investigativa; y pretende constituirse en un aporte sustancial para la construcción de una cultura de paz desde procesos educativos en otras instituciones educativas de la región y el país.

Este trabajo se centró en sistematizar el proceso de gestión académica en el diseño curricular de las prácticas pedagógicas investigativas en la formación del Normalista Superior mediador de una cultura de paz, por tanto sólo se reconstruirán las experiencias que posibilitaron el diseño del microcurrículo de prácticas pedagógicas desde las vivencias de los participantes de la experiencia y desde las teorías de L. Stenhouse, Kemmis, M. Zabalza, A. De Alba, Abraham Magendzo, Angel Díaz Barriga, Gimeno Sacristán, G. Ianfrancesco, José Tuvilla, Paulo Freire, entre otros autores que han iluminado la comprensión epistemológica de la gestión académica, el diseño del currículo, la práctica pedagógica investigativa y la cultura de paz.

Tabla de contenido

Introducción

Capítulo 1 El punto de partida de la experiencia.....	13
1.1 Justificación.....	13
1.2 Contexto de la Experiencia.....	17
1.2.1 Contexto institucional.....	17
1.2.2 Contexto de la experiencia.	23
1.4 Objeto de la Sistematización	30
1.4.1 Problemática de intervención.	30
1.4.2 Eje central y eje de apoyo.....	35
1.4.3 Objetivos de la sistematización.	36
1.5 Marco Referencial	37
1.5.1 Marco de antecedentes.....	37
1.5.2 Marco teórico.....	43
1.5.2.1. Elementos epistémicos y conceptuales de la gestión, la gestión escolar y la gestión académica	
1.5.2.2. Aspectos conceptuales dl curriculum y diseños curriculares	
1.5.2.3. La paráctica pedagógica en el contexto de la investigación y el diseño curricular	
1.5.2.4. Práctica Pedagógica y educación para la cultura de paz.	

1.6 Metodología De La Sistematización	82
1.6.1 Conceptualización de la sistematización.	83
1.6.2 Modalidad se sistematización.	87
1.6.3 Enfoque de la sistematización.	88
1.6.4 Proceso metodológico para la reconstrucción de la experiencia.	90
Capítulo 2 Hallazgos de la Experiencia, Interpretación y Reflexión Crítica	107
2.1 La Escuela Normal y el Compromiso Educativo en la Construcción de una Cultura de Paz	107
2.2 Caracterización del Proceso de Construcción e Implementación del Diseño Curricular de la Práctica Pedagógica Investigativa.....	134
Capítulo 3 Lecciones Aprendidas.....	174
3.1 Lecciones Aprendidas a Partir De La Implementación Del Encuentro De Prácticas Pedagógicas Investigativas.....	174
3.2 Recomendaciones	180
Referencias Bibliográficas.....	184
Anexos.....	193

Lista de tablas

Tabla 1 Diseño Curricular (Saylor, Alexander y Lewis, 1981)	66
Tabla 2 Componentes del modelo constante comparativo: elementos que participan en la transformación de los datos - Eje de sistematización #1	99
Tabla 3 Componente del modelo constante comparativo: elementos que participan en la transformación de los datos - Eje de sistematización #2	101
Tabla 4 Componentes del modelo constante comparativo: Elementos que participaron en la transformación de los datos - Eje de sistematización 3	103

Introducción

La Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, es una experiencia de sistematización inspirada en la loable labor pedagógica desarrollada en los últimos 23 años por la mencionada Institución, quien tiene como misión formar un educador investigador, con identidad profesional, científica, ética, de promoción comunitaria, mediador de una cultura de paz, en búsqueda de solución a la problemática social de la zona rural y urbana de nuestra localidad, la Subregión Montes de María y el país; es una Institución líder en procesos de educación para la paz en la región, con proyección a nivel nacional e internacional; ha orientado sus acciones desde la lectura de contexto basada en la comprensión de la realidad montemariana, el desarrollo humano sostenible en aras de generar espacios de convivencia para fortalecer la dignidad humana y la formación integral.

La Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, se constituye en una experiencia significativa de vital importancia porque posibilitaría la reflexión profunda en la comunidad académica acerca de los caminos posibles que ofrece la gestión académica, el diseño curricular en la formación inicial de maestros educadores para la paz, dada la coyuntura nacional y los retos del postconflicto, esta experiencia se constituye en un aporte valioso para el diseño de políticas educativas desde las entidades territoriales, el rediseño curricular de las Instituciones Educativas, la transformación de las prácticas pedagógicas orientadas por docentes, las Normales Superiores de todo el país, las facultades de educación superior, la comunidad Montemariana y los comunidades de investigadores interesados en los temas relacionados con el diseño de currículos en la construcción de una cultura de paz en contextos de postconflicto.

La experiencia de sistematización Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, se presenta en este documento en tres capítulos; el primero titulado, *El punto de partida*, contiene los argumentos que explican el por qué y el para qué de la sistematización, el contexto de la experiencia, el objeto de la sistematización, donde se describe la problemática de intervención, el eje central, ejes de apoyo los objetivos de la misma; además comprende el marco referencial y la metodología utilizada, precisando la conceptualización de la misma, la modalidad y enfoque de sistematización, esta parte finaliza con la descripción del proceso metodológico para la reconstrucción de la experiencia.

Seguidamente, se presenta el capítulo dos titulado, *Hallazgos de la experiencia, Interpretación y Reflexión Crítica*, describe cómo la Institución Educativa Normal Superior Montes de María asumió el compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz y la caracterización del proceso de construcción del diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa. El capítulo tres titulado, *Lecciones Aprendidas*, se describen los aprendizajes, a partir, de la implementación del encuentro pedagógico de prácticas pedagógicas investigativas.

Finalmente el trabajo termina con las recomendaciones producto del ejercicio de interpretación crítica, con relación a el compromiso educativo de la Normal Superior Montes de María en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto, las características del diseño e implementación curricular de la práctica pedagógica en la formación de maestros educadores para la paz y la gestión académica en el desarrollo institucional.

Capítulo**1****El punto de partida de la experiencia****1.1 Justificación**

La Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, es un microcurrículo que se viene desarrollando desde hace 13 años, en la mencionada Institución con estudiantes del Programa de Formación Complementaria; siendo producto de las necesidades de formación de educadores capaces de afrontar desde las prácticas pedagógicas la herencia del conflicto armado que azotó la región Montes de María.

Esta es producto de la práctica y reflexión de la misma, orientada a prevenir la violencia escolar desde estrategias metodológicas y contenidos de aprendizaje utilizadas por los docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria en sus prácticas pedagógicas que favorecieran los aprendizajes de las diferentes áreas del conocimiento y posibilitaran el aprendizaje para la convivencia y la paz, aprovechando el conflicto desde una perspectiva positiva.

De esta forma, la reflexión sobre la formación de maestros educadores para la paz desde la práctica pedagógica partió de las siguientes preguntas: ¿cómo lograr procesos de formación docente que contribuyan a generar una cultura de paz?, ¿cómo posibilitar un currículo orientado al desarrollo de competencias en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria desde el enfoque de educación para la paz?, ¿cómo lograr que el normalista en formación desde sus prácticas pedagógicas prevenga entre sus estudiantes el conflicto en situaciones de aprendizaje?, ¿qué procesos de planeación de aula se requieren para que los estudiantes del Programa de Formación Complementaria eduquen para la paz?, ¿cómo puedo orientar procesos de formación en el normalista superior hacia la

educación para la paz?, ¿qué procesos de gestión académica posibilitan la construcción de una cultura de paz?, ¿cómo superar la violencia cultural heredada del conflicto armado que azotó la región y el país desde la práctica pedagógica investigativa?, ¿cómo desde la gestión académica se podría incidir en la cultura de paz?, ¿cómo formar maestros mediadores de una cultura para la paz?.

Las anteriores preguntas, se convirtieron en el punto de partida de esta experiencia de sistematización pedagógica, partiendo de la reconstrucción de las dinámicas que posibilitaron el diseño curricular del encuentro pedagógico de prácticas pedagógicas de los normalistas superiores de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, a partir del año 2003, desde la estructuración de una propuesta curricular coherente con las necesidades de formación del contexto, de los estudiantes principalmente y de la comunidad educativa en general; teniendo en cuenta que la herencia del conflicto armado que afectó la región desde la década del 90 hasta finales del año 2000 trascendió a las aulas de clases y a los procesos de formación de docentes.

Lo anterior era manifiesto en desesperanza, miedo, cultura del silencio, imaginarios violentos, relaciones pedagógicas verticales, poco diálogo, la violencia como forma de resolver conflictos, la cultura de la amenaza y el pasquín, entre otras formas de violencia que obstaculizaban los procesos de formación docente, los aprendizajes de los estudiantes, los ambientes escolares y las prácticas de aula para la convivencia y la paz.

Por tanto, se hizo necesario implementar procesos de gestión pedagógica orientados a contrarrestar las manifestaciones de violencia cultural que permeaban la cultura institucional desde un proceso de rediseño curricular en el Programa de Formación Complementaria, que trascendiera a las prácticas pedagógicas desde las diferentes áreas del conocimiento y desde los diferentes niveles de formación,

en la propia Institución y en las Instituciones donde los estudiantes educadores del PFC (Programa de Formación Complementaria), realizaban sus prácticas docentes; el proceso se realizó desde el año 2003, logró su primera validación en el año 2004 en el Foro Educativo Departamental y posteriormente el Foro Nacional de Competencias Científicas con la experiencia titulada “Reconstruir la Escuela un Camino hacia la Paz y la Formación Moral de los Jóvenes”.

En este orden de ideas, la segunda validación de la experiencia se dio en el año 2005 por medio de la organización alemana Inwent hoy GIZ y el Instituto Paulo Freire de la Universidad Libre de Berlín en Alemania quien posibilitó a través de una beca de estudios a una de las autoras de este trabajo, la participación en el Curso de Multiplicadores en Educación para la Paz con especialización en transformación de conflictos, lo cual incidió en el fortalecimiento de la propuesta curricular del normalista superior desde la incorporación de los ejes que componen la educación para la paz: memoria histórica, mediación de conflictos, currículo, interculturalidad, género.

Continuando con lo anterior, la tercera validación externa de la experiencia fue en el año 2008 por parte de Fundación Compartir, quien seleccionó la propuesta, en ese momento titulada *Creando una Cultura de Paz desde la Práctica Pedagógica Investigativa*, entre las mejores 50 del país; ese mismo año, la cuarta validación de la experiencia la realiza la Unión Europea, quien aprobó el proyecto: *El Currículo en la Construcción de una Cultura de Paz*, el cual fue realizado con 5 municipios del Departamento de Bolívar en el Marco del III Laboratorio de Paz para Montes de María; la quinta validación se realizó en el año 2010 por parte del Ministerio de Educación Nacional logrando la Renovación de Condiciones de Acreditación de Calidad del Programa de Formación Complementaria.

De esta forma, la sexta validación la realiza el Premio Compartir al Maestro en el año 2014 seleccionando la experiencia entre las tres mejores del país, con la apuesta titulada *La enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz*; con este mismo título durante el mismo año, la séptima validación de la experiencia la realiza la Fundación Santillana para Iberoamérica otorgando el primer puesto al premio de experiencias significativas: *La Escuela, un espacio para el diálogo, la reconciliación y el perdón*; durante el año 2015, la octava validación del impacto de la propuesta curricular sobre los aprendizajes de los estudiantes la realiza el Ministerio de Educación Nacional, otorgando el primer lugar en la Convocatoria de Buenas Prácticas Docente, además, con la nominación de una docente de la Institución (autora de esta investigación), al Premio Global al maestro y Maestro 10 de Colombia.

Por consiguiente, dada la movilización que ha tenido la implementación de la propuesta curricular desde el enfoque de cultura de paz, se pretende generar un proceso de reflexión exhaustiva del proceso de gestión académica que ha posibilitado la validación por parte de evaluadores externos de la experiencia y el impacto académico y social a nivel del contexto interno de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María; de esta forma, caracterizar los procesos de gestión pedagógica desde la documentación de las experiencias vividas por los involucrados en el diseño e implementación de la propuesta curricular posibilitaría la identificación de las acciones estratégicas necesarias para la incorporación de los elementos de cultura de paz en el currículo de formación de maestros; siendo una necesidad imperiosa dadas las condiciones actuales del país.

1.2 Contexto de la Experiencia

1.2.1 Contexto institucional.

La Institución Educativa Normal Superior Montes de María ubicada en el municipio de San Juan Nepomuceno, Departamento de Bolívar, cuya área de influencia es la subregión Montes de María, cuenta con una tradición pedagógica de 56 años en la formación de educadores(as). La mayor parte de la población atendida la constituyen personas en condiciones de vulnerabilidad con pocas oportunidades para su desarrollo socioeconómico, en su gran mayoría se dedican al trabajo informal: madres dedicadas al servicio doméstico, padres agricultores, hombres y mujeres dedicados a la economía del rebusque.

Se cuenta con población rural campesina en las sedes de la María, Haya y Botijuela, en la que predomina la comunidad afro y campesinos desplazados por el conflicto. En algunas instituciones educativas con las que se tiene convenio para la práctica pedagógica se atiende población en situación de desplazamiento y en condición de discapacidad.

La problemática que caracteriza la cultura institucional está marcada por “la violencia cultural”¹ Galtung (2003 p.25); heredada del conflicto armado en donde la guerrilla de la FARC-EP y grupos paramilitares AUC se disputaban el control territorial. Esta Institución fue afectada directamente en el año de 1997 con la desaparición del Rector Atilio Vásquez Suárez y posteriormente la Rectora Pura Álvarez de Bustillo en el 2001, ambos a manos de grupos al margen de la ley; a esto se suma el

¹La violencia directa hace referencia a los enfrentamientos entre dos o más partes, mediada por las agresiones, la utilización de armas..., la violencia cultural constituida por los simbólicos instaurados en la cultura que generan disputas como la religión el territorio, el chisme, la envidia..., la violencia estructural se refiere a la carencia de políticas de Estado que garanticen condiciones de vida digna, la desigualdad social (...).

desplazamiento de docentes, padres de familia y estudiantes en la década de los 90as; esto generó desesperanza, cultura del silencio, imaginarios violentos, pérdida de la relaciones y del tejido social.

A nivel educativo se empezó a evidenciar el deterioro de la convivencia, la solución de problemas de manera violenta, donde primaba la amenaza, la coacción y la cultura del pasquín; además, el estancamiento de la pedagogía como ciencia, la débil formación investigativa, la poca pertinencia en el sector rural de los currículos de formación docente y el desconocimiento de los principios pedagógicos; además, el deterioro del sector productivo evidenciado en la carencia de una cultura empresarial y de gestión comunitaria, lo cual incidió en la baja calidad de la educación puesto que ésta no contribuía a la superación de la inequidad social; se dio una fragmentación de la institución a nivel interno y ruptura del lazo con el resto de instituciones.

Un panorama al que la escuela no pudo ser indiferente, por ello desde el año de 1993 se inicia el proceso de reestructuración curricular y para el año 2003 se logra construir el enfoque pedagógico socio humanístico cultural, orientado a formar educadores(as) en los niveles de preescolar y de básica primaria, capaces de crear una cultura de paz generando espacios de convivencia pacífica en los ámbitos familiar, escolar y comunitario y por ende del tejido social, implicando descubrir la perspectiva positiva del conflicto escolar, cimentada en los principios de la no violencia: Lederach (2001) “cooperación, comunicación, aprecio por la diversidad, expresión positiva de las emociones y regulación pacífica de los desacuerdos” p. 59.

Se estimuló la investigación – el espíritu investigativo en docentes y estudiantes, la construcción de proyectos desde la identificación de problemáticas generadas del acto pedagógico con un enfoque problematizador, abierto, flexible e integrado; pudiendo así superar el predominio de la acumulación

de información, fortaleciendo una educación significativa que respondiera a las necesidades de formación del contexto:

- Convivencia para la paz.
- Valoración del trabajo y la tecnología.
- La gestión comunitaria.
- La recreación de la cultura.
- La práctica pedagógica investigativa.
- La Inter institucionalidad en el Desarrollo Humano Sostenible.

Por consiguiente, el enfoque pedagógico Socio humanístico cultural privilegia el desarrollo la práctica pedagógica investigativa entendida como el espacio desde donde se construye saber pedagógico, a partir de “la incorporación y producción de conocimientos científicos, culturales y pedagógicos, la transformación colectiva de la realidad y la lectura crítica de los contextos” (Gélvez & Aguirre, 2010a, p17), requiriendo en consecuencia del desarrollo de la actitud investigativa entre sus miembros (actitud de duda, búsqueda, asombro, el cuestionamiento y la reflexión permanente) para dar soluciones científicas a las problemáticas que se presentan en las comunidades educativas del contexto de la Normal Superior Montes de María.

Lo anterior ha permitido, ante problemas derivados de la práctica pedagógica, en la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad, la vinculación del contexto familiar y social donde se desenvuelve el niño(a) y la identificación de los patrones de violencia a los que están expuestos los estudiantes de la subregión; desde allí, se responde al estancamiento de la pedagogía como ciencia y se contribuye a la solución de las problemáticas relacionadas con la vivencia de los derechos humanos, la convivencia para la paz, la educación para la sexualidad y construcción de

ciudadanía, la protección del medio ambiente, la ecología, la preservación de los recursos naturales y la comprensión y práctica de la Constitución Política.

En estrecha coherencia con la Política Educativa para la Prosperidad del Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010), ha definido la educación de calidad como:

(...) aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Es una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad. (Pp.7-8)

En coherencia con lo anterior, el PEI de la Normal Superior Montes de María tiene como eje transversal en su propuesta curricular la convivencia para la paz que privilegia la prevención de conflictos en situaciones de aprendizaje, a través de la pedagogía del diálogo, la enseñanza problémica y la pedagogía de la comunicación y argumentación, privilegiando la didáctica viva, el método por proyectos y la práctica pedagógica investigativa.

La Cultura de paz, desde la Resolución A/53/243 de la ONU, es entendida como la “actitud organizativa basada en un modelo comprensivo, humanista, integrador y ecológico de afrontar los conflictos y de prevenir los comportamientos y las acciones contrarias a un clima escolar adecuado” (p. 3), que estimula la participación, el inconformismo ante la injusticia, la exclusión, la discriminación y recreación de los conflictos a partir de la cooperación entendida como el apoyo mutuo entre los estudiantes y los docentes donde ambos son co-aprendices en el alcance de los éxitos

de aprendizaje. Este tipo de educación está relacionado con el derecho a la dignidad, el respeto y la realización humana.

En este contexto, el PEI de la Normal concibe la práctica pedagógica investigativa como una estrategia que permite, la concienciación hacia la creación de unas relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes que demuestren respeto, un grado óptimo de confianza basada en la comunicación y en la responsabilidad mutua hacia todos los miembros de la comunidad educativa como una exigencia que debe ser acompañada por actitudes que faciliten a los jóvenes las herramientas necesarias para manejar los conflictos de manera positiva” (Calzada, 2004, párr.68) y creativa; la generación de espacios de auto reflexión en torno a las actitudes ante el manejo del conflicto escolar dado que en la actualidad, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las preocupaciones mayores de todas las sociedades del mundo.

Lo anterior, se materializa en la propuesta curricular y el plan de estudios, que se evalúan anualmente desde las diferentes áreas de gestión a través de los procesos de autoevaluación institucional que posibilitan la identificación de las fortalezas y de las oportunidades de mejoramiento continuo así como el diseño de acciones transformadoras orientadas a alcanzar los propósitos de formación consignados en el PEI; para ello se diseñan planes de Mejoramiento Institucional a nivel de: áreas de gestión, núcleos problémicos y encuentros pedagógicos.

Siendo coherente con los aportes de Tuvilla (2004a) al señalar que, la convivencia para la paz, es un eje transversal en las áreas de gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria, por lo cual, vale destacar que la Región de los “Montes de María”: representa el paraíso natural de Colombia, rico en biodiversidad; en la fertilidad de sus suelos, el calor humano de sus gentes, sus aguas, su calor,

sus costumbres y tradiciones, se constituyen en el mayor pretexto para luchar contra el conformismo y la opresión de quienes quieren hacer de esta tierra y de la gente, un escenario estéril, frío, indiferente y violento.

Por tal razón, la Institución Educativa Normal Superior Montes de María le ha apostado a un modelo pedagógico SOCIOHUMANÍSTICO CULTURAL y el mayor reto lo ha constituido, la superación de la violencia cultural en todas sus formas: cultura del silencio, imaginarios violentos, manejo violento de los conflictos desde la mediación escolar y la pedagogía de la memoria; educar para una cultura de paz, desarrollar competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos desde la práctica pedagógica investigativa; el mejoramiento de la calidad educativa en el contexto urbano y rural desde resultados en las pruebas de evaluación externa: Saber, Acreditación de calidad.

En este contexto se privilegia, la transversalización curricular de los temas de la enseñanza obligatoria: educación para la sexualidad, derechos humanos, medio ambiente; la valoración del trabajo y la tecnología; la transformación de la práctica pedagógica a través de metodologías como el trabajo por proyectos pedagógicos, la didáctica para el post conflicto, la deliberación y argumentación; por ser estrategias que favorecen el desarrollo del espíritu investigativo, el diálogo y los acuerdos comunicativos, desde el trabajo en contextos significativos con experiencias relativas al entorno social y cultural, la creación de ambientes alegres, acogedores y cercanos para el aprendizaje, tienen un carácter abierto y participativo, potencian la convivencia y la capacidad de aprendizaje a través del trabajo individual, grupal y cooperador, consideran al estudiante como un ser integral en desarrollo, favorecen las actitudes para identificar problemas y resolverlos.

1.2.2 Contexto de la experiencia.

La Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, es una experiencia de sistematización que partió de la reflexión y práctica de las estrategias de educación para la paz utilizadas en los últimos trece años en el contexto de la Normal Superior Montes de María, para transformar la violencia cultural heredada del conflicto armado que azotó la Región Montes de María en Colombia desde la práctica pedagógica investigativa; y pretende constituirse en un aporte sustancial para la construcción de una cultura de paz desde procesos educativos en otras instituciones educativas de la región y el país.

En esta propuesta se privilegia la práctica pedagógica investigativa como dispositivo mediador del aprendizaje para la convivencia y la generación de una cultura de paz desde procesos de gestión académica, entendida conforme a la Guía 34 del MEN (2008a) como:

(...) la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico (p.28).

Este trabajo se centró en sistematizar el proceso de gestión académica en el diseño curricular de las prácticas pedagógicas investigativas en la formación del Normalista Superior mediador de una cultura de paz, por tanto sólo se reconstruirán las experiencias que posibilitaron el diseño del microcurrículo de prácticas pedagógicas desde las vivencias de los participantes de la experiencia y desde las teorías de Stenhouse, Kemmis, Zabalza, De Alba, Abranham Magendzo, Angel Díaz Barriga, Gimeno, Ianfrancesco, José Tuvilla, Paulo Freire, entre otros autores que han iluminado la

comprensión epistemológica de la gestión académica, el diseño del currículo, la práctica pedagógica investigativa y la cultura de paz.

La Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, parte del hecho que las escuelas, en un alto porcentaje son hoy una reproducción de la violencia social arraigada en la cultura, por lo tanto, no se puede ser indiferente ante las manifestaciones de violencia escolar que en el aula se expresan con matoneo, discriminación, exclusión, uso de violencia física y verbal como medio para solucionar conflictos, y amenazas a través de pasquines.

Por tanto, los directivos y docentes de las Escuelas Normales, instituciones formadoras de maestros, desde el rol de líderes transformacionales tienen el compromiso de luchar contra la indiferencia, la desmotivación, la apatía de los docentes y las dificultades que estos presentan en la orientación de la enseñanza de los conocimientos disciplinares relacionados con las diferentes áreas del conocimiento y la utilización de estos en la solución de problemas; en consecuencia, liderar procesos de gestión académica orientados a responder con este gran reto.

Ante el anterior panorama, los tres grandes retos desde la Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa para la formación del Normalista Superior mediador de una cultura de paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, están constituidos por reflexionar cómo se dio la gestión académica asociada a la dinámica curricular para resignificar la propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa, en la formación del Normalista Superior mediador de una cultura de paz; además cómo la Institución Educativa Normal Superior asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto;

caracterizar cómo fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa para que el normalista superior contribuya a la promoción de una cultura de paz.

Finalmente, se trata de extraer las lecciones aprendidas de toda la experiencia, porque la escuela de acuerdo con Schimpf-Herken (2005), socióloga y pedagoga alemana debe ser “la instancia, el lugar de protección a donde los niños y sus padres se pueden sentir acogidos, protegidos y potencialmente en libertad” (p77), es un espacio en palabras de Levinas (1997) “donde tiene lugar la morada” (p171).

En consecuencia, la escuela se asume como un lugar de protección, no se encuentra inserta ni en lo público, ni en lo privado, es un lugar de encuentro de lo social, es un espacio de acogida en palabras de Arendt (2005, p 221). Corresponde entonces a los directivos y docentes garantizar estos propósitos, posibilitar el acuerdo, la cultura de la mediación, de la reinención, de la creación y desarrollo humano del ser. Sin embargo, los directivos y docentes reproducimos a través del currículo y de las prácticas pedagógicas las formas de dominación y de poder con la fuerza de la palabra y la acción, tal como puede evidenciarse en la siguiente situación:

(Descripción de una situación real que favoreció la reflexión de la práctica pedagógica)

—¡Niños! Hoy no podemos hacer dinámicas porque tenemos mucho trabajo, ¡las exposiciones deben comenzar ya! ¡Todos tienen que exponer hoy mismo!, ¡nadie me puede fallar!

A la quinta exposición se formó tremendo desorden, los chicos se burlaban de los expositores y estos no fueron muy preparados; les llamé la atención y empeoraron;

me dije: ¡estos me las pagan! De forma enérgica, autoritaria y agresiva llamé a los primeros chicos que vi: Arturo, David, Carlos Puerta, Luis, los voy a reportar, se me van para Psicoorientación y mañana no entran a mi clase hasta que traigan a sus padres.

Lo anterior, lo consideré una falta de respeto y mi propósito la expulsión de los estudiantes.

De acuerdo con Tuvilla (2010b), la propia organización escolar, con su singular cultura, genera un tipo de violencia estructural que deteriora las relaciones humanas, impone arbitrariamente los criterios y la autoridad de un sector de sus miembros sobre el resto y facilita con su inhibición y apatía que se instale el desánimo y las actitudes violentas como única forma de resolver los conflictos.

En consecuencia, la Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, no puede ser vista como un proyecto más, o una asignatura, descontextualizada y reproductora de la violencia sutil y simbólica debe estar abierta a la palabra de los silenciados por la opresión:

(Descripción de una situación real que favoreció la reflexión de la práctica pedagógica)

-“¡Por hablar demasiado en clase y por tu mal comportamiento, tienes Bajo!

-“¡Hay que tener cuidado con esos estudiantes, protestan por todo, siempre se hacen las víctimas!”

-“¡No me hables, me caes mal!

Los anteriores actos de habla ilustran una cotidianidad cargada de opresión, negación del otro, de la diferencia y cultura del silencio, donde se aprecia una clara dificultad para la práctica de la libertad; entendiendo por ésta como la posibilidad que tiene cada individuo de realizarse individualmente, adquiriendo una conciencia crítica hacia el propio autodescubrimiento y la autoconquista, desde el ejercicio de la reflexión permanente, en torno al yo, al nosotros y al mundo, a partir del encuentro interpersonal e intrapersonal en medio de la diversidad.

En consecuencia, la Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, se ha constituido en un espacio para el ejercicio de la libertad desde la diversidad, requirió de una didáctica incluyente que ofrece oportunidades de desarrollo individual y social a sus miembros, Rivera, Espinola (2015) señala que “la educación se desarrolla en la diversidad de circunstancias (religión, cultura, personales, etc.). La diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona tiene sus características evolutivas” (p. 6). Para garantizar la igualdad de oportunidades, las escuelas que tenemos deben transformarse hacia la apertura, el diálogo, la colaboración en red, la optimización del aprendizaje y la solidaridad.

Se entiende entonces que la Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, como la oportunidad que tiene cada persona de auto realizarse sin distinción de raza, religión, condición social o credo político y en abierta diferencia con los otros desde la implementación de acciones curriculares que trascienden y se materializan en las prácticas pedagógicas.

Así mismo, la Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, período 2010 al 2016, han exigido del maestro y de los directivos asumir una actitud de alerta y de escucha para con sus estudiantes, en una relación entre iguales que supera las prácticas tradicionales centradas en la dominación del fuerte contra el débil y de la consideración de que el estudiante va a la escuela a ser educado, educación por supuesto que sólo puede brindar el maestro.

Por lo cual, la Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, período 2010 al 2016, ha posibilitado la construcción gradual de un escenario donde los estudiantes y maestros tienen relaciones horizontales, las cuales se dan de buena manera y se apoyan en el respeto mutuo y en la pedagogía del buen trato. La escuela no debe ser una reproducción del conflicto social arraigado en falsas creencias en torno a la paz, debe ser un espacio que brinde protección, ternura, oportunidades de realización humana, respeto a las diferencias individuales y a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

De esta forma, la Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, período 2010 al 2016, ha implicado la transformación de la práctica pedagógica a partir de la pedagogía del diálogo como medio de intervención para contrarrestar las diferentes manifestaciones de la exclusión académica, personal y social, privilegiando las necesidades, intereses y aspiraciones reales de las personas, mejorando las relaciones entre maestro y estudiante, eliminando progresivamente la diaria confrontación y la imposición del poder.

(Descripción de una situación real que favoreció la reflexión de la práctica pedagógica)

-“¿Sabes una cosa?:- ¡aprendí más con la obra de teatro imagen que con la explicación de la seño!”

-“¡Con la estrategia del teatro foro podemos opinar desde nuestras vivencias y dar a conocer nuestros conocimientos sin temor a equivocarnos o que se nos olvide algo!”

-“¡Qué rico no sentir miedo en la clase!”

-“¡Que bueno saber que los profesores no lo saben todo!”

La Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, ha privilegiado la pedagogía del diálogo, la cual posibilita que tanto el educando como el educador sean miembros y actores participantes del proceso educativo donde

(...) no se enseña, se aprende con reciprocidad de conciencias; no hay profesor sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables para la dinámica de grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo.

(Freire,1978, p12)

Con lo anterior de acuerdo con el autor se logra despertar la conciencia crítica del individuo, de su situación existencial y de sus posibilidades; esta conciencia sirve como el camino que conduce a los oprimidos hacia su liberación. Se ha tratado entonces, de generar aprendizajes mutuos e ir eliminando progresivamente el autoritarismo y las relaciones de imposición de la fuerza y poder.

Al devolverle la palabra a aquellos que han sido condenados al silencio, se abre paso a la democracia y al autoreconocimiento desde las propias posibilidades de realización humana, lo que implica que las personas aprendan a pronunciar sus propias palabras y no repetir las de otras personas, por medio de la comunicación auténtica, a través del diálogo, el individuo se transforma en creador y sujeto de su propia historia. (Freire, 1978, p.38)

Producto de lo anterior, la Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, período 2010 al 2016, ha posibilitado el encuentro con los otros, Fromm (1982), al hacer referencia a los elementos que caracterizan la presión social destacó: “el niño debe aprender no sólo a quedarse callado cuando ha sido injustamente reprimido, sino también a soportar en silencio, toda clase de recriminaciones” (p.12), lo que lleva a pensar que educación para la cultura de paz, abre espacios, al desarrollo autónomo de las personas, les permita empoderarse de los derechos y deberes que tiene con él mismo y con la sociedad donde vive.

1.4 Objeto de la Sistematización

1.4.1 Problemática de intervención.

De acuerdo con, los estudios realizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2014), el conflicto armado en Colombia en los últimos 54 años ha dejado 220.000 personas asesinadas, 25.007 desaparecidas, 5.712.506 desplazados, 16.340 asesinatos selectivos, 1.982 masacres, 27.023 secuestrados, 1.754 víctimas de violencia sexual y 6.421 casos de reclutamiento forzado, las impresionantes cifras, producto de la confrontación armada han afectado a todas las regiones del país y todas las esferas de la sociedad; en los últimos 20 años se ha generado un

desplazamiento masivo de 2 millones 224 mil 931 de personas, de los cuales, el 35.5% son niños, niñas y adolescentes, cuyos derechos han sido vulnerados casi en su totalidad, incluido el de la educación.

Así mismo, la Región Montes de María, la cual comprende los departamentos de Sucre y Bolívar en la Costa Caribe, integrados por 15 municipios, 7 del departamento de Bolívar (Córdoba, El Carmen de Bolívar, El Guamo, María La Baja, San Jacinto, San Juan Nepomuceno y Zambrano) y 8 del departamento de Sucre (Chalán, Colosó, Los Palmitos, Morroa, Ovejas, San Antonio de Palmito, San Onofre y Tolúviejo); no han sido ajenos a esta realidad.

De esta forma, las cifras de 42 masacres que dejaron 354 víctimas, los 101 secuestros, las 500 denuncias por desapariciones forzadas, los 390 homicidios, entre el período del 2000 al 2011, información determinada según datos del Análisis del Plan de consolidación de Montes de María: una mirada desde el desarrollo, la democracia, los derechos humanos y la cooperación internacional, Plataforma de Organizaciones de Desarrollo Europeas en Colombia [PODEC] (2011), en la actualidad se registra una reducción en algunos índices de violaciones y la eliminación de algunos delitos, como las masacres y el secuestro. Los habitantes de los cuatro municipios en estudio en Montes de María, representan apenas el 0,3% de la población de Colombia, pero sus desplazados son el 3,9% del total nacional.

De acuerdo con el informe antes mencionado, existe una política social de asistencia estatal, constituido por: el plan de atención a la población desplazada, el cual entregó ayuda humanitaria de emergencia a 5.567 familias, con una inversión de 3.518.724.940 pesos; se protegieron 3.422 predios, por una extensión de 225.477 hectáreas, a favor de 3.644 personas; entre otros datos que ilustran la

disminución de la violencia directa y estructural; siendo evidente el aumento de la violencia cultural, la cual se expresa en los índices de intolerancia, las bandas criminales, la extorsión sistemática, entre otros, problemas que afectan la convivencia social.

En particular el Municipio de San Juan Nepomuceno han aumentado los índices de violencia estructural, lo cual se evidencia en la ineficiencia de las políticas para la población desplazada, la atención psicosocial a las víctimas de los grupos alzados en armas; un gran número de familias disfuncionales vive hoy el drama de las secuelas del conflicto armado nacional, las insatisfacciones producto de la indefensión y la falta de garantías sociales. De acuerdo con Ibáñez y Velásquez (2008)

Las víctimas del desplazamiento forzoso migran a causa del conflicto armado, bien sea por ataques directos o como estrategia para evitar hechos violentos. Los principales responsables de la migración forzada son los grupos al margen de la ley (guerrillas y paramilitares o autodefensas). En el gráfico 1 se muestra la tendencia del desplazamiento por autores a partir de 1999. En septiembre de 2007, las autodefensas eran responsables del 12,33% de los desplazamientos, los grupos guerrilleros de un poco más del 25%, las fuerzas públicas del 0,65% y otros autores del 18%. (p.13)

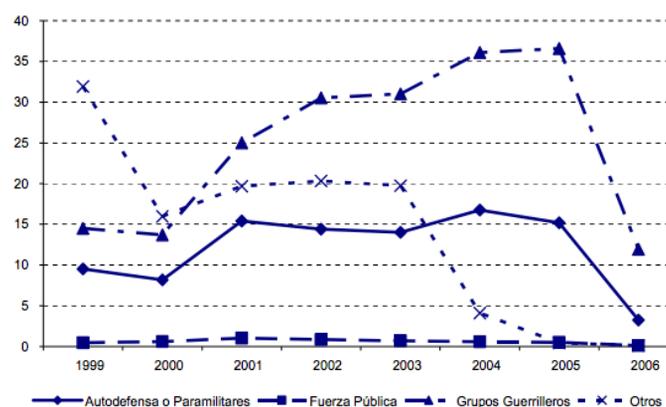


Gráfico 1 Autores del desplazamiento
Fuente: Acción Social (AS).

Es claro que el municipio sigue careciendo de una política postconflicto en donde la reconciliación entre los sanjuaneros sea sólida y se asuma como el tránsito a unas relaciones sociales más democráticas; además la desigualdad social y las necesidades básicas insatisfechas han generado la violencia cultural manifiesta en las disputas, peleas, odios, rencores, persecuciones entre las personas donde se acude a la violencia directa como forma de resolver los conflictos. Gradualmente se ha generado un clima de desesperanza en la conciencia colectiva de la comunidad que sin duda también se refleja en las escuelas.

Por consiguiente, la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, ubicada en el municipio de San Juan Nepomuceno, no ha sido ajena a esta realidad, el 27 de julio del año 1997 y posteriormente el 7 de abril del año 2001 fueron desaparecidos respectivamente el Lic. Atilio Vázquez Suárez y Pura Álvarez de Bustillo, ambos por grupos al margen de la ley, quienes además desplazaron a un número significativo de maestros, padres de familia y estudiantes, a finales de los 90 y en la primera década del 2000.

De allí, que la anterior problemática se ve reflejada en el contexto de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, donde de acuerdo con los registros de la coordinación de convivencia y el departamento de psicoorientación diariamente se atienden entre 5 a 10 casos conflictivos entre los estudiantes que involucran a los niños y jóvenes de los niveles de educación básica secundaria y media vocacional; vale señalar que entre los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, que cursan el nivel más superior en el proceso de formación inicial de docentes no escapan a ésta realidad; evidencia de lo anterior, son las dificultades de los jóvenes para solucionar pacíficamente los conflictos manifestándose entre ellos, rivalidades por las competencias intelectuales, agresiones físicas y verbales, daño a la propiedad ajena, amenazas contra la vida de los

otros, cultura del silencio, exclusión, marginación, irrespeto a las diferencias culturales entre otras manifestaciones que muestran un deterioro progresivo de la convivencia; cabe entonces preguntarse ¿qué está sucediendo con la formación que se está orientando?.

En consecuencia, la escuela era una reproducción de la violencia social arraigada en la cultura, lo cual, se manifiesta a través de la violencia escolar expresada en el aula de clases a través de matoneo, discriminación, exclusión, el uso de la violencia física y verbal como medio para la solución de conflictos, la amenaza a través del pasquín y otras formas de agresión; lo anterior, se hace evidente en las aulas de clases y en desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, caracterizados por los constantes conflictos interpersonales entre los estudiantes; entre docentes y estudiantes, entre docentes y padres de familia, entre docentes y directivos docentes. Se generó un clima escolar sin una clara definición en el manejo de los conflictos escolares.

Así mismo, la práctica pedagógica de aula, en la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento era descontextualizada de las necesidades de formación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, estaba constituida por la adopción de un estilo pedagógico de corte directivo, centrado en la disciplina, el orden y el silencio en clase; además la utilización de estrategias centradas en la clase magistral, prescindiendo de espacios de discusión que posibilitaran la relación maestro-alumno. Los estudiantes manifestaban su desmotivación y apatía hacia el aprendizaje de las ciencias sociales y sus dificultades en la apropiación del conocimiento disciplinar relacionados con la historia, las culturas, la ubicación de hechos en el tiempo y el espacio, la actitud frente al conocimiento, la ética y la política eran evidentes, evidencia de lo anterior fueron los resultados de las pruebas saber en el área de ciencias sociales por debajo del promedio nacional.

En este mismo orden de ideas, las relaciones pedagógicas eran de corte vertical y los procesos de planeación de aula centrados en la transmisión de conocimientos, alejados de la propuesta de formación sustentada en el enfoque pedagógico de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, el cual considera al estudiante como un ser sociohistórico cultural capaz de transformarse así mismo y transformar la sociedad donde vive, desde procesos de enseñanza centrados en la pedagogía del diálogo y la enseñanza problémica.

A nivel institucional, aunque siempre ha existido un modelo de gestión centrado en la calidad total, los miembros de la comunidad educativa en su gran mayoría no alcanzaron a comprender el modelo de gestión pedagógica, el cual teóricamente responde a las políticas nacionales, y a las necesidades locales, y mucho menos alcanzaron a participar activamente en el plan de acción de dicho plan, es decir, la teoría no se veía reflejada en la práctica sobre todo en lo relacionado con el manejo de los conflictos escolares derivados de las situaciones de aprendizaje de los estudiantes.

1.4.2 Eje central y eje de apoyo.

1.4.2.1 Eje central.

¿Cómo se realizó el proceso de gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa para la formación del Normalista Superior en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año 2010 al 2016?.

1.5.2 Ejes de apoyo.

- ✓ ¿De qué manera la Institución Educativa Normal Superior Montes de María asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto?

- ✓ ¿Cómo fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el Normalista Superior contribuya a la promoción de una cultura de paz?
- ✓ ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas a partir de la construcción e implementación del encuentro pedagógico Prácticas Pedagógicas Investigativas en el currículo del Normalista Superior mediador de una cultura de paz?

La experiencia se ha desarrollado desde el año 2003 hasta la fecha. Para efectos de la presente sistematización se estudiará el período comprendido entre el 2010 y el 2016. El lugar donde se ha desarrollado la experiencia: Institución Educativa Normal Superior Montes de María en el municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.

1.4.3 Objetivos de la sistematización.

1.4.3.1 Objetivo general.

Sistematizar la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año 2010 al 2016.

1.4.3.2 Objetivos específicos.

- ✓ Describir el compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto de la Escuela Normal Superior Montes de María.
- ✓ Caracterizar el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el Normalista Superior contribuya a la promoción de una cultura de paz.

- ✓ Extraer las lecciones aprendidas a partir de la construcción e implementación del encuentro pedagógico Prácticas Pedagógicas Investigativas en el currículo del Normalista Superior mediador de una cultura de paz.

1.5 Marco Referencial

1.5.1 Marco de antecedentes.

Porque no puede encontrar nada el que no está buscando y si por azar se lo encuentra cómo podría reconocerlo sino está buscando nada, y el que está buscando es el que está en el terreno de una batalla entre lo consciente y lo inconsciente, lo reprimido y lo informable, lo racionalizado o idealizado y lo que efectivamente es válido; sino está buscando nada, nada puede encontrar (Estanislao Zuleta, 1982, p. 45)

La exploración documental permitió determinar que existen pocos antecedentes relacionados con la temática de sistematización en el contexto de las Escuelas Normales Superiores del país, por lo cual fue necesario realizar procesos de búsqueda en ámbitos universitarios y en escenarios nacionales e internacionales que permitieran conocer el estado del arte de las categorías objeto de sistematización y aportes teóricos que posibilitaran su comprensión. De esta forma, se ilustrarán los antecedentes a nivel nacional e internacional que se constituyen en el punto de partida para el abordaje teórico y metodológico de los ejes de sistematización establecidos para este estudio.

1.5.1.1 Antecedentes a nivel nacional.

De esta forma, la revisión bibliográfica posibilitó encontrar como antecedentes la investigación titulada *“la gestión académica, criterio clave de la calidad de la gestión de las instituciones de educación superior”*, elaborada por Blanco y Quesada (2008a), ambos de la Universidad de

Cartagena (Colombia); con el objetivo de mostrar que los resultados de investigación que demuestran a juicio de un grupo de expertos en los procesos de evaluación y acreditación de Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas, que la gestión académica, es el criterio clave de la calidad de la gestión de estas instituciones.

El estudio se realizó en todo el ámbito colombiano, utilizando una encuesta dirigida a los directivos y responsables de los procesos de calidad de IES, que en algún momento han aplicado a la acreditación de calidad de sus programas y la han logrado. Además, los resultados permitieron concluir que tanto por el número de características asociadas a los criterios del modelo de gestión integral (16), así como por el peso que le atribuyen los expertos al criterio gestión académica (193), resulta evidente que es el criterio de mayor relevancia en cuanto a la contribución a la calidad de la gestión en un programa de educación superior.

Por consiguiente, el antecedente permitió comprender las dimensiones de la gestión académica y su relación con la construcción de la cultura de la calidad en las instituciones universitarias, lo cual, es compatible con la razón de ser de las Instituciones Educativas Normales Superiores encargadas de brindar formación inicial de docentes; de esta forma, se hizo el primer acercamiento con los autores y teorías que sustentan las categorías sustanciales de la presente sistematización.

Además, se encontró a nivel nacional el antecedente titulado: “*capital humano, gestión académica y desarrollo organizacional*”, elaborado por Linares, Segrero y Perdomo (2013) en la Habana Cuba, con el objetivo de reflexionar sobre el papel que desempeña el capital humano en la gestión académica para el desarrollo de la organización. Señalan en su estudio que la clave de una gestión acertada en las organizaciones educacionales, fundamentalmente en los sistemas de salud está en las personas que participan en ella; en la actualidad los altos niveles de competitividad exigen nuevas

formas de compromiso, de ver los hechos, de decidir y dirigir, de pensar y sentir, así como de gestionar las relaciones humanas en las organizaciones de una forma más efectiva.

El estudio utilizó como método la revisión bibliográfica sobre el tema que permitió, mediante el análisis de contenido de la literatura revisada, la reflexión sobre los comportamientos humanos, la gestión del cambio, la gestión académica y el desarrollo organizacional para lograr dar respuesta de forma planificada a las demandas institucionales. También la importancia del capital humano en el éxito o fracaso de cualquier organización y las vías para enfrentar el estudio en este campo.

Concluyeron que la gestión del capital humano para el desarrollo organizacional en educación médica es necesario en busca del logro de una mayor calidad y pertinencia de los procesos que lleva a cabo la institución, lo que se convierte en condición indispensable en el mundo actual. En estos tiempos cambiantes en que los valores evolucionan rápidamente y los recursos se vuelven escasos, cada vez es más necesario comprender aquello que influye sobre el rendimiento de las personas en el trabajo.

Este antecedente permitió al presente proceso de sistematización la comprensión de los alcances de la gestión académica, la cual no sólo se reduce a conceptos administrativos escolares, sino que trasciende al capital humano; posibilitó considerar el proceso de gestión como un proceso de movilización humana y social que exige ver más allá de los resultados o productos en términos estrictamente académicos.

Complementariamente, con relación a la categoría de diseño curricular, a nivel nacional, se encontró la investigación titulada: “El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje-

enseñanza una alternativa para la educación colombiana actual”, tesis de maestría elaborada por Contreras (2015, p. 1); la investigación plantea para la educación colombiana una nueva mirada desde el paradigma humanista socio- cognitivo al aula de clase y su diseño curricular, que posibilita el desarrollo de modelos de aprendizaje-enseñanza, tomando el espacio de aula como escenario micro que piensa la formación de ciudadanos y ciudadanas en un mundo globalizado; desde allí el diseño curricular se asume como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas, mejorar los aprendizajes y elevar la calidad de la educación.

La investigación tuvo como objetivo general realizar un aporte pedagógico y curricular al contexto escolar colombiano, la metodología utilizada se inscribió en el enfoque cuantitativo y su metodología es un estudio de caso experimental, pues tuvo como propósito realizar y aplicar gradualmente un diseño curricular de aula para grado sexto, séptimo y octavo en el área de Lengua Castellana, teniendo como horizonte los nuevos estándares de calidad colombianos.

Consecuentemente, este antecedente aporta al presente proceso de sistematización la dimensión holística del diseño curricular, es decir, este no sólo se limita a la planeación de temas y subtemas, sino que trasciende a la formación ciudadana e involucra a todos los actores participantes del proceso educativo: estudiantes, docentes, el proceso educativo mismo.

También se encontró el antecedente, titulado *La praxis como búsqueda ética en los escenarios de las prácticas formativas e investigativas*, elaborado por Villa (2013) de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, Colombia, destaca elementos de reflexión crítica, a partir de la interpretación de las intenciones, incertidumbres, cuestionamientos, hallazgos y retos que han emergido en el trayecto de acompañamiento sobre las prácticas pedagógicas profesionales,

construidas estas, en el entorno de la investigación formativa en el campo de la formación de maestros, a través del método de la sistematización de experiencias, y desde allí se postularon algunas alternativas de construcción ética de los saberes para la transformación de la subjetividad del docente de humanidades, visualizando y problematizando las relaciones de dominación que han desbordado históricamente los escenarios de la pedagogía y la interacción discursiva.

Este antecedente permitió comprender las dimensiones de las prácticas pedagógicas investigativas, categoría constitutiva de la presente sistematización, además, de la importancia de la praxis y de asumir los procesos pedagógicos más allá de lo instrumental como un proceso ético mediado por la investigación.

Para finalizar los antecedentes a nivel nacional se tuvo en cuenta, la tesis de maestría titulada: *Construcción de una metodología participativa para la gestión del currículo en Instituciones Educativas*, elaborada por Acuña, Amaya, Fernández, Galeano y Julio (2009), en la Pontificia Universidad Javeriana; su objetivo estuvo orientado a construir una metodología participativa para la gestión del currículo en dos colegios de Bogotá a través de la investigación acción.

Se apoyaron en la idea de que el currículo no es neutral al igual que la investigación que implican procesos de interacción comunicativa sobre aspectos relacionados con la sociedad, la historia, la política, entre otros aspectos; proponen superar la concepción instrumental de diseño y desarrollo curricular tradicional, por una concepción centrada en la investigación y evaluación permanente de la pertinencia social de las apuestas formativas.

Para el estudio utilizaron la investigación cualitativa con enfoque exploratorio-interpretativo desde donde profundizaron en la comprensión del problema, es decir, miraron las dinámicas curriculares como sucedían para intentar dar cuenta de ellas; desarrollaron la tesis teniendo en cuenta los parámetros de la investigación acción.

Concluyeron que el currículo no puede ser visto como un concepto sino como una definición cultural, como una forma de organizar las prácticas educativas. Los autores indican que el currículo tiene un enfoque crítico en el que tienen gran importancia las personas que lo dinamizan, que lo viven, sus intereses y necesidades; en consecuencia, los docentes deben participar activamente en el proceso de concepción, planeación, diseño y ejecución curricular. Insisten en que el currículo debe trascender a los intereses particulares de los miembros de la comunidad educativa a las transformaciones profundas en la cultura escolar que se traduzcan en una práctica educativa coherente con los principios de la democracia.

De lo anterior, se pudieron ampliar las concepciones curriculares en torno al currículo, la organización de las prácticas educativas, los roles de los directivos docentes, la historicidad del currículo; además, el antecedente aportó a la presente sistematización formas de abordaje metodológico en los estudios cualitativos sustentados en la teoría de Elliot (1990) citado por Galeano Rodríguez, Fernández, Acuña, Amaya (1996, p.53), el cual busca “que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema. Con lo anterior, posibilitó al equipo de sistematización el diseño de caminos metodológicos en la reconstrucción de las experiencias vividas en el proceso de la experiencia”.

Los anteriores antecedentes, se constituyen en puntos de anclaje que permitieron comprender los abordajes teóricos y metodológicos de las categorías fundamentales que componen esta experiencia de sistematización: gestión académica, diseño curricular, práctica pedagógica investigativa; además posibilitaron pistas para la identificación de los autores, las teorías y enfoques más pertinentes con el objeto de sistematización establecido.

1.5.2 Marco teórico.

1.5.2.1 Elementos epistémicos y conceptuales de la gestión, la gestión escolar y la gestión académica.

Sentidos y significados tienen también una dimensión de fuerza a través de la cual los grupos sociales y los individuos cualifican su saber cómo un saber hacer, un saber sentir, y un saber pensar que les permite ser, transformarse en sujetos humanos, sociales, históricos, colectivos, individuos. El ser, ser gente, asumirse como persona, se convierte entonces en lugar de la práctica y la transformación de la situación-condición social (...) que pueden propiciar modificaciones en las representaciones sociales de los sujetos y, por lo tanto, en los modos de conocer, interpretar, explicar e intervenir. (De Souza, 2008, p.10)

Las Instituciones educativas son espacios donde tienen lugar diversos dispositivos para el logro de los principios misionales, desde enfoques de gestión administrativa que posibilitan el logro de los propósitos de formación establecidos en el Proyecto Educativo Institucional, es el lugar donde ocurren los procesos de gestión directiva, administrativa- financiera, académica y de proyección a la comunidad; en los últimos 11 años en Colombia se han incorporado cambios en las concepciones de Institución Educativa, de acuerdo con el MEN (2008a) se pasó de concebir la escuela como un ente cerrado, aislado, homogéneo en funciones, procedimientos y sujetos a una organización abierta, de

gestión integral que permite su fortalecimiento mediante procesos sistemáticos de trabajo que dan lugar al avance en el horizonte institucional y al diseño de acciones de cara a los retos de la descentralización.

Por tanto, la gestión institucional se convierte en una estrategia de intervención de la organización escolar que responde a los retos internos y externos de la escuela movilizándola hacia el logro de las metas, propósito y objetivos en la consolidación de acciones que trascienden en el desempeño esperado en los estudiantes, en la satisfacción de los padres de familia, en la transformación de la sociedad; la gestión institucional, está constituida por distintas dimensiones de acuerdo con MEN (2008b), directiva, académica, administrativa y financiera, de la comunidad, con el fin de construir su identidad, es decir, la generación de una visión compartida, de una propuesta pedagógica común, la promoción de ambientes para la convivencia y la socialización y, en general, la articulación de los diversos elementos de su funcionamiento, desde la administración hasta el trabajo en equipo de los miembros de las diferentes sedes y jornadas, áreas y organizaciones de la comunidad educativa. Es de anotar que la presente experiencia profundizará en los elementos relacionados con la gestión académica.

De esta forma, la experiencia está orientada a sistematizar cómo se realizó la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año 2010 al 2016; lo anterior a partir de la reconstrucción de cómo la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto; la caracterización de cómo fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el Normalista Superior contribuya a la promoción de una cultura de paz y extraer las lecciones aprendidas a partir de la

construcción e implementación del encuentro pedagógico Prácticas Pedagógicas Investigativas en el currículo del Normalista Superior mediador de una cultura de paz.

Este aparte ilustrará los referentes teórico-conceptuales que permiten comprender las categorías fundamentales que componen esta experiencia de sistematización, entre los cuales se encuentran: gestión académica, diseño curricular, práctica pedagógica, práctica pedagógica investigativa, cultura de paz. Los anteriores referentes posibilitan la comprensión de las categorías de análisis, los sentidos y significados que estas tienen para los participantes de la misma. Teniendo en cuenta como punto de partida las concepciones que sustentan los conceptos de gestión, organización, gestión educativa y gestión integral desde donde se abordará posteriormente las categorías que componen el estudio inicialmente señaladas.

De esta forma, *la gestión* es un concepto relacionado con la administración y significa de acuerdo con Ramírez (2005)

Hacer diligencias conducentes al logro de unos objetivos, por tanto, la gestión está constituida por acciones orientadas al fortalecimiento de las organizaciones, [*es decir*], conjunto de conocimientos modernos y sistematizados en relación con los procesos de diagnóstico, diseño, planeación, ejecución y control de las acciones teológicas de las organizaciones en interacción con un contexto social orientado por la racionalidad social y técnica. (p.14)

Es necesario recalcar que administración y gestión son dos conceptos complementarios, constituyen dos herramientas conjuntas, no tienen el mismo significado; la primera hace referencia de acuerdo con Sandoval (2013a), la correcta y adecuada disposición de bienes y de recursos de una

empresa para poder lograr la optimización del desarrollo correspondiente a la misma en la consecución de la utilidad o la ganancia. Así mismo, continúan anotando los autores, la administración es un proceso que incluye cuatro aspectos principales: planificación, organización, dirección y control; los cuales son aplicados por los administradores para un adecuado uso de los recursos de la organización (humanos, financieros, tecnológicos, materiales y de información). Estos recursos son los utilizados en todas las actividades de trabajo.

Es justo decir que una buena administración depende de eficientes procesos de gestión, es un proceso que comprende el desarrollo de un tramado de acciones intencionadas, secuenciales y sistemáticas en una organización, con el propósito de lograr de los diferentes componentes que oferta la Institución. La gestión ayuda al logro de los objetivos, metas y propósitos de la organización. En palabras de Sandoval (2013b), la gestión ayuda a alcanzar el nivel de logro de metas, objetivos y resultados, contemplados en la planificación estratégica, en la cual están involucrados todos los recursos de la organización. La gestión se mide por medio de la implementación de un sistema de control basado en indicadores que determinarán el grado de cumplimiento de la productividad, en términos de eficacia, eficiencia y efectividad.

Acordes con lo anterior, la gestión es determinante en la consolidación de los procesos organizacionales, dado que la gestión responde a un enfoque sistémico que involucra a todo el consolidado de la organización. Es importante destacar que la organización es entendida como un *organismo vivo*, porque integra a todos los miembros y a todos los procesos como un todo, en términos de Blanco y Quesada (2008b) hace referencia a la integralidad, al involucrar a todas las personas que integran la organización y/o que interactúan con ella, es decir, a los grupos sociales objetivo (clientes o usuarios, accionistas, empleados, comunidad), y todos los procesos, áreas y/o

funciones de la misma. De esta forma, Bonfantino (2007) plantea que el desafío de la gestión es prever el futuro, formular un planeamiento estratégico para el cambio, anticiparse a los problemas promoviendo una respuesta proactiva, entendiendo por proactiva aquella respuesta (decisiones o acciones) que se adelanta a los posibles problemas, se procura, así, una superación de modelos clásicos en que las respuestas surgen como reacciones ante los conflictos.

En efecto, al considerar la Institución escolar como una organización, como un “organismo vivo” uno de los principios básicos de la gestión es el reconocimiento del valor de las personas en la organización. Por esta razón, el tema central de la gestión, según Casassús (2000), “es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización” (p. 5). De ahí que el esfuerzo de los directivos se oriente a la movilización de las personas hacia el logro de los objetivos misionales.

En el mismo sentido, para Gimeno (2010, p. 27) indica que la gestión es considerada como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones; situación que lleva al reconocimiento de los sujetos y a diferenciar las actividades eminentemente humanas del resto de actividades donde el componente humano no tiene esa connotación de importancia. Lo anterior permite inferir que el modelo de gestión retoma y resignifica el papel del sujeto en las organizaciones, proporciona una perspectiva social y cultural de la administración mediante el establecimiento de compromisos de participación del colectivo y de construcción de metas comunes que exigen al directivo como sujeto, responsabilidad, compromiso, y liderazgo en su acción.

Lo anterior, se enmarca en el enfoque de gestión originado por los círculos de calidad japoneses promovidos por Deming e Ishikawa y por el socio-análisis francés. Este modelo se caracteriza por

ser participativo y por concebir la organización como un sistema abierto en el que las variables situacionales del medio externo llevan a una mayor adaptabilidad y efectividad política, este enfoque es el culturalista que propone los retos de una institución desde el paradigma de la complejidad, en el que se concibe la organización como un sistema holístico e interaccional, que privilegia los principios de conciencia de la acción humana crítica, de contradicción y de totalidad, todo ello a la luz de la pertinencia cultural. (Sander, s. f.)

Conviene destacar que la gestión se convierte en una estrategia necesaria para ejercer la dirección y el liderazgo integral en las organizaciones educativas y para lograr el cumplimiento de su función esencial: la formación integral de la persona y del ciudadano, de manera que logren insertarse en el mundo laboral, alcanzando mejores niveles de vida. La gestión en el contexto escolar se orienta al desarrollo de un mayor liderazgo en los directivos, con el fin de que ejerzan relaciones de dirección más horizontales, promoviendo la participación en la toma de decisiones, desarrollen nuevas competencias en los actores educativos, nuevas formas de interacción entre sus miembros de la comunidad educativa, al interior de la institución y con otras organizaciones.

Dentro de este contexto, la gestión contribuye a mejorar los niveles de calidad, eficiencia y eficacia de la organización haciéndola más competitiva y posibilitando mayores niveles de éxito en la oferta de servicios frente a las demandas del mercado; la gestión permite identificar debilidades y oportunidades de mejoramiento, es ir cerrando brechas a través de procesos estratégicos entre el ser y el deber ser, el diagnóstico de procesos permite identificar y caracterizar las debilidades existentes y las acciones de mejora que son necesarias implementar a partir de la gestión de procesos, que a su vez posibilita llegar al estado deseado de la organización; en términos administrativos, el desarrollo

de procesos de gestión genera valor para los clientes interesados en el servicio que ofrece la organización.

En consecuencia, las instituciones educativas no son ajenas a las anteriores consideraciones, Belares (s. f.) en su artículo Gestión Escolar: el desafío de la gestión directiva propone que, la gestión escolar corresponde al ámbito institucional e involucran objetivos y acciones o directivas consecuentes con dichos objetivos, que apuntan a lograr una influencia directa sobre una institución particular de cualquier tipo. Se trata, en suma, de un nivel de gestión que abarca la institución escolar singular y su comunidad educativa de referencia. Así, toda medida de gestión supone un componente político. Cuando el ámbito de aplicación es la institución escolar, el interés de la acción es obtener determinados resultados pedagógicos a través de lo que suele entenderse por actividad educativa escolar, llevada a cabo por cada comunidad educativa particular.

Por consiguiente, *la gestión escolar* tiene directa incidencia en el direccionamiento del horizonte institucional, la gestión estratégica, la cultura institucional, el clima organizacional, el liderazgo, la administración del talento humano, el gobierno escolar, las relaciones con el entorno, el diseño curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión de aula, el seguimiento académico, la inclusión, la proyección comunitaria, la participación y la convivencia, entre otros aspectos que configuran el ideal de Institución Educativa.

Así mismo, los procesos de gestión de escolar con las anteriores características responden con las exigencias de la descentralización, la integración, la autonomía, la gestión responsable, la inclusión, la planeación, la comunicación, el trabajo en equipo, el seguimiento y evaluación a todos los procesos; además relaciones más dinámicas con el entorno, el sector productivo y las autoridades, la

participación a través de las diferentes instancias del gobierno escolar, generando con lo anterior, nuevas responsabilidades, la cultura del mejoramiento continuo, lo cual requiere, la utilización de información para tomar decisiones y saber que los cambios sostenibles requieren tiempo, tal como lo propone en la Serie Documentos Guía 34 del MEN (2008b).

Por tanto, el uso de datos e información para que las decisiones sean consistentes con los problemas que pretende resolver; el reconocimiento de que las acciones de mejoramiento deben establecerse en períodos de tiempo de mínimo tres años, para poder visualizar resultados; la detección de las necesidades de cambios individuales, colectivos y organizacionales; la creación de capacidades en los miembros para afrontar dificultades y la realización de un seguimiento sistemático para detectar el estado de las cosas: en qué no se ha avanzado de la manera esperada y qué se debe hacer para ajustar las metas y acciones.

Posner (1996a), señala que el concepto de gestión escolar hace referencia a la trama en la que se articulan los factores que inciden en la conducción de una institución. El tratamiento de este concepto implica el abordaje de problemas de índole administrativa, organizacionales, de planificación; es decir, la gestión imbricada en lo pedagógico, que generan cuatro funciones para la organización y gobierno de la escuela: la toma de decisiones; la comunicación y participación; la planificación; y la evaluación y control de los procesos. Lo anterior es necesario para impulsar la organización escolar hacia el logro de los propósitos de formación establecidos en el Proyecto Educativo Institucional a partir de una planificación educativa, siendo necesaria la organización de saberes, el desarrollo de habilidades, el aprovechamiento de experiencias, la precisión de las necesidades de formación del contexto de ocurrencia donde tiene lugar la acción educadora de la Institución Educativa, así como sobre las prácticas y mecanismos utilizados por los sujetos implicados en las tareas educativas.

Para ilustrar mejor las anteriores consideraciones, Cantero y Celman, et al (2001) señalan que, para gestionar, es necesario construir un saber específico que incluya elementos para comprender qué pasa hoy en el nivel institucional, e incluir una dimensión pedagógico-didáctica dentro del campo institucional. Realizan una fuerte crítica a la relación Escuela-Estado indicando que actualmente la escuela ha debido asumir la responsabilidad contraída por el estado, pues frente a la sociedad la escuela representa el estado y ante el corrimiento del mismo de dar cumplimiento a lo que quedó establecido en el contrato fundacional, es a ésta institución, escuela, a la cual se demanda y se exige cada vez, más funciones que las que debe cumplir, y aquí se imprime lo que llamo “gestión institucional, gestión escolar”. Los autores indican que no se mide una gestión por los resultados obtenidos sino por crear las condiciones necesarias para “incluir” realmente a aquellos excluidos.

Llavador (s. f.), en su texto, *Tradición y cambio en la dirección escolar*, indica que es necesario entonces redefinir el rol directivo en el marco de las transformaciones y cambios sociales, curriculares y profesionales. Se debe asumir el mismo desde una concepción de organizaciones escolares dinámicas y vinculadas a los intereses de la comunidad. Ésta visión debe ser planteada como exigencia de una nueva dirección desde: ***una dimensión social***, que implica abordar demandas expresadas por la comunidad y la búsqueda de respuestas efectivas; ***una dimensión curricular*** en la cual el rol del director es de agente de cambio curricular tanto del prescripto como del local e institucional a través del cual la escuela debe recuperar su verdadero valor de transmisora de conocimientos, agente de cambio; ***una dimensión profesional*** en la cual se acentúa la importancia de la organización profesional y no burocrática utilizando los componentes claves que son la consulta, la comunicación, la coordinación y la coherencia.

En este orden de ideas, los mismos autores indican que cuando hace referencia a la gestión escolar, la responsabilidad del proceso de gestión no recae sobre una sola persona, implica a todos los miembros de la organización escolar, es decir, todos gestionan, hacia la consecución de las metas, objetivos, propósitos de formación establecidos en los principios misionales, es decir, en gestión escolar, todos somos responsables de acuerdo el nivel de capacidades de los miembros, es decir, la diversidad de talentos, el sentido de pertenencia, el nivel de compromiso, la disposición de apertura y transparencia, en cómo se participa, la responsabilidad para asumir la función pública, lo cual implica, apuntar a la transformación desde el análisis de la compleja trama de los grupos y las relaciones entre las personas, los procesos, el contexto en un mundo diverso y complejo.

Es por ello que, en la actualidad la función de la gestión escolar debe responder con las necesidades de formación del contexto social, comunitario y de la escuela misma, posibilitando la participación de todos los miembros: padres, estudiantes, docentes, directivos, comunidad en general, con acciones innovadoras y no con las apuestas elaboradas bajo paradigmas tradicionales lejanos a las nuevas realidades. Un establecimiento educativo bajo las anteriores consideraciones tiene altas expectativas sobre las capacidades y éxito de aprendizaje de todos los estudiantes, sabe hacia dónde va porque cuenta un PEI producto del consenso, la participación, y unas prácticas pedagógicas coherentes con los propósitos de formación establecidos en el mismo; además tiene un plan de estudios concreto y articulado; ofrece oportunidades para el aprendizaje; ofrece ambientes favorables para la convivencia entre otros aspectos que posibilitan a través del currículo la formación integral de las personas.

En este orden de ideas la presente experiencia centrará su atención en la sistematización de los procesos de gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María. En primera instancia, se abordará la

categoría de **gestión académica** la cual de acuerdo con la Guía 34 del MEN (2008c), busca lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. Así mismo, se refiere a la consolidación y puesta en marcha de los planes de estudio, de articulación de grados, niveles y áreas, y de aula. En este trabajo se profundizará sólo lo relacionado con el diseño curricular y las prácticas pedagógicas, dos componentes fundamentales de la gestión académica.

Así mismo, el MEN (2008), en la Guía de Autoevaluación para el mejoramiento Institucional, establece que los referentes para la caracterización de los procesos de gestión académica son los resultados de las evaluaciones internas y externas, y los estándares de competencia. Las oportunidades de mejoramiento se crean con la integración curricular, el establecimiento de acuerdos pedagógicos, el diálogo entre grados, áreas y niveles, la definición de los tiempos para el aprendizaje, la consolidación de un sistema de evaluación interna, el uso de los resultados y la utilización pedagógica de los recursos.

De esta forma, **la gestión académica** visibiliza el logro del horizonte institucional mediante el diseño de currículos pertinentes, flexibles y dinámicos que aseguren la formación integral del ser humano en el ser, el estar, el hacer, el tener, el convivir y el trascender expresados en planes de estudio contextualizados y en prácticas pedagógicas coherentes con los propósitos de formación y las necesidades del contexto.

En consecuencia, **la gestión académica** responde con el cumplimiento de la misión y visión de la institución educativa y tiene como propósito la organización, distribución y apropiación del

conocimiento en contexto, producto de los aprendizajes significativos que deberán ser comprendidos por el estudiante para ser protagonista de su proyecto de vida y para su inserción en el mundo productivo de una manera reflexiva, crítica, creativa y propositiva. En este sentido, *la gestión académica* se orienta hacia la formación en competencias básicas que le permitan a las personas desempeñarse eficientemente en un contexto determinados y de esta forma incidir en su transformación; hacia la construcción de identidad nacional, cultural y social; además hacia el fortalecimiento de la educación democrática con valores como la solidaridad y la participación; y por los aportes científicos para el desarrollo de la ciencia, desde una concepción del conocimiento amplia y rigurosa que favorezca el desarrollo de competencias científicas, operativas y sociales. Correa, Álvarez y Correa (2005a)

Con respecto a lo anterior, *la gestión académica* centra su acción en lo académico desde el diseño curricular el cual permite definir qué van a aprender los estudiantes en formación, cómo van a aprender, el momento en que aprenderán, los recursos que serán necesarios y la forma de evaluar los aprendizajes, a través de los siguientes componentes: plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje y evaluación de los mismos, desde las dinámicas que circula y se expresa en cada uno de los actores, directivos docentes y estudiantes.

Para leer e interpretar *la gestión académica* es necesario relacionarla con el diseño curricular y las prácticas pedagógicas del docente, esto es, el reconocimiento a su formación, a su nivel de competencia, a su relación pedagógica con los alumnos y su capacidad de interacción y de trabajo en equipo con directivos, docentes, padres de familia y otros actores de la comunidad educativa. Así mismo, Correa, *et. al* (2005b), reconoce la profesión del maestro como una práctica social que cobra

sentido en el acto educativo, es decir, en el proceso enseñanza aprendizaje como quehacer fundacional de la misión académico pedagógica del maestro.

En consecuencia de lo anterior y confrontado con el deber ser de una Escuela Normal, constituido por la formación inicial de maestros, la gestión académica en un componente importante porque permite desarrollar competencias para la incorporación de cambios en la cultura escolar de tal forma que el maestro en formación pueda asumirse no solo como individuo sino como mediador cultural y crítico social, capaz de responder con las necesidades del contexto de forma integral, interdisciplinar, en contextos complejos.

De esta forma, las Escuelas Normales Superiores tienen el compromiso de formar maestros desde procesos de gestión académica que trasciendan las asignaturas a la cultura, el contexto social, se constituye en el punto de partida para lograr procesos de formación contextualizados, que apunten a la transformación de la sociedad desde el mejoramiento de la calidad de vida, la satisfacción de las necesidades de aprendizaje en estrecha vinculación con los retos de la sociedad desde la vivencia de los derechos humanos, el respeto a la vida, la equidad de género, la diversidad cultural, el cuidado y preservación del medio ambiente, la educación para una cultura de paz desde la perspectiva positiva del conflicto, el consenso y la negociación.

1.5.2.2 Aspectos conceptuales del currículum y diseños curriculares.

El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas que responden a los retos sociales y culturales. (Grundy, 1987a, p. 5)

En este aparte se realizará una sucinta ilustración de los aspectos conceptuales que permiten comprender el desarrollo del concepto del currículo y seguidamente puntualizar los elementos relacionados con el diseño curricular, con la pretensión de precisar de qué forma se vinculan estos procesos con las prácticas pedagógicas en los procesos de formación de maestros mediadores de una cultura de paz. Se recurrirá para este propósito a los aportes que han realizado autores como Gimeno (1998); Magendzo (1994); Stenhouse (1998); Zabalza (1997a), entre otros autores que posibilitan las comprensiones en el marco del currículo y el diseño curricular.

De esta forma, la revisión bibliográfica permitió encontrar que el término

(...) currículum procede del latín (su raíz es la *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma “de los honores” que significaba los logros que iba acumulando el ciudadano a medida que desempeñaba sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. (Gimeno, 2010, p.21)

El término se utilizaba para significar la carrera, la ordenación y representación del recorrido de ésta. En Magendzo (1996a) las primeras concepciones del desarrollo del concepto de currículo se encuentran en Platón en su obra *la República* al indicar que la educación está llamada a ubicar a cada individuo en la sociedad de acuerdo con sus actitudes e intereses, las diversidades humanas estaban

estructuradas de acuerdo con los designios de la naturaleza y las diferencias individuales se distribuyen según las necesidades del Estado. En Platón se observa una relación elitista y jerárquica entre la educación y la sociedad, lo que da lugar a una concepción de curriculum discriminatoria que responde sólo a los intereses del Estado, dando lugar a la fragmentación de los procesos de formación pues éste de forma separada formaría para las ciencias, las humanidades, las artes y el trabajo.

Cada individuo debería formarse y tener una ocupación que estuviera en consonancia con sus capacidades y con su función social: los individuos en los que predominan los apetitos han de ser artesanos, los más valerosos deben convertirse en guerreros y en ejecutivos o auxiliares y los más racionales, tras un largo período de preparación, en gobernantes, filósofos o guardianes. (Browen, 1976, p. 12)

En la Edad Media el currículum de acuerdo con los estudios de Herrán (2012), estaba integrado por el "trivium" (tres vías, caminos, cursos), el "cuadrivium" (cuatro vías), estudios previos (Facultad de Artes) a las cuatro facultades mayores: Derecho, Cánones, Medicina y Teología. Esta estructura curricular se mantuvo en las universidades europeas hasta el siglo XVIII. En efecto, el trivium fue una adaptación de la gramática, la retórica y la dialéctica (o lógica) de los estudios de oratoria de la antigüedad. Y el antecedente directo del cuadrivium, una base de la educación medieval, data de la 'secta de los pitagóricos', cuya actividad formativa se desarrolló en torno a Pitágoras (-582 a -507), que organizaba su enseñanza en torno a la Aritmética, la Astronomía, la Geometría y la Música, después consideradas como partes de las Matemáticas. Esta planificación ha derivado posteriormente en 'asignaturas' -'lo asignado o estipulado para enseñar de cada materia'-, que hoy constituyen, de facto, los currícula. De hecho, el DRALE (2014) define 'asignaturas' como: "Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman un plan académico de estudios" (Friv. 2.014 p.1).

Seguidamente, durante los siglos XVI y XVII, aparecen los Estados Nacionales y la educación se desprende de los fines y propósitos de la Iglesia para hacer frente a los retos surgidos por las transformaciones sociales, políticas, económicas, las revoluciones científicas que dan lugar a la libertad de pensamiento, al surgimiento de pensadores y pedagogos de la educación humanistas que dan lugar a concepciones curriculares, de acuerdo con Magendzo (1996b), orientadas a formar, moldear al hombre según las perfecciones implícitas en la naturaleza en un proceso de perfeccionamiento lento guiado por la razón, principio de todo conocimiento que lleva al hombre a actuar hacia lo bueno y verdadero. El hombre como ser social comparte conocimientos y se educa asimilando la cultura que ha producido la razón humana a lo largo del tiempo.

Posteriormente, en la edad moderna, las concepciones curriculares estaban centradas en la formación humana desde la formación de los sentimientos, los que estaban muy relacionados con la formación de la voluntad, el desarrollo de sentimientos morales, la sensibilidad estética; considerada ésta última como un medio para desarrollar el ingenio, purificar la voluntad, lograr la armonía interior propia del hombre virtuoso. Lo anterior se tradujo en apuestas curriculares con acercamiento a la realidad: lengua vernácula en currículo, centrar el aprendizaje más en los conocimientos que en el lenguaje, ciencias experimentales, saberes de aplicación práctica, búsqueda de un método de enseñanza capaz de formar la mente del niño mediante las disciplinas científicas. Los dos principales representantes fueron Comenio y Locke. Sin embargo, no consiguieron transformar de raíz el currículo que continuó apoyándose en la cultura humanista y disciplinas y técnicas docentes medievales.

En este orden de ideas, John Dewey se constituye en uno de los teóricos que con sus ideas ha trascendido a la historia del currículo, en su clásico libro *Educación y Democracia* (Dewey, 1916a),

señala que el objetivo fundamental de la educación era la formación de hábitos y de modos de ser, de pensamiento y sentimiento imprescindibles en una sociedad democrática. Para Dewey (1916b) la educación era un medio, no un fin, a la vez en método fundamental era la democracia, anota Magendzo (1996c).

La educación y el desarrollo democrático están unidos porque ambos implican una visión del proceso de modernización, del desarrollo de la acción inteligente; esta acción puede tomar la forma de adaptación inteligente e intervención activa o reconstrucción del medio ambiente social y natural (...) (p. 131).

La sociedad tiene que procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil. Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte, tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. De otro modo éstos se verán abrumados por los cambios a los que estarán sometidos y cuya significación o conexión no percibirán. (Dewey, 1916c, p. 56)

Seguidamente, en América Latina desde la década de los cuarenta la educación de masas, exige que los Estados privilegien en sus Constituciones el derecho a la educación, lo cual trasciende a la esfera escolar y ejerce gran influencia sobre las concepciones curriculares, dado que, cobran preponderancia de acuerdo con Magendzo (1993d . p.37), las ideas de *“la educación como instrumento de movilidad social”*, *“la educación palanca del desarrollo”*, *“la educación instrumento para superar las diferencias sociales”*. Lo anterior posibilita la construcción curricular desde el Estado quien lo prescribe, controla y supervisa y de forma acrítica define los valores que deben ser interiorizados, de manera mecánica, sin reflexión, ni cuestionamiento, lo cual trascendió a las

prácticas pedagógicas de los docentes convirtiéndolos en instrumentos reproductores de la ideología estatal.

Coherente con lo anterior, Kemmis (1998a), define la anterior concepción curricular como la trama de objetivos y presupuestos educativos acerca del papel de la educación en la sociedad que justifican estos mecanismos del Estado, pero oscurecidos por la predominancia de los problemas técnicos del establecimiento y mantenimiento de la provisión estatal de educación (p. 123).

Así mismo, Casasús (1991. P.36), señala que la forma que los Estados tuvieron para constituirse como nación fue a través de la generación de sistemas educativos homogeneizantes, ya sea para integrar a la población nativa y a los inmigrantes a una nueva nación mediante su incorporación a los nuevos patrones de cultura y civilidad. Sintetiza las ideas señalando que el Estado para ejercer el poder en la sociedad, utiliza la educación.

Actualmente la influencia del neoliberalismo en todos los ámbitos de la sociedad y específicamente en lo educativo planteó desde la década del noventa en Colombia el reto de responder con la descentralización curricular, expresada en la Ley General de Educación del 8 de febrero de 1994 como autonomía escolar, con el fin de que las comunidades educativas tomen decisiones con respecto a las apuestas de formación y gradualmente para que sea la sociedad civil la que asuman un rol protagónico en la educación y la construcción curricular, de esta forma, se democratiza la educación y se responde a los intereses y necesidades de formación de la sociedad desde la formación en las capacidades humanas, la competitividad y la ciudadanía.

Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para

organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Ley 115, 1994, art. 77)

En tal sentido Gimeno (1998a), señala que cuando se define el currículo se está definiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinados, para un nivel y modalidad de educación, en un entramado institucional. Se observa desde esta concepción las posibilidades de transformación social que ofrece el currículo desde la atención primaria a las necesidades de formación del contexto, al convertir los problemas cotidianos en problemas académicos y en situaciones de aprendizaje. Gimeno Sacristán indica además, que el currículo es una práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos y profesores.

Además, el currículo entendido como praxis, se expresa en comportamientos prácticos diversos porque no puede ser asumido como un objeto estático, que se agota en un proyecto escrito, por el contrario, es una práctica social y cultural que dinamiza en torno a sus propósitos formativos subsistemas entre los que se encuentran las prácticas pedagógicas, espacio donde tienen lugar los contenidos culturales, intelectuales y formativos, en términos de Giroux (1981). Los códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas. Se concibe desde esta mirada al currículo como práctica social y cultural mediado por la investigación. (Gimeno, 1998b, p. 132), menciona que:

Representar el currículo como un campo de investigación y de prácticas requiere concebirlo como algo que mantiene ciertas interdependencias con otros campos de la educación, lo que exige una perspectiva ecológica en la que el significado de cualquier elemento debe ser visto en constante configuración por las interdependencias con las fuerzas con las que está relacionado. (p.141)

Al respecto, Stenhouse (1998a), ofrece como alternativa la mejora de la enseñanza por medio de la investigación y el desarrollo del currículo se produce gracias a las habilidades del profesor para investigar, para probar ideas alternativas, dado que el currículo contiene ideas y supuestos pedagógicos que exigen su comprobación en la práctica; el currículo es el medio por medio del cual el profesor puede aprender su arte, puede adquirir conocimientos y comprender la naturaleza de la educación. Lo anterior incidirá en la calidad de la enseñanza porque el ejercicio investigativo partirá de la reflexión sobre la propia práctica y el currículo posibilita la experimentación en la que el profesor se convierte en investigador en el aula.

En este sentido, la concepción de currículo no se reduce a cúmulo de conocimientos que deben enseñarse, sino que da lugar a la incorporación de nuevos conocimientos producto de las nuevas realidades y los retos que la sociedad plantea, crea además escenarios para que el profesor ponga a prueba las teorías implícitas en su práctica pedagógica, posibilitando procesos de contrastación, con el mismo, con sus colegas y con el entorno inmediato. De acuerdo con Stenhouse (1998b), el desarrollo curricular tiene que partir de la reflexión y de la práctica investigativa del profesorado, pues el currículo más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y concretas. Básicamente para el autor, la clave para la transformación de las instituciones educativas

está en entender el currículo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores, y prácticas se imbrican estrechamente. Se trata entonces de “mejorar la capacidad para someter a crítica nuestra práctica a la luz de las creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica” Stenhouse (1998c. p.36).

Avanzando en las conceptualizaciones actuales del término currículo, este no sólo puede ser considerado desde la mirada clásica como el conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza desde un programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente; el concepto de currículo en la actualidad de acuerdo con Gimeno (2010b), nos convoca a comprenderlo como un proyecto cultural que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas, económicas, sociales y culturales, lo anterior hace imperativo la no neutralidad de las apuestas curriculares.

Coherente con lo anterior Kemmis (1988a) citado por Gimeno (2010), señala que

El currículo debe verse como un problema de relación entre la teoría y la práctica, por una parte y entre la educación y la sociedad, por otra. Porque el currículo es una construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones, su configuración y desarrollo se reproduce a través de prácticas sociales, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas de control o supervisión del sistema educativo.

(p. 12)

Así, Gimeno (1998b) plantea que existen agentes culturales mediadores (los profesores) que ejercen poder transformador sobre los receptores del saber (los estudiantes), en consecuencia los contenidos curriculares no son neutros porque la educación no puede escapar de la pulsión humana que proyecta sus deseos y aspiraciones sobre lo que se ve ocurre alrededor, sobre el comportamiento humano, el comportamiento social, las relaciones sociales, entre otros aspectos, que llevan a los hombres a crear un mundo deseable.

Es así que, en la actualidad el mayor reto del currículo lo constituye la capacidad para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo, su sensibilidad, es decir, la formación de sujetos socio históricos y culturales capaces de transformarse a sí mismos y capaces de transformar la sociedad donde viven; Gimeno (1998c), señala que el rol fundamental del docente es evitar que el estudiante se quede encerrado en la asignatura, más bien se trata de posibilitar a las personas abrirse a mundos de referencia más amplios, ejercer la ciudadanía solidaria, la colaboración, la responsabilidad, provocando la vivencia de experiencias adecuadas de tolerancia frente al estudio de las materias y el reto de las transformaciones de estas, afianzando en los estudiantes el principio de la racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones; haciéndolo consciente de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la diversidad de la cultura, es decir, el gran reto lo constituye la preparación de las personas para la deliberación democrática.

Con respecto a *las concepciones de diseño curricular*, es necesario partir de las consideraciones conceptuales de Zabalza (1997b) quien define el currículo como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos; desde esta postura se asume el currículo escolar como el conjunto de oportunidades

de desarrollo personal y de adquisición de nuevos aprendizajes, el currículo además de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo sirve para orientar la práctica pedagógica; sus componentes básicos han de responder a cuatro preguntas fundamentales: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?.

Por tanto, mínimamente el diseño del currículo debe contener *desde el qué enseñar*: las dimensiones del desarrollo que se pretenden potenciar, los contenidos de aprendizaje necesarios, el tipo de experiencias de aprendizaje; *desde el cuándo enseñar*: la secuencia y orden en los que se presentarán y posibilitarán a los estudiantes el acceso a los aprendizajes, qué contenidos y qué experiencias se ofrecerán a los estudiantes, en cada etapa del proceso educativo; *desde el cómo enseñar*: las condiciones metodológicas, la disponibilidad de recursos, los principios pedagógicos que regirán las prácticas pedagógicas, las orientaciones didácticas teniendo en cuenta las etapas del desarrollo del niño y el objeto de estudio de cada área; *desde el qué cómo y cuándo evaluar*: las estrategias y mecanismos para contrastar el estado ideal de formación con los logros reales alcanzados por los estudiantes y los participantes del proceso educativo. Sin duda, el diseño del currículo comprende las dimensiones del desarrollo personal y cultural del sujeto sobre las cuales la escuela se compromete a intervenir, con ello hace público el compromiso que la institución escolar adquiere con la formación de ciudadanos, por ello, el diseño curricular incluye la argumentación de los motivos que justifican las apuestas formativas desde lo político, social, cultural, económico, pedagógicos, es decir, la justificación del modelo de formación, contenidos y métodos de enseñanza.

Brevemente es preciso destacar que la historia del currículo ha estado influenciada por las diversas concepciones curriculares entre las que se destacan la concepción académica, la reconstructivista social, la tecnológica o de eficiencia social, la concepción de realización personal, la

reconstruccionista social, entre otras, dependiendo de los autores y posturas teóricas. A continuación, se ilustrará en la tabla los tipos de diseños curriculares que han caracterizado la historia del currículo de acuerdo con Saylor, Alexander y Lewis, (1981, p.24) citado por Magendzo (1996).

Tabla 1
Diseño Curricular

DISEÑOS CURRICULARES	PRINCIPAL FUENTE DE DATOS	MODOS PARA ORGANIZAR LA INSTRUCCIÓN
Materias de estudios/disciplinas	Materias de estudio a ser aprendidas	Por disciplinas/asignaturiso Ejemplo: matemáticas, biología.
Competencias específicas/tecnología	Competencias a ser adquiridas	Mediante diseños instruccionales. Ejemplo: módulos de aprendizaje
Rasgos humanos/procesos	Rasgos humanos de los alumnos a ser desarrollados	Mediante procesos planificados. Ejemplo: valores, ejercicios clasificatorios
Funciones sociales/actividades	Necesidades de la sociedad	Mediante actividades comunitarias Ejemplo: campaña por el voto
Necesidades e intereses individuales/actividades	Necesidades e intereses de los alumnos	Mediante actividades de autoaprendizaje Ejemplo: proyectos de aula.

Fuente: Saylor, Alexander y Lewis (1981)

No es una exageración sostener que en la actualidad los vertiginosos cambios que ha experimentado la sociedad en un devenir cada vez más complejo ha complejizado la organización, transferencia y apropiación de la dinámica en *el diseño curricular*, que exigen superar los enfoques cartesianos positivistas centrados sólo en el conocimiento objetivable que dan lugar a la teoría técnica sobre el currículos hasta llegar a enfoques centrados en el interés emancipador que dan lugar a la teoría crítica sobre el currículo; esto es, según Habermas (1989), un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación

distorsionadas y de las formas coercitivas de relaciones sociales que constriñen la acción humana y social.

Desde esta mirada el desafío para *el diseño curricular* está centrado en la necesidad de incorporar cambios importantes en la cultura escolar, de tal forma que la persona pueda sumirse no sólo como individuo sino como sujeto social que toma consciencia de forma crítica, activa y constructiva de su realidad social, cultural, política y económica, de acuerdo con Magendzo (1996e), significa preguntarse qué y cómo aprenden los estudiantes, qué conocimientos, habilidades, valores y actitudes son indispensables para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la calidad de vida y contribuir en términos sociales, políticos y culturales al desarrollo y transformación de la sociedad; implica pensar el diseño curricular de calidad con equidad desde una perspectiva democrática centrada en el reconocimiento del sujeto que aprende, la aproximación al conocimiento desde la experiencia, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje con los temas emergentes de las necesidades del contexto, como: los derechos humanos, el tema de género, las diferencias culturales, la protección del medio ambiente, la educación para la paz; este último centrado en la resolución de conflictos, el consenso y la negociación.

Por consiguiente, se requiere nuevas miradas que posibiliten *diseños curriculares* desde enfoques críticos, al respecto Mejía (1995a) propone en su escrito *La De (s) construcción: como ayuda para una nueva cultura escolar*, una forma de intervención activa donde existen formas de institucionalización del poder; una técnica que permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios de las personas para con miras a la reconstrucción de nuevos sentidos; es un ejercicio de descentramiento de la continuidad de la objetividad institucional produciendo fracturas; es un ir tras la huella que remite a un origen que nunca ha desaparecido; es un

proceso de resignificación de la experiencia humana que posibilita la capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia.

Dicho lo anterior, López N, (2001a), propone la de-construcción curricular, la cual se inscribe en la teoría crítica, de acuerdo con los trabajos sustentados teóricamente por Stenhouse, Kemmis, Díaz Barriga, Ludgren, Gimeno, De Alba, y posibilita la construcción de nuevas realidades; al respecto indica que la de-construcción crea condiciones para que la intersubjetividad en la construcción de una nueva identidad. Lo cual, implica la de-construcción de los discursos, prácticas y compromisos de los agentes involucrados en el proceso académico lo que debe asumirse como un reto por enfrentar y un proceso por desarrollar.

Hecha esta salvedad, el diseño curricular pertinente con las nuevas realidades de la de-construcción se asemeja con las ideas sustentadas por Magendzo (1996e), un currículum comprensivo, entendido como un proceso de búsqueda, negociación, de valoración, de crecimiento, de confrontación entre la cultura universal y la cultura cotidiana; esto implica además un *diseño curricular* problematizador que permita el acceso al conocimiento de la democracia, los derechos humanos, la convivencia pacífica, la educación para la cultura de paz, desde situaciones problemáticas que permitan el análisis de situaciones desde múltiples perspectivas.

En tal sentido, cobra importancia las ideas sustentadas por Stenhouse (1998c) al indicar que la investigación es un elemento esencial para el desarrollo del currículo; López N, (2001b), propone que *el diseño curricular* puede ser organizado con base en problemas, los cuales determinan una forma de forma de organización de los procesos curriculares, de los agentes, las acciones, los procesos, generando tipos particulares de relación social; para ello, propone la línea de investigación como

elemento articulador entre las problemáticas particulares del contexto que se desean intervenir desde el currículo y el modelo pedagógico. Al respecto Bayley (1995) anota:

Niveles de concreción y especificidad que señalan problemas concretos (teóricos y prácticos) cuya necesidad de ser resueltos es evidente y de alguna manera requerida por un sector del entorno (científico, social, etc.) será necesario buscar vías para lograrlo (...) Una línea plasma en uno o varios proyectos o fases continuas acciones progresivas para su intervención(...). (p. 58)

Se puede observar, desde la mirada del autor anterior que la línea de investigación es determinada por los problemas y esta se asume como intervención válida en la búsqueda de soluciones a los mismos; una línea de investigación puede ser constituida por uno o más proyectos de investigación al estar relacionada con la problematización de la realidad, esto es, campo de problemas directamente relacionado con campos de conocimientos. López (2001c) indica que un cuerpo de problemas pueden ubicarse en torno a un eje temático común y estos demandan respuestas mediante la investigación; el conjunto de proyectos de investigación permitirían el estudio de los problemas que conforman los ejes temáticos; las implicaciones de lo anterior en la práctica pedagógica se traducen en que el desarrollo de un eje temático implicaría un trabajo interdisciplinario de acuerdo además con los propósitos de formación establecidos en el currículo, lo cual, genera la necesidad de abrir espacios para la reflexión colectiva, crítica, creativa, con rigor y medida científica.

Acorde con Magendzo (1996f), las situaciones problemáticas emergen desde las tensiones de valor y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad; y complementariamente Pardinas (1984a) define el problema como una pregunta surgida de una observación más o menos estructurada que puede dar lugar a la construcción

de núcleos temáticos y problemáticos. En consecuencia, *el diseño curricular* desde esta mirada partiría de la identificación de problemas que pueden expresarse a través de preguntas problematizadoras, que a su vez constituirían núcleos temáticos con campos de conocimiento para su comprensión mediados por la investigación.

Es así que, *el diseño curricular*, no debe ser considerado un evento, trabajo o documento, constituye una dinámica de movimiento continuo que integra lo histórico, participativo, creativo que permite la re conceptualización permanente desde procesos de de-construcción curricular propia de Instituciones que pretende transformarse así mismas e incidir en la transformación social. En la propuesta de López (2001d), la definición de los núcleos temáticos y problemáticos son un paso obligado en la definición del diseño curricular y a su vez se convierten en una estrategia interdisciplinaria.

El núcleo temático se entiende como el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto/problema. Esto implica la construcción de estrategias que garanticen la relación teoría-práctica y la construcción de acciones participativas entre individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas. Se considera una estrategia que permite integrar un campo de problemas con un campo de conocimientos (...) Trabajar con la estrategia de Núcleo temático y problemático posibilita la coherencia entre propósitos de formación, integración académica, la investigación y la proyección social; estos pueden desagregarse en bloques programáticos, como estrategias interdisciplinarias de menor complejidad (...) (p. 145)

1.5.2.3 La práctica pedagógica en el contexto de la investigación y el diseño curricular

La práctica pedagógica no tiene su esencia sólo en la corporeidad del maestro, narrar aquello que se hace es importante en educación, ya que relatar los eventos permiten que se visualicen diversas perspectivas de los fenómenos, más allá del campo de las técnicas. (Quintero, 2010, p.52)

Es importante partir de la consideración de que la práctica pedagógica no sólo es un conjunto de técnicas aplicables para orientar saberes, contrariamente Carr (2002a), señala que la práctica es *praxis*, es la relación constitutiva entre el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano; lo práctico, está relacionado con hacer cosas desde un horizonte, desde una fundamentación moral, ética y política que llevan consigo intencionalidades del ejercicio docente; lo anterior indica que el profesor además de saber su disciplina, las técnicas, métodos y estrategias de enseñanza ante todo debe tener claro su rol y compromiso social, lo que implica la reflexión permanente sobre su práctica pedagógica. En palabras de Carr (2002b), es hacer reflexivamente la orientación de acciones que responden a fines individuales y sociales, desde la relación recíproca entre teoría y praxis para darle sentido a las acciones educativas.

Se considerará ahora, la práctica pedagógica desde la acción concreta que realizan los educadores los cuales de acuerdo con Barragan, Gamboa y Urbina (2012a), requieren de los siguientes dominios: crítico de las concepciones sobre la humanidad; de las acciones que lo identifican como profesor, permitiéndole conocer qué es lo que hace y cómo lo hace para auto comprensión y transformación de las mismas; dominio de sus horizontes prácticos y técnicos para la reflexión sobre la práctica y la producción de saber pedagógico; el dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas, esto es, la comprensión de los fundamentos discursivos que permean las acciones del profesor; e

indudablemente el dominio de los conocimientos disciplinares, es decir, la forma cómo enseñar los conocimientos básicos de las disciplinas fundantes. Las prácticas pedagógicas desde esta concepción tienen un componente ético y político.

Precisamente, las anteriores consideraciones posibilitan la transformación del maestro que comprende que la práctica pedagógica se planea con anticipación y abre espacios a la novedad, asume su aula de clases como el laboratorio donde descubre y enfrenta problemas, donde pone en práctica acciones que le permiten intervenirlos, un maestro reflexivo que piensa en lo que hace y estudia sobre lo que hace para llegar a la innovación. Barragan (2007), indica que comprenderse como maestro va más allá de saber impartir conocimientos básicos de las disciplinas, implica saberse situado en un mundo, en el cual debe ser agente de transformación, por ello, las prácticas deben ser revisadas desde la teoría desde lo académico; además es vital que el maestro narre, relate y transforme permanente su quehacer de manera decidida con razonamiento práctico, es decir, buscar el bien través de la praxis situada que involucra lo ético, lo estético, lo político de sí y en relación con los otros.

En términos de Martínez (2012), la práctica pedagógica se asume como praxis reflexiva, entendida no solo como concepto sino como pregunta, como dispositivo, como acontecimiento y como ruta de pensamiento, es en palabras de Schérer (2005), “lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso” (p. 58); en tal sentido, la investigación juega un papel importante al hacer visible lo invisible, al hacer enunciable lo indecible, posibilitando ir más allá de los comportamientos, de las mentalidades, de las ideas que subyacen en la orientación de las prácticas pedagógicas.

En 1978 el programa de investigación sobre la práctica pedagógica, dirigido por Zuluaga (1999), definió la práctica pedagógica como una noción que designa modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diversos niveles de enseñanza, la pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; además formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas; las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

Por consiguiente, Martínez (2012) al respecto del concepto de prácticas pedagógicas involucra tres instancias, el maestro, el saber y la escuela; la práctica pedagógica no se agota en el quehacer del docente está pensada en términos de relaciones, no es un concepto cerrado, indaga por la complejidad entre las prácticas institucionales, las prácticas de saber y las prácticas respecto al mismo maestro. Aquí cobra importancia el concepto de maestro investigador planteado por Stenhouse (1998d),

Los profesores se hallan a cargo de las aulas (...) Desde el punto de vista del investigador (...), el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resulta difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar. En suma, las auténticas clases tiene que ser nuestros laboratorios y están bajo el mando de profesores, no de investigadores (p. 137).

Es así, que la investigación se convierte en una estrategia para que el maestro indague y reflexione sobre su propio quehacer para transformarlo, Lewin (1946) propone la investigación como una estrategia que le permite al docente propiciar la construcción de conocimientos y sistematizar sus saberes, con la intención de transformar positivamente su práctica pedagógica. Es una forma de

resignificar el quehacer del docente haciéndolo más significativo y contextualizado. Elliot (2000) señala que son los propios docentes los que pueden transformar sus prácticas pedagógicas porque sólo ellos pueden identificar las situaciones problemáticas e intervenirlas porque pueden establecer causas y el entramado de relaciones que se dan entre ellas. Propone además, que los docentes vivan un proceso de formación permanente a través de mecanismos de actualización formal e informal, del reconocimiento de los saberes del docente y de la imperiosa necesidad de sistematizar esos saberes y de recuperar la enorme riqueza de las experiencias vividas por los docentes.

De esta forma, la práctica pedagógica se convierte en un espacio permanente de reflexión, interpretación, crítica y escritura constante sobre el propio quehacer, desde la identificación de problemáticas, el diagnóstico de necesidades de las mismas, la elaboración de planes de acción para intervenir el problema, la puesta en marcha de los mismos y la evaluación de dicho proceso para hacer ajustes.

1.5.2.4 Práctica pedagógica y la educación para la cultura de paz.

La educación para la cultura de paz es una educación centrada no en las áreas disciplinares que no olvida, sino en la condición humana, centro y motor de cambio; y es, además, una educación que trata de construir la paz a través de un proceso global de la sociedad. (Tuvilla, 2004, p. 99)

La práctica pedagógica entendida como el espacio de transformación del ser humano mediante el conjunto de procesos que median las relaciones entre docentes, el conocimiento, los estudiantes y el contexto, es algo más que una clase u orientación académica, constituye un escenario de múltiples interrelaciones que parten de la reflexión del maestro, las acciones que posibilitan la formación del

estudiante como sujeto socio histórico-cultural, capaz de transformarse a sí mismo y transformar la sociedad donde vive hasta la producción de saber pedagógico producto del maestro investigador. Coherente con lo anterior, el grupo de investigación de la práctica pedagógica (2000) citado por Barragán (2012b), la definió como

(...) una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales y contextuales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales.

(p. 23)

Por consiguiente, la práctica pedagógica se asume como un acontecimiento ético, en la relación con el otro, desde la práctica de la hospitalidad, la acogida de la experiencia del otro, de la alteridad, Barcenas y Mélich (2000a), señalan que este tipo de prácticas trae implícita un concepto de educación centrado en la autonomía, la capacidad de diálogo y de la razón comunicativa para la resolución de conflictos. El postconflicto plantea para nuestro país el reto de educar para la cultura de paz, luego de un conflicto de más 50 años, no es posible seguir pensando que la paz se alcanza a través prácticas autoritarias, tradicionales; es necesario superar esta concepción y centrar la orientación de las prácticas pedagógicas desde la responsabilidad incondicional hacia el otro, la libertad, el diálogo, la defensa de los derechos humanos, el derecho a la vida, la justicia social, la solidaridad, la paz.

En este sentido, se privilegia en la práctica relaciones pedagógicas maestro-alumno-conocimiento, centradas en la autonomía desde la vivencia de la alteridad como estrategia que permite la experimentar la responsabilidad en el otro que reclama una relación de hospitalidad con él,

desinteresada, gratuita y de acogida; los maestros no pueden seguir pensando en dominar a los estudiantes, en imponer saberes, en moldear conductas; los maestros deben abrir espacios a la práctica de la libertad, lo que implica, relaciones de acogida de responsabilidad con el otro, prestándole atención a sus intereses y necesidades de aprendizaje, permitiéndole la consciencia de su realidad para intervenirla, transformarla, dándole importancia a su historia, a su pasado.

Según esta lógica, el aprendizaje se convierte en una experiencia activa, participativa, dialógica y problémica; Barcenas y Mélich (2000b), señalan que aprender es prestar atención a cada situación en la que nos encontremos para profundizar en el conocimiento de las condiciones que la caracterizan, aprender tiene que ver con la relevancia, con lo que es relevante para la orientación de la existencia; lo que implica, la disposición para el aprender, a través de la experiencia concreta, aprender a vivir la existencia según la cara que le es propia. Así de acuerdo con los autores inicialmente mencionados, aprender no es sólo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno, para que nos transforme.

Igualmente, el maestro en la orientación de la enseñanza tiene el reto de transformar su práctica pedagógica centrada en la memorización y transmisión de la tradición de modo pasivo por un maestro mediador de experiencias, de acontecimientos, de saberes que han pasado por el ejercicio interpretativo, crítico, posibilitando que el conocimiento, los saberes no se presenten como algo acabado, cerrado y sin pliegues. Esta concepción de enseñanza requiere de un maestro que practique la ética del silencio, es decir, de acuerdo con; Barcenas y Mélich (2000c), un maestro de espaldas al ruido, que sepa callar para que el aprendiz encuentre su voz y pueda hablar. La enseñanza en este sentido es silenciosa, creadora de palabra, de la palabra del discípulo. Los autores indican que la orientación de la enseñanza no debe ser neutral. Levinas (1991), señala que la mayéutica, en realidad,

no enseña nada: desvela sólo aquello de lo que cada uno ya es capaz. El autor se refiere a la capacidad de acogida en la enseñanza, es decir, da y recibe más que lo que uno puede dar, más que lo que el yo puede contener.

La realidad colombiana plantea como reto de lograr que las personas que participan de los procesos educativos alcancen aprendizajes éticos, desde experiencias que permitan una mejor socialización, la vivencia de valores, la habilidad para el razonamiento, el juicio moral, el auto cuestionamiento, el aprendizaje de la existencia. De acuerdo con, Crespi (1996), el aprendizaje ético es un verdadero aprendizaje de la existencia: el aprendizaje en la adopción de una atenta atención hacia la situación en la que nos encontramos, para profundizar en el conocimiento de las condiciones que la caracterizan, y el aprendizaje en la disposición a no eludir esas mismas condiciones, a aceptarlas con el fin de vivir lo máximo posible la existencia según la cara que le es propia.

En este orden de ideas, Barcenas y Mélich (2000d) indican que el aprendizaje ético, exige prestar atención a la experiencia vivida y a sus signos, porque no seremos capaces de aprender nada si no estamos atentos, sensibles a las necesidades de formación del contexto; hoy el mayor reto lo constituye la educación para la cultura de paz, que ayude a construir un mundo más humano y sensible, donde el respeto por la diversidad articule las diferencias individuales. Jiménez (2011), plantea dos hipótesis:

- a) Sí las guerras nacen en la mente de los seres humanos, es en la mente de los seres humanos donde deben erigirse los baluartes de la paz, por ello tenemos que realizar un esfuerzo para pensar y obrar en términos de cultura de paz y demostrar nuestra confianza en la especie humana para regular pacíficamente los conflictos.

b) La paz como realidad social (política, económica y cultural), debe ser investigada por todos, sabiendo que todos somos actores y actrices de/sobre/para/ la paz. Todos somos portadores del virus de la paz, este se encuentra dentro de cada ser humano; desarrollemos pues su enfermedad a escala planetaria. (p. 90)

Las hipótesis se constituyen en luces para pensar la educación para una cultura de paz, desde prácticas pedagógicas que posibiliten el saber vivir desde la gestión adecuada de procesos de resolución y transformación de conflictos, el rechazo a la violencia, el ejercicio de los derechos humanos y la dignidad humana desde la práctica de la libertad, la justicia, la tolerancia y la solidaridad. De esta forma, la educación para la paz se asume como un proceso pedagógico que posibilita espacios de aprendizaje para desaprender la violencia y vivenciar la paz en las relaciones humanas, las relaciones con el conocimiento, las relaciones con la cultura y el contexto social, político y económico.

A causa de lo anterior, la práctica pedagógica se asumen desde espacios interdisciplinarios complejos; al respecto, Morin (1994, p, 93) plantea la idea de superar en educación lo programático hasta llegar a lo paradigmático que atañe a una aptitud de organizar el conocimiento desde un principio “dialógico” constituido por el orden y el desorden mediados por la reflexibilidad; lo cual genera el desarrollo de un pensamiento del contexto y de lo complejo que capta las relaciones, las interrelaciones, las interacciones y las implicaciones mutuas, dando lugar a la participación ciudadana consciente.

De esta forma, la participación ciudadana consciente implica en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, una formas de relación de los seres humanos centradas el reconocimiento del derecho

de los demás a una vida digna centrada en el diálogo, la cooperación, la comprensión mutua, el consenso de unos valores mínimos como la participación, la reciprocidad, la responsabilidad solidaria, la equidad y de acuerdo con Fisas (1998), la capacidad para transformar conflictos en cooperación de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes utilizando el diálogo.

“No se puede ignorar que si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar (...)” (Ortega & Gasset, 1983, p. 29).

El pensador Morín (1999), señala que las prácticas pedagógicas que privilegian la educación para la cultura de paz, están centradas en la condición humana puesta al servicio de la humanidad; estas prácticas deben posibilitar el aprendizaje del diálogo, el aprendizaje social participativo; la práctica educativa se puede interpretar no sólo desde lo que no se hace con relación a un modelo teórico, sino como el resultado de adaptación a las posibilidades reales del medio en que se ha de llevar a cabo, es decir, prácticas pedagógicas centradas en las personas que requieren de un currículo integrado (Zabala, 1999a, p. 21) que organiza el conocimiento de forma articulada, de modo que cada disciplina que lo conforma responde a las problemáticas del contexto que pretende intervenir desde la complejidad, la interdependencia y la interacción.

La educación para la cultura de paz, de acuerdo con Tuvilla (2004c), genera transformaciones en los centros educativos como las que se describen a continuación:

- a) El desarrollo de programas institucionales y /o programas en cada de los niveles y etapas del sistema educativo con la participación de sectores representativos del contexto y otros agentes sociales.

- b) La revisión y reestructuración de los planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos que propicien la cultura de paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia.
- c) La inclusión en dichos planes de una visión global del currículo que integre e interrelacione los ámbitos que definen el concepto de cultura de paz con los saberes disciplinarios.
- d) La implicación directa de todos los sectores de la comunidad y de otros agentes sociales en el diseño y desarrollo curricular y en proyectos pedagógicos derivados de este. (p. 112)

De esta forma, Tuvilla (2004d), ubica la educación para la cultura de paz en el enfoque socio - crítico de la organización escolar, orientada a mejorar la convivencia escolar, entendida como la interrelación dada entre los miembros de la comunidad educativa, no se limita a la relación entre las personas, constituye una el conjunto de relaciones que dan en las instituciones educativas, privilegiando la vivencia de la ciudadanía democrática. Con el planteamiento anterior, el autor hace énfasis en a importancia de los centros escolares como espacios idóneos para aprender a vivir juntos. Kreider, (1999), citado por Tuvilla (2004e) señala que de un espacio pacífico en la escuela se caracteriza por la presencia de cinco principios interactivos: la cooperación, la comunicación, el aprecio por la diversidad, la expresión positiva de las emociones y la resolución de conflictos.

Es preciso destacar que en el *Manifiesto 2000*, documento elaborado por un grupo de Premios Nobel, Citado por Tuvilla (2004f) se sustentan lo principios claves que permiten comprender la dimensión de cultura de paz y que se constituyen en ámbitos de actuación curricular:

a) Respetar la vida: contribuir al desarrollo integral de cada persona, toma de conciencia del valor que representa el otro y de la interdependencia de todos los seres humanos. Comprende, descubrir, valorar y confiar en las capacidades personales y colectivas; desarrollar la afectividad, la ternura, la sensibilidad hacia quienes nos rodean; la práctica de los derechos humanos, la actitud crítica y solidaria; valorar la convivencia escolar pacífica, favoreciendo la cooperación y la responsabilidad compartida.

b) Rechazar la violencia: descubrir, sentir, valorar y vivir con esperanza; reconocer y transformar la propia agresividad; desarrollar la sensibilidad, la afectividad, en el descubrimiento y en el encuentro con las personas; potenciar las relaciones de diálogo, de paz y armonía; tomar conciencia de las situaciones de conflicto e intervenirlas.

c) Compartir con los demás: proporcionar experiencias reales de cooperación, solidaridad y responsabilidad; mejorar las relaciones y la integración con todos los sectores; fomentar la participación responsable.

d) Escuchar para comprenderse: reconocer a todos los miembros de la comunidad educativa; favorecer un clima democrático para la convivencia; el desarrollo de un compromiso con las problemáticas sociales; la construcción colectiva de conocimientos y valores.

e) Conservar el planeta: responsabilidad por el cuidado y preservación del medio ambiente; principios éticos medio-ambientales; mejorar el clima y ambiente escolar.

f) Redescubrir la solidaridad: trascender del individuo a la colectividad; la solidaridad con los más pobres y la solidaridad internacional. (p.219-233)

Finalmente, en este aparte se ha presentado una breve sustentación de los fundamentos teórico que posibilitan la comprensión de las implicaciones educativas de la educación para una cultura de paz desde las Instituciones educativas, la cual requiere de prácticas pedagógicas transformadoras que afecten lo individual, lo relacional, lo comunitario y la sensibilidad social; *lo individual*, orientado a la transformación de actitudes y comportamientos violentos en situaciones de aprendizaje; *lo relacional*, romper con las relaciones víctima-victimario, en la escuela, la familia, la cultura, desde programas de mediación escolar; *lo comunitario*, está orientado a lograr el consenso comunitario, la concientización sobre el compromiso de contribuir a la cultura de la no violencia y la participación activa y constructiva de la comunidad en la escuela; *la sensibilización de la sociedad*, generar compromiso social, de la vivencia de los sentimientos morales: indignación, culpa y vergüenza.

Los anteriores referentes conceptuales están directamente relacionados y han sido orientadores en el diseño del microcurrículo de la Práctica Pedagógica investigativa para la Escuela Normal Superior Montes de María, ellos permitirán la comprensión de los sentidos y significados que tuvieron para los diferentes actores participantes del proceso de sistematización las experiencias vividas en la gestión académica del diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Normal Superior Montes de María.

1.6 Metodología De La Sistematización

"No viene de que unos seamos más razonables que otros, sino del hecho que conducimos nuestros pensamientos por diversas vías y no consideramos las mismas cosas" (Descartes, 1637, s.p).

1.6.1 Conceptualización de la sistematización.

La sistematización de la experiencia pedagógica: “la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año 2010 al 2016”, se apoya en la concepción de sistematización sustentada por Jara O. (s. f.), al señalar que la sistematización es la interpretación crítica de una o varias experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido y las formas cómo se han relacionado entre sí y porque se ha hecho de ese modo.

En consecuencia, la sistematización de experiencias requiere partir de procesos de reflexión de la práctica y desde la práctica pedagógica, que permitan hacer una reconstrucción lógica de lo vivido, centrándose en las dinámicas, sus características, reconstruyendo las prácticas y los saberes generados en ella; de esta forma la sistematización de experiencias se convierte en un ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica, reconociendo la visión de los diferentes actores participantes, lo cual posibilitará la confrontación, contrastación y reflexión crítica del conocimiento producto de las prácticas en torno a la gestión académica, el diseño curricular y las prácticas pedagógicas, con los saberes teóricos existentes.

Así mismo, la sistematización de esta experiencia pretende constituirse en una práctica social transformadora a partir de los saberes que de ella misma se han producido, en torno a las categorías antes mencionadas, siendo coherente con Freire (1996) citado por (Jara, 2012) cuando dice: “el educador aprende al enseñar y el educando enseña al aprender” (p. 61), con el fin de lograr la participación de los diferentes actores participantes en el proceso de reconstrucción reflexiva del

proceso vivido, los cuales se verán motivados a apropiarse críticamente de sus maneras de pensar, actuar y de reconocer su papel dentro del desarrollo de la experiencia.

En tal sentido, *la interpretación crítica* de la experiencia de sistematización pedagógica: *la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica en la formación del Normalista Superior en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año 2010 al 2016* en coherencia con los propósitos de la sistematización posibilitará la construcción de aprendizajes que trasciendan a otros escenarios donde puedan ser replicados, generando la transformación de las prácticas pedagógicas hacia la educación para una cultura de paz desde procesos de gestión académica del diseño curricular, evitando el activismo, la repetición mecánica de las formas de enseñanza. La sistematización posibilita que los conocimientos producto del ejercicio reflexivo-investigativo, se traduzca en la transformación de las prácticas de los involucrados en la misma experiencia.

Por consiguiente, la sistematización de experiencias implica comprender las dinámicas de desarrollo de las acciones, ¿por qué se dan los procesos de tal manera?, ¿cómo se entiende la experiencia?, ¿qué interpretaciones pueden realizarse de las acciones?, lo anterior a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Jara (1998b) señala que, en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica.

De esta forma, la reflexión crítica posibilita la transformación de las propias prácticas, en este caso, *la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica en la formación del Normalista Superior en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año*

2010 al 2016; con el fin de propiciar el diálogo de saberes, la circulación de los mismos, el compartir de los aprendizajes y así contribuir al enriquecimiento de las teorías sobre las categorías que conforman la presente experiencia de sistematización. La sistematización es un proceso de extracción de aprendizajes, lecciones aprendidas, basada en una interpretación crítica de holística de experiencias, reconstruyendo sus procesos y/o contenidos. Busca descubrir las articulaciones estructurales e históricas en juego en las dinámicas de desarrollo local, así como el tejido de significados resultando de las interacciones entre actores.

Consecuentemente, Jara (1998c), indica que el ejercicio de sistematizar experiencias es un ejercicio claramente teórico; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos; hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica; de esta forma la sistematización genera nuevos aprendizajes a partir de las experiencias vividas y a partir de las reflexiones sobre los cambios vividos en los diferentes campos a sistematizar. Al respecto, Jara (1998d), plantea las siguientes consideraciones:

- a) la sistematización es un proceso que busca articular la práctica con la teoría y, por lo tanto, aporta simultáneamente a mejorar el acompañamiento y a criticar el aprendizaje; b) el aprendizaje a partir de la práctica sólo es posible desde una reflexión analítica que confronte lo que nos propusimos hacer y, por tanto, el aprendizaje inicial con que contábamos, con lo realmente sucedido, que contiene lo que fuimos aprendiendo durante la práctica y que validamos mediante la reflexión sobre la misma; c) ese aprendizaje debe ser transmitido a otras-os para que sirva de inspiración a las nuevas intervenciones, no para ser replicado mecánicamente. (p. 4)

En coherencia con lo anterior y de forma complementaria, es importante destacar los aportes de Mejía (2015a), la sistematización empodera, produce saber y conocimiento, por tanto, la escuela es la expresión y el conjunto de unas prácticas que merecen ser convertidas en personas, y cuyas vidas necesitan ser relatadas; coincide con Jara (1998e), al sostener que la sistematización de experiencias es un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, es un ejercicio de auténtica praxis en tanto vincula teoría, reflexión y acción es un proceso de reflexión crítica, no debe limitarse a narrar un relato sino que se tiene que dar un paso más allá para descubrir el sentido de lo que pasó o está pasando.

Con el fin, de contribuir a que se comprendan más las experiencias y se mejoren las estrategias pedagógicas, enfoques, procesos, metodologías que se utilizan en las prácticas y la sistematización de experiencias debe concluir con la socialización de un texto escrito, visual, audiovisual, dramático o de otras formas, donde se expresen los saberes y conocimientos construidos.

1.6.2 Modalidad de sistematización.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la presente propuesta de sistematización se ha seleccionado la *Modalidad Centrada en la Comprensión*, la cual pretende comprender el significado de las acciones pedagógicas relacionadas con la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica para la formación del Normalista Superior en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año 2003 al 2016; desde los significados que adquirieron para las personas implicadas en el proceso, constituidos por estudiantes, profesores, padres de familia, directivos docentes, maestros en formación.

Es preciso destacar, *según los sujetos que la realizan, la sistematización, la modalidad está centrada en las personas* que participan o participaron de la práctica; quienes se formulan preguntas y están interesados en comprender y mejorar la práctica relacionada con la gestión académica, el diseño curricular y las prácticas pedagógicas hacia la educación para una cultura de paz; esta modalidad posibilita el empoderamiento de los participantes porque les permite revisar sus propias prácticas, lo cual es una característica fundamental de la sistematización; da lugar a la producción de conocimiento histórico y sistemático, con niveles de rigurosidad metodológica en el proceso.

Además, interpretar el significado que adquirieron para las personas implicadas en el proceso en las transformaciones que se generaron en la gestión académica del diseño curricular de la práctica pedagógica, para los estudiantes involucrados, los docentes y directivos, en el proceso pedagógico y comprender los significados construidos, con el fin de tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar la propia práctica. Gisho (1998) señala que todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian

discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y un aprendizaje común.

1.6.3 Enfoque de la sistematización.

El *Enfoque seleccionado es el dialógico e interactivo*: en el que las experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación; De acuerdo con Ghiso (1992a), las experiencias pueden ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos. Tiene importancia, en este enfoque el construir conocimiento a partir de los referentes externos e internos que permiten tematizar las áreas problemáticas expresadas en los procesos conversacionales que se dan en toda práctica social.

Las claves son: reconocer toda acción como un espacio dialógico, relacionar diálogo y contexto, o sea introducir el problema del poder y de los dispositivos comunicativos de control, reconociendo en las diferentes situaciones los elementos que organizan, coordinan y condicionan la interacción. En sistematizaciones desarrolladas desde esta perspectiva suelen utilizarse, también categorías como: unidades de contexto, núcleos temáticos, perspectivas del actor, categorías de actor, unidades de sentido, mediaciones cognitivas y estructurales. Ghiso (1992b), plantea reconocer toda acción como un espacio dialógico, relacionar diálogo y contexto, o sea introducir el problema del poder y de los dispositivos comunicativos de control, reconociendo en las diferentes situaciones los elementos que organizan, coordinan y condicionan la interacción (Martinic, 1996). En sistematizaciones desarrolladas desde esta perspectiva suelen utilizarse, también categorías como: unidades de contexto, núcleos temáticos, perspectivas del actor, categorías de actor, unidades de sentido, mediaciones cognitivas y estructurales.

De esta forma, el enfoque dialógico interactivo está asociado a las palabras intencionalidad, interés, crear, promover la producción de conocimientos sobre la realidad social, a partir de las comprensiones y explicaciones que le permite a las personas reconocerse y reinventarse desde el descubrimiento y la creación. En tal sentido, Ghiso (1992c), la construcción de conocimientos es un proceso en donde el investigador y las personas involucradas reconocen, integran, reordenan y expresan los elementos que componen un sistema comprensivo/explicativo. Lo que nos hace pensar que la sistematización y la investigación social, como prácticas.

Así mismo, el carácter dialógico e interactivo de este enfoque está orientado al encuentro entre sujetos que participan como interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo. De acuerdo con Ghiso (1992d), en las interacciones, la palabra que transita y teje nuevos sentidos y significados, circulando es apropiada por la institución, el equipo o las personas involucradas en la sistematización. Los sujetos conversan y discuten en un proceso en el que los interlocutores, situados en un ámbito configurado por tensiones, intereses, experiencias, emociones y conocimientos -saberes-, recrean su protagonismo reflexivo y cognoscente.

Por tanto, de acuerdo con el autor, Ghiso (1992e), señala que el diálogo crítico con lo diverso y la recursividad generadora y fundadas en actitudes humanas esenciales como: indignación, autonomía, apropiación, y esperanza, resignifican los componentes epistemológicos y metodológicos de las propuestas de sistematización e investigación social. La sistematización, como práctica de investigación social reteje y teje argumentaciones, las valida, las hace plausibles; buscando el encuentro legitimador de los acuerdos discursivos. Esta tarea investigativa así entendida, aporta a la regeneración del tejido social y a la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales.

1.6.4 Proceso metodológico para la reconstrucción de la experiencia.

1.6.4.1 Descripción del proceso realizado.

En este aparte se detalla el paso a paso del proceso de documentación para la reconstrucción de la experiencia de sistematización: la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año 2010 al 2016, con el fin de lograr una reflexión profunda e intencionada sobre las experiencias que posibilitaron el impacto de la propuesta curricular en la formación del normalista superior.

El proceso metodológico se asemeja a una ruta que contiene dos procedimientos: el primero contiene la identificación del proceso a sistematizar, el subproceso que a su vez es coherente con los objetivos de la sistematización, las fuentes, técnicas, productos, (Tabla #2); el segundo contiene la matriz de sistematización, la cual parte de la identificación del proceso con el título que aparecerá en el documento de sistematización, Subproceso a desarrollar, sus objetivos, las preguntas centrales para realizar en los grupos focales, los materiales, las dinámicas de trabajo, (Tabla #3), coherentes con el *enfoque dialógico interactivo*, retomando Ghiso (1992f), las experiencias pueden ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos; en consecuencia las experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación.

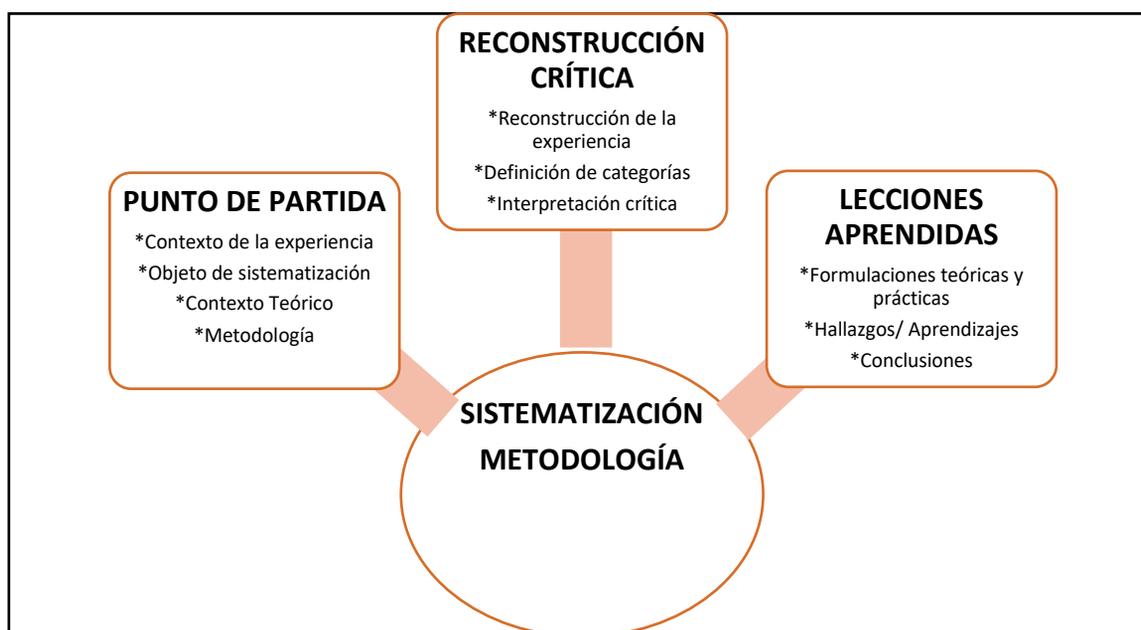


Figura 1 Síntesis procesos metodológico sistematización de experiencia (Adaptación Propuesta de O. Jara. 1998)

En primera instancia se describirá el proceso para la reconstrucción del punto de partida, en segunda instancia el proceso seguido para la reconstrucción crítica y en tercera instancia la extracción de las lecciones aprendidas; para la reconstrucción del *punto de partida*, fue necesario partir de observaciones de vídeos, fotografías, conversatorios, la revisión documental de los informes, experiencias, proyectos e investigaciones desarrolladas en la Institución y relacionadas con el objeto temático de la sistematización: gestión académica, diseño curricular, prácticas pedagógicas, educación para la cultura de paz, desde el orden nacional hasta llegar al Institucional. En tal sentido, se utilizaron técnicas como: el relato, el grupo de discusión, la observación de fotografías y vídeos, la revisión documental. De lo anterior fue posible construir el contexto de la experiencia, definir el objeto de sistematización, el contexto teórico y metodológico con la participación de directivos, docentes, estudiantes y egresados del Programa de Formación Complementaria que han participado en el proceso.

En este orden de ideas, *el punto de partida* fue definido con la participación del equipo de gestión de la calidad del Programa de Formación Complementaria constituido por la coordinadora de prácticas pedagógicas, la coordinadora del PFC y los profesores de prácticas *a partir de la técnica del relato*, la cual consistió en recuperar la memoria del contexto de la experiencia; cada participante contó los hechos y situaciones ocurridas en el marco de los procesos de gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en los períodos de tiempo 1993 a 1997, 1998 a 2003, 2004 a 2009 y del 2010 al 2017; el equipo decidió centrar los relatos en el último período, se precisaron las experiencias, las interacciones, las actuaciones, las sensaciones de los participantes en sus relaciones con los procesos, los escenarios y los tiempos en los que se dieron las acciones. El eje de su búsqueda de significación se centró en el abordaje de lo que se han llamado actos de habla.

A partir de los actos de habla se construyó un relato colectivo, que permitió identificar los nudos que daban unidad al proceso de gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa; además posibilitó una visión global de las acciones realizadas en el recorrido y la forma cómo se organizaron y los resultados alcanzados. El relato posibilitó recuperar los procesos subjetivos de las personas que lideraron las acciones y las dinámicas que atraviesan transversalmente la experiencia como es el caso de la educación para una cultura de paz.

La segunda técnica utilizada para la construcción del punto de partida fue *el grupo de discusión*, con el fin de observar, analizar y comprender el discurso del relato colectivo, identificando lo que decían los participantes, la manera cómo lo decían con relación a la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa, a partir de preguntas como: ¿cómo lograr procesos de formación docente que contribuyan a generar una cultura de paz?, ¿cómo posibilitar un currículo

orientado al desarrollo de competencias en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria desde el enfoque de educación para la paz?, ¿qué procesos de gestión académica posibilitan la construcción de una cultura de paz?, ¿cómo desde la gestión académica se podría incidir en la cultura de paz?, ¿cómo formar maestros mediadores de una cultura para la paz?.

El grupo de discusión estuvo constituido por 6 personas de las cuales 2 eran coordinadores, 4 docentes que han orientado el encuentro de prácticas pedagógicas investigativas por un período de tiempo de 3 horas. De todo este proceso surgieron las categorías iniciales de la sistematización: gestión académica, diseño curricular, prácticas pedagógicas, cultura de paz.

La tercera técnica utilizada para la construcción del punto de partida fue *la observación de fotografías y videos*, con el propósito de ver los escenarios y la manera como se daban las interrelaciones entre los escenarios y los procesos de gestión académica, diseño curricular, prácticas pedagógicas, cultura de paz; esta técnica permitió hacer visible lo invisible y que no fue expresado desde las técnicas verbales u orales como el relato y el grupo de discusión. Se observaron videos como: Prácticas Pedagógicas Investigativas Normal Montes de María, Prácticas Pedagógicas Rurales, Proyecto Educación Rural PER, I.E.N.S.M.M, Espacio Normalista Capítulos del I al XV. Autoevaluación Institucional, El Currículo en la Construcción de una Cultura de Paz en la Normal Montes de María, Visitas de Acreditación Normal Montes de María, Agenda CM&: Una ruta por la vida se extiende en los Montes de María, entre otros. La observación de los videos y fotografías posibilitó el fortalecimiento de la construcción del contexto de la experiencia y la definición del sub eje de sistematización, expresado en la pregunta ¿Cómo la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto?.

La cuarta técnica que permitió el punto de partida fue *la revisión documental*, con el fin de realizar la recuperación hermenéutica de los procesos relacionados con la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, de acuerdo con Sandoval (1996) la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación; además Paul Ricoeur (2006) propone una lectura de la realidad social, de las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico.

Las fuentes documentales consultadas fueron: el PEI de la Institución, la propuesta curricular, el plan de estudios, la propuesta de prácticas pedagógicas investigativas, microcurrículo de prácticas pedagógicas, diarios pedagógicos, laboratorios de prácticas pedagógicas; otras fuentes documentales: la publicación “El currículo en la construcción de una cultura de paz”, experiencias significativas de prácticas pedagógicas investigativas.

El análisis de las fuentes documentales posibilitaron la definición del eje principal de la sistematización, ¿Cómo se realizó el proceso de la gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde el año 2010 al 2016? y de los ejes de apoyo ¿Cómo fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa?, ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas a partir de la construcción e implementación del encuentro pedagógico Prácticas Pedagógicas Investigativas?.

Para lograr el segundo componente de la metodología de sistematización constituido por la **Reconstrucción Crítica**, ésta se realizó a partir de la reconstrucción de la experiencia, la definición de categorías y la interpretación crítica de las mismas. Para **la reconstrucción de la experiencia** se utilizaron técnicas de investigación cualitativa como el grupo focal y la entrevista semiestructurada, dirigido a docentes, directivos, estudiantes en formación y egresados.

La primera técnica utilizada para la reconstrucción de la experiencia fue **el grupo focal**, con el fin de reconstruir cómo la Escuela Normal Superior Montes de María asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto, a través de las preguntas: ¿Cuáles son las palabras que explican tu concepción de Cultura de Paz?, ¿Cuáles son las ideas que movilizaron tus acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M?, ¿Qué emociones experimentaste cuando implementaste acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M?, fue un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los docentes, directivos, estudiantes y egresados, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos de gran significación para responder con el objeto de la sistematización.

De acuerdo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, (2013, p, 56),

En esta postura se asume que el conocimiento no tiene una correspondencia lineal con la realidad, sino que es una construcción que se genera al confrontar el pensamiento del investigador con los múltiples eventos empíricos que se presentan, lo que le permite crear nuevas construcciones y articulaciones. La realidad es un dominio infinito de campos interrelacionados. (p. 56)

Además, se utilizó *la entrevista semiestructurada*, con el objetivo de caracterizar como fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa, esta permitió la identificación de categorías emergentes a partir de las respuestas de los entrevistados, lo cual permitió entrelazar las categorías iniciales con nuevas categorías; con anticipación se determinaron las siguientes preguntas que constituyeron el cuestionario de la entrevista semiestructurada: ¿Cuáles fueron las experiencias vividas el diseño de la propuesta de prácticas pedagógicas investigativas?, ¿Cuáles fueron los principales hitos que han marcado el proceso de gestión académica de la práctica pedagógica investigativa?, ¿Qué significa práctica pedagógica investigativa?, ¿Cuáles han sido los cambios percibidos en el sentido dado a la práctica pedagógica investigativa en la formación del normalista superior?, ¿Cómo se dan los procesos de planeación de aula?, Describa: cómo es el estilo pedagógico de los docentes y estudiantes del PFC antes y después del diseño curricular?, ¿Qué transformaciones se han generado en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes?.

La entrevista semiestructurada permite recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. De acuerdo con, Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) la entrevista, recurso flexible y dinámico, es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales (2006) la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p. 163).

El segundo proceso para lograr la Reconstrucción Crítica fue *la definición de las categorías*, la sistematización partió en primera instancia de la definición de unas categorías conceptuales orientadoras del proceso de reconstrucción de la experiencia vivida, atendiendo a los tres criterios

propuestos por Constas (1992) citado por Restrepo (1996, p. 130), el primer criterio corresponde al origen, las categorías de inicio fueron determinadas por los participantes y sus intereses, motivaciones.

Se definieron como categorías de búsqueda: gestión académica, diseño curricular, prácticas pedagógicas y cultura de paz; el segundo criterio, corresponde a la fuente de construcción de las categorías, estas fueron empíricas y referenciales, es decir, extraídas de las experiencias vividas por los participantes y fundamentadas en las teorías pertinentes con cada una de ellas. El tercer criterio o fuente de nominación categorial corresponde a los acuerdos hermenéuticos entre las significaciones que tenía cada nombre de las categorías iniciales para los participantes y su fundamento teórico.

Las categorías iniciales, gestión académica, diseño curricular, prácticas pedagógicas y cultura de paz, constituyen los enunciados que vivenciaron los participantes de la experiencia de sistematización, con las cuales se buscó explicar el proceso, las dinámicas, las acciones presentes, en tal sentido Mejía (2007, p.94) indica que las categorías muestran la capacidad de enunciar lo que se hace y se dice con la fuerza de la manera como se realizó en la práctica...Nombrar lo que se ha hecho significa colocarle un nombre a aquello que he realizado, desde los significados construidos, con la fuerza de lo hecho, con el sentido que le he colocado desde mis visiones y apuestas por las cuales realizo un trabajo.

Como segunda instancia, *la definición de las categorías* se apoyó en el método de constante comparativo que se sustenta en la teoría fundamentada con el objeto de lograr la identificación de conceptos que subyacen en las categorías y desde ahí llegar a la reconstrucción crítica desde la producción de interpretaciones que puedan explicar cómo se dio el proceso de gestión académica en

el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María; se buscó identificar las motivaciones, las acciones realizadas, las estrategias empleadas, cómo se enfrentaron las dificultades, los principales actores participantes de la experiencia vivida y del proceso de sistematización.

Este procedimiento centrado en la comparación permitió identificar líneas de fuerzas similares o diferentes para dar lugar a categorías emergentes o fortalecer las categorías existentes, lo cual de acuerdo con Glasser y Corbin (1998a) genera un mayor poder interpretativo y explicativo. De esta forma, el proceso de sistematización estaría dado sobre la base de la evidencia generada por las propiedades conceptuales de cada categoría, desde donde generaron abstracciones teóricas sobre los hechos ocurridos sin la pretensión de generar una nueva teoría.

De esta forma, fue posible identificar el proceso a través del cual los diferentes actores participantes construyeron significados más allá de sus experiencias intersubjetivas. De acuerdo con Glasser y Strauss (1997b) el énfasis de la teoría fundamentada está puesto en el examen detallado de los datos empíricos antes que en la lectura focalizada de la literatura. La teoría fundamentada permitió la conceptualización de las categorías emergentes que surgieron de la información recolectada.

El método de constante comparativo estuvo constituido por un proceso de análisis marcado por la comparación desde donde se exploraron las diferencias y similitudes al extraer la categorías emergentes producto de la información recolectada en los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas, la revisión documental, los relatos y demás técnicas utilizadas; lo anterior permitió caracterizar el proceso de gestión académica, diseño curricular, la práctica pedagógica investigativa, la cultura de paz. Los conceptos encontrados se agruparon en categorías descriptivas, reagrupadas en

Categorías centrales que dieron lugar a la ampliación de las teorías iniciales que fundamentaron el proceso de sistematización.

A continuación, se describirán los elementos que participaron en la transformación de los datos constituidos por los códigos conceptuales, la forma de codificación y el tipo de teoría emergente:

Tabla 2

Componentes del modelo constante comparativo: elementos que participan en la transformación de los datos - Eje de sistematización #1

COMPONENTES DEL MODELO CONSTANTE COMPARATIVO ELEMENTOS QUE PARTICIPARON EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS DATOS EJE DE SISTEMATIZACIÓN #1							
Reconstruir el compromiso asumido por la Normal Superior Montes de María en la Construcción de una Cultura de Paz en Contextos de Conflicto.							
TIPOS DE CÓDIGOS CONCEPTUALES Eje de Sistematización #1			FORMAS DE CODIFICACIÓN Eje de Sistematización #1				TIPO DE TEORÍA EMERGENTE
Sustantivos	Teóricos	“in vivo”	Abierta	Teórica	Axial	Selectiva	Sustantiva
Resiliencia	Gestión Institucional como estrategia de intervención escolar...	“Tenemos el compromiso de darle respuesta a los problemas de la sociedad”	Gestión Institucional	La resiliencia una acción práctica desde la gestión institucional	Acción esperanzada		Construcción de una cultura de paz en el contexto de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.
Resolución de conflictos	Concepción positiva del conflicto...	“El reto consiste en poder transformar los conflictos de forma pacífica”	Ejes Educativos para la paz	La concepción positiva del conflicto posibilita la resolución de conflictos en situaciones de aprendizaje	Actitudes frente al conflicto		
Conocimiento del entorno	Organización como un organismo vivo	“La educación es pertinente cuando responde a las necesidades	Investigación Acción educativa	El conocimiento del entorno permite la resignifica	Lectura de contexto	Construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto	

		del contexto”		ción de la Institución Educativa			
Convivencia para la paz, gestión comunitaria, interinstitucionalidad	Núcleos problémicos	“El maestro que los Montes de María necesita debe contar con habilidades para liderar acciones de convivencia, gestión comunitaria y hacer acuerdos interinstitucionales”	Convivencia para la paz Interinstitucionalidad	El diseño curricular desde los ejes de educación para la paz posibilita la formación de maestros educadores para la paz	El currículo o como proyecto o cultural		
Liderazgo pedagógico	Rol directivo Gestión académica Diseño curricular Prácticas pedagógicas	“Se requiere compromiso de los directivos docentes para liderar acciones de formación de docentes desde apuestas curriculares pertinentes con las necesidades del contexto	Gestión académica	El liderazgo pedagógico es una acción necesaria en la gestión académica del diseño curricular de las prácticas pedagógicas	Liderazgo pedagógico		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Componente del modelo constante comparativo: elementos que participan en la transformación de los datos - Eje de sistematización #2

COMPONENTES DEL MODELO CONSTANTE COMPARATIVO ELEMENTOS QUE PARTICIPARON EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS DATOS EJE DE SISTEMATIZACIÓN #2							
Caracterizar el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el Normalista Superior contribuya a la promoción de una cultura de paz.							
TIPOS DE CONCEPTUALES Eje de Sistematización #2			FORMAS DE CODIFICACIÓN Eje de Sistematización #2				TIPO DE TEORÍA EMERGENTE
Sustantivos	Teóricos	“in vivo”	Abierta	Teórica	Axial	Selectiva	Sustantiva
Estrategias de aprendizaje cultura de paz	Educación para la cultura de paz	Didáctica viva Enseñanza problémica Pedagogía del diálogo Mediación Memoria Resolución de conflictos	Cultura de paz	“La cultura de paz se puede lograr a través de la implementación de estrategias problematizadoras, dialógicas, activas...”	Intervención escolar	Características diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa	Diseño e implementación del diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa para que el Normalista Superior Contribuya a la promoción de una cultura de paz..
Núcleos problémicos	Formación para la docencia y la investigación	“la participación en jornadas pedagógicas permitió la organización del currículo por núcleos problémicos”	Estructura curricular	“El diseño del currículo por núcleos problémicos posibilita responder con las necesidades de formación del contexto...”	Problematización de la realidad		
Currículo	Concepciones de currículo Stenhouse	“Nuestro currículo es entendido como un proyecto de investigación”	Investigación	“La concepción del currículo como proyecto de investigación	Producción de saber pedagógico		

				ón permite identificar campos de formación desde las prácticas pedagógicas.”			
Estructura curricular	Diseño curricular	*Mallas curriculares *Diario Pedagógico *Laboratorios de prácticas *Proyectos de investigación	Productos del diseño curricular.	“El diseño del currículo desde la educación para la paz comprende las dimensiones del desarrollo personal y cultural del sujeto sobre las cuales la escuela se compromete a intervenir...”	Práctica pedagógica investigativa		
Prácticas pedagógicas	Gestión de aula	Planeación de aula Relaciones pedagógicas Estilo pedagógico	Proceso de gestión de aula	“Las prácticas pedagógicas requieren de procesos de gestión de aula coherentes con las necesidades de formación del contexto...”	Práxis reflexiva		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Componentes del modelo constante comparativo: Elementos que participaron en la transformación de los datos - Eje de sistematización 3

COMPONENTES DEL MODELO CONSTANTE COMPARATIVO ELEMENTOS QUE PARTICIPARON EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS DATOS EJE DE SISTEMATIZACIÓN #3							
Extraer las lecciones aprendidas a partir de la construcción e implementación del encuentro pedagógico Prácticas Pedagógicas Investigativas en el currículo del Normalista Superior mediador de una cultura de paz.							
TIPOS DE CÓDIGOS CONCEPTUALES Eje de Sistematización #3			FORMAS DE CODIFICACIÓN Eje de Sistematización #3				TIPO DE TEORÍA EMERGENTE
Sustantivos	Teóricos	“in vivo”	Abierta	Teórica	Axial	Selectiva	Sustantiva
Encuentro con el otro	Alteridad	“A pesar del conflicto y la desconfianza, sentíamos que debíamos compartir en medio de las diferencias, encontrar consensos, expresar opiniones”	La práctica pedagógica como acontecimiento ético	La alteridad asumida como el encuentro con el otro posibilita asumir la educación como un acontecimiento ético		Sentido de la práctica pedagógica investigativa	
Comunidad en conflicto	Perspectiva Positiva del Conflicto	“Nos encontrábamos viviendo en una comunidad en conflicto por los grupos armados” “Había mucha cultura del silencio” “Había que abordar los conflictos desde la práctica pedagógica” “No nos podíamos quedar de brazos cruzados”	La práctica pedagógica se asume desde espacios interdisciplinarios complejos	La perspectiva positiva del conflicto permite asumir la práctica pedagógica como un espacio interdisciplinario complejo		Fundamentos de la Práctica Pedagógica Investigativa	Lecciones aprendidas en la construcción e implementación del encuentro de Prácticas Pedagógicas Investigativas
Reflexión de la práctica Pedagógica	Saber pedagógico	“Cuestionamiento permanente de lo que se hace en el aula” ¿cómo enseño?	La práctica pedagógica es praxis, es la relación	La práctica pedagógica investigativa como praxis		Finalidad de la PPI	

		¿qué enseño? ¿a quién enseño? “El docente reflexiona permanentemente sobre la acción en el aula”	constitutiva entre el conocimiento o práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano	reflexiva produce saber pedagógico			
Acuerdos interinstitucionales	Interinstitucionalidad	“La práctica pedagógica, la cultura de paz no se hace solo, se necesitan convenios interinstitucionales”	La gestión contribuye a mejorar los niveles de calidad, eficiencia y eficacia de la organización haciéndola más competitiva y posibilitando mayores niveles de éxito.	Los acuerdos interinstitucionales como estrategia de gestión consolidan los procesos de prácticas pedagógicas investigativas	Estrategia de gestión		Lecciones aprendidas en la construcción e implementación del encuentro de Prácticas Pedagógicas Investigativas
La planeación curricular	Autonomía curricular	“la planeación curricular es un proceso dinámico de constante revisión, ajuste, de acuerdo con las necesidades del contexto.	La concepción de currículo no se reduce a cúmulo de conocimientos que deben enseñarse sino que da lugar a la incorporación de nuevos conocimientos producto de las nuevas realidades y de los retos que la realidad plantea	La autonomía curricular es una condición en el diseño curricular porque permite responder con las necesidades de formación del contexto	Fundamento de la PPI		

La Práctica investigativa	Investición educativa	“La práctica no puede ir desligada de la investigación debe ser un proceso de reflexión constante, permanente y sistemática”	La investigación se convierte en una estrategia para que el maestro indague u reflexione sobre su quehacer para transformarlo	La práctica pedagógica mediada por la investigación acciona y posibilita la transformación de la práctica educativa.	Fundamento de la PPI		
Práctica pedagógica y liderazgo	Liderazgo pedagógico	“Los procesos vivenciados por docentes y estudiantes educadores en formación posibilitan la formación de líderes, capaces de transformarse así mismos y de transformar el medio donde viven”	La práctica pedagógica como espacio de transformación del ser humano mediante el conjunto de procesos que median las relaciones entre el docente, el conocimiento, los estudiantes y el contexto	El liderazgo pedagógico posibilita la transformación de las prácticas pedagógicas y de los seres humanos que participan de ella	Fundamento de la PPI		
Competencias para la Gestión Pedagógica	Gestión Pedagógica	“Nuestros egresados están capacitados para diseñar currículos, mallas curriculares, planeación de aula, estilo pedagógico, relaciones pedagógicas y evaluación en el aula...”	El diseño curricular puede ser organizado con base en problemas, los cuales determinan una forma de organización de los procesos curriculares, de los agentes de las acciones,	La gestión pedagógica desarrolla competencias para el diseño curricular	Estrategia de gestión		

			los procesos, generando tipos particulares de relación social...				
Currículo	La autonomía Curricular	“Las necesidades del contexto han posibilitado diseñar acciones para desde el currículum de formación en prácticas pedagógicas, intervenir el contexto”	El diseño curricular está centrado en la necesidad de incorporar cambios importantes en la cultura escolar, de tal forma que la persona pueda asumirse no sólo como individuo sino como sujeto social.	La autonomía curricular permite la incorporación de cambios importantes en la cultura escolar coherentes con las necesidades del contexto.	Fundamento de la PPI		
Diálogo de saberes	La circulación de saberes	“Es necesario comunicar lo que se hace, darlo a conocer, ponerlo a la crítica de otros, validarlos con pares externos” “Por ello, hemos participado en el Premio Compartir y en otras convocatorias que han posibilitado la validación de la experiencia”	Se trata de mejorar la capacidad para someter a la crítica las prácticas a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestras prácticas...	La circulación de saberes permite la retroalimentación de las propias prácticas desde la crítica y validación de pares externos.	Finalidad de la PPI		

Fuente: Elaboración propia

Capítulo**2****Hallazgos de la Experiencia, Interpretación y Reflexión Crítica****2.1 La Escuela Normal y el Compromiso Educativo en la Construcción de una Cultura de Paz**

¡No tenemos por qué tener miedo, aquí sólo hacemos pedagogía, (...) la educación es la esperanza, la Región Montes de María espera mucho de nosotros, (...) Maestro, prepárese, estudie, lea, reflexione, nuestra meta es la calidad de la educación para lograr una región próspera y en paz (...) Somos pedagogos!

*Atilio Vásquez Suárez.
Rector de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.
Desaparecido por grupo al margen de la ley, el 27 de julio de 1997*

El Compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María puede ubicarse en tres períodos históricos el primero inicia en 1993 a 1997; el segundo entre 1998 y 2010; el tercero del 2010 al 2016, períodos en los cuáles se han cimentado gradualmente las bases para consolidar los procesos de gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa orientado a la construcción de una cultura de paz desde la formación de maestros educadores para la paz. A continuación, se realizará el proceso de interpretación crítica desde los hitos de cada período histórico y desde los hallazgos de la experiencia identificados en la recolección de la información a los actores participantes del proceso de sistematización.

En este orden de ideas, el primer período comprendido entre 1993 y 1997 estuvo marcado por el liderazgo del Lic. Atilio Vásquez Suárez, en medio de las hostilidades violentas que azotaban el país y la región Montes de María había decidido formar maestros de alta calidad y con pertinencia a las

necesidades de formación del contexto: violencia directa, estructural, cultural, deterioro de la confianza, carencia de proyectos de vida, bajos niveles en la calidad educativa, separación de la familia con los propósitos de la escuela, débiles procesos de formación docente, currículo de formación docente descontextualizado, prácticas pedagógicas tradicionales; el profesor Atilio y su equipo de trabajo constituido por Rosma Morales Fontalvo, Pura Álvarez de Bustillo, Alcides Mendoza Castillo, Nelsy Martínez de Teherán, Teresita Contreras, Manuel Canoles, Pedro Tapia Mejía, Dilia Mejía Rodríguez como aprendiz de los procesos, entre otros, decidieron liderar el proceso de reestructuración de la Normal Diógenes A. Arrieta con una propuesta educativa construida por los miembros de la Institución en jornadas pedagógicas de reflexión y análisis sobre la escuela soñada.

Se dio paso a la organización del currículo por consenso participativo, donde las voces de los miembros de la Institución fueron escuchadas, de esta forma la gestión institucional se convirtió en una estrategia de intervención de la organización escolar desde donde se pensó en responder a los retos internos y externos de la escuela en medio del conflicto, con enfoque participativo; producto de lo anterior, la Normal Diógenes A. Arrieta concebida para el contexto del municipio de San Juan Nepomuceno se reestructuró, logró la Acreditación Previa por parte de la Entidad territorial y el MEN y pasó a llamarse Normal Superior Montes de María, concebida ya no sólo para el municipio sino para la Región Montes de María, el Departamento y el País. Desde esta visión de la gestión institucional se alcanzaron grandes logros, la consideración de la Institución como organización y el trabajo en equipo de forma colaborativa.

Sin embargo, *la Violencia tocó nuestra escuela: ¡No le mando al niño porque mataron a mi marido!; ¡Tengo miedo de que vuelva la guerrilla!; ¡Ya no vendrán los hermanos Quiroz porque*

anoche tuvieron que irse del pueblo!; ¿Seño, por qué mataron a mi papá, si era tan bueno?; ¡Mañana no habrá clases, el pueblo está de luto, son siete los muertos!; ¿Seño, se lo llevaron, nos arrancaron la vida!; ¡Entraron por el techo de la casa, la niña vio todo, seño, lo mataron!; ¡Pusieron una bomba en la normal!; ¡Hay una lista de profesores amenazados, la mayoría son de la normal!, ¡se llevaron al profesor Atilio, lo llevan en una camioneta!, ¡se fueron...los profesores de la Normal están en una lista, son 11!, ¡la escuela quedó sin profesores, están amenazados!..¡Se tuvieron que ir, desplazados por la violencia los profesores de la Normal!.

Por consiguiente, el miedo, la desesperanza, los imaginarios violentos, marcaron el inicio del segundo período comprendido entre 1998 y el 2010; la consigna era *¡tenemos que seguir adelante!*, el profesor Atilio Vásquez nos hizo creer en la construcción de una mejor sociedad desde la escuela, hizo que crecieran flores en medio de las hostilidades, hacía brillar el arco iris en el cielo nublado, apagaba la llama más encendida, alimentó sueños y esperanzas; la seño Pura Álvarez de Bustillo, fue la encargada de continuar con el legado de Atilio Vásquez pero un 7 de Abril del año 2001, *-¡se llevaron a la seño Pura, fue secuestrada con su esposo y su cuñado!..¡fue secuestrada por grupos al margen de la ley!*

Por segunda vez la violencia vuelve a quebrantar las estructuras ideológicas de la Institución, aunque se lloró mucho por la desaparición de los líderes de la Institución, la Normal Superior Montes de María contaba ya con capacidad humana instalada y con el liderazgo pedagógico de otras personas como Rosma Morales Fontalvo quien levantó la cultura de la resiliencia, en medio de la cenizas y el dolor por la desaparición y el desplazamiento de muchos miembros de la comunidad educativa, (...) señalaba: *-¡tenemos el compromiso de darle respuesta a los problemas de la sociedad, formando*

maestros educadores para la paz!. Estas palabras se convirtieron en la razón de ser de cada miembro de la Institución.

De esta forma, Rossmá Morales Fontalvo lideró la cultura de la gestión como estrategia de intervención escolar, mediada por la resiliencia, organizó equipos de trabajo, gestionó proyectos con el MEN y otras organizaciones nacionales e internacionales; producto del anterior proceso se logró la participación en el Curso Concurso del Proyecto PER fase 1, el cual permitió conseguir recursos por un valor de \$25.000.000 destinados a realizar una investigación del contexto e identificar las necesidades de formación que se incorporarían posteriormente en la propuesta curricular de formación docente; a mediados del año 2003 se logró la participación de docentes en el Premio Compartir al Maestro, logrando la distinción de Maestro Ilustre; además durante el mencionado año se logró la Acreditación de Calidad y Desarrollo, con la calificación de Sobresaliente con perspectivas de excelencia, expedida por el MEN a través de la Resolución No.2163 del 04 de noviembre del año 2003.

Posteriormente, durante los años 2004 al 2010, se sigue contando con el liderazgo pedagógico de Rossmá Morales Fontalvo y un amplio equipo de trabajo interdisciplinar, donde cada persona constituía parte importante de la Institución; se entendía y asumía la Escuela Normal como un “organismo vivo”, donde cada parte era fundamental en su desarrollo; los retos del currículo de formación docente estuvieron marcados por los siguientes ejes problémicos arrojados por la investigación que se hizo del contexto sociocultural: gestión comunitaria, la interinstitucionalidad, la práctica investigativa, la convivencia para la paz y la lectura de contexto.

La Institución estaba inmersa en medio de la violencia cultural, persistían los imaginarios violentos, el conflicto era asumido como enemistad, en las aulas de clases las víctimas y los victimarios, la cultura del silencio; a pesar de lo anterior, la Institución logró el desarrollo de varios proyectos piloto con el MEN y organizaciones nacionales e internacionales, Convenios con la Organización Alemana Inwent/GIZ, el Instituto Paulo Freire de la Universidad Libre de Berlín-Alemania, el reconocimiento del Premio Compartir de otro maestro educador para la Paz (una de las autoras de la presente sistematización) y en este período de tiempo se logró además, la Verificación de las Condiciones de Calidad expedida por el MEN a través de la Resolución No. 7017 del 16 de Agosto del año 2010.

El período del 2010 al 2016 estuvo marcado por el reto de la resignificación de la propuesta curricular de prácticas pedagógicas atendiendo a los nuevos retos del contexto heredados del conflicto armado que azotó la Región Montes de María y el país; además, la transversalidad curricular, la atención educativa a poblaciones diversas, la producción de saber a partir de procesos de investigación en el aula. Los principales retos de la Normal Superior Montes de María estaban constituidos por la superación de la violencia cultural en los diferentes niveles de formación y lograr que el currículo de formación docente desde las prácticas pedagógicas tuviera sentido y significado para los docentes en formación, ¿cómo lograrlo?, ¿qué elementos eran necesarios tener en cuenta?, ¿qué sentido y significado tenía la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto?, ¿cómo la escuela Normal asumió el compromiso de construir una cultura de paz desde el currículo de prácticas pedagógicas investigativas?.

Al reconstruir el compromiso asumido por la Normal Superior Montes de María en la Construcción de una Cultura de Paz, fue necesario identificar a partir de diferentes fuentes de

información, los sentidos y significados que las acciones desarrolladas tienen para los diferentes participantes del proceso se encontraron categorías como: la resiliencia, la resolución de conflictos, el conocimiento del entorno, la convivencia para la paz, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad, el liderazgo pedagógico.

Las anteriores categorías fueron contrastadas con diferentes fuentes de información y dieron como resultado la integración de componentes categoriales como los siguientes: la resiliencia una acción esperanzada desde la gestión institucional, la resolución de conflictos desde la perspectiva positiva un eje en la educación para la paz, la lectura de contexto desde la investigación acción, el currículo como proyecto cultural y el liderazgo pedagógico un acto de conocimiento en los procesos de gestión académica. A continuación, se presentarán los hallazgos, la reflexión e interpretación crítica de los mismos.

La resiliencia una acción esperanzada desde la gestión institucional, los diferentes períodos históricos evidenciaron como categoría emergente la resiliencia, entendida como la capacidad para superar situaciones adversas, de acuerdo con Beardslee (1989) citado por Becoña Elisardo (2006) indica que la resiliencia es una habilidad para adaptarse y restaurar el equilibrio y está compuesta por autoconfianza, curiosidad, autodisciplina, autoestima y control sobre el ambiente; de lo anterior se infiere que los miembros de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, pese a las situaciones adversas desarrollaron a partir de acciones de gestión institucional recursos personales y sociales que les permitieron comprometerse con el proyecto formativo de la Institución constituido por la formación de maestros educadores para la paz, capaces de responder con las necesidades de formación del contexto.

De esta forma, se utilizó la gestión institucional no sólo en la consolidación de los procesos organizacionales desde las dimensiones directiva, académica, administrativa - financiera y de la comunidad, sino, con el fin de construir identidad, es decir, la generación de una visión compartida, de una propuesta pedagógica común, contextualizada, la generación de ambientes para la convivencia, lo anterior está soportado con los planteamientos de Villegas *et al.* (2008c) al indicar que la gestión institucional moviliza la escuela hacia el logro de metas y propósitos que trascienden los aprendizajes de los estudiantes, llegan hasta la satisfacción de los padres de familia, y la transformación de la sociedad.

-¡Mis padres me motivaron a estudiar en la Normal Montes de María..., ellos decían: te enseñaran a ser profesor y los profesores ayudar a salvar la nación...!

-¡Los profesores de la Normal no pueden dejar caer la escuela, ellos saben que solo con educación se supera la violencia!..

-¡la esperanza de este pueblo y de esta región está depositada en la Normal, ahí se forman maestros, los maestros que educan a nuestros hijos!

(Voces de egresados y padres de familia)

En consecuencia implicó, reconocer la Institución como un “organismo vivo”, el principio básico de este enfoque de gestión institucional fue el reconocimiento del valor de las personas en la organización, por ello, se explica por qué al desaparecer las personas no desaparecieron los procesos. Atilio, Pura, Rossmá, eran conscientes que el trabajo en equipo, la confianza en las tareas asignadas a los miembros de la comunidad educativa generaba sentido de compromiso entre las personas y los movilizaba hacia el logro de los objetivos misionales; la gestión era compartida.

-¡La señora Rossmá, rectora encargada, luego de la desaparición de los rectores, utilizó estrategias de liderazgo compartido, confió en las capacidades de cada uno, nos invitó

a producir saber pedagógico, a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, estimuló la investigación y la búsqueda del conocimiento!

(Voces docentes del PFC)

Al respecto de lo anterior, el propósito principal de la gestión los constituye de acuerdo con Cassasus (2000) “la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización” (p. 123). Al humanizar los procesos de gestión institucional se logró el desarrollo del sentido de compromiso hacia la formación de maestros que contribuyeran a la educación para una cultura de paz. De esta forma, se logra resignificar el papel que las personas cumplen en las organizaciones desde la perspectiva social y cultural; Freire (1993a) en su obra *Pedagogía de la Esperanza* señala que “la verdadera realidad no es la que es sino la que puja por ser” (p. 35). Es realidad que es esperanza de sí misma. Y dice: “en estos momentos históricos, como en el que vivimos hoy en el país y fuera de él, es la realidad misma que grita (...) cómo hacer concreto lo *inédito viable* que nos exige que luchemos por él” (p. 56).

Por lo anterior, era necesario implementar acciones esperanzadoras, en medio del conflicto, del miedo, de la desesperanza, de los imaginarios violentos entre las que se destacaron: jornadas pedagógicas, formación a docentes, convenios interinstitucionales, desarrollo de proyectos piloto, transformación de prácticas de aula a través de metodologías participativas, problematizadoras, activas, dialógicas, la revisión constante del currículo, la investigación y el cuestionamiento permanente de la comunidad. En tal sentido, Freire (1992b) hace referencia al realismo esperanzado es un “*imperativo existencial e histórico*” necesario, pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo. “Necesitamos la esperanza crítica, como un pez necesita el agua pura” (p. 12)

-¡A Rossmá Morales Fontalvo, le debemos el desarrollo de nuestras capacidades para hacer lectura de contexto, para convertir los problemas cotidianos en problemas académicos, para diseñar estrategias de aprendizaje hacia una cultura de paz!

-¡Su voz cálida, su mirada esperanzadora, su actitud proactiva nos motivó a soñar con una región diferente, despertó nuestro espíritu investigativo y nuestra capacidad creadora!

(Voces de tutores del Programa de Formación Complementaria)

Del realismo esperanzado propuesto por Paulo Freire en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María se pasó a la acción esperanzada desde la gestión institucional; esto es, se logró el establecimiento de compromisos de participación del colectivo de docentes, padres de familia y estudiantes y la construcción de metas comunes, que exigían el liderazgo en la acción de todos. Lo anterior se enmarcó en el enfoque culturalista que propone abordar los retos de una Institución desde el paradigma de la Complejidad, en el que se concibe la organización como un sistema holístico e interaccional que privilegia los principios de conciencia de la acción humana. (Sander, 1995b).

-¡Sin darnos cuenta, empezamos a planear actividades pedagógicas interdisciplinarias, con la participación de docentes de diferentes áreas, a través de proyectos de aula!

-¡Participamos en los foros educativos municipales, departamentales, nacionales, se establecieron convenios con ONG internacionales!

-¡Las experiencias pedagógicas desarrolladas por la Institución poco a poco fueron reconocidas y premiadas a nivel nacional e internacional...Eso nos devolvió la confianza!

(Voces de coordinadores del PFC)

En otros términos, la esperanza necesita de acciones, Freire (1992c) citado por Fuentes (2009) indicaría que

Sin esperanza no podemos ni siquiera empezar procesos transformadores, pero sin procesos la esperanza se corrompe y se convierte en “trágica desesperación” , y desesperanza es lo mismo que quietud, inmovilismo, mantener el statu quo (...) La esperanza necesita de la práctica, de la acción para no quedar en un simple deseo. La esperanza necesita hechos para convertirse en realidad histórica. (p. 21)

La resiliencia como acción esperanzada desde la gestión institucional se constituyó en una estrategia de los líderes de los procesos de gestión pedagógica en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María hasta convertirse en cultura, en un conjunto de acciones, prácticas, modos de pensar y actuar por los miembros de la comunidad educativa que los llevó a ejercer la dirección y el liderazgo integral y compartido de forma horizontal, para lograr el cumplimiento de su función esencial constituida por la formación integral de maestros competentes para el ejercicio de la ciudadanía, la civilidad, con capacidades para insertarse en el mundo laboral, incidiendo en la calidad de vida de las comunidades y transformando la realidad sociohistórica y cultural hacia condiciones de vida digna desde la promoción de la participación, la toma de decisiones responsables.

¡La resiliencia es una acción práctica desde la gestión institucional para darle respuesta a los problemas de la sociedad!

La resolución de conflictos desde la perspectiva positiva un eje en la construcción de una cultura de paz, la Normal Superior Montes de María era un escenario de reproducción de la violencia

social arraigada en la cultura, donde se encuentran los hijos de las víctimas y los hijos de los victimarios; conflictos manifiestos a través de la amenaza, la cultura del pasquín, las agresiones físicas, verbales, la cultura del silencio; los directivos y docentes no eran indiferentes frente a esta realidad; se provocaron espacios de reflexión académica y pedagógica para diseñar acciones conjuntas que permitieran intervenir la problemática a partir de las prácticas pedagógicas orientadas por los maestros de maestro y por los maestros en formación.

Dentro de las conclusiones de las jornadas pedagógicas se acordaron acciones de intervención escolar como las siguientes: realizar la resignificación de la propuesta curricular de prácticas pedagógicas, abordar los conflictos cotidianos como problemas académicos y desde allí diseñar estrategias de aprendizaje; generar la cultura de la prevención de conflictos en situaciones de aprendizaje con la utilización de métodos que privilegien la escucha activa, el diálogo, la negociación, el arbitraje, la mediación; orientar el desarrollo de proyectos de aula como estrategia de enseñanza para propiciar el espíritu investigativo y el aprendizaje cooperativo; presentar proyectos a organizaciones nacionales e internacionales para lograr apoyos en la construcción de una cultura de paz desde la resignificación la planeación y el desarrollo curricular.

Los docentes sistematizaron sus experiencias pedagógicas y fueron expuestas en escenarios académicos nacionales e internacionales; de esta forma se lograron 3 becas para docentes en el curso de multiplicadores en educación para la paz con especialización en resolución de conflicto a través de la Organización alemana Inwent/GIZ y el Instituto Paulo Freire de la Universidad Libre de Berlín; esta experiencia consistió en un proceso de formación que inició en Berlín- Alemania, continuó en Centroamérica, específicamente en Guatemala y Salvador y finalizó San Juan Nepomuceno en el contexto de la Normal Superior Montes de María; dicho seguimiento al proceso se mantiene hasta la

fecha; el enfoque del proceso formativo estuvo orientado a la comprensión de la perspectiva positiva del conflicto, es decir, un conjunto de actitudes que posibilitan la transformación personal y social, lo que implica procesos de auto reflexión que permiten aprender a descubrir y a enfrentarlo, para aprender a regularlo de manera no violenta.

-¡Aprendimos que los conflictos tienen una perspectiva positiva, desde ahí, se convierte en una oportunidad de transformación, por eso, trabajamos con hijos de víctimas e hijos de victimarios, no tenemos miedo a educar en medios del conflicto, es nuestro compromiso!

-¡Las jornadas pedagógicas se convirtieron en una especie de círculo de cultura, donde se reflexionaba, se interactuaba, no había temor a la equivocación. Todos los aportes eran importantes!

(Voces de tutores del PFC)

Al respecto Galtung (2003b) define el conflicto como “una construcción estructural de tres elementos (personas, objetivos y sistemas” (p. 111), a lo que añade una pareja más de conceptos (contradicción/contenidos), es decir, la incompatibilidad de un sistema con objetivos para alcanzarlo, que introduce una tríada “actitudes/presunciones,+comportamientos+contradicción/contenidos” (p. 111), a lo que agrega el autor, los espacios en los que tiene lugar el conflicto: “naturaleza, persona, sociedad, mundo, cultura y tiempo” (p. 111), mediados por el diálogo, la negociación, el acuerdo, entre otros.

Lo anterior de acuerdo con Lederach (2000a) se apoya en la comprensión positiva de la paz, que estima alternativas creativas para la regulación de los conflictos “es un proceso natural a toda la sociedad y un fenómeno necesario a la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio

y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (p. 59), permitiendo superar la concepción tradicional que considera los conflictos como

Una situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un estado, etc.) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferentes rasgos), a partir del momento en que persigue objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales), lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha, donde se pierde o se gana. (Tuvilla, 2004d, p. 277)

Y en donde priman actitudes marcadamente competitivas y defensivas, una lucha entre dos partes que buscan aumentar o proteger el respeto a sí mismos, dado que “la raíz más profunda del conflicto es nuestra valoración propia, entramos en el mismo con un sentido agudo” (Lederach 2000b, p.56).

-¡Nuestro currículo no puede ser asignaturista, no podemos reducirlo a materias inconexas, debe incorporar los problemas que nos afectan, la violencia, el conflicto social arraigado en la cultura..., las materias se convertirán en encuentros pedagógicos donde participen varios profesores de diferentes áreas resolviendo un problema común!

(Voces de Rosma Morales. Rectora 2001 a 2011)

Como consecuencia de lo anterior, se logró la Institucionalización de la pedagogía del manejo del conflicto desde la perspectiva positiva a nivel de la dinámica curricular como un eje transversal de la cultura escolar, presente en los procesos pedagógicos, didácticos que involucran a toda la vida de la institución esto permitió que los conflictos no pasaran por alto y todos eran responsables de enfrentarlos y regularlos, utilizando estrategias como: *la escucha activa*, acuerdo recíproco de diálogo entre las partes, lo implica saber escuchar, no interrumpir, realizando preguntas y respuestas

constructivas que sirven para animar al contrario a seguir exponiendo sus ideas y expresando sus sentimientos; *el consenso*, a través del cual las partes en conflicto intercambian sus preocupaciones y necesidades, tratando de encontrar un acuerdo aceptado por ambas partes; *la intermediación*, es el proceso que proporciona un canal de comunicación entre las dos partes contrarias; *la mediación*, facilita el diálogo y la negociación de las partes; *la conciliación*, consiste en la intervención de una tercera persona neutral que busca reconciliar a las partes en conflicto que tienen opiniones divergentes elaborando y proponiendo soluciones posibles que satisfacen las necesidades de ambas partes; *el arbitraje*, implica la intervención de un agente neutral, aceptado por ambas partes que ayuda a encontrar soluciones o arbitra una solución aceptable que las partes se han comprometido previamente a aceptar.

Además, *la facilitación*, este proceso prima más la naturaleza preventiva que resolutivo y consiste en la participación de una tercera persona que dirige un debate entre las partes con el objeto de que éstas tengan la oportunidad de comunicar sus sentimientos y expresar sus percepciones e ideas, origen de sus diferencias; *la negociación razonada o colaboradora* (Universidad de Harvard, 2002): de acuerdo con los autores del método basado en los trabajos de Fisher y Ury consiste en buscar soluciones cooperativas del tipo “yo gano, tú ganas” facilitando a las partes la exploración de todas las soluciones posibles a la disputa sin poner en juego la dignidad personal de los involucrados, para lo anterior es necesario tener en cuenta los siguientes principios *despersonalizar la disputa*, separando a la persona del problema; *separa las partes de su posición*, concentrándose sobre los intereses en juego y las necesidades y no sobre las posiciones que dificultan el acceso a una solución negociada; *buscar opciones y salidas al conflicto*; *objetivizar los criterios del acuerdo*; *desarrollar una alternativa ventajosa* que permita conocer los beneficios de la solución para ambas partes.

La concepción positiva del conflicto posibilita la transformación y prevención de los mismos en situaciones de aprendizaje.

La lectura de contexto desde la investigación acción, la Normal Superior Montes de María, entendió que la función de la escuela no podía reducirse a la transmisión de conocimientos, por el contrario, esta debía trascender a la transformación de la sociedad, por lo cual, inició procesos de lectura de contexto a través de la investigación acción, era necesario partir de la comprensión del contexto como un sistema donde se construía la sociedad, la cultura, la educación, la identidad a partir de las nuevas formas de relacionamiento que desencadenó el conflicto armado; se hizo necesario identificar la relación dialógica entre los individuos, los colectivos y los hechos producto de la acción humana.

Por tanto, la lectura de contexto se constituyó en una acción obligada por parte de los miembros de la comunidad educativa de la Normal Superior Montes de María antes de emprender o desarrollar cualquier acción pedagógica, con el fin de lograr transformaciones efectivas en las relaciones entre las personas, con la cultura, con el entorno y con la sociedad en general, en tanto, posibilitó el consenso social en las acciones pedagógicas y didácticas emprendidas para lograr enfrentar la incidencia de la violencia en la cotidianidad escolar.

El proceso de lectura de contexto partió de la observación – reflexión de la realidad del contexto educativo, de las necesidades de formación visibles en el contexto escolar; se hicieron procesos de reconocimiento del entorno social, cultural, económico y educativo, precisando las necesidades e intereses educativos de la subregión Montes de María. Se encontró que se necesitaba un maestro capaz de generar procesos de convivencia para la paz, incidir en la gestión comunitaria, establecer

acuerdos interinstitucionales, recrear la cultura desde la recuperación de los valores propios de los contextos constituidos por el respeto a la vida, la conservación de las especies, la interdependencia con el medio, la valoración del trabajo.

De esta forma, se construyó una idea de lo que es y lo que debía ser la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, y se determinó de qué manera el entorno que la rodeaba incidía en eso que es y debería ser, desde donde se precisaron las necesidades, los intereses y las posibilidades de la comunidad educativa.

- ¡El conocimiento del entorno permite la resignificación de la Institución Educativa, por ello, como maestros de la Normal nos dedicamos a investigar el contexto, llegamos a las zonas rurales más apartadas y preguntamos ¿qué esperaban de los maestros?!

(Voces conversatorio grupo focal con coordinadores del PFC)

Además de lo anterior, se detectaron las problemáticas, las dificultades y necesidades de los docentes, así como su capacidad para gestionar cambios desde las prácticas pedagógicas; de igual forma, fue necesario detectar problemáticas, dificultades y necesidades de los estudiantes y la importancia de atenderlas desde la oferta educativa de la Institución, con el fin de mejorar las acciones pedagógicas poniendo en diálogo las necesidades sociales con el programa de formación propuesto por la Institución, así se logró la pertinencia de la apuesta formativa de la Normal Superior Montes de María con las necesidades del contexto.

Es de anotar, que la investigación acción se constituyó en una herramienta para hacer lectura de contexto, porque posibilitó la incorporación de cambios en la estructura curricular, las prácticas de

aula, los procesos de evaluación que dieron lugar a innovaciones educativas en el campo pedagógico, didáctico y en la cultura institucional, desde prácticas reflexivas en el contexto escolar que integraron la teoría con la práctica, generando la acción práctica que hizo conscientes a los diferentes participantes de su rol como seres sociohistóricos y culturales capaces de transformación propia y ajena.

Lo anterior, motivó a los docentes a sistematizar sus experiencias pedagógicas en el libro *Huellas Investigativas* donde el 90% de los docentes de los diferentes niveles de formación explica las acciones pedagógicas y didácticas orientadas con los estudiantes para lograr mejores aprendizajes y una formación ciudadana sólida, todas las experiencias y reflexiones tienen la convivencia para la paz como eje transversal.

Sin duda, las prácticas de lectura de contexto desde la investigación acción ejercitaron a los docentes, directivos en la reflexión e indagación sobre la propia práctica, además en el diseño de acciones innovadoras para mejorar las prácticas de enseñanza y contribuir a la construcción de una cultura de paz; desde esta perspectiva, la comunidad educativa tenía claro que los procesos de formación docente requerían de acciones reflexivas y transformadoras inscritas en el enfoque de formación crítico-reflexivas, es decir, “profesores como investigadores en la acción” (Stenhouse, 1997, p. 172); desde el punto de vista emancipatorio, “profesores como prácticos reflexivos” (Karr & Kemmis, 1998, p. 78) y “profesores como intelectuales transformativos” (Giroux, 1981 p. 171).

En tal sentido, la práctica de los docentes se convirtió en objeto de estudio para los propios docentes, directivos y estudiantes educadores en formación, lo que posibilitó la formación de una comunidad académica orientada a mejorar las prácticas de enseñanza; se lograron procesos de

formación docente contextualizados, con sentido de compromiso, vinculado con el contexto escolar, social y comunitario, con capacidad para reflexionar sobre la problemática del contexto y favorecer la producción de nuevos saberes, capaz de hacer innovaciones metodológicas para lograr la formación de estudiantes autónomos, responsable, con conciencia crítica de su realidad.

Así mismo, las reflexiones producto de la lectura de contexto incidió en los procesos de gestión escolar porque se afectó positivamente el direccionamiento del horizonte institucional, la cultura institucional, el clima organizacional, la administración del talento humano, el gobierno escolar, las relaciones con el entorno, el diseño curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión de aula, el seguimiento académico, la inclusión, la proyección comunitaria, la participación, la convivencia; se favorecieron relaciones más dinámicas con el entorno, el sector productivo, las zonas rurales, es decir, se posibilitó la cultura del mejoramiento continuo.

De acuerdo con la Guía 34 del MEN (2008e) el uso de la información producto de los procesos de autoevaluación institucional permite tomar decisiones consistentes con relación a los problemas que se pretenden resolver deben establecerse mínimo a tres años. Así, la Normal Superior Montes de María motivó procesos de autoevaluación institucional cada tres años y el diseño de planes de mejora con sus respectivos planes de seguimiento al diseño e implementación de acciones para mejorar los puntos críticos u oportunidades de mejoramiento.

En coherencia con lo anterior, Posner (1996b) plantea que el concepto de gestión escolar hace referencia a la trama en la que se articulan los factores que inciden en la conducción de una Institución. Por lo cual, la lectura de contexto desde la investigación acción posibilitó en la Normal Superior Montes de María la redefinición de los directivos docentes y de los docentes como

mediadores culturales y crítico sociales encargados de generar transformaciones y cambios sociales, curriculares y profesionales; desde esta mirada, la responsabilidad no recaía sobre los directivos, implicó a todos los miembros de la Institución Educativa Normal Superior Motes de María, es decir, todos desarrollaron capacidades para gestionar acciones coherentes con los principios misionales; se desarrolló un sentido de compromiso y responsabilidad de acuerdo con las capacidades de cada uno de los miembros, la diversidad de talentos y la voluntad para asumir la función pública.

Se logró además, incidir en la gestión académica mediante el diseño de un currículo pertinente, flexible, dinámico, orientado a la formación integral de los seres humanos del contexto montemariano; un plan de estudio contextualizado y prácticas pedagógicas pertinentes para la atención educativa a poblaciones diversas e incorporando los temas de la enseñanza obligatoria y privilegiando las necesidades de formación del contexto. Evidencias del proceso de gestión académica se encuentran en la propuesta curricular, los microcurrículos, planes de aula y planes del área, proyectos de aula, laboratorios de prácticas pedagógicas urbanas y rurales. Lo anterior es coherente con los planteamientos de Correa, et al. (2005b), se reconoce la profesión de maestro como una práctica social que cobra sentido en el acto educativo, es decir, en el proceso de enseñanza aprendizaje como quehacer fundacional de la misión académico pedagógica del maestro.

“El conocimiento del entorno permite la resignificación de la Institución Educativa, cuando se hace lectura de contexto desde la investigación acción, se logra una educación pertinente con las necesidades de formación de la comunidad (...)”

(Reflexiones de docentes y directivos)

El currículo como proyecto cultural, consecuentes con las experiencias de investigación acción y con los procesos de reflexión derivados de la misma, la Institución Educativa Normal Superior

Montes de María asumió el currículo como proyecto cultural, esto es, de acuerdo con Grundy (1987a), el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la existencia humana; más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas que responden a los retos sociales y culturales. Aprovechando el principio de autonomía curricular expresada en la ley General de Educación del 8 de febrero de 1994, se decidió construir una propuesta curricular pertinente con las necesidades de formación de la sociedad, desde la formación de capacidades humanas, la competitividad y la formación ciudadana.

Teniendo en cuenta el momento histórico del país y la Región Montes de María, la educación no sólo debía ser academicista debía trascender, convirtiendo los problemas cotidianos en problemas académicos y en situaciones de aprendizaje; lo cual es coherente con Gimeno (1998c) cuando plantea que el currículo es una práctica en la que se establece un diálogo entre los agentes sociales, elementos técnicos, alumnos y profesores. Se organizaron equipos de trabajo interdisciplinarios constituidos por docentes, estudiantes, egresados, padres de familia, personas de la comunidad, docentes y directivos de otras instituciones de la región; además se organizaron espacios de reflexión académica y cultural a través de foros, seminarios, mesas de trabajo, grupos focales. Se realizaron visitas de contexto a las comunidades rurales y urbanas, se observaron prácticas de enseñanza y formas de interacción de la escuela con la comunidad.

La experiencia posibilitó la comprensión del currículo como praxis, como una práctica social y cultural que no se agota en un documento escrito, es una experiencia que se materializa en las prácticas pedagógicas y que de acuerdo con Giroux (1981) las prácticas pedagógicas es un espacio donde tienen lugar los contenidos culturales, intelectuales y formativos. La consideración del

currículo como proyecto cultural generó la necesidad de apoyarse en la estrategia de de-(s) construcción curricular planteada por Mejía (1995b) escuchando la voz de la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios de las personas con miras a la reconstrucción de nuevos sentidos. Se motivó a los miembros de la comunidad educativa a resignificar sus propias experiencias desde la lectura y escritura de las mismas.

Se identificaron a partir de la lectura crítica de la problemática social que vive la Subregión Montes de María, en lo urbano y rural y con ello el país, permite identificar las necesidades de formación del educador(a) para su desempeño en los niveles de preescolar y básica primaria, como son: La recreación de la cultura, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo sostenible, la convivencia para la paz y la práctica pedagógica investigativa.

El currículo se organizó a partir de problemas, cada problema se constituyó en una línea de investigación constituida por múltiples subproblemas susceptibles de ser intervenidos desde proyectos de investigación interdisciplinarios. Lo anterior es coherente con López (2001e) cuando plantea que un cuerpo de problemas puede ubicarse en torno a un eje temático común y estos demandan respuestas mediante la investigación; un campo de problemas está directamente relacionado con un campo de conocimientos.

- ¡El trabajo por núcleos problémicos permitió el trabajo cooperativo, el intercambio de percepciones, la discusión crítica, el debate, el consenso entrecruzado!

- ¡la búsqueda de soluciones a problemas del contexto, posibilitó la conformación de líneas de investigación, relacionadas con los ejes de convivencia escolar, memoria

histórica, mediación de conflictos, interculturalidad, género, afrocolombianidad, sexualidad y construcción de ciudadanía!

(Voces de docentes del PFC)

Así mismo el currículo se organizó en 5 núcleos problémicos: lengua, pensamiento, formación socio humanística, artístico lúdico, formación para la docencia y la investigación, en éste último se ubica la práctica pedagógica investigativa la cual contiene como eje problémico transversal la convivencia para la paz, por uno de los grandes problemas que arrojó la lectura de contexto y que se constituyó en un núcleo problemático y temático que permitió la formación de maestros con competencias para la resolución de conflictos, la recuperación de la memoria histórica, el diseño de currículos contextualizados, la interculturalidad, la perspectiva de género; en tal sentido Pardinás (1984b) define el problema como una pregunta surgida de una observación más o menos estructurada que puede dar lugar a la construcción de núcleos temáticos y problemáticos.

Desde esta propuesta de currículo como proyecto cultural la Normal Superior Montes de María asume el compromiso en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto; asumió el currículo como una dinámica de constante movimiento que integró lo histórico, lo participativo, lo creativo desde la de-construcción curricular logrando con ello la transformación de la propia Institución e incidir en la transformación social. Lo histórico al incorporar las diferentes causas y manifestaciones de la violencia desde la recuperación de la memoria histórica del conflicto en Montes de María y de la tradición pedagógica; lo participativo, al lograr la construcción de un currículo por consenso participativo que tuvo en cuenta las necesidades de formación del contexto, al movilizar a los diferentes miembros de la comunidad educativa hacia el reconocimiento del contexto de

ocurrencia tanto urbano como rural; lo creativo, desde la constitución de núcleos temáticos y problemáticos interdisciplinarios.

-¡la violencia nos quitó nuestros líderes, Atilio, Pura; hizo que muchos se fueran en condición de desplazamiento, Alcides, Manuel, Mónica, Teresita, Oleg, Zohira..., pero no nos pudieron quitar la idea de construir la escuela soñada desde la resignificación de un currículo orientado a la construcción de una cultura de paz!

(Voces coordinares de la Institución)

El liderazgo pedagógico un acto de conocimiento en los procesos de gestión académica, la Normal Superior Montes de María logró gradualmente durante los tres períodos de su historia una dinámica colectiva de trabajo, el desarrollo de actitudes, motivaciones y comportamientos favorables hacia el intercambio de conocimientos; lo cual posibilitó la interdependencia entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente docentes y directivos frente a la resolución de problemas relacionados no sólo con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes sino también con los problemas que el contexto le plantea a la escuela. Lo cual es coherente con los planteamientos de Bolívar (2011) al indicar que el liderazgo pedagógico implica la redistribución del poder y la autoridad en todo el personal, incluyendo la comunidad educativa.

-¡El PEI de nuestra escuela plantea desde su horizonte institucional, ser líderes de una nueva educación para la subregión Montes de María con perspectivas de desarrollo en lo urbano y rural...por ello, el liderazgo es asumido por todos los miembros, hace parte de nuestra cultura!

(Voces egresados de la Institución.)

En este orden de ideas, los directivos y docentes liderados por Rossmá Morales Fontalvo, orientaron la Normal Superior Montes de María, asumieron el rol de líderes pedagógicos transformadores posibilitando ambientes para que los docentes aprendieran entre sí desde las siguientes acciones estratégicas: organizaron a los docentes en núcleos problémicos, cada núcleo con problemas afines al campo de conocimientos coherente con la formación disciplinar de los docentes; posibilitaron el encuentro de los docentes en espacios escolares, con el fin de estos pudieran reflexionar sobre los problemas compartidos en el núcleo problémico de forma interdisciplinar.

Se dispusieron de espacios de trabajo para cada núcleo problémico, el cual cuenta con un coordinador y los docentes asumen este rol cada año, de esta forma la escuela no sólo es un lugar para el aprendizaje de los estudiantes, sino que abre paso al aprendizaje colaborativo entre docentes.

-¡El trabajo en equipo se convirtió en una constante, cada equipo se convirtió en semillero de investigación, la motivación e interdependencia mutua entre docentes, directivos, estudiantes del Programa de Formación Complementaria, en una relación entre iguales mediada por diálogo, el debate, la argumentación razonada!

(Voces coordinadores de los núcleos problémicos)

Lo cual, posibilitó el desarrollo de compromisos personales y grupales en torno a una visión compartida de escuela, aprendizaje, desarrollo humano, y educación para la cultura de paz; además, se generó la cultura de la investigación como búsqueda reflexiva de la práctica pedagógica para la mejora continua; se generalizó la creencia de la responsabilidad colectiva de los propósitos de formación establecidos en el PEI, en lograr aprendizajes significativos en los estudiantes desde la problematización de la realidad; la confianza mutua, el consenso en medio de los desacuerdos, asumir el conflicto como oportunidad de aprendizaje; la ampliación de las fronteras de la Escuela Normal

Superior Montes de María desde el establecimiento de convenios, acuerdos interinstitucionales con otras Instituciones a nivel local, regional; además con ONG nacionales e internacionales.

-La Normal Montes de María logró acuerdos internacionales con Inwent/GIZ de la cooperación alemana, el Instituto Paulo Freire de la Universidad Libre de Berlín; el IICA, la Unión Europea; esas organizaciones confiaron en nuestro trabajo, por ello, como docentes y directivos de la Normal estamos comprometidos con la formación de maestros educadores para la paz.

(Palabras de Rosma Morales Fontalvo-Rectora Normal Montes de María- Durante la sustentación del Proyecto el Currículo en la Construcción de una Cultura de Paz, ante representantes de la Unión Europea y la Red de Desarrollo y Paz de los Montes de María 2010)

Hargreaves y Fullan (2014), citado por Bolívar (2011) señalan que

Lo que en uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido (p. 48).

La Normal Superior Montes de María desarrolló el diálogo entre los docentes y directivos, la consolidación de una cultura escolar sólida, fuerte, con valores compartidos a partir diálogo reflexivo en torno a la práctica pública y la colaboración en la optimización de los procesos formativos.

-La rectora de la Institución Rossmá Morales Fontalvo, logró identificar las potencialidades de cada uno de los docentes, les delegaba responsabilidades, les pedía productos y resultados y los docentes replicaban las mismas acciones en las aulas de clases logrando procesos cíclicos y generando la cultura de la confianza en las capacidades del otro.

(Voces Egresado del Programa de Formación Complementaria)

Autores como Anderson (2010, p.34), el liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos, la transformación de las prácticas pedagógicas y el desarrollo institucional; lo anterior impactó sobre la propia formación de los docentes, directivos, los cuales manifiestan actitudes progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización, la innovación permanente en su quehacer pedagógico, con una amplia visión del desarrollo del contexto, optimistas, con capacidades para trabajar en equipo, compartir experiencias de aprendizaje, delegar tareas sin temor a perder la autoridad.

De acuerdo con Murillo (2003), las características que se desprenden anteriormente están dentro del contexto de las escuelas eficaces, que se caracterizan porque

Promueven, en forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, y de los miembros de la Institución, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica (p. 4).

Como estrategias de seguimiento a los procesos se organizaron equipos de trabajo entre pares que realizaron visitas de acompañamiento in situ en las aulas para observar y analizar el desarrollo de las prácticas pedagógicas y la articulación de los ejes articuladores de la educación para la paz, con el fin de lograr el apoyo mutuo en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

-Soy profesora de didáctica de las ciencias y mis pares de didácticas de las diferentes áreas me observan, la forma como planeo y desarrollo las actividades con los estudiantes educadores de PFC; al comienzo fue incómodo, pero luego sentía que el otro podía hacer visible lo que para mí era invisible

(Voces docente del PFC)

Básicamente en el contexto de la Normal Superior Montes de María, el liderazgo pedagógico enfatizó en el desarrollo de una cultura escolar centrada en la autonomía, el liderazgo compartido, con los propósitos de generar sentido de compromiso, pertinencia con el desarrollo educativo, con el establecimiento de objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente.

El liderazgo pedagógico es una acción necesaria en la gestión académica, porque permite el desarrollo de compromisos de los docentes y directivos desde la construcción de apuestas curriculares pertinentes con las necesidades de formación del contexto.

En este orden de presentación, a continuación se describirán los hallazgos que dan cuenta del segundo eje de sistematización orientado a caracterizar el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el Normalista Superior

contribuya a la promoción de una cultura de paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

2.2 Caracterización del Proceso de Construcción e Implementación del Diseño Curricular de la Práctica Pedagógica Investigativa

El proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María estuvo enmarcado en la idea de formar seres humanos no sólo como individuos sino como ciudadanos, es decir, la formación de maestros como seres socio históricos y culturales capaces de transformarse a sí mismos y de transformar los contextos educativos donde tuvieran lugar sus acciones.

-¡Soy un maestro investigador, aprendí desde las prácticas pedagógicas a realizar procesos de lectura de contexto desde la actitud de duda, búsqueda y reflexión permanente sobre las prácticas de aula!

-¡Lidero en la Institución donde trabajo la resignificación del PEI y del currículo, me tienen confianza, trabajo en el sur de Bolívar (...)!

(Voces de egresados del PFC)

Este proceso estuvo iluminado por las concepciones de currículo planteadas por Kemmis (1986b), al indicar que el currículo es una construcción histórica que se produce a través de prácticas sociales, constituyéndose en un problema de relación entre la teoría y la práctica; Gimeno (2010b), al considerar el currículo como un proyecto cultural que representa las aspiraciones, intereses e ideales de un contexto histórico concreto; complementariamente, Stenhouse (1998e) al considerar el currículo como un proyecto de investigación, parte de la reflexión de la propia práctica y de la experimentación de la misma, el profesor se convierte en investigador, capacitado para resolver

problemas; Zabalza (1999b) quien define el currículo como el proyecto que integra los objetivos de la educación escolar y la cultura que la escuela pretende promover.

Estas concepciones de currículo posibilitaron la reflexión y concientización acerca de la complejidad del mundo, de la diversidad para ejercer la ciudadanía solidaria, la colaboración, la responsabilidad, frente al reto de trascender a las materias y asumir el reto de la deliberación democrática entre los miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

A continuación se caracterizará el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa, a partir, de los hallazgos encontrados en el proceso de sistematización de la experiencia, constituidos por: el primer hallazgo, la concepción de currículo como proyecto de investigación, el segundo hallazgo, el núcleo problémico de formación para la docencia y la investigación un campo de conocimientos donde tiene lugar la práctica pedagógica investigativa, el tercer hallazgo, el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa, la práctica pedagógica como praxis desde la investigación acción en el aula y la práctica pedagógica investigativa en la formación del maestro educador para la paz.

La concepción del currículo como proyecto de investigación orientado a la producción de saber pedagógico, partió de la lectura crítica de la problemática social que vivía la Subregión Montes de María, en lo urbano y rural y con ello el país, permitiendo identificar las necesidades de formación del educador(a) para su desempeño en los niveles de preescolar y básica primaria, como son la recreación de la cultura, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo sostenible y sustentable, la convivencia para la paz y la práctica

pedagógica investigativa. Es necesario precisar que esta sistematización hará énfasis en los procesos de prácticas pedagógicas investigativas y convivencia para la paz.

Al encontrarse la escuela inmersa en una sociedad conflictiva se hizo necesaria la intervención pedagógica que proporcionará el desarrollo de las personas que a su vez contribuyen al desarrollo de la sociedad, dado que las transformaciones que se producen en las estructuras sociales obedecen a los conocimientos que los estudiantes asimilan en las aulas. La sociedad es reflejo de la escuela. El currículo de la Escuela Normal se encuentra inscrito en la pedagogía social, la cual por su significado y evolución se comprende como una respuesta a los problemas educativos generados por los cambios radicales de la sociedad contemporánea.

-¡Desesperanza, cultura del silencio, la amenaza, la cultura del pasquín, son manifestaciones de la violencia cultural, ¿cómo logro abordarlas desde mi clase?, preguntarme esto me permitió reflexionar sobre el papel de las prácticas pedagógicas en la construcción de una cultura de paz!

(Voces de tutores del PFC)

En el contexto montemariano, donde el conflicto armado ha afectado gravemente las relaciones sociales, económicas y políticas a través de la pedagogía social se buscó una nueva forma de recomponer la vida social y comunitaria. Se pretendió formar un hombre no sólo en la teoría ni sólo en la práctica, sino en la relación dialéctica entre ambas. Un hombre que construya y aplique teorías, que interprete el mundo subyacente de las formas ideológicas de dominación, de las maneras de distorsión de la comunicación, de la coerción social y se emancipe a través del trabajo cooperativo, autoreflexivo y dinámico para luchar políticamente en contra de la injusticia social y construir un proyecto de vida en comunidad.

Por consiguiente, la reflexión desde las anteriores consideraciones conceptuales permitieron construir el enfoque pedagógico Sociohumanístico cultural que privilegia el desarrollo la práctica pedagógica investigativa entendida como el espacio desde donde se construye saber pedagógico, a partir de “la incorporación y producción de conocimientos científicos, culturales y pedagógicos, la comprensión de nuevos enfoques y modelos pedagógicos, la transformación colectiva de la realidad y la lectura crítica de los contextos” (MEN, 2009, 45) requiriendo en consecuencia del desarrollo de la actitud investigativa entre sus miembros (actitud de duda, búsqueda, asombro, el cuestionamiento y la reflexión permanente) para dar soluciones científicas a las problemáticas que se presentan en las comunidades educativas del contexto de la Normal Superior Montes de María.

Lo anterior permitió, ante problemas derivados de la práctica pedagógica, en la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad, la vinculación del contexto familiar y social donde se desenvuelve el niño(a) y la identificación de los patrones de violencia a los que están expuestos los estudiantes de la subregión; desde donde se promovió el espíritu creativo e investigativo para producir innovaciones educativas en el campo pedagógico, didáctico y del aprendizaje, contextualizadas con las necesidades de formación de las personas de la región.

-¡Los estudiantes del Programa de Formación Complementaria desarrollamos actividades de prácticas pedagógicas investigativas en zonas rurales, con población en situación de discapacidad!

-¡Durante mis estudios en el Programa de Formación Complementaria, aprendí a diseñar currículo contextualizados atendiendo al tipo de población!

(Voces de egresados del Programa de Formación Complementaria)

Desde allí, se respondió al estancamiento de la pedagogía como ciencia y se contribuyó a la solución de las problemáticas relacionadas con la vivencia de los derechos humanos, la convivencia para la paz, la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, la protección del medio ambiente, la ecología, la preservación de los recursos naturales, el aprovechamiento del tiempo libre, la práctica de la educación física, la recreación, el deporte formativo y la comprensión y práctica de la Constitución Política.

En consecuencia, se entiende el currículo en la Escuela Normal Superior Montes de María, como un proceso de investigación, mediante el cual se cuestiona la realidad social, natural, institucional e individual, las relaciones de estos componentes entre sí con el propósito de promover la formación socio humanística, el desarrollo humano y social de las comunidades rurales y urbanas de los Montes de María.

El currículo, está basado en problemas e inscrito en la pedagogía social y en las teorías críticas de la educación, lo que exige tener en cuenta los siguientes aspectos: los problemas surgen de la comprensión de las necesidades e intereses, las contradicciones, conflictos, tensiones, discrepancias y consensos entre los distintos actores de la comunidad educativa; se requiere de análisis en profundidad de los elementos que construyen el problema y de la identificación de los posibles efectos que estos tienen; un currículo basado en problemas, es flexible, abierto y susceptible de ser modificado, como resultado de su aplicación en el aula de clases; parte de la consideración que el estudiante-educador, es un sujeto constructor de significados, capaz de desarrollar competencias para la transformación. Por lo tanto, los problemas son situaciones que desafían la creatividad y el involucramiento.

Por consiguiente, los propósitos de formación que persigue el currículo de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María están orientados a la formación de un maestro(a): que comprenda, promueva y transforme su cultura; que por medio del trabajo y el conocimiento disciplinar se transforme así mismo y a la sociedad; que genere innovaciones educativas en el campo tecnológico, didáctico e investigativo, insertado en la sociedad del conocimiento; que lidere procesos de gestión comunitaria que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida, estableciendo alianzas y acuerdos interinstitucionales; que posibilite el trabajo en red y la consolidación del tejido social; que promueva una educación para la cultura de paz y la resolución de conflictos; que produzca saber pedagógico a través de la práctica pedagógica investigativa; que sea competente en el manejo de los conocimientos disciplinares que resumen la historia de la producción científica y académica. (PEI Normal Superior Montes de María, 2009)

De esta forma, los ámbitos conceptuales y contenidos curriculares responden al qué enseñar y designan las formas culturales y el conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación por los estudiantes educadores(as) se considera esencial para su desarrollo, socialización y formación profesional como docente en el contexto social y cultural de los Montes de María. Los contenidos curriculares en la Institución educativa Normal Superior Montes de María son producto de la articulación e integración entre los ejes problémicos que recogen las necesidades de formación del contexto y los conocimientos disciplinares que resumen la historia de la producción científica, académica, pedagógica y didáctica.

Desde la pedagogía social se privilegian los ideales formativos en la construcción de las sociedades humanas. En ese sentido se estudian los aportes relacionados con la educación cívica y convivencial, educación política, educación para la paz, educación para el trabajo y la vida profesional, educación

ambiental y ecológica, educación para el desarrollo humano sostenible y el bienestar social. La propuesta curricular de formación del docente en la Normal Superior Montes de María, se orienta desde un currículo como proyecto de investigación que favorece en los estudiantes –educadores en su proceso de humanización, la capacidad para analizar la realidad, juzgar sus características, resolver sus contradicciones y construir un nuevo orden económico, social y cultural, como igualmente adquirir las competencias para posibilitar estos mismos procesos en otros.

-¡Hoy trabajo en una zona rural del Departamento de Bolívar llamada Mina Seca, gracias a las prácticas pedagógicas logré experimentar como educar con pertinencia y calidad, he gestionado materiales educativos para los estudiantes...Soy un líder en mi comunidad educativa!

(Voces egresados del Programa de Formación Complementaria)

De esta forma, se desarrollan en los maestros en formación competencias investigativas, esto es, la capacidad para comprender los hechos y situaciones del contexto cultural socioeconómico, sus incidencia en el contexto educativo, pedagógico y didáctico, desde la capacidad para relacionar, interpretar, inferir, interpolar, crear, aplicar, transformar, a partir de la intervención en la solución de problemas desde los conocimientos apropiados y contruidos para lograr intervenir la realidad o actuar frente a situaciones complejas a partir de procesos de acción, reflexión, acción.

Lo anterior es coherente con lo planteado por Castellanos (2003) citado por Cabrera (2008), expresa: competencia investigativa:

Es aquella que permite al profesional de la educación, como sujeto cognoscente, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar. (p.2)

¡(...) Soy Dina Luz Ospino, hice parte de un semillero de investigación durante mi formación académica, hoy egresada del Programa de Formación Complementaria, hoy me desempeño como coordinadora del mismo y lidero un semillero de investigación con estudiantes del mismo Programa. Mi formación investigativa me ha permitido participar en procesos investigativos como la autoevaluación institucional!

(Voces de la coordinadora del PFC)

Es así, que el currículo como proyecto de investigación, sirve de mediación entre el proyecto educativo y las acciones que se realiza entre educadores y estudiantes durante el proceso aprendizaje y enseñanza; por lo tanto, no serán las acciones educativas mismas en su puesta en escena, sino una guía para ellas. Es el espacio intermedio entre la teoría y la práctica. En este sentido, el perfil académico curricular de la Institución Educativa Normal Superior “Montes de María”, se apoya en las demandas psicológicas - socio-históricas - ideológico-políticas en un entramado de los conceptos de hombre ciudadano y de profesional, con un fondo contextual de la realidad natural, histórico-social educativa, pedagógica de la región, del país y del mundo en general, acompañado de la comprensión de los principios de la ciencia, de la aplicación de la pedagogía y de una capacidad crítica.

Producto de la concepción de currículo como proyecto de investigación, se diseñó un currículo basado en problemas y da como resultado una estructura como la que se describe a continuación: se

parte de una investigación que dio como resultado un proyecto que recoge la problemática del contexto sociocultural, la que a su vez se convierte en el proyecto general de la institución: "La formación en la competitividad, la productividad, la convivencia sana, la gestión comunitaria y la interinstitucionalidad desde la pedagogía de la oralidad y escritura para el desarrollo educativo del sector rural y urbano de la subregión Montes de María".

Dicha problemática está constituida por seis líneas de intervención escolar o ejes problemáticos -*la recreación de la cultura, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo sostenible, la convivencia para la paz y la práctica pedagógica investigativa*-, de donde surgen los propósitos de formación que direccionan la propuesta curricular que se dinamiza a través de los núcleos problémicos y sus respectivos proyectos.

Los **núcleos problémicos**, son el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir la línea de investigación "Pedagogía de la oralidad y la escritura", en torno a los elementos de transformación social, desde el ámbito escolar (ejes problémicos), además definen las estrategias metodológicas que garantizan la relación teoría práctica y las actividades de participación comunitaria. (Ver Anexo 8).

El núcleo problémico de formación para la docencia y la investigación: un campo de conocimientos donde tiene lugar la práctica pedagógica investigativa: es la estrategia que permite integrar la teoría con la práctica, los saberes académicos, culturales, investigativos y cotidianos desde la integración del trabajo en equipo, la acción colectiva, la divergencia argumentada, al facilitar el diálogo concertado entre los saberes favoreciendo la interdisciplinariedad y la formación de comunidades científicas. El núcleo problémico es el espacio encargado de convertir los problemas

cotidianos o ejes problémicos en ejes curriculares o problemas académicos y situaciones de aprendizaje.

¡(...) El trabajo por núcleos problémicos permitió que los docentes nos convirtiéramos en una comunidad de aprendizaje que posibilita el dominio de los saberes disciplinares, el objeto de estudio de cada saber, el cómo se construye conocimiento desde cada saber, sin duda lo anterior nos ha permitido mejorar las prácticas pedagógicas con nuestros!

(Voces docentes del Programa de Formación Complementaria)

El Núcleo de Formación para la Docencia y la Investigación está orientado hacia la formación del normalista superior teniendo como objeto de estudio la educación del infante en los niveles de educación preescolar y el ciclo de educación básica primaria, centrando su intención en la Educación Pre escolar, en el desarrollo inicial de sus habilidades y competencias personales y profesionales en el tránsito de la familia a la escuela mediante el desarrollo de habilidades promovidas desde los distintos ámbitos a saber: técnico, científico, comunicativo perfilando avances personales en autonomía, seguridad emocional, conocimiento del propio cuerpo e identidad. En la educación básica primaria el interés es facilitar el acceso al conocimiento así como el fomento y desarrollo de la actitud investigativa en los niños(as) desde la educación integral.

La formación del normalista superior en la Escuela Normal se fundamenta en los elementos teóricos que presenta Stehhouse (1998) sobre currículo, entendido como un proyecto que el propio maestro debe elaborar partiendo de la lectura del contexto, de las necesidades de formación de los niños y niñas. En su texto Investigación y desarrollo del currículo, este autor, presenta la necesidad

de un educador con una formación investigadora sobre su propia práctica docente con disposición para examinarla con sentido crítico y sistemático.

La investigación crítica en y sobre la práctica le ofrece el desarrollo de su conocimiento profesional que le abre espacios para la comprensión y posturas frente a las diversas situaciones que se dan el proceso educativo del infante en educación pre escolar y básica primaria y el análisis crítico sobre su práctica educativa que le permite crear sus propias teorías, comprobar su validez y aplicación en el aula. Aunque lo más importante no está en la elaboración de la teoría, sino en aceptar que lo imprescindible es el desarrollo de la teorización como forma de indagación en el campo de la pedagogía.

En ese sentido se forma al maestro con un perfil de mediador cultural y crítico social, autónomo, analítico, crítico, constructor de currículo que afecta lo personal, lo colectivo y lo social, preocupado por el mejoramiento continuo de su práctica mediante la indagación, la confrontación de sus ideas con los pares sobre la reflexión crítica de su práctica pedagógica, abierto al diálogo, a las nuevas tendencias y alternativas educativas, a los avances tecnológicos y con actitudes favorables al trabajo en equipo, a proyectos colaborativos.

El Programa de Formación Complementaria para el ejercicio en los niveles de educación preescolar y el ciclo de educación básica primaria de la Normal Superior Montes de María, pretende que el docente posibilite, la vivencia de valores para la participación y la convivencia, la apropiación del conocimiento disciplinar y contextual, el desarrollo de habilidades para comunicarse, las habilidades para desempeñarse con autonomía en la comprensión, promoción y transformación de su cultura; el liderazgo en procesos de gestión comunitaria que contribuyan al mejoramiento de la

calidad de vida; el establecimiento de alianzas posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social; el análisis, mediación y transformación de conflictos para la creación de una cultura de paz; la valoración del trabajo en el campo tecnológico, didáctico e investigativo; la producción de saber pedagógico a través de la práctica pedagógica investigativa.

Para el logro de las anteriores pretensiones los encuentros pedagógicos que posibilitan el alcance de los objetivos de formación desde el ámbito escolar a través las estrategias metodológicas que garantizan la integración de la teoría con la práctica, es decir, los saberes académicos, culturales, investigativos y cotidianos, a partir de la interdisciplinariedad son: la fundamentación Pedagógica, la Investigación Educativa, la Psicología pedagógica, la Didáctica de la Educación Preescolar, Gestión y Desarrollo Institucional, la Educación Rural y la Práctica Pedagógica Investigativa.

Es importante destacar que de forma interdisciplinar cada uno de los encuentros pedagógicos del Núcleo de Formación para la Docencia y la investigación están orientados por los principios pedagógicos de: la pedagogía, la educabilidad, la enseñabilidad y el contexto. De acuerdo con Gelvez y Aguirre (2010b), son el cuerpo del conocimiento formal que todo educador requiere para su ejercicio profesional, conocimientos de orden teórico y práctico que han sido acumulados a través de la historia y que le permitirán no solo articular diversos tipos de teorías y modelos alrededor de los temas fundamentales de la pedagogía, sino que también articulan un conjunto de problemas de la realidad educativa y de la experiencia pedagógica para ser investigados, comprendidos y resignificados con el apoyo de la teoría.

En el contexto de la práctica pedagógica investigativa la pedagogía se entiende como la aplicación reflexiva de principios, teorías y construcciones conceptuales, lo cual se logra a través de estrategias

metodológicas, recursos, organización de ambientes, y sobre todo, de la participación de las personas implicadas en el proceso educativo. De este modo, a través de la interacción, la discusión y la experiencia, se va construyendo el saber pedagógico.

Por consiguiente, la pedagogía como disciplina fundante se entiende como un saber científico, que alcanza su nivel científico, en tanto:

Sistematiza los conocimientos sobre el fenómeno educativo, cuando emplea el método científico de investigación con el objetivo de describir, comprender y en última instancia explicar dicho fenómeno. Y a la vez reunir todos los elementos conducentes al ejercicio de una verdadera praxis pedagógica (Bedoya, 2005, p. 90).

Praxis que despliega una red de articulaciones con la ciencia, la cultura, la sociedad, la ecología, el Estado y la esfera de lo público, la enseñanza, el aprendizaje, la educación, la tecnología, el arte, los medios, entre otros. Por tanto, los elementos constitutivos de cada uno de los encuentros pedagógicos que conforman el núcleo de formación para la docencia y la investigación, buscan precisar su objeto de estudio, el que a su vez hace parte constitutiva del objeto de estudio general del Núcleo. Específicamente en este proceso de sistematización se hace énfasis en la caracterización de los procesos asociados con el encuentro pedagógico o curso de práctica pedagógica investigativa.

En este orden de ideas, La *práctica pedagógica investigativa*, es el espacio de reflexión práctica y teórica desde donde se construye saber pedagógico, de acuerdo con Gelvez y Aguirre (2010c) a partir de la incorporación y producción de conocimientos científicos, culturales y pedagógicos, la comprensión de nuevos enfoques y modelos pedagógicos, la transformación colectiva de la realidad y la lectura crítica de los contextos; requiriendo en consecuencia del desarrollo de la actitud

investigativa entre sus miembros (actitud de duda, búsqueda, asombro, el cuestionamiento y la reflexión permanente) para dar soluciones científicas a las problemáticas que se presentan en las comunidades educativas del contexto de la Normal Superior Montes de María.

Además señala Gelvez y Aguirre (2010d) es el ejercicio mediante el cual los docentes en formación ponen en escena los conocimientos adquiridos en el programa. Son espacios de aplicación de los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y estudio y conocimiento de contextos, en los diferentes escenarios educativos relacionados prioritariamente con el preescolar y la básica primaria.

Este encuentro pedagógico tiene como objeto de estudio la práctica educativa, entendida como una praxis dinámica de construcción dialógica donde se recrea no solo el conocimiento sino todo el potencial humano y profesional que el maestro puede ofrecer a sus educandos a partir de la incorporación a la dinámica escolar de la realidad del contexto, de esta forma, Freire (1975) señala que “la acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico del contexto, pues es en la realidad mediatizadora y en la conciencia que tengamos de ella, donde educadores y pueblo buscarnos el contenido programático de la educación” (p. 116).

La práctica educativa en el contexto de la Normal Superior Montes de María es una *práctica investigativa*, que privilegia la participación, la interpretación y la inclusión de las personas protagonistas del acto pedagógico a los procesos educativos de la escuela; desde donde se asume una postura reflexiva dando vida a la pedagogía aplicada por el maestro en formación, no solo por medio de su actuar sino también por la reflexión e indagación.

De esta forma, se infiere desde los aportes de Paulo Freire y su propuesta de educación liberadora que la investigación implica una metodología que no puede contradecir la dialogicidad que permite la educación liberadora al concientizar a docentes y estudiantes a la toma de conciencia de los temas generadores, productos de las problemáticas sociales de tal manera que los niveles de percepción sobre esta realidad hagan parte de su accionar.

Complementariamente, la práctica investigativa, está orientada al desarrollo de competencias en el maestro(a) para reflexionar sobre su práctica, identificar situaciones problemáticas, teorizar al respecto, llevar registros adecuados de la investigación, utilizando técnicas e instrumentos de investigación, con el fin de producir innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo desde la problematización de la realidad de los contextos, para una aproximación crítica al estado del conocimiento educativo, pedagógico, didáctico y del aprendizaje.

Así mismo, *la práctica pedagógica investigativa* centra su objeto de estudio en la práctica educativa de esta manera el procesos de formación desde la investigación se dirige a la transformación de la práctica educativa, no se trata de generar conocimiento para ser aplicados, sino apropiar modelos de reflexión crítica que pongan en conexión lo que se indaga de la realidad con su significado valorativo.

Se resalta la consideración del conocimiento científico como indispensable para poder incidir en las transformaciones sociales, pues supera el conocimiento empírico, se infiere desde Freire (1978b, pp. 111-112) “para el pensar ingenuo lo importante es la acomodación a este presente normalizado;

para el pensar crítico la permanente transformación de la realidad se orienta a la humanización de los hombres”.

Consecuentemente, el Núcleo Problémico de Formación para la Docencia y la Investigación como campo de conocimientos, junto con la concepción de currículo como proyecto de investigación permitieron determinar el proceso de diseño e implementación curricular constituida por la priorización de las unidades de intervención desde el qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, el cómo y cuándo evaluar.

-¡Siento que la formación que recibí en la Normal Montes de María me sirvió para organizar mi práctica educativa desde unos fundamentos orientados desde los principios pedagógicos de contexto, pedagogía, educabilidad y enseñabilidad!.

(Voces egresados del Programa de Formación Complementaria)

El tercer hallazgo: ***El diseño e implementación curricular de la práctica pedagógica investigativa***, constituido por ***el qué enseñar***: las competencias, los contenidos de aprendizaje en relación con los problemas a resolver, las experiencias de aprendizaje; ***el cuándo enseñar***: las secuencias didácticas, la forma de acceder a los aprendizajes; ***el cómo enseñar***: las estrategias metodológicas, los recursos, los principios pedagógicos que orientarán las prácticas pedagógicas, los procesos didácticos; ***el cómo y cuándo evaluar***: las estrategias y mecanismos para contrastar el ideal de formación con los logros alcanzados. Seguidamente se describirán los productos del diseño curricular desde la concepción del currículo como proyecto de investigación orientado a la producción de saber pedagógico.

Desde *el qué enseñar*: se definieron como competencias en la formación del normalista superior desde la práctica pedagógica investigativa, las competencias pedagógica, científica, didáctica y ciudadana; la primera orientada al dominio de los principios que orientan las prácticas educativas, la segunda orientada a la aplicación de métodos de investigación acción en el aula, la tercera al dominio de las técnicas y procedimientos pertinentes con el abordaje de las problemáticas en estudio, la cuarta orientada al desarrollo de compromisos personales y sociales para el ejercicio de la civilidad; dichas competencias son transversales y desarrollan en cada semestre académico; con relación a los contenidos de aprendizaje estos se definieron a partir los ejes problémicos identificados en la lectura de contexto para cada semestre académico.

Así por ejemplo, para el Primer Semestre académico se determinaron 4 ejes curriculares: la formación del normalista superior en la resolución de conflictos desde la educación para crear una cultura de paz; la formación del normalista superior dirigida a establecer alianzas, posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social; la formación del normalista superior en el campo tecnológico, didáctico e investigativo; la formación del normalista superior para la producción de saber pedagógico a través de la práctica pedagógica investigativa; la formación del normalista superior orientado a liderar procesos de gestión comunitaria que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida; cada eje curricular con sus respectivas preguntas problematizadoras que dieron lugar a contenidos de aprendizaje relacionados con: las concepciones de investigación, educación, didáctica, pedagogía, temas de la enseñanza obligatoria, proyectos transversales.

Consecuentemente los contenidos de aprendizaje para el segundo semestre académico están orientados al dominio de los proyectos transversales y los procesos didácticos implicados en las concepciones de enseñanza establecidas en el enfoque pedagógico socio humanístico cultural

sustentado en la propuesta curricular: enseñanza problémica, pedagogía del diálogo, pedagogía de la comunicación y la deliberación. El tercer semestre académico, los contenidos de aprendizaje responden al desarrollo de competencias para responder con la atención educativa a poblaciones vulnerables: población campesina rural, poblaciones afrodescendientes, población en situación de desplazamiento. Los contenidos de aprendizaje para el cuarto semestre académico, están centrados en el desarrollo de competencias para brindar atención educativa a niños y jóvenes en situación de discapacidad con enfoque de inclusión.

Desde el *cuándo enseñar*: las secuencias didácticas, la forma de acceder a los aprendizajes; la secuencia de los ámbitos conceptuales y contenidos curriculares responde a la pregunta ¿cuándo enseñar? y hace referencia a la manera de concatenar y organizar los ámbitos y contenidos para la enseñanza- teniendo en cuenta que en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, lo que se privilegia es la enseñanza problémica, la pedagogía del diálogo y la comunicación. Esta secuenciación tiene un carácter no lineal, flexible, dinámico, relativista y contextual, donde juega un papel importante la experiencia, la participación, la integración de saberes académicos, investigativos y cotidianos producto de la socialización.

Las secuencias didácticas responden a las concepciones de enseñanza establecidas en el enfoque pedagógico sociohumanístico cultural y pueden desarrollarse en espacios académicos y no académicos, enseñanza problémica, pedagogía del diálogo, pedagogía de la comunicación y argumentación; el proceso parte del establecimiento de los lineamientos pedagógicos de la secuencia por semestre académico y por encuentro pedagógico, establecidos en la *microcurrículo* que contiene: las problemáticas que abordará el encuentro pedagógico, los propósitos de formación, los objetivos de aprendizaje, los campos temáticos y problemáticos, los fundamentos teóricos desde se abordarán

las problemáticas, la metodología específica de aprendizaje, los criterios generales de evaluación, las mallas curriculares para cada semestre académico.

Así mismo, la *malla curricular* contiene eje problémico, pregunta problematizadora, ámbitos conceptuales, competencias, indicadores de desempeño, estándar de calidad, estrategias pedagógicas, recursos para el aprendizaje, se convierte en la guía orientadora para la planeación y desarrollo del diario pedagógico, instrumento donde se planea *la secuencia de aula*, que constituye la guía de la clase o encuentro pedagógico, ésta contiene tres momentos: el primero llamado, el contexto de la práctica educativa y pedagógica, contiene (contexto, caracterización de la necesidades de formación de los estudiantes); el segundo llamado, la planeación de la práctica educativa, contiene (estándar de competencias, procesos y subprocesos, competencias básicas del área o encuentro pedagógico, metodología de aprendizaje, ejes curriculares, situación problema, ámbitos conceptuales); el tercero llamado, praxis pedagógica y ambiente del aula, contiene (la gestión del tiempo, el proceso didáctico, las estrategias y actividades pedagógicas, los recursos para el aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, antes, durante y al terminar la clase); finalmente contiene las reflexiones pedagógicas, sistematizadas después de desarrollar la clase o encuentro pedagógico.

Con relación al *cómo enseñar*: las estrategias metodológicas, los recursos, los principios pedagógicos que orientarán las prácticas pedagógicas, los procesos didácticos; en consecuencia, las metodologías en esta propuesta curricular en consonancia con los tipos de enseñanza seleccionados están asociadas a la problematización, al diálogo y a la valoración del aprendizaje reivindicando el papel de mediador cultural y crítico social del docente y el papel activo, protagónico y participativo del estudiante.

Las metodologías que se privilegian son el trabajo por proyectos pedagógicos, la didáctica viva, la deliberación y argumentación; por ser estrategias que favorecen el desarrollo del espíritu investigativo, el diálogo y los acuerdos comunicativos, desde el trabajo en contextos significativos con experiencias relativas al entorno social y cultural, la creación de ambientes alegres, acogedores y cercanos para el aprendizaje, tienen un carácter abierto y participativo, potencian la convivencia y la capacidad de aprendizaje a través del trabajo individual, grupal y cooperador, consideran al estudiante como un ser integral en desarrollo, favorecen las aptitudes para identificar problemas y resolverlos; estimulan el manejo del lenguaje desde su función socializadora y los procesos cognitivos, a partir del desarrollo de competencias básicas específicas. (PEI Normal Montes de María, 2010).

El proyecto Pedagógico de aula, permite identificar los intereses y necesidades de aprendizaje y las inquietudes de investigación, las que generalmente están vinculadas a la vida de los estudiantes y permiten la conformación de los semilleros de investigación; *la didáctica viva de Michael Fischer*, está constituida por un conjunto de actividades que facilitan despertar el interés y la reflexión, el cambio de perspectiva, la toma de posición frente a cualquier situación problémica, y orientan al estudiante en el análisis, síntesis y evaluación de hechos complejos a partir de didácticas como las siguientes: el almacenador de problemas, la olla de la fortuna, el cartel de las expectativas, la palabra clave, la ensalada de textos, los seis sombreros, entre otros, a través de los cuales logro diversidad de respuestas y posiciones frente al objeto de conocimiento.

Es necesario resaltar que estas estrategias me han permitido desarrollar habilidades en mis estudiantes para mediar, arbitrar, debatir con argumentos, consensuar, llegar a acuerdos, respetar las

diferencias, comprender al otro, y enfrentar el conflicto de forma pacífica en situaciones de aprendizaje mediadas por la problematización de la realidad y el diálogo.

Lo anterior ha permitido la generación de procesos de pensamiento, la formación de sujetos de derecho, al tener en cuenta la lectura crítica y reflexiva de la realidad social y cultural de la escuela, la Región Montes de María y los distintos espacios de socialización donde tiene lugar la formación del Normalista superior, permitiendo con ello una mirada holística de la realidad.

Desde la pedagogía de la comunicación a través la deliberación y argumentación razonada, se ha buscado llegar a acuerdos comunicativos que posibilitan el reconocimiento de los discursos que circulan en la cotidianidad escolar y contextual; además de las experiencias autobiográficas, las biografías significativas, la problematización del entorno para el desarrollo del pensamiento emancipador que convoque a repensar los imaginarios sociales, “es la competencia comunicativa la que permite la solución pacífica de los conflictos al hacer explícito, las intenciones implícitas; de esta manera se llega al entendimiento el cual depende del reconociendo del otro” (Normal Montes de María, 2010, p. 83).

Lo anterior, mediado por la *pedagogía de la oralidad y la escritura* desde donde se estimula la capacidad de observación, la recuperación de la palabra, la sistematización permanente mediante la escritura, la contrastación teórico práctica a lo largo de la vivencia en la práctica pedagógica investigativa, dado que al ser la investigación el eje transversal que orienta la práctica educativa y la formación docente, “se posibilita la confrontación de supuestos y saberes que le permiten al estudiante educador(a) llegar a nuevas elaboraciones conceptuales, nuevas ideas e imaginarios de

vida, ser, sociedad, cultura, desarrollo, educación, educabilidad, enseñabilidad”. (Normal Montes de María, 2010, p. 90).

Además, es necesario destacar, *Las guías de investigación de prácticas pedagógicas investigativas*, se constituyen en el itinerario y en la ruta desde donde la metodología de la investigación orienta la construcción de conocimientos, de los semilleros de investigación. Estas guías detallan al estudiante educador, el material de estudio, las fuentes bibliográficas y las actividades que se realizan. El estudiante debe desarrollar las actividades contenidas en ella, partiendo de la apropiación teórica que gira alrededor de la pregunta problémica. Estas guías se dividen en un trabajo individual de estudio y actividades que se desarrollan en grupos.

Como resultado del anterior proceso, surgen *los semilleros de investigación*, están constituidos por los diferentes grupos de estudiantes educadores o docentes en formación, que conforman pequeñas comunidades de aprendizaje, en la búsqueda del conocimiento. Estos se alimentan de las problemáticas objeto de estudio e intervención desde el núcleo problémico y orienta las acciones y el sentido desde donde se direcciona cada encuentro pedagógico. Este proceso es replicado a través de los laboratorios de prácticas de prácticas pedagógicas investigativas de campo.

Seguidamente el proceso de formación epistemológica, pedagógica, didáctica e investigativa se orienta a través de *los Laboratorios de Prácticas Pedagógicas Investigativas*, (Práctica docentes de Campo) son realizadas por los estudiantes de 10º, 11º y el I, II, III, IV semestre del Programa de Formación Complementaria, en los niveles de educación preescolar y de básica primaria en las sedes de las instituciones educativas del municipio y en las zonas rurales. Los cuales están estructurados en cuatro componentes: el primero contiene, los propósitos de formación, donde se establecen los

objetivos de acuerdo con el nivel de formación, las problemáticas y los contenidos de aprendizaje definidos para tales fines; el segundo contiene, las actividades para desarrollar competencias desde la investigación; la tercera, contiene las actividades para desarrollar competencias desde la didáctica en los procesos de educabilidad y enseñabilidad; la cuarta, contiene actividades complementarias relacionadas con la apropiación epistemológica de los saberes, la reflexión pedagógica y la sistematización de las experiencia producto de la práctica pedagógica investigativa.

La planeación y sistematización de los procesos didácticos y las actividades que contribuyen a la creación de una cultura de paz, la recreación de la cultura, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo sostenible, y la práctica pedagógica investigativa, se registran en el diario pedagógico; los procesos investigativos etnográficos se registran en el diario de campo; lo anterior está articulado a la construcción de proyectos de investigación en el aula; finalmente para iluminar la práctica científica a la luz de la teoría, los laboratorios de prácticas contienen documentos de teóricos sugeridos como lecturas desde donde se producen textos de relatorías.

El cómo y cuándo evaluar: está contenido por las estrategias y mecanismos para contrastar el ideal de formación con los logros alcanzados, a través del proceso evaluación al ser considerado en el contexto de la Normal Superior Montes de María como una acción comunicativa de acuerdos intersubjetivos genera en el estudiante interés, seguridad, satisfacción, el alcance de los logros, la participación en procesos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación en búsqueda del mejoramiento continuo y el auto seguimiento progresivo a los aprendizajes; siendo consciente de las debilidades y fortalezas, experimentar sentimientos de seguridad, satisfacción en constante acción solidaria desde el trabajo en equipo hacia el desarrollo de la autonomía y la emancipación.

El desarrollo de los procesos de implementación curricular es acompañado por tres formas evaluativas como son: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, de tal manera que el educando-educador tengan espacios para reconocerse y evaluar con su compañero, y educando ese reconocimiento que realiza ante su propia persona y en ese sentido busque alternativas de actitudes, posturas, pensamientos que lo conlleve a reestructurarse como persona y como educador.

Lo anterior hace posible en la Normal Superior Montes de María, que el estudiante educador o maestro en formación, se convierta en protagonista de su propio aprendizaje, requiriendo mayor implicación y motivación; capaz de seleccionar y diseñar proyectos, recoger, organizar y analizar la información requerida en la comprensión de las problemáticas del medio sociocultural y su incidencia en el contexto pedagógico y didáctico; además en el proceso de investigación, desarrollan estrategias de pensamiento, tales como selección, análisis, síntesis y evaluación; utilizando lo aprendido para resolver situaciones nuevas; siendo capaces de autoevaluarse y evaluar a los demás, al desarrollar una actitud de respeto y valoración de las ideas y el trabajo de los otros.

Por lo anterior, se posibilita la reflexión en torno a las prácticas evaluativas desde **el grado de satisfacción de los estudiantes** en el desarrollo de los encuentros pedagógicos o clases y acercar a los estudiantes entre sí, logrando el reconocimiento de sí mismos desde la mirada de los otros; la evaluación **del éxito de aprendizaje** o los logros alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de los encuentros pedagógicos desde la sistematización de sus propios avances en las hojas de trabajo o métodos humanísticos como las dramaturgias por la paz en la escuela y los métodos de didáctica viva, que privilegian el diálogo, la concertación, la confianza en sí mismos; el fortalecimiento del sentido que tienen los aprendizajes en la vida de los estudiantes, es decir, **el éxito de transferencia** (o la forma como los estudiantes aplican los conocimientos en su vida práctica, en la solución de los

problemas cotidianos a partir de procesos de reflexión académica, registrada en las hojas de trabajo que los estudiantes realizan al escribir la proyección que realizarían de sus aprendizajes en su vida práctica; a identificación de **planes de mejoramiento, los efectos** o los logros que alcanzan nuestros estudiantes aún después de salir de la escuela, a partir de procesos de indagación sobre el impacto de los egresados.

La implementación de los métodos, estrategias y técnicas de sistematización de los procesos evaluativos son coherentes con la evaluación formativa desde la perspectiva del desarrollo humano sustentada en el PEI y con la idea de crear una cultura de paz desde la práctica pedagógica investigativa. De lo anterior surgen **los planes de mejoramiento** que permiten la estructuración de acciones pedagógicas y didácticas tendientes a lograr el mejoramiento continuo de docentes y estudiantes; **la evaluación formativa tiene como intencionalidad pedagógica** en ésta propuesta: **la reflexión** (pensar en el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica sin juzgar) evidenciado en las actas de los consejos de prácticas que se realizan periódicamente; **la gestión** (para optimizar las prácticas pedagógicas registrado en los planes de mejoramiento y el diseño mallas curriculares y estándares de competencias); **el control** (nos permite ver el alcance de los objetivos y logros de aprendizaje, la aplicación de los conocimientos en los procesos de formación humana registrada en las fichas de seguimiento, en los informes de investigación, en las sustentaciones de los proyectos de investigación al finalizar el Programa de Formación Complementaria.

Los métodos de evaluación, a su vez se constituyen en estrategias e insumos para el proceso de sistematización y seguimiento al proceso de evaluación formativa; **la autoevaluación**: es entendido como el proceso de reflexión individual que realiza el mismo estudiante-educador(a) de forma individual sobre el grado de satisfacción con las experiencias de aprendizaje. las reflexiones se

registran en las hojas de autoevaluación que se diligencian al terminar el encuentro pedagógico, en el cuaderno de apuntes, o en el diario pedagógico y que luego se guardan en el portafolio o carpeta de prácticas de campo, siendo coherentes con las pretensiones del MEN (1995a, p.10) con respecto a la nueva evaluación “se define la autoevaluación permite al alumno (a) educador (a) valorar su desempeño, despertar su sentido de responsabilidad, afianzar su autonomía mediante la apreciación de su trabajo y el gusto o disgusto que éste les produce con honradez, sinceridad y responsabilidad, a fin de llegar a conclusiones acertadas”.

Seguidamente, la coevaluación: es un espacio de reflexión entre pares registrada en los formatos seguimiento que diligencian los estudiantes educadores(as) en sus prácticas de campo y en las hojas de trabajo al terminar los encuentros pedagógicos. con lo cual se busca que los estudiantes aprendan a evaluarse desde la mirada de los otros, y aprendan a evaluar a otros desde el enfoque humanístico-cualitativo orientado al desarrollo del ser humano con sus fortalezas y debilidades. en ésta misma línea MEN (1995b, p. 11), “la coevaluación busca lograr un reconocimiento mutuo de las propias capacidades, logros y deficiencias, con el fin de acordar estrategias de mejoramiento y, de ninguna manera para sancionar, delatar o tomar represalias”. Consiste en una evaluación mutua que hacen entre si los alumnos-educadores, los educadores tutores, los alumnos(as) del curso, aplicando técnicas de corrección recíproca o en grupo, con base en el diálogo

Complementariamente, la heteroevaluación: es proceso mediante el cual los docentes realizamos el seguimiento a los aprendizajes personales y profesionales de nuestros estudiantes educadores(as), con el fin de ir detectando las fortalezas y debilidades de los chicos(as) y desde ahí diseñar los planes de mejoramiento necesarios para orientar a los discentes hacia el logro de los aprendizajes. En esta línea MEN (1995, p.13) considera, la heteroevaluación “es la evaluación que hace el educador tutor(a) del desempeño del estudiante educador(a), de manera unilateral, con el objeto de determinar condiciones de calidad de logros”.

Además, se contempla dentro del proceso de evaluación formativa, *los consejos de prácticas de campo*, es un espacio de encuentro, es una conversación informal entre los educadores tutores y los tutores orientadores de las prácticas pedagógicas investigativas, se realiza periódicamente los días asignados para la práctica de campo (estos consejos pueden darse de forma semanal, quincenal, mensual y al finalizar el semestre académico), con el fin ir valorando los niveles de logros alcanzados por los estudiantes en las prácticas de campo; en éstos espacios se realizan además capacitaciones a los educadores tutores, dándose una retroalimentación entre el maestro tutor y los tutores de prácticas buscando con lo anterior el mejoramiento continuo en los profesores orientadores de los procesos de formación inicial de docentes.

Es el espacio donde se socializan y debaten los desempeños y los principios de formación personal y profesional de los estudiantes educadores(as): los anteriores resultados de los consejos de prácticas, se registran en las **actas de los consejos** y en los **formatos de seguimiento a las prácticas de campo**, estos constituyen los registros de seguimiento que lleva el tutor de prácticas pedagógicas investigativas en los aspectos personales y profesionales. El proceso finaliza con **la sistematización**

grupales del laboratorio de prácticas, es la reflexión final de forma escrita de las percepciones, sentimientos, actitudes y comportamientos generados durante los laboratorios de prácticas.

Finalmente en este aparte se destacarán los elementos constitutivos del cuarto hallazgo, titulado: *Productos del Diseño Curricular desde la concepción de currículo como proyecto de investigación, orientado a la producción de saber pedagógico*, la implementación del diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa posibilitó la producción de saber pedagógico por parte de los estudiantes educadores o maestros en formación, los maestros de maestros o formadores, llamados también educadores tutores, los directivos de la Institución desde los procesos de gestión académica.

Se encontraron como productos tangibles, observables y verificables, los proyectos de investigación acción liderados por estudiantes educadores; la sistematización de las experiencias pedagógicas desarrolladas por los docentes en sus prácticas pedagógicas investigativas; las experiencias significativas con reconocimiento a nivel nacional e internacional.

Los proyectos de investigación acción liderados por estudiantes educadores, los procesos investigativos del normalista superior están dados por la integración de diferentes disciplinas académicas y no académicas como: la cotidianidad, los escenarios de socialización, el aula, la familia, la escuela, el hogar que aportan su saber en los estudios interpretativos, explicaciones y soluciones a problemas definidos; la escritura es el medio que permite recoger y sistematizar el saber pedagógico por medio del diario pedagógico, el diario de campo, los protocolos, las relatorías; lo anterior implica el cumplimiento de todo el proceso de escritura como ensayar, reensayar, hasta producir escritos coherentes, pertinentes y obligantes por el ejercicio mismo de la investigación, sumado a la necesidad de comunicar los avances, los hallazgos y la producción teórica.

Los proyectos de investigación acción liderados por estudiantes educadores; constituyen un proceso transversal que afecta toda la vida institucional y que sigue tres etapas así: primero se realiza ***el reconocimiento y construcción de la problemática de investigación***, cuyo propósito es identificar el proceso a investigar desde una necesidad de aprendizaje real derivada de la cotidianidad escolar pero vinculada al contexto, a los intereses y necesidades de formación de los estudiantes, docentes y padres de familia; segundo se realiza, ***la comprensión de la problemática de investigación***, con el fin de entender el problema desde el trabajo de campo y el acercamiento teórico apoyado en la hermenéutica como forma de interpretación y análisis de las interpretaciones de corte cualitativo.

Lo anterior se apoya en la hermenéutica a través de la cual se le dan explicaciones a un hecho en el ámbito educativo desde las visiones de cada actor participante (estudiantes, docentes y padres de familia), los acontecimientos, los contextos para comprenderlos y darles el sentido que tienen para el grupo comprometido en la praxis socioeducativa, en ésta etapa se propicia la construcción de sentidos y se produce saber pedagógico; en tercera instancia, se realiza ***la transformación de la problemática de investigación***, con el objeto de diseñar una propuesta de intervención escolar orientada a romper líneas de fuerza y las relaciones de saber-poder institucionalizadas para posibilitar líneas de fuga hacia formas creativas y humanizantes de vivir la pedagogía y poner a prueba los conocimientos producto del saber pedagógico.

Vale señalar que este proceso de investigación está inscrito en el paradigma interpretativo y en los enfoques de investigación histórico hermenéutico y crítico social con cortes en la etnografía educativa y al IAE(investigación-acción-educativa), privilegiando técnicas como la observación participante que pone al investigador en contacto directo con el objeto investigado en la apropiación de conceptos, ideas, actitudes, sentimientos y pensamientos que permiten ampliar el horizonte de comprensión e

interpretación de la realidad, además las entrevistas, historias de vida, testimonios focalizados, e instrumentos de investigación como el diario de campo. Producto de lo anterior, existe un archivo pedagógico donde reposan las investigaciones.

La sistematización de las experiencias pedagógicas desarrolladas por los docentes en sus prácticas pedagógicas investigativas; los docentes desde su rol de mediadores culturales y crítico sociales se constituyen en comunidades académicas convocadas por los núcleos problémicos y realizan procesos de reflexión acción sobre su práctica pedagógico-didáctica, de esta forma, asumen el rol de maestro investigador orientado a la producción de saber pedagógico. Lo cual, ha posibilitado que los docentes sistematicen sus experiencias pedagógicas e investigativas a partir de la reflexión sistemática de su práctica pedagógica. De este modo, indica Messina (2005) que se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en torno de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia.

De esta forma, los educadores tutores de la Normal Superior Montes de María, a partir, de procesos de acción-reflexión-acción, sistematizaron sus experiencias pedagógicas, las cuales fueron compiladas en el libro de experiencias *Huellas Investigativas*, donde se evidencia la apropiación de la metodología de investigación acción, la aplicación de técnicas y estrategias de educación para la paz como eje transversal en la práctica pedagógica, desde los ejes de equidad de género, memoria histórica, ecología para la paz, mediación escolar, interculturalidad, currículo, derechos humanos. Evidenciando, la articulación al currículo de formación docente de los elementos que hacen parte de la pedagogía para la paz.

Por consiguiente, el libro *Huellas Investigativas*, está dividido en cinco partes, cada una recoge las experiencias significativas construidas por docentes desde los diferentes núcleos problémicos; inicia con la experiencia: La gestión educativa desde la calidad total en el desarrollo personal y profesional del educador hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de la Subregión Montes de María. Continúan las experiencias significativas del Núcleo de Formación para la Docencia y la Investigación, tituladas, Programa de Educación Rural, Reconstruir la Escuela un camino hacia la paz, Construyendo mi proyecto de vida desde el encuentro con los otros, Modos de vida ética y religiones.

Siguen las experiencias significativas del Núcleo de Formación Socio-Humanística para la Democracia y la Paz, tituladas, La arqueología del paisaje social como estrategia didáctica en la construcción de conocimientos de las ciencias sociales, la investigación y recreación de la cultura afrocolombiana como estrategia para entendernos y aceptarnos desde la diferencia, la enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz, la historia oral como recurso metodológico en la enseñanza de las ciencias sociales, Crecen- comité de resolución de conflictos escolares.

En la tercera parte del libro *Huellas investigativas*, se encuentran las experiencias significativas del Núcleo de Lengua, tituladas, la radio escolar como estrategia para desarrollar competencias comunicativas, la lúdica como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en lengua inglesa, la producción textual hacia una orientación de la escritura, tras las huellas de Gabo, la recuperación de registros lingüísticos como estrategia para desarrollar competencias comunicativas.

En la cuarta parte del libro Huellas Investigativas se encuentran las experiencias significativas del Núcleo de Pensamiento, con las experiencias significativas tituladas, Desarrollo del pensamiento lógico a través del ámbito espacial, el juego una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales, Pienso...una filosofía en perspectiva del sector rural y urbano de la subregión Montes de María, la estrategia como elemento recreador conceptual de las matemáticas, Pensar globalmente-Actuar localmente: una aproximación de la escuela al desarrollo humano sostenible y a la paz en la subregión Montes de María, las salidas de campo como estrategia pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental.

En la quinta parte del libro Huellas Investigativas, se encuentran las experiencias significativas del Núcleo Artístico Lúdico, tituladas, Arte y Cultura Física para recrear la paz, desarrollo de competencias artísticas: un reto para potenciar el talento humano con perspectiva laboral, la participación activa y convivencia pacífica en las actividades lúdico-deportivas, el rescate de los juegos tradicionales: un espacio para la construcción de la convivencia y el tejido social.

En la sexta parte del libro, se encuentran además las experiencias productos de los proyectos transversales, tituladas, La escuela de padres como estrategia de formación de la familia de la comunidad educativa de la Normal Superior Montes de María, la Construcción de la ciudadanía para el desarrollo de una cultura de paz en la subregión Montes de María, la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, uso creativo, lúdico y crítico de los medios audiovisuales, arte y cultura física para recrear la paz, la educación ambiental desde la sensibilización y concientización de la comunidad educativa hacia el desarrollo humano sostenible, proyecto piloto para el ejercicio de los derechos humanos, desde una perspectiva de educación para la paz.

Las experiencias significativas con reconocimiento a nivel nacional e internacional. Producto de la implementación del diseño curricular de prácticas pedagógicas investigativas surgen experiencias significativas derivadas de la capacidad de reflexión y de producción de saber pedagógico de los docentes. En esta sistematización se destacará la experiencia significativa: “Creando una cultura de paz desde la práctica pedagógica investigativa”, la cual fue seleccionada por el Premio Compartir al Maestro 2008 dentro de las 20 mejores experiencias del país; esta propuesta fue aplicada además desde el saber disciplinar de ciencias sociales con el fin de alcanzar niveles de validación más avanzados con el nombre la enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz.

Es una experiencia pedagógica y didáctica orientada a prevenir la violencia escolar desde el desarrollo de las competencias científicas, comunicativas y ciudadanas a través de la didáctica viva, la práctica investigativa, la pedagogía del diálogo y las dramaturgias por la paz en la escuela; las actividades y estrategias didácticas están signadas por el diálogo, la reflexión y la búsqueda del conocimiento donde los estudiantes son actores de su propio proceso de aprendizaje.

Orientada al desarrollo de las competencias científicas, se alcanza a través de una “didáctica viva”, que favorece encuentros vivenciales con el objeto de aprendizaje y la contextualización de lo que se aprende (el qué y el para qué de lo aprendido), así como la puesta en marcha de proyectos de aula caracterizados por la problematización de la realidad, la lectura del contexto, la mediación del método científico en la comprensión y transformación de la problemática objeto de estudio, lo que implica la búsqueda de información, el reconocimiento de la realidad que habita el estudiante, el diálogo como herramienta de aprendizaje recíproco. Todo esto articulado al desarrollo de los estándares de competencias en ciencias sociales.

Además, busca desarrollar las competencias comunicativas se realiza a través la pedagogía del diálogo y estrategias didácticas como las tertulias literarias y el análisis de noticias o textos informativos, con lo cual se propicia la lectura interpretativa, argumentativa y propositiva de obras literarias y noticias que permiten abordar los conceptos básicos de las ciencias sociales; lo anterior se complementa con estrategias como el vídeo foro, el disco foro, entre otras.

Le apunta también, al desarrollo de las competencias ciudadanas para la convivencia y la paz se realiza a través de las dramaturgias por la paz desde el teatro foro, teatro imagen, teatro invisible y teatro periodístico, permitiendo a los estudiantes ampliar la comprensión de los fenómenos sociales, económicos, culturales y políticos que han marcado la historia de la región Montes de María, el país y el mundo.

En coherencia con lo anterior, el proceso de evaluación es de carácter formativo, humanístico y cualitativo donde se evalúa el grado de satisfacción, el éxito de aprendizaje a través de procesos de seguimiento continuo de autoevaluación, evaluación y heteroevaluación, lo cual se registra en matrices pedagógicas de evaluación.

Mejía (2014b) afirma que:

La Enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la Didáctica Viva y la Educación para una Cultura de Paz, es una experiencia pedagógica y didáctica que surge inicialmente por el deterioro de la convivencia escolar, la solución de problemas de manera violenta, donde prima la amenaza, la coacción y la cultura del pasquín; además por la actitud de duda, búsqueda y reflexión permanente sobre mi práctica pedagógico didáctica, en la orientación del encuentro pedagógico de Ciencias

Sociales entre los grados séptimo y undécimo, conformado por jóvenes entre los 12 y 16 años, indiferentes, desmotivados y apáticos frente al área y al conocimiento de lo social, con dificultades en la apropiación del conocimiento disciplinar : relacionados con la historia, las culturas, la ubicación de hechos en el tiempo y el espacio, la actitud frente al conocimiento, la ética y la política; se aprecia apatía por el aprendizaje, conflictos interpersonales, matoneo, baja autoestima producto de la violencia cultural heredada del conflicto armado que azotó la Región de los Montes de María. (pp.49-50)

Es una propuesta pedagógica que supera la concepción tradicional de enseñanza caracterizada por la didáctica instrumental, mecánica, activista, autoritaria e inflexible; por una didáctica viva que humaniza el proceso de ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñarlo? y ¿a quién enseñarlo? desde la diversidad, la inclusión y el buen trato. La didáctica viva es un espacio que permite a las personas llegar a acuerdos, construir confianza, despertar emociones, para poder construir tejido social, es humanizar el conocimiento, hacerlo más sensible, más humano; facilitando la apropiación de los conceptos básicos de las Ciencias Sociales o de cualquier área del conocimiento, a través de actividades como: la escucha activa, la palabra clave, la ensalada de textos, la olla de la fortuna, el almacenador de problemas, entre otros métodos inspirados en procesos de acción-reflexión y reflexión-acción.

Desde donde se concibe la enseñabilidad de las Ciencias Sociales y de cualquier área del conocimiento desde la didáctica viva y la educación para la paz, implica el encuentro con la diversidad; además crea espacios para que cada individuo tenga su monólogo, su propio diálogo para desarrollar autoestima, juicio propio; lo anterior constituye las condiciones previas para vivenciar los principios de la democracia y los derechos humanos.

Por consiguiente, la educación para la cultura de paz en esta propuesta apunta a prevenir la violencia y su reproducción en la vida cotidiana, sensibilizando a los niños(as), adolescentes y adultos en cuanto a las causas y diversas manifestaciones de la violencia sutil y simbólica, las raíces de la discriminación, la exclusión, la opresión; sensibiliza y forma a los estudiantes para solucionar conflictos de manera pacífica y constructiva desde la cotidianidad. Considera la paz como un proceso que se construye en la interacción dialógica con otros; prepara a las personas para enfrentarse a la violencia y a las discriminaciones sociales.

El proceso didáctico de la propuesta se apoya en los dispositivos pedagógicos propuestos por Michael Fisher de **la concertación** (acuerdo entre mis estudiantes y los temas de aprendizaje, las inquietudes de investigación); **el anclaje** (activación de los conocimientos previos, lo que ya conocen); **la activación** (utilizando métodos de didáctica viva para mantener activo al estudiante); **la emoción** (creando un clima de aprendizaje donde no hay miedo, donde se puede discutir, donde podemos equivocarnos), **la motivación** (lo cual logro con la pasión que le pongo a mi trabajo, estableciendo un puente entre el contenido de aprendizaje y la vida cotidiana de mis estudiantes) y **la construcción**(es el espacio para la construcción de saberes en el cuaderno de apuntes o portafolio de aprendizaje, donde los estudiantes registran los aspectos relevantes para su vida de los contenidos de aprendizajes, lo que van a poner en práctica, sobre qué le gustaría profundizar, las preguntas concretas, lo que quieren introducir o cambiar en su trabajo).

Desde esta perspectiva la didáctica tiene un sentido pedagógico comprometida con el desarrollo moral del estudiante, orientando la formación de ciudadanos conscientes y responsables, "*donde el aprender es un proceso activo, autodirigido de construcción colectiva de conocimientos*", porque

se aprende en colaboración con otros, se genera interdependencia y habilidades sociales para aprender a solucionar problemas y conflictos en grupo. (Mejía, 2014b)

La propuesta se desarrolla en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, está ubicada en el municipio de San Juan Nepomuceno, cuya área de influencia es la subregión Montes de María, tiene como misión formar maestros educadores(as) para la paz, investigadores capaces de responder a las necesidades del contexto en medio de la violencia cultural. La mayor parte de la población atendida la constituyen personas en condiciones de vulnerabilidad.

La Institución cuenta con una población de 2.546 estudiantes distribuidos en los niveles de educación preescolar, básica primaria y secundaria, educación media vocacional y ofrece el Programa de Formación Complementaria. La propuesta pedagógico-didáctica la enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz, se desarrolla con estudiantes de educación básica secundaria y media vocacional (7°, 8°, 10° y 11°). Además, hace parte de la propuesta curricular del Programa de Formación Complementaria orientada a formar maestros educadores para la paz.

Actualmente esta experiencia pedagógica está articulada a la política de calidad educativa del Departamento de Bolívar y se realizan réplicas de la experiencia en las Instituciones Educativas del Departamento. Se tiene proyectado a tres años impactar 44 municipios, 224 Instituciones Educativas, 5.000 estudiantes, 1500 docentes y 540 directivos.

Análisis y discusión de los resultados con los hallazgos encontrados en otras investigaciones

Al confrontar los hallazgos de la experiencia de sistematización *La gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María*, con los resultados de otras investigaciones, se encontró lo siguiente:

- Blanco y Quesada (2008), proponen en su investigación la importancia de las dimensiones de la gestión académica y su relación con la cultura de la calidad; ésta experiencia de sistematización pudo determinar como elemento determinante en la gestión académica, la creación de la cultura de la resiliencia ante situaciones adversas porque posibilita el desarrollo de los recursos personales y sociales para la gestión institucional, con lo cual, se logra la actitud de compromiso entre los miembros de la organización. Lo anterior, implica preparar a las personas para enfrentar problemas, alcanzar el equilibrio mediado por la autoconfianza, la autodisciplina, la autoestima y el control emocional sobre los retos del contexto. Como consecuencia de lo anterior, la resiliencia es una acción práctica desde la gestión institucional para darle respuesta a los problemas de la sociedad.
- Linares, Segrero y Perdomo (2013), resaltan la importancia del papel que desempeña el capital humano en la gestión académica para el desarrollo organizacional, esta no sólo se limita a conceptos administrativos, trasciende al capital humano; complementariamente en coherencia con lo anterior, esta experiencia de sistematización destaca la importancia de las personas en las organizaciones escolares, trascendiendo a la idea de la institucionalización de la pedagogía del manejo del conflicto desde la perspectiva positiva, desde el desarrollo de actitudes como la solidaridad, la negociación razonada, la utilización de métodos que privilegien el diálogo, la escucha activa, la negociación y el arbitraje.

- Contreras (2015), indica que el diseño curricular es holístico porque no se limita a la planeación de temas y subtemas, trasciende a la formación ciudadana, desde donde se generan transformaciones a la práctica pedagógica; los hallazgos de la presente investigación evidencian el diseño curricular a partir de procesos de lectura de contexto mediados por la investigación acción, identificando la relación dialógica entre los individuos, los colectivos, las acciones humanas.

Lo anterior posibilita el consenso social en las acciones pedagógicas. El diseño del currículo necesita maestros capaces de generar procesos de convivencia para la paz desde la gestión comunitaria, los acuerdos interinstitucionales, la recreación de la cultura y la recuperación de los valores como el respeto a la vida, la conservación de las especies, la interdependencia con el medio, la valoración del trabajo.

- La experiencia de sistematización posibilitó la comprensión de la concepción de currículo como proyecto de investigación orientado a la producción de saber pedagógico desde donde es posible contribuir con la solución de problemáticas relacionadas con la vivencia de los derechos humanos, la convivencia para la paz, la sexualidad y la construcción de ciudadanía; además la atención educativa a los diversos tipos de poblaciones vulnerables.
- Acuña, Anaya, Fernandez, Galeano y Julio (2009), señalan que el currículo no es un concepto sino una definición cultural, no es neutral e implica procesos de interacción comunitaria; lo anterior de acuerdo con los hallazgos de esta sistematización la construcción y desarrollo del currículo implica un ejercicio de praxis, donde las prácticas educativas cobran sentido en función de los retos sociales y culturales desde el liderazgo pedagógico como acto de conocimiento en los procesos de gestión académica.

**Aporte al estado del arte de sistematizaciones de experiencias con investigaciones
existentes**

El aporte al estado del arte de la experiencia de sistematización: *La gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa*, están constituidos por las siguientes ideas:

- Los procesos de gestión académica requieren humanizarse desde la acción esperanzada, esto es, el desarrollo de compromisos de participación de los colectivos en la construcción de metas comunes, es decir, conciencia de las acciones humanas.
- La resiliencia, es una acción práctica desde la gestión académica para darle respuesta a los problemas de la sociedad.
- En los procesos de gestión académica se requiere preparar a las personas en el desarrollo de competencias para transformar y resolver conflictos desde la perspectiva positiva a partir del dialogo, la escucha activa, la negociación, la mediación, el arbitraje y el desarrollo de actitudes como la cooperación, la solidaridad, la negociación razonada.
- El liderazgo pedagógico es un acto de conocimiento en los procesos de gestión académica, lo cual implica la redistribución del poder y la autoridad entre las personas que componen la organización escolar.
- La concepción de currículo como proyecto de investigación está orientado a la producción de saber pedagógico, lo cual posibilita responder con los problemas de la sociedad de forma contextualizada, permitiendo la identificación de patrones de violencia arraigados a la cultura y desde ahí producir innovaciones en el campo pedagógico y didáctico.

Capítulo 3

Lecciones Aprendidas

3.1 Lecciones Aprendidas a Partir De La Implementación Del Encuentro De Prácticas Pedagógicas Investigativas

La sistematización de la experiencia pedagógica: Gestión académica en el diseño curricular de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, permitió identificar como lecciones aprendidas, a partir, de los hallazgos encontrados para dar respuesta a las preguntas: ¿Cómo la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto?, ¿Cómo fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el Normalista Superior contribuya a la promoción de una cultura de paz?.

La reflexión crítica del proceso de sistematización, permitió determinar tres ámbitos desde donde se sustentan las lecciones aprendidas: el primero está referida el compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto; el segundo, referida al diseño e implementación curricular en la formación de maestros educadores para la paz; el tercero, la gestión académica en el desarrollo institucional. Los anteriores ámbitos permiten hacer inferencias acerca de los procesos de formación docente hacia una cultura de paz desde el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa.

En primera instancia se sustentan las lecciones aprendidas desde el ámbito referido al *compromiso educativo de la Normal Superior Montes de María en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto*:

- La construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto implica asumir la educación como un acontecimiento ético y las prácticas pedagógicas investigativas se constituyen en el escenario donde tiene lugar las relaciones con el otro, la vivencia de la hospitalidad, de la acogida, el desarrollo de la autonomía, el diálogo, la racionalidad comunicativa mediada por el diálogo, el debate, el consenso entrecruzado. Los anteriores elementos constituyen acciones indispensables para la resolución y transformación de conflictos.
- La práctica pedagógica investigativa posibilita el desarrollo de la resiliencia porque ejercita a los miembros de la comunidad educativa en el ejercicio reflexivo, movilizándolo hacia la transformación propia y la del contexto ya sea educativo, pedagógico, didáctico, social, cultural, económico y político a través de la reflexión pedagógica, la interpretación crítica de la realidad, de las necesidades de formación de los estudiantes, mediados por la escritura constante, es decir, procesos de investigación-acción-reflexión.
- La finalidad de la práctica pedagógica investigativa es la transformación del ser humano desde la producción de saber pedagógico, para que participe activamente en la construcción de una cultura de paz, implicando con ello, las múltiples interrelaciones entre las personas, el conocimiento y el contexto, por lo que, se debe posibilitar la formación de seres sociohistóricos y culturales; con el fin de producir saber pedagógico, desde el cuestionamiento permanente de lo que se hace en el aula de clases ¿qué enseño?, ¿con qué sentido y finalidad?, ¿cómo enseño?, ¿a quiénes enseño?. Se traduce lo anterior en un saber ético, pedagógico y disciplinar.
- Asumir el compromiso educativo de construir una cultura de paz en contextos de conflicto implica la comprensión teórica y práctica de la perspectiva positiva del conflicto, esto es, la consideración del conflicto como oportunidad de transformación mediada por la no violencia, desde relaciones pedagógicas maestro-alumno-conocimiento-contexto

autónomas, donde se vivencia la alteridad, es decir, la responsabilidad con el otro, la práctica de la libertad, el diálogo, la defensa de los derechos humanos, el derecho a la vida, la justicia social, la solidaridad, la paz. Lo anterior, implica superar las prácticas tradicionales, autoritarias, la imposición de saberes.

- Construir una cultura de paz en medio del conflicto implica, asumir el aprendizaje como una experiencia activa, participativa, dialógica, problémica, que prioriza lo relevante para la existencia a través de experiencias concretas que posibilita la práctica pedagógica investigativa
- El maestro en la orientación de la enseñanza debe practicar la ética del silencio, posibilitar que el estudiante cree palabras, un maestro mediador de experiencias, de acontecimientos, de saberes contextualizados, de esta forma se abre paso al diálogo, la comunicación auténtica, lo cual, se constituye en en una condición indispensable para lograr el fortalecimiento de la cultura de paz.
- La práctica pedagógica investigativa debe comprenderse como un espacio complejo, interdisciplinar, dialógico, reflexivo, donde se vivencia la concienciación necesaria para el ejercicio de la ciudadanía y la civilidad.
- Asumir el compromiso educativo de construir una cultura de paz en medio del conflicto requiere del liderazgo pedagógico compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa que privilegia la gestión adecuada de procesos de resolución, transformación de conflictos, el rechazo a la violencia; implica asumir la educación para una cultura de paz como un proceso pedagógico donde se generan aprendizajes para desaprender la violencia y vivenciar la paz desde el encuentro con el otro.

Como segunda instancia se aborda el ámbito, referido *al diseño e implementación curricular en la formación de maestros educadores para la paz*; se encontraron como lecciones aprendidas las siguientes:

- Partir de la concepción de currículo integrado, desde donde se organizan los aprendizajes en función de las necesidades de formación del contexto desde la complejidad, la interdependencia y la interacción.
- El diseño e implementación curricular debe propiciar la movilización hacia la participación de la comunidad educativa y de otros sectores de la sociedad de tal forma que exista articulación, interdependencia y colaboración recíproca. Lo anterior, a través de la gestión y participación en proyectos interinstitucionales.
- El currículo de formación de maestros educadores para la paz debe privilegiar en su plan de estudios, en el diseño de los planes de aula y de área, el desarrollo de los valores, actitudes, comportamientos, sentimientos y habilidades para resolver y transformar conflictos, el diálogo y la superación de la violencia sutil, simbólica y directa; es decir, los saberes disciplinares deben ser integrados con los saberes necesarios para la convivencia y la paz, mediados por los principios de cooperación, comunicación, aprecio por la diversidad, la expresión positiva de las emociones, la cultura de la mediación, resolución y transformación de conflictos.
- La implementación del currículo, es en consecuencia una actuación curricular, es decir, un currículo vivo que privilegia: el respeto por la vida, la solidaridad con los demás, la escucha activa para lograr la comprensión, el rechazo por cualquier manifestación de la violencia, es decir, prácticas pedagógicas investigativas.

- La implementación del currículo de prácticas pedagógicas investigativas debe asumirse como una acción transformadora que afecte lo individual, lo racional, lo comunitario y la sensibilización social.

En tercera instancia, el ámbito referido a *la gestión académica en el desarrollo institucional*, permitió extraer las siguientes lecciones aprendidas:

- La Institución Educativa debe comprenderse como una organización abierta, un proyecto cultural que requiere de la gestión integral, esto es, responder con las necesidades de formación del contexto.
- La gestión académica debe posibilitar la transformación de las personas, la familia, la sociedad, no puede limitarse al logro de las metas y objetivos académicos que deben alcanzar los estudiantes, es decir, desde la gestión académica se incide en la transformación social, lo cual requiere de la construcción de la identidad institucional, la visión compartida, de una propuesta pedagógica interdisciplinar, de la promoción de ambientes para la convivencia, a través de un proceso administrativo que integre, la planificación, la organización, la dirección y el control con el uso adecuado de los recursos de la organización escolar ya sean humanos, financieros, tecnológicos, materiales y de información, en un entramado de acciones intencionadas, secuenciales y sistemáticas.
- La gestión académica en los procesos de diseño curricular requiere de la comprensión del enfoque sistémico, porque se involucra toda la organización, sus miembros y los procesos como un todo articulado de forma integral, incluyendo la sociedad objeto de transformación.
- La gestión académica en los procesos de diseño curricular requiere de reconocimiento de las personas, de su valor en la organización, por ello, se deben repartir las responsabilidades y confiar en los roles, competencias, niveles de compromiso y liderazgo frente a las acciones

asignadas. Se trata de motivar a las personas hacia el logro de los principios misionales, es decir, requiere de la vivencia de la perspectiva social y cultural de la administración, participación del colectivo en la construcción de metas comunes. Con lo anterior, se logra la conciencia de la acción humana.

- La gestión académica en una acción política que permite acortar las distancias entre el ser y el deber ser, identificando las debilidades de formación existentes y el diseño de acciones de mejora para llegar al estado deseado, creando capacidades en los miembros para afrontar las problemáticas y retos desde la gestión imbricada en lo pedagógico.
- La gestión académica en los procesos de diseño curricular debe contemplar una dimensión social desde donde se aborden las demandas de la comunidad; una dimensión curricular propiamente dicha desde donde no sólo se transmiten conocimiento sino se asegura la formación integral de la persona, recuperando con ello el valor del currículo como transformador social; y una dimensión práctica, desde donde vivencia el diálogo, la comunicación, el debate, la coordinación, la coherencia, el consenso.
- La gestión académica en los procesos de diseño curricular debe privilegiar el desarrollo de competencias que les permita a las personas resolver problemas en contextos determinados, no sólo desde el uso de conocimientos sino desde las habilidades sociales necesarias para incidir en la transformación de los imaginarios colectivos, que impiden la construcción de la identidad nacional, cultural y social.
- La gestión académica en los procesos de diseño curricular debe estar mediada por la investigación, esta permite la reflexión de la propia práctica del maestro dando lugar a la incorporación de nuevos elementos al currículo, de acuerdo con los retos que la sociedad plantea.

- La gestión académica debe propender por el desarrollo del currículo como proyecto cultural desde donde se toman decisiones para intervenir la sociedad y transformarla, los profesores son los mediadores culturales y crítico sociales, los contenidos curriculares no pueden ser neutros, deben responder con las aspiraciones sociales producto de la acción humana para construir un mundo mejor.
- Los contenidos curriculares deben contribuir a la formación de un ser humano como individuo y como ciudadano, comprometido, sensible, con el desarrollo humano y social. Los estudiantes no pueden quedar estáticos en la asignatura, deben proyectarse a la sociedad, al ejercicio de la ciudadanía solidaria, la colaboración, la solidaridad. Se trata en consecuencia de preparar a las personas para la deliberación democrática.
- La gestión académica debe posibilitar procesos de diseño curricular autónomos, libres, racionales, emancipadores, que trasciendan a la cultura escolar y social, que permita a sus miembros la toma de conciencia crítica, activa y constructiva de su realidad social.

3.2 Recomendaciones

La sistematización de la experiencia pedagógica: Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María posibilitó identificar las fortalezas de la misma, su incidencia en los procesos de formación personal y profesional en la formación inicial de maestros; sin embargo, también fue posible identificar las oportunidades de mejoramiento desde cada eje de sistematización. Las recomendaciones se han establecido a partir de los hallazgos encontrados y lecciones aprendidas producto de la experiencia de sistematización.

En este aparte se presentarán las recomendaciones orientadas al primer eje de sistematización relacionado con compromiso educativo de la Normal Superior Montes de María en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto:

- ✓ Ante la llegada cada año de nuevos miembros a la comunidad educativa, ya sean docentes, directivos, padres de familia, estudiantes y maestros en formación, se hace necesario implementar acciones de sensibilización y formación en temas relacionados con la educación para una cultura de paz desde la perspectiva positiva del conflicto, además apoyándose en la propia historia de la Institución Educativa, con el fin de lograr la vinculación, el sentido de compromiso y la vivencia de una misión compartida.
- ✓ En la actualidad se requiere realizar círculos de cultura que permitan hacer reflexiones sobre la pertinencia de la propuesta curricular con relación a los nuevos retos que demanda el postconflicto, es decir, además del conflicto como prioridad curricular se deben incorporar acciones para contrarrestar los nuevos obstáculos de la paz en Montes de María, constituidos por la corrupción y el microtráfico, entre otros.
- ✓ Es indispensable realizar procesos de seguimiento y evaluación a la implementación de los planes de mejoramiento, orientados a la resignificación del currículo desde la perspectiva de una educación para la paz.
- ✓ Promover de forma intencional, secuencial y sistemática, la cultura de la mediación, el arbitraje, la conciliación, es decir, métodos de transformación de conflictos en situaciones de aprendizaje.
- ✓ A nivel de la práctica pedagógica, se requiere realizar procesos de acompañamiento a los docentes y maestros en formación, orientados a posibilitar el diálogo de saberes y el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje.

Con relación a las recomendaciones orientadas al segundo eje de sistematización ***diseño e implementación curricular en la formación de maestros educadores para la paz:***

- ✓ Motivar a los miembros de la comunidad educativa a participar activamente en los procesos de reflexión y resignificación del PEI, de la gestión académica, de los diseños curriculares.
- ✓ Se requiere el fortalecimiento de los convenios interinstitucionales, para asegurar espacios de prácticas pedagógicas y consolidar los procesos de gestión académica, en el diseño curricular de la práctica pedagógica investigativa.
- ✓ El diseño curricular debe revisarse constantemente con la participación y el conocimiento por los miembros de la Institución Educativa, no debe reducirse a un documento estéril, frío y vacío, debe direccionar la cultura institucional y el clima escolar.
- ✓ Se recomienda hacer revisiones constantes a los fundamentos teóricos que sustentan y direccionan los procesos de diseño curricular e incorporar las actualizaciones que sean necesarios producto de la reflexión que el mismo docente realiza de la práctica educativa.

Finalmente, las recomendaciones relacionadas con el ámbito referido a ***la gestión académica en el desarrollo institucional***, se recomienda:

- ✓ Fortalecer las acciones de liderazgo pedagógico compartido, rotar las responsabilidades asignadas a las personas, estas deben sentirse importantes, valiosas. Lo anterior, posibilita la cultura del trabajo compartido, la colaboración, la solidaridad, el consenso, la negociación razonada, actitudes indispensables en la creación de una cultura de paz.
- ✓ Promover la calidad educativa y el mejoramiento continuo, esto es, institucionalizar la cultura de la autoevaluación en todos los estamentos de la Institución.

- ✓ Promover la comprensión de la escuela como proyecto cultural, esto posibilitará a sus miembros el desarrollo de actitudes, comportamientos y sentimientos positivos hacia la organización que trasciendan en el tiempo y en el espacio sociohistórico y cultural.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, S.; Amaya, L.; Fernández, F.; Galeano, N. & Julio, H. (2009). Construcción de una metodología participativa para la gestión del currículo en Instituciones. (Tesis de maestría, Universidad Pontificia Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/428/edu57.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*. 9(2). Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Barcnas, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Papeles de pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- Barragán C.; Gamboa, A. & Urbina, J. (Coord.). (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones y Universidad Francisco de Paula Santander.
- Barragán, D. (2007). El sentido de ser maestro: formación y esperanza. Apuntes de crítica hermenéutica. *Vestigium* 3(2), 116 - 122. Recuperado de <http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/index.php/VES/article/view/77/73>
- Bayley. Z. (1995). *La incorporación de la investigación al perfil profesional del pregrado*. Miranda, Venezuela: Paradigma. Universidad Simón Rodríguez
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Ediciones Ecoe. Recuperado de <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Epistemologia-y-pedagogia-6ta-edici%C3%B3n.pdf>
- Belares, P. (s. f.). *Gestión Escolar: el desafío de la gestión directiva*. Recuperado de http://colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-193360_archivo5.pdf

- Blanco, I. y Quesada, V. (2008). *La gestión académica, criterio clave de la calidad de la gestión de las Instituciones de Educación Superior. Equipo de Calidad. Grupo Métodos cuantitativos de Gestión.* Universidad de Cartagena. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Blanco_y_Quesada.pdf
- Bolívar, A. (2011). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa.* 8(2), 15 - 39. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/Riee_8,2.pdf
- Bonfantino, I. (2007). *Profesora Módulo Evaluación. Postítulo Actualización académica en Gestión Institucional.* Bovril, La Paz Entre ríos.
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental. Tomo primero: El Mundo antiguo, Oriente próximo y mediterráneo.* Herder; Barcelona
- Cabrera, E. (2008). La competencia investigativa del Profesor General Integral de Secundaria Básica en su formación inicial. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos38/competencia-investigativa/competencia-investigativa.shtml#ixzz4nXFZc6M6>
- Canales, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de la investigación social.* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Calzada, A. (2004). Algunos aspectos de interés sobre la violencia y el maltrato infantil. *Revista Cubana de Medicina General Integral.* 20 (5-6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0864-212520040005&lng=es&nrm=iso
- Cantero, G. & Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas: Una mirada que reclama e interpela.* Argentina: Aula XXI. Santillana Editorial.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. 3a ed. Madrid, España: Morata España

Casassús, J. (Abril, 1998). *Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos Conceptuales para el análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos*. Trabajo presentado en Seminario Taller Internacional de esa temática desarrollado por el IPLAC, La Habana, Cuba.

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2014). *Informe "¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad"*. Recuperado de <http://recursos.bibliotecanacional.gov.co/content/%C2%A1basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-informe-general-grupo-de-memoria-hist%C3%B3rica>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Artículo 77 [Título I]. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Contreras, M. (2015). *El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje-enseñanza: una alternativa para la educación colombiana actual*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/34343/1/T36695.pdf>

Correa A.; Álvarez, A. & Correa, S. (2005). *La Gestión Educativa: un nuevo paradigma. Propuesta Técnica. Especialización en Gestión Educativa Fundación*. Medellín, Colombia: Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>

Crespi, F. (1996). *Aprender a existir*. Madrid, España; Alianza.

De Souza, J. F. (2008). "Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable". En: Revista internacional Magisterio. No.33 junio-julio de 2008. Bogotá.

Dewey, J. (1916). *Educación y Democracia*. New York. Macmillan Company. Reimpresión.

- Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Varela-Ruiz (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.
- Elliot, J. (1990). *La Investigación acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata L. S.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España; Ediciones Morata.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España: Icaria/UNESCO.
- Freire, P (1978). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Friv M. (2014). *Antecedentes Históricos que dan origen al currículum*. Recuperado en <https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/Curriculum/1869667.html>
- Fromm, E. (1982). *El miedo a la libertad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Galeano, Rodríguez, Fernández, Acuña, Amaya (1996). *Construcción de una metodología participativa para la gestión del currículo en instituciones educativas*. Tesis Doctoral. Universidad Javeriana.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos/paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bibao, Epaña: Gernika Gorgoratz
- Gelvez, H. y Aguirre, E. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_docverificacionfeb19.pdf

- Ghiso A. (1998). "*Educación Popular lo alternativo de la propuesta*" En: *Salud Alfabetización y educación popular*. Medellín, Colombia: Funlam. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/93568993/ghiso>
- Ghiso, A. (Agosto, 1999). *De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, Colombia.
- Gimeno J, (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Gimeno J. (1998). *El Currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1981). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. [Traducido al español de Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis]. Buenos Aires: Graciela Morzade. Recuperado en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf
- Grundy. (1987). Citado por Sacristán (1998). *El Currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, España: Ediciones Taurus.
- Hamui-Sutton, Varela-Ruiz, (2013). La técnica de grupos focales. Departamento de Investigación Educativa, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.
- Herrán A. (2012). Currículum y pedagogías renovadoras en la edad antigua. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. 10(4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841018.pdf>

- Ibáñez A.M., Velásquez, A. (2008). *El impacto del desplazamiento forzado en Colombia: condiciones socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas*. CEPAL. División de Desarrollo Social Santiago de Chile
- Jara O. (s. f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Jara, O. (2000). Tres posibilidades de sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización. Tomado de: Revista Aportes No. 44. Sistematización de Experiencias. Búsquedas recientes. Dimensión Educativa. Bogotá.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de la experiencia*. Memorias Seminario en Bolívia.
- Jara, o. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. *f(x)=Education global*. 1(1), 56 – 70.
- Jiménez, B. (2011). *Práctica Pedagógica y Cultura de paz: un diálogo necesario*. Universidad de Granada España. En *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Universidad Francisco de Paula Santander. Bogotá D.C.
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lederach, P. (2000). *El abecé de la paz y de los conflictos*. Madrid, España: Editorial Catarata
- Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid, España: Visor.
- Levinas, E. (1997). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, 2a Ed. Salamanca, España: Ediciones Sígueme S.A.U.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *J Soc. Issues* 2(4), 34–46.

- Linares, X.; Segredo, A. & Perdomo, I. (2013). Capital humano, gestión académica y desarrollo organizacional. *Revista Cubana De Educación Superior*, 27(3), 288-295.
- Llavador, F. B. (s. f.). *Tradición y cambio en la dirección escolar*.- Colección Triángulos pedagógicos. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Colección Seminarium. Bogotá, Colombia; Cooperativa Editorial Magisterio.
- Magendzo A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A.
- Martínez B. (2012). *Práctica Pedagógica: historia y presente de un concepto*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Martinic S. (1996). *La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular. Aportes 46*. Bogotá, Colombia: Dimed.
- Mejía D, (2014). En En Serie Nuestros Mejores Maestros. Experiencias Educativas Ejemplares. Propuestas ganadoras 2014. Ediciones Fundación Compartir. Capítulo titulado: La paz en la escuela: una realidad que hace posible la didáctica del conflicto.
- Mejía, D. (2007). Reconstruir la escuela: un camino hacia la paz. En Arango, M. (ed.). Educando para una cultura de paz: ¿hacia dónde nos lleva este camino?. Reconstruir la escuela: un camino hacia la paz. (pp. 139-142). Bogotá: InWEnt.
- Mejía, D. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz. Pp. 39-61. En Galeano, C. y Ramirez, A. (Coord.). Educación para la paz. Santillana: Bogotá.

- Mejía (2007). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas”. *Revista Internacional Magisterio* N° 33, Junio. Bogotá.
- Mejía M, (1998). *La De (s) construcción: como ayuda para una nueva cultura escolar*. Bogotá, Colombia: CINEP.
- Mejía, M. (1995). *Movimiento Pedagógico. Una búsqueda plural de los educadores colombianos*. 3a Ed. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular.
- Messina, G. (2005). Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Lineamientos sobre La Nueva Evaluación*. Bogotá, Colombia: Serie Documentos del MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía Autoevaluación Institucional. En P. V. Autores, *Reflexiones sobre la Institución Educativa* (pág. 7). Bogotá: Serie Documentos MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional*. Bogotá, Colombia: Serie Guía 34.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. Bogotá, Colombia: Serie Guía 34.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria*. Preparado por Gelvez Suárez y Aguirre E. Subdirección de articulación educativa e intersectorial.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

- Murillo, F. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte*. Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, y CI DE. Santiago de Chile, Chile.
- Naciones Unidas. (6 de octubre de 1999) Resolución 53/243: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz [asamblea General de las Naciones Unidas]. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>
- Ortega, J. y Gasset, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona, España: Ediciones Orbis.
- Pardinas, F. (1984). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Plataforma de Organizaciones de Desarrollo Europeas en Colombia. (2011). *Análisis del Plan de consolidación de Montes de María: una mirada desde el desarrollo, la democracia, los derechos humanos y la cooperación internacional*. Recuperado de <http://ccai-colombia.org/files/primarydocs/201103pode.pdf>
- Posner, P. (1996). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Quintero M. (2010). Investigación Narrativa, pedagogía y educación. En F. Vásquez (Ed), *Periscopio Universitario, reflexiones sobre la educación, investigación y docencia*. 39-55. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Ramírez, C. (2005). *Fundamentos de Administración*. Bogotá, Colombia: Textos Universitarios
- Rivera M, Espinola R.J. (2015). Marco Téorico y Conceptual de la Educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. Universidad Autónoma Indígena de México. Revista Ra Ximhai.
- Ricoeur, Paul (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sander, B. (s. f.). *Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa: Democracia y Calidad*. Recuperado de

http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/NUEVAS_TENDENCIAS_EN_LA_GESTION_EDUCATIVA.pdf.

Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa modulo4 C1, C2. Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo. Recuperado de

<https://es.scribd.com/doc/45336973/Carlos-Sandoval-Investigacion-Cualitativa-modulo4-C1-C2>

Schérer, R. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Schimpf-Herken (2005). Descubriéndonos en el otro. Curso de Multiplicadores en Educación para la paz. Inwent/GIZ.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata. Cuarta Edición.

Strauss y Corbin. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Traducción de Eva Simmerman. 1ra Ed. en español. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz-Fundamentos y Claves Educativas*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brower, S.A.

Villa, E. (2013). La praxis como búsqueda ética en los escenarios de las prácticas formativas e investigativas. *Itinerario Educativo*. 27(62), 255 – 268. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1497/1268>

Zabala, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics el Francesc Tárrega.

Zabalza, M.A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. 6ta Ed. Madrid, España: Narcea, S. A. De Ediciones.

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. Recuperado de

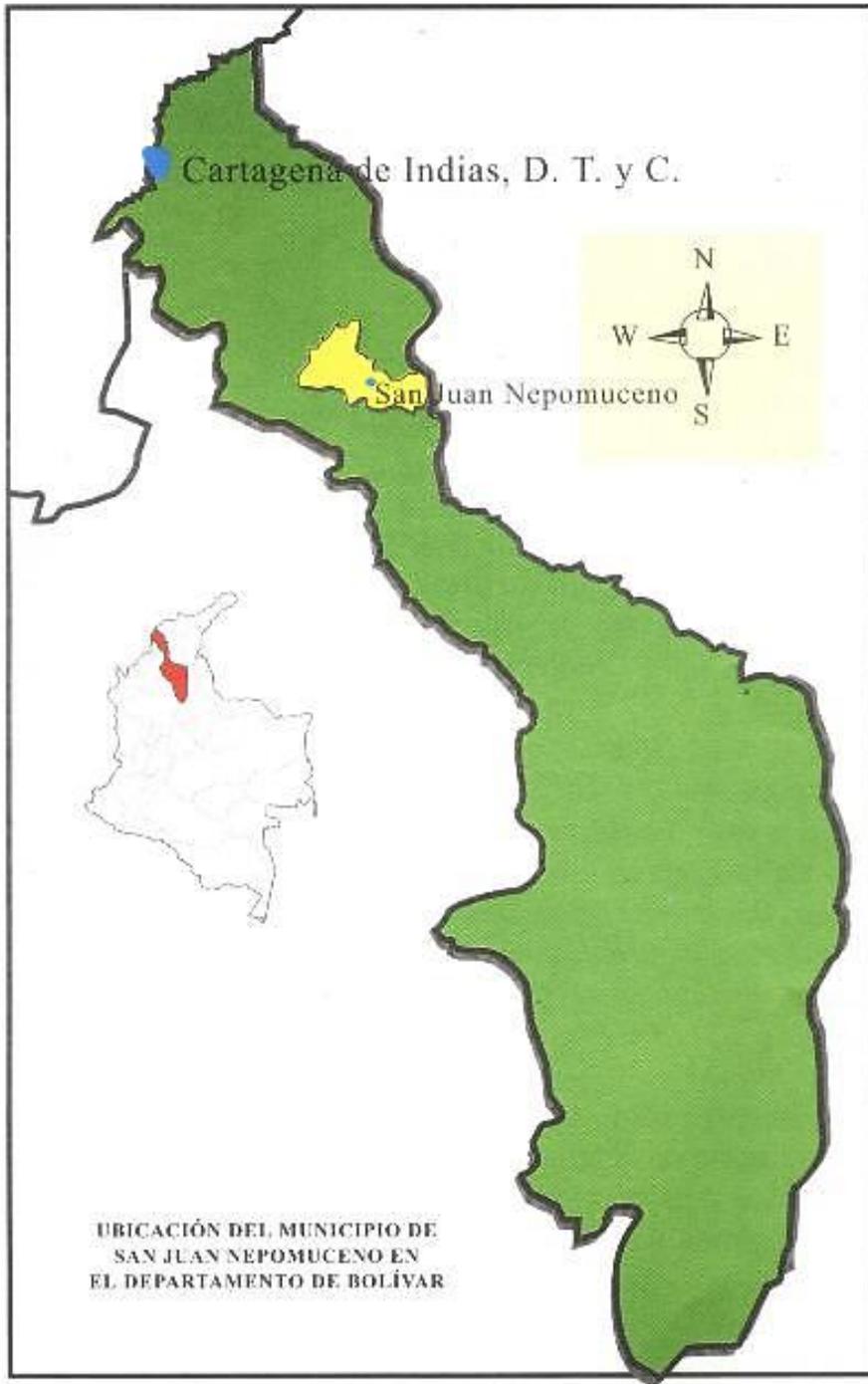
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

Zuluaga (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del Hombre Editores.

Anexos

ANEXO. No.1. Contexto de la Experiencia

Ubicación Municipio de San Juan Nepomuceno en el Departamento



ANEXO. No.2. Contexto de la Experiencia

Imágenes Institución Educativa Normal Superior Montes de María



Comunidad Educativa Normal Superior Montes de María



ANEXO. No.3. Tabla #2: Ruta proceso metodológico

Procedimiento 1

PROCESO	SUBPROCESO	FUENTES	TÉCNICAS	PRODUCTO
Punto de partida	Caracterización de la experiencia	*Documentales *Directivos *Docentes *Estudiantes *Padres de familia	Revisión documental Observación participante	Contexto de la experiencia Objeto de la Sistematización Marco de referencia Metodología de la sistematización
Reconstrucción de la experiencia	Construcción de la experiencia	Matriz de sistematización Grupos focales *Directivos *Docentes *Estudiantes *Padres de familia	Conversatorios Guías de preguntas para grupos focales Transcripción de grabaciones de grupos focales Jornadas formativas	Reconstrucción de la experiencia Definición de categorías Interpretación crítica
Lecciones aprendidas	Formulaciones teóricas y prácticas	Grupos focales *Directivos *Docentes *Estudiantes *Padres de familia	Entrevistas Guías de preguntas para grupos focales	Conclusiones Aprendizajes Recomendaciones
Redacción informe final de la sistematización	Sistematización de la experiencia	Información recolectada	Revisión de las conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.	Informe final

Fuente: elaboración propia

ANEXO No.4. PROCEDIMIENTO 2. SECUENCIA DE PROCESO:**TÍTULO:**

LA GESTIÓN ACADÉMICA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN LA FORMACIÓN DEL NORMALISTA SUPERIOR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR MONTES DE MARÍA DEL AÑO 2010 AL 2016.

EJE CENTRAL:

Sistematizar los procesos de Gestión académica en el diseño curricular de la Práctica Pedagógica Investigativa, en la formación del Normalista Superior en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María del año 2010 al 2016.

EJES DE APOYO	GATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS GRUPO FOCAL	TÉCNICAS	INFORMANTES
Reconstruir el compromiso educativo asumido por la Escuela Normal en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto	Construcción Cultura de Paz	Creencias Comportamientos Sentimientos	<p>¿Cuáles son las palabras que explican tu concepción de Cultura de Paz?</p> <p>¿Cuáles son las ideas que movilizaron tus acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M ?</p> <p>¿Qué emociones experimentaste cuando implementaste acciones para generar una Cultura de Paz en la</p>	Grupo Focal	Docentes Directivos Egresados

			I.E.N.S.M.M ?		
<p>Caracterizar el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el normalista superior contribuya a la promoción de una cultura de paz.</p>	<p>Diseño Curricular</p> <p>Práctica pedagógica Investigativa</p>	<p>-Contexto -Necesidades de formación- perfiles -Metas -Objetivos -Contenidos -Experiencias de aprendizaje -Evaluación</p> <p>Planeación de aula Estilo Pedagógico Relaciones Pedagógicas</p>	<p>¿Cuáles fueron las acciones vividas el diseño de la propuesta de prácticas pedagógicas investigativas?</p> <p>¿Cuáles han sido los principales hitos que han marcado el proceso de gestión académica de la Práctica Pedagógica Investigativa?</p> <p>¿Qué significa práctica pedagógica investigativa?</p> <p>¿Cómo se dan los procesos de planeación de aula?</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Grupo Focal</p>	<p>Docentes Directivos</p> <p>Docentes Directivos Egresados</p>

			<p>Describe: cómo es el estilo pedagógico de los docentes y estudiantes del PFC?</p> <p>¿Qué transformaciones se han generado en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes?</p>		
<p>Extraer las lecciones aprendidas a partir de la construcción e implementación del encuentro pedagógico Prácticas Pedagógicas Investigativas en el currículo del Normalista Superior en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María del</p>	<p>Lecciones aprendidas</p>	<p>Fortalezas</p> <p>Debilidades</p>	<p>¿Cuáles son los las lecciones aprendidas que deja la experiencia desde su ámbito de actuación en la Institución?</p> <p>¿Cuáles son las principales fortalezas de la experiencia?</p> <p>¿Cuáles son las principales debilidades</p>	<p>Taller de Reflexión Práctica</p>	<p>EGRESADOS DIRECTIVOS DOCENTES</p>

año 2010 al 2016			de la experiencia?		
---------------------	--	--	-----------------------	--	--

Fuente: elaboración propia

**ANEXO. No.5. Metodología de la sistematización
Instrumentos para la Sistematización**

GRUPO FOCAL: DOCENTES, DIRECTIVOS

FICHA TÉCNICA DE SISTEMATIZACIÓN		
INFORMANTES	DIRECTIVOS	DOCENTES
No. Participantes	3	6
Recursos	Audio, Vídeo, Grabadora, Diario de Campo,	
Estrategias de Dinamización Focal de Grupo	GRUPO FOCAL	
Tiempo	2 horas	
Objetivo #1	Reconstruir como la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto	

Respetados Participantes:

La presente guía de preguntas tiene como objetivo: Reconstruir como la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto, en el período comprendido entre el 2003 y el 2016; con el fin de poder sistematizar cómo ha sido el proceso Gestión Académica en el diseño de la propuesta curricular de la Práctica pedagógica Investigativa para la Formación del Normalista Superior mediador de una Cultura de Paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

GUÍA DE PREGUNTAS GRUPO FOCAL

- ¿Cuáles son las palabras que explican tu concepción de Cultura de Paz?
- ¿Cuáles son las ideas que movilizaron tus acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M?
- ¿Qué emociones experimentaste cuando implementaste acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M?

**ANEXO. No.5. Metodología de la sistematización
Instrumentos para la Sistematización**

GRUPO FOCAL EGRESADOS

FICHA TÉCNICA DE SISTEMATIZACIÓN		
INFORMANTES	EGRESADOS PRESENCIALES	EGRESADOS VIRTUALES
No. Participantes	10	10
Recursos	Audio, Vídeo, Grabadora, Diario de Campo,	Red de Internet Red Social facebook
Estrategias de Dinamización Focal de Grupo	Entrevista Semiestructurada	Entrevista Semiestructurada Virtual
Tiempo	2 horas	
Objetivo #1	Reconstruir como la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto	

Respetados Participantes:

La presente guía de preguntas tiene como objetivo: Reconstruir como la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto, en el período comprendido entre el 2003 y el 2016; con el fin de poder sistematizar cómo ha sido el proceso Gestión Académica en el diseño de la propuesta curricular de la Práctica pedagógica Investigativa para la Formación del Normalista Superior mediador de una Cultura de Paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

GUÍA DE PREUNTAS GRUPO FOCAL

- ¿Cuáles son las palabras que explican tu concepción de Cultura de Paz?
- ¿Cuáles son las ideas que movilizaron tus acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M?
- ¿Qué emociones experimentaste cuando implementaste acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M.

**ANEXO. No.5. Metodología de la sistematización
Instrumentos para la Sistematización**

GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

FICHA TÉCNICA DE SISTEMATIZACIÓN		
INFORMANTES	EGRESADOS PRESENCIALES	EGRESADOS VIRTUALES
No. Participantes	10	10
Recursos	Audio, Vídeo, Grabadora, Diario de Campo,	Red de Internet Red Social facebook
Estrategias de Dinamización Focal de Grupo	Entrevista Semiestructurada	Entrevista Semiestructurada Virtual
Tiempo	2 horas	
Objetivo #1	Reconstruir como la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto	

Respetados Participantes:

La presente guía de preguntas tiene como objetivo: Reconstruir como la Escuela Normal asumió su compromiso educativo en la construcción de una cultura de paz en contextos de conflicto, en el período comprendido entre el 2003 y el 2016; con el fin de poder sistematizar cómo ha sido el proceso Gestión Académica en el diseño de la propuesta curricular de la Práctica pedagógica Investigativa para la Formación del Normalista Superior mediador de una Cultura de Paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

GUÍA DE PREGUNTAS GRUPO FOCAL

- ¿Cuáles son las palabras que explican tu concepción de Cultura de Paz?
- ¿Cuáles son las ideas que movilizaron tus acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M?
- ¿Qué emociones experimentaste cuando implementaste acciones para generar una Cultura de Paz en la I.E.N.S.M.M.

ANEXO. No.5. Metodología de la sistematización

Instrumentos para la Sistematización

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES, DIRECTIVOS

FICHA TÉCNICA DE SISTEMATIZACIÓN		
INFORMANTES	DIRECTIVOS	DOCENTES
No. Participantes	3	6
Recursos	Audio, Vídeo, Grabadora, Diario de Campo,	
Estrategias de Dinamización Focal de Grupo	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
Tiempo	2 horas	
Objetivo #2	Caracterizar como fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el normalista superior contribuya a la promoción de una cultura de paz.	

Respetados Participantes:

La presente guía de preguntas tiene como objetivo Caracterizar como fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el normalista superior contribuya a la promoción de una cultura de paz, en el período comprendido entre el 2003 y el 2016; con el fin de poder sistematizar cómo ha sido el proceso Gestión Académica en el diseño de la propuesta curricular de la Práctica pedagógica Investigativa para la Formación del Normalista Superior mediador de una Cultura de Paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

- ¿Cuáles fueron las acciones vividas el diseño de la propuesta de prácticas pedagógicas investigativas?
- ¿Cuáles han sido los principales hitos que han marcado el proceso de gestión académica de la Práctica Pedagógica Investigativa?
- ¿Qué significa práctica pedagógica investigativa?
- ¿Cuáles han sido los cambios percibidos en el sentido dado a la práctica pedagógica investigativa en la formación del normalista superior?
- ¿Cómo se dan los procesos de planeación de aula?
- Describa: cómo es el estilo pedagógico de los docentes y estudiantes del PFC antes y después del diseño curricular?
- ¿Qué transformaciones se han generado en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes

ANEXO. No.5. Metodología de la sistematización

Instrumentos para la Sistematización

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A EGRESADOS

FICHA TÉCNICA DE SISTEMATIZACIÓN		
INFORMANTES	EGRESADOS PRESENCIALES	EGRESADOS VIRTUALES
No. Participantes	10	10
Recursos	Audio, Vídeo, Grabadora, Diario de Campo,	Red de Internet Red Social facebook
Estrategias de Dinamización Grupo Focal	Entrevista Semiestructurada	Entrevista Semiestructurada Virtual
Tiempo	2 horas	
Objetivo #2	Caracterizar como fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el normalista superior contribuya a la promoción de una cultura de paz.	

Respetados Participantes:

La presente guía de preguntas tiene como objetivo: Caracterizar como fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el normalista superior contribuya a la promoción de una cultura de paz, entre el 2003 y el 2016; con el fin de poder sistematizar cómo ha sido el proceso Gestión Académica en el diseño de la propuesta curricular de la Práctica pedagógica Investigativa para la Formación del Normalista Superior mediador de una Cultura de Paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

- ¿Cuáles fueron las acciones vividas el desarrollo de las prácticas pedagógicas investigativas?
- Recuerde: ¿Cuáles han sido los principales hitos que han marcado el proceso de gestión académica de la Práctica Pedagógica Investigativa?’
- Explique: ¿Qué significa práctica pedagógica investigativa?
- ¿Cuáles han sido los cambios percibidos en el sentido dado a la práctica pedagógica investigativa en la formación del normalista superior?
- ¿Cómo la Escuela Normal desde la Práctica pedagógica orientó los procesos de planeación de aula?
- Describa: cómo es el estilo pedagógico de los docentes y estudiantes del PFC y cómo es su estilo pedagógico actualmente?
- ¿Qué transformaciones han generado usted desde la práctica pedagógica en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes?

ANEXO. No.5. Metodología de la sistematización

Instrumentos para la Sistematización

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA ESTUDIANTES

FICHA TÉCNICA DE SISTEMATIZACIÓN		
INFORMANTES	EGRESADOS PRESENCIALES	EGRESADOS VIRTUALES
No. Participantes	10	10
Recursos	Audio, Vídeo, Grabadora, Diario de Campo,	Red de Internet Red Social facebook
Estrategias de Dinamización de Grupo Focal	Entrevista Semiestructurada	Entrevista Semiestructurada Virtual
Tiempo	2 horas	
Objetivo #2	Caracterizar como fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el normalista superior contribuya a la promoción de una cultura de paz.	

Respetados Participantes:

La presente guía de preguntas tiene como objetivo: Caracterizar como fue el proceso de construcción e implementación del diseño curricular de la Práctica pedagógica investigativa para que el normalista superior contribuya a la promoción de una cultura de paz, entre el 2003 y el 2016; con el fin de poder sistematizar cómo ha sido el proceso Gestión Académica en el diseño de la propuesta curricular de la Práctica pedagógica Investigativa para la Formación del Normalista Superior mediador de una Cultura de Paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

- ¿Cuáles fueron las acciones vividas el desarrollo de las prácticas pedagógicas investigativas?
- Recuerde: ¿Cuáles han sido los principales hitos que han marcado el proceso de gestión académica de la Práctica Pedagógica Investigativa?
- Explique: ¿Qué significa práctica pedagógica investigativa?
- ¿Cuáles han sido los cambios percibidos en el sentido dado a la práctica pedagógica investigativa en la formación del normalista superior?
- ¿Cómo la Escuela Normal desde la Práctica pedagógica orientó los procesos de planeación de aula?
- Describa: cómo es el estilo pedagógico de los docentes y estudiantes del PFC y cómo es su estilo pedagógico actualmente?
- ¿Qué transformaciones han generado usted desde la práctica pedagógica en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes?

**ANEXO. No.5. Metodología de la sistematización
Instrumentos para la Sistematización**

TALLER DE REFLEXIÓN PRÁCTICA: DOCENTES, DIRECTIVOS, EGRESADOS

FICHA TÉCNICA DE SISTEMATIZACIÓN		
INFORMANTES	DIRECTIVOS	DOCENTES
No. Participantes	3	4
	ESTUDIANTES	EGRESADOS
	10	10
Recursos	Audio, Vídeo, Grabadora, Diario de Campo,	
Estrategias de Dinamización	Taller de Reflexión Práctica	
Tiempo	2 horas	
Objetivo #2	Extraer las lecciones aprendidas a partir de la construcción e implementación del encuentro pedagógico Prácticas Pedagógicas Investigativas en el currículo del Normalista Superior mediador de una cultura de paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María del año 2003 al 2016	

Respetados Participantes:

La presente guía de preguntas tiene como objetivo: Extraer las lecciones aprendidas a partir de la construcción e implementación del encuentro pedagógico Prácticas Pedagógicas Investigativas en el currículo del Normalista Superior mediador de una cultura de paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María del año 2003 al 2016; con el fin de poder sistematizar cómo ha sido el proceso Gestión Académica en el diseño de la propuesta curricular de la Práctica pedagógica Investigativa para la Formación del Normalista Superior mediador de una Cultura de Paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

RUTA METODOLÓGICA TALLER DE REFLEXIÓN PRÁCTICA

PROCESO	PROCEDIMIENTOS
REFLEXIÓN INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Se observan vídeos relacionados con experiencias de prácticas pedagógicas investigativas • Conversatorio sobre las reflexiones que despierta el vídeo
RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Paseo por el Archivo Pedagógico: observar todas las evidencias escritas e imágenes de las experiencias vividas en el desarrollo de la propuesta curricular de Prácticas pedagógicas
PREGUNTAS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las lecciones aprendidas que deja la experiencia desde su ámbito de actuación en la Institución? • ¿Cuáles son las principales fortalezas de la experiencia? • ¿Cuáles son las principales debilidades de la experiencia? • Qué sugerencias daría para evitar dificultades encontradas en el proceso?
DINÁMICAS DE SISTEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Responder las preguntas de forma individual en tarjetas de metaplan • Elaborar con las respuestas una imagen representativa • Conversatorio abierto sobre las respuestas a cada pregunta
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Papel Periódico • Marcadores • Crayolas • Colores • Grabadora • Cámara Fotográfica • Video, audio • TV

ANEXO 7: Hallazgos de la Experiencia de Sistematización

Certificación de Estudios con Cooperación Alemana

inWEnt

Internationale Weiterbildung Capacity Building
und Entwicklung gGmbH International, German

CERTIFICADO

Otorgado a

Dilia Elena Mejía Rodríguez

Por su participación en el

**"Curso de Capacitación para Multiplicadores
en Educación para la Paz con Especialización
en Transformación de Conflictos"**

realizado en las fechas siguientes:

Curso de base - del 04 de septiembre al 03 de octubre de
2005 en la ciudad de Berlín, Alemania.

Curso de Profundización - del 05 al 18 de marzo de 2006
en Ciudad de Guatemala y Quetzaltenango, Guatemala

Curso de seguimiento - del 11 al 13 de junio de 2006,
en San Juan Nepomuceno, Colombia

Bonn, 06 junio de 2006


Dra. Ingrid Jung
Directora de la División de Educación
InWEnt

H. Scheuven
para
Rita Walraf
Directora del proyecto
InWEnt


Dra. Ilse Schimpf Herken
Coordinadora Académica
del Instituto Paulo-Freire

ANEXO 7: Hallazgos de la Experiencia de Sistematización

Certificación de Estudios con Cooperación Alemana



Freie Universität  Berlin

INTERNATIONALE AKADEMIE

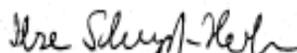
für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN

EL INSTITUTO PAULO FREIRE

CERTIFICA

Qué: DILIA ELENA MEJÍA RODRÍGUEZ, identificada con CC.No. 33.341.807 de San Juan Nepomuceno, hace parte del CURSO DE MULTIPLICADORES EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ: "CREANDO UNA CULTURA DE PAZ" CON ESPECIALIZACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS y estuvo realizando la etapa de profundización en el periodo comprendido de el 04 al 19 de Marzo del año 2006 en la Ciudad de Guatemala.

Para constancia se firma la presente certificación a los 19 días del mes de marzo del año 2006 en la Ciudad de Guatemala.


ILSE SCHIMPF-HERKEN
Directora de Instituto Paulo Freire

Paulo Freire Institut

ANEXO 8: Hallazgos de la Experiencia de Sistematización

Características del Diseño Curricular

NÚCLEOS PROBLÉMICOS- PROPUESTA CURRICULAR

NORMAL SUPERIOR MONTES DE MARÍA



ANEXO 9: Hallazgos de la Experiencia de Sistematización**Estructura Microcurrículo de Prácticas Pedagógicas Investigativa**

NUCLEO: FORMACION PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACION AREA: PRACTICAS PEDAGOGICAS INVESTIGATIVAS

GRADO: I SEM. FORMACION COMPLEMENTARIA (BACHILLERES)

PROYECTO La formación Sociohumanística del docente de Pre Escolar y Básica Primaria en el contexto de la Pedagogía de la Oralidad y la escritura

EJES PROBLEMATICOS: Prácticas Pedagógicas Investigativas, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo humano sostenible, convivencia para la paz, recreación de la cultura.

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	ESTANDAR	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACION
La Formación del Normalista Superior hacia la comprensión, promoción y transformación de su cultura.	¿Qué se entiende por educación, docencia, desarrollo humano, práctica pedagógica investigativa y vocacionalidad docente?	Educación. Docencia. Desarrollo humano. Práctica pedagógica investigativa. Vocacionalidad docente. El maestro ideal y el maestro que me gusta. Profesores "vemos, creencias" no sabemos". La experiencia de los docentes. El profesor que soñamos. Crónica del Docente que quisiéramos ser.	Diferencio los conceptos de educación, docencia, desarrollo humano, paz y práctica pedagógica investigativa. Valoro las cualidades pedagógicas y personales de la profesión docente.	Maneja con propiedad las teorías e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa. Construye relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica docente. Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula. Aplica teorías e instrumentos de evaluación por procesos formativos hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente. Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia educación, docencia y desarrollo humano. Valora la importancia de la profesión docente. 	<ul style="list-style-type: none"> El cartel de las expectativas. Conversatorios. Descubriendo la personalidad. Red de social de aprendizaje en www.ning.com Grupo social en facebook. Mi blog. 	<p>Cognitiva: Comprendo los conceptos de educación, docencia, desarrollo humano, paz y práctica pedagógica investigativa. (Pedagógica Interpretativa).</p> <p>Ciudadana: Respeto las diferencias entre los diferentes rasgos personales y profesionales que caracterizan la práctica pedagógica del docente educador(a) para la paz.</p> <p>Exploro la riqueza de las actividades lúdicas en la práctica pedagógica investigativa.</p>	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias.	<p>PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN: Realiza con base en las siguientes preguntas: ¿CÓMO ME SENTÍ?, ¿QUÉ APRENDÍ?, ¿QUÉ REFLEXIÓN ME GENERÓ LA ACTIVIDAD? En prácticas pedagógicas investigativas se dan los procesos de</p> <p>LA AUTOEVALUACIÓN: "La autoevaluación permite al alumno (a) educador (a) valorar su desempeño, despertar su sentido de responsabilidad, afianzar su autonomía mediante la apreciación de su trabajo y el gusto o disgusto que éste les produce con honradez, sinceridad y responsabilidad, a fin de llegar a conclusiones acertadas"</p>
La Formación del Normalista Superior dirigida a establecer alianzas posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social.	¿Cuál es la importancia del juego en la práctica pedagógica investigativa para posibilitar el trabajo en red y la consolidación del tejido social?	El juego que todos jugamos. Las dinámicas grupales. Las rondas. Los cantos. Juego de roles: Dramatizando el Mundo del Aula.	Valoro la importancia del juego en la práctica pedagógica investigativa.		Valora la importancia del juego. Participa en actividades lúdicas. Organiza un folleto con juegos didácticos.	Las dinámicas grupales. Las rondas y los cantos. Mi folleto de juegos. Juego de roles. Teatro foro. Red de social de aprendizaje en www.ning.com Grupo social en facebook. Mi blog.	Desarrolla diarios de campo coherente con la práctica pedagógica. Utilizo estrategias creativas (Didáctica Viva) en el contexto de la cultura de paz, la educación para la sexualidad, la construcción e ciudadanía y la formación desde los medios audiovisuales	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Colbón.	<p>LA COEVALUACIÓN "La coevaluación busca lograr un reconocimiento mutuo de las propias capacidades, logros y deficiencias, con el fin de acordar estrategias de mejoramiento y, de ninguna manera para sancionar, delatar o tomar represalias. Consiste en una evaluación mutua que hacen entre sí los alumnos-educadores, los educadores tutores, los alumnos(as) del curso. Aplicando técnicas de corrección recíproca o en grupo, con base en el diálogo"</p>

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	ESTANDAR	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (Continuación)
La Formación del Normalista Superior en el campo tecnológico, didáctico e investigativo.	¿Qué elementos permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa haciendo uso de las TIC?	<ul style="list-style-type: none"> La observación y la investigación. El laboratorio de prácticas: El diario de campo. Formato de autoevaluación (Reflexión individual). Laboratorio de practica I. 	Aplica el diario de campo en observaciones de su práctica pedagógica investigativa.	<p>Maneja con propiedad las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa</p> <p>Construye relaciones pacificas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica docente</p> <p>Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula.</p> <p>Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos</p> <p>formativa hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente.</p> <p>Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes</p>	<p>Es responsable y cumplido con su práctica de campo. Desarrolla diarios de campos coherentes. Reflexiona sobre las ventajas y desventajas de su práctica pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Red de social de aprendizaje en www.ning.com Grupo social en facebook. Mi blog. Observaciones de campo. Desarrollo del laboratorio de práctica. 	<p>Cognitiva: Comprendo los conceptos teóricos necesarios para una educación para la paz y las claves ético políticas de Paulo Freire aplicados a la práctica pedagógica investigativa</p> <p>Investigativa: Estimulo el espíritu investigativo en los estudiantes a partir de la participación de las técnicas e instrumentos de análisis y transformación de conflictos</p> <p>Científica: Aplico técnicas de investigación en el desarrollo de las prácticas de campo, reflexionando a partir de la curiosidad epistemológica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Hojas en blanco. Copias. Cartulina. Laboratorio de practica II 	<p>LA HETEROEVALUACIÓN, "La Heteroevaluación es la evaluación que hace el educador tutor(a) del desempeño del estudiante educador(a), de manera unilateral, con el objeto de determinar condiciones de calidad de logros"</p>
EJE CURRICULAR FUNDAMENTAL La formación del normalista superior para la producción de saber pedagógico a través de la práctica pedagógica investigativa	¿Qué elementos permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa del normalista desde la recreación de la cultura en la subregión Montes de María?	<p>EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> *El diario pedagógico. *El diario de campo. *La relatoría. *El protocolo. *Formatos de evaluación. *Los juegos de paz *El teatro Foro y el Teatro Imagen *Técnicas e instrumentos de análisis y transformación de conflictos. 	Maneja con propiedad técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa	<p>Maneja con propiedad técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprende los elementos de El diario pedagógico. Redacta textos coherentes y significativos como: relatoría, protocolo y ensayos Realiza dinámicas de grupo desde su práctica pedagógica Utiliza Estrategias de Cultura de paz en su práctica pedagógica Maneja las diferentes estrategias de didáctica viva en el proceso de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de guías de trabajo Pedagogía del diálogo Métodos y micrométodos de didáctica viva El portafolio de aprendizaje. Exploración por la web. Navegando por la red social. Trabajos grupales 	<p>Diario pedagógico</p> <p>Papel</p> <p>Cartulinas</p> <p>Papel periódico</p> <p>Marcadores</p> <p>Textos</p> <p>Televisor grabadora</p> <p>Hojas en blanco</p> <p>Copias.</p> <p>Vídeo Beam.</p> <p>Portátil del docente.</p> <p>Memoria USB.</p> <p>Internet</p>	<p>LOS CONSEJOS DE PRÁCTICAS DE CAMPO: es el espacio donde se socializan y debaten los desempeños y los principios de formación personal y profesional de los estudiantes educadores(as).</p> <p>EL SEGUIMIENTO A LA PRÁCTICA DE CAMPO: Son los registros de seguimiento que lleva el tutor de prácticas pedagógicas investigativas en los aspectos personales y profesionales.</p>	
La formación del normalista superior en la resolución de conflictos desde la educación para crear una cultura de paz desde los proyectos transversales de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y el proyecto de Derechos Humanos	¿Cómo crear una cultura de paz desde la práctica pedagógica investigativa articulada con los proyectos transversales de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y el proyecto de Derechos Humanos?	<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de grupo. Los talleres de manualidades. Estrategias: Cultura de paz. <ul style="list-style-type: none"> - Teatro foro. - Teatro imagen. - Video- foro. - Disco – foro. Ecología para la paz. Interculturalidad. Memoria histórica. Mediación y resolución de Conflictos. 	Construyo relaciones pacificas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica pedagógica investigativa	<p>Construyo relaciones pacificas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica pedagógica investigativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escribe ensayos y comentarios sobre el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa Comprende los conceptos básicos de cultura de paz. Apropia los conceptos básicos del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía 				

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	ESTANDAR	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (Continuación)
La formación del normalista superior en la resolución de conflictos desde la educación para crear una cultura de paz desde los proyectos transversales de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y el proyecto de Derechos Humanos	¿Cómo crear una cultura de paz desde la práctica pedagógica articulada con los proyectos transversales de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y el proyecto de Derechos Humanos?	Juegos que permiten construir una cultura Lineamientos nacionales del programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía Conceptos de: Ser humano Ciudadanía Educación Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos Equidad de Género Educación para la paz Derechos de niños y niñas (Ley 1098) *Claves Ético Políticas de Paulo Freire	Contribuyo a que los conflictos entre las personas y entre los grupos se manejen de manera pacífica mediante la aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos de análisis y transformación de conflictos en la práctica pedagógica investigativa Analizo críticamente la situación de los Derechos humanos y propongo alternativas para su promoción y defensa desde la práctica pedagógica investigativa	Maneja con propiedad los técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa Construye relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica docente Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe ensayos y comentarios sobre el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa • Comprende los conceptos básicos de cultura de paz. • Apropia los conceptos básicos del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de guías de trabajo • Pedagogía del diálogo • Métodos y micrométodos de didáctica viva • El portafolio de aprendizaje. • Exploración por la red social. • Navegando por la red social. Trabajos grupales 	Pedagógica: Articulo la pedagogía del diálogo, las dramaturgias por la paz en el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa (solución de conflictos en situaciones de aprendizaje)	<p>Papel periódico Marcadores Textos Televisor grabadora</p> <p>Hojas en blanco - Copias.</p> <p>Video Beam.</p> <p>Portátil del docente.</p> <p>Memoria USB.</p> <p>Internet</p>	<p>LA SISTEMATIZACIÓN GRUPAL DEL LABORATORIO DE PRACTICAS:</p> <p>Es la reflexión final de forma escrita de las percepciones, sentimientos y comportamientos generados durante el laboratorio de prácticas.</p> <p>Los formatos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</p> <p>Las actas de consejos de prácticas de campo</p> <p>Los formatos de seguimiento a la práctica de campo</p> <p>La sistematización grupal de los laboratorios de prácticas</p> <p>El Diario de Campo. La matriz evaluativa.</p>
La formación del normalista superior orientado a liderar procesos de gestión comunitaria que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida	¿Qué elementos teórico práctico me permiten planear actividades didácticas?	Planación de una actividad didáctica desde la matriz pedagógica del proyecto de educación para la sexualidad y construcción de Ciudadanía *Encuentro pedagógico. *Estándar. *Eje curricular, pregunta problemática, *Logro, indicador de logro. *Competencias. *Estrategias-actividades. *Evaluación. *Referentes bibliográficos.	Planear actividades didácticas utilizando los métodos y micrométodos de didáctica viva y la matriz pedagógica del proyecto ESCC	Maneja la matriz pedagógica del proyecto ESCC Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos formativa hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente. Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Planear una actividad didáctica de acuerdo a los elementos del diario pedagógico • Maneja la matriz pedagógica del programa Nacional de Educación para la paz y construcción de Ciudadanía 				
La formación del normalista superior hacia la comprensión, promoción y transformación de su cultura	¿Cómo aprovechar los intereses y necesidades de aprendizajes de los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula?	El proyecto pedagógico de aula: desde el uso pedagógico de los medios audiovisuales y la sexualidad. Lluvia de ideas. Concepciones teóricas y experiencias (Práctica)	Identifico intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula.		<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los elementos del proyecto pedagógico de aula • Construye proyectos pedagógicos de aula 		Oriento la construcción de proyectos pedagógicos de aula en la práctica de campo.		

NÚCLEO: FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN **ÁREA:** PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

GRADO: I SEM. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

PROYECTO La formación Sociohumanística del docente de Pre Escolar y Básica Primaria en el contexto de la Pedagogía de la Oralidad y la escritura

EJES PROBLÉMICOS: Prácticas Pedagógicas Investigativas, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo humano sostenible, convivencia para la paz, recreación de la cultura.

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	ESTANDAR	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACION
EJE CURRICULAR FUNDAMENTAL La formación del normalista superior para la producción de saber pedagógico a través de la práctica pedagógica investigativa	¿Qué elementos hacen parte de la práctica pedagógica investigativa para llegar a la producción de saber pedagógico? ¿Cómo aprovechar los elementos que fundamentan la didáctica general en la práctica pedagógica investigativa para llegar a la producción de saber pedagógico?	*Conceptualización sobre la PPI *Operaciones, relaciones y condiciones en la práctica docente *Elementos de la PPI -La planeación de aula -El estilo pedagógico -La evaluación en el aula -Las relaciones pedagógicas *La Didáctica como disciplina pedagógica. Evolución del pensamiento didáctico. *Caracterización científica de la Didáctica. La dimensión técnica, tecnológica, artística de la Didáctica. *El proceso de enseñanza aprendizaje como objeto de la Didáctica. *Contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Comprende los elementos que hacen parte de la práctica pedagógica investigativa para llegar a la producción de saber pedagógico Aprovecha los elementos que fundamentan la didáctica general en la práctica pedagógica investigativa para llegar a la producción de saber pedagógico	Maneja con propiedad las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa Construye relaciones positivas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica docente Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula. Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos formativa hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente. Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	*Conceptualiza sobre la PPI *Explica las operaciones, relaciones y condiciones en la práctica docente *Identifica y aplica los en su práctica de campo los elementos de la PPI -La planeación de aula; El estilo pedagógico; La evaluación en el aula; Las relaciones pedagógicas *Comprende la importancia de la Didáctica como disciplina pedagógica y la evolución del pensamiento didáctico. *Explica la caracterización científica de la Didáctica y las dimensiones técnica, tecnológica, artística de la Didáctica. *Analiza el proceso de enseñanza aprendizaje como objeto de la Didáctica. *realiza la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	*Las guías de trabajo *Métodos de Didáctica viva: *El almacenador de problemas *Entrevista en parejas *Taller de aplicación práctica *Diálogo de saberes por la web- Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas	Cognitiva: Comprende la importancia de la sistematización de la práctica pedagógica investigativa. Identifica los elementos que fundamentan la didáctica general Investigativa: Estimuló el espíritu investigativo en los estudiantes a partir de la participación en proyectos pedagógico de aula y en las estrategias de cultura de paz. Ciudadana: Utilizo estrategias creativas en el contexto de la cultura de paz, la educación para la sexualidad, la construcción e ciudadanía y la formación desde los medios audiovisuales.	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Clasemate. Video Beam. Portátil del docente. Memoria USB. Videos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje
La formación del normalista superior orientado a liderar procesos de gestión comunitaria que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida	SUBPREGUNTAS ¿Qué elementos contiene la planeación de aula en la formación del normalista superior para el preescolar y la educación básica primaria?	Planeación de una actividad didáctica: *Encuentro pedagógico. *Estándar. *Eje curricular, pregunta problemática *Logro, indicador de logro. *Competencias. *Estrategias-actividades. *Evaluación. *Referentes bibliográficos. Estructura de planeación de un proyecto pedagógico de aula	Planea actividades didácticas utilizando los métodos y micro métodos de didáctica viva.		*Explica la importancia de la planeación de aula en la práctica pedagógica investigativa *Planea actividades didácticas teniendo en cuenta los métodos y micro métodos de didáctica viva *Socializa sus experiencias de aprendizaje en la red social *Maneja con propiedad las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa: *Construye su diario pedagógico atendiendo a los elementos establecidos *Construye su diario pedagógico atendiendo a los elementos establecidos *Registra observaciones utilizando el diario de campo *Produce textos de relatorías a partir de los documentos de lectura *Diligencia los formatos de evaluación en la práctica de campo	*Las guías de trabajo Métodos de Didáctica Viva: Disco-foro Mundo de la lectura Círculos de Cultura Teatro Foro Conceptualización Taller de aplicación práctica Diálogo de saberes por la web- Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas			

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS (Continuación)	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La formación del normalista superior hacia la comprensión, promoción y transformación de su cultura	¿Qué elementos permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa?	EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS: *El diario pedagógico. *El diario de campo. *La relatoría. *El protocolo. *Formatos de evaluación	Manejo con propiedad las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa	Maneja con propiedad las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa Construye relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica docente Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula. Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos formativos hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente. Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	Construye relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica pedagógica investigativa: * Contribuye a que los conflictos entre las personas y entre los grupos se manejen de manera pacífica mediante la aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos de análisis y transformación de conflictos en la práctica docente *Analiza críticamente la situación de los Derechos humanos y propongo alternativas para su promoción y defensa desde la práctica docente. *Socializa sus experiencias de aprendizaje en la red social	*Las guías de trabajo Métodos de Didáctica Viva: *Dramaturgias en el aula *Tejiendo mi historia *Círculos de cultura. Diálogo de saberes por la web- Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas	Científica: Aplica técnicas de investigación en el desarrollo del proyecto pedagógico de aula. Pedagógica: Artículo estrategias creativas de didáctica viva en el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa. Aprovecha los intereses y necesidades de aprendizajes de los estudiantes para encaminar la estrategia del proyecto pedagógico de aula	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Clasemate. Video Beam. Portátil del docente. Memoria USB. Vídeos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje
La formación del normalista superior en la resolución de conflictos desde la educación para crear una cultura de paz	¿Qué estilo pedagógico favorece relaciones pedagógicas hacia la creación una cultura de paz desde la práctica docente?	*Conceptos de Educación para la paz *Claves Ético Políticas de Paulo Freire *Juegos que permiten construir una cultura de paz *Métodos y micro métodos de DIDÁCTICA VIVA *El teatro Foro y el Teatro Imagen *Técnicas e instrumentos de análisis y transformación de conflictos. *Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos sexuales y reproductivos	Construye relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica pedagógica investigativa Contribuye a que los conflictos entre las personas y entre los grupos se manejen de manera pacífica mediante la aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos de análisis y transformación de conflictos en la práctica docente Analiza críticamente la situación de los Derechos humanos y propongo alternativas para su promoción y defensa desde la práctica pedagógica investigativa.	Maneja con propiedad las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar la práctica pedagógica investigativa Construye relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica docente Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula. Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos formativos hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente. Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos formativos hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente: *Comprende la importancia de la evaluación formativa *Explica los métodos para la evaluación formativa *Diligencia con precisión los formatos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación *Socializa sus experiencias de aprendizaje en la red social	*Las guías de trabajo Métodos de Didáctica Viva: La palabra clave El semáforo Métodos de evaluación por procesos para el desarrollo de competencias: -Paseo por el parque -La telaraña -La pelota de retroalimentación -La autoevaluación -La coevaluación -La heteroevaluación Diálogo de saberes por la web- Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas	-		

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	ESTANDAR	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	COMPETENCIAS (Continuación)	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACION
La formación del normalista superior en el campo tecnológico, didáctico e investigativo	¿Qué procesos de evaluación en el aula son pertinentes para la educación preescolar y la básica primaria? ¿Cómo aprovechar los intereses y necesidades de aprendizajes de los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula?	*Pregunta de Evaluación sustentada en el PEI *Técnicas de Evaluación *Métodos de Evaluación por procesos para el desarrollo de competencias *Instrumentos de Evaluación El proyecto pedagógico de aula: Estructura de un proyecto pedagógico de aula Concepciones teóricas y experiencias (Práctica)	Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos para el desarrollo de competencias en su práctica docente. Identifico intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula.	Maneje con propiedad las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar las prácticas pedagógicas Investigativo Construye relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana desde la práctica docente Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula. Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos formativos hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente. Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	*Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula: *Comprende la importancia del proyecto de aula como estrategia didáctica *Aprovecha las experiencias pedagógicas con sus estudiantes para encaminar la estrategia del proyecto de aula *Participa en planearlas sobre los elementos conceptuales del proyecto de aula *Socializa sus experiencias de aprendizaje en la red social	*Las guías de trabajo Métodos de Didáctica Viva: Los seis sombreros Ensalada de textos Parrafado guiado La olla de la fortuna El ensayo El foro virtual *Las guías de trabajo Diálogo de saberes por la web-Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas	Comunicativa: Comparte sus saberes pedagógicos de forma cohesiva y coherente en informes escritos. Subsente de forma argumentada sus experiencias pedagógicas en las prácticas docentes	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Classmate. Video Beam. Portátil del docente. Memoria USB. Videos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje
La formación del normalista superior dirigida a establecer alianzas, posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social	¿Qué importancia tiene el diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes?	*Sistematización de experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo en los niveles de educación preescolar y de básica primaria. *Producción de un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo en los niveles de educación preescolar y de básica primaria. *Socialización de experiencias	*Sistematizo las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Produco un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Socializo las experiencias pedagógicas	Identifica intereses y necesidades de aprendizaje en los estudiantes desde el proyecto pedagógico de aula. Aplica técnicas e instrumentos de evaluación por procesos formativos hacia el desarrollo de competencias en su práctica docente. Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	*Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas pedagógicas investigativas: *Sistematizo las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Produce un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Socializa las experiencias pedagógicas *Socializa sus experiencias de aprendizaje en la red social	*Las guías de trabajo Métodos de Didáctica Viva: Disco-foro Mundo de la lectura Círculos de Cultura Teatro Foro Conceptualización Taller de aplicación práctica Diálogo de saberes por la web-Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas			
PRÁCTICA DE CAMPO	LABORATORIO 1 LABORATORIO 2	EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EDUCACIÓN PREESCOLAR	DE FEBRERO A ABRIL DE MAYO A JUNIO		Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes *Sistematizo las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Produce un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Socializo las experiencias pedagógicas *Socializa sus experiencias de aprendizaje en la red social	Panel Foro Virtual	DIDÁCTICA DEL CASTELLANO, LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL INGLÉS DIDÁCTICA DEL PREESCOLAR		

NÚCLEO: FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN ÁREA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

GRADO: II SEM. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.

PROYECTO La formación Sociohumanística del docente de Pre Escolar y Básica Primaria en el contexto de la Pedagogía de la Oralidad y la escritura

EJES PROBLÉMICOS: Prácticas Pedagógicas Investigativas, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo humano sostenible, convivencia para la paz, recreación de la cultura

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	ESTANDAR	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACION
EJE CURRICULAR FUNDAMENTAL La formación del normalista superior para la producción de saber pedagógico a través de la práctica pedagógica investigativa	¿Qué pertinencia pedagógica, didáctica e investigativa tiene desarrollo de los proyectos transversales de Educación para la Sexualidad y educación ambiental, educación sexualidad, educación para la democracia y otros en la formación docente? ¿Qué modelos didácticos posibilitan el desarrollo de los proyectos transversales de Educación para la Sexualidad y educación ambiental, educación sexualidad, educación para la democracia y otros en la formación docente?	*La enseñanza obligatoria en los niveles de preescolar y de básica primaria *Normatividad: Proyectos Transversales *Estructura proyectos Transversales *Enfoques y modelos de la Didáctica y sus proyecciones prácticas sobre los procesos educativos: -Enfoque científico-tecnológico. -Enfoque interpretativo-simbólico. -Enfoque socio-crítico. Modelos Didácticos de orientación técnica, práctica y crítica.	Explico la importancia pedagógica, didáctica e investigativa tiene desarrollo de los proyectos transversales/ enseñanza obligatoria en la formación docente	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica. Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre.	*Explica la importancia pedagógica, didáctica e investigativa tiene desarrollo de los proyectos transversales/ temas de la enseñanza obligatoria en la formación docente *Conoce los temas de la enseñanza obligatoria en los niveles de preescolar y de básica primaria *Explica Normatividad: Proyectos Transversales *Comprende la estructura de los proyectos Transversales *Comprende los enfoques y modelos de la Didáctica y sus proyecciones prácticas sobre los procesos educativos: -Enfoque científico-tecnológico. -Enfoque interpretativo-simbólico. -Enfoque socio-crítico. *Utiliza los modelos didácticos de orientación técnica, práctica y crítica, en la orientación de los proyectos transversales/ temas de la enseñanza obligatoria en la formación docente	*Las guías de trabajo Video foros Métodos y micro métodos de didáctica viva Investigaciones documentales	Cognitiva: Comprendo la importancia de los proyectos transversales en la práctica docente Identifica los enfoques y modelos de la Didáctica y sus proyecciones prácticas sobre los procesos educativos Investigativa: Estimulo el espíritu investigativo en los estudiantes a partir de la participación en proyectos transversales en la práctica docente	Papel periódico. Marcadoreas. Hojas en blanco. Copias. Clasemata. Video Beam. Portátil del docente.	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación
La formación del normalista superior orientado a liderar procesos de gestión comunitaria que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida	SUBPREGUNTAS ¿Cómo liderar acciones de gestión comunitaria a través de los procesos didácticos en el desarrollo de los proyectos transversales de Educación para la Sexualidad y Construcción de ciudadanía, la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica?	*Normatividad: Proyectos Transversales *Estructura proyectos Transversales *Propuestas Conceptuales de los proyectos transversales de Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica. *Propuestas Operativas *Formatos y estrategias para el desarrollo y sistematización: *Matriz pedagógica EL LABORATORIO DE PRACTICAS DE CAMPO	Construye y aplico proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica.	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica. *Comprende la importancia de los proyectos transversales en la práctica docente *Estimula el espíritu investigativo en los estudiantes a partir de la participación en proyectos transversales en la práctica docente Utiliza estrategias creativas para el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente Aplica técnicas e instrumentos para la sistematización de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente Articula estrategias creativas de didáctica viva en el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente Utiliza herramientas tecnológicas como: Blogs, wikis, chat, foros, redes sociales,	*Las guías de trabajo Métodos de Didáctica viva: Juego de Roles El juego de las palabras Círculos de Cultura Diálogo de saberes por la web- Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas		Memoria USB. Videos. Internet	INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS (Continuación)	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La formación del normalista superior hacia la comprensión, promoción y transformación de su cultura	¿Cómo articular a los procesos didácticos el desarrollo de los proyectos transversales de Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre?	<p>* EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO</p> <p>*Normatividad: Proyectos Transversales</p> <p>*Estructura proyectos Transversales</p> <p>*Propuestas Conceptuales de los proyectos transversales de Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre.</p> <p>*Propuestas Operativas</p> <p>*Formatos y estrategias para el desarrollo y sistematización.</p>	Construyo y aplico proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre.	<p>Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica.</p> <p>Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre.</p> <p>Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la</p>	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre.	<p>*Las guías de trabajo</p> <p>Métodos de Didáctica Viva:</p> <p>*Dramaturgias en el aula</p> <p>*Tejiendo mi historia</p> <p>*Círculos de cultura.</p> <p>Diálogo de saberes por la web-Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas</p>	<p>Ciudadana:</p> <p>Utilizo estrategias creativas para el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente</p> <p>Científica:</p> <p>Aplico técnicas e instrumentos para la sistematización de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente</p> <p>Pedagógica:</p>	<p>Papel periódico.</p> <p>Marcadores.</p> <p>Hojas en blanco.</p> <p>Copias.</p> <p>Classemate.</p> <p>Video Beam.</p> <p>Portátil del docente.</p> <p>Memoria USB.</p> <p>Videos.</p> <p>Internet</p>	<p>CRITERIOS:</p> <p>*Participación activa individual y grupal</p> <p>*Grado de Satisfacción</p> <p>*Éxito de aprendizaje</p> <p>TÉCNICAS:</p> <p>Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación</p> <p>INSTRUMENTOS:</p> <p>Matriz de evaluación</p> <p>El portafolio de aprendizaje</p>
La formación del normalista superior en la resolución de conflictos desde la educación para crear una cultura de paz	¿Cómo articular a los procesos didácticos el desarrollo de los proyectos transversales de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz?	<p>* EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO</p> <p>*Normatividad: Proyectos Transversales Transversales</p> <p>*Propuestas Conceptuales de los proyectos transversales de Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica.</p> <p>*Propuestas Operativas</p> <p>*Formatos y estrategias para el desarrollo y sistematización.</p>	Construyo y aplico proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz	Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz. Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz	<p>*Las guías de trabajo</p> <p>Métodos de Didáctica Viva: Disco-foro Mundo de la lectura Círculos de Cultura Teatro Foro Conceptualización Taller de aplicación práctica</p> <p>Diálogo de saberes por la web-Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas</p>	<p>Artículo estrategias creativas de didáctica viva en el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente</p>		

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS (Continuación)	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La formación del normalista superior en el campo tecnológico, didáctico e investigativo	¿Como articular a los procesos didácticos el desarrollo del proyecto piloto uno a uno?	EL LABORATORIO DE PRACTICAS DE CAMPO Normatividad de proyecto Estructura del proyecto Propuesta Operativa Mecanismos de seguimiento y evaluación	Apropio y aplico en mi práctica docente los procesos didácticos del proyecto piloto uno a uno	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica. Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el	*Apropia y aplica en la práctica docente los procesos didácticos del proyecto piloto uno a uno *Explica la Normatividad de proyecto *Comprende la Estructura del proyecto Propuesta Operativa *Utiliza los Mecanismos de seguimiento y evaluación	*Las guías de trabajo Métodos de Didáctica Viva: *Observaciones de campo *Trabajando con el clasemate *Circuitos de cultura. Diálogo de saberes por la web- Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas	Tecnológica: Utilizo herramientas tecnológicas como: Blogs, wikis, chat, foros, redes sociales, buccadores, páginas web para intercambiar experiencias en el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente	Papel periodico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Clasemate. Video Beam. Portafoli del docente. Memoria USB. Videos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TECNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje
La formación del normalista superior dirigida a establecer alianzas, posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social	¿De que manera desde la PPI se pueden establecer alianzas, posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social?	ESTRATEGIAS PARA EL ESTABLECIMIENTO DE ALIANZAS Y EL TRABAJO EN RED: *El diagrama de Venn *Las mesas de trabajo *Las redes *Los acuerdos interinstitucionales *Las alianzas estrategicas	Comprendo la importancia de establecer alianzas, posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social Aplico desde mi práctica docente las estrategias para el establecimiento de alianzas y el trabajo en red	marco de la Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre. Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz Comprende la importancia del	Comprende la importancia de establecer alianzas, posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social desde la PPI Aplica desde la práctica docente las estrategias para el establecimiento de alianzas y el trabajo en red: *El diagrama de Venn *Las mesas de trabajo *Las redes *Los acuerdos interinstitucionales *Las alianzas estrategicas	Métodos de Didáctica Viva: *Las guías de trabajo Disco-foro Mundo de la lectura Circuitos de Cultura La escucha activa Conceptualización Taller de aplicación práctica Diálogo de saberes por la web- Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas	DIDACTICA DEL CASTELLANO, LA EDUCACION FISICA Y EL INGLES DIDACTICA DEL PREESCOLAR		
PRACTICA DE CAMPO	LABORATORIO 1 LABORATORIO 2	EDUCACION BASICA PRIMARIA EDUCACION PREESCOLAR	DE FEBRERO A ABRIL DE MAYO A JUNIO	diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes *Sistematiza las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Produce un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Socializa las experiencias pedagógicas *Socializa sus experiencias de aprendizaje en la red social	Panel Foro Virtual	*		

▬ **NÚCLEO:** FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN **ÁREA:** PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

GRADO: III SEM. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.

PROYECTO La formación Sociohumanística del docente de Pre Escolar y Básica Primaria en el contexto de la Pedagogía de la Oralidad y la escritura

EJES PROBLÉMICOS: Prácticas Pedagógicas Investigativas, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo humano sostenible, convivencia para la paz, recreación de la cultura.

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS (Continuación)	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La formación del normalista superior hacia la comprensión, promoción y transformación de su cultura	¿Qué procesos didácticos contribuyen a la comprensión, promoción y transformación de la cultura con niñas, niños y jóvenes de grupos étnicos (Afrodescendiente)?	EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO * Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones étnicas (Afrodescendiente) *Marco jurídico * Acciones para la atención educativa a poblaciones étnicas. (Afrodescendiente) * La cátedra afro caribeña	*Comprendo los procesos didácticos que contribuyen a la comprensión, promoción y transformación de la cultura con niñas, niños y jóvenes de grupos étnicos (Afrodescendiente)	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica. Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre. Construye y aplica	*Comprendo los procesos didácticos contribuyen a la comprensión, promoción y transformación de la cultura con niñas, niños y jóvenes de grupos étnicos (Afrodescendiente) *Conoce los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones étnicas (Afrodescendiente) *Explica el marco jurídico para la atención educativa a poblaciones étnicas (Afrodescendiente) * Se apoya en las acciones para la atención educativa a poblaciones étnicas. (Afrodescendiente) * Apropia los elementos de la cátedra afro caribeña	*Salida de campo a poblaciones Afrodescendiente *Observaciones etnográficas *Guías de trabajo *Métodos y micro métodos de didáctica viva *El proyecto de aula	Científica: Aplico técnicas e instrumentos para la sistematización de la educación campesina y rural. Pedagógica: Articulo estrategias creativas de didáctica viva en el desarrollo de la didáctica de la educación preescolar		
La formación del normalista superior en la resolución de conflictos desde la educación para crear una cultura de paz	¿Qué procesos didácticos desde la educación para una cultura de paz contribuyen al manejo de conflictos en la atención educativa a niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento?	EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO * Lineamientos de política para la atención educativa a la población afectada por la violencia *Marco jurídico * Acciones para la atención educativa de las poblaciones afectadas por la violencia * Aplicación de los criterios del plan de acción *Seguimiento y evaluación	* Comprendo los procesos didácticos que contribuyen al manejo de conflictos en la atención educativa a niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento desde la educación para una cultura de paz	proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas	* Comprendo los procesos didácticos que contribuyen al manejo de conflictos en la atención educativa a niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento desde la educación para una cultura de paz *Participa activamente en el LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO *Conoce los lineamientos de política para la atención educativa a la población afectada por la violencia *Explica EL Marco jurídico * Elecuta Acciones para la	*Guías de trabajo *Métodos y micrométodos de didáctica viva *Métodos para el análisis, mediación y transformación de conflictos *La escucha activa *Métodos para prevenir conflictos en situaciones de aprendizaje		Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Clasemate. Video Beam. Portátil del docente. Memoria USB. Videos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
EJE CURRICULAR FUNDAMENTAL	¿De qué manera los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y estudio y conocimiento de contextos promueven la inclusión de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad?	* Modalidades de atención educativa a poblaciones según título III de la ley 115 de 1994, referidas promover la inclusión de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Lineamientos establecidos por el MEN *Principios pedagógicos en el contexto de Modalidades de atención educativa a poblaciones vulnerables	Explico cómo los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y estudio y conocimiento de contextos Promuevo la inclusión de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad desde la PPI.	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica. Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre. Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	*Explica como los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y estudio y conocimiento de contextos *Promueve la inclusión de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad desde la PPI. * Identifica Modalidades de atención educativa a poblaciones según título III de la ley 115 de 1994, referidas promover la inclusión de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Conoce los lineamientos establecidos por el MEN para la atención educativa a poblaciones vulnerables *Caracteriza los principios pedagógicos en el contexto de Modalidades de atención educativa a poblaciones vulnerables *Comprende los fundamentos teóricos del currículum. *Explica los elementos nucleares del currículum: Objetivos, Contenidos, Estrategias metodológicas, Medios y recursos didácticos. Evaluación. *Conceptualiza las funciones del docente. Las tareas del profesor en relación con la planificación del proceso didáctico. *Asume la dimensión investigadora del profesor(a) en su práctica de campo.	*La investigación documental *Los círculos de cultura *Métodos y micro métodos de didáctica viva *Las guías de trabajo	Cognitiva: Comprendo la importancia de la educación campesina y rural. Conoce los elementos hacen parte de la planeación del proceso didáctico en el diseño y desarrollo del currículum Investigativa: Estimulo el espíritu investigativo en los estudiantes a partir de la participación en el gobierno escolar Ciudadana: Utilizo las estrategias propuestas por el gobierno escolar	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Clasemate. Video Beam. Portátil del docente. Memoria USB. Videos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje
La formación del normalista superior orientado a liderar procesos de gestión comunitaria que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida	SUBPREGUNTAS ¿Qué procesos didácticos contribuyen al desarrollo del pensamiento productivo y de gestión comunitaria con población campesina y rural?	EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO *Normatividad: Proyectos Población Campesina y rural *Modelos Educativos Flexibles -Escuela Nueva -Postprimaria rural *Estructura de la Planeación de aula desde los modelos educativos	Articulo la didáctica de las áreas de naturales, castellano, matemáticas y educación física con población campesina y rural Manejo los principios didácticos de los modelos educativos flexibles: escuela nueva y Postprimaria	Articula a la didáctica de las áreas los lineamientos establecidos para trabajar con población campesina y rural *Maneja los principios didácticos de los modelos educativos flexibles: Escuela nueva y Postprimaria rural. *Comprende la importancia del gobierno escolar en la educación campesina y rural.	Métodos de Didáctica viva: Juego de Roles El juego de las palabras Círculos de Cultura Diálogo de saberes por la web-Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas				

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS (Continuación)	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La formación del normalista superior en el campo tecnológico, didáctico e investigativo	¿Qué implicaciones didácticas tiene la pedagogía articulada a las tecnologías de la información y la comunicación?	*La infopedagogía * Práctica pedagógica y TIC-investigaciones/tendencias *Proyecto Piloto Uno a Uno EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO	Explico las implicaciones didácticas tiene la pedagogía articulada a las tecnologías de la información y la comunicación	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para la Sexualidad y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica.	* Explica los lineamientos de política para la atención educativa a la población afectada por la violencia *Marco jurídico* Acciones para la atención educativa de las poblaciones afectadas por la violencia * Aplicación de los criterios del plan de acción	Métodos de Didáctica Viva: Los seis sombreros Ensalada de textos Paráfrasis guiada La olla de la fortuna El ensayo El foro virtual El chat	Tecnológica: Utilizo herramientas tecnológicas como: Blogs, wikis, chat, foros, redes sociales, buscadores, páginas web para intercambiar experiencias en el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Clasemate. Video Beam. Portátil del docente. Memoria USB. Videos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje
La formación del normalista superior dirigida a establecer alianzas, posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social	¿Qué importancia tiene el diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes?	*Sistematización de experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo en los niveles de educación preescolar y de básica primaria. *Producción de un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo en los niveles de educación preescolar y de básica primaria. *Socialización de experiencias	*Sistematizo las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Produzco un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Socializo las experiencias pedagógicas	Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación Ambiental y Aprovechamiento del Tiempo Libre. Construye y aplica proyectos pedagógicos transversales en el marco de la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Cultura de paz Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	Comprende la importancia del diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes *Sistematiza las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Produce un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Socializa las experiencias pedagógicas *Socializa sus experiencias de aprendizaje en la red social	Métodos de Didáctica Viva: Los seis sombreros Ensalada de textos Paráfrasis guiada La olla de la fortuna El ensayo El foro virtual El chat			
PRÁCTICA DE CAMPO	LABORATORIO 1 LABORATORIO 2	EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EDUCACIÓN PREESCOLAR	DE FEBRERO A ABRIL DE MAYO A JUNIO			Diálogo de saberes por la web- Socialización de experiencias en la red social de prácticas pedagógicas			

NÚCLEO: FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN ÁREA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

GRADO: IV SEM. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

PROYECTO La formación Sociohumanística del docente de Pre Escolar y Básica Primaria en el contexto de la Pedagogía de la Oralidad y la escritura

EJES PROBLÉMICOS: Prácticas Pedagógicas Investigativas, la valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad en el desarrollo humano sostenible, convivencia para la paz, recreación de la cultura

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
EJE CURRICULAR FUNDAMENTAL La formación del normalista superior para la producción de saber pedagógico a través de la práctica pedagógica investigativa	¿Qué niveles de decisión curricular son necesarios en los procesos didácticos?	*Niveles de decisión curricular. *Nivel político-administrativo. *Nivel institucional de centro. *Nivel de aula.	Comprende los diferentes niveles de decisión curricular son necesarios en los procesos didácticos	Comprende los diferentes niveles de decisión curricular son necesarios en los procesos didácticos Domino los procesos didácticos contribuyen al aprendizaje en los(as) niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales Explica las oportunidades pedagógicas y didácticas ofrece la integración curricular y la enseñanza integrada en la educación preescolar y de básica primaria en las diferentes modalidades de atención a poblaciones Utiliza las estrategias tecnológicas posibilitan el aprendizaje en los niños(as) de los niveles de educación preescolar y de básica primaria Maneja las estrategias y actividades posibilitan la resolución de conflictos	*Comprende la importancia de los niveles de decisión curricular. *Explica el Nivel político-administrativo. *Conceptualiza Nivel institucional de centro. *Tiene en cuenta en la planeación didáctica Nivel de aula.	*La investigación documental *Los círculos de cultura *Métodos y micro métodos de didáctica viva *Las guías de trabajo	Cognitiva: Comprende los principios didácticos que contribuyen al aprendizaje en los(as) niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales Comprende la importancia de la integración curricular y la enseñanza integrada	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Classmate. Video Beam.	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación
La formación del normalista superior orientado a liderar procesos de gestión comunitaria que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida	¿Qué procesos didácticos contribuyen al aprendizaje en los(as) niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales?	EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO + Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones con necesidades educativas especiales *Marco jurídico * Acciones pedagógicas	Domino los procesos didácticos contribuyen al aprendizaje en los(as) niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales	Domino los procesos didácticos contribuyen al aprendizaje en los(as) niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales Utiliza las estrategias tecnológicas posibilitan el aprendizaje en los niños(as) de los niveles de educación preescolar y de básica primaria Maneja las estrategias y actividades posibilitan la resolución de conflictos	*Conoce los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones con necesidades educativas especiales *Explica el Marco jurídico + Utiliza las acciones	Métodos de Didáctica viva: Juego de Roles El juego de las palabras Círculos de Cultura Diálogo de saberes	Investigativa: Asume una actitud investigativa en sus prácticas docentes.	Portátil del docente. Memoria USB. Videos. Internet	INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La formación del normalista superior hacia la comprensión, promoción y transformación de su cultura	¿Qué oportunidades pedagógicas y didácticas ofrece la integración curricular y la enseñanza integrada en la educación preescolar y de básica primaria en las diferentes modalidades de atención a poblaciones?	EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO *Marco legal de la integración *Acercamiento conceptual en relación con la enseñanza integrada *Modelos pedagógicos para la enseñanza integrada *Estrategias metodológicas para la enseñanza integrada *Estrategias metodológicas para orientar la enseñanza integrada *Actividades metodológicas para orientar la enseñanza integrada *La integración por actividad: el juego		Comprende los diferentes niveles de decisión curricular son necesarios en los procesos didácticos Domino los procesos didácticos contribuyen al aprendizaje en los(as) niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales Explica las oportunidades pedagógicas y didácticas ofrece la integración curricular y la enseñanza integrada en la educación preescolar y de básica primaria en las diferentes modalidades de atención a poblaciones Utiliza las estrategias tecnológicas posibilitan el aprendizaje en los niños(as) de los niveles de educación preescolar y de básica primaria Maneja las estrategias y actividades posibilitan la resolución de conflictos escolares	EL LABORATORIO DE PRÁCTICAS DE CAMPO* *Conoce el Marco legal de la integración *Se apropia del acercamiento conceptual en relación con la enseñanza integrada *Comprende los diferentes modelos pedagógicos para la enseñanza integrada *Utiliza las diferentes estrategias y actividades metodológicas para la enseñanza integrada *Comprende la importancia de la integración por actividad: el juego	*Salida de campo a poblaciones Afrodescendiente *Observaciones etnográficas *Guías de trabajo *Métodos y micro métodos de didáctica viva *El proyecto de aula	Ciudadana: Promueve en sus prácticas docentes actividades que contribuyen a la creación de una cultura de paz Participa en las acciones encaminadas a la transformación de los conflictos escolares Científica: Tiene en cuenta el enfoque socio crítico de la didáctica general en sus prácticas docentes Pedagógica: Utiliza estrategias y actividades creativas e innovadoras que facilitan el aprendizaje de los estudiantes en los diferentes tipos de poblaciones	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Classmate. Video Beam. Portátil del docente. Memoria USB. Videos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje
La formación del normalista superior en la resolución de conflictos desde la educación para crear una cultura de paz	¿Qué estrategias y actividades posibilitan la resolución de conflictos escolares?	*Trabajando con el conflicto *Herramientas para analizar el conflicto *La intervención en el conflicto *Enfrentando las consecuencias del conflicto *La resiliencia	Manejo las estrategias y actividades posibilitan la resolución de conflictos escolares	Comprende la importancia tiene el diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes	*Conoce los elementos teóricos que permiten trabajar con el conflicto *Utiliza las herramientas para analizar el conflicto escolar en sus prácticas docentes *Utiliza la mediación en la intervención de conflictos escolares *Enfrentando las consecuencias del conflicto *La resiliencia	*Guías de trabajo *Métodos y micrométodos de didáctica viva *Métodos para el análisis, mediación y transformación de conflictos *La escucha activa *Métodos para prevenir conflictos en situaciones de aprendizaje			

EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	ESTÁNDAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	COMPETENCIAS	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La formación del normalista superior en el campo tecnológico, didáctico e investigativo	¿Qué estrategias tecnológicas posibilitan el aprendizaje en los niños(as) de los niveles de educación preescolar y de básica primaria?	*Las TIC en la enseñanza del preescolar y la básica primaria *Manejo de Software educativos.	Explico las implicaciones didácticas que la pedagogía articulada a las tecnologías de la información y la comunicación	Comprende los diferentes niveles de decisión curricular que son necesarios en los procesos didácticos Domino los procesos didácticos que contribuyen al aprendizaje en los(as) niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales Explica las oportunidades pedagógicas y didácticas que ofrece la integración curricular y la enseñanza integrada en la educación preescolar y de básica primaria en las diferentes modalidades de atención a poblaciones Utiliza las estrategias tecnológicas que posibilitan el aprendizaje en los niños(as) de los niveles de educación preescolar y de básica primaria Maneja las estrategias y actividades que posibilitan la resolución de conflictos escolares Comprende la importancia que tiene el diálogo de saberes pedagógicos y	*Conoce los elementos teóricos que permiten trabajar con el conflicto *Utiliza las herramientas para analizar el conflicto escolar en sus prácticas docentes *Utiliza la mediación en la intervención de conflictos escolares *Enfrentando las consecuencias del conflicto *La resiliencia	*Guías de trabajo *Métodos y micrométodos de didáctica viva *Métodos para el análisis, mediación y transformación de conflictos *La escucha activa *Métodos para prevenir conflictos en situaciones de aprendizaje	Tecnológica: Utilizo herramientas tecnológicas como: Blogs, wikis, chat, foros, redes sociales, buscadores, páginas web para intercambiar experiencias en el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales en la práctica docente	Papel periódico. Marcadores. Hojas en blanco. Copias. Clasmate. Video Beam. Portátil del docente. Memoria USB. Videos. Internet	CRITERIOS: *Participación activa individual y grupal *Grado de Satisfacción *Éxito de aprendizaje TÉCNICAS: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación INSTRUMENTOS: Matriz de evaluación El portafolio de aprendizaje
La formación del normalista superior dirigida a establecer alianzas, posibilitando el trabajo en red y la consolidación del tejido social	¿Qué importancia tiene el diálogo de saberes pedagógicos y didácticos desde las prácticas docentes?	*Sistematización de experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo en los niveles de educación preescolar y de básica primaria. *Producción de un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo en los niveles de educación preescolar y de básica primaria. *Socialización de experiencias	*Sistematizo las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Produzco un artículo sobre las experiencias pedagógicas y didácticas en la práctica de campo *Socializo las experiencias pedagógicas	pedagógicas y didácticas que ofrece la integración curricular y la enseñanza integrada en la educación preescolar y de básica primaria en las diferentes modalidades de atención a poblaciones Utiliza las estrategias tecnológicas que posibilitan el aprendizaje en los niños(as) de los niveles de educación preescolar y de básica primaria Maneja las estrategias y actividades que posibilitan la resolución de conflictos escolares Comprende la importancia que tiene el diálogo de saberes pedagógicos y	*Explica la forma como se pueden articular Las TIC en la enseñanza del preescolar y la básica primaria *Maneja apropiadamente los Software educativos	Métodos de Didáctica Viva: Los seis sombreros Ensalada de textos Paráfrasis guiada La olla de la fortuna El ensayo El foro virtual El chat			
PRÁCTICA DE CAMPO	LABORATORIO LABORATORIO 2	EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EDUCACIÓN PREESCOLAR	DE FEBRERO A ABRIL DE MAYO A JUNIO	la resolución de conflictos escolares Comprende la importancia que tiene el diálogo de saberes pedagógicos y		Diálogo de saberes por la web-Socialización de experiencias en la red social de prácticas			

ANEXO 10: Hallazgos de la Experiencia de Sistematización

Estructura Planeación Actividades de Prácticas pedagógicas

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR MONTES DE MARÍA		
PLAN DE CLASES		
1. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA		
1.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL		
Nombres y Apellidos		
Institución Educativa		
Grado		
Lugar		
Tiempo aproximado		
1.2. CONTEXTO SOCIAL ECONÓMICO Y CULTURAL		
Perfil del estudiante:		
Contexto Social		
2. PLANEACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA		
2.1. PRÓPOSITOS PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARES		
ESTÁNDARES CURRICULARES		
COMPETENCIAS		INDICADORES DE DESEMPEÑO
COGNITIVA	SABER	
PROCEDIMENTAL	HACER	
CIUDADANA	SER	
OBJETIVOS APRENDIZAJE		DE
METODOLOGÍA APRENDIZAJE		DE

2.2. PROPUESTA PEDAGÓGICA Y DISCIPLINAR			
EJE CURRICULAR			
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA			
RESUMEN			
ÁREA			
TEMAS PRINCIPALES O ÁMBITOS CONCEPTUALES			
3. PRÁXIS PEDAGÓGICA Y AMBIENTE EN EL AULA			
3.1.			
GESTIÓN DEL TIEMPO	PROCESO DIDÁCTICO	ESTRATEGIAS Y PEDAGÓGICAS	ACTIVIDADES Y MATERIALES Y RECURSOS
5´	Motivación		
10	Anclaje		
10	Construcción		
5	Socialización		
EVALUACIÓN FORMATIVA			
Resumen de la evaluación			
Evaluación formativa: atendiendo al ritmo de los aprendizajes de los estudiantes.			
ANTES DE EMPEZAR LA CLASE			
DURANTE EL DESARROLLO DE LA CLASE			
DESPUÉS DE FINALIZAR LA CLASE			
MATERIALES Y RECURSOS			