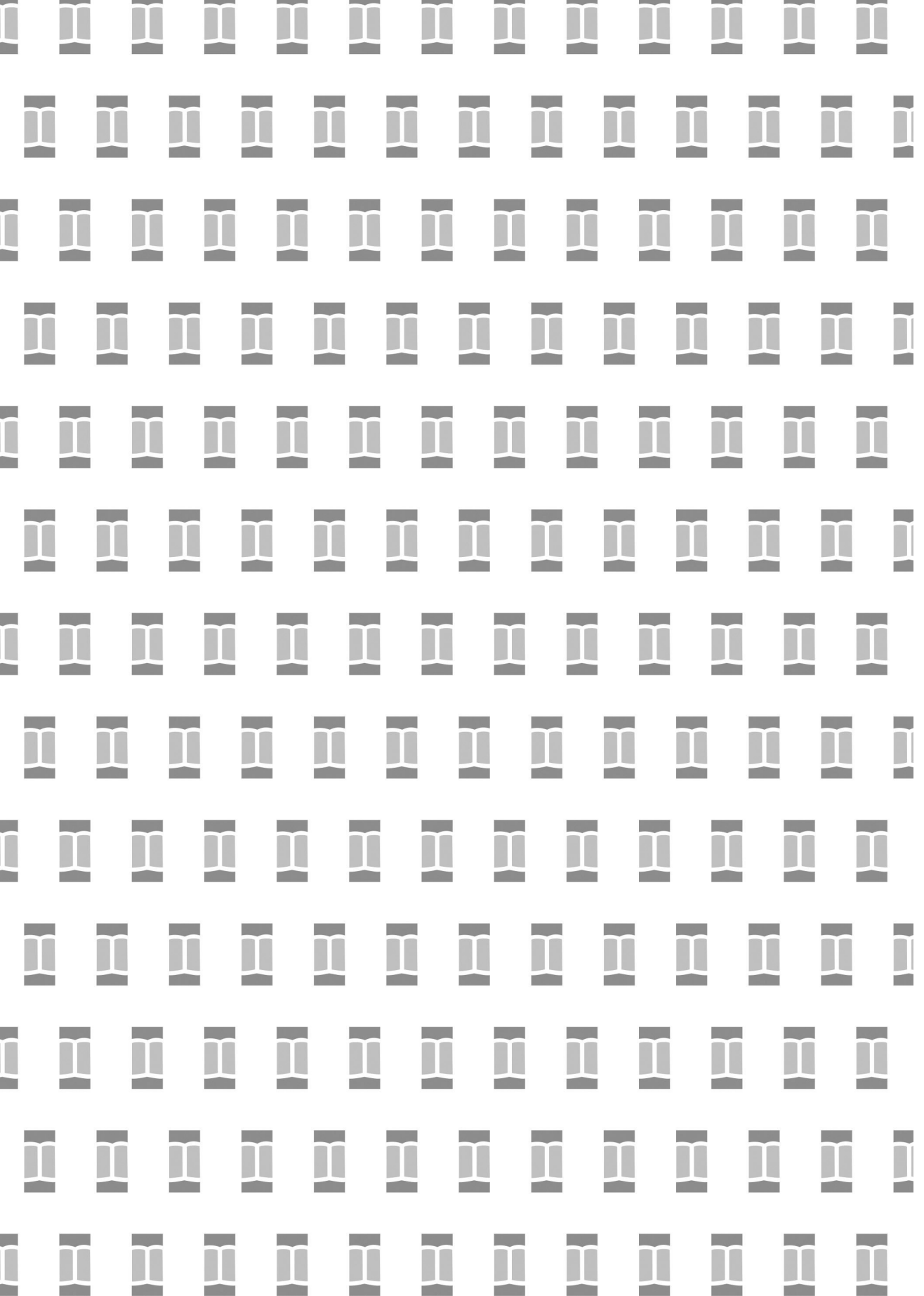


Medellín • núm. 11 • Enero a junio de 2019 • Publicación semestral • ISSN 2357-4615

PLURIVERSO

Revista de divulgación académica • Escuela de Posgrados de la Universidad Autónoma Latinoamericana • UNAULA





PLURIVERSO

PLURIVERSO

Revista de divulgación académica de la Escuela de Posgrados
Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA
Grupo Pluriverso
Ediciones UNAULA
Una marca del Fondo Editorial UNAULA

© De la Edición: Universidad Autónoma Latinoamericana

© De los contenidos: los respectivos autores

Presidente Sala de Fundadores

Nelly Cartagena Urán

Rector

José Rodrigo Flórez Ruiz

Vicerrectora Administrativa

Carmen Alicia Úsuga Castaño

Vicerrector Académico

Ramón Elejalde Arbeláez

Vicerrector de Investigación

Salim Chalela Naffah

Secretario General

Carlos Alberto Mejía Álvarez

Decana de la Escuela de Posgrados

Gloria Yaneth Vélez Pérez

Editora de la Revista (Edición 11)

Karen García Yepes

Comité Editorial

Gloria Yaneth Vélez Pérez, Karen García Yepes,
Anne Julissa Oduber Peñaloza, Sergio Luis Mondragón Duarte

Editorial

Karen García Yepes

Edición

Fondo Editorial UNAULA

Diseño y diagramación:

Editorial Artes y Letras S.A.S.

Correo electrónico de la revista: pluriverso@unaula.edu.co

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista con finalidades educativas, investigativas o académicas. Para reproducciones con otros propósitos es necesario contar con la autorización expresa de Ediciones UNAULA.

Dirección de la Universidad: Carrera 55 No. 49-51

Conmutador (57-4) 511 2199

Medellín, Colombia.

www.unaula.edu.co

pluriverso@unaula.edu.co



Tabla de Contenido

Editorial	9
Karen García-Yepes	
Relación dialéctica entre contextos de formación y enseñanza de las Ciencias Sociales.....	11
Juliana Arboleda Penagos, Lina Marcela Esquivel	
Concepción del proyecto de vida desde estrategias lúdico-pedagógicas que fomenten el desarrollo humano en jóvenes del grado Once, de la IE Doce de Octubre.....	49
Juliana Garcés Sarmiento, Juliana Ruiz Maya, Ariel Santiago Corrales, Sebastián Patiño Marín	
Posicionamiento del sujeto en el conflicto escolar: El enfoque de la Seguridad Humana	69
Vanessa Cardona Corrales, María Yuliana Présiga Cardona, Paula Andrea Durán Suárez	
Estrategias para la formación de licenciados en Ciencias Sociales reflexivos	93
Santiago Medina Zapata	



Editorial

..... Karen García-Yepes

La Revista *Pluriverso* 11 se constituye en un resultado de la articulación entre la Escuela de Posgrados, la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Economía.

Este número contiene cuatro artículos que son resultados de los Trabajos de Grado que se realizan en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Los textos que se presentan representan el proceso que se hace desde la Facultad de Ciencias de la Educación: Primero, en torno a la realización de Informes de Investigación que surgen a partir de un proyecto que los estudiantes construyen en torno a una institución o proceso educativo. Segundo, alrededor de los Informes de Sistematización que los estudiantes realizan como reflexión de su proceso de Prácticas Docentes. Así, se promueven las condiciones para generar investigación e intervención educativa donde el Licenciado en Ciencias Sociales adquiere las posibilidades para incidir en su contexto laboral y social.

Este proceso se constituye en un componente esencial de la investigación formativa que se desarrolla desde la Licenciatura en Ciencias Sociales. De esta manera, se contribuye a “la formación integral de docentes que aportan a la transformación de la realidad social, propiciando el diálogo de saberes, la generación de conocimientos y prácticas con un pensamiento autónomo y perspectiva socio-crítica que reconoce el contexto local, nacional e inter-

nacional, con énfasis en lo latinoamericano” (PEP, 2016). Esto posibilita que el licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana se convierta en un sujeto socialmente responsable de sus realidades, las problematice e incida críticamente frente a ellas, cumpliendo de manera evidente con los objetivos del Programa.

En el número se desarrollan reflexiones en torno al papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje o en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes. Asimismo, se constituye como una oportunidad esencial para resignificar su rol en el marco del contexto donde la escuela desarrolla sus actividades, generando las condiciones para la construcción de pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades para la vida. En efecto, como dice Paulo Freire, “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a *cambiar el mundo*”. Por tanto, para la Universidad Autónoma Latinoamericana, mediante la Escuela de Posgrados, la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Economía, es de su agrado presentar esta Revista. Como institución formadora de los nuevos profesionales, que se van a desempeñar en diversos contextos laborales y sociales, es imprescindible generar estos procesos de análisis sobre el rol que cumple la educación en Colombia.

Karen García-Yepes
Coordinadora de Investigación
Facultad de Ciencias de la Educación
Medellín, julio de 2019



Relación dialéctica entre contextos de formación y enseñanza de las Ciencias Sociales

Dialectical relationship between formation and teaching contexts of the Social Sciences

Juliana Arboleda Penagos
Lina Marcela Esquivel¹

Resumen

Dado que la sistematización es “un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención de una realidad social” (Gonzáles, 1999) y que las prácticas docente llevadas a cabo por las profesionales en formación fueron realizadas en contextos distintos, y por ende, en realidades sociales diferentes, y que, como licenciados en Ciencias Sociales, compete el análisis de esas realidades sociales como objeto de estudio, basándose en un constante aprendizaje de su profesión, se realiza esta sistematización con el fin de resaltar la influencia de las realidades socio-culturales y del contexto en los procesos de enseñanza aprendizaje, y cómo es su repercusión en la experiencia y el aprendizaje según cada realidad y contexto social.

La sistematización, entonces, es pertinente pues permite que, desde el actuar y desde la práctica docente, se construya el conocimiento a partir de la experiencia y el aprendizaje obtenido en las aulas de clase. Que desde la

1 Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, 2018.

interacción y desde las problemáticas de la realidad y de la labor como tal surjan preguntas y retos. No es un trabajo que solo se limita a un relato de lo que se vivenció en la práctica, sino que busca que, a partir de ella, surjan más asuntos como el aprendizaje, propuestas, soluciones, alternativas, ideas y estrategias que sirvan a futuros practicantes y docentes, y que, en el mejor de los casos, transformen la noción de educación.

Con la presente sistematización se busca recoger la experiencia de dos docentes en formación que realizaron la práctica docente en diferentes contextos educativos, y con ello se quiere evidenciar el aprendizaje diferencial y significativo que se obtuvo en cada uno de los centros de práctica, y a su vez, relatar cómo fue la relación dialéctica (teoría y práctica) que experimentaron entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y el contexto en donde cada una vivió su experiencia docente.

Palabras clave: Sistematización, relación dialéctica, formación, enseñanza.

Abstract

Since systematization is “a permanent and cumulative process of knowledge production based on the experiences of intervention of a social reality” (González, 1999) and that the teaching practices carried out by training professionals were carried out in different contexts, and therefore, in different social realities, and, as graduates in Social Sciences are responsible for the analysis of these social realities as an object of study, based on a constant learning of their profession, this systematization is carried out in order to highlight the influence of socio-cultural realities and context in the teaching-learning processes, and how is their impact on experience and learning according to each reality and social context.

The systematization is then pertinent because it allows knowledge to be built from the experience and from the teaching practice based on the experience and learning obtained in the classroom. That from the interaction and from the problems of reality and of the work as such, questions and challenges arise. It is not a work that is only limited to a story of what was experienced in practice, but it seeks that from it arise more issues such as learning, proposals, solutions, alternatives, ideas and strategies that serve future practitioners and teachers, and that, at best, transform the notion of education.

With this systematization, we seek to gather the experience of two teachers in training who carried out the teaching practice in different educational contexts, and with this we want to show the differential and significant learning that was obtained in each of the practice centers, and in turn, tell how the dialectical relationship (theory and practice) they experienced between the teaching of Social Sciences and the context in which each lived their teaching experience

Keywords: Systematization, dialectical relationship, training, teaching.

Introducción

La presente sistematización fue realizada en el marco de trabajo de grado con el cual se cierra el ciclo de formación correspondiente a la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Latinoamericana. El trabajo tiene como fin la materialización de las experiencias docentes llevadas a cabo por dos estudiantes en formación, dentro del curso Práctica Docente I, II y III.

La presente sistematización corresponde a la recopilación de experiencias educativas en relación con diferentes fuentes teóricas que describen detalladamente la relación continúa y dialéctica existente entre los diferentes contextos de práctica y su repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de Ciencias Sociales.

Durante la sistematización de nuestras experiencias de práctica docente I, II y III, descubrimos que nos enfrentamos a distintos retos que ubican al docente como responsable principal, no sólo de los canales de información, sino de la correcta transmisión de la misma, teniendo en cuenta la asertividad, la intencionalidad del mensaje y el constante afecto que deseamos transmitir desde la palabra. Sin embargo, no existe un modelo único que se ajuste a cualquier contexto de formación, ya que, si bien es un ideal pedagógico, cada territorio de formación cuenta con unas particularidades que demandan una educación específica. Teniendo en cuenta factores como la económica, la historicidad del contexto, las dinámicas socioculturales, la convivencia, el medio ambiente, entre otras características, consideramos que tanto el discurso pedagógico, como las herramientas didácticas y el relacionamiento con el estudiante varían según el contexto.

Marco teórico

Los conceptos que apoyan nuestra materialización de experiencias se relacionan con el proceso de sistematización de prácticas docente como posibilitador de creación de conocimiento a partir de la relación dialéctica entre suministro teórico y trabajo de campo. Así es como, con la sistematización entendida como proceso crítico y reflexivo en torno a una práctica pedagógica, pretendemos resolver las dudas conceptuales que podrían presentarse en el transcurso de la lectura de la presente producción. Compartirla y aportar a la construcción de conocimiento con base en la idea de práctica, concebida como experiencia educativa mediada por procesos subjetivos y determinada por el contexto del que hacen parte los receptores del proceso, ya que a su vez determinan el abordaje del proceso por emisor.

Sistematización

La sistematización como producción académica universitaria se reconoce propiamente al final del siglo XX. Tal como lo expone María Angélica Álvarez, en el artículo “Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos ¿tarea del gestor educativo?”, donde relata:

“A partir de la década de los noventa la sistematización ingresa al ámbito universitario y, actualmente, explora, con mucho éxito, campos como la educación formal para posibilitar la reflexión, evaluación, conceptualización, interpretación, mejoramiento, socialización y transferencia o diseminación de las prácticas, experiencias y proyectos educativos” (Atehortúa, 2007).

Hoy, el hecho de entender la acción de sistematizar como una experiencia de práctica docente debe diferenciarse a un diario de anotaciones o registro de actividades, ya que este ejercicio no se limita a la labor de transcribir las labores realizadas dentro de los cursos de práctica. Por el contrario, busca su legitimidad en la integración entre teoría de fenómenos educativos, contextos de formación y la reflexión de aquella relación que busca emerger en una producción de conocimiento que dé a conocer la teorización de la práctica docente.

La tarea de sistematizar es estratégica al buscar comprender a profundidad las maneras de intervención y acción socio-educativa, rescatando de allí los saberes que se producen, y generar conocimientos sistemáticos de ellos.

“Además de sus alcances cognitivos descritos, la sistematización tiene intereses pragmáticos: mejorar la propia práctica y cualificar a sus actores. Se espera que desde el conocimiento que se va generando se decidan ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane en eficiencia social” (Carrillo, 2016).

Como Carrillo lo resalta en su texto, la labor de sistematización es la realización de plasmar la materialización de una experiencia por medio de un producto de conocimiento. Como se destacó anteriormente; la sistematización tiene un suelo sólido en la cual se cimienta la razón de ser de la misma. Tal como lo realza en el mismo artículo: “A toda sistematización le antecede una práctica. Se trata de recuperar, re-contextualizar, textualizar ‘un hacer’, el cual ha sido analizado y re-informado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso” (Carrillo, 2016). Con lo anterior, se destaca la constancia de la sistematización reconceptualizada como un proceso constante, como una actitud de parte del redactor, al cual lo antecede la práctica educativa o el trabajo de campo y donde reconceptualiza los saberes, el entorno y las prácticas formativas. Por su parte, y en concordancia con Carrillo, Óscar Jara habla sobre algunos componentes que conforman el proceso de sistematización y son los filtros por los cuales su veracidad toma sentido:

“La evaluación, la investigación y la sistematización de experiencias se retroalimentan mutuamente y que ninguna sustituye a la otra, por lo que deberíamos ponerlas en práctica todas; no podemos prescindir de ninguna si queremos avanzar con relación a los desafíos teóricos y prácticos que nos plantean los trabajos de educación popular, organización o participación popular” (Holliday, 2012).

De acuerdo con la anterior, el autor retoma el proceso de sistematización como una articulación entre procesos evaluativos e investigativos donde rescata la experiencia y su vinculación a una descripción académica de contextos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las variaciones según un sinfín de aspectos que interfieren en la práctica y que merecen ser rescatados y considerados de la articulación teórica del desarrollo del proceso.

Contextos de formación

(Eraut, 2004) aborda los contextos de formación desde una pregunta inicial: ¿hasta qué punto lo que aprendemos en un contexto educativo puede ser

transferido a un contexto laboral? Los dos contextos los toma como contextos de los cuales se obtiene una retribución, pues tanto en el contexto laboral como en contextos educativos, se obtiene un aprendizaje que, tomados de manera reflexiva, puede ser enriquecedora para la formación. Lo interesante aquí es la relación que se forja entre los dos contextos, pues Eraut sugiere que en las acciones y prácticas que se dan en contextos de aprendizaje, que en este caso puede ser el contexto educativo, nutren y fortalecen la misma práctica y accionar del contexto laboral, es decir, lo que se adquiere, en términos formativos, en un contexto de aprendizaje, finalmente va tener una repercusión en el contexto laboral. Esa repercusión va a entrar a configurar la manera de proceder y trabajar en el ámbito laboral. En el caso de la práctica docente, el contexto de aprendizaje es el mismo del laboral, y en ese sentido, es más directa la repercusión que el uno tiene en el otro.

“En el mundo posmoderno [...] los individuos pertenecen a varios grupos sociales en los cuales adquieren y contribuyen con conocimiento y esta experiencia múltiple de membresía no puede ser cercada” (Eraut, 2004). No puede ser cercada porque, precisamente, de esa adquisición que se obtiene del contexto en el cual se trabaja es que se puede contribuir a grandes transformaciones por medio de la construcción del conocimiento en pro de la sociedad y los grupos sociales a los cuales se pertenecen, en este caso, el grupo social del cual como docentes se hace parte.

Por otro lado, (Vivo, 2009) agrega “debemos tener presente que los centros escolares no están suspendidos en el vacío, sino asentados en una realidad que se configura en diferentes niveles y con la que interactúan de forma permanente”, realidad que se debe tener en cuenta a la hora de intervenir y de actuar, pues con esa realidad se está en permanente interacción. No se puede alejar, entonces, esa realidad de la práctica que se realiza, de la experiencia; en ella se está inmerso y a partir de ella se posibilitan formas de aprendizaje que contribuyen significativamente a la formación del docente. Como dice Vivo, “el análisis del contexto en el que se trabaja es una pieza clave en el proceso de formación profesional”, pues el mismo construye, nutre, transforma y posibilita el crecimiento tanto del docente en formación como de los estudiantes que son parte activa del proceso enseñanza y aprendizaje.

Pedagogía contextualizada

“La existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto no motiva la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en

algunas ocasiones intenta establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país” (Giroux, 2004).

Según Giroux, la pedagogía contextualizada es la que utiliza el entorno como un recurso pedagógico. Él imparte la educación contextualizada como aquella que motive la relación del conocimiento con el contexto real del individuo y que esto posibilite que el conocimiento trascienda, que el estudiante sea capaz de relacionar los conocimientos del aula con su vida y así pueda reconocer impactos, causas, consecuencias y encuentros de la realidad social.

Giroux considera que la enseñanza que se desconecta del contexto no permite y no motiva a la reflexión ni al pensamiento crítico sobre la realidad social, asunto que es relevante en el proceso de aprendizaje, pues no tiene sentido emplear una pedagogía que no deja que se relacione la teoría con la realidad, al fin y al cabo, se educa y se recibe educación para la convivencia, para la vida en comunidad, para vivir en la realidad social. Si se enseñan los contenidos con ejemplos aislados que están muy lejos de la realidad, seguramente no va a haber una comprensión total de ellos, en cambio, si se parte de ejemplos desde la cotidianidad de los estudiantes, ellos mismos serán los encargados de querer transformar la realidad en la que están inmersos, serán los que posibiliten el cambio, o en su defecto, se encarguen de seguir actuando de la misma forma, pues ello está dando buenos resultados.

Marilú Rioseco sostiene que la responsabilidad más grande la debe asumir el profesor en su forma de proceder y usar la pedagogía si quiere lograr aprendizaje significativo, y sugiere que para dicho objetivo debe emplear estrategias que permitan incluir la contextualización y la solución de problemas cotidianos que permitan la reflexión y la crítica social.

“Una forma de lograr un aprendizaje significativo sería, por tanto, el uso del aprendizaje incidental, contextualizado, donde las ciencias se aprenden al tratar de resolver problemas de otras áreas. Se trata, básicamente, de que el profesor comience entregando algunos organizadores previos con base en el conocimiento que ya poseen los alumnos y relacionando el contenido con la vida diaria” (G.)

Se puede considerar, entonces, la contextualización de la pedagogía y la enseñanza como un camino viable que conlleva al aprendizaje significativo

y que, de esa forma, se pueda llegar a la transformación social a partir del pensamiento crítico y la reflexión social.

Resultados

Práctica I

El curso de Práctica I desarrollado en el primer semestre del año 2017, tuvo como finalidad un acercamiento preliminar al contexto docente el cual tenía como propósito conocer por medio de la observación no participante las dinámicas socio-educativas que se presentaban, tanto en clase como en espacios extra- curriculares. Buscamos sistematizar esta primera experiencia en dos bloques diferentes, pero con las mismas categorías de análisis. En primer lugar, queremos resaltar la relación entre contextos de formación y enseñanza de las Ciencias Sociales, y en segundo lugar, relatar la experiencia personal y formativa que dicha relación aportó a nuestra formación profesional como docentes en Ciencias Sociales.

Primero, se sistematizará la Práctica Docente I que realizó la docente en formación Juliana Arboleda Penagos, en el Bachillerato Popular La Grieta, localizado en Pergamino, Ciudad de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En segundo lugar, se contrastará la experiencia educativa con la sistematización de Práctica Docente I llevada a cabo en la Institución Ana de Castrillón, realizada por la estudiante Lina Esquivel.

Objetivo de la práctica I: Reconocer los contextos escolares desde sus dinámicas, académicas y sociales en interacción con los sujetos que las promueven y vivencian.

Instalación y caracterización del centro de práctica La Grieta

La estudiante Juliana Arboleda desarrolló su práctica I durante el desarrollo de su movilidad académica en la Universidad Nacional del Noroeste, de la Provincia de Buenos Aires – UNNOBA, ubicada en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Allí desarrolló un ejercicio de análisis del contexto, donde pudo conocer un entorno educativo diferente al colombiano.

Durante cinco meses la estudiante realizó un acercamiento teórico sobre la funcionalidad del docente en ciencias sociales, desde el marco legal argentino. Simultáneamente, realizó el proceso de observación y caracterización

de una institución educativa. Por medio de las instrucciones de su asesor y las asesorías vía internet, fue posible un acompañamiento constante en el proceso.

En términos legales, algunos establecimientos educativos de carácter informal se han formalizado ante la ley argentina, aquellas organizaciones se nombran como Bachilleratos Populares y, bajo las modalidades pedagógicas y evaluativas que a consideración interna establecen, es posible la certificación legal de los grados realizados por aquellas personas. Tal como fue el caso del Bachillerato Popular La Grieta.

Es importante mencionar el contexto socio-cultural en el que se ubicaba la institución. Ésta se encuentra ubicada en el barrio Kennedy, de la ciudad de Pergamino, Provincia de Buenos Aires. Es un lugar con problemáticas socio-económicas, el crimen organizado es frecuente en su territorio y la deserción escolar es casi naturalizada. La creación estratégica de La Grieta se gesta en el año 2012 como iniciativa comunal de algunas personas del sector comprometidas con el cambio social de su entorno, teniendo como base la educación con perspectiva de transformación.

Caracterización de la población

Como se mencionó anteriormente, la gran mayoría de personas que estudian en La Grieta son miembros del sector, por lo cual comparten algunas complejidades en comunidad, tales como dificultades estructurales, carencia de recursos económicos, despreocupación educativa, entre otros aspectos. Es por ello que, el enfoque de la institución, consiste en la reconfiguración socio-espacial del entorno y su adecuada apropiación como sujetos políticos.

Los estudiantes son personas entre los veinte y cincuenta y seis años de edad, en su mayoría, personas que no realizaron el secundario en el tiempo indicado y ahora optan por realizarlo bajo una modalidad popular que permite la flexibilidad y participación del alumno en asuntos que los comprometen como decisiones administrativas, pedagógicas, entre otras.

Estructura organizativa

La estructura organizativa del lugar se rige bajo el modelo de Escuela Popular, consta de cuatro años (o niveles) en los cuales se cursan las siguientes asignaturas: matemáticas, lengua y literatura, historia y geografía, medio ambiente, educación popular, comunicación y orientación vocacional.

Sus contenidos son establecidos por una asamblea general en la cual participan docentes, estudiantes, egresados y personas de la comunidad. Se tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes de acuerdo con sus saberes previos y el contexto social en el que viven.

La dinámica docente consiste en parejas pedagógicas, con el fin de abarcar, en su mayoría, los temas propuestos, además de buscar que el acompañamiento profesoral trate de ser lo más abarcable posible.

También cuenta con tres comisiones encargadas de la organización y direccionamiento de las situaciones académicas, administrativas, curriculares y de convivencia de La Grieta. Las personas partícipes de este proceso buscan que las relaciones sean cada vez menos jerarquizadas. Es por ello que las decisiones son tomadas por consensos llevados a cabo en la comisión de las cuales hacen parte la mayoría de docentes encargados y los representantes estudiantiles de cada grupo escolar.

En caso de recibir estudiantes de práctica, como fue este el caso, la institución busca que el estudiante encuentre un espacio en el que se sienta a gusto de acuerdo con sus necesidades (se realizó la práctica de observación en el área de ciencias sociales e historia). Ya que es una Institución de educación media, no se realizan prácticas de formación en el exterior de la Institución, su única instancia es recibir practicantes en formación docente o trabajo social.

Tiempo y actividades empleadas

Comprendió las semanas una a cuatro, de acuerdo con el cronograma del curso.

Sistematización de la experiencia

Al recopilar los pasos procedimentales de la finalidad de cada actividad propuesta en el Seminario de Práctica I, se hace preciso realizar una breve descripción de uno de los objetivos.

Se hizo importante el análisis del primer acercamiento a práctica docente, ya que el ejercicio de observación permitió una visión real de la implementación didáctica de los docentes cooperantes, al igual que las dinámicas de grupo, desde factores de convivencia y aspectos individuales de los participantes del proceso. El reconocimiento del entorno educativo y la futura caracterización que se hizo de él fue el caldo de cultivo para problematizar

el entorno educativo y llegar a la reflexión socio-crítica que se retomará más adelante.

Análisis socio-crítico

A partir del devenir teórico que se viene alimentando a lo largo de la Licenciatura en Ciencias Sociales, la expectativa de llegar al aula de clase y exteriorizar aquellos aprendizajes y, a su vez, materializar su crítica, fue un hecho latente en la práctica I. El primer encuentro siempre es importante, tanto en conocimiento, como en confrontación con la realidad del aula, la cual se sale de toda teorización posible.

Cuando decidimos llevar a cabo la sistematización de la experiencia, teniendo como pilar el contexto educativo, precisamente buscamos hacer referencia a las realidades diversas que convergen en el aula de clase y el abordaje que el docente debe llevar a cabo con este sinfín de perspectivas dicotómicas que tocan el corazón, la subjetividad y los procesos pedagógico-didácticos del maestro.

El ejercicio de observación y la derivación de éste fue precisamente el diagnóstico del contexto educativo, que permitió el análisis de un sinfín de vacíos teóricos y de intervención en cuanto a mi proceso de práctica. Por mi condición de estudiante extranjera desconocía muchas de las dinámicas educativas que se presentaban en La Grieta, a pesar de las asesorías vía Skype que propició el docente titular de Práctica I; se sintieron los vacíos conceptuales que eran desarrollados en los encuentros de Seminario del curso. Esta situación, a su vez, posibilitó una formación auto-didacta que exigió de mi parte gran capacidad de observación e investigación para llegar a comprender el contexto.

Afortunadamente, tuve la oportunidad de cumplir a cabalidad el cronograma de actividades estipulado para el tiempo de mi estadía en aquel lugar. Incluso, tuve la oportunidad de hacer parte de actividades extracurriculares, espacios que aportaron potencialmente mi integración con el contexto y los estudiantes. Cabe resaltar que, por su modalidad de Bachillerato Popular, los posiona como un colectivo activista que busca la formación de cultura política de sus estudiantes. Por ende, la asistencia a plantones, marchas pacíficas y performance por actividades conmemorativas o manifestaciones políticas fueron espacios de aprendizaje significativo, donde se buscaba el empoderamiento de los estudiantes por sus derechos y necesidades sociales.

Las actividades fuera del aula me permitieron reconfigurar una visión panóptica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la confrontación con la educación tradicional y conductista, de las cuales mucho somos hijos, es una posibilidad de reconfigurar la noción de educación y el rol docente. Personalmente, la experiencia de realizar el proceso de práctica docente en un contexto tan poco convencional como lo es la Ciudad de Pergamino, parte de la provincia de Buenos Aires, y en una institución de carácter popular que, por medio de luchas políticas y sociales, lograron su formalización ante el Estado, alimentaron mi concepción sobre la importancia de los procesos de esperanza que se llevan a cabo con persistencia y veracidad de los procesos.

Al haber resaltado la importancia de la participación política que se fecunda en el Bachillerato, se hace visible la relación entre el propósito social que tiene La Grieta, al buscar empoderar a sus estudiantes de sus procesos, y la lucha inicial y constante por la justicia social que cada día crece más por su convicción política y pedagógica de mano con su organización como entidad educativa.

Instalación y caracterización del centro de práctica Institución Educativa Ana de Castrillón

La estudiante Lina Marcela Esquivel Berrocal, que tuvo la Práctica Docente I, en el sexto semestre de la licenciatura en Ciencias Sociales, por motivos de falta de convenios y un paro docente en el magisterio, no gozó de la oportunidad de instalarse en un centro de práctica de manera formal. Sin embargo, según el cronograma de actividades del curso, debió cumplir con ciertas actividades que estaban dentro de los compromisos académicos del mismo. Como no hubo un centro de práctica específico para poder cumplir con los compromisos académicos, eligió una institución educativa a la cual realizarle todos los análisis y estudios respectivos. Para realizar la caracterización de la institución educativa de manera más completa, teniendo en cuenta que no se iba a tener contacto directo con la institución, sino que se iba a hacer desde fuera y recopilando información de otras fuentes, optó por elegir una institución cercana y conocida: la IE Ana de Castrillón, localizada en el Barrio Las Palmas, comuna 10 de Medellín, el mismo barrio donde vive Lina.

Durante una semana se realizó un acercamiento a la institución educativa para lograr la caracterización. En general, no fue complejo, pues por estar en

el mismo contexto ya la practicante estaba permeada de información. La IE Ana de Castrillón es una institución regular, de básica secundaria que recibe a la mayoría de adolescentes y niños del barrio Las Palmas. Aunque el barrio es tranquilo y seguro y está rodeado de una belleza natural que caracteriza a Medellín (La Asomadera). Tiene problemáticas sociales que afectan la educación de los alumnos, como las plazas de droga y lugares que, por su gran espacio natural, se prestan para el consumo de sustancias prohibidas.

Esta institución educativa fue donde la estudiante hizo el primer acercamiento a un contexto social complejo, asunto que permitió analizar y tratar de comprender la incidencia que una problemática social puede tener en los estudiantes o en una institución entera, algo que marcó totalmente la forma de percibir la educación para la estudiante y a entender un poco el compromiso como docente que se debe tener con ella, para poder sobre llevar las problemáticas sociales.

Caracterización de la población

La población que hace parte de la institución educativa Ana de Castrillón en su mayoría tiene dificultades económicas. El barrio Las Palmas es de estrato dos. También hay estudiantes que van a la institución desde barrios alejados a Las Palmas. Aunque las familias que hacen parte de la comunidad educativa de la Ana de Castrillón no posean mucho poder adquisitivo, la calidad de vida de los habitantes de Las Palmas es buena, no se observa pobreza extrema ni niños con desnutrición. En promedio, su comunidad no goza de grandes comodidades económicas, pero las familias pueden suplir sus necesidades básicas.

Estructura organizativa

La IE Ana de Castrillón es solo un colegio regular, no presta el servicio de validación, nocturno o demás modalidades. La comunidad educativa está compuesta por niños y adolescentes. La institución presta los servicios de preescolar, básica primaria y básica secundaria. Se rige por las normativas del Ministerio de Educación colombiano, ya que es un colegio oficial y su PEI, currículo, planes de área y demás están regidos por los mismos.

Tiempo y actividades empleadas

Comprendió las semanas una a seis, de acuerdo con el cronograma del curso.

Las siguientes son las actividades que estaban estipuladas en el cronograma del curso práctica docente I.

- Evaluación diagnóstica inicial
- Identificación y reconocimiento del Centro de Práctica
- Revisión del área de Gestión Académica (Área de gestión: Proceso - Definición - Componentes) – Guía 34 del MEN
- Identificación y reconocimiento del aula de clase
- Actividades: diagnóstico del grupo
- Problematicación – Identificar y formular un problema didáctico
- Planeación de una propuesta didáctica para ser implementada durante la práctica docente

Sistematización de la experiencia

Para culminar el curso de Práctica I, se realizaron varios compromisos que estaban dentro de las actividades estipuladas, cada una con el objetivo de formar y prepara para la práctica docente, la observación y la intervención. Según lo abordado en el curso, y el cronograma de actividades, en esta parte inicial de la práctica no fue tarea relevante intervenir y entrar sin previo aviso y preparar clases y realizar labores docentes. El curso sugería algo mucho más pausado; al iniciar la práctica, de alguna manera sentí que no era necesaria una observación minuciosa, por el contrario, lo más importante era entrar al lugar del juego sin mayores prevenciones. Con el proceso llegué a la conclusión que la observación es parte importante y necesaria de la labor docente, y más en los inicios, en donde nos falta tanto por saber y aprender; que sin un proceso de observación bien hecho no es posible realizar la práctica de manera significativa.

El primer compromiso del curso fue la evaluación diagnóstica, en donde plasmamos el conocimiento que teníamos de la práctica docente, esto a partir de los cursos de pedagogía y didáctica previamente vistos en el pensum. El objetivo de la actividad fue medir los conocimientos previos, los saberes con los que llegamos al aula, para poder conocer el docente qué habilidades tenía y qué dificultades había que reforzar.

El reconocimiento del centro de práctica, la segunda actividad que realizamos, permitió hacer un acercamiento al contexto y ver la realidad social de la cual ya hacía parte, pero que nunca había observado con ojos reflexivos y

críticos. Allí pude comprender que la comunidad educativa y la institución están permeadas por asuntos sociales y económicos que posibilitan ciertos encuentros y interacciones en la comunidad. Pude ver también que la institución educativa no es ajena a todas las dinámicas sociales que hacen parte del lugar donde se encuentra ubicada y que, por ende, la misma, de alguna forma, debía trabajar de acuerdo con el contexto y realidad social que corresponde.

Además de realizar el reconocimiento de un centro de práctica, la actividad sugería explorar todos los centros de práctica con los cuales la Universidad tiene convenio. Esto permitía hacer un panorama de los lugares en los cuales trabajaríamos en el futuro y, a su vez, proyectarnos de acuerdo con el contexto para nuestra labor.

La propuesta didáctica se realizó dentro del marco de problemáticas que abordan las Ciencias Sociales. Se llevó a cabo siguiendo textos de información y asesoría del docente encargado. Con este compromiso, se pudo hacer un acercamiento a los problemas del área de Ciencias Sociales y se logró, al mismo tiempo, proponer estrategias que intentaran solucionar las problemáticas propias de las Ciencias Sociales.

Análisis socio-crítico

Cada una de las actividades realizadas en Práctica 1 permitieron el acercamiento a la primera realidad social de la práctica, a analizarla y a comprenderla, y eso me formó un panorama de lo cambiante que puede ser la labor docente, lo variable que puede llegar a ser desde donde se trabaje y su contexto, esencialmente. Desafortunadamente, pude ser partícipe en la IE Ana de Castrillón no más que desde fuera, desde lo que se ve y la información que se conoce de ella. Sin embargo, entrar a analizar el contexto del que soy parte, con una observación detallada, mucho más de lo que se ve a simple vista, contribuyó a que fuera el tema central de esta sistematización y el motivo por el cual se pensara, más adelante, en incluir el contexto como parte principal de las estrategias didácticas y pedagógicas en los demás centros de práctica.

Práctica II

El curso de Práctica II desarrollado en el segundo semestre del año 2017, tuvo como finalidad el acercamiento instrumental a la intervención docente,

contando con un tiempo establecido para la observación participante y la consecutiva preparación e intervención de clases en el área de Ciencias Sociales.

Primero, se sistematizará la Práctica Docente II que realizó la docente en formación Juliana Arboleda Penagos, en la IE La Salle de Envigado, Antioquia. En segundo lugar, se contrastará la experiencia educativa con la sistematización de Práctica Docente II llevada a cabo en la IE Sol de Oriente, localizada en la Comuna 8 de Medellín, y llevada a cabo por la docente en formación Lina Esquivel Berrocal.

Instalación y caracterización del centro de práctica La Salle de Envigado

La estudiante Juliana Arboleda desarrolló su práctica II durante el curso de Práctica Docente 2017-2. La estudiante tuvo como centro de práctica la IE Salle de Envigado. Institución de modalidad privada y con valores católicos-lasallistas. El Colegio La Salle Envigado ha sido condecorado con “Moción de Reconocimiento Simón Bolívar”, por la Cámara de Representantes, “Orden al Mérito Cívico y Empresarial Mariscal Jorge Robledo, categoría Oro”, por la Asamblea Departamental de Antioquia, y “Escudo de Envigado Categoría Oro”, por el Concejo de Envigado. La institución se ofrece como Colegio Mixto, desde los primeros cursos del preescolar, creado en 1977.

Durante cinco meses, la estudiante realizó acercamiento de observación e intervención docente al contexto de educación básica secundaria y media, realizando diferentes actividades: instalación en el centro de práctica, previa observación de la dinámica escolar y académica, y el proceso de caracterización de la institución y de algún grupo elegido por la estudiante y su docente cooperador. Posteriormente, se realizó la intervención docente, que tuvo una preparación necesaria que incluyó el diseño de una secuencia didáctica y la planeación de clases de intervención, debidamente autorizada por el docente de la institución, finalizando con la aplicación de la secuencia didáctica y la sistematización y futura socialización de la experiencia ante el Seminario de Práctica II.

El entorno sociocultural que permea la institución favorece notoriamente la relación entre los estudiantes, ya que su ubicación es central en el municipio de Envigado; la mayoría de los estudiantes viven en zonas aledañas. Su entorno es comercial y residencial, rodeado por urbanizaciones privadas

y lugares comunes como parques y centros comerciales. De igual manera, la institución se ve comprometida con la municipalidad, al hacer extensas las invitaciones a la comunidad de sus alrededores a eventos institucionales. También cuenta con semillero de investigación sobre la historia envigadeña, donde los estudiantes de los grados décimo y once se apropian del entorno escolar.

Se podría inferir que el colegio La Salle de Envigado tiene grandes fortalezas en cuestiones de estructuración curricular, gran fortalecimiento en cursos y semilleros de formación complementaria. Además de poseer un gran compromiso con la formación en valores éticos y lasallistas a su comunidad académica. Sin embargo, la desmotivación estudiantil se ve altamente reflejada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien las falencias de los estudiantes no radican en cuestiones económicas ni sociales, la desmotivación estudiantil es factor que afecta el cronograma de actividades, debido al incumplimientos de compromisos académicos, aparte de ser un factor de análisis para vivir el espacio del aula, basándose en el ideal de un sitio de placer al aprender, y no de meramente de responsabilidad o cumplimiento normativo.

Caracterización de la población

La población estudiantil perteneciente a La Salle de Envigado está conformada por jóvenes que han permanecido en la institución durante toda su formación educativa, desde el grado preescolar hasta el grado octavo. El grupo de 8-A está conformado por cuarenta y ocho estudiantes, trece mujeres y treinta y cinco hombres, en un rango de edades entre los trece y quince años. Sólo uno de ellos está diagnosticado con TDH, quien es evaluado de manera especial por las características de su proceso de aprendizaje.

Se hace necesario reconocer que, en un grupo tan numeroso, y en la etapa de adolescencia en la que se encuentran los estudiantes, las dificultades de convivencia son frecuentes en el aula, lo cual afecta directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, al generar distracciones y emplear más tiempo en el control de grupo, que en la actividad académica como tal. No obstante, en el espacio de Ciencias Sociales, pese a las dificultades disciplinarias, los estudiantes muestran un alto interés por las temáticas propuestas, sobre todo por los temas relacionados con la reconfiguración social y el pensamiento

crítico. La mayor fortaleza general son sus altas capacidades escriturales y argumentativas, como también el trabajo en equipo y la participación en clase.

Finalmente, cabe resaltar la importancia del diagnóstico del grupo, ya que, por medio de los acercamientos preliminares mediados por los ejercicios de observación, se permitió durante la intervención grupal actividades que se acoplaran a sus intereses de aprendizaje. En el momento de conocer las debilidades y fortalezas del grupo se hace más sencillo comprender las dinámicas grupales y sus acciones frente a otros escenarios de la vida.

Estructura organizativa

La estructura organizativa del lugar se centra en una jerarquización que se divide en la dirección, las coordinaciones, las pastorales, el área administrativa, la planta de docentes y los estudiantes. Existe el consejo académico y el consejo animador, que, acompañados de las asambleas de padres y el comité escolar de convivencia, comparten las reuniones administrativas, pedagógicas o de socialización.

Cabe mencionar que, el anterior enunciado, está directamente relacionado con uno de los pilares institucionales, que se basa en orientar, acompañar y dinamizar el quehacer educativo, buscando la participación, el compromiso y la armonía de todos los integrantes de la comunidad educativa que, en 'Misión Compartida', generen una formación integral donde, por medio del proceso educativo, se pueda ver con sentido crítico los cambios en el proceso institucional, visualizando las fuerzas y debilidades con miras a establecer unos correctivos que cualifiquen la gestión educativa.

Asimismo, dentro de la formación humana y cristiana de la educación, se busca crear estrecho acercamiento con la religión católica y la corriente lasallista, lo cual se ve reflejado en la transversalidad religiosa en todas las áreas, además de la asistencia periódica a actos eucarísticos y retiros espirituales.

Finalmente, y a grandes rasgos, se analiza la estructura de la institución como una organización equilibrada que tiene en cuenta la perspectiva de la comunidad académica, que incluye a egresados, el sector aledaño y padres de familia. En términos evaluativos y procedimentales, se tiene en cuenta el debido proceso y se rige por el Ministerio de Educación, que estipula la escala valorativa de evaluación y los lineamientos curriculares bajo los cuales se adscribe La Salle.

Tiempo y actividades empleadas

Comprendió las semanas una a seis, de acuerdo con el cronograma del curso.

Sistematización de la experiencia

Durante el curso del Seminario de Práctica II se realizó acercamiento importante a bases teóricas que retroalimentaron las nociones de didáctica contextualizada. Igual, los encuentros periódicos con los compañeros de curso y la socialización de sus avances de práctica permitieron retroalimentar perspectivas sobre el rol del maestro, dentro y fuera del aula, permitiendo mirar al maestro con una visión holística, ubicándolo como referente para sus estudiantes, no sólo con miras académicas.

Como se mencionó anteriormente, el ejercicio de observación y acercamiento preliminar al aula facilitó la preparación de estrategias didácticas para el abordaje de los temas propuestos para la futura intervención. Sin embargo, no sólo la observación en el aula de clase fue suministro para la futura caracterización de la población, los espacios extracurriculares, tales como encuentros de semillero, los descansos y la feria de la antioqueñidad, fueron la óptica más relevante en el momento de acercarse al deseo de descifrar el cómo y el medio por el cual enseñar. En el caso del grado octavo, se pudo evidenciar una gran empatía por el trabajo colaborativo y grupal. Sin embargo, les costaba asumir distintos roles dentro de un grupo, los líderes siempre buscaban ser líderes y aquello posicionaba en un lugar incomodo a los demás; es así como, por medio de la estrategia de juego de roles o simulación de partidos políticos, se podría reconfigurar esas esferas de poder. Afortunadamente, las estrategias de abordaje a los temas que competían en la intervención docente siempre fueron acordes. Desafortunadamente, el manejo del tiempo fue una de las mayores falencias durante el curso de la Práctica II.

Análisis socio-crítico

Uno de los objetivos esenciales del Seminario de Practica II es que por medio del incremento de horas requeridas de permanencia en la institución se permita realizar no sólo el ejercicio de observación más reflexiva, sino también la intervención docente de manera adecuada, empleando estrategias

estructuradas y previamente pensadas y socializadas, tanto con el docente de práctica como con el docente cooperador.

Inicialmente, en los seminarios de práctica se nos facilitaron algunos temas, tales como los tipos de abordaje para la transcripción de la observación no participativa y la adecuada estructuración de la preparación de clases para el momento de la intervención en el aula. En el momento de la instalación en el centro de práctica, sentía mucha expectativa en cuanto al cómo abordar algunos asuntos históricos desde el área de Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que la base ética de los lasallistas es la formación religiosa, y que ese punto podría influenciar en la receptividad de la historia desde una perspectiva científica. Sin embargo, aquella perspectiva desapareció en el momento de ser testigo de los círculos de debates y conversaciones de los estudiantes en clase, ya que, generalmente, los estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo (en los que tuve la oportunidad de intervenir) demostraron poseer gran capacidad de crítica social y visión integral a la historia como constructora de presente y de futuro.

Desde aquella disposición a la receptividad de nuevos saberes, se facilitaron los círculos de discusión con respecto a la realidad social que atraviesa el país y el mundo. Cabe resaltar que el contexto socio-económico de los estudiantes de la institución suele ser favorecedora, por lo tanto, busqué resaltar dentro de cada eje temático la historia de las víctimas y los vencidos, buscando perspectiva panóptica de la historia, hasta llegar al entorno más cercano a ellos. El hecho de conocer algunas iniciativas barriales y comunales que emergen en Medellín, cerca de su realidad, pero no visible para ellos, fue una de las luchas ganadas durante el proceso de Práctica II, ya que las reflexiones de los estudiantes fueron positivas y esperanzadoras, reconociendo el valor de la otredad y asimilando la jerarquización de la historia que nos han contado, pero que está lejos de la verdadera historicidad.

Es por ello que, el contexto no sólo educativo, sino también socio-cultural, es vital a la hora de la caracterización del grupo sin perder de vista el ejercicio de observación constante. En analogía con el Bachillerato Popular La Grieta, queda en evidencia que los estudiantes de La Salle tienen una perspectiva diferente del mundo y de los procesos socio-económicos que ocurren en él, porque se ve reflejado que las personas son la construcción de las experiencias que facilita su entorno, por eso la educación debe responder a

la realidad que el ser humano conoce. Lo próximo es lo más revelador para el estudiante. Pero abrir nuevos horizontes también es una tarea del docente que acompaña el proceso de reconocimiento del saber y del empleo de éste.

Instalación y caracterización del centro de práctica IE Sol de Oriente

La instalación en el Centro de Práctica IE Sol de Oriente se realizó en la semana número dos de acuerdo con el cronograma de actividades de la Práctica Docente II. Debido a que de la institución se conocía poco en el momento de la instalación, y poco se sabía del contexto y de la población de los que hace parte, se procedió a analizar la información recopilada por el docente cooperador, y la caracterización oficial de la institución.

Durante dieciséis semanas, la estudiante Lina Marcela Esquivel realizó acercamiento a la institución, ubicada en el barrio Enciso de la Comuna ocho, de Medellín. La institución presta los servicios de básica primaria, básica secundaria y validación nocturna. En los grados superiores, la institución educativa sostiene un convenio con el Sena y, gracias a ello, los estudiantes se gradúan de once con una técnica en la modalidad que más se acomode a sus intereses.

La institución ha sido ganadora de varios premios de la Alcaldía de Medellín, en proyectos internos de mejora académica y proyectos de investigación. También disfruta de varios programas de la Alcaldía para la memoria, la integración de adolescentes y jóvenes que han sido víctimas del conflicto, y programas y charlas de motivación de los jóvenes para continuar con la educación superior.

La institución educativa se encuentra en un barrio con contexto de complejidad social y económica. Con lo observado se puede decir que la institución lo reconoce y, por ello, se ha preocupado por realizar actividades y estrategias extra curriculares para sobrellevar las problemáticas que se derivan del contexto, y lograr cambiarlas.

Para esta práctica docente, comprendida en el período 2017-2, a la estudiante Lina Marcela Esquivel se le asignó el grado 11-1 de la jornada de la tarde, en un curso llamado proyección social, ya que, por la técnica, se integran todas las materias propias de las ciencias sociales y se da, en un solo tiempo, destinado a las mismas, teniendo en cuenta cada una de las competencias que se deben abarcar.

Caracterización de la población

La población de la Institución Educativa Sol de Oriente es variada; por un lado, es población con estrato socioeconómico muy bajo; los barrios que están a su alrededor son estratos 1 y 2. También hay mucha población afrodescendiente que llegó desplazada de la zona del Chocó en la época de auge del conflicto armado en Colombia. Aparte de las víctimas de la violencia, el barrio mismo fue permeado de violencia y las esquinas están llenas de historias y memoria que relatan el sufrimiento y dolor vivido en las calles. Lo anterior da cuenta de los programas implementados por la Alcaldía de Medellín y el colegio para lograr llegar a la población y generar impacto que logre cambiar el contexto de los estudiantes y la institución.

Los padres de familia, por información suministrada por la institución educativa, son, en su mayoría, trabajadores informales del centro de Medellín, que venden chicles, cigarrillos, chazas con pequeños productos. También hay gran cantidad de estudiantes que tienen madres trabajadoras sexuales, y su fuente económica es incierta. La mayoría de los estudiantes acceden al restaurante estudiantil y refrigerio que da la Alcaldía de Medellín.

Estructura organizativa

La IE Sol de Oriente presta los servicios de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media, estudios técnicos y validación del bachillerato en horario nocturno. Se rige con las normativas del Ministerio de Educación colombiano ya que es un colegio oficial y su PEI, currículo, planes de área y demás estamentos están regidos por los mismos.

Tiempo y actividades empleadas

La Práctica Docente II se realizó en el séptimo semestre de la licenciatura en Ciencias Sociales, que corresponde al periodo 2017-2. Las actividades realizadas en el centro de práctica corresponden a las actividades estipuladas en el cronograma del curso y tienen lugar en dieciséis semanas. Las actividades fueron:

- Instalación en los centros de práctica
- Contextualización y caracterización de los centros de práctica
- Observación de clases de Ciencias Sociales

- Diagnóstico del grupo
- Diseño de una secuencia didáctica
- Sistematización y evaluación de la experiencia docente

Sistematización de la experiencia

En la Práctica II, las actividades que se realizaron fueron de acuerdo con el cronograma de actividades. La contextualización y caracterización del centro de práctica me permitió conocer las problemáticas sociales que rodeaban la institución y la población de la misma, comprender los programas y charlas brindadas en la institución.

Las observaciones en las clases de Ciencias Sociales posibilitaron que me hiciera un panorama más extenso de lo que una clase y un proceso académico y formativo tiene; permitió comprender la diversidad de personas que hay en un aula y las problemáticas cognitivas, físicas y psicológicas con las que un maestro debe enfrentarse en su labor. Con el diagnóstico del grupo pude hacer mi primer acercamiento a lo subjetivo de un aula y comprender que, de ese diagnóstico que se realiza de un grupo, se debe partir para seguir con el proceso, incluyendo cada una de esas problemáticas para que no queden en el aire e intentar reivindicar el proceso en miras al mejoramiento académico.

Después de la observación y el diagnóstico del grupo, se realizó una secuencia didáctica que incluyó los contenidos pertinentes en el grado, y una posible solución a las problemáticas observadas en el aula. Para esta secuencia didáctica se tuvieron en cuenta los problemas del aula que se pudieron observar. Sin embargo, faltó abrir un espacio para las problemáticas del contexto, en general, asunto que más adelante se mencionará como recomendación. Aunque no la realicé como parte de mis intervenciones, pude observar actividades de intervención docente de la Institución y Alcaldía, que se derivaron del contexto, asunto que sirvió como aprendizaje significativo de la experiencia y motivó a realizar esta sistematización del tema.

La sistematización de la Práctica II se enfocó en resaltar el proceso que se logró con los estudiantes de Once. Al llegar al aula asignada, y escuchar a los demás profesores sobre ese grupo, me encontré con comentarios despectivos. Delante de los docentes del grupo, este era el peor grupo de los Once, y con él no era posible llevar a cabo el proceso. Cuando empecé la observación noté que el grupo era bueno, pero había asuntos con los que tenían debilidades, y

en ellos nos enfocamos para lograr tener mejora académica y de convivencia. Intentamos planear actividades mucho más lúdicas y visuales, exámenes un poco más flexibles y didácticos, y encontramos que el grupo no era malo, sino mal manejado. La experiencia fue gratificante y significativa para nosotras, porque logramos algo que otros profesores no pudieron, y fue llegarle al grupo con empatía. Con ello podemos decir que no hay un grupo que sea malo, sino malos procesos que llevan a plantearse esa determinación.

Análisis socio-crítico

Al llegar a la IE Sol de Oriente encontré muchas problemáticas sociales y económicas que se evidenciaban en el ambiente escolar, en los comentarios de los profesores y en los programas que se llevaban a cabo. Al principio no dimensioné el motivo por el cual programas como los de paz, de memoria histórica y de las medias técnicas, se daban con tanta fuerza en esa institución. Sólo después de llevar un tiempo considerable allí pude entrelazar una cosa con la otra. No es gratuito que la Alcaldía de Medellín intervenga en la institución con programas de memoria histórica para la paz, tampoco lo es que envíen personal preparado para la motivación de los jóvenes por la educación superior, y a que continúen con las técnicas que presta el Sena. Todos son procesos que se llevan a cabo partiendo del contexto de la institución y su población educativa. Los procesos son la materialización del reconocimiento de un contexto educativo que no está en el aire, sino que pertenece a su historia, son la forma de solventar la subjetividad que permea su contexto. Pero no es sólo la idea de solucionar problemáticas la que posibilita ese tipo de acontecimientos, también está la idea de cambiar el imaginario de violencia y guerra en la que se encuentran los estudiantes. Igual está la idea de tratar de consolar y dar apoyo a los que sufrieron las consecuencias de las problemáticas. La finalidad de los programas críticos y de reflexión es brindar espacios que contribuyan a la aceptación de la realidad y a difundir de manera educativa la resiliencia, la capacidad para superar los obstáculos y motivar a los estudiantes a una vida y sociedad mejores, sin tener que vivir otra vez esos acontecimientos pasados que tanto daño causaron y que aún dejan huellas en ellos.

Como mencioné anteriormente, no incluí en mis intervenciones de manera formal el contexto de la institución educativa como un objetivo a cumplir,

pero la experiencia de los otros programas llevados a cabo en la institución, la observación y la caracterización de la institución, me sirvió para llegar a las conclusiones y recomendaciones finales y a motivarme a elegir el tema como el más significativo de mi práctica docente.

Práctica III

El curso de Práctica III desarrollado durante el primer semestre del año 2018, tuvo como finalidad el incremento significativo de actividades escolares e intervenciones docentes dentro de la institución cooperadora. Con el fin de finalizar el proceso se buscó fortalecer las destrezas de los docentes en formación y crear un rigor disciplinal a los procesos educativos de aula.

Primero, se sistematizará la Práctica Docente III que realizó la docente en formación Juliana Arboleda Penagos, en el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación – CEPAR, localizada en Medellín. En segundo lugar, se contrastará la experiencia educativa con la sistematización de Práctica Docente III, realizada en la Institución Educativa Sol de Oriente, Comuna 8 de Medellín, por la docente en formación Lina Esquivel Berrocal.

Instalación y caracterización del centro de práctica CEPAR

En vísperas del ingreso al Seminario de Práctica III, el centro de empleo COMFAMA abrió convocatoria para la realización de las prácticas profesionales en el sector público de Medellín: Gobernación, Alcaldía, Personería y INDER. La estudiante Juliana Arboleda decidió postularse a una de las plazas de práctica disponibles en el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación, en donde se requería un licenciado en formación de Ciencias Sociales. Durante el proceso de selección se debió aprobar algunos filtros de contratación: referencias personales, aprobación de convenio por el Comité de Práctica de la UNAULA y entrevista con el coordinador general del centro de práctica. Habiendo aprobado los pasos requeridos, se procedió a firmar contrato de aprendizaje, el cual definía un periodo de cinco meses laborales, comprendidos desde el 1 de febrero, y finalizando el 30 de junio, con un salario mínimo mensual vigente y certificación de curso virtual de ciento ochenta horas de formación en derechos humanos, aparte de reconocer el proceso de práctica como experiencia laboral. El contrato contaba con los siguientes requerimientos:

- Realizar campañas pedagógicas y andragógicas entre los docentes para optimizar las metodologías.
- Acompañar a los docentes para hacer recomendaciones de ajustes en la impartición de clases.
- Apoyar labores docentes, tanto en preparación como en impartición de clase.

Dentro de las consideraciones del contrato se estipularon treinta y ocho horas laborales por semana, la entrega de informe mensual de actividades, acta de inicio e informe final para la dependencia de Estado Joven. A parte de los demás compromisos consensuados por la Alcaldía de Medellín, como fueron: la realización de curso virtual anteriormente nombrado, artículo de sistematización de práctica y asistencia a una salida pedagógica organizada por la Secretaría de Inclusión Social.

Durante cinco meses la estudiante realizó actividades de intervención docente en las áreas de ciencias sociales y educación para la paz, en los grados quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno. Comprendiendo actividades de preparación e intervención de clase; también participó en la construcción de ejes temáticos y encuentros en los espacios de semillero para la paz. En compañía del tutor de práctica y coordinador del proyecto, el psicólogo Sergio Montoya Chica, se logró una adecuada integración social y pedagógica al contexto del CEPAR.

El CEPAR se encuentra ubicado en el centro de Medellín, su fundación es del año 2002, como respuesta educativa a los reincorporados del grupo al margen de la ley de las Autodefensas Unidas de Colombia – AUC. Se tiene en cuenta como un proyecto que incluye a re-incorporados y a comunidades en estado de vulnerabilidad, ya que por sus condiciones socio-históricas están por fuera del sistema educativo convencional. Factores como la edad, la percepción del mundo, la resistencia a la institucionalidad y la necesidad de enfocar todos los saberes con miras a la paz y la reconciliación, demandaban este nuevo lugar que, a lo largo del tiempo, se ha convertido en un espacio de resiliencia. Por otra parte, la función académica del CEPAR es formar en contenidos básicos para que, cada tres meses, los usuarios inscritos validen por medio de examen su año académico, lo cual agiliza los procesos de certificación y graduación. Además de aspectos académicos, el CEPAR brinda a su comunidad espacios extracurriculares, cursos complementarios, semilleros

de formación, acompañamiento psicosocial en sesiones grupales e individuales, asesorías jurídicas, acompañamientos semipersonalizados, y servicio de CEPARCITO, espacio de cuidado y formación a los hijos de los usuarios durante el tiempo en que reciben sus clases.

El Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación pertenece al proyecto Apoyo a la Reintegración Sostenible para un Territorio en Paz, de la Secretaría de Seguridad y Convivencia de la Alcaldía de Medellín. En este momento, cuenta con cerca de mil quinientos estudiantes, que buscan culminar sus estudios en educación básica primaria y secundaria. Estos agentes educativos convergen en un mismo espacio, no solo para lograr sus objetivos académicos, sino también para encontrar un aprendizaje integral, donde se consideren las particularidades que presentan, con el fin de brindarles la posibilidad de vivir un proceso incluyente, para que ellos sean gestores de sus proyectos de vida, con base en sus necesidades académicas e intereses particulares

En el presente, el CEPAR atiende diferentes poblaciones remitidas por instancias gubernamentales locales y regionales, contando con personas en procesos de reintegración, víctimas del conflicto, comunidad vulnerable, entre muchas otras. Se ha convertido en un referente de ciudad y país como proyecto educativo que apoya el proceso de construcción de proyecto de vida a las personas menos favorecidas.

Caracterización de la población

Con miras a la adecuada inclusión social en Medellín nace un centro de formación como alternativa idónea para las personas en proceso de superación social. Por ello, se reconoce que la tarea de reintegración es compleja tanto para los docentes formadores como para los usuarios, el esfuerzo por institucionalizarse y por desaprender el conflicto es una situación latente dentro del CEPAR. Por su tipo de comunidad anteriormente nombrada, se reconoce que existen procesos vivenciales reforzados posiblemente por factores ambientales, familiares, culturales, políticos, etcétera, que crearon una forma de ser y estar en el mundo a partir del conflicto o la violencia. Este punto representa parte coyuntural para su reconfiguración del proyecto de vida porque las acciones y enseñanzas que se ejercen desde el CEPAR tienen direccionamiento hacia la construcción de paz, y en pocas ocasiones estas

personas han resuelto conflictos por vías pacíficas. Es por ello que el Centro de Formación no se limita a una labor pedagógica o andragógica, porque a su vez realiza un acompañamiento psicosocial que permite emprender otras esferas en el alumno.

La población del CEPAR está comprendida entre los dieciocho a los sesenta años de edad, divididos en seis jornadas de estudio diferentes.

Cada estudiante elige el horario al que mejor se acomode, con excepción de la jornada de los viernes, un horario especial para aquellas personas con necesidades educativas especiales.

Dentro de mi labor docente brindo apoyo en varios grupos de quinto a noveno, en las áreas de ciencias sociales y educación para la paz. Por cuestiones de permanencia, carga horaria y responsabilidades laborales, expondré brevemente un ejemplo de la dinámica grupal del grado octavo de la jornada de la mañana, ya que es un grupo considerado por sus docentes como “conflictivo”. El grado octavo cuenta con cuarenta y dos estudiantes, dieciocho de ellos mujeres y veinticuatro hombres, que comprenden entre los dieciocho y cincuenta años de edad; menos de la mitad de estudiantes realizan funciones laborales, el sustento económico propio y de sus familias proviene de pensiones, subsidios, actividades delictivas, trabajo informal y, en una minoría de casos, es un proveedor familiar quien por medio de trabajo formal sustenta económicamente a la familia.

La mayoría de estas personas viven en las Comunas 6, 7 y 13 de Medellín, estratos socio-económicos 1 y 2. Rodeados por espacios urbanos y rurales de alta peligrosidad donde las actividades delictivas son frecuentes. Es importante reconocer su ambiente cotidiano con el fin de analizar holísticamente la relación de estos con el espacio de formación CEPAR y la multiculturalidad que converge allí.

En cuanto a aspectos generales, once de los estudiantes estuvieron detenidos por actividades delictivas, veintiocho estudiantes son padre o madre, nueve estudiantes fueron o son abusados sexualmente, cuatro fueron personas en situación de calle, y tres son reincorporados de grupos al margen de la ley. También hay dos mujeres con necesidades educativas especiales, una de ellas con déficit de atención tratado y medicado, y la otra con dificultades de memoria de corto plazo.

En cuanto a las relaciones interpersonales

Acerca de las relaciones interpersonales entre los alumnos, existe un mejor flujo de las relaciones en el aula cuando se trabaja por grupos colaborativos, creando una integración grupal por medio de actividades pedagógicas. Sin embargo, se percibe baja capacidad de tolerancia y diálogo en el momento de resolver conflictos. Han sido frecuentes las agresiones físicas y verbales en el aula, situaciones que ponen al docente en un rol de mediador. Las dificultades de convivencia son resultado de situaciones personales que llevan a considerar al otro como una amenaza. No obstante, en el momento de realizar actividades académicas en equipo se percibe un mejor flujo en el trato y la comunicación con él, cuando se reconoce al otro como un compañero.

Las principales falencias del grupo son la intolerancia, el mal uso de la comunicación y la violencia verbal, aparte de la baja capacidad de pensamiento crítico y el irrespeto por los horarios y fechas pactadas para la entrega de trabajos. Sin embargo, sus fortalezas se sustentan en la alta capacidad de trabajo en equipo, la disposición para los nuevos saberes, la apertura a diferentes estrategias de enseñanza y la constancia en los procesos.

Procesos de enseñanza - aprendizaje

Como se resaltó anteriormente, la fortaleza del grupo está basada en el trabajo grupal y posterior socialización. Las actividades lúdico-prácticas atraen su atención tanto como las estrategias audiovisuales las cuales también son favorecedoras de su proceso de aprendizaje, ya que capta su atención y los incita a desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo. Durante las clases magistrales se ha notado un leve distanciamiento, no son muy simpatizantes a asumir el rol de receptores. Sin embargo, el único obstáculo amenazante para el grupo es el mal manejo de resolución de conflictos, ya que en esferas académicas octavo demuestra ser un grupo participativo y propositivo.

Estructura organizativa

Desde la Alcaldía de Medellín, Secretaría de Seguridad y Convivencia, del proyecto Reintegración sostenible para un territorio en paz, nace desde el componente educativo el Centro de Formación para la Paz y Reconciliación – CEPAR. Cuenta con un asesor de proyecto, un coordinador general, tres

personas encargadas del área administrativa, dos psicólogos profesionales, ocho psicólogos en formación y veinticinco formadores encargados de preparar y dirigir los encuentros de clase según el cronograma propuesto por el convenio con el Colegio Pascual Bravo, entidad encargada de la calificación de los exámenes de validación realizados trimestralmente por los usuarios.

Tiempo y actividades empleadas

Comprendió las semanas una a cuatro, de acuerdo con el cronograma del curso.

Sistematización de la experiencia

La ruta de trabajo en el CEPAR inició con el conocimiento de la documentación registrada sobre la funcionalidad del establecimiento en conjunto con la observación a la dinámica del curso y su cotidianidad. Seguidamente, se estableció una ruta de acompañamiento a profesionales para el apoyo requerido en las áreas de ciencias sociales y educación para la paz. Durante cinco meses se realizó la debida preparación e intervención de clases, aparte de la participación en actividades extracurriculares, tales como día del idioma, día del profesor y la participación en la jornada pedagógica, con mi intervención titulada “Sobre tips pedagógicos”.

Los encuentros en el Seminario de Práctica III fueron útiles para fortalecer procesos que ya había iniciado en el CEPAR, como, por ejemplo, el empleo del ciclo didáctico como optimizador de preparación de clases tanto a mi cargo como a cargo de los formadores CEPAR.

Siguiendo con el eje central de la sistematización, el contexto de formación CEPAR es un territorio de conflicto, pero también de resiliencia. Haber sido partícipe del proceso de cada estudiante fue lo más significativo de la experiencia de Práctica III. El CEPAR reconfiguró mi posición docente y alimentó mi vocación, descubrí que el maestro no se limita al proceso enseñanza-aprendizaje, es un arduo camino de desgaste emocional, pero también de acompañamiento, de apoyo, de posición política y social, y lo más importante, se es un verdadero docente cuando se aprende a escuchar las necesidades e intereses de los estudiantes, a escuchar las historias sobre su pasado, cuando sé es consciente de los otros espacios de aprendizaje (familia, comunidad, medios de comunicación, entre otros) y cuando se involucra en el proceso la afectividad como eje central del proceso.

Análisis socio-crítico

Enfrentarse ante un contexto de formación como el CEPAR reta al docente encargado a la responsabilidad de formar para la paz y la reconciliación, en valores y competencias ciudadanas a personas que durante toda o gran parte de su vida han estado por fuera del sistema. Es un reto repensarse la educación para una comunidad en estado de vulnerabilidad. En el CEPAR aprendí que los procesos educativos están transversalizados por una posición de empatía y esperanza constante; donde se piensa que todo está perdido es dónde, en realidad, existe la necesidad de un maestro que confíe en sus estudiantes.

Debo confesar que, al iniciar mi proceso como profesional en formación en aquel sitio, no contaba con las herramientas suficientes para encargarme de la gran responsabilidad de ser maestro. Acudía a mi asesor y a mi tutor de práctica para resolver algunas dudas de tipo teórico o normativo. Una vez dominado el campo de las temáticas me enfrenté al reto más grande de la docencia: el relacionamiento con el estudiante y su entorno. Mi noción pedagógica se basa en el aprendizaje significativo por medio de una pedagogía constructivista, lo que me demanda, necesariamente, una relación horizontal con el estudiante. Pero ello no es fácil, y mucho menos en un contexto como el CEPAR, donde los estudiantes exigen una imagen constante de autoridad basada en los imaginarios o en los recuerdos adquiridos muchos años atrás, de lo que conmemoran como docente; una persona con ultra poderes que busca satanizar el aula por medio de exigencias y datos memorísticos evaluados constantemente. Con el paso del tiempo y haciendo uso de una comunicación efectiva, los estudiantes y demás formadores se concientizaron sobre el papel afectivo que constituye al docente.

Si bien el proceso de cambio de pedagogía ha sido largo y consistente, con éxito se ha logrado alcanzar esa interacción de confianza que se necesita entre docente y estudiante, mucho más en el ámbito CEPAR, donde, en la mayoría de casos, los estudiantes cargan con resistencias con respecto al tacto y a la palabra dulce o alentadora, ya que su realidad histórica ha forjado, desde la violencia, unos valores y formas de interactuar en específico.

Es alentador para mí finalizar este camino de práctica docente con la convicción que hay mucho por hacer y que ese trabajo está en manos de los educadores del país. Definitivamente, el papel del docente exige una condición esperanzadora constante y debería alcanzar también responsabilidad alta en

cuanto al trato que se le debe a los estudiantes, porque es posible que ellos olviden los contenidos y las temáticas vistas en clase, pero nunca olvidarán cómo un docente los pudo anular o los alentó a ser mejores.

La experiencia CEPAR deja en mí una gran satisfacción y nutre esa necesidad de mirar los proyectos educativos como propuestas políticas. El hecho de haber estado en aquel lugar me permitió construir una crítica a la convencionalidad del sistema educativo y a la formación de formadores, porque a mí me formó y me seguirá formando el aula. Cada estudiante es una esperanza para el mundo y está en manos del maestro cultivar esa semilla de cambio.

Instalación y caracterización del centro de práctica IE Sol de Oriente

La instalación en el centro de práctica, Sol de Oriente, se realizó en la semana número uno de acuerdo con el cronograma de actividades de la Práctica Docente III. Como la institución educativa es la misma de la Práctica Docente II, la caracterización de la institución ya estaba realizada y lo único que se modificó fue el curso con el que se trabajarían las próximas intervenciones, que, en este caso, el espacio de estudio de dio en el grupo 10-2. La instalación en el centro de práctica fue muy rápida y efectiva, el profesor cooperador fue el mismo que asesoró el proceso de práctica anterior y lo único nuevo por acordar fueron los horarios y las temáticas previstas.

Caracterización de la población

La caracterización de la población también se realizó en la Práctica II, así que, en la Práctica III, la caracterización no estuvo dentro de las actividades pendientes en el cronograma de actividades. Esta es la misma de la Práctica II.

Estructura organizativa

La IE Sol de Oriente presta los servicios de preescolar, básica primaria, básica secundaria con técnica y validación del bachillerato en horario nocturno. Se rige con las normativas del Ministerio de Educación colombiano, ya que es un colegio oficial y su PEI, currículo, planes de área y demás están regidos por los mismos.

Tiempo y actividades empleadas

La Práctica III se realizó en el octavo semestre de la licenciatura en Ciencias Sociales, que tuvo lugar en el 2018-1. Las actividades que se realizaron fueron de acuerdo con el cronograma de actividades:

- Ayudantía en actividades docentes
- Observación de clase de Ciencias Sociales
- Diagnóstico del grupo
- Diseño de un ciclo didáctico
- Implementación del ciclo didáctico
- Sistematización de la práctica docente

Sistematización de la experiencia

Durante la Práctica III, como en las demás prácticas, las actividades que se realizaron fueron de acuerdo con el cronograma de las actividades. Esta vez, el mismo varió con más horas de intervención directa con los estudiantes y menos en observación. Esta práctica tuvo un punto diferenciador de las demás, y fue tener más independencia y soltarse más en la labor docente. En esta práctica, la labor docente toma más fuerza al interactuar no sólo con el aula de clase, sino también con los contenidos y la manera en la que se les da un abordaje oportuno.

Con las ayudantías a las labores docentes me pude acercar a la calificación de los estudiantes, encontré lo complejo que puede ser calificar o evaluar resultados con parámetros previamente establecidos. Así que una experiencia valiosa que me dejó el acercarme a las evaluaciones y calificaciones fue el hecho de planificar con anterioridad los formatos de evaluación y los ítems a tener en cuenta en cada proceso.

La observación de la clase fue menos extensa porque se supone que en las prácticas anteriores ya se había hecho un proceso detenido de las clases de ciencias sociales. Esta observación se realizó con el fin de lograr ver las dinámicas de una clase y realizar un acercamiento al grupo y emprender un diagnóstico de él. Con las prácticas logré ver que cada grupo es diferente y cada uno está inmerso en diferentes dinámicas, todas muy brindadoras de aprendizaje, por supuesto.

El diseño del ciclo didáctico lo realizamos de acuerdo con una pregunta problematizadora, que partía de una problemática socialmente viva, es decir,

un problema presente en la realidad de los estudiantes. Ello fue un parámetro que nuestro profesor puso para el ciclo y que me pareció pertinente y relevante para el ciclo y la sistematización. La problemática, por supuesto, debía estar conectada con los contenidos del curso y debía posibilitar la relación con cada uno de los contenidos del plan de área. El ciclo didáctico me permitió reiterar la posición del contexto como un eje fundamental en el proceso de aprendizaje e incluir problemáticas sociales percibidas por los alumnos como una guía para llevar a cabo la docencia y las estrategias didácticas consideradas para el ciclo. También me posibilitó comprender que, por medio de ciclos didácticos, la labor docente se vuelve ordenada y es posible realizar, de manera más fluida y con propósitos definidos, la preparación de clase.

La implementación del ciclo didáctico me dejó muchas enseñanzas, desde cómo llevar a cabo una actividad o una clase sin que se salga de las manos, hasta cómo integrar contenidos para un aprendizaje significativo. No sólo me permitió aprender desde la profesión docente, sino que me posibilitó enseñanzas para la vida personal. Me permitió comprender que, en el proceso académico, no sólo aprende el educando, sino que el profesor es el que más se nutre del proceso. Me permitió vencer miedos, atreverme, soltarme en el aula y dejar un poquito de mí en cada uno de esos chicos de grado décimo.

Análisis socio-crítico

Volver a la IE Sol de Oriente me ofreció poder materializar algo aprendido en la Práctica II: poder realizar procesos de formación teniendo en cuenta el contexto en el que están inmersos los estudiantes. No pude realizar, como yo esperaba hacerlo, con el tema de la memoria histórica, que es muy pertinente en el contexto de la IE Sol de Oriente, porque la idea era articular la pregunta con los contenidos del plan de área, pero sí articulé el contexto con los contenidos. Partí de un problema básico para hacer el ciclo didáctico, un problema que está inmerso en contextos colombianos y en problemáticas que los chicos conocen muy bien; la violación de derechos, desigualdades e inequidades. Partiendo de ese punto pude abordar todos los temas del ciclo haciendo énfasis en esas problemáticas. Como los contenidos estaban ligados a la política y a la economía, la relación fue constante, crítica y reflexiva, buscando que, desde el contexto en el que están, logaran comprender que ellos desde su posición pueden hacer mucho para cambiar esa realidad que

no sólo viven ellos, sino que la vivimos todos, así que todos podemos posibilitar el cambio.

¿Para qué enseñar, sino es para cambiar y posibilitar una nueva sociedad sin los errores del pasado? ¿Para qué educar, sino se intentan estrategias que creen consciencia y motiven a una nueva realidad? Hoy me hago esas preguntas queriendo resaltar la importancia de considerar el contexto como un eje fundamental en el proceso formativo de los estudiantes y de los formadores, de no sólo enseñar contenidos que finalmente se olvidan, sino enseñar desde y para la vida real, por y para nosotros mismos; para y por una mejor sociedad.

Para mí, el haber estado en un contexto como el de Sol de Oriente ha sido una de las experiencias más significativas en el proceso formativo, ello me abrió los ojos a la realidad de muchos y cambió mi manera de ver y llevar a cabo los procesos educativos.

Conclusiones

En el anterior trabajo de sistematización se recopiló la experiencia de Práctica Docente I, II y III de dos estudiantes que tuvieron centros de práctica distintos desde su contexto formativo. Es por ello que, al finalizar el proceso de recopilación de conocimiento, se llega a la reflexión que el contexto de formación es una de las categorías de análisis predominantes y condicionantes de la labor docente, en cuanto al abordaje de contenidos y su simetría con la realidad de la que hace parte el estudiante.

El proceso de sistematización de práctica docente fue un ejercicio de recopilación de información teórica y transcripción práctica, posibilitó una relación dialéctica entre los centros de práctica, sus dinámicas cotidianas y la teorización del licenciado en formación.

Enfrentarse a la labor docente es un ejercicio de constante aprendizaje. Como proceso inacabado es importante renovar constantemente los saberes y temáticas. Buscar información de enlace con el estudiante es una de las funciones enriquecedoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El hecho de reconocer un saber próximo a la realidad del estudiante y no enfocar el conocimiento en datos que generen distanciamiento entre el alumno y el sabor fue uno de los valores agregados al enfoque de sistematización que buscamos abordar. Efectivamente, la labor docente debe responder des-

de los contenidos que plantea y su didáctica contextualizada a los intereses y necesidades del estudiante, permitiendo un mayor aprovechamiento de los conocimientos obtenidos, convirtiendo esto en aprendizaje significativo como finalidad del proceso educativo.

La relación dialéctica entre Ciencias Sociales y sus contextos de formación es enriquecedora y significativa en cuanto se haga de forma crítica, reflexiva y con miras al cambio y la mejora continua. Está en manos del docente desarrollar la relación, con compromiso y proyección; cumplir los requerimientos estipulados desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La transmisión de contenidos no es el eje fundamental del rol docente. La postura de maestro exige un compromiso consciente y afectivo con los procesos de aprendizaje.

Referencias

- A, G. (1999). *De la práctica singular al diálogo con lo plural*.
- Atehortúa, M. A. (2007). Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos, ¿tarea del gestor educativo? Fundación Universitaria Luis Amigó, 3.
- Camacho, J. S. (2016). *El territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en perspectiva socio-crítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia .
- Capel, H. (2016). Las Ciencias Sociales y el Estudio del Territorio . *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*.
- Carrillo, A. T. (2016). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Universidad Pedagógica Nacional, 9-7.
- Eraut, M. (2004). *Transfer of knowledge between education and workplace settings*. Work place learning in context.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* . Rio de Janeiro : Continuum.
- G., M. R. (s. f.). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Chile: Universidad de Concepción.
- Giroux, H. (2004). *La educación es más que un logro corporativo*.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy* . EE. UU: Bloomsbury Academic.
- González, B. M. (1999). “La producción de conocimiento en sistematización”. *La Piragua*, revista latinoamericana de educación y política.
- Holliday, O. J. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. 57-58.
- Vivo, J. M. (2009). El análisis del contexto, pieza clave en la formación profesional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.



Concepción del proyecto de vida desde estrategias lúdico-pedagógicas que fomenten el desarrollo humano en jóvenes del grado Once, de la IE Doce de Octubre

Juliana Garcés Sarmiento

Juliana Ruiz Maya

Ariel Santiago Corrales

Sebastián Patiño Marín

Introducción

Terminando la década de los ochenta y comenzando la de los noventa, Medellín vivió el surgimiento de las milicias urbanas con marcada incidencia sobre la población de los sectores más populares, donde el territorio se convirtió en un factor de disputa bastante significativo. De este modo, el terror de aquellos años se ha ido superando, aunque ha dejado un funesto legado de codicia y facilismo en los jóvenes, donde lo inmediato adquiere relevancia y lo efímero pasa a formar parte fundamental de los proyectos de vida de quienes, por un fajo de billetes, fueron convertidos en instrumentos siniestros de la muerte.

Los jóvenes de la comuna seis tienen muy pocas oportunidades a mediano y largo plazo para su desarrollo efectivo y afectivo dentro de los espacios y temporalidades actuales. Las frustraciones acogen aquí el rezago de lo que un sujeto a esta edad desea, la libertad se siente coartada, la estabilidad económica condicionada por el núcleo familiar o por las aspiraciones que demanden del Estado, creando dependencia e inmadurez. Las posibilidades de estudios superiores quedan atrás, en cuanto no aseguran el acceso a un

empleo digno y bien remunerado. Esto añadido al complejo aparato de estratos sociales, haciendo que los jóvenes creen complejos y limitaciones que afecta el desarrollo humano de los mismos.

La distribución urbana de la Comuna seis se caracteriza por ser una formación espontánea, no planificada, enteramente un sector residencial, por lo cual carece de estructura económica plenamente desarrollada; solo se presenta comercio básico y servicios complementarios a la vivienda, especialmente por los principales corredores viales y centros de barrio.

En cuanto a la parte socio-familiar se puede inferir que existen muchas familias con identidades “descompuestas”. Falta del padre o la madre, bajos recursos económicos, problemas graves de drogadicción en los jóvenes, embarazos no deseados en adolescentes, agresividad, maltrato familiar, violencia intrafamiliar y social, desmotivación para hacer las cosas, sus habitantes tienen una imagen de la vida “fácil”.

La población que involucra nuestro proyecto se encuentra dentro de la IE Doce de Octubre, ubicada en la comuna seis de Medellín, el grado seleccionado es el grado Once, que va desde Once-a hasta Once-d. Cada uno de los once, cuenta con treinta y cinco estudiantes, con edades promedio que oscilan desde los quince hasta los diecisiete años.

La muestra se desarrolla dentro de Once-a, un grupo de treinta y seis estudiantes, donde su gran mayoría son hombres. De acuerdo con las actividades diagnósticas realizadas, se resalta que, en su mayoría, tienen nociones de que es un proyecto de vida o lo que quieren hacer cuando salgan de estudiar. Dichas nociones son relacionadas con los aspectos académicos donde no se resalta la interiorización de los conceptos trabajados y el desconocimiento de nuevas actividades que fomenten ese sentir de vida, que es tener proyectos, metas y sueños por cumplir o alcanzar. La energía colectiva que se refleja en el salón es propicia para trabajar diferentes temas, ya que son jóvenes abiertos, interesados y propositivos frente a lo que se les propone, dejando fluir las temáticas, por tanto, optimiza el desarrollo del trabajo. Dentro de una lúdica de-construida y construida, que permite ese aprendizaje en contexto y centra al joven mostrándole dentro las dimensiones sociales posibles referentes que generan reflexión.

Desde el contexto socio-cultural se puede decir que la IE Doce de Octubre tiene una ubicación estratégica en el sector; es privilegiada por encontrarse

exactamente en el centro de todas las construcciones culturales, sociales y de salud, es decir, está ubicada en el corazón del barrio Doce de Octubre.

Por tanto, el objetivo principal de la investigación fue presentar una propuesta lúdico- pedagógica que permitiera a los alumnos del grado Once de la IE Doce de Octubre fortalecer sus proyectos de vida, logrando un desarrollo humano.

El componente teórico de nuestro proyecto cuenta con una estructura que fundamenta el fortalecimiento del desarrollo humano integral, mediante el proyecto de vida de los jóvenes y estrategias lúdico-pedagógicas que contribuyen al aprendizaje significativo de cada sujeto, en su sentir de vida e intereses.

La secuencia teórica cuenta con un marco conceptual donde se encuentran conceptos claves del proyecto, que serán unidos para dar inicio a un nuevo paradigma de aprendizaje en y para el contexto. Donde los jóvenes desarrollen un sentir de vida tanto interior como exterior. Dentro de los antecedentes se encuentran investigaciones como “Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social”, de Ángel O. (2004) y “Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía”, por Merino. C. (s. f.), donde encontramos grandes aportes teóricos que serán retomados desarrollados por los investigadores.

Para la construcción del diseño metodológico de la presente investigación se hizo necesario accionar en un tipo de investigación cualitativa, asumiendo un objeto de estudio nombrado: proyecto de vida. De esta manera, se desarrollaron una serie de técnicas de investigación que dieran una información cualitativa. El objetivo fue capturar emociones y afectos de los estudiantes frente al objeto de investigación, una serie de hechos, creencias, ideologías, sueños, y experiencias sensibles en el aula de clase.

Por tanto, la investigación se enmarca en el método de investigación: Investigación- Acción Educativa; propuesto por Eliot, y fundamentado a partir de Bernardo Restrepo, donde pretendemos abordar nuestro objeto de investigación en el aula de clase, en este caso la IE Doce de Octubre, específicamente alumnos del grado Once, donde se busca la relación de construcciones y deconstrucciones a partir de las estrategias generadas por el rol docente que destinarán el proceso de fortalecimiento en el proyecto de vida de los estudiantes.

1. Planteamiento del problema

El proyecto de vida abordado en esta investigación se refiere al camino que puede trazar un individuo para alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo. De esta manera, se proyecta a futuro eligiendo un estilo de vida o profesión. Velázquez. S. (s. f.) citando a Ángelo, O. (1986), dice que el proyecto de vida “es lo que el individuo quiere ser y lo que él va a hacer en determinados momentos de su vida, así como las posibilidades de lograrlo” (pág. 2). Por tanto, se realiza una acción integradora donde se orienta la personalidad de los individuos y las posibilidades de acción para la ejecución del mismo.

Los componentes que se deben resaltar son subjetivos para cada individuo, ya que lo que cada uno quiere para su vida varía en sus actividades, relaciones personales, familia, entre otras. Por tanto, es preciso trabajar dos aspectos: un proyecto de vida hacia el interior y un proyecto de vida hacia el exterior.

Históricamente, la población juvenil se ha considerado como parte fundamental del tejido social que conforma la ciudadanía. Respecto del tema, son muchas las iniciativas que se han venido trabajando desde diferentes aspectos del discurso sobre juventud, generando campos de acción educativos que pretenden dar un sentido real a la vida de los jóvenes.

Actualmente, en la ciudad de Medellín se desarrollan programas gubernamentales, como el propuesto por el Plan de Desarrollo Municipal “Ciudad que respeta, valora y protege la vida”, cuida los derechos humanos, estrategias de prevención, formación para una ciudadanía viva. También se encuentran programas como “Jóvenes por la vida”, este busca promover el acceso de la población juvenil a espacios promotores de vida, programas de formación integral, liderazgo, educación superior, iniciativas juveniles, y la adecuada utilización del tiempo libre.

Todos esos programas trabajan en pro de la construcción de proyectos de vida en los jóvenes, Sin embargo, hay un campo de acción que no se ha resuelto: la ausencia de afecto, atención, normas claras y una formación ética y moral adecuada, vista desde la aplicación del respeto y consolidación de los derechos y obligaciones como entes sociales –ciudadanía– que fortalezcan la construcción del tejido social.

Desde esta perspectiva se puede evidenciar la significación de la adolescencia y la juventud desde la óptica social y familiar, pues al hablar de la

misma se traduce en aspectos tales como: “rebeldía, consumo de sustancias psicoactivas y alucinógenas, vandalismo, entre otras”. Desde esa realidad, los jóvenes se han convertido en los protagonistas sociales del conflicto en sus territorios; más aún, cuando los programas o políticas públicas desde las administraciones descentralizadas y nacionales han sido limitadas en temas de prevención y fortalecimiento en la formación de Derecho Humanos y proyecto de vida en la población juvenil.

En el documento “Así es mi comuna - Las cuentas claras”, del año 2013, muestra que, tras tener una población de 191.677, sólo 60.882 accedieron a la educación primaria, para luego verse reducido en educación superior a sólo 3.177; personas en la técnica: 7.647, y tecnológica: 2.929;

Tras este proyecto se observa cómo la cobertura y la calidad educativa se muestra ineficiente frente a las necesidades de la Comuna; dejando vacíos que no permiten el pleno desarrollo. Los casos registrados por violencia intrafamiliar y judicializados fueron trescientos treinta y seis, pero las comisarías recibieron más de 13.859 casos, evidenciando un trasfondo de problemática familiar que permea a los jóvenes.

El estudio del Proyecto Educativo Institucional (PEI) indica que, desde 1979, fecha de fundación del establecimiento educativo, según Resolución 06581 del 2 de julio de 1987, como IDEM Doce de Octubre, era la propuesta educativa que se concebía para la formación de los jóvenes como plantel de enseñanza. También mencionar que allí convergen fenómenos económicos, problemas graves de drogadicción, embarazos no deseados en adolescentes, agresividad, maltrato familiar, violencia intrafamiliar.

Dentro del aula el contexto social empieza a definir la identidad de los jóvenes, que se muestran agresivos, o muy tranquilos y poco extrovertidos, niñas que sobresalen a cualquier costo con el fin de ser aceptadas dentro de un círculo social; chicos que se acercan a compartir sus pensamientos y dudas, en fin, son muchos los aspectos que sobresalen en el aula y que tienen como raíz la sociedad y la familia misma. También se debe tener en cuenta que el medio social donde convergen corresponde a los estratos 1, 2, 3, compuesto en su mayoría por obreros más que todo de la construcción, fábricas, celadurías, comercio informal, encontrando también que el principal empleo de las madres cabeza de familia son las confecciones y ventas ambulantes. Para poder lograr un aprendizaje significativo se debe tener en cuenta todo lo

anterior, para poder diseñar y aplicar diferentes estrategias que impacten el sentir de los jóvenes de la Comuna seis.

2. Justificación

El proyecto de vida es una construcción significativa por muchas razones, pero quizás la más importante sea porque le da sentido a nuestra existencia y permite tener sueños, metas, deseos, motivos y razones para seguir adelante tomando buenas decisiones. El proyecto de vida da esa claridad y horizonte, en cuanto a dónde se quiere llegar y el cómo se va a llegar a lo esperado por cada persona. Podría decirse que un proyecto de vida es el camino hacia el éxito y cuando se trabaja en edades tempranas es más productivo a la hora de aprovechar las oportunidades que se van presentando, a medida que va pasando el tiempo.

El proyecto de vida cobra real importancia cuando se vuelve un camino que revela a los estudiantes la gran pregunta por sí mismos. De esta manera, hay una conciencia del espacio que se habita y un cuestionamiento que responde por el “yo” como sujeto activo de una sociedad. Por tanto, los individuos, logran a partir de esta pregunta, hacer construcciones simbólicas que aportarán a su vida en un futuro, abordando componentes como educación, familia y sociedad. Fortaleciendo, de esta manera, una ética que permite al sujeto desarrollarse sanamente en los espacios que habita.

Los jóvenes actuales se encuentran inmersos en un mundo globalizado que exige estar a la vanguardia con las competencias, donde la identidad, tanto personal como social, se ve inmersa en una temporalidad que enmarca las posibles alternativas para ellos. Por tanto, el programa “La concepción del proyecto de vida desde estrategias lúdico-pedagógicas que fomenten el desarrollo humano en los jóvenes del grado 11 de la IE Doce de octubre” busca orientar a los jóvenes con respecto a lo que esperan, quieren ser y hacer en sus vidas, para Ángel O. (1994) es su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. Orientar adecuadamente el proyecto de vida permite establecer las capacidades y talentos de los jóvenes, para poder guiar productivamente las potencialidades de los mismos, perfeccionando las capacidades en el saber, saber hacer y ser, para la realización plena del individuo.

En lo teórico, el proyecto se ha sustentado a partir de autores como Aracena, Cammeratti, Benavente y D. Angelo H., quienes encaminan sus premisas a la realización de un proyecto de vida que dé norte y estabilidad en la vida de los sujetos. Las estrategias educativas que se pretenden aplicar para el fortalecimiento de los proyectos de vida se fundamentan en teóricos como Vygotsky, Ausubel, John Dewey y Estela Quintar. Por último, se han tomado planes de gobierno como el Plan de Desarrollo, plan estratégico de la Comuna seis, Plan de Desarrollo Municipal, que han intervenido en los procesos de desarrollo de los jóvenes. Para que los proyectos de vida se lleven a cabo se debe destacar la gestión práctica, ya que proporciona elementos de aprendizajes significativos personales, como la autobiografía, donde los jóvenes pueden analizar y reflexionar su pasado y presente. De esta manera, se traza un camino a seguir guiado por la lúdica, entendiendo este concepto como lo define la doctora Jiménez, en su tesis de grado. Las dinámicas mismas de la sociedad dictaminan estas “experiencias” que deben ser conducidas desde la IE Doce de octubre.

El proyecto de vida es válido si, principalmente, satisface nuestras expectativas e ideales individuales, conseguir que abarque el núcleo cercano “familia” le da al proyecto de vida un valor agregado de suma importancia, además incluir el grupo social, el entorno de nuestro barrio, nuestra ciudad, incluso nuestro país. Por último, mencionar la importancia que tiene la humanidad, todo aquello que haces, aquello que eres, aquello que creas y compartes, beneficia a todo el planeta. La investigación es productiva y oportuna para la Institución Doce de Octubre por la realidad que se vivió en ese segundo semestre del 2015, donde se vio el apoyo de la IE Doce de Octubre en cuanto a material institucional y el auto sostenimiento de los investigadores.

3. Marco teórico

3.1 Antecedentes

Tras la búsqueda de proyectos de investigación referentes a la vida como fortalecimiento del desarrollo humano integral en los jóvenes, se pueden encontrar: “Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social”, del Dr. Angelo O (2004). Este investigador plantea que:

La conformación de la identidad social como marco en que se configuran las identidades individuales, plantea la necesidad de categorías abarcadoras de la multiplicidad y complejidad de esas interacciones entre estructuras psicológicas y sociales, que permitan un enfoque holístico de las direcciones esenciales en que se construye la identidad personal y social: el proyecto de vida (Biblioteca virtual CLACSO, 2004, pág. 2).

En este proyecto se resalta la gama de factores que aportan a la construcción de identidad social como referente de configuración de la identidad individual. Por tanto, es necesario precisar que, para los investigadores, esto será trabajado desde dos aspectos. El primero, un proyecto de vida hacia el interior; y, en segundo lugar, un proyecto de vida hacia el exterior. Para el autor, la personalidad de un individuo está permeada, desde los primeros años, por la familia y las normas o patrones sociales establecidos. De esta manera, se resalta la necesidad de procesos que articulen lo social e individual desde la multiplicidad, fundamentando que “el proyecto de vida” es una categoría integradora que puede contribuir al desarrollo humano:

La multilateralidad, el carácter holístico de la formación integral humana, la interpretamos como desarrollo integral de los proyectos de vida, en la doble dimensión de la persona humana, vista en la unidad de la personalidad y de la persona propiamente dicha. (Ángelo O., *et al.*, 2004, pág. 3).

Enfatizando en la importancia de tener claro las nociones de personalidad y persona, las cuales son definidas por Angelo O. (2004) como:

La noción que designa el espacio de interacción entre procesos y estructuras psicológicas constituidas en subsistemas reguladores a manera de configuraciones individualizada. El referiría al individuo humano concreto que funciona en un contexto sociocultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume responsabilidades y compromiso ciudadanos, manifiesta roles ejecutados desde su posición social, realiza sus proyectos de vida y mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales concretas de una sociedad y momento histórico determinados. (Ángelo O. *et al.*, 2004, pág. 4).

Este encuentra que el desarrollo integral del proyecto de vida está permeado por dos dimensiones, la social-personal o la interior-exterior del “individuo concreto, como persona humana” (Angelo O. *et al.*, 2004, pág. 4).

En el proyecto de “Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía, Merino, C. (s. f.) relata que su interés en el tema nace después de analizar los resultados de varios trabajos donde se desarrollan las diferentes condiciones socio-académicas de los estudiantes y de su problemática.

En esta problemática destaca la existencia de altos índices de deserción, reprobación, de solicitudes de cambio de carrera, bajas cifras de titulación, y una apreciable desorientación vocacional y profesional de los jóvenes, sobre todo en los primeros semestres de la carrera.

En su conjunto, estos síntomas de malestar me sugirieron que, aparte de la indudable y a veces determinante influencia de los factores socioeconómicos en el desempeño escolar y en la permanencia en los estudios, debía existir algún otro factor digno de ser tomado en cuenta al analizar las condiciones de vida de los estudiantes (pág. 2).

Frente a esto, Merino, C. (s. f.) acude a teorías e investigaciones sobre la adolescencia. Para fundamentar la siguiente hipótesis: “el papel fundamental que juega la capacidad de elaborar planes de vida en la adolescencia y, en particular, en sus fases media y tardía, es decir entre los quince y los veintiún años de edad, aproximadamente” (p.14), exaltando un ciclo donde los jóvenes hacen una transición de la identidad infantil a la re-construcción de una identidad detonada por la pubertad. Este periodo se caracteriza por cambios tanto físicos como intelectuales, morales y sociales, que sufre un individuo, además de ser una etapa difícil, tormentosa y de gran vulnerabilidad, gestándose así una personalidad que busca encontrar una identidad.

Como se cita a Erickson, hablando sobre la identidad, en el texto de Merino, C. (s. f.) en el que se habla sobre los perfiles educativos, se dice que este autor habla así del tema:

La identidad es un sentimiento “vigorizante y subjetivo de mismidad y continuidad”, en un proceso simultáneo de observación y de reflexión que tiene lugar en todos los niveles [sic] del funcionamiento mental y es en gran parte inconsciente. Se hace manifiesto en la vida cotidiana cuando los adolescentes reclaman: ¡quiero ser yo! ¡Quiero vivir mi

vida!, expresando así la intensidad de su necesidad de pertenecerse a sí mismos, de alcanzar un sentido de autonomía y de tomar sus propias decisiones (p. 14).

La autora concluye su análisis resaltando la importancia de la categoría “plan de vida”, ya que este aporta grandes procesos donde los jóvenes obtienen un aprendizaje-significativo, tanto interior como exterior.

En estas investigaciones sobre el desarrollo de la identidad en los estudiantes de nivel medio superior y superior, el empleo de la categoría “plan de vida” ha mostrado ser de gran valor para facilitar la comprensión, prevención y atención integral de su problemática. Casi dos terceras partes de los alumnos que ingresan a las licenciaturas muestran serias dificultades en su capacidad para manejar los conceptos abstractos que son indispensables, no sólo para la asimilación de los conocimientos propios de una disciplina, sino para la reflexión que propicia la elaboración de un concepto de sí mismo, del mundo y de la posición y relación que se desea establecer con éste en el futuro. De alguna manera, parece que la Universidad no ha podido dar respuesta al reto que le plantean sus fines últimos de “proporcionar una formación para la vida”, pues al no recibir en su proceso educativo los elementos suficientes para construir un adecuado auto concepto, difícilmente el adolescente podrá definir, desde el bachillerato, las capacidades, intereses, habilidades, motivos y valores que posee o los que requiere cultivar para alcanzar una “identidad” personal y profesional” (Merino, C. s. f., p. 14).

Así se da por finalizado los elementos investigativos que se presentan ante nuestro proyecto con el fin de colaborar y complementar los diversos pensamientos analíticos, racionales y críticos que se desean presentar mediante el mismo.

3.2 Marco Legal

Según la ley 375 de julio 4 de 1977, por la cual se crea la Ley de la Juventud y se dictan otras disposiciones, frente a su objeto y su finalidad dice que está orientada a:

Establecer el marco institucional y orientar políticas, planes y programas por el Estado y la sociedad civil para la formación integral de la juventud que contribuya a su desarrollo físico, psicológico, espiritual.

A su vinculación y participación activa en el escenario nacional, en lo social, lo económico y político, como joven y ciudadano. El Estado debe garantizar el respeto y la promoción de los derechos propios de los jóvenes que permitan participar plenamente en el proceso de la nación. Para después aterrizar en los planes, programas y proyectos liderados por cada una de las administraciones para su cuatrienio (Art. 1 ss.).

La juventud es una etapa de la vida que no está establecida con absoluta precisión dentro de un rango de edad determinado, es más una categoría cultural o, mejor dicho, una construcción social con diversos significados, según el momento histórico de que se trate. El hablar de juventud en la actualidad es surcar fugazmente por el artículo 45 de la Constitución Política del 91, y explorar su desarrollo en la ley 375 del 97:

En este proceso de búsqueda de identidad, el joven se encuentra con sus semejantes y se agrupa en torno a gustos e intereses similares, a una visión del mundo, a una cierta ideología, a una estética; estos intereses y gustos son influenciados directamente por la cultura de consumo que domina nuestra época actual, los medios de comunicación que son impulsados en gran medida por intereses comerciales, promoviendo así la formación de imaginarios colectivos en los jóvenes, contruidos en torno a imágenes concebidas por estos y vendidas a los jóvenes como valores culturales propios de ellos utilizando sus referentes culturales.

Con el transcurso del tiempo se ve que el tema de la juventud viene siendo un asunto de interés nacional y que son muchos los proyectos que apuntan al buen desarrollo de la misma como tema social, político y educativo.

La comprensión sobre los factores que incrementan el riesgo de que los jóvenes se conviertan en víctimas o perpetradores de actos violentos es esencial para formular políticas y programas eficaces de prevención de la violencia; estos factores se presentan en diferentes niveles, que pasan desde lo individual con características biológicas, psicológicas y conductuales, y pueden aparecer desde la niñez o la adolescencia y en grados variables, pueden ser inducidos directa o indirectamente por el grupo familiar y grupos de pares; y otros factores asociados de tipo cultural, social y económicos.

De esta forma el proyecto busca apuntar hacia la juventud y, específicamente, a la relación con la familia y que se puede conocer como una institución social, ya que está compuesta por normas, provisiona y distribuye

bienes y servicios, y genera procesos de interacción grupal, tanto que la concebimos como una construcción cultural, toda vez que es influenciada por el entorno social y constituida a partir de las relaciones con el otro cercano, con el que debemos convivir, compartir, crecer, negociar, confrontar, madurar y construir. Las dinámicas familiares están compuestas por un conjunto de aspectos que se entrelazan y que tiene que ver con la forma de comunicarse, pautas de crianza, autoridad, normas, límites, roles y funciones; en conclusión, todos los aspectos que diferencian unas familias de otras y que, en resumidas cuentas, determinan el carácter y la personalidad de sus integrantes e influyen poderosamente en su forma de relacionarse con su contexto cercano.

Uno de los puntos del Plan de Desarrollo 2010-2014 es promover los espacios de vida, en donde se busca la formación integral, el emprendimiento la adecuada utilización del tiempo libre. Es un proyecto que apunta a un asunto educativo, el aprendizaje no es asunto exclusivo de la institución educativa, existen también las “escuelas sociales”, la familia, los medios de comunicación, el barrio, grupo de amigos que permiten que los jóvenes estén en constantes cambios, pero que, con la ayuda y la orientación de las políticas públicas, estos cambios pueden ser positivos a la hora de hablar de un proyecto de vida que se asemeje a la buena convivencia social y a la buena educación.

El Plan de Desarrollo, desde luego, abarca todas las dimensiones de la vida de los jóvenes tanto históricas como culturalmente, en la práctica cotidiana, y de allí poder contrarrestar el consumo de sustancias psicoactivas, realizando acciones de prevención y el fortalecimiento de la salud mental de los jóvenes frente a las adicciones y otros factores como el manejo de la sexualidad en los mismos, fortaleciendo con ello los derechos humanos en la educación.

La inclusión y la igualdad es fundamental en este proceso y en políticas públicas que pretenden, según el Plan de Desarrollo 2010 – 2014, un “reconocimiento de la diversidad sexual y las identidades de género, lo cual debe contribuir a la protección, el restablecimiento, la atención y la garantía de derechos de la población” (p. 103), y lograr con esto alejar las críticas, prejuicios y actos violentos o vandálicos que ponen en riesgo la vida y la integridad de los jóvenes, según su inclinación sexual, su raza o ideologías. También se garantiza el derecho fundamental a la educación inclusiva, acceso, erradica-

ción del analfabetismo, cobertura a grupos vulnerables, desarrollo humano integral de las personas que ocupan cargos directivos y la valoración docente, alcanzar mejor calidad educativa, mejores prácticas en el aula para el aprendizaje y fortalecer el sistema educativo superior en Medellín.

4. Propuesta metodológica

4.1 Método

Como se menciona en la obra *La disciplina y las prácticas de la investigación cualitativa*, de Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005), se dicen que la investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y, a veces, antidisciplinario (*counterdisciplinary*). Atraviesa las humanidades y las Ciencias Sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática y enfocada. Sus practicantes son sensibles al valor de un acercamiento multimetódico. Están comprometidos con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas (p. 8).

De esta manera, dando un poco de estatus a la investigación cualitativa, la cual ha sido sublevada por la historia de un positivismo arraigado, pretendemos conciliar las humanidades con el conocimiento y lo sustentamos a partir de Becker (1992), que dice: “El investigador cualitativo como *bricoleur* o ‘tejedor de colchas’ utiliza las herramientas estéticas y materiales de su oficio, desplegando cualesquiera estrategias, métodos y materiales empíricos que estén a mano” (p. 2).

Cuando el autor hace referencia a “tejedor de colchas” utiliza la metáfora para visibilizar la variedad de matices que se pueden encontrar en el objeto de investigación. En nuestro caso, una serie de dinámicas sociales que se abordan desde los estudiantes de la IE Doce de Octubre, donde pretendemos utilizar una recolección de datos sin medición numérica. Nuestra investigación no se fundamenta en números y estadísticas, por el contrario, se fundamenta en la concepción e interpretación de una estética enmarcada en el proyecto de vida, donde los jóvenes aplican lo aprendido sobre este concepto para adaptarlo a su vida cotidiana y así lograr un desarrollo íntegro como persona.

Investigación-Acción Educativa: Inicialmente hemos tomado como fundamento teórico a Elliot, J. (2000) quien dirá lo siguiente frente a la investigación-acción:

El propósito de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener [...] La investigación – acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director (pág. 5).

De esta manera, nuestro proyecto se fundamenta en una acción construida a partir del campo educativo, mediante la intervención de docentes que guiarán un proceso, con estrategias educativas que permitan la orientación y construcción de los proyectos de vida de los jóvenes del grado Once de la Comuna seis de la IE Doce de Octubre, con un crecimiento en su percepción frente a la realidad.

El propósito de las técnicas cualitativas en nuestro proyecto es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja. La complejidad de este tipo de técnicas de investigación requiere de la utilización de varias de ellas en un mismo proyecto.

En un principio, el proyecto de investigación cuenta con tres objetivos. A partir de estos objetivos se han seleccionado tres técnicas de investigación a los cuales se les ha creado el instrumento a aplicar, que aparecen en el cuadro de Anexos. A continuación, se resaltan los objetivos y sus respectivas técnicas para luego proceder a su definición conceptual.

La población que involucra nuestro proyecto se encuentra dentro de la IE Doce de Octubre, ubicada en la Comuna seis de Medellín, los grupos seleccionados son los grados Once, que van desde Once-a hasta Once-d. Cada uno cuenta con treinta estudiantes, con edades promedio que oscilan desde los quince hasta los diecisiete años.

La muestra se desarrolla en Once A, un grupo de treinta y seis estudiantes, en mayoría hombres. De acuerdo con las actividades diagnósticas realizadas se resalta que tienen nociones de qué es un proyecto de vida o lo que quieren hacer cuando salgan de estudiar. La energía colectiva que se refleja en el

salón es propicia para trabajar diferentes temas, ya que son jóvenes abiertos, interesados y propositivos frente a lo que se propone, dejando fluir las temáticas, por tanto, optimiza el desarrollo del trabajo.

4.2 Diagnóstico y caracterización

Los carteles del narcotráfico le dieron un giro a nuestra cultura, que desdibujó la imagen de pujanza y cambió por un estigma de ambición y picardía. Terminando la década de los ochenta y comenzando la de los noventa, Medellín se caracterizó por el conflicto político armado y la violencia urbana. Por un lado, la ciudad, como escenario de la confrontación política y militar, vivió el surgimiento de las milicias urbanas con marcada incidencia sobre la población popular; el territorio se convirtió en factor de disputa significativa, hasta llegar a tener uno de los barrios más peligrosos del mundo. Dichas milicias surgen, entre otros factores, por la disputa del control territorial entre grupos de delincuencia que afectaban de manera negativa el tejido social, la participación y la vida cotidiana en estos sectores.

La Comuna seis Doce de Octubre es una de las dieciséis comunas de la ciudad de Medellín. Se encuentra ubicada en la zona noroccidental, limita por el norte con el municipio de Bello; por el oriente con la Comuna cinco, Castilla; por el sur con la Comuna siete, Robledo, y por el occidente con el corregimiento de San Cristóbal. Su distribución urbana se caracteriza por ser una formación espontánea, no planificada, enteramente un sector residencial, por lo cual carece de estructura económica plenamente desarrollada; solo se presenta comercio básico y servicios complementarios a la vivienda, especialmente por los principales corredores viales y centros de barrio se caracteriza ese territorio por tres elementos. En primer lugar, por ser un territorio con alta densidad poblacional (quinientos veinticinco habitantes por hectárea). De igual forma, el barrio más densamente poblado en la ciudad, El Mirador del Doce, presenta un índice de ochocientos ochenta y cuatro habitantes por hectárea. En segundo lugar, la Comuna seis es reconocida por la trayectoria de organización comunitaria (desde Juntas de Acción Comunal, sindicalismo, movimiento popular, organizaciones barriales o de pobladores, organizaciones juveniles, organizaciones cívicas comunitarias, culturales y artísticas, hasta proyectos de integración comunal y zonal). Ante las instancias gubernamentales y no gubernamentales y el Concejo, es reconocida por

su capacidad de gestión, lo que lleva a una tercera característica: la alta presencia institucional en la Comuna. Estos tres elementos han dinamizado la Comuna con la historia.

Conclusiones

- La Institución Educativa ha trabajado conjuntamente con la Alcaldía para fortalecer el proyecto de vida por medio de programas institucionales
- Tras el campo de acción se evidenciaron la educación y la familia como pilares fundamentales del proyecto de vida
- Se afirmó una empatía frente a las estrategias lúdico – pedagógicas, ya que las consideraron como estimulantes para el sentir de vida y los intereses de los educandos
- El proyecto de investigación, mediante estrategias lúdico – pedagógicas, sirvió como fuente fortalecedora de conciencia y apropiación particular del proyecto de vida de los educandos

Referencias

Alcaldía de Medellín. (2006) Plan Estratégico Comuna 6. 2006-2015. Construyendo ciudad. Medellín la más educada. 224 p. Consultado en: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Planeaci%C3%B3n%20Municipal/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/Plan%20Desarrollo%20Local/PDL%20COMUNA%206.pdf>

Aracena, M., Benavente, A. & Cammeratti, C. (2002). Manual para monitoras. Construyendo nuestro ser mujer, adolescente y madre. Programa de educación para visitas domiciliarias para el trabajo con el embarazo adolescente. Proyecto FONDECYT N° 1030476. Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud, las políticas de juventud. Buenos Aires, Argentina. pág.14. Consultado en: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v8n13/art02.pdf>

Baquero, M. & Rendón J. (s. f.) Desarrollo humano local: la alternatividad para el buen vivir. págs. 20. Consultado en: <file:///C:/Users/Personal/Downloads/980-1856-1-SM.pdf>

Congreso de Colombia (1997). Ley de la juventud. Ley 375. De los principios y fundamentos de ley. Consultado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85935_archivo_pdf.pdf

D'Angelo, O. (2004) Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. La Habana: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Eugenio Barba, E. & Savarese, N. (s. f.) El arte secreto del actor. Diccionario de Antropología Teatral; pág. 326, México, Internacional School of Theatre Antropology; Librería y Editora.

“Pórtico de la Ciudad de México”; Escenología, A. C. 1990. Consultado en: <http://www.libreriayorick.com/teatro/teoria/5297-el-arte-secreto-del-actor-diccionario-de-antropologia-teatral-eugenio-barba-nicola-savarese-9788494007989.html>

Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Edición Morata. Madrid. Págs. 6. Consultado en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35ELLIOT-Jhon-En-que-consiste-la-investigacion.pdf>

Franco, J. & Pérez, L. (2009). Proyecto de vida y territorio en la contemporaneidad: una revisión conceptual y metodológica para examinar la constitución de subjetividades en la ciudad. Revista Electrónica. Vol. 17, N.º 2. Consultad en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/791/4582>

Guarnizo, J. (2010). Talentos huyendo de las balas. *El Colombiano*. Consultado en http://www.elcolombiano.com/talentos_huyendo_de_las_balas-EVEC_99836

Gaviria, A. (2012) Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015. Medellín: un hogar para la vida. Alcaldía de Medellín. Consultado en: https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Plan%20de%20Desarrollo/Secciones/Publicaciones/Documentos/PlaDesarrollo2012-2015/2012-04-30_Proyecto%20de%20acuerdo%20VERSION%20COMPLETA.pdf

González, L., Marchueta, J & Vilche, E. (s. f.) Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica. UNITEC. Innovaciones tecnológicas relacionadas con la educación. Págs. 8. Consultado en: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/modelo_de_aprendizaje_experiencial_de_kolb_aplicado_a_laboratorios_virtuales_en_ingenieria_en_electronica_gonzalez_y_otros_.pdf

Gómez, J. (s. f.) El aprendizaje experiencial. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Págs. 21. Consultado en http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf

Hernández, O. (1982). Las tendencias orientadoras de la personalidad y los proyectos de vida futura del individuo. Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Edit. Pueblo y Educación. La Habana. Consultado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>

Hernández, A. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Págs. 6. Consultado en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>

Hernández, O. (2002). El desarrollo profesional creador como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. Revista Cubana de Psicología. N.º 6. Págs. 9. Consultado en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/03.pdf>

Hernández, O. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Rev. Internal Crecemos. (Puerto Rico), 6(1-20), 1-31. Consultado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>

Hoyos, A. (2005). Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva. Universidad de Medellín. Págs. 11. Consultado en: <https://books.google.com.co/books?id=6DC3UTJIP0oC&pg=PA26&lpq=PA26&dq=es+posible+hablar+de+una+completa+adquisici%C3%B3n+del+conocimiento+solo+cuando+este+conocimiento+es+transformado+en+punto+de+vista,+es+decir,+cuando+cambia+la+concepci%C3%B3n+acerca+de+la+realidad+y+la+actitud+hacia+ella&source=bl&ots=yMacUpaltw&sig=6fz10f6130sUtk21VCEaUgRcc0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi4zKSf4JHKAhXD7iYKHWR2DLEQ6AEIGjAA#v=onepage&q=es%20posible%20hablar%20de%20una%20completa%20adquisici%C3%B3n%20del%20conocimiento%20solo%20cuando%20este%20conocimiento%20es%20transformado%20en%20punto%20de%20vista%2C%20es%20decir%2C%20cuando%20cambia%20la%20concepci%C3%B3n%20acerca%20de%20la%20realidad%20y%20la%20actitud%20hacia%20ella&f=false>

Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. GEDISA. Consultado en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Medicina Familiar. (2005). Conceptos básicos para el estudio de las familias. Archivos en Medicina Familiar, Vol. 7. Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar A. C. México, Organismo Internacional. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/507/50712789003.pdf>

Martínez, A. (2004). Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de las ciencias sociales en preparatoria. Características más relevantes del paradigma socio crítico más relevantes. Universidad Autónoma de Nuevo León. Dirección General de Bibliotecas. Págs. 98. Consultado en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020150021/1020150021.PDF>

Moral, M. (2007). Preparación para el trabajo de los jóvenes contemporáneos en una sociedad posindustrial: trabajo, educación y globalización. n.º 13. Universidad de Navarra. Págs. 24. Consultado en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9086/1/Ne13.pdf>

Morales, M. (2013). Paradigma. Paradigmas de la investigación cualitativa. Consultado en: http://paradigmascualitativos.blogspot.com.co/2013/06/paradigma_22.html

Norman, D & Yvonna, I. (2005). La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa. The sage handbook of qualitative research. Third edition. Thousand oaks: sage publications, Inc. introduction. The discipline and practice of qualitative research: pp. 18. www.catedras.fsoc.uba.ar/.../traduccion%20denzin%20_%20lincoln_int

Puerta, U., Pérez, C., Idárraga, C. & Múnera, F (2006). La participación ciudadana y el desarrollo de lacultura política en Colombia. Bogotá, Legis S. A. Consultado en: https://books.google.com.co/books?id=5sjtcwqMpj8C&pg=PP7&lpg=PP7&dq=La+participaci%C3%B3n+ciudadana+y+el+desarrollo+de+la+cultura+pol%C3%ADtica+en+Colombia.+Bogot%C3%A1:+Legis+S.A.&source=bl&ots=-L3tZF7JFy&sig=I8aghqYjvNqoMgX0sDYXiCHfB_0&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiJ4sa7-fKAhXJSyYKHbw9AiQQ6AEIGjAA#v=onepage&q=La%20participaci%C3%B3n%20ciudadana%20y%20el%20desarrollo%20de%20la%20cultura%20pol%C3%ADtica%20en%20Colombia.%20Bogot%C3%A1%20Legis%20S.A&f=false

Rodríguez, M., Moreira, M., Caballero, M. & Greca, I. (2008) La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Págs. 37. Consultado en: <file:///C:/Users/Personal/Downloads/10112.pdf>

Salvatierra, L., Aracena, M., Ramírez, P., Reyes, Y., Yovane, C., Orozco, A., Lesmes, C., & Krause, M. (2005). Auto concepto y proyecto de vida. Percepciones de adolescentes embarazadas de un sector periférico de Santiago, participantes de un programa de educación para la salud. Vol. XIV. n.º 1. Págs. 12. Consultado en: <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17419/18177>

Vila, I. (1996). Construcción del conocimiento. En: La construcción de conocimientos. Universidad del País Vasco. Bilbao.

Velázquez, S. (s. f.) Para una vida saludable. Proyecto de vida. Unidad 1. Salud y prevención a las adicciones. Sistema de Universidadvirtual.http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/licenciatura/documentos/LECT105.pdf

Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de David Ausbel: algunas consideraciones desde el enfoque socio cultural. Unión de universidades de América Latina y el Caribe. Págs. 8. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>



Posicionamiento del sujeto en el conflicto escolar: El enfoque de la Seguridad Humana²

Vanessa Cardona Corrales

María Yuliana Présiga Cardona

Paula Andrea Durán Suárez

Introducción

En Colombia, la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (2013), pareciera instalar una ruta de actuación frente al fenómeno de la violencia en la escuela. Sin embargo, de manera recurrente se conocen hechos que permiten cuestionar el contexto escolar como escenario de encuentro y convivencia asegurado por la Ruta de promoción, prevención, atención y seguimiento. Por ejemplo, en el colegio Nacional INEM Santiago Pérez de Bogotá, un estudiante asesinó a su compañero de curso cuando se encontraban en clase; según los informes suministrados por las autoridades, la docente de curso encontró en el bolso del sindicado un arma de fuego (*El Tiempo*).

Por otra parte, en el barrio Altavista de la ciudad de Medellín existe temor en la comunidad educativa debido a las amenazas de muerte que dos rectores del sector público han recibido, en menos de una semana, por los combos

-
- 2 Este producto corresponde al proyecto de investigación Seguridad Humana en el contexto escolar: Medellín y Envigado, 2016. Presentado en la Convocatoria interna de semilleros de investigación 2015-II. En sus múltiples problemáticas y desde otros enfoques que permitan transformar esas situaciones de violencia, sus manifestaciones son diversas en los ámbitos sociales, culturales y políticos y, a su vez, la misma violencia impide el desarrollo de las potencialidades del individuo dentro de un espacio de formación para el ejercicio de los derechos humanos.

delincuenciales; además, a causa de la violencia han desertado ciento setenta estudiantes de las instituciones educativas del sector (*El Tiempo*, 2017). En el corregimiento Llanos de Cuivá, Yarumal, un niño de catorce años se suicidó luego de reiteradas agresiones que sufrió de compañeros y directivos de la institución educativa. Estas son tan solo algunas de las situaciones que comúnmente resuenan en los noticieros y en las historias de vida de los integrantes de las comunidades educativas.

La incidencia de la Ley 1620 en el comportamiento de las comunidades educativas alrededor de su conocimiento, apropiación y direccionamiento para mitigar el fenómeno de la violencia escolar, parece incipiente a pesar de la creación de plataformas digitales, la incorporación de las rutas de atención y el registro de información en los diferentes documentos institucionales y nacionales. Estas son situaciones que develan que la escuela debe ser abordada.

En esta investigación se enfatiza en el enfoque de la seguridad humana en clave de protección de los derechos humanos y la mitigación de la violencia escolar mediante el conocimiento de las competencias ciudadanas y el posicionamiento de los integrantes de la comunidad educativa como sujetos de derechos. Desde esta perspectiva, la seguridad humana en el contexto escolar, se presenta como un enfoque que busca promover una nueva forma de comprender la seguridad en todas sus esferas, es el eje transversal que promueve la convivencia, la cultura ciudadana, la promoción del bienestar individual y social, y la adopción de los derechos humanos en los contextos en los que se desenvuelve la sociedad.

A partir de la contextualización de técnicas interactivas para la investigación cualitativa en ciencias sociales, se realiza una fase exploratoria que permite constatar el desconocimiento de la Ley 1620, la ruta de atención y estrategias para confrontar situaciones de las cuales puedan emerger los conflictos en la escuela. Entrar a la escuela para reconocer la situación de la seguridad humana, mediante estas metodologías participativas, es una de las premisas que se desarrollan en el proyecto de investigación.

1. Problematicar la escuela como lugar de incertidumbre desde el enfoque de la seguridad humana

La seguridad humana, difundida y esbozada a profundidad por las Naciones Unidas, se convierte en elemento teórico para el análisis del fenómeno

de la violencia e inseguridad en diversos contextos. Para el caso colombiano, las circunstancias y complejas interrelaciones que se han construido en el conflicto interno de Colombia y posible posconflicto, se manifiesta que escenarios como el lugar de trabajo o de estudio, se han convertido en una amenaza para la seguridad humana desde la propia coexistencia social, incluso como fenómeno enmarcado en la vida diaria. Si bien es cierto que tanto el concepto como el marco teórico de la seguridad humana se han edificado, principalmente, en el área de las relaciones internacionales, éste se erige para ser práctico en la vida de todos los seres humanos, en cualquiera de los entornos, pues es justamente en la experiencia diaria –individual y colectiva– donde encuentra su misión y objetivo principal, la protección de los derechos humanos, la superación de las necesidades, la participación social y política, y la propensión por la convivencia como camino para superar las debilidades socioeconómicas y fracturas estructurales lejos del conflicto armado y la violencia.

Pensar en el contexto escolar significa situar las amenazas para la seguridad humana en las relaciones sociales, puesto que diversas manifestaciones de las sugeridas por este enfoque se materializan en las expresiones que se establecen en la escuela –malos tratos, explotación, discriminación, violencia, abuso físico y mental, entre otros–, y dado que ésta se ha convertido en escenario de conflictos y prácticas de violencia, es importante replantear estrategias que permitan cumplir con los postulados normativos para la protección de la niñez y la adolescencia, y en general, para el reconocimiento de valores como “la paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (ONU, 1989), en la ciudadanía. La vida cotidiana muestra la exposición de niños y adolescentes a patrones de violencia en hogares y escuelas, en organizaciones estatales de protección infantil y en las comunidades donde habitan, y aunque se cuenta con un cúmulo de leyes, “la persistente aceptación social de algunos tipos de violencia contra los niños y niñas es un factor importante que contribuye a su perpetuación” (ONU, 2006).

A diario se publican noticias e informes que evidencian la situación de violencia en la que se encuentran muchos sectores educativos en el mundo. Sin embargo, estos no reflejan la totalidad de los conflictos, agresiones y problemáticas que dan paso a las manifestaciones de violencia estructural, psicológica, simbólica y material. Las escuelas y sus alrededores se han convertido en lugares poco seguros para los niños y jóvenes, quienes, a pesar

de estas realidades de conflicto, pasan la mayor parte de su vida cotidiana conectada con la escuela y a las distintas expresiones de violencia que se construyen a diario. En noviembre de 2011, fue publicado por la Unicef y Fundación Plan, el texto *Violencia escolar en América Latina y el Caribe, superficie y fondo* (Eljach, 2011); allí se revela información de la región sobre la violencia en los centros educativos y se muestra cómo las formas de violencia se han intensificado y diversificado. Al ilustrar el panorama, el informe llama la atención sobre las tendencias y realidades de la violencia escolar.

En Colombia, esta realidad ha estado asociada a patrones culturales arraigados en la familia y la educación, pero, además, a la violencia estructural y cotidiana presente en la sociedad, el conflicto interno se ha estacionado en suficientes ámbitos culturales, políticos, económicos y educativos como para manifestarse directamente en la escuela, lugar que se encuentra permeado por los contextos y vivencias de los que se alimenta. La Fundación Plan realizó un estudio para diagnosticar la situación de violencia escolar en Colombia y encontró que el “acoso escolar o *bullying*, es el tipo de violencia que afecta mayoritariamente a niños y niñas. Se evidencia en los golpes (36.9%), las burlas (35.2%), los robos (32.75%), y las amenazas (31.75%)” (Fundación Plan internacional por la niñez colombiana). Estas manifestaciones se encontraron en todas las escuelas que hicieron parte del estudio. Además, la investigación realizada por Plan revela que el castigo físico y psicológico se expresa en insultos, malas palabras, pellizcos o empujones, y que, la discriminación social, se enfatiza en las condiciones “étnicas (13.95%), religiosas (13.8%), económicas (13.5%), físicas (12.85%) y género (12.65%)” (Fundación Plan internacional por la niñez colombiana).

La escuela ha dejado de proyectar nuevos valores y transformaciones culturales que se ajusten a las necesidades de la sociedad y que promuevan cambios a los patrones de convivencia allí gestados. Por el contrario, esos escenarios educativos han sido permeados por los valores que se presentan de manera intergeneracional en la sociedad. Se puede decir, entonces, que la escuela como entidad perteneciente a la sociedad se encuentra permeada por el *contexto de incertidumbre*³ propio de las dinámicas y las interrelaciones

3 El Contexto de Incertidumbre está definido en este proyecto como el escenario social donde las interrelaciones sociales carecen de reconocimiento de entramados institucionales formales y donde los conflictos y problemáticas se resuelven por la vía de la violencia, y no del consenso, la convivencia y el diálogo.

sociales que se caracterizan por estar presentes en situaciones de conflictos internos. Aun así, se espera que la educación sea responsable del cambio cultural de la violencia por una formación de convivencia y que atienda a los objetivos que guían el concepto actual de seguridad humana. En este sentido, el Proyecto Seguridad Humana en el Contexto Escolar, busca reconocer cómo en los escenarios educativos se generan inseguridades relativas a las condiciones, los entornos en los que se encuentra y las dinámicas intersubjetivas que se promuevan dentro de las instituciones educativas. La escuela puede convertirse en un contexto adverso y de incertidumbre en la medida en que las interrelaciones que allí se materializan se encuentran influidas por los conflictos sociales, económicos, políticos, culturales, identitarios, que caracterizan a la sociedad colombiana.

Particularmente, en las instituciones educativas existen consolidadas normativas que estipulan las formas de comportamiento de los actores y sujetos del escenario educativo y contribuyen a la regulación del comportamiento y de las relaciones de los mismos. En esa medida, el contexto de incertidumbre situado en la escuela se refiere al desconocimiento de aquellas normas que son validadas en colectivo en los manuales de convivencia y que van de la mano con los Proyectos Educativos Institucionales. Estos documentos de carácter normativo son construcciones colectivas que realizan los integrantes de cada institución de acuerdo con el contexto, el horizonte institucional y a la misma normatividad establecida desde el Ministerio de Educación Nacional. En efecto, la ausencia del conocimiento de la norma posibilita legitimar prácticas y discursos que atentan contra la seguridad humana y la convivencia en los establecimientos educativos.

En este contexto, la seguridad humana cumple un papel importante en la medida en que reorienta las bases del concepto de la seguridad individual, no solamente desde el empoderamiento de la escuela, con la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 (Ministerio de Educación Nacional, 2013), el Código de Infancia y Adolescencia, con la Ley 1098 de 2006 (Congreso de la Republica de Colombia, 2006), o de entidades policivas y autoridades administrativas competentes, sino mediante el reconocimiento de la dignidad de las personas como sujetos de derecho, quienes, en aras de la convivencia, deben ser tomados en cuenta en las medidas de verificación, prevención o de restablecimiento de derechos, deberes, principios y valores. El reconocimiento de

estas reglas o normas estipuladas en un escenario específico (en este caso la escuela) permite a la escuela transformar el contexto de incertidumbre y a los actores educativos relacionarse con los demás sujetos sociales. Es así como la seguridad humana es un elemento fundamental para la formación en ciudadanía y el ejercicio para la paz, orientada hacia la protección, prevención y empoderamientos de los derechos humanos.

De esta manera, la pregunta principal que guía la investigación es: ¿Cuáles son los factores contextuales, las evidencias e interpretaciones discursivas que afectan a la seguridad humana en el contexto escolar y cómo se relacionan con las políticas públicas e instituciones estatales?

Las hipótesis que orientan el develamiento del anterior cuestionamiento se relacionan con la formación ciudadana, la incertidumbre en el contexto escolar y la política pública, como se muestra a continuación:

- H1: La formación ciudadana disminuye las amenazas e incidentes en el ámbito escolar.
- H2: Los contextos de incertidumbre disminuyen si las instituciones se encuentran socializadas e interiorizadas por la comunidad educativa y aumentan si se considera que las normas no son parte de la convivencia escolar.
- H3: Las directrices en política pública y normas que evidencian el currículo (PEI y manual de convivencia) no se materializan en las prácticas pedagógicas y en la convivencia.

El hogar, el transporte, la escuela, el trabajo, la calle y otros espacios cotidianos se presentan hoy como focos de inseguridad. El Estado como principal responsable de la seguridad ciudadana ha fracasado en el intento de impartir justicia y seguridad de manera equitativa y general. Por ello, desde el enfoque de seguridad humana se han reconfigurado discursos, enunciados y prácticas sobre las cuales se construyen las interrelaciones sociales y el papel de los Estados en la construcción de la paz y la seguridad. En este contexto, la seguridad humana se presenta como una condición indispensable para el fortalecimiento de los procesos democráticos, económicos, políticos, educativos, culturales, y para el convivir pacífico de los ciudadanos. Es importante señalar que existen tantas alternativas y formas para reducir las amenazas,

prevenir el conflicto y la violencia y para construir la cultura de la convivencia y de la paz, que sería muy difícil poder construir caminos y posibilidades sin tener en cuenta este maremágnum de expresiones y estrategias.

Es importante que la formación para la ciudadanía se convierta en una estrategia que permita contribuir en la construcción de procesos de desarrollo cultural en torno a la participación, en contextos complejos donde la interculturalidad y la diversidad no sean un obstáculo para la convivencia pacífica, sino todo lo contrario, una oportunidad para promocionar valores como el respeto, la tolerancia y el diálogo. Por ello, cualificar los elementos, estrategias y herramientas pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar hace parte de los objetivos en la formación en ciudadanía. El currículo puede llegar a convertirse en un aliado para promover el ejercicio de la ciudadanía activa y la convivencia en la comunidad educativa. Por tanto, la pregunta: ¿Cuáles son los elementos curriculares que aportan a la construcción de una cultura ciudadana?, orienta en buena medida los métodos aquí utilizados.

Con este enfoque se ha promovido una nueva forma de comprender la seguridad, ya no desde los lentes teóricos realistas y neorrealistas que le conferirían la potestad al Estado, en el sentido militar, es decir, el despliegue de la seguridad en términos territoriales y nacionales, y la salvaguarda de la protección de los ciudadanos simplemente por la existencia de las organizaciones militares y policivas dirigidas por el ente gubernamental, sino que se orienta hacia la convivencia, el desarrollo, la libertad y la dignidad individual, como bases fundamentales para alcanzar la paz. Esta teoría, en esencia liberal, rescata la relación paz y seguridad en los Estados. Se han identificado que, tanto en periodos de crisis humanitarias, escenarios de incertidumbre como en contextos cotidianos de convivencia, se afecta directamente a los individuos.

2. Referente contextual

Escuela como territorio seguro, lo que implica proteger integridad y dignidad humana, fortalecer los valores de la convivencia e identificar y prevenir los riesgos que atentan contra la seguridad humana. Se ha realizado una selección aleatoria de Escuelas por Comuna en Medellín, y por Instituciones Educativas en Envigado. Se eligieron dos por comuna (una privada y una pública de carácter mixto), y en Envigado (tres IE, todas de carácter público).

3. Referente legal y normativo de la seguridad humana en el contexto escolar

Constitución Política

Desde la Constitución Política, la Escuela es un espacio que cumple con el artículo 67, “Derecho a la Educación” (1991), pues hace parte del referente organizativo que conforma las posibilidades de acceso a la formación de la sociedad como derecho consagrado para cada individuo. Adicionalmente, la Carta Magna establece en sus artículos 12, 13, 18 y 24, que la libertad de culto o creencia, libre desarrollo de la personalidad, circular libremente por el territorio nacional e igualdad en el trato sin discriminación alguna, son derechos fundamentales que pueden llegar a ser vulnerados si el contexto educativo se ve amenazado debido a múltiples causas que terminan por afectar la seguridad humana. En la escuela se observa que pueden coexistir formas de violación a los derechos antes mencionados. Por ejemplo, si se piensa en la ilegalidad que se presenta en diferentes contextos como el “tráfico de drogas”, puede permear o influir de manera negativa en la escuela, generando un ambiente de violencia y malos tratos (Artículo 12, 1991), y la discriminación ya sea por razones de sexo, raza, religión, política, etcétera. Se puede presentar en dicho espacio, a raíz del desconocimiento que el educando posee de la norma, lo cual genera un entorno de rechazo o violencia que atenta contra la seguridad humana (Artículo 13, 1991).

Ley General de Educación, Ley 115 de 1994

La Constitución de 1991 regula la educación en cuanto a los objetos de ley individuales, culturales, sociales y políticos. La ley fue aprobada el 8 de febrero de 1994, durante el gobierno de César Gaviria Trujillo, como Ley General de Educación; posee XI títulos y doscientos veinte artículos consagrados a normatizar los principios y fundamentos de la educación en Colombia.

En el título I, el Artículo 1º, señala la definición de educación: “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, y según el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, en el Artículo 5º de la ley 115, hay unos fines de educación que la misma debe priorizar atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Teniendo en cuenta el Artículo 14, la enseñanza obligatoria se debe dar en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal, los tres niveles de la educación preescolar, básica y media, incorporándose esta información al currículo y desarrollándola mediante el plan de estudios. Ya en la segunda parte, se establece, en el Artículo 15, la definición de educación preescolar, la cual corresponde a la ofrecida al niño para su

desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, por medio de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

En el Artículo 16, se constituyen diez objetivos específicos de la educación preescolar, los cuales son el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía; el crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas; el desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje; la ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria; el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación, y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia; la participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos; El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social; el reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento; la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y la formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

Según el Artículo 87, existe un reglamento o manual de convivencia que los establecimientos educativos tendrán, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores, al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, y los educandos, estarán aceptando el mismo. Conforme al artículo 142, cada establecimiento educativo del Estado tendrá un gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Las instituciones educativas privadas establecerán, en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política.

En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia, en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y

comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico. Tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas.

Teniendo en cuenta cada uno de los puntos de la Constitución de 1991, la ley parte sobre la educación, los desarrolla, la amplia y los interpreta. La Constitución de 1991 contiene cuatro elementos primordiales sobre la educación: “En Primer lugar, consagra la educación como un derecho de toda persona, y la define como un servicio público que tiene una función social. En segundo lugar, señala claramente los fines de la educación, las responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia, su obligatoriedad, los alcances de la gratuidad, la obligación que le corresponde al Estado y la concurrencia de la Nación y las entidades territoriales en su dirección, financiación y administración.

En tercer lugar, fija los derechos de los particulares para fundar establecimientos educativos, la participación de la comunidad educativa, la calidad de los educadores, los derechos de los padres de familia, la educación bilingüe de los grupos étnicos, la erradicación del analfabetismo y la educación especial y, en cuarto lugar, determina expresamente la financiación de la educación preescolar, primario, secundaria y media”.

La Ley 1620 de 2013 y Decreto Reglamentario 1965 de 2013

La Ley 1620 de 2013, “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (MEN), constituye un referente inicial para la consolidación de acciones estratégicas que permitan reducir y eliminar los eventos de conflicto, agresiones, vulneración y violencia en el contexto escolar. La implementación de la política y el edificio normativo definen en buena medida los retos que enfrentan las instituciones de educación oficiales y privadas en el manejo de la convivencia escolar y permite la organización y funcionamiento de figuras colectivas que regulen

los parámetros sobre los cuales se reconocen y practican las pautas mínimas de coexistencia. Por ello, la Ley 1620 establece las herramientas (Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, la Ruta de Atención Integral, los protocolos, medidas y estrategias pedagógicas), los criterios organizativos en los responsables de funcionamiento (Comité Nacional, Departamentales, Distritales, Municipales y Escolares de convivencia escolar) para ser articulada a los manuales de convivencia, de tal manera que éstos reflejen la incorporación de los principios, definiciones y responsabilidades adscritas a la Ley.

Los postulados más preeminentes de la Ley son el ejercicio pleno de los derechos humanos y la formación ciudadana (transversal, permanente, intencional y sistemática), expresada en el objetivo del desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa y la corresponsabilidad, no solamente en el manejo de las situaciones que amenazan la seguridad humana, sino en la integración de los Comités de Convivencia Escolar, pues incluyen a entidades estatales, estudiantes, docentes, administrativos y padres y madres de familia. De manera complementaria, el Ministerio de Educación, en el 2014, presentó dos guías fundamentales (Guía n.º 48 y Guía n.º 49) que establecen los criterios pedagógicos, conceptuales, metodológicos y formativos en competencias ciudadanas, y el ejercicio de los derechos en cinco momentos (saber, decidir, hacer, revisar y ajustar). Estas herramientas son fundamentales para el proceso de ajuste de los manuales de convivencia y la puesta en marcha de la Ruta de promoción, prevención, atención y seguimiento para la convivencia escolar.

Ley de Infancia y adolescencia

Norma conocida también como ley 1098 de (2006), que surge de la necesidad de establecer los derechos, libertades y deberes de los niños y jóvenes consagrados en la firma de diferentes tratados internacionales de Colombia. El contenido de ésta se encuentra enfocado en garantizar el desarrollo pleno y armonioso de los actores sociales, fundamentado en la protección de la dignidad humana, comprendida a partir del desarrollo integral (derecho a la vida, calidad de vida y a un ambiente sano). El reconocimiento de los menores de dieciocho años como sujetos titulares de derechos y deberes vincula una perspectiva de género en donde se reconoce las diferencias sociales,

biológicas y psicológicas en relación con la formación de la identidad de los niños y jóvenes.

La responsabilidad de garantizar estos presupuestos establecidos en la norma recae sobre la familia, la sociedad y el Estado, los cuales deben velar por su cumplimiento de ésta mediante acciones concretas que posibiliten el ejercicio de los derechos, libertades y deberes. Es este conjunto de actores y quehaceres los que se reconocerán como corresponsabilidad, para lo cual se realizó distinción de dos categorías que se basan en la edad, estas son: de cero a doce años los considera como niños, y de los doce a dieciocho como jóvenes.

En la interpretación de la norma se puede evidenciar el uso continuo del concepto maltrato, identificado con condiciones como: perjuicio, castigo, humillación, abuso físico-psicológico, descuido, omisión, trato negligente, malos tratos y explotación sexual, entre otras situaciones que ponen en riesgo a los niños y jóvenes. Estas circunstancias se agrupan en tres grandes categorías, las cuales corresponde: primero, a salvaguardar a estos de cualquier tipo de abandono físico, emocional y psicoafectivo; el segundo atañe a la explotación económica, y el tercero concierne a la violencia física y psicológica de los mismos, obligando a la familia, la sociedad y el Estado a tomar medidas para la protección de esos actores.

Las instituciones educativas prestan un servicio que es garantizado por el Estado a partir del artículo veintiocho, el cual toma en cuenta tanto el espacio físico identificado con la infraestructura propicia para el ejercicio de esta actividad, como el recurso humano necesario para la formación de ciudadanos críticos que contribuyan a solucionar problemáticas propias de las relaciones sociales. Es, en este contexto de interrelaciones, en donde se pueden presentar acciones que interfieren en el proceso y ser catalogadas como formas de maltrato que impiden la misión de ser del establecimiento educativo. Otro factor importante dentro de la norma es que al reconocer a los niños y jóvenes como sujetos de derechos y deberes crea la necesidad, en la escuela, de alternativas de solución y seguimiento, basadas en el debido proceso, tal como lo establece el artículo veintiséis, frente a las acciones cometidas por alguno de los actores. Entre otras obligaciones contenidas en la Ley de Infancia y Adolescencia sobre la escuela, y que hacen referencia a la seguridad humana desde la convivencia escolar y la formación para la ciuda-

danía, tenemos los siguientes artículos: Artículo 42. Obligaciones especiales de las instituciones educativas. Para cumplir con su misión las instituciones educativas tendrán entre otras las siguientes obligaciones:

[...]

2. Brindar una educación pertinente y de calidad.
3. Respetar en toda circunstancia la dignidad de los miembros de la comunidad educativa.
4. Facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica del centro educativo.
5. Abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa [...]
7. Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin.
8. Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes, y promover su producción artística, científica y tecnológica [...]
12. Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.

Artículo 43. Obligación ética fundamental de los Establecimientos Educativos. Las Instituciones de Educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para tal efecto, deberán:

1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los derechos humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.
2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.

3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

Artículo 44. Obligaciones complementarias de las instituciones educativas. Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para:

[...]

Establecer la detección oportuna y el apoyo y orientación, en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil [...]

Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores.

Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia los niños, niñas y adolescentes, con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

Prevenir el tráfico y consumo de todo tipo de sustancias psicoactivas que producen dependencia dentro de las instalaciones educativas y solicitar a las autoridades competentes acciones efectivas contra el tráfico, venta y consumo alrededor de las instalaciones educativas [...]

Reportar a las autoridades competentes, las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil detectadas en niños, niñas y adolescentes.

Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja.

Artículo 45. Prohibición de sanciones crueles, humillantes o degradantes. Los directores y educadores de los centros públicos o privados de educación formal, no formal e informal, no podrán imponer sanciones que conlleven maltrato físico o psicológico de los estudiantes a su cargo, o adoptar medidas que de alguna manera afecten su dignidad. Asimismo, queda prohibida su inclusión bajo cualquier modalidad, en los manuales de convivencia escolar.

Decreto 2737 de 1989 Código del Menor

Norma colombiana sancionada el 27 de noviembre de (1989), también conocida como Código del Menor, en la cual se establecen los derechos y deberes de menores de edad y las conductas punibles. Este decreto fue derogado por el artículo 217 de la Ley 1098, conocida como Ley de Infancia y Adolescencia, a excepción de los artículos 320 a 325, los cuales hacen referencia a los derechos de alimentos en el momento de realizarse un juicio.

Instituciones: familia, escuela, Estado (ICBF, Defensoría de Familia, Comisaría de familia, Personerías de Medellín y Envigado, Secretaría de Gobierno, policía nacional, policía comunitaria, policía de infancia y adolescencia, CAI, Fiscalía General de la Nación, Unidad de infancia y adolescencia).

Conclusiones y consideraciones finales

El enfoque de seguridad humana tiene como principio rector los derechos individuales y los acuerdos colectivos, llamados a garantizar el bienestar y la convivencia entre los individuos que integran el entramado escolar; es decir, concibe al individuo como un sujeto de derecho, consciente de su capacidad para la toma de decisiones y la construcción de acuerdos o pactos que regulan el accionar de los mismos en la sociedad.

Este proyecto de investigación permite develar que la seguridad humana en el contexto escolar reconoce que las individualidades, modos de ser y pensar, son diversos en el escenario educativo, y los acuerdos mínimos comunes (derechos, libertades, principios, valores y deberes), que orientan la acción de los sujetos en la escuela, deben ser los garantes de dicha seguridad. En efecto, si el ser humano se apropia de estos acuerdos, no debería existir un contexto de incertidumbre que genere inseguridades relativas al contexto en el que convergen; por tanto, las prácticas y discursos que afectan direc-

tamente la integridad del individuo no serían mecanismos materializados o naturalizados en el transcurrir cotidiano de los escenarios educativos.

Los acuerdos mínimos comunes se construyen en los procesos de socialización con el otro y lo otro, es la escuela el principal escenario para la formación permanente en valores, cultura política y formación ciudadana. En este sentido, la implementación del enfoque de derechos y competencias ciudadanas en las instituciones educativas, posibilita la concertación de imaginarios y propósitos para la creación de ambientes democráticos que propicien el empoderamiento, ejercicio y práctica del enfoque diferencial, de género y el de derechos humanos.

Durante el transcurso de recolección de información, en las instituciones educativas, se evidenció que las categorías de análisis empleadas en la investigación comienzan a saturarse, es decir, que los eventos, situaciones y prácticas gestadas en un escenario educativo son sucesos que se presentan de manera intergeneracional, indiscriminada y frecuente en el proceso de socialización de los sujetos inmersos en otros contextos educativos. Esto hace que, sin importar el lugar, se presenten conflictos entre los integrantes de la comunidad educativa por falta de apropiación de los acuerdos como, por ejemplo, los valores que propenden las competencias ciudadanas y los enfoques antes mencionados. De igual manera, la violencia se convierte en una variable adaptable y aceptable en cualquier contexto en el que las reglas de juego sean inexistentes o construidas por actores individuales, y no por participación colectiva.

Por otra parte, los estudiantes de los diferentes establecimientos educativos, aunque reconocen la existencia del Manual de Convivencia y saben que éste brinda herramientas formativas para gozar de una sana convivencia, desconocen su aplicabilidad, funcionamiento y practicidad dentro del plantel educativo. Esta problemática demuestra una concepción negativa para los estudiantes, debido a que su implementación se basa en una puesta empírica, es decir, se aplica solo cuando el conflicto se manifiesta, y no en procesos de prevención de la violencia. Por tanto, el desconocimiento, la no revisión permanente y la falta de una amplia difusión de la herramienta en la que se consignan los acuerdos que la comunidad académica establece en pro de garantizar la convivencia escolar, obstruye los procesos de formación para la

construcción de la paz, la seguridad, la convivencia y el empoderamiento de los individuos como sujetos de derecho.

En esta medida, la escuela representa un espacio en el cual la población estudiantil pasa el mayor tiempo de su vida cotidiana y donde convergen gran cantidad de subjetividades, ideologías y modos de pensar. Por tanto, la educación debe presentarse como un proceso de formación que permita el desarrollo de las relaciones interpersonales, las competencias ciudadanas y, sobre todo, la promoción de la cultura de la paz, la democracia y los derechos humanos de cada uno de los sujetos que allí conviven. No obstante, actualmente las instituciones educativas se ven permeadas por la violencia y el conflicto que se gesta en la sociedad. De manera que la violencia, más allá de ser un fenómeno aislado de la sociedad, se presenta como algo cotidiano, recurrente y constitutivo de cada ámbito en el que se desenvuelve el ser humano.

La violencia escolar sigue siendo un flagelo y se torna cada día más compleja y sistemática; comúnmente, dicha violencia se naturaliza en los contextos donde se presenta y se convierte en una práctica normalizada. Esta naturalización se evidenció en la investigación que se llevó a cabo en las instituciones objeto de estudio, debido entre otras a que, actualmente, las prácticas discursivas, sociales y de relación entre iguales se presentan desde mecanismos de violencia. No obstante, los estudiantes consideran esa forma de relacionarse con sus compañeros como una práctica normal y cotidiana de su ambiente escolar, es decir, que configuran el proceso de socialización violento desde discursos de naturalización de las prácticas y discursos de violencia. De hecho, se evidencia una individualización de las problemáticas, toda vez que se desconocen los vínculos comunitarios para la resolución de los conflictos. En varias oportunidades, los estudiantes participantes de la investigación aseguraron no tener la intención de intervenir en los conflictos, puesto que consideran que éstos son cuestiones que deben ser tratadas por los involucrados directamente.

La escuela se concibe como un espacio donde concurren sin número de fenómenos que afectan las relaciones educativas y, por tanto, generan conflicto; es allí donde el enfoque de la seguridad humana ha de actuar como lente para abordar la problemática de la violencia escolar y llevar a la convi-

vencia a convertirse en un asunto colectivo donde participen cada uno de los integrantes de la comunidad educativa en la construcción de los acuerdos.

Asimismo, las IE se convierten en espacios privilegiados, donde los seres humanos aprenden a vivir en comunidad, a trabajar en equipo, a identificar particularidades y diferencias en permanente interacción con otras personas. Cada uno de esos ámbitos son oportunidades para la formación y la construcción misma de la convivencia pacífica, la participación ciudadana, la responsabilidad democrática y la valoración de las diferencias, aspectos que se encuentran inmersos en el contexto de las competencias ciudadanas y los derechos humanos. Sin embargo, la investigación comprobó que, en las instituciones educativas, la formación ciudadana y los enfoques de género, diferencial y de derechos humanos, no han recibido el énfasis y la implementación necesaria para contrarrestar las problemáticas referentes a la seguridad humana. Por ende, es necesaria la construcción de estrategias educativas que promuevan el fortalecimiento de prácticas significativas, donde los integrantes de la comunidad valoren la diferencia y fomenten relaciones de convivencia forjadas en los acuerdos, con el fin de evitar conflictos y desigualdades.

Es la formación ciudadana basada en el reconocimiento y apropiación de las competencias ciudadanas y los enfoques antes mencionados, el proceso que posibilita mecanismos para la construcción de posicionamientos críticos, reflexivos y comprensivos del entorno y de las relaciones, en pro de la transformación; lo educativo como fenómeno colectivo incide en la forma cómo se entiende y se aborda la participación de los diferentes actores de la institución educativa: estudiantes, docentes, directivos, familia y comunidad.

La aplicación de las técnicas interactivas de investigación social permitió un acercamiento y reflexión a las realidades sociales en las que se encuentran inmersos los actores de los diferentes escenarios educativos. Igualmente, a las prácticas, discursos y significados que surgen en las interrelaciones sociales. A partir de este reconocimiento, se generó categorías de análisis para el desarrollo de los objetivos propuestos en el proyecto de investigación, que posibilitó construir y deconstruir nuevos conocimientos acerca de las dinámicas que se gestan en los contextos educativos y que impactan directamente la vida cotidiana de los individuos.

Para finalizar, es prioritario resaltar que algunas técnicas propuestas en el diseño metodológico, como la revisión de los planes de área y el análisis del observador del alumno, no se llevaron a cabalidad en todas las instituciones objeto de estudio, por cuestiones de tiempo. No obstante, esta investigación queda asequible para la comunidad académica con el propósito de que surjan otras propuestas que tengan como objetivo investigar la seguridad humana en el contexto escolar.

Referencias

- Acosta, R. (1993). Incidencia de la violencia familiar en la violencia escolar.
- Cajiao, F. (1997). Pedagogía de las ciencias sociales. Tercer Mundo S. A.
- Carranza Torres, D. E. (2017). Seguridad Escolar como problema político. *Infancias*, 9-22.
- Congreso de la República de Colombia. (1989). Presidencia de la República. Recuperado el 11 de agosto de 2015, de Presidencia de la República: <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4829>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Presidencia de la República. Recuperado el 03 de agosto de 2015, de Presidencia de la República: file:///C:/Users/INGRESO/Downloads/codigo_infancia.pdf
- Congreso de la Republica de Colombia. (08 de noviembre de 2006). *El Abedul*, diario oficial. Recuperado el 6 de agosto de 2015, de *El Abedul*: <http://www.ins.gov.co/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf>
- Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. Panamá.
- El Tiempo*. (12 de junio de 1995). *El Tiempo*. Recuperado el 12 de septiembre de 2017, de “Niño mató a su compañero en plena clase”: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-161912>
- El Tiempo*. (15 de agosto de 2017). *El Tiempo*. Recuperado el 12 de septiembre de 2017, de “Combos tienen amenazados a dos rectores en Medellín”: <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/rectores-de-colegios-de-altavista-fueron-amenazados-por-combos-119986>
- Fundación Plan internacional por la niñez colombiana. (20 de enero de 1962). Fundación Plan internacional por la niñez colombiana. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de Fundación Plan: <http://plan.org.co/quienes-somos/prensa-y-publicaciones/centro-de-medios/noticias/costo-colosal-de-la-violencia-escolar/>
- ICFES. (2003). Mineducación. Recuperado el 11 de junio de 2015, de Mineducación: <http://www2.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber/guias-y-ejemplos-de-preguntas>.
- IIDH. (2014). Prevención del acoso escolar *Bullying* y *Cyberbullying*. Australian Aid.
- MEN. (15 de marzo de 2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 - Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de Ley 1620 del 15 de marzo de 2013: <http://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>
- MEN. (1994). Mineducación. Recuperado el 05 de julio de 2015, de Mineducación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2003). Mineducación. Recuperado el 10 de junio de 2015, de Mineducación: <http://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/75768:-Guia-No-6-Estándares-Básicos-de-Competencias-Ciudadanas>
- MEN. (2013). Mineducación. Recuperado el 10 de julio de 2015, de Mineducación: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (15 de marzo de 2013). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de MEN: www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-322721.html

Nombre, S. (15 de septiembre de 2016). La convivencia escolar. (Y. Présiga Cardona, P. A. Durán Suárez & V. Cardona Corrales, Entrevistadores)

Nombre, S. (22 de septiembre de 2016). Manual de Convivencia. (V. Cardona Corrales, P. A. Durán Suárez & Y. Présiga Cardona, Entrevistadores)

Nombre, S. (22 de septiembre de 2016). Mecanismos de control. (V. Cardona Corrales, P. A. Durán Suárez & Y. Présiga Cardona, Entrevistadores)

Observatorio de Seguridad Humana de Medellín. (29 de noviembre de 2016). Observatorio de Seguridad Humana de Medellín. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, de Observatorio de Seguridad Humana de Medellín: <http://www.repensandola-seguridad.org/>

ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra.

ONU. (2006). La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Ginebra.

ONU. (2012). Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible. Rio de Janeiro.

Orozco, G. (2006). El concepto de seguridad humana en la Teoría de las Relaciones Internacionales. CIDOB d'Afers Internationals, 161-180.

Patarroyo y González. (1998). Con el alma en la lonchera. Trimestral de la coyuntura colombiana.

Pérez, K. A. (2007). El concepto y uso de la seguridad humana: Análisis crítico de sus potencialidades y riesgos. Fundación CIDOB.

PNUD. (1994). Reporte de Desarrollo Humano. New York.

Proyecto Escuela Segura - Comunidad Segura. (22 de agosto de 2017). Proyecto Escuela Segura - Comunidad Segura. Recuperado el 22 de agosto de 2017, de Proyecto Escuela Segura - Comunidad Segura: http://seguridadenbarrios.cl/buenaspracticasenprevencion.org/bbp_docs/32_escuela_segura_comunidad_segura.pdf

República de Colombia. (1991). Presidencia de la República. Recuperado el 06 de julio de 2015, de Presidencia de la República: <http://es.presidencia.gov.co/Paginas/presidencia.aspx>

Rojas, F. A. (2003). Seguridad Humana: aportes en la reformulación del concepto de seguridad Flacso.

Rothschild, E. (1955). Towards the Transnational History of International Organizations.

Sadako, O. (2003). Human Security and state Security. Human Security Now.

Samper, J. Z. (2002). Los modelos pedagógicos: hacía una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio.

Sandoval, R. P. (1995). El tiempo mestizo: escuela y modernidad en Colombia. Proyecto Atlántida.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). Repositorio Institucional, Secretaría de Educación Distrital. Recuperado el 09 de julio de 2015, de Repositorio Institucional Secretaría de Educación Distrital: <http://hdl.handle.net/123456789/6390>

UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana.

UNESCO. (22 de agosto de 2017). Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 22 de agosto de 2017, de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/educacion-para-el-desarrollo-sostenible-eds/educacion-para-la-paz-y-seguridad-humana/>



Estrategias para la formación de licenciados en Ciencias Sociales reflexivos

Santiago Medina Zapata⁴

Resumen

El objetivo del artículo surge como resultado de la sistematización de Prácticas Docentes que se realiza en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Como referente teórico, se considera que la sistematización de experiencias es un proceso permanente tanto de pensamiento como de escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. En cuanto a la ruta metodológica, se tienen en cuenta cuatro fases que implican el planteamiento, la reconstrucción, el ordenamiento y la unificación. Con respecto a los resultados, se plantea que las prácticas permiten hacer una reflexión en torno al papel de los estudiantes como docentes en proceso de formación.

Palabras clave: sistematización, experiencias, prácticas docentes, formación de docentes, escuela.

Introducción

El artículo es el resultado de la sistematización de las Prácticas Docentes que se desarrollan en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana. De esa manera, permite generar una reflexión en torno a las prácticas. Por ello, se constituye como un aporte significativo al proceso de formación como docentes.

4 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana.

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, sistematizar es “organizar algo según un sistema”, en ese sentido Oscar Jara Holliday plantea que es clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, pero ésta no se desarrolla de manera seca, por lo cual se habla de sistematización de experiencias, integrándolo a los procesos socio-históricos individuales y colectivos, que son vividas por sujetos concretos en contextos determinados, evidenciando la vitalidad y el movimiento que llevan dentro de sí los procesos educativos.

Entendiendo lo anterior, la sistematización es una recopilación metódica de elementos que permite hacer un proceso de reconstrucción de la experiencia y un análisis de las prácticas llevadas a cabo. El resultado de ésta posibilita la retroalimentación y la autocrítica para lograr un mejoramiento continuo del ejercicio docente.

Sistematizar las experiencias es un eje fundamental del proceso de aprendizaje, ya que esta permite estudiar nuestra vida práctica y generar nuevas estrategias o respuestas a los inconvenientes que encontramos. Una situación concreta dentro del ejercicio docente puede no resolverse en el momento que esta se presenta, por eso, al hacernos preguntas como “¿qué puedo aprender yo de esto?” o “¿Qué enseñanzas me deja?” (Jara, 1994) es suficiente motivación para empezar un ejercicio autocrítico, que permite replantearnos nuestro rol docente y entrar en conflicto con los esquemas establecidos y así ir logrando, poco a poco, un cambio en nuestra manera de concebir el ejercicio educativo.

La preparación que tiene el docente desde los espacios académicos destinados para esto, es decir, la Universidad, juega un papel fundamental junto con la práctica en sí misma, ya que estos espacios posibilitan una apropiación teórica del ejercicio, pero a su vez, también permite ser el eje de las reflexiones, al contrastarlas con la experiencia en concreto.

Posibilitar ese dialogo contribuye en gran medida al mejoramiento constante de las prácticas, y esto se da desde la apropiación que tiene el estudiante practicante de los cursos o seminarios de práctica, en el cual se desarrollan diversas estrategias que favorecen la formación. Esas estrategias se convierten en los antecedentes del acto pedagógico, y brindan todo un componente teórico que sustenta el ejercicio docente.

El fin de la sistematización es establecer cuáles son esas estrategias que se desarrollaron dentro de los espacios de aprendizajes institucionales (Universidad) y de qué manera estos posibilitan un buen ejercicio práctico.

1. Referentes teóricos y conceptuales

El Ministerio de Educación Nacional, en su Guía n.º 37 define sistematizar como un:

Proceso permanente, tanto de pensamiento como de escritura reflexiva, sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. Por lo tanto, es una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados (MEN, 2010, pág. 12).

En este sentido, sistematizar implica un procedimiento de reconstrucción del ejercicio docente, que posibilita el mejoramiento de las prácticas y relaciones que se dan dentro del ejercicio de enseñanza; a su vez, permite también que el aprendizaje se torne más ameno para los estudiantes.

Por su parte, Oscar Jara define sistematización así:

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

Para esto debe darse es una sistematización de experiencias significativas más que de prácticas, ya que éstas constituyen el proceso llevado a cabo por el maestro. Pero, también, afirma que la sistematización de experiencias debería estar libre de limitaciones administrativas, para que sea posible que las personas se acerquen a su práctica con una actitud crítica, autocrítica y reflexiva, dispuestas a aprender de lo que sucedió, para así construir nuevo conocimiento. De esta manera, la sistematización supone un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica, y el desarrollo de procesos de investigación en el aula (Jara, 2012).

Por otro lado, João Francisco de Souza, en su texto *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable*, plantea que el objetivo principal de la sistematización de experiencias es la construcción de sentidos, que se da con “la interpretación, la comprensión y el sentimiento que los sujetos puedan elaborar a partir de su participación en un proyecto de desarrollo pensado para todos” (Souza, pág. 4). Lo que menciona

Souza como proyecto de desarrollo lo podemos entender, en este caso, por el ejercicio docente, y guardaría relación con lo que plantea más adelante: “La actividad sistematizadora posibilita así que los sujetos de una acción social o colectiva se apropien de su propia experiencia por la construcción del sentido de su vivencia en los programas de desarrollo, lo cual puede ser extendido a la existencia histórica” (pág. 5).

Entendiendo a Souza, la sistematización permite construir una identidad mediante la apropiación de la experiencia vivida en la práctica y, a su vez, esta puede trascender a partir del mejoramiento continuo de las maneras en como aplicamos los saberes.

Para apropiarse de la experiencia, se debe tener claro cuál es el papel del sujeto en la práctica y establecer distinciones de los demás actores que participan en esta. Por eso, hay que establecer distinciones entre práctica docente y prácticas pedagógicas. Las primeras se centran en el ejercicio del docente, es decir, la manera en cómo trabaja, se comporta, se expresa y se relaciona; la segunda hace referencia en la relación que tiene el docente con el estudiante en la construcción del saber (Gaitán Riveros, Martínez Camargo & *et al.*, 2005, págs. 10-11).

Es importante señalar entonces que, según John Dewey, experiencia se puede considerar como aquellos “conceptos en los que se formulan las creencias [que] son construcciones humanas meramente provisorias, pues tienen una función instrumental y están relacionadas con la acción y la adaptación al medio” (Ruiz, 2013, pág. 106). Esto quiere decir que la experiencia es la integración de las acciones y afecciones que tiene un sujeto en interacción con un medio.

Dewey plantea también que la experiencia debía tener una visión dinámica ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no solamente un asunto de conocimiento (Ruiz, 2013, pág. 107). En este sentido, entendemos que la experiencia abarca no solo la “conciencia”, sino también “la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo” (Ruiz, 2013), esto con el fin de llegar a “un descubrimiento del mundo”, concepto que juega parte fundamental en el sistema filosófico de la experiencia.

“La experiencia también supone un esfuerzo por cambiar lo dado, y en este sentido poseía una dimensión proyectiva, superando el presente inme-

diato. Está basada en conexiones o interacciones y continuidades, e implica, de manera permanente, procesos de reflexión e inferencia” (Ruiz, 2013, pág. 107). Esto le da paso a considerar la experiencia como un ejercicio investigativo, porque nos permite reflexionar sobre nuestras actuaciones y las consecuencias que estas tienen en nuestras relaciones con el medio y, a partir de estas, buscar posibles soluciones a situaciones problemáticas que podamos encontrar.

Una sistematización no se puede concebir sin que antes se allá ejecutado una actividad sobre un contexto o medio; esto supone que, de las relaciones que se dieron entre los sujetos y el medio, dan lugar a pensar en la experiencia vivida, y de esta se desprende el análisis de las situaciones concretas; estas dan lugar a repensar y reflexionar sobre lo realizado. Según lo anterior, podríamos hablar entonces de que hay una relación directa e insoluble entre sistematización y experiencia, ya que una (sistematizar) es posible gracias a la otra, y esta última (experiencia) está inmersa en todo el proceso de la primera.

En este trabajo se hará referencia a las practicas pedagógicas; éstas, como se dice anteriormente, se centrarán en el ejercicio del docente en relación con la construcción de conocimiento dado desde los distintos escenarios educativos en los cuales el estudiante practicante se forma; es decir, el contraste de la teoría base recibida por ellos desde los espacios formativos y la experiencia vivida en los escenarios en los que se lleva a cabo las prácticas.

La ley General de Educación, ley 115 de 1994, en el artículo 109, habla de la formación de educadores:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores de pregrado y posgrado para las diferentes formas de prestación del servicio educativo (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Las prácticas docentes deben ser permeadas por todo el espectro del campo pedagógico y didáctico que desarrollan cada una de las instituciones, permitiendo al estudiante practicante nutrirse desde todos los aspectos de la educación, favoreciendo la construcción de competencias profesionales de los futuros licenciados.

El Ministerio de Educación Nacional, en 2016, publicó un texto llamado *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*, en el cual planteó un cambio de modelo de evaluación de las prácticas por uno que propiciara la relación armónica entre los saberes teóricos con los obtenidos de la experiencia vivida:

“Colombia ha avanzado hacia un sistema de evaluación de los educadores en servicio donde la práctica pedagógica reclama una relación más armónica con el componente teórico en aras a mejores pertinencia y calidad. Desde la perspectiva de este nuevo modelo de evaluación, la práctica pasa de ser un lugar de aplicación de teorías, a ser un escenario a partir del cual también se propician aprendizajes teóricos, lo que significa que los conceptos, concepciones y teorías educativas y pedagógicas dialogan con las prácticas pedagógicas del maestro desde los inicios del proceso formativo”.

Esto en aras de entender que las intervenciones directas en el escenario de prácticas siempre están en constante diálogo con los saberes y los contenidos disciplinares, que se deben ir intensificando a medida que se avanza en la formación inicial del educador; además, esto propicia el desarrollo de las competencias del educador.

Hay un concepto que forma parte importante dentro de la sistematización, y es el de Prácticas Reflexivas. Sanjurjo (2012) plantea que las prácticas han pasado por unas etapas a lo largo de la historia. Las prácticas de los maestros eran consideradas como un quehacer mecánico y técnico, basadas solo en la transmisión del conocimiento y la aplicación del aprendizaje por repetición. En una segunda etapa se empieza a hablar de enfoques prácticos, “en los que se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen en los sujetos” (Sanjurjo, pág. 18).

Comprendido el contexto anterior, Sanjurjo reconoce los aportes que le ha dado Shön al concepto de práctica reflexiva, estableciendo qué:

- “La práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condiciones entre las cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante;
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas;

- La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que, además, subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer;
- Los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por sus propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que facilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, pueden dar cuenta de las mismas y pueden modificarlas;
- Por otra parte, la práctica docente es dinámica compleja; requiere de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca del proceso de reflexibilidad” (Sanjurjo, 2012, págs. 18-19).

La práctica reflexiva entonces, consiste en que el docente tenga una forma distinta de construir su conocimiento profesional, “los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia” (Sanjurjo, 2012).

Así, se evidencia una separación de la práctica con racionalidad técnica y se empieza a visibilizar una práctica con una intencionalidad crítica y reflexiva, en la cual el objetivo principal es hacer que el docente sea consiente del proceso formativo, reflexione sobre su accionar pedagógico y didáctico, descubra falencias o problemáticas que estos tienen, y los modifique, en pocas palabras, reflexione sobre la acción.

2. Ruta metodológica

Para alcanzar el objetivo de la sistematización, vamos a utilizar el método de sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida, el cual consiste en tener una teoría que subyace a la práctica de acuerdo con el contexto en el que se realizó. Entendiendo teoría como lo realizado en los cursos de práctica; práctica como el desarrollo de estrategias del docente en formación en el centro de práctica, y este último hace referencia al contexto.

La triada práctica – teoría – contexto es la que permite reconstruir el proceso vivido mediante la lectura que el docente practicante le dé desde su propia lógica (Mejía, J., 2012).

Oscar Jara Holliday propone un esquema para llevar a cabo una sistematización, basado en preguntas puntuales para cada fase de la sistematización; de esas preguntas se eligieron dos como parte de la metodología de la sistematización

La pregunta ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? se refiere a identificar y ubicar cuál es la información que se va a utilizar y dónde la podremos encontrar. Dentro de esta sistematización, como técnica para la recolección de la información, se utilizó una lista de chequeo, en donde se tuvo en cuenta los cronogramas de actividades para las diferentes prácticas establecidas desde el Centro de Prácticas de la Universidad; de este se sustraen las actividades concretas a realizar en cada una de las semanas y se le anexa la evidencia de la realización de esta (Ver cuadro de lista de chequeo).

Definir las tareas, qué instrumentos y técnicas se llevarán a cabo dentro de la sistematización, es a lo que se refiere la pregunta: ¿Qué procedimientos vamos a seguir? Las tareas que conciernen a esta sistematización están en el siguiente cuadro:

FASE	OBJETIVO	TÉCNICAS	RESULTADO PRODUCTO
Planteamiento	Plantear la sistematización	N/A	Tema, pregunta, objetivos y ruta metodológica
Reconstrucción	Reconstruir los procesos de prácticas	Análisis de contenido	Consolidado de estrategias llevadas a cabo tanto en el centro de práctica como en los seminarios
Ordenamiento	Identificar las estrategias utilizadas dentro de los cursos de prácticas y el desarrollo en el Centro de Práctica	Análisis de contenido	Informe de cuáles son las estrategias utilizadas en los diferentes escenarios de práctica y como estas fueron desarrolladas
Unificación	Consolidar las tres prácticas en una sistematización	N/A	Sistematización

El cuadro está dividido por fases, cada fase hace referencia a un momento dentro de la construcción de la sistematización que, a su vez, tiene un objetivo establecido, con unas técnicas puntuales para lograrlos y unos resultados esperados.

La fase de planteamiento busca delimitar con un tema, una pregunta y unos objetivos lo que se pretende sistematizar, también nos da una idea de cómo se va a llevar a cabo dicho proceso.

La fase de reconstrucción tiene como finalidad recoger todo el material trabajado, tanto en los seminarios como en los centros de práctica, mediante lista de chequeo y matriz de análisis.

La fase de ordenamiento permite consolidar las actividades que tienen relación con el tema de la sistematización y, a su vez, va generando un informe de cómo estas se fueron desarrollando en el centro de práctica.

Por último, se tiene la fase de unificación, la cual asume como objetivo consolidar las prácticas y experiencias con relación al objetivo de la sistematización.

3. Resultados: análisis de las prácticas y la experiencia

Antes de comenzar, quiero aclarar que para cada una de las prácticas docentes se tiene un cronograma establecido y aprobado por el Centro de Práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana, que corresponden a los semestres 2016-2, 2017-1 y 2017-2, en los que se llevaron a cabo los ejercicios de práctica.

3.1 Práctica docente I

En el aula de clase es importante tener un buen manejo de grupo, ser claro en los conceptos que haya que abordar, utilizar un lenguaje acorde con los estudiantes, esto en aras de mantener el interés por la clase. El manejo discursivo del docente es la pieza fundamental para generar el interés por las temáticas. Recurrir a ejemplificar con el contexto inmediato del estudiante los motiva a participar más en las actividades propuestas por el docente.

Darles autonomía a los estudiantes para formar grupos de trabajo y la flexibilidad en la realización de los mismos contribuye a que los estudiantes tengan más interés por la asignatura.

Durante la práctica evidenció que la disciplina y el respeto deben ser parte fundamental en la relación docente-estudiante. Mantener distancia con los estudiantes para ciertos temas, como son los personales y abordar los temas académicos de una manera natural, hacerlos parte de la vida social de los estudiantes, ayuda a mantener una buena relación y facilita el aprendizaje en la asignatura.

La evaluación es un componente esencial en la formación del estudiante y en la formación docente. La pertinencia de esta, a lo largo del proceso llevado a cabo, no se hace con fines de encasillar al estudiante, sino para valorar sus aportes en la construcción del conocimiento colectivo.

Frente a los procesos de evaluación manejados por el docente cooperador se dan de diferentes tipos; talleres donde se realizan mapas, en este caso se hicieron mapas del continente americano y de Colombia. En el primero, ubicando fechas de independencias de los países del Continente y ubicándolos según el desarrollo económico actual, luego se planteaban una serie de preguntas acerca de la importancia de los procesos de independencias y las consecuencias que estos trajeron al presente de las naciones.

En el segundo eran los diferentes mapas del territorio colombiano desde su independencia, analizando los cambios geográficos y ubicando los ejes económicos de cada una de las regiones del país; en éste también se realiza un cuestionario, donde las preguntas eran orientadas a la búsqueda de información complementaria de los procesos pre y pos independentistas.

La socialización de estos talleres se hace en la realización de los mismos, partiendo desde reflexiones sobre los cambios sociales y geográficos hasta los desarrollos económicos.

Durante todo el proceso que se realizó en la práctica, aprender que la gestión académica en su totalidad es una parte relevante en nuestro quehacer docente y que, cuando esto no está claro, los procesos de enseñanza se pueden ver mal implementados, pero cuando está claro el desarrollo de nuestra profesión se hace más ameno y los estudiantes se ven más interesados por aprender.

3.2 Práctica docente II

Para esta práctica hubo muchas trabas, en un principio con el docente encargado del seminario, porque no se tenía claro cuál era el objetivo que él

quería alcanzar con nosotros. Además, no se abordaron completamente las temáticas de éste, dejando de lado algo tan importante como es la experiencia. Si bien se hacían momentos de reflexión y catarsis en los seminarios sobre nuestros desempeños en los centros de práctica, nunca hubo una teorización.

Otra de los obstáculos fue el paro de maestros; hizo que se interrumpiera el ejercicio dentro de los centros de práctica, pero, a pesar de eso, permitió conocer otra parte importante de la educación, y es aquella que propende porque cada uno de los seres humanos entendamos y luchemos por nuestros derechos, y que, cuando una causa es justa, debe existir unión entre ellos para, juntos, superar tales atropellos.

Cabe destacar de forma positiva que la estrategia de unidad didáctica es un insumo demasiado importante dentro del ejercicio docente; esta permite secuenciar el aprendizaje, facilitándole al docente la planeación de las clases e invitándolo a utilizar estrategias didácticas diferentes y recientes. Uno de los aspectos de la unidad, el diagnóstico, se vuelve entonces eje fundamental de todo proceso formativo; este permite identificar el tipo de población a la que nos estamos dirigiendo, y nos ayuda a comprender su contexto para potenciar sus habilidades y mejorar sus debilidades.

3.3 Práctica docente III

Se utilizó la evaluación diagnóstica y de procesos. La evaluación por procesos o formativa es un desarrollo en el cual se comparten unas metas y se evalúan constantemente los avances en relación a los avances de los objetivos. Esto se hace para determinar la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según este enfoque de evaluación, se considera como un proceso de trabajo cotidiano del aula y se utiliza para orientar el proceso.

Para cumplir tal fin, tenemos las planeaciones que son el mecanismo en el cual el docente se apoya para guiar las clases, en ella reposan las actividades a realizar, materiales que utilizan y compromisos para clases posteriores.

Durante la construcción me di cuenta de que la educación como está propuesta es un ciclo que busca dar respuesta a una pregunta central: ¿por qué y para qué enseñar y aprender? Pero es, desde cada perspectiva o tendencia que tienen los profesores, que se puede responder a esta cuestión y lograr

que los estudiantes también reflexionen. Diseñar esta estrategia me permitió retomar algunos de los trabajos que he realizado durante mi carrera, documentos trabajados en el pasado que sirvieron como bases teóricas y metodológicas, y también seguir ampliando mi horizonte teórico con acercamientos a libros físicos y digitales.

En la aplicación me di cuenta de que, en las instituciones educativas, y más en el aula o espacio de clases, el tiempo y las dinámicas escolares no permiten el desarrollo total de lo planeado y que no todas las estrategias funcionan tal cual como uno piensa, y que muchas veces no cavilamos en esto y creemos que todo va a ir en consonancia con lo que quieres. En el cuarto período académico es mucho más el tiempo que se pierde y donde las actividades extra clases priman para su presentación. Por estos motivos, la actividad planeada como parte del examen final, una pequeña investigación sobre tendencias políticas en los barrios donde viven los estudiantes, no se pudo realizar; también se debió suprimir lo correspondiente al proceso de independencia de Brasil para enfatizar en el proyecto de conformación del Estado colombiano.

Tener esta estrategia como una opción dentro de la maleta del docente es importante, porque ella permite que, tanto estudiantes como el mismo docente, se acerquen a una manera diferente de desarrollarse dentro del ambiente del aprendizaje. Permite que los estudiantes se acerquen a modelos alternativos de investigación y profundiza en ellos a medida que el ciclo se va cerrando, también da la posibilidad de volver sobre el error y replantear la situación de aprendizaje.

Para finalizar, me siento satisfecho con el diseño, desarrollo y aplicación de la propuesta. Como dije antes, ella permitió retomar y acercarme a nuevos conocimientos y buscar alternativas y modificar las estrategias normales. Frente a la evaluación del proceso, no quedará registrada en esta sistematización, pero, como un deber frente al proceso, estoy pendiente de ella, junto con el docente cooperador, quien, además, ha sido guía importante durante el proceso; la motivación y el apoyo de él han sido importantes en los momentos de confusión. Mi satisfacción igualmente está en los logros que alcanzaron los estudiantes, ver cómo, clase tras clase, y a pesar de sus quejas, lograron comprender lo grande que es el mundo y lo importante que es conocerlo. Espero que jamás se les olvide aquel practicante que les enseñó a

reconocer su territorio, y que puedan decir sin titubear quiénes conforman ese territorio.

Mi proceso fue muchas veces interrumpido por las diversas situaciones que tiene una institución educativa de carácter oficial. En algunas ocasiones me dejé intimidar por esto y no supe qué hacer para reponer ese tiempo perdido. La solución que tomé fue tachar como menos relevante aquellos ámbitos que pretendía abordar y dejarlos de lado y enfocarme en otros. Pero aprendí que nada es más o menos relevante, que todo tiene una cadena lógica de desarrollo y no se puede subestimar esa cadena. Aprendí siempre a llevar debajo del brazo un plan B para todas las actividades que pretendo desarrollar.

Esto permite reflexionar que el docente siempre va a tener un proceso lleno de obstáculos, de diferente naturaleza; algunos pueden ser del orden académico e institucional, en el cual las formalidades institucionales le recortan sus momentos de intervención en el aula de clases. Otros, en el orden del contexto donde se desarrollan las personalidades de los estudiantes y pueden hacer un ambiente conflictivo, pero esto no debe ser un impedimento a la hora de transmitir un conocimiento. Buscar las estrategias en las cuales se pueda generar un aprendizaje significativo, a pesar de los obstáculos propuestos, es el reto que tiene todo docente. No dejarse intimidar por las adversidades y siempre contar con un plan B.

Conclusiones

A lo largo del proceso de Práctica Docente se utilizaron varias estrategias de formación que tenían como fin mejorar nuestro quehacer en el aula de clase. Cada una de los seminarios tenía un objetivo en común: dar a conocer estas estrategias y evaluar su aplicación dentro de los centros de práctica. En todos los seminarios se contaba con una misma estrategia, las comunidades de aprendizaje; esta permitía desarrollar el trabajo en equipo, pero también permitía tener un acercamiento a perspectivas diferentes del proceso educativo y reflexionar sobre el accionar que se estaba llevando en los diferentes espacios de práctica.

Otra estrategia que siempre está presente es la observación; esta cumple un papel importante en el diagnóstico hecho en cada una de las prácticas, pero también nos sirve como estrategia de reflexión. Observar cuáles eran

las formas de relación y organización de los estudiantes y docentes dentro de los centros de práctica, visualizar cómo los maestros abordan y aplican diferentes estrategias didácticas, ver cómo encarnan sus teorías pedagógicas posibilitan al practicante ampliar su panorama.

En la Práctica Docente las estrategias utilizadas fueron de gran ayuda para comprender el contexto en el cual está inmersa una institución educativa. A partir de la contextualización y la caracterización se pueden establecer cuáles son las relaciones que existen dentro y fuera de ésta. El análisis del plan de estudios fue la estrategia que más contribuyó a la formación desde la reflexividad en esta práctica, ya que permitió hacer una profunda indagación acerca de cómo está constituida el área de ciencias sociales dentro de una institución, y a partir de ésta, evidenciar cuál es el manejo que los docentes deben tener con ella, pero también, gracias a este análisis, se puede establecer cuáles son las falencias que tiene el plan de estudios y poder modificarlo o potenciarlo.

En la Práctica Docente II se enfatizó no solo en las estrategias que permitieran una caracterización o diagnóstico de los estudiantes, sino más bien en las que tenían relación directa con el ejercicio mismo de práctica. De allí, entonces, se desprende la unidad didáctica, la planeación y los diarios de campo y pedagógico. La primera permite al docente organizar tanto la parte curricular como del aprendizaje, es decir, se piensa para evidenciar cuáles son los propósitos de formación, qué estrategias y recursos se van a utilizar, cómo se va a evaluar, permitiendo que el docente esté en constante diálogo con las estrategias, planteado y replanteándose sobre estas, a medida que avanza la unidad.

El docente debe tener en cuenta que siempre se debe tener un diagnóstico del grupo en el cual se va a desarrollar la estrategia, porque este permite visualizar cuáles son las necesidades que tienen los estudiantes y de qué manera la unidad puede entrar a resolverlas. Esto da paso a que se lleve a cabo una planeación, en ella el docente debe plasmar el qué y el cómo se va a abordar o trabajar el o los ámbitos conceptuales que tiene la unidad. Asimismo, se tiene en cuenta los diarios de campo y pedagógicos, estos hacen mucho énfasis en la reflexión del ejercicio que se realizó en los espacios educativos. En el diario de campo está consignada la experiencia que se tuvo, el análisis del

cómo se realizó dicha actividad, y en el diario pedagógico lo que se hace es una contrastación desde la teoría sobre la experiencia que se tuvo.

En la Práctica Docente III se hace mucho énfasis en el ejercicio docente, ya que, desde el primer momento en que se inicia en el centro de práctica, se hace con intervenciones al aula; aquí juega un papel importante el ciclo didáctico, construido como estrategia de apoyo –al igual que la unidad didáctica–, pero con unas connotaciones diferentes. La estrategia apunta más hacia la investigación y propende por hacer que el docente reconceptualice los dispositivos que va a utilizar para alcanzar el objetivo. También parte del diagnóstico educativo, que permite saber cuáles son las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes. Al concebirse de manera cíclica, se puede hacer un seguimiento constante a cada una de las partes que éste tiene, y en caso de no cumplirse el objetivo, permite volver a iniciarlo. También pueden formarse nuevas estructuras de ciclos, una vez terminado el primero. Para esta práctica igual se tienen en cuenta las planeaciones y diarios de campo, teniendo las mismas bases que las enunciadas en la práctica pasada.

Es importante señalar que las estrategias mencionadas se relacionan con las Prácticas Pedagógicas Reflexivas, como lo menciona Sanjurjo (2012), citando a Pérez Gómez:

El proceso de reflexión en la acción del proceso vivido de intercambio, acciones y reacciones gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y complicadas. Con dificultades y limitaciones es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y las creaciones implícitas con la que los profesionales se enfrentan a la realidad problémica. En este contraste con la realidad, se confirman o se refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, moldean y depuran sobre la marcha (Sanjurjo, 2012, pág. 20).

En este sentido, entendemos que las estrategias fueron mecanismos desarrollados por los docentes practicantes como una manera de plasmar la teoría adquirida y contrastarla con la realidad del quehacer docente. Estas permiten que se haga un proceso de reflexión y crítica, tanto a modelos establecidos como a los creados por ellos mismos y repensarse su papel dentro de la educación.

Referencias

Gaitán Riveros, C., Martínez Camargo, D. M. & *et al.* (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: Pregrado*. Bogotá.

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias, una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea

Mejía, J., M. R. (2012). *Sistematización: Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. La Paz, Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía N.º 37*. Bogotá.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.

Sanjurjo, L. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Souza, J. F. (s. f.) *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable* (M. Mendieta Ramos, Trad.)



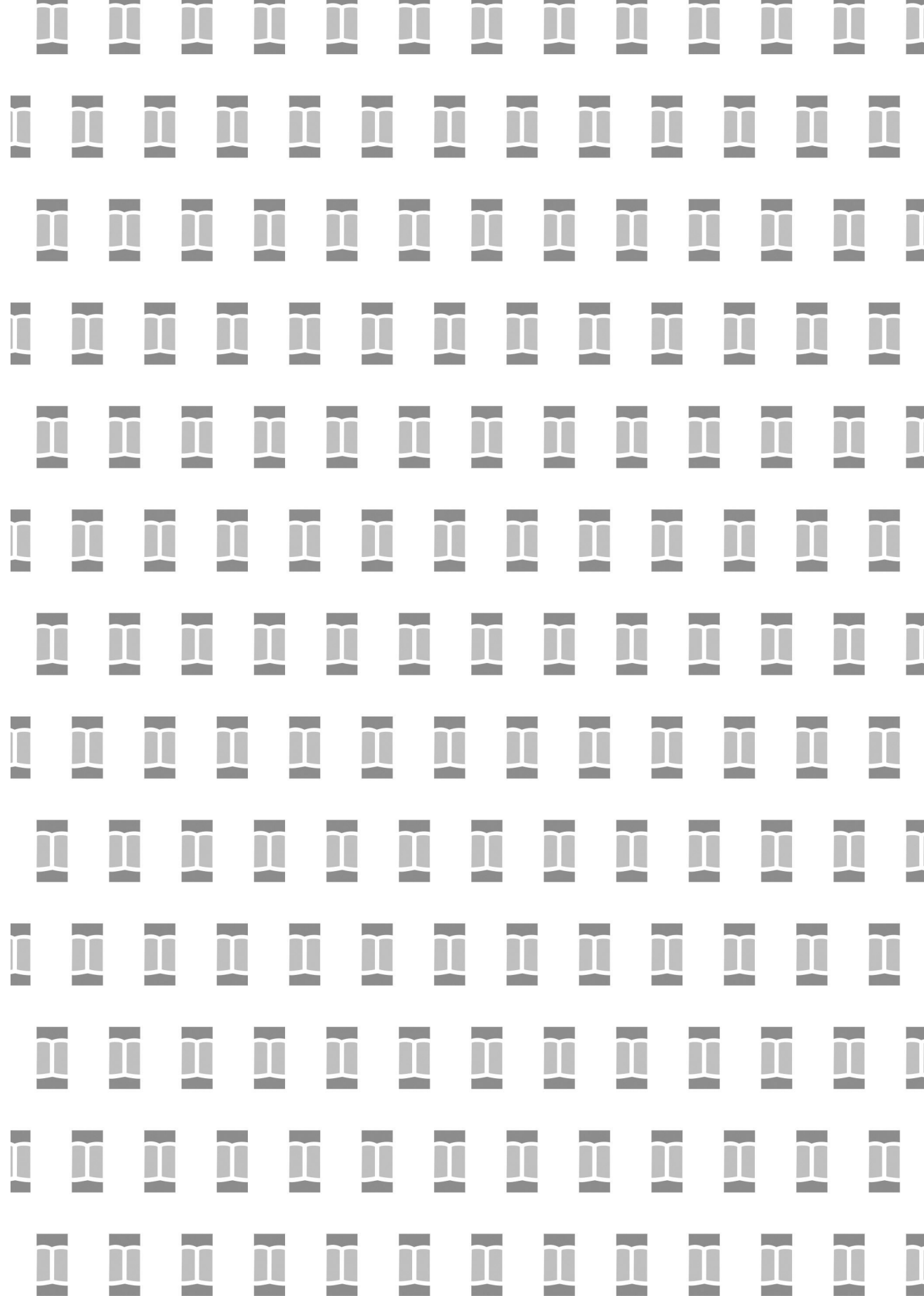
PLURIVERSO

Impresión junio de 2019

Para su elaboración se utilizó papel Bond Bahía 75 g,
en páginas interiores, propalcote 250 g en la carátula.

Fuentes tipográficas: ZapfEllipt BT 10,5 puntos para texto
corrido, y Swis721 Cn BT en 20 puntos para títulos.





Contenido

Editorial Karen García-Yepes	9
Relación dialéctica entre contextos de formación y enseñanza de las Ciencias Sociales Juliana Arboleda Penagos, Lina Marcela Esquivel	11
Concepción del proyecto de vida desde estrategias lúdico-pedagógicas que fomenten el desarrollo humano en jóvenes del grado Once, de la IE Doce de Octubre Juliana Garcés Sarmiento, Juliana Ruiz Maya, Ariel Santiago Corrales, Sebastián Patiño Marín	49
Posicionamiento del sujeto en el conflicto escolar: El enfoque de la Seguridad Humana Vanessa Cardona Corrales, María Yuliana Présiga Cardona, Paula Andrea Durán Suárez	69
Estrategias para la formación de licenciados en Ciencias Sociales reflexivos Santiago Medina Zapata	93