

LAS DINÁMICAS CURRICULARES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN
COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE NEIVA: UN
ABORDAJE CONTEXTUAL

SARA LILIANA PEÑA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2019

LAS DINÁMICAS CURRICULARES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN
COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE NEIVA: UN
ABORDAJE CONTEXTUAL

SARA LILIANA PEÑA HERNÁNDEZ

Tesis para optar por el Título de
Magíster en Educación

DIRECTORA

Diana María Farías Camero Ph.D

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.

2019

Nota de aceptación:

Firma de evaluador

Firma de evaluador

Bogotá, D.C., Agosto de 2019

Tabla de Contenido

Resumen.....	6
Introducción.....	7
Problema de investigación.....	8
Antecedentes de investigación.....	8
Planteamiento del problema.....	21
Preguntas de investigación.....	28
Objetivos de investigación.....	28
Objetivo General.....	28
Objetivos Específicos.....	29
Justificación.....	29
Marco Conceptual.....	31
Metodología.....	39
Enfoque, tipo y alcance.....	39
Método.....	41
Participantes.....	42
Técnicas e instrumentos.....	43
Estrategia de análisis.....	45

Procedimiento.....	46
Resultados.....	47
Conclusiones.....	71
Referencias.....	75
Anexos.....	83

Resumen

El presente trabajo busca comprender las dinámicas que se presentan en torno al proceso de construcción e implementación del currículo del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Neiva (ENSN), teniendo en cuenta su vinculación con el contexto. El acercamiento con la comunidad educativa (directivos, profesores y estudiantes) se hizo desde una perspectiva cualitativa de investigación, utilizando el método de estudio de caso, a través de la revisión documental, la observación participante y las entrevistas a profundidad. A partir de los diferentes acercamientos a la comunidad fue posible dilucidar que conciben el currículo como un curso de vida que se instaura gracias a las historias de vida de quienes participan, y se va nutriendo desde cada experiencia, para ser totalmente vivo y movable.

Palabras clave: currículo, contexto, escuela, comunidad educativa, historias de vida

Introducción

Pensar en una educación que atienda a las necesidades de las personas, que se asiente en la realidad y dialogue con ella a través de los contenidos académicos para construir saber, es generar procesos de significación para quienes se encuentran inmersos en el fenómeno educativo. Por esto, al identificar que en las escuelas el conocimiento se fragmenta entre sí y se desvincula de la realidad de las y los estudiantes, surge este trabajo de investigación.

Con el fin de aportar al conocimiento de la educación en sus diversos entornos, esta investigación se enfoca en una experiencia educativa que desarrolla desde los Proyectos Pedagógicos de Aula, la vinculación del conocimiento construido por los y las estudiantes con el contexto circundante. Esto, con el fin de conocer cómo se presentan las dinámicas que están implicadas en la construcción e implementación del currículo.

Con ello, en este documento se presentará la investigación, dando a conocer los elementos básicos de su desarrollo. La organización del texto está orientada desde la presentación consecutiva de los apartados, empezando por el problema de investigación que incluye los antecedentes investigativos, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación, para continuar con el marco conceptual, la presentación de la metodología, los resultados y su análisis, finalizando con las conclusiones y los anexos.

Problema de investigación

Antecedentes de investigación

Al hablar del currículo contextualizado, existen dos orientaciones investigativas en los hallazgos que proporcionan elementos para el desarrollo de la presente investigación. Por un lado, se encuentran diversas experiencias investigativas de Instituciones de educación superior y Escuelas normales superiores que aportan con una visión amplia en la comprensión del currículo y la formación de profesionales y maestros. Por otro lado, están las investigaciones que centran su atención en evidenciar las experiencias educativas de instituciones en nivel básica y media.

Con ello, los antecedentes describirán y profundizarán en experiencias educativas de diferentes niveles de formación, presentando al currículo como ente activo dentro de las instituciones educativas, la formación docente, y las prácticas pedagógicas, desde la vinculación con los sujetos, el contexto, la sociedad. Con base en esto se concluirá con las tendencias generales del tema y las tensiones que funcionan como horizonte de desarrollo de esta investigación.

Para realizar el rastreo de los antecedentes investigativos se hizo una vinculación de expresiones conceptuales con experiencias, con las siguientes expresiones: currículo contextualizado, currículo situado, educación contextualizada, contextualización en la escuela, aprendizaje situado, formación docente, normales superiores y educación superior. Las investigaciones presentadas son artículos y tesis de carácter internacional, nacional y local, que no sobrepasan los diez años de antigüedad (2008-2018), exceptuando dos artículos publicados

en el año 2007 que fueron incluidos por su pertinencia dado que contribuyeron a la comprensión del currículo contextualizado para la presente investigación.

Así pues, en el artículo reflexivo de Mallarino (2007), la contextualización del currículo se establece como la acción de situar el currículo en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, a partir de la articulación de la pedagogía con otras disciplinas, de la confrontación de lo aprendido con la realidad, y de la observación y análisis de la realidad para consolidarla o transformarla. El maestro se establece como un actor importante en este proceso, desempeñando su rol como “mediador eficaz, inventor y creador de condiciones de formación de sujetos cultos” (p. 78), creativos divergentes, lectores de contextos, que hacen parte de un fenómeno complejo y sistémico, en el que el modelo contextual del currículo puede ser utilizado como una alternativa integradora de su práctica en una educación renovada.

Una de las experiencias a mencionar es la sistematización realizada entre los docentes de la Escuela Normal Superior Gorostiaga, y los investigadores, becarios y estudiantes de la Universidad Nacional de Santiago de Estero en Argentina, en donde buscaron contribuir a la construcción de una propuesta pedagógica para la formación docente. Dicha experiencia se refiere a un proceso de especificación curricular, comprendida como la serie de transformaciones que se presentan desde la recepción del diseño curricular, hasta la enseñanza curricular, incluyendo aquí “procesos como la producción de planes institucionales, programas de asignaturas, planificaciones docentes, etc.” (Barrionuevo, Brizuela, Ithuralde, Panosetti, Rodini, Ruiz y Vargas, 2019, p. 103), donde los sujetos de la educación hacen parte del diseño curricular, dándole a éste renovados sentidos.

En esta renovación curricular buscaron incorporar la historia de la provincia, que era ausente en las materias que trataban sobre historia argentina y latinoamericana (dictadas en las carreras de Profesorados de la ENS), pues el excesivo énfasis de lo que sucedía en la capital, Buenos Aires, dejaba de lado las particularidades regionales, provinciales y locales que contribuyeron en los procesos sociales, políticos y económicos a nivel nacional. Los estudiantes habían identificado previamente la dificultad de relacionar contenidos y reflexionar sobre el pasado del contexto provincial y del propio entorno, por lo que al ser una demanda para los docentes ha permitido cuestionar y reflexionar acerca de la ausencia de contenidos curriculares relacionados a la historia local y provincial, así como “ha permitido reconocer el carácter descontextualizado, desanclado y desactualizado que adquieren ciertos contenidos obligatorios de la planificación curricular” (Barrionuevo, et al., 2019, p. 113).

La sistematización deja ver en la experiencia de investigación-acción realizada en la Escuela Normal, el intento por la recuperación de los intereses de los sectores menos favorecidos en la sociedad por medio del abordaje de la historia enseñada en la provincia a través de relatos de los estudiantes que dan cuenta de interpretaciones del pasado y el presente, desde sus memorias y su entorno más cercano. Mencionan la importancia de trabajar con los estudiantes próximos a ser maestros, la contextualización de sus prácticas en el aula, haciendo énfasis en la necesidad de estudiar la historia de la provincia desde el reconocimiento de su singularidad.

Siguiendo con la indagación, en España, un grupo de docentes de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao relata la experiencia de transición de un currículo asentado en las disciplinas, a un currículo integrado “que aglutine conocimientos ya sean

académicos o no, y que disuelva los límites establecidos entre las materias, las áreas específicas, etc.” (Alonso, Arandia, Esnaola, González, Hornilla, Novella, Pastor y Ruiz, 2011, p. 1).

Asumiendo la perspectiva sociocrítica como marco referencial, llevan a cabo la concreción de un diseño curricular para la formación de futuros educadores sociales, organizado por módulos y trabajo final de grado. Los estudiantes deben desarrollar un conjunto de tareas formativas con el fin de resolver una situación humana problemática en equipo, cuyo fin es que construyan razonamiento educativo desde una orientación crítica, concretando tal trabajo en la elaboración de un informe escrito y en una exposición del proceso. Dicha forma de integración curricular se centra en tres aspectos fundamentales: trabajo cooperativo entre el profesorado del módulo, la aplicación de una metodología (aprendizaje basado en problemas) que potencie la integración curricular, y el trabajo cooperativo entre estudiantes.

El fin último de la propuesta es, a través de la integración y la interdisciplinariedad “presentar coherencia en la formación, unir el mundo profesional y el académico como coprotagonistas en el progreso del conocimiento científico, trabajo cooperativo entre el profesorado y de cambio en la cultura de la docencia” (p.4). Para los docentes, esta transformación de perspectiva curricular requiere un cambio cultural que debe alcanzar profundamente a la estructura del quehacer docente universitario y a la cultura del estudiantado, exigiendo un trabajo arduo y comprometido por parte de todos los actores educativos.

Por otro lado, en una investigación de carácter interpretativo, se reconoce la formación situada como un referente para la educación básica en la Escuela Normal de Toluca, en

México. El planteamiento se centra en presentar las secuencias didácticas como una metodología que fomenta la participación colectiva y contextualizada desde prácticas distintas, a partir de la concepción de que la formación en las diferentes normales del país, y en este caso en la Licenciatura en Educación Primaria, debe basarse en “el saber haciendo”.

Así pues, el autor establece las competencias (habilidades, conocimientos, actitudes, valores) como el eje en el diseño de las planeaciones didácticas, consideradas como “un conjunto de estrategias, acciones que se hacen de manera gradual, progresiva, en donde existe una articulación de conocimientos, de contenidos, de enfoques, de aprendizajes esperados, que permiten contextualizar para propiciar el aprendizaje” (Rodríguez, 2014, p. 448). El fin de estas planeaciones es estructurar los objetivos de formación para los futuros docentes, buscando establecer una relación entre la programación y la acción, y enfocando las situaciones de aprendizaje como acciones que construyen procesos de aprendizaje.

Otra de las experiencias es la referenciada por los docentes de la Universidad de Tumaini en Iringa, Tanzania, con un nuevo programa de pregrado en tecnologías de la información (TI), ya que los currículos estándar para esta área no eran adecuados en un país en desarrollo. El entorno natural, cultural y técnico de los países en desarrollo genera problemas que los especialistas en TI de los países industrializados desconocen, por lo que en un intento de hacer que la educación en estas tecnologías fuera relevante para el entorno local y el contexto socioeconómico, se identificaron cuatro áreas del currículo de TI para que fueran tenidas en cuenta: el enfoque pedagógico debería resonar con los estilos de aprendizaje de los estudiantes y profesores; el alcance de la educación de TI debería ser más amplio que el alcance de la educación de TI en los países industrializados; la selección y el énfasis de los temas debería

satisfacer las necesidades de la sociedad tanzana; todo tipo de cuestiones culturales, técnicas, ambientales y otras cuestiones contextuales deberían ser comprendidas y tenidas en cuenta en el diseño del currículo y el nuevo programa (Bangu, Tedre y Nyagava, 2009).

En este sentido, se resalta la importancia de reconocer las características contextuales de un determinado territorio (población, ubicación, intereses, condiciones de vida) para implementar programas escolares, en este caso de nivel universitario, que tengan sentido para los estudiantes y tengan impacto para la comunidad. La adecuación curricular es un elemento clave en el desarrollo educativo, cuando los contenidos preestablecidos no coinciden con lo que necesita la gente.

Por otro lado, en México, se centraron en promover en los alumnos, de dos universidades de carácter público y privado, el acercamiento a un aprendizaje significativo empleando la estrategia de aprendizaje situado para desarrollar el conocimiento y las habilidades necesarias para resolver, mejorar y adecuar las diferentes situaciones a las que se pueda enfrentar en su contexto, “en donde el sujeto es creador de su propio aprendizaje en interacción social y bajo un contexto extraacadémico” (Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009, p.1). Así, la intención de las investigadoras era identificar cómo, a través de dicha estrategia, los y las estudiantes percibían su experiencia y se relacionaban con el aprendizaje.

En esta experiencia el uso del aprendizaje situado dentro del área de humanidades resultó muy enriquecedor para los estudiantes ya que con la ayuda de esta estrategia los conceptos construidos dentro del aula fueron apropiados de manera efectiva y clara al momento de usarla. Sin embargo, presentan una serie de cuestionamientos derivados de la investigación, que se relacionan con el papel de la motivación en el desarrollo de actividades enmarcadas en

esta estrategia, el impacto de ésta en el desempeño de los y las estudiantes y las vinculaciones entre las instituciones educativas y el entorno social.

Por esa misma línea, en la Universidad de Antioquia se desarrolló un estudio sobre las experiencias curriculares de tres programas académicos (Trabajo Social, Ingeniería Sanitaria y Nutrición y Dietética) en las que se buscan elementos para analizar e interpretar los desarrollos sobre pertinencia curricular. El autor determina unas dinámicas de pertinencia en los programas académicos que corresponden a procesos y mecanismos construidos alrededor del currículo para fortalecer su vinculación con el entorno, de manera que son diseñadas unas categorías a partir de lo que directivos, profesores, estudiantes y egresados manifiestan sobre los aspectos relacionados con el currículo (Malagón, 2009).

A partir de la información recolectada desde los tres diferentes programas se identifica que tienen abordajes diferentes en relación a la pertinencia con el entorno. Así mismo, las comunidades externas que interactúan con la universidad proporcionan espacios académicos (prácticas o investigaciones de campo), y no aportan precisamente en la apropiación de los saberes como espacios de construcción social. También, un modelo únicamente disciplinar deja de lado la generación de dinámicas de pertinencia, pues no incluye las interacciones con el entorno, tan necesarias en el desarrollo curricular.

En la Universidad de la Guajira se llevó a cabo un estudio analítico que presenta al contexto como un elemento valioso al momento de pensar la actividad docente, reconociéndose como diferenciador para el diseño de la enseñanza. Se analiza una asignatura del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de la Guajira, con el fin de describir los aspectos que son importantes para el análisis del entorno que rodea el abordaje de tal

asignatura (Aarón, 2016).

En dicha investigación se reconoce, a partir de la mirada de Masjuan, Elias, y Troiano (2009), el contexto, visto desde una mirada integral, como posibilitador para que el docente tenga una perspectiva crítica del estudiante, la institución y el currículo, y así conocer el ambiente que rodea las prácticas estudiantiles. La autora en su artículo expresa la necesidad de hacer análisis de contexto en espacios de enseñanza-aprendizaje, pues aporta al diseño de una arquitectura pedagógica que posibilite aprender y enseñar a construir modelos teniendo presente lo que rodea al estudiante. Al tiempo presenta el *Ambiente ampliado* en el aula como un escenario de enseñanza que permita la articulación de la teoría con la práctica, a través de la participación de diversos actores.

Siguiendo la indagación y encontrando experiencias en instituciones educativas de nivel básica y primaria, se halló el caso del Colegio Educativo Distrital, el Motorista en Bogotá, donde son desarrollados aspectos generales de las relaciones entre currículo, proyectos, participación y transversalidad con el fin de construir posibilidades de diálogo de saberes entre la comunidad educativa. Este es un caso en medio de muchos donde se enfocan en las condiciones de la institución particular para percibir la realidad y las dinámicas establecidas en torno a las relaciones entre la teoría y la vida social, con el fin de conocer el proyecto pedagógico desarrollado. En esta investigación se acude a los discursos y percepciones de los diferentes participantes, así como a la revisión documental, con el fin de obtener mayor información que pudiera ser interpretada y analizada para comprender el caso puntual de la institución, por lo que resultó muy enriquecedor para esta investigación que tanto docentes como estudiantes fueran participantes activos en el entendimiento de que los

proyectos pedagógicos “son excelentes herramientas para generar diálogo de saberes en una comunidad porque atienden problemáticas sociales (...) además es un espacio de construcción constante que permite todo tipo de conocimientos contextualizados” (Quiroga, 2010, p. 56).

Por otro lado, a partir de las propuestas de aprendizaje de los profesores de historia de octavo grado en un colegio de Portugal, surge esta experiencia escolar en que las autoras buscaron estudiar cómo una disciplina escolar como la historia ha requerido poner su conocimiento en contexto, así como los métodos y las razones por las cuales se ha hecho. En relación con la contextualización curricular, las autoras refieren que se ha convertido gradualmente en un tema central en las discusiones sobre enseñanza y aprendizaje. Entendida como una forma de involucrar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las realidades de los estudiantes, la contextualización es un requisito previo para abordar el contenido y la organización de las actividades que se llevarán a cabo en el aula. Al ayudar a los estudiantes a relacionar las tareas educativas con sus conocimientos y experiencias cotidianas, la contextualización curricular facilita la vinculación de la teoría y la práctica, además, les permite dar significado y valor a lo que aprenden en la escuela (Mouraz y Leite, 2013).

Como resultados encontraron que el objetivo más importante que justificaba las prácticas de contextualización de los docentes era aumentar la motivación de los estudiantes, independientemente de las prácticas de contextualización. Otro hallazgo es esta investigación fue encontrar que los libros de texto de historia eran de relevancia para adecuar iniciativas curriculares relacionadas con problemas locales, y aportaban al abordaje de la disciplina. Por último, identifican como elemento importante la formación de los docentes, pues es la fuente de las prácticas curriculares llevadas a cabo en el aula, siendo este un tema a mejorar ya que se

manifiesta la carencia de capacitación formal dentro de la institución; por ello, la contextualización del currículo debe incluirse en la agenda de formación docente y, además, en las prioridades de desarrollo curricular en las escuelas.

En la misma línea, se encuentra la investigación realizada en las escuelas de Portugal e Inglaterra, donde se analiza cómo se lleva a cabo el concepto de contextualización curricular en el diseño de las evaluaciones externas de dichas escuelas. El estudio se basa en dos supuestos, por un lado, la contextualización curricular promueve la adecuación de un currículo nacional a situaciones de la vida real, y por otro, los procedimientos utilizados para evaluar las escuelas influyen en el desarrollo curricular (Leite, Fernandes y Mouraz, 2014). Se identifica la contextualización curricular como referente significativo en las evaluaciones externas de ambas instituciones, dadas sus características de reconocimiento del contexto en el quehacer educativo, y en lo que significa tener currículos que impliquen las situaciones de la vida de las y los estudiantes. Se concluye que la contextualización curricular es tenida en cuenta en las pautas utilizadas para evaluar las escuelas en ambos países, siendo los focos principales: el estudiante y la práctica pedagógica.

Por otra parte, Piñeros y Parga presentan sus resultados en la investigación desarrollada en torno a diseñar e implementar una nueva propuesta curricular para la enseñanza de la química que articule lo disciplinar con la enseñanza de una química contextualizada en el plan de estudios de uno de los cursos en un colegio distrital de Bogotá. Las autoras manifiestan “la necesidad de abarcar unos contenidos científicos de forma contextualizada, que permitan al estudiante concientizarse de la utilidad y aplicabilidad de dichos contenidos, como también las implicaciones sociales de la ciencia” (2014, p.758). Así mismo, refieren que en el proceso de

construcción de la investigación han podido evidenciar, desde la revisión bibliográfica, que las prácticas relacionadas con la enseñanza de una química contextualizada genera más motivación al estudiante, facilitando el proceso de aprendizaje, pues permite relacionar su cotidianidad con los contenidos desarrollados en el aula.

En otra experiencia investigativa hallada, se profundiza en la experiencia que profesores de dos colegios de Santiago de Chile han tenido en relación con la llegada de estudiantes migrantes, identificando, como elemento importante, que los currículos no son adecuados para atender a las diferencias culturales, sociales y educativas de los estudiantes que provienen de otros países; se presenta, por el contrario, que son las actividades particulares de los docentes las que logran integrar los saberes y características de los estudiantes, con los contenidos nacionales que se presentan en las áreas de geografía, historia y lenguaje. Con ello, se concluye que “las orientaciones curriculares y metodologías empleadas por cada sistema educativo deben ser contempladas en la educación de los niños y niñas migrantes” (Hernández, 2016, p. 168) y, en ese sentido, crear una articulación curricular que incluya a todos los estudiantes con sus distintos orígenes.

En una investigación en un colegio de Cali se desarrolló un proceso de lectura y escritura con niños y niñas de 5 a 8 años de edad, con el fin de extrapolar el entorno académico para contextualizar los aprendizajes con la vida de ellos y ellas fuera del aula, y de esa manera mejorar las percepciones que tienen sobre la escuela, cuando dicen que es aburrida. Las características sociales y económicas de los y las estudiantes del colegio influían en las formas como se relacionaban en el aula y con el conocimiento, por lo que el docente-investigador procuró vincular, al gusto por leer y escribir, las vivencias que se iban desprendiendo de los

recorridos que hacían fuera del colegio y fuera del barrio (Ortega, 2016).

En ese sentido, el papel que el investigador le otorga al contexto en el proceso de formación de las y los estudiantes es vital para comprender que la educación va más allá de un objetivo académico y científico, alejado de la cotidianidad de quienes aprenden. Por el contrario, se afirma que gracias al reconocimiento de unas condiciones de vida, que se representan en un contexto habitado por niñas y niños, es posible apropiarse conocimientos duraderos en el tiempo, impactando en su desarrollo humano.

Por otro lado, en una investigación realizada en Concepción, Chile se profundiza la comprensión de cómo se instala el proceso de contextualización del currículo a nivel institucional en un colegio en sus fases de diseño y desarrollo curricular, para facilitar a las instituciones educativas y sus agentes, conocimientos sobre las racionalidades predominantes en los discursos curriculares (Velásquez, 2007).

Desde un análisis descriptivo e interpretativo, la autora logra identificar la ausencia de espacios reales para el desarrollo de la contextualización cuando las relaciones de poder, dadas entre las directivas, profesores y estudiantes, que son evidencia de jerarquías definidas en la institución educativa, determinan las condiciones de control social que regulan y condicionan el contexto institucional establecido. También se logra vislumbrar que desde el proyecto curricular del nivel parvulario se refleja la búsqueda de un consenso pedagógico que permita mantener o renovar las experiencias educativas, desde los contextos a los que los participantes pertenecen, y en ese sentido posibilitar a los agentes educativos construir relaciones con la sociedad y la cultura desde la cotidianidad del aula. Se plantea la necesidad de generar espacios de participación de toda la comunidad educativa en el diseño y desarrollo del currículo desde

sus necesidades, expectativas y posibilidades; sin embargo, es muy importante que se contextualice el currículo planteado por el gobierno a las formas de percibir, entender y actuar de los estudiantes y sus familias.

Por último, en la región Araucanía chilena se analizan las prácticas de enseñanza del lenguaje y la cultura mapuche de una escuela rural, dirigida por maestros mapuches, con el objetivo de reforzar el idioma, la cultura y la identidad de los niños. Basado en un estudio comparativo de dos etnografías escolares, las autoras muestran y discuten las formas en que los niños aprenden a ser mapuches al participar en prácticas sociales y comunitarias reproducidas en la escuela. Si bien la enseñanza de materias básicas tradicionales se lleva a cabo de manera estándar, el lenguaje y la cultura mapuche se enseñan a través de la recreación de modos de vida, produciendo y reproduciendo el conocimiento tradicional indígena que normalmente ocurre en la familia y la comunidad. Así, la enseñanza de los contenidos está vinculada a lo que es ser mapuche, implicando su cultura en las prácticas y situando su realidad al aprendizaje (Luna, Telechea y Caniguan, 2018).

En suma, las anteriores investigaciones son resultado de las experiencias que en distintos entornos han realizado tanto docentes como investigadores, interesados en abordar el currículo como un elemento participante en las acciones pedagógicas que las instituciones, grupos docentes y comunidades llevan a cabo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes. Dichas mejoras están orientadas a construir nuevas formas de hacer pedagogía tanto en la formación docente como en la escuela formal en sus diferentes niveles. Todas las experiencias evidencian un claro interés por transformar las prácticas tradicionales, implementando distintas estrategias que impacten la vida de los participantes.

Dichas experiencias aportan conceptual y metodológicamente a la presente investigación, siendo un insumo que nutre la perspectiva asumida al propiciar cuestionamientos en relación con el currículo, su papel en la educación, la implicación del contexto en las formas de hacer pedagogía y las alternativas de abordaje del conocimiento mucho más abarcadoras y de impacto.

Planteamiento del problema

La enseñanza en la escuela se ha dado históricamente a partir de la fragmentación de los saberes, atendiendo a la comprensión de los fenómenos de manera abstracta, dejando de lado el acercamiento al conocimiento a partir de la realidad de quien aprende. Es así como cada área del conocimiento se encarga de proporcionar contenidos aislados entre sí, y sin implicación en las acciones o prácticas de los/las estudiantes en la sociedad, imposibilitando la apropiación de saberes anclados al entorno. Como lo manifiesta la Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI- (2016), de Santiago de Chile:

Al “fragmentar” el modo en que se construye conocimiento, también se fragmenta el modo en que los niños y las niñas conciben el mundo, y pierden así, la visión integrada de él y lo ven como algo ajeno, en el cual ellos y ellas no tienen participación. Se pierde de vista el sujeto como un ser humano singular que tiene una historia y que vive en un contexto social propio. Este contexto es muy importante para todos los seres humanos. (p.15)

La escuela es el lugar donde el conocimiento tiene lugar para analizarse, cuestionarse, apropiarse; es allí donde el aprendizaje es potenciado y desarrollado para comprender los fenómenos de la vida, crecer como seres humanos y transformar la realidad. Sin embargo, existe la preocupación, tal como lo manifiesta Frida Barriga (2006), de que el común denominador de

los sistemas y niveles educativos es que son tradicionales, teóricos y academicistas, centrándose en la transmisión de conocimientos acabados que ya no resultan apropiados para las necesidades de los niños, niñas y jóvenes en su proceso de formación.

Así, reconocer el contexto como parte de la enseñanza-aprendizaje es vital para que lo aprendido tenga sentido más allá del saber temporal y memorístico, y haga parte de un todo.

Como lo plantea Edgar Morin (1999):

la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo establecer el vínculo entre las partes y el todo y debe dar lugar a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. (p.2)

La importancia de la educación radica en que a través de ella los sujetos acceden a la posibilidad de comprender que su proceso formativo está en relación consigo mismos, y con su entorno (Ortega, 2016), comprendiendo que la escuela es universal, y se dispone del contexto para hacerse, para representarse; “el proceso escolar no solo tiene lugar en la escuela, sino que empieza en cuanto un ser humano habla con otro en la verdulería” (Beuys, 1995, p.33).

En ese sentido surgen cuestionamientos alrededor de qué se está enseñando en la escuela, a qué aspectos se está atendiendo al momento de crear currículos escolares, pero también qué tanto de la realidad nacional, local y particular se está incluyendo en cada asignatura, y de qué manera se vinculan. ¿Los planes educativos en Colombia tienen en cuenta que el aprendizaje está arraigado a un contexto? ¿Los currículos son diseñados atendiendo a las diferencias culturales, sociales, étnicas del país? Y en la escuela, ¿se apropian los contenidos disciplinares para implicar la realidad en la enseñanza?

Para enfocar estos cuestionamientos en la presente investigación se profundiza en el currículo de una Escuela Normal Superior colombiana, ubicada en Neiva, particularmente en el Programa de Formación Complementaria, donde la formación de maestros es el principal objetivo. Resulta muy inquietante conocer cómo están siendo formados los futuros maestros, pues es desde esos aprendizajes que llegarán a las aulas a enseñar a las niñas y los niños.

Así, es preciso conocer el origen de las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia y su desarrollo con el paso de los años hasta la actualidad. Las ENS surgen de debates y decisiones políticas acerca del papel de la instrucción pública en la formación del ciudadano en 1821. Su objetivo inicial era “formar a los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían, al menos una en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuviesen cien o más vecinos. En ellas, la educación impartida por el maestro sería «la más generalmente difundida como que es la fuente de todos los demás conocimientos humanos»” (Zuluaga, 2010, p. 266).

En esa época, las escuelas normales funcionaban con el método de *enseñanza mutua* que consistía en el apoyo que estudiantes más aventajados que otros, daban a sus compañeros, apoyando al maestro en las enseñanzas, la vigilancia y el orden; eran monitores formados por maestros. Este método fue creado para responder, con un bajo coste, a las necesidades de escolarización existentes en las ciudades, siendo éste un sistema de un mínimo de gastos y un máximo de utilidad al tener solo un maestro responsable de mil niños (Zuluaga, 2010).

En 1942, a partir de una reforma dada por el presidente Ospina, las escuelas normales cobran mayor importancia en relación con el oficio del maestro, y se determinan diferentes criterios para que las y los maestros tengan un rol protagónico. Como lo expresa Zuluaga (2010),

las Escuelas Normales son facultadas como instituciones del saber pedagógico para intervenir en la práctica pedagógica, no solo desde el método de enseñanza sino también desde la pedagogía. Con estas reformas se mejoró el estatus de las escuelas normales, “hicieron más amplio el programa de formación de los maestros, adoptaron por primera vez un programa de pedagogía, e incidieron en la cualificación del oficio de maestro” (p. 278).

Por otro lado, como menciona Figueroa (2016), entre los años 1936 y 1951 la Escuela Normal de Bogotá se convirtió en un modelo académico para el país, lo que significó la formación de intelectuales: los maestros de las más altas calidades humanas y científicas que articularon esta institución como eje transversal de la lógica tradicional y pedagógica de las licenciaturas en ciencias pedagógicas, ciencias sociales y filología e idiomas. Así mismo, es de destacar que las Escuelas Normales Superiores tuvieron diversas influencias de muchas instituciones, fortaleciéndose el desarrollo pedagógico, investigativo, la formación de licenciados, especialistas y doctores. En la actualidad hay 137 Escuelas Normales Superiores en 30 de los 32 departamentos de Colombia: Amazonas, Antioquia, Arauca, Atlántico, Bolívar, Boyacá, Caldas, Caquetá, Casanare, Cauca, Cesar, Chocó, Córdoba, Cundinamarca, Huila, La Guajira, Magdalena, Meta, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Quindío, Risaralda, Santander, Sucre, Tolima, Valle del Cauca, Vaupés, Vichada y Distrito Capital.

Las teorías de Jhon Dewey también influyeron en la educación normalista del país a través del método de proyectos, que “entendía la experiencia y la investigación relacionada directamente con la implementación de metodologías para su posterior comprobación, dando lugar a un método reflexivo y de actitud abierta en base a la experimentación” (Figueroa, 2016, p. 168), dejando como legado en la pedagogía un campo eminentemente social.

Todo este recorrido llega a las leyes que en la actualidad rigen sobre la educación colombiana, donde las escuelas normales son reconocidas como instituciones que forman educadores. Así, entendiendo a la educación como un servicio público que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, surge la Ley 115 de 1994, expedida por la Ley General de Educación por parte del Congreso de la República. El párrafo del artículo 112 establece que:

Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior. (p. 24)

Adicionalmente, el Programa de Formación Complementaria (PFC) es el último nivel de formación para quienes quieren prepararse para educar en los niveles de preescolar y primaria, logrando el título de normalista superior. Según el Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008, el PFC está incorporado al proyecto educativo institucional y tiene como referentes los principios pedagógicos de *educabilidad*, como la concepción integral del ser humano, reconociendo sus derechos, deberes y la posibilidad de formación y aprendizaje; *enseñabilidad* que consiste en garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria; la *pedagogía*, entendida como la reflexión del quehacer diario del docente a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, y los *contextos* entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales que se producen en espacios y tiempos determinados.

Desde las anteriores condiciones básicas de calidad educativa planteadas por este decreto como principios pedagógicos, es posible comprender cómo desde el PFC de la Escuela Normal Superior de Neiva se busca lograr: 1) pertinencia para el desempeño docente en preescolar y básica primaria; 2) coherencia entre la propuesta curricular, el plan de estudios y el proyecto educativo institucional, atendiendo a las necesidades de formación de maestros; 3) fomento del desarrollo del pensamiento crítico investigativo gracias a las innovaciones en el campo educativo; 4) vínculo entre la escuela normal superior con su entorno a través de los espacios de proyección social; 4) existencia de medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje; 5) aplicación de un plan de seguimiento a egresados; 6) relación de los contenidos del plan de estudios y las prácticas pedagógicas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria.

Se sitúa así el foco de la investigación en esta Escuela Normal Superior que tiene mucho recorrido histórico en el país, y que ha sufrido múltiples transformaciones con el paso del tiempo. Según el MEN (2018):

(...) estas instituciones han cumplido un papel preponderante en la educación colombiana en los territorios más apartados, con población dispersa y rural, puesto que los egresados de sus aulas, en su gran mayoría, son los encargados de llevar la educación a la población de vastas zonas rurales.

(s.f)

La Escuela Normal Superior de Neiva resulta ser, pues, un caso en el país que vale la pena estudiar, por ser una experiencia educativa en la que la realidad social, política, económica, cultural del país es tenida en cuenta para construir currículo, al integrar los saberes y vincular experiencias para construir nuevo conocimiento. Su origen se da en medio de reestructuraciones

en su proceso de consolidación que implicó precisar el modelo pedagógico y plantear los núcleos temáticos problemáticos.

En el año 2003 cuentan con la Acreditación de Calidad y Desarrollo otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, y en esa misma época se constituye en Institución Educativa, fusionándose con los centros docentes urbanos Las Brisas, la Escuela Popular Claretiana, y las escuelas rurales El Centro, El Platanillal, Floragaita, El Vergel, Las Nubes, Motilón, La Plata Motilón, Pueblo Nuevo, Alto Motilón y Tuquilla, ubicadas al oriente del municipio de Neiva.

En esa coyuntura también se inició un proceso de transformación de la propuesta curricular para la formación de maestros y maestras con pertinencia rural y urbana marginal en el año 2005, basándose en la pedagogía crítica y la educación popular. Tales transformaciones surgen a partir de los encuentros con la Escuela Popular Claretiana, implementando tres ejes de formación: contexto, comunicación y proyecto de vida con el propósito de formar personas, ciudadanos y profesionales. Como estrategia metodológica del currículo de formación de maestros y maestras, se asumen los proyectos pedagógicos de aula. A partir del año 2010 cuentan con la autorización del Ministerio de Educación Nacional para el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria por cinco años mediante la Resolución No. 8109 del 14 de septiembre de 2010 y desde el 2018, según el informe ejecutivo del PEI, la Escuela Normal Superior de Neiva cuenta con:

Una cobertura de 2.491 niños y jóvenes, oyentes y sordos, urbanos y rurales, de los cuales 1.419 son mujeres (57%) y 1.072 son hombres (43%) y 88 son estudiantes Sordos (3.5%). Cuenta con un rector, 105 Maestros, 5 Coordinadores, 2 Orientadores escolares, 2 Maestros de Apoyo, 9 intérpretes, 4 modelos lingüísticos, 4 de apoyo pedagógico y 14 personas en la parte

administrativa y servicios generales, en 13 sedes, de las cuales 10 corresponden a la zona rural de la cuenca del Río las Ceibas y 3 urbanas. La distribución de los estudiantes es de 1.811 en la sede central (73%), incluidos los 108 estudiantes del programa de formación complementaria, 281 en las Brisas (11%), 305 en la Escuela Popular Claretiana (12%) y 94 en las sedes rurales (8%). (Perdomo, 2018, p. 10)

Profundizar y entender lo que ocurre al interior de este espacio educativo, a propósito de su transformación a Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, es lo que propone dilucidar esta investigación a partir de las siguientes preguntas para comprender cómo se han formado allí los futuros maestros que impactan los diferentes entornos en los que se desempeñan.

Preguntas de investigación

¿Cómo son las dinámicas que se presentan alrededor de la construcción e implementación del currículo del PFC, y su vinculación con el contexto?

¿Cómo es el proceso de construcción del currículo escolar?

¿Cómo es implementado el currículo al momento de promover la construcción de contenidos con los y las estudiantes?

¿Cuál es la experiencia y percepción de directivas, profesores y estudiantes en torno a la construcción e implementación del currículo?

¿Cómo es el carácter contextual de la propuesta curricular?

Objetivos de investigación

Objetivo General

Comprender las dinámicas que se presentan en torno al proceso de construcción e implementación del currículo del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva, teniendo en cuenta su vinculación con el contexto.

Objetivos Específicos

- Conocer el proceso de construcción del currículo y reconocer el carácter contextual de la propuesta curricular.
- Entender el modo como es implementado el currículo con las y los estudiantes.
- Indagar las experiencias y percepciones que directivas, profesores y estudiantes tienen, en torno a la construcción e implementación del currículo.

Justificación

Esta investigación surge desde la curiosidad de entender las dinámicas que se desarrollan al interior de una institución educativa en torno a su propio currículo. Después de diferentes búsquedas en espacios donde se pudiera entrar a conocer de cerca una experiencia educativa donde se viviera un currículo contextualizado, se encontraron las puertas abiertas del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva. El caso de esta institución resultó adecuado para lograr los objetivos de la presente investigación, dada su pertinencia en relación con la concepción del currículo, pues llamó la atención la importancia que se le daba a la realidad de las y los estudiantes al momento de plantear los contenidos curriculares.

El interés por trabajar con el Programa de Formación Complementaria (PFC) parte de la posibilidad de entender cómo un programa de formación de maestros estructura su programa curricular, haciendo visible la vida de sus estudiantes y su comunidad. Con ello, aumenta la

necesidad por profundizar en las dinámicas de interacción que se presentan alrededor del currículo al conocer que el PFC “se construye desde la perspectiva de la pedagogía crítica y desde una concepción de currículo como el curso de la vida”, y que de allí “las demandas educativas derivadas del contexto se constituyan en el punto de partida para la planeación anual del trabajo pedagógico” (Perdomo, 2018, p. 33). En Colombia son muy pocas las investigaciones que se interesan por estudiar la vinculación entre el contexto y los currículos escolares; la mayoría de los estudios se han realizado en Chile, México y algunos países de Europa, por lo que esta investigación pretende contribuir desde una perspectiva local a cuestionar estos temas, aportando a un estado del arte experiencias educativas que en la práctica están teniendo en cuenta al contexto como un elemento base para desarrollar los contenidos académicos.

Así mismo es muy importante que, desde visiones posmodernas, este trabajo aporte a la construcción de formas de pensar y hacer los procesos educativos mucho más íntegros, nutritivos y enriquecedores para los y las estudiantes, donde se establezcan escenarios que

Proporcionen oportunidades educativas diversificadas, flexibles y continuas; que surjan de los verdaderos intereses y requerimientos de los educandos, con eficaz aplicación en su vida cotidiana, y con potencial para transformar y superar sus condiciones de vida y de quienes los rodean (Casali, Lima, Núñez y Saul, 2005, p. 8).

De ese modo se promueve la reflexión para que las personas y entes encargados de construir y ejecutar las políticas educativas en el país, se piensen otras formas de conseguir que las niñas, niños, jóvenes y adultos apropien del conocimiento. De igual manera, este trabajo se postula como insumo de consulta para que diversas instituciones educativas se interesen por implementar en sus planes curriculares formas de trabajo que integren la realidad contextual de

sus profesores, estudiantes y sociedad, propiciando espacios de conversación interinstitucional que aporten al quehacer educativo.

Marco conceptual

Son diversos postulados conceptuales los que orientan la presente investigación: *currículo, teoría de actor red, contexto y contextualización curricular*. Esta investigación asume la visión del constructivismo como escenario de pertenencia y problematización (Latour, citado en De Grande, 2013) en el que el conocimiento y la experiencia son elementos inseparables, siendo una teoría de conocimiento activo que se construye por los sujetos para pasar a ser parte de la interacción y del mundo social, teniendo repercusión sobre la vida de sus propios creadores (López, 2010), como lo mencionan Serrano y Pons (2011):

El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos ad hoc para explicarla. (p. 11)

Resulta ser un proceso humano en el que la relación con la realidad está íntimamente ligada al lugar desde donde accedemos para entenderla, siendo muy relevante la experiencia y el procesamiento que hagamos de los hechos. Como seres humanos configuramos la realidad, entendida como la visión de mundo que tengamos, de acuerdo a nuestras vivencias, construcciones, idearios para configurarla cada vez que interactuamos con lo que nos rodea.

Por la misma línea, pero intentando enfocar mucho más el constructivismo a la educación, se encuentra el constructivismo pedagógico como “un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerándolo, más como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones” (Reátegui, 1996, citado en Coloma y Tafur, 1999, p. 219); por lo tanto el conocimiento previo es el que facilita el aprendizaje, así todo nuevo conocimiento se produce a través de la movilización del sujeto desde ese conocimiento antiguo (Coloma y Tafur, 1999).

En este sentido, las características comunes a los diversos modelos pedagógicos constructivistas que promueven el aprendizaje se centran en comprenderlo como fenómeno social, entendido como contextualizado, concreto y **situado**, pues los conocimientos no son construcciones abstractas sino situaciones vivenciales que parten desde la experiencia y la información; pero también **activo** porque implica actividades auténticas y útiles; además **cooperativo**, donde el esfuerzo y motivación colectivo e individual parte de la interacción; es en definitiva un **proceso** en el que importa el camino para llegar al conocimiento (Coloma y Tafur, 1999).

Con todo lo anterior, el constructivismo es una teoría de conocimiento que intenta explicar el aprendizaje, ofreciendo una explicación del proceso de conocimiento sin pretender argumentar ni fundamentar la realidad trascendente del hombre, sino ofrecer una explicación del proceso de conocimiento con supuestos e implicaciones en la comprensión de la persona humana (Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006).

Así, y para adentrarnos teóricamente en los postulados mencionados al inicio, tenemos al *currículo*, entendido como una construcción histórica que engloba en su configuración y desarrollo, prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos así como también prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo. En términos de Sacristán, “es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (2010, p.12). Por la misma línea, Herrera (1995, citado en Mallarino, 2007), comprende el currículo como “el proceso de reflexión y toma de decisiones acerca del compromiso ético y político con la educación en el futuro del ser humano y el mundo, en cualquiera de los tipos y modalidades educativas” (p.74).

El currículo es entendido como sistema, es la realidad viva del proyecto educativo, el cual es trazado y dirigido desde el plan de estudios que funciona como un mapa estratégico que orienta las búsquedas. Es, en definitiva, el

conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Cuéllar, 2007, p. 92)

Así, es posible considerar al currículo como un sistema altamente complejo, abarcador, semiabierto que está en constante transformación y movimiento, y le da sentido a la institución. Entender al currículo de esta manera, nos proporciona elementos para concebirlo como un proceso inacabado, que es construido y deconstruido a partir de unos preceptos que orientan la labor educativa hacia el constante cambio, dadas las múltiples condiciones del medio.

Siguiendo esta línea, el currículo resulta ser un actor más que interactúa en una red con los demás actores vivos, cumpliendo un rol central en las dinámicas que se desarrollan en el contexto educativo pues influye constantemente en el accionar tanto de maestros, directivos y estudiantes. Bruno Latour se ha dedicado al estudio de la *Teoría de Actor Red* que es muy relevante para la presente investigación porque desde su propuesta ontológica implementa conceptos sociológicos y psicosociales a una concepción natural de la realidad, que en términos de la presente investigación, hace referencia a la puesta en marcha del acto educativo. Se entiende como una “alternativa teórica y metodológica para explicar los fenómenos complejos de las sociedades” (Correa, 2012, p. 55), comprendiendo que la acción se da dentro de una red de eventos que están en constante cambio, sin darle protagonismo a un agente identificable, pues en tal interacción puede haber tanto sujetos humanos, como sujetos no humanos (Loredo, 2009).

Los objetos son los elementos del mundo físico que pueden ser experimentados por los sentidos, pueden ser vistos, oídos y tocados, y resultan ser recursos situados en la forma que la gente interactúa con ellos y son usados para interactuar con otros. Éstos intervienen “en la construcción de significado, juegan un papel activo en un espacio y un tiempo que rebasa con mucho los límites de la interacción cara a cara” (Pozas, 2015, p. 4). Como lo expresa Norbert Elías (1990, citado en Pozas, 2015), el contacto que tienen los humanos con el mundo y la interdependencia entre los humanos y el mundo, es determinante en la manera como “los objetos actúan sobre los sujetos, los sujetos sobre los objetos, los fenómenos naturales no-humanos sobre las personas, y las personas sobre la naturaleza no-humana” (Elías, 1990, p.70, citado en Pozas, 2015).

Latour usa los términos de actor y actante, refiriéndose en primer lugar al humano, y en segundo al no-humano, que van actuando en una red provocando cambios, sin ser necesariamente a quienes se les atribuye determinada transformación (Latour, 2001). Estos agentes solo son producto de la red, y las transformaciones solamente ocurren. Loredó (2009) expresa al respecto que "...la agencialidad se halla distribuida por la red; no es exclusiva de los "sujetos" (ni de los "objetos", porque la naturaleza no actúa por sí misma)" (p. 119). Dicha interacción horizontal da como resultado una nueva entidad, pues ningún agente tiene protagonismo sobre otro, y las acciones que son ejecutadas son producto del colectivo.

El actor, según esta teoría, recibe su estatus de actor de dos maneras: una cuando un ser humano se enuncia a sí mismo como responsable de una acción, o la otra es cuando se le nombra. Lo característico de la segunda forma "es que no se restringe a seres humanos, sino a cualquier tipo de actante a quien es atribuida la acción" (Pozas, 2015, p.10), porque toda acción hace parte de humanos y objetos no-humanos, pues "no es una propiedad atribuible a los humanos sino a una asociación de actantes" (Latour, 2001, pp. 217-218).

En este sentido, el actor es en tanto actúa, y es por ello que la acción lo constituye. En el ejemplo de Pozas (2015): "no es el estudiante el que constituye el estudio, sino estudiar lo que constituye al estudiante" (p. 16). Todo lo que intervenga en la acción se considera como actante, pues intervienen en una acción; en este sentido, el objeto es actor en la medida en que actúa, porque es la acción la que constituye al sujeto o al objeto, y por ello es actante.

Con lo anterior, las dinámicas llevadas a cabo en un espacio determinado están permeadas por las interacciones de los sujetos que intervienen y en definitiva se afectan entre sí. En el caso de una institución educativa, la comunidad educativa es actor, así como también lo

son las instalaciones, los insumos pedagógicos, las herramientas didácticas. Es posible entonces determinar que el currículo como objeto, tiene vida propia y no necesita de un sujeto humano para existir pues, como ya se ha mencionado, ambos son actores en relación que intervienen en la acción educativa (en este caso), por lo que ninguno puede existir sin el otro. En ese sentido, Mallarino ubica contextualmente al currículo cuando afirma que

(...) Se puede entender como el ejercicio cotidiano de construcción de sentidos, fundamentos, principios y criterios de desempeño, el lugar de reflexión, evaluación y confrontación de imaginarios y realidades, la instancia de apropiación de estrategias metodológicas y comunicativas, y la dinámica dialógica en el proceso de estructuración y fortalecimiento de concepciones y paradigmas, que guían la tarea social del maestro, como sujeto activo en el proceso de configuración del hecho educativo. (2007, p.75)

Por eso es pertinente referirnos al *contexto* como una estructura de condiciones y necesidades reales que proporciona un espacio de aprendizajes desde el diálogo y la convivencia, donde se desarrollan múltiples actividades que impactan a quienes pertenecen a él (Zabalza, 2012). Respondiendo a este principio Claudia Mallarino nos presenta tres tipos de contextos, teniendo en cuenta el rol del maestro como artífice de procesos de desarrollo humano; el primero es el contexto de intervención pedagógica (horizonte de sentido) que da cuenta de los propósitos, hechos y prácticas educativas, justificándolas y situándolas antropológica, social y culturalmente. El profesor reconoce la complejidad del ser humano y del conocimiento, por lo que toma decisiones y construye entornos vinculantes y democráticos que garantice a todos quienes se educan, la posibilidad futura de construir cultura y país.

El segundo es el contexto de intervención didáctica (horizonte operativo) que caracteriza al sujeto de conocimiento a partir de los estilos cognitivos, la dimensión intelectual, las representaciones mentales, la relación-sujeto-objeto-conocimiento, los espacios y tiempos y al sujeto mediador de procesos de enseñanza a partir de modelos de enseñanza, estrategias didácticas, metodologías, saberes y contenidos pertinentes. El profesor está en la posibilidad de entender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los diferentes enfoques de estudio del pensamiento: perspectiva de la naturaleza cognitiva del sujeto que aprende, particularidad del saber que se pone en escena, relaciones que establece el sujeto con la realidad, elección de accesos adecuados al conocimiento; en sí hacen realidad la naturaleza contextual del currículo.

El tercero es el contexto de intervención discursivo (horizonte epistemológico), principalmente reflexivo que fundamenta la postura del maestro frente a su saber disciplinar y humaniza los saberes, la ciencia y el conocimiento, entendiendo que son para el ser humano y están al servicio de su libertad y su felicidad. Se concibe el conocimiento desde la multidimensionalidad del pensamiento humano en la posibilidad de acceder a él, a partir de las diversas maneras de entender el mundo e interpretar la realidad. Para Mallarino la *contextualización del currículo* es

La acción de situar el currículo en un espacio de acción multicultural socialmente complejo, a partir de la articulación de la pedagogía con otras disciplinas; del diálogo con modelos gnoseológicos; de la confrontación de lo aprendido con la realidad en la dinámica de ajuste y transferencia de contenidos, formas de pensar, formas de saber y de hacer, traducidos a discursos particulares y posibles; de la observación y análisis de la realidad para consolidarla o

transformarla, y de la construcción de bitácoras conceptuales y contextuales adecuadas, que guíen el acto educativo. (2007, p.75)

Es entonces el contexto un canal por el que navega el currículo para integrar los diferentes fenómenos humanos, y asentarlos al espacio educativo para que los sujetos los vinculen con los saberes que son proporcionados por el maestro, como puente que también está en constante aprendizaje.

Smith (2005, citado en Fernandes, Leite, Morgado y Mouraz, 2013), por su parte, plantea la *contextualización curricular* como un procedimiento que confiere sentido y funcionalidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una vinculación más estrecha entre el conocimiento escolar, los contextos locales y los conocimientos y experiencias de vida de los alumnos. De igual manera Fernandes, Leite, Mouraz y Figueredo (2012) desarrollan este concepto como una estrategia pedagógico-didáctica que tiene como objetivo promover el mejoramiento del aprendizaje y el éxito de los estudiantes, mediante la adaptación de los contenidos curriculares al ambiente donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar porque son contenidos más significativos y comprensibles.

En dicho trabajo logran identificar cinco aspectos que caracterizan la contextualización curricular: en primer lugar, el desarrollo de conexiones entre el currículo y las situaciones familiares para los estudiantes, la mejora del plan de estudios y la relación del contexto social dentro de la cual ocurre la educación (lugar); en segundo lugar, la promoción de una relación entre el currículo, los intereses y las características del estudiante; en tercer lugar, las formas en que los profesores se adaptan y se ajustan al plan de estudios (práctica pedagógica); en cuarto lugar, la adaptación del currículo escolar para hacerlo más claro e interesante para los estudiantes

(contenidos disciplinares); y en quinto lugar, el establecimiento de conexiones entre el currículo y la vida real (diversidad). Con ello, el lugar, el estudiante, la práctica pedagógica, los contenidos disciplinares y el reconocimiento de la diversidad son elementos que constituyen la contextualización del currículo, permitiendo un abordaje más completo y detallado del concepto para, de esa manera, comprender los fenómenos educativos como foco de investigación.

Metodología

Enfoque, tipo y alcance

Esta investigación se realiza bajo la perspectiva cualitativa pues, ayuda a entender que para producir conocimiento desde un currículo contextual implica recuperar la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, reivindicar la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural, y tener en cuenta la intersubjetividad y el consenso como puentes para acceder al conocimiento de la realidad humana (Sandoval, 1996). Desde esta mirada se pretende “conocer la realidad desde la perspectiva del insider, al captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (Ruiz, 2012, p. 17); la investigación cualitativa permite una recolección de información en la que se avala la comprensión de las personas dentro de sus marcos de referencia, teniendo en cuenta que la información principal es generada y entregada por ellas mismas.

Desde esta perspectiva metodológica no se pretende generar una jerarquización investigativa donde el investigador tenga un poder informativo y un saber académico dentro del

proceso; sino que, al contrario, los sujetos sean quienes nutran toda la investigación con su vida, contextos e información; así, el investigador se convierte en un conductor de procesos inductivos que busca hallar comprensiones más allá de respuestas o resultados concretos. De este modo, el enfoque cualitativo se asocia a la descripción e interpretación de los fenómenos educativos en sus significados e intenciones de las acciones humanas, desde la perspectiva de los propios agentes sociales (Tapia, 2016).

Tal como lo refiere González (2000), la epistemología cualitativa enfatiza en tres principios generales en cuanto a la producción del conocimiento: el primero de ellos es el *carácter constructivo-interpretativo del conocimiento* que lo concibe como una construcción humana; “su carácter interpretativo es dado por la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado, cuya significación para el problema objeto de estudio es sólo indirecta e implícita” (p.21); la interpretación es un proceso que se realiza a través de la unicidad y complejidad del sujeto.

El segundo principio es el *carácter interactivo del proceso de producción del conocimiento* que hace énfasis en las relaciones dadas entre el investigador y el investigado. “El carácter interactivo del conocimiento conduce a reivindicar la importancia del contexto y de las relaciones entre los sujetos que intervienen en la investigación como momentos esenciales para la cualidad del conocimiento producido” (p.22). Se da especial importancia a la comunicación humana y sus múltiples facetas asimilando, por ejemplo, los imprevistos de todo sistema comunicacional, así como la aceptación de los momentos informales que surgen en ese proceso al ser elementos significativos para la producción de conocimiento.

El tercer principio es la *significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento*, desde donde se concibe al sujeto como singularidad en un proceso de identificación que se hace de manera única y diferenciada; su legitimación es dada por la cualidad de su expresión, la cual resulta ser significativa para las necesidades actuales del proceso de investigación. Es así como los tres principios mencionados se ajustan a la perspectiva de esta investigación, enfatizando en aspectos que son característicos de un currículo contextual que dinamiza el conocimiento para hacerlo significativo y pertinente.

Método

Como método para realizar el acercamiento a la población se utiliza el estudio de caso, ya que en esta investigación el foco está en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva, conociendo desde dentro sus dinámicas en torno al currículo. El estudio de caso se centra en la particularidad y la complejidad de un caso singular, para así llegar a comprender su actividad en circunstancias relevantes (Stake, 1999), con ello “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (Pérez, 1994, citado en Álvarez y San Fabián, 2012, p. 2) que se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas dependiendo de su contexto y la finalidad.

Existen diferentes tipos de estudio de caso, atendiendo a su finalidad última (Tapia, 2016); para esta investigación se asume el Estudio de caso intrínseco, ya que la vida del Programa de Formación Complementaria es un caso con especificidades propias, con un valor en sí mismo, y donde el interés investigativo está enfocado en alcanzar una comprensión más clara del caso concreto; es un caso que resulta de total interés dadas sus características.

En el estudio de caso se pone al investigador en contacto directo y prolongado con la realidad estudiada, requiriendo herramientas heurísticas para detectar los cambios y movimientos que sufre la realidad, por lo que es realizado un registro minucioso de ella. En este sentido, como lo menciona López (2013), es importante presentar los aspectos tenidos en cuenta para el desarrollo del estudio de caso, que garantizan confiabilidad y credibilidad en las descripciones presentes en la investigación. Por ello es de importancia documentar la evidencia de manera sistemática, completa, ofreciendo detalles específicos del desarrollo de la investigación; también utilizar fuentes múltiples de datos e información, realizar triangulación de datos y entre investigadores, verificar con la persona o personas pertinentes los resultados, y documentar los procedimientos utilizados. De esta manera,

Son de suma importancia las múltiples fuentes de información, para tener una visión amplia de la investigación bajo algún estudio de caso en particular, ya que pueden aportar datos que pudieran caracterizar la información obtenida y compararla a través de la triangulación, con la reportada en otras investigaciones. (López, 2013, p. 143)

Participantes

Para el presente trabajo se cuenta con la participación de tres maestros y dos maestras, el rector y siete estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva. Los maestros, maestras y el rector son quienes conforman el colectivo del PFC, desarrollando un trabajo colegiado interdisciplinario y por pares académicos, que semestre tras semestre acompañan el proceso formativo de los/as estudiantes. Cada uno de ellos está formado en diferentes áreas de la pedagogía, desde donde hacen sus aportes al proceso en el PFC. La mayoría quienes pertenecen a esta colectividad crearon el PFC tal y como se conoce

hoy en día, basados en la experiencia vivida en el Movimiento Popular Claretiano, grupo conformado por educadores que basaban sus experiencias en la educación popular.

La población de estudiantes entrevistados pertenece al segundo, cuarto y quinto semestre de formación con edades entre los 20 y los 30 años aproximadamente. Hay quienes son bachilleres que llegan al PFC desde otras instituciones educativas, y hay quienes son normalistas que llevan un proceso en la ENSN. Los siguientes fueron los criterios de selección de los estudiantes que participaron en la investigación:

1. Pertenecer al Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva.
2. Estar de acuerdo en ser entrevistados y ser parte de la investigación.
3. Conocer sus experiencias para entender sus percepciones sobre el currículo del PFC.

Técnicas e instrumentos

Como técnicas para la recolección de la información se realizó, en primer lugar, la revisión documental del material institucional con que cuenta el colegio, por ser una fuente fidedigna para identificar los intereses y perspectivas sobre la realidad de quienes han escrito los textos (Sandoval, 1996). Para ello se elaboraron documentos que sirvieron para plasmar y analizar la información encontrada de manera ordenada y sin dejar elementos importantes por fuera.

También fueron realizadas entrevistas individuales en profundidad, con el fin de recabar información de manera abierta y participativa; la entrevista en profundidad se encuentra enmarcada en un modelo de conversación entre iguales y no en un intercambio formal de

preguntas y respuestas, propio de un formulario establecido de entrevista (Cicourel, 1982, citado en Robles, 2011), por el contrario es el investigador instrumento de la investigación, y adicional a esto es preciso plantear como instrumento un guion sobre los temas generales para abordarlos poco a poco en el encuentro (Taylor & Bogdan, 1992).

La implementación de una entrevista en profundidad requiere del cumplimiento de ciertas características para llegar a su punto máximo y lograr los objetivos, por lo que resulta importante avanzar lentamente en el proceso, estableciendo el primer acercamiento con los participantes, formulando preguntas no directivas y aprendiendo lo que es importante para ellos antes de enfocar los intereses de la investigación (Taylor y Bogdan, 1992). Así, fue posible generar un ambiente cálido y confortable que facilitó la interacción. Fue creado un guion base con las preguntas más importantes para cada grupo de participantes que fue muy útil al momento de la conversación pues ayudó a orientar la charla, sacando a relucir las inquietudes que como investigadora tenía sin obviar ningún elemento importante. Para registrar las entrevistas en audio se contó con la previa autorización de los participantes, a través del consentimiento informado, donde se especificó que la información recabada tenía únicamente fines académicos.

Como tercera técnica, se realizó un proceso de observación, de tipo participante, haciendo inmersión en la realidad de las prácticas del PFC pues es una actividad que “posibilita aprendizajes y genera experiencias en que unos y otros se reconocen en el campo” (Vasilachis, 2006, p.128). Para ello, se realizaron notas de campo, de tipo descriptivas e interpretativas (Cuevas, 2009, en Sampieri, Fernández y Baptista, 2010) que buscaban registrar la realidad observada desde las palabras, y con ello no olvidar lo vivido. Por un lado, se hizo descripción de manera literal de las cosas que iban pasando, con el objetivo de que nada se escapara, pero

también iban siendo anotadas las ideas que surgían haciendo análisis mientras se observaba, pues iba a servir al momento de escribir los resultados. Así, la investigadora fue activa en todos los escenarios en que participó, interviniendo con preguntas, y haciendo parte del proceso de observación, por lo que la población ayudaba a entender lo que estaba pasando o se invitaba a dar opiniones.

Estrategia de análisis

El objetivo es llegar a una síntesis de orden superior para conseguir una visión más amplia que ayude a entender fenómenos y realidades para construir conocimiento. Para esta investigación se recurre al análisis de contenido, combinando la observación, la producción de datos y su interpretación o análisis; es el conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos, profundizando en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje (Abela, s.f).

El análisis se complementa con la categoría de inferencia porque, según Hostil y Stone (1969, citados en Abela, s.f.) hace referencia a la comunicación simbólica que trata en general de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables. Es muy importante tener en cuenta el contexto (Krippendorff, 1990, citado en Abela, s.f.), ya que es aquí donde se desarrollan los mensajes y significados y, en este sentido, el análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de datos para justificarse. Dentro de las características de este tipo de análisis de la información y, que lo hace diferente de otras técnicas, es que permite a los

investigadores hacer comprensiones sobre el contexto y las personas analizadas en un momento determinado; tiene en cuenta las significaciones latentes y profundas de lo analizado, así mismo trata de saber qué hay detrás de las palabras, actuando sobre los mensajes comunicativos, y haciendo inferencias o explicaciones de la realidad por medio de esos mensajes (Abela, s.f.).

Para lograr este análisis fueron definidos cinco ejes que surgieron a partir de las entrevistas, la observación y la revisión documental, vitales para describir las dinámicas que giran alrededor de la construcción e implementación del currículo. Así mismo, se realizó un proceso de triangulación a partir de lo obtenido en la revisión documental, las entrevistas y la observación, ya que “sirve para identificar patrones similares y así verificar los hallazgos” (p.8). Como es mencionado por Glaser & Strauss (1965), “la triangulación impide que se acepte demasiado fácil la validez de las impresiones iniciales del investigador(a), amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación” (citados en López, 2013, p. 142). La triangulación es considerada una técnica en la que se analizan datos provenientes de la aplicación de diversas técnicas e instrumentos de recolección de información en una investigación. Kemmis la define como “un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos” (citado en Bisquerra, 1996, p. 44).

Gracias a este procedimiento se ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador y desde solo una fuente. En esta investigación fue muy importante la realización de la triangulación pues era imprescindible para dilucidar las dinámicas del currículo; además, acceder a los estudiantes, los directivos, los profesores, los documentos escritos y lo hallado desde la observación, aportó significativamente al

entendimiento general del funcionamiento interno del PFC en relación con su currículo por provenir de fuentes fidedignas que día a día están viviendo el proceso pedagógico.

Procedimiento

El procedimiento se formalizó en seis momentos. El primer momento se desarrolló a través del primer contacto con la Escuela Normal donde se les informó sobre la investigación: la intención, los objetivos y el proceso esperado para la recolección de la información. Como segundo momento se realizó la revisión de documentos institucionales: *Plan Maestro 2018*, *Propuesta Curricular Ciclo*, *Informe Ejecutivo del PEI 2018*, y también de material audiovisual como el blog del PFC y los videos institucionales proporcionados por la Normal, con el fin de conocer el trabajo realizado en torno a la construcción del currículo escolar y en general, a la organización del PFC.

En un tercer momento, a partir de lo encontrado en dichos documentos, se hicieron entrevistas a profundidad a los diferentes participantes; la intención fue complementar la información hallada en los textos para precisar en aspectos que generaron inquietudes y conocer las experiencias y percepciones de ellos respecto al trabajo con el currículo, así mismo se les dio a conocer el consentimiento informado para que autorizaran hacer uso de la información recolectada con fines académicos. Dentro del cuarto momento se realizó un proceso de observación participando en las actividades en el aula correspondientes a las socializaciones de final de semestre, las actividades realizadas en los sitios de prácticas, y el “XI Foro: Escuela de vida y debida” para conocer el modo como el currículo es puesto en práctica. En el quinto momento se analizó la información recabada, y en el sexto y último momento se realizó la devolución de lo encontrado durante la investigación a través de una conversación con los

maestros, maestras y rector, con el fin de retroalimentar el proceso para que los resultados fueran conocidos. En seguida, fue realizado el informe final.

Resultados

Concibiendo al currículo como actor, es preciso mencionar que éste teje diferentes relaciones con otros actores. En su reconocimiento como parte de una gran red, el currículo toma forma para evidenciar las diferentes acciones que tanto sujetos como objetos ejecutan en ese vínculo, y las relaciones que construye con otros tantos actores. Es por ello que a continuación se describirán las diversas relaciones que el currículo tiene con los ejes (currículo como curso de vida, historias de vida, pedagogía crítica, proyectos pedagógicos de aula, contexto) identificados a partir del acercamiento con la comunidad educativa del Programa de Formación Complementaria, desde los tres procesos realizados: análisis documental, entrevistas y observación, con el fin de esbozar los resultados.

Currículo como curso de vida

El currículo es concebido como un camino, y hace referencia propiamente a camino de la vida. En el Programa de Formación Complementaria la vida misma es contenido de aprendizaje, por lo que el currículo que guía las acciones del programa está orientado desde diferentes temáticas que corresponden a los proyectos que semestre a semestre se van tratando: *sujeto y escuela, inclusión, primera infancia, primaria urbana/segunda infancia y educación/primaria rural*.

Así, en el I semestre de Bachilleres, y once de los Normalistas, denominado *Sujeto y Escuela*, proponen y desarrollan un proyecto de investigación, con enfoque etnográfico, que les

permite involucrarse en la cotidianidad de las 3 sedes urbanas de preescolar y primaria de la Normal para, desde la observación participante, acercarse al reconocimiento de los actores, la organización escolar y la propuesta de formación (PEI).

El II semestre de Bachilleres y I de Normalistas, cuyo proyecto de semestre es *Inclusión*, desarrollan una práctica investigativa de intervención en el aula a través de talleres generadores de experiencias participativas que aporten en la construcción de un currículo cada vez más pertinente e incluyente.

El III semestre de Bachilleres y II de Normalistas, en correspondencia con el proyecto de semestre *Primera Infancia*, diseñan, desarrollan, evalúan y socializan proyectos pedagógicos de aula orientados a responder a intereses, necesidades y expectativas de los niños y niñas de preescolar en los ejes de conocimiento personal, conocimiento social y conocimiento del entorno físico y natural.

El IV semestre de Bachilleres y III de Normalistas, en relación con el proyecto de semestre *Primaria urbana/segunda infancia*, diseñan, desarrollan, evalúan y socializan proyectos pedagógicos de aula orientados a construir conocimiento a partir de problemas identificados, preguntas que se han formulado, inquietudes e intereses manifiestos.

En el V semestre de Bachilleres y IV de Normalistas, en concordancia con el proyecto de semestre *Educación Rural*, diseñan, desarrollan, evalúan y socializan proyectos pedagógicos de aula y proyectos pedagógicos productivos que integran actores, niveles, grados y modelos educativos en la comprensión y resolución de problemas del sector rural: ambientales (abonos, vivero, huerta, inventarios de flora y fauna, inventarios de nacederos y humedales, banco de

semillas, reforestación, embellecimiento) y sociales (recuperación de la memoria histórica de las veredas, reconocimiento de prácticas, cosmogonías).

Cada uno de los contenidos planteados tiene una intención dentro del plan desarrollado por el colectivo del PFC en la formación docente. Su objetivo es

Formar unos y unas docentes que contribuyan al crecimiento de personas, ciudadanos y profesionales capaces de comprender y actuar en el mundo urbanizado, tecnologizado, globalizado y competitivo en el que vivimos, sin perder los arraigos comunitarios y los saberes campesinos que se poseen (Institución Educativa Escuela Normal de Neiva, 2006, p. 46).

En esa tarea de formar maestros capaces de leer contextos, que aprendan a conocer a los niños y jóvenes, y cuenten con herramientas para construir sus proyectos de vida, son definidos tres campos fundamentales de formación: Contexto (procesos conceptuales), Comunicación (procesos experienciales), Proyecto de vida y pedagógico (procesos argumentativos) para abordarlos durante tres años mientras los docentes y los estudiantes planean la intervención desde procesos de investigación en los diferentes campos ya mencionados, divididos por semestres. Dichos campos conforman las líneas de investigación con sus correspondientes propósitos, temas y problemas que surgen. Con esto, cada uno de los sujetos con quienes se interactuó se refirió al currículo como curso de vida, y dieron a entender la relación que desde su rol, tienen con él, explicitando qué significa que sea concebido de esa manera, y describiendo en qué consiste el proceso formativo en relación con el currículo.

En primer lugar, los y las estudiantes con quienes se conversó conciben el currículo como la propia vida de una Institución educativa, y en este caso al hacer referencia al currículo del PFC manifiestan que “va muy de la mano con la vida, es la vida de la institución y del

contexto”, y todo empieza a tener sentido desde la vivencia: “la Normal es vivencia”. Ellos y ellas encuentran que hay coherencia entre lo que se formula y lo que en la acción se va ejecutando, pues logran ver que lo que van aprendiendo puede ser puesto en práctica en el acercamiento que tienen con los niños y niñas de preescolar: “el currículo se pone en práctica en la observación; lo que le enseñamos a los niños también lo hacemos nosotros en clase (por ejemplo el expresar)”.

Expresan también que tiene una continuidad muy rigurosa, que es un proceso muy articulado y bastante fuerte:

(...) el trabajo que se ha hecho es que el currículo es el curso de la vida porque en la vida están los contenidos de aprendizaje, ella es la principal fuente de información, lo que nos permitirá entender, desarrollar capacidades, a ver la realidad que tú vives, y qué se puede hacer frente a eso”, (pues) “el contenido de aprendizaje debe ser desde lo que yo vivo y no lo que me impongan.

Resaltan la importancia de las constantes transformaciones que como seres humanos vamos teniendo a lo largo de la vida, y cómo eso es tenido en cuenta en el currículo como curso de vida; una estudiante dice que “somos seres inacabados, cada día hay algo más por mejorar, por construir”.

Reconocen también que en el currículo del PFC la forma de aprender es diferente, y se accede al conocimiento de manera alternativa y más vivencial, “(...) uno está acostumbrado a ver todo fragmentado: matemáticas, español, ciencias y sociales. En cambio aquí se da otro giro, se parte de las ciencias sociales, en las relaciones, la política. Las otras áreas hacen parte de. Si tú estás viendo la vida, ves las diferentes áreas. No como siempre nos han enseñado, que todo en en

cajoncitos”, explicando que el saber no es desfragmentado, sino que se vincula desde las diversas áreas abordadas. “(...) han querido que no nos peguemos tanto a los libros, sino a pensar más en nosotros, y que propongamos, que estemos empoderados, y dejar de limitarnos tanto, como hace el método pedagógico tradicional”.

Por otro lado, en el Plan Maestro, uno de los documentos a los cuales se accedió para obtener información se plantea que “el currículo asume en sus propósitos la formación de personas, ciudadanas-ciudadanos y profesionales. Al asumir la interdisciplinariedad, el sujeto y su contexto son el centro del proceso de formación, y su vida como contenido y método de aprendizaje”, donde el colectivo del Programa de Formación Complementaria desarrolla un trabajo colegiado interdisciplinario y por pares académicos (planeación, organización, desarrollo, evaluación y socialización del proceso curricular). Acontece en este proceso la autoformación permanente la reflexión y autorreflexión como personas, ciudadanos y profesionales formadores y formadoras de maestros y maestras para preescolar y primaria; el aprendizaje cooperativo para apropiarse la propuesta, el conocimiento científico y tecnológico, el contexto y las políticas educativas y la producción de conocimiento a partir de los procesos de investigación que se dan al trabajar por proyectos pedagógicos de aula.

Una de las profesoras, quien también es la coordinadora de prácticas, hace un recuento del origen del currículo que actualmente es desarrollado, teniendo sus antecedentes en el año 2000 cuando inició el PFC. Al respecto manifiesta que:

siempre estuvimos en la línea de lo que plantea la ley 115 que es la autonomía institucional, y decidimos asumirlo para cambiar las prácticas transmisionistas que son producto de las determinaciones de quienes ostentan el poder, y ese poder está al servicio de unas economías, de

un mercado, y nosotros entendimos que por ahí no es el camino, y comenzamos en esas búsquedas a beber de experiencias como la del Movimiento Pedagógico, en la década del 80, la de las innovaciones educativas, como la de la Escuela Popular Claretiana, que estaba cerca pero no pertenecía a nosotros, (...) y ahí fuimos poco a poco, aunque desprenderse del asignaturismo cuenta, dimos el tránsito por los núcleos temáticos y problemáticos con acompañamiento de la Universidad Surcolombiana.

Luego de un trabajo exigente que consistió en replantearse el modo de abordar la enseñanza, entendieron que había que buscar una manera para empoderar a los estudiantes y a la comunidad. En palabras del rector de la institución:

encontramos la necesidad de que primero está el sujeto y el contexto, no es la escuela del contenido oficial, es la escuela que hace que se libere el estudiante de todo el problema de sometimiento al que estamos por el modelo de desarrollo que tenemos, y esa es una manera de liberarnos, es decir, hacemos una alternativa.

Fue a partir de diversas investigaciones realizadas que le apuntaban a un currículo con pertinencia rural, donde fueran reconocidas las historias de vida de las comunidades, y desde donde empezaron a formular un currículo para formar personas, ciudadanos y profesionales en torno a los tres campos formativos mencionados atrás: contexto, comunicación y proyecto de vida. Trabajaron en la propuesta y en palabras de uno de los profesores:

en últimas nos dábamos cuenta que mientras en las experiencias de práctica le exigíamos a los estudiantes que hicieran ruptura con currículos asignaturistas, en la formación que ellos recibían seguían recibiendo una formación por áreas de conocimiento; así que desde 2010 asumimos un

currículo por proyectos y lo tematizamos por semestre, y ahí comenzamos a consolidarnos como comunidad académica.

La influencia de la Escuela Popular Claretiana fue muy importante para el PFC, pues fue fuente de inspiración y de aprendizaje para que se adoptaran diferentes modelos de acercamiento a la realidad, y donde el conocimiento que se iba a construir con los maestros en formación tuviera pertinencia para las vidas de ellos. Otro profesor, quien viene de la Escuela Popular Claretiana relata que empezaron a preguntarse qué era un currículo, de dónde vienen los contenidos, cuál iba a ser la orientación que le iban a dar en el PFC, y cuál era la metodología más coherente para responder a las lógicas de aprendizaje de los sectores populares. Al respecto, cuenta:

(...) entonces pensamos que el contenido de aprendizaje no está en los libros, sino está en la vida. La vida cotidiana que es súper compleja pero muy estimuladora. La vida nos dice cómo nos enfrentamos a ella; entonces vimos que en la vida estaban los contenidos, y lo que estaba en los libros servía como insumo para poder utilizarlo en la comprensión de la realidad que se vivía (...)

La Normal ha ido entendiendo que la escuela es de vida y debida. Que la vida sea el contenido de aprendizaje, la vida nos da a entender el método. ¿Cuáles son los ejes vertebradores del proceso?: reflexión permanente.

Refiriéndose a la movilidad del currículo, el profesor manifiesta que este currículo no es estático, se va renovando con cada grupo de estudiantes que llega al programa pues la realidad que viven es diferente cada semestre, “los estudiantes que tuvimos hace diez años no son los que tenemos hoy”. Cuellar (2007) expresa esta forma de hacer el currículo de una manera muy explícita y acorde a lo comentado por el profesor; se refiere a éste como una experiencia, un

sistema que tiene vida propia y se encuentra en constante cambio. Este autor manifiesta que el currículo es la realidad viva del proyecto educativo, siendo

el ambiente dentro del cual se organiza el conocimiento, mediante un proceso dinámico, cambiante y de continua reflexión. Deja de ser un aspecto estático del proyecto educativo y se convierte en la esencia del mismo, al erigirse en un proceso vital, en un sistema vivo, en un currículo vivo, y por ende, autoorganizativo y predominantemente autopoietico y emergente. (p. 92)

En la misma línea, Cornbleth plantea que

desde los enfoques críticos el currículo es un proceso social creado y vivido en los múltiples contextos interactivos que mantienen alumnos, profesores, conocimiento y medio. El currículum, así, no es un producto tangible sino, primariamente, la práctica a través de la que los sujetos y sus contextos lo construyen, desarrollan y modifican. (Citado en Escudero, 1999, p. 33)

Así es concebido el currículo en el PFC; para ellos es la vida misma la que se pone en juego. Reconociendo que las vidas de las y los estudiantes, de las comunidades donde habitan, de la realidad social de su lugar de vivienda es contenido de aprendizaje, y tiene tanta potencia como su proceso formativo. De ahí que todo el tiempo están en constante reflexión de su actuar, de definir hacia dónde se pretende ir en la formación de niños y niñas, y de auto observarse para reconocerse como parte del proceso educativo de sí mismos y de otros.

Y es que esta dinámica constante implica también trabajo. Los pares académicos se reúnen constantemente para evaluar qué se está haciendo, en palabras de uno de los profesores “...aquí tenemos la agenda copada pero encontrarnos cada viernes como equipo, lo hacemos. Hablar de dónde va el proceso, aciertos, claridades, dudas. No es constante, y no se profundiza

por la cantidad de exigencias”, pero intentan hacer sistematización de las labores realizadas. Sin embargo, son conscientes de que falta dejar memorias de lo que se hace para evidenciar el trabajo que se hace día a día, lo que se convierte en una dificultad en el proceso.

El proceso que realiza el PFC es riguroso e implica que todos los actores se impliquen totalmente para lograr los objetivos deseados; el profesor expresa que por parte de las y los estudiantes

se entiende que hay una lógica que permite construir sentido y darle una lógica a la vida, ahí está una parte sustancial del currículo, y lo están entendiendo, que el rigor que tenemos no es para sacar una nota sino para entender la vida y el papel del maestro y el estudiante, y el papel de la escuela en la sociedad, no para pasar una materia y tener una nota.

Cada actividad diseñada tiene un sentido, y el objetivo de que las vidas de cada participante estén inmersas en el quehacer, es logrado. Por ejemplo, ellos realizan visitas a las casas de los y las estudiantes, y según sus palabras “nos metemos en las sábanas de la gente”, lo que expresa como un claro ejemplo de que la escuela de la vida es en verdad eso, y no solo discurso. Como él lo dice “aquí no se hacen acciones de relleno, todas están pensadas en una lógica de reflexión del pensamiento”.

En la misma línea, el rector de la ENSN desde hace veinte años, resalta el trabajo realizado por el PFC al hacer un símil entre los currículos tradicionales que reproducen conocimiento sin situarse en la vida de la gente, y este currículo vivo que se transforma. Él expresa:

es el currículo de la vida que se contrapone al currículo como curso de estudios, en que el maestro aplica un contenido que ya está preconcebido, y ahí lo que funciona es la transmisión del conocimiento, en cambio acá es un proceso de construcción permanente que se hace a través de una metodología que se ha llamado proyectos pedagógicos de aula.

Resalta la potencia que ha tenido la labor docente en este proceso formativo que busca que los futuros maestros sean seres que transforman la sociedad, evidenciado en los egresados que dejan en alto la ENS por sus grandes aportes, lejos de entender el conocimiento desde asignaturas y muchas veces luchando contra lógicas tradicionales que aún las universidades tienen. Él dice:

(...) estamos en la intención de formar maestros que promuevan una escuela que construya su currículo desde la vida, desde la vida de la comunidad, el joven y el contexto, con el fin que el maestro construya currículos pertinentes, es decir que la formación va en esa vía, es contribuir a que otros niños y niñas tengan esa esperanza de tener una educación que realmente lea su vida, que no sea ese niño que aprende cantidad de cosas, como la que nosotros estudiamos en la escuela (...) es esa posibilidad de construir una escuela distinta.

Partiendo del documento de propuesta curricular, el currículo es considerado como práctica, como un conjunto de experiencias vividas por los sujetos que dista del currículo como contenidos planificados; por lo tanto asumido desde la investigación, como proceso, interdisciplinario, auto reflexivo, democrático y de intervención social (Institución Educativa Escuela Normal de Neiva, 2006). Plantean que

la propuesta curricular es pensada desde procesos investigativos, desde nuevas formas de leer, ser y estar en el mundo, desde nuevas lógicas en la formación de personas, ciudadanos y

profesionales de la educación capaces de construir democracia y de garantizar un desarrollo humano digno. (p.60)

El currículo como curso de vida es entonces el motor del PFC, y resulta ser un aliado en las acciones que se desarrollan para lograr que la formación de los futuros maestros sea en verdad significativa para ellos y sus comunidades. La relevancia que se le da a la vida de cada participante es impresionante porque no existe contenido de aprendizaje sin antes acudir a la propia vida. En todos los ámbitos en que se desenvuelven tiene como foco la vida de ellos mismos, y es resaltado en cada espacio: en la escuela, en los lugares de práctica, en los eventos realizados, fuera de la escuela.

Para que este currículo tenga un sustento, es necesario mencionar otros ejes que lo nutren, y lo constituyen. En los siguientes apartados se desarrolla la columna vertebral de este currículo tan vivo que, desde el acercamiento realizado, es construido e implementado siguiendo unos preceptos claros como PFC.

Las historias de vida que nutren el currículo

Entendiendo al currículo como curso de vida, es imprescindible acudir a las historias de vida como sustento en la construcción de un plan que busca acercarse a la vida de quienes participan. Con ello, “como estrategia pedagógica, se propone la metodología del taller de autobiografías e historias de vida que, mediante procesos de argumentación, arrojen como resultado proyectos de vida en los que se dimensionen la persona, el ciudadano y el profesional” (Perdomo, 2018, p. 36)

Desde que los estudiantes llegan al primer semestre deben recurrir a su propia vida para entender los fenómenos educativos y sociales de la población con la que trabajan. Inician indagando “los procesos de formación que han tenido en los primeros años para ver qué preguntas surgen”, con el propósito de comprender que como seres inconclusos (en permanente transformación) están comprometidos en el proceso de aprender y desaprender, y esa comprensión se hace a través de las subjetividades de ellos mismos y de los niños con quienes se relacionan.

Dicho acercamiento a su historia tiene un objetivo central, y es que partir de sí mismos, les ayuda a tener una comprensión más global de la realidad. En ese recorrido inician con la conciencia en su formación como sujetos, entendiendo que la escuela ha puesto pautas de vida “que no siempre son las más lógicas y adecuadas”, entonces abordan no sólo la formación escolar sino la familiar, la de la sociedad, la informal. Allí escriben el primer capítulo de su historia de vida. Luego, se les invita a “tener conciencia de los momentos en que han sido rechazados en la familia, la escuela, la sociedad, atendiendo a la carga cultural que hay, por ejemplo, en torno al machismo, la marginación de la mujer”. Se cuestiona por los momentos en que “se han sentido incluidos y excluidos, en diálogo con lo que saben de inclusión”. Deben salir a hacer su práctica en escuelas con estudiantes de necesidades especiales y también en escuelas corrientes; “allí hay una reflexión muy linda”.

Siguiendo con esta auto reflexión de la historia de vida, empiezan a indagar en su primera infancia, haciendo conciencia desde la concepción; acuden a relatos de su familia, de conocer si hubo problemas en su desarrollo, entendiendo la carga de aceptación o rechazo, indagando a profundidad su historia inicial en términos demográficos, geográficos, económicos; se indaga por

las creencias, los hábitos, la cultura de la familia, si hubo desplazamientos, separaciones, reorganizaciones. En este momento se aborda todo lo histórico y de profundidad. Finalmente, al hacer ya el recorrido por las infancias, ahora como jóvenes y adultos se preguntan por el proyecto de vida; es profundizar en cómo ellos asumen, siendo jóvenes o adultos, lo que es el campo, la ciudad o las relaciones, llegando hasta una comprensión globalizada de la realidad.

El acercamiento a su historia implica desarmarse y abrirse totalmente al descubrimiento de sí mismos. Es un proceso de constante reflexión que implica mucho compromiso; una estudiante describe este proceso como “un momento duro porque se expresa todo lo que se ha vivido. Se comprende el por qué de la persona. Se enseña a mirar al otro y ayudarlo”. En palabras de una profesora:

por un lado nos estamos liberando, y estamos apoyado y entrando en diálogo con el otro para ver que esas cargas de opresión que han estado en uno, cuerpos oprimidos, mentes oprimidas, esas ataduras que nosotros como maestros de futuros maestros la hemos vivido en nuestro tiempo y vuelve y se replica. Entonces en esos diálogos de mi vida con esa otra vida uno va creciendo muchísimo.

La historia de vida es considerada como conocimiento válido en los currículos escolares, desafiando la ideología de la escuela tradicional, intentando dar un giro sustancial en la comprensión de identidad de los sujetos de la acción educativa; es una experiencia vital en los procesos de investigación dentro del programa. “La experiencia vital y los proyectos de vida se integran al conocimiento del mundo de la vida y contribuyen a darle sentido al aprendizaje como un todo integrado” (Institución Educativa Escuela Normal de Neiva, 2006, p. 49). Dicha concepción encuentra sustento en investigaciones que se han realizado sobre el uso de las

historias de vida en las intervenciones sociales, exponiendo que hacer uso de las historias de vida “permite obtener informaciones biográficas y además posibilita una contextualización de los procesos, es decir, la ligazón entre la biografía individual y las características estructurales globales de la situación histórica vivida” (Bolcatto et al., 2007, p.36).

En este ejercicio de indagación se encuentra que hacer uso de las historias de vida es una estrategia muy potente pues con ello se logra afianzar el conocimiento, motivando a los estudiantes a querer profundizar en otras realidades, pues su propia vida es el vehículo para acceder a nuevo saber. Esto se evidencia en el evento denominado “Foro Escuela de vida y debida”, desarrollado dentro del plan del PFC al finalizar cada semestre, donde fue posible identificar la potencia que tienen las historias de vida en las comprensiones que las y los estudiantes tienen del mundo, ya que es el espacio en el que presentan los resultados del trabajo realizado durante el semestre. Haciendo uso de herramientas artísticas como el teatro, la danza, la música, la literatura y el canto, los estudiantes dan a conocer su experiencia académica integrando los conocimientos adquiridos, la propia vida y la de los demás a través del análisis crítico de la sociedad, la cultura, la política. Las presentaciones buscan evidenciar el proceso que los estudiantes atravesaron para responder a la pregunta formulada al iniciar el semestre, y desde la cual se orientaron para trabajar con los niños y las niñas, teniendo como eje la historia de vida personal. Para interpretar los aprendizajes es definitiva la influencia de su propia historia.

La socialización logra concretar el proyecto curricular que se han planteado en el PFC al evidenciar el diálogo disciplinar que los estudiantes han realizado para exponer sus procesos analíticos y reflexivos. No basta con realizar un texto escrito que valida la culminación del proceso, sino que se acude a las expresiones artísticas y estéticas, “porque la socialización es una

fiesta académica: comunica haciendo uso de diversos lenguajes” (Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p,14). Este ejercicio de compartir o socializar las historias de vida

ubica a cada uno de los estudiantes en una situación de ser reconocido (a) como también de reconocer al otro (a), situación que posibilita construir nuevas relaciones en las que cada uno deja de ser extraño para pasar a ser parte del colectivo o grupo, «dejar de ser extraño no modifica la realidad sino que se pasa a ser partícipe de ella». (Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p.11)

El aporte de la pedagogía crítica al currículo

El Programa de Formación Complementaria tiene como enfoque base la pedagogía crítica, entendiendo lo popular como posición política a favor de la educación. Se concibe como

una forma de política cultural crítica dirigida al empoderamiento y a la emancipación de los marginados desde el aula, la calle y la cotidianidad de la vida (...) se trata de la fundamentación de una forma de teoría y de aplicación del currículo que enfatice lo histórico, lo cultural y lo discursivo en relación con los materiales y las modalidades de enseñanza. (Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, 2006, p. 33)

Esto permite a los docentes poner en cuestión los discursos y las prácticas pedagógicas, fomentando la construcción de lenguajes críticos que reconozcan la experiencia de los estudiantes como agentes constructores de identidad y conocimientos.

Un currículo alternativo implica reestructurar las posiciones desde las que se ha venido trabajando. La Escuela Normal asumió incursionar, a partir del movimiento popular claretiano,

en pedagogía críticas que aportaran a la construcción de un currículo que respondiera a las exigencias de la sociedad con el fin de “abrir nuevos horizontes constructores de mundos humanizados” (Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, 2006, p. 33). Sus referentes pedagógicos son Simón Rodríguez, Celestin Freinet, Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Lola Cendales y William Fernando Torres.

En palabras de los participantes, la pedagogía crítica posibilita la inclusión, la participación, la humanización, la contextualización y la transformación. Una profesora expresa:

asumimos la pedagogía como la búsqueda de sentido del quehacer educativo, y no tiene sentido una educación si no es para dignificar la vida (...) hay que transformar esta realidad oprobiosa, equitativa, de negación del ser, de explotación del mismo ser, de utilización, de masificación que no deja actuar, entonces en este sentido nos ayuda esta pedagogía a entender que es necesario descubrirnos, redescubrirnos, develar las ataduras que nos impiden liberarnos. Y cuando hay procesos de liberación, hay procesos de compromiso por la transformación.

El sustento del currículo como curso de vida se consolida en los planteamientos que la pedagogía crítica postula, pues su fundamento está en concebir a la pedagogía como una reflexión acerca de la práctica y del contexto, que aporta a la construcción de un sujeto social. Desde esta lógica, la escuela tiene que derrumbar los preceptos establecidos para pensar en otras formas de hacer pedagogía incluyente, dialógica, que desacomoda y desafía discursos para proponer alternativas mucho más integradoras y críticas. Desde este enfoque se busca propiciar:

las transformaciones en la vida de los sujetos, la escuela, los contextos, para contribuir a dar respuestas a problemas contemporáneos de globalización, competitividad que encarnan el fatalismo, la desesperanza, la incertidumbre, la pérdida de identidad -memoria histórica colectiva,

tradiciones ancestrales-, del territorio y la ruptura de los tejidos comunicativos que abogan por una educación formadora de ciudadanos y ciudadanas para la igualdad y libertad, desde el reconocimiento del territorio como espacio de aprendizaje. (Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p. 7)

Desde la inmersión en la Escuela Normal fue posible evidenciar que en el PFC sí se vive una pedagogía que fomenta la construcción desde lo colectivo, basándose en el análisis de la realidad e identificando los mecanismos de transformación. Ha sido un proceso de trabajo dedicado por parte de los docentes de 20 años de iniciar con el PFC y 10 años con la propuesta curricular. Ven que ha habido transformaciones, que desde esta forma de abordar el conocimiento, los estudiantes se han interesado por reconocer su entorno local, y con ello ir vislumbrando que es pertinente analizar críticamente dónde se está situado, dónde se vive, en qué condiciones. Como lo expresa uno de los estudiantes:

Yo he venido transformando mi vida, en tanto que por ejemplo tengo ya una visión crítica sobre lo que significa la educación como tal y la sociedad, puedo yo hacer análisis mucho más acertados frente a lo que está pasando, y entender que la escuela siempre tiene un rol social.

Estos ejercicios han propiciado en los estudiantes el interés por cuestionar la realidad y con ello su rol en la sociedad, haciéndolos partícipes de los cambios que antes tanto exigían a terceros; desde estas pedagogías se quiere empoderar a los estudiantes para que sean sujetos que le apuestan a la democracia, la dignidad, la justicia, la solidaridad y la responsabilidad no solo dentro de las aulas, sino preferiblemente fuera de ellas, pues la pedagogía crítica se asume como “un proyecto ético y político en el cual la acción pedagógica se propone como relación con el

otro (alteridad) y se basa en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad)” (Ortega, 2016, p. 28).

Los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) como metodología para la investigación en el currículo

Con el fin de entender la metodología de trabajo que pone en acción al currículo, están los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) como procesos de investigación que se planean, desarrollan, sistematizan, evalúan y socializan en cada uno de los semestres. Para el equipo de docentes del PFC, al usar los PPA se está planteando un cambio en la construcción de escuela, estudiante, profesor y currículo porque obliga a pensar la escuela como el espacio de encuentro sociocultural que posibilita la reflexión y el análisis de la vida de los sujetos que aprenden y conocen, “así como la reflexión y el análisis de la vida de la comunidad a la que pertenecen, y la reflexión y el análisis del medio social y natural con el cual interactúan” (Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p. 64).

La vida de los sujetos y el contexto social y natural es contenido de aprendizaje, por lo que se propone una concepción y una práctica interdisciplinar, democrática, flexible, planificada y en permanente construcción. En el documento maestro del PFC se plantea que:

Trabajar por proyectos deslocaliza los saberes, deslegitima su segmentación al abordarlos de manera interdisciplinar, modifica el estatuto institucional de los lugares del saber y de las figuras de la razón; desarrolla en los niños, niñas y jóvenes las sensibilidades necesarias para asumirse a sí mismos, para leer su propia historia, para leer sus contextos y verificar las transformaciones que ha sufrido, junto con las implicaciones de todo orden que traen aparejadas las nuevas realidades. (Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p. 64)

Su implementación a nivel institucional le ha demandado al PFC fortalecer los procesos investigativos llevados a cabo en cada semestre, fomentando en los estudiantes la curiosidad y el deseo de comprender la realidad a partir de referentes teóricos que se vinculan con las experiencias tanto de ellos mismos como de las personas con quienes trabajan.

Al respecto una estudiante expresa:

Los proyectos pedagógicos no limitan, no determinan, no dicen “entonces nos fuimos por este proyecto y ese es y no se cambia y no, cerrado”, entonces es muy flexible. Si al final del semestre dimos con otra respuesta, dimos una respuesta, entonces se puede cambiar la pregunta (...) se puede transformar, pero siempre mirando que el sentido de la respuesta tenga que ver con lo social, que se haya hecho algún avance.

Al realizar la observación en los espacios de socialización fue posible evidenciar la participación activa tanto de estudiantes y de maestros, al momento de expresar las ideas, debatir temas, sugerir posibilidades en el quehacer académico. Hay una constante reflexión sobre el quehacer pedagógico que involucra el rol del maestro como agente de procesos de transformación, y se deja de lado la clase magistral para dar paso a la comunicación horizontal que parte de las preguntas investigativas.

Dichas preguntas son planteadas en diferentes momentos y espacios. Por un lado, se hacen las preguntas concernientes al proceso de formación como maestros, en que se cuestionan sobre el quehacer pedagógico y la aproximación a la realidad, dando paso a la investigación. Por otro lado, se hacen las preguntas en los jardines con los niños y las niñas, más orientadas a ellos, sus maestras y su comunidad. Es interesante que la metodología usada al interior del aula para que los estudiantes construyan conocimiento y se formen en su rol como maestros, es la misma

que los estudiantes usan en sus prácticas pedagógicas en las escuelas, con los pequeños de preescolar.

Este proceso de cuestionarse el mundo circundante requiere de un trabajo interdisciplinario que fortalece los abordajes sobre la realidad de la comunidad más cercana, de la realidad colombiana, latinoamericana y mundial. Al respecto, en el documento maestro del PFC se menciona que:

la interdisciplinariedad es condición básica para comprender la vida en su complejidad y multidimensionalidad; de esta forma se supera el saber fragmentado y se contribuye al intercambio, la cooperación y la lectura informada del mundo de una manera integral. En este sentido, al asumir la interdisciplinariedad, el sujeto y su contexto son el centro del proceso de formación, y su vida como contenido y método de aprendizaje. (Intitución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, 2018, p. 6).

Se le da mucho valor a la integralidad, a concebir al ser humano como ser inacabado que está en constante aprendizaje por lo que sesgarse en un solo saber sería limitar las posibilidades para que los sujetos sean seres transformadores de realidades. Los estudiantes aprenden, a través de las lecturas y debates que realizan para desarrollar sus proyectos, de política, ecología, sociología, pedagogía, psicología, ciencias exactas, historia, lo que facilita que las comprensiones sobre las realidades de los niños y niñas de preescolar y sus entornos, sean mejor interpretados, y con ello se puedan proponer alternativas de mejora.

El proceso de investigación en los PPA es dividido en cuatro fases: la primera se denomina *Concertación*, en la que los estudiantes comunican sus saberes de forma oral o escrita sobre el tema a indagar, de allí surge un texto individual y colectivo sobre la historia de vida en

relación con la temática del semestre; luego problematizan y desentrañan el problema sobre el cual se va a construir la pregunta, es analizada su pertinencia, se hace un planteamiento del problema, se establecen las razones que justifican el desarrollo del proyecto y se precisan los propósitos de investigación. En seguida, se elabora el plan de investigación que consiste en definir categorías, fuentes de información, experiencia de indagación, y la perspectiva teórica desde la que se analizará e interpretará la información para responder a la pregunta planteada. Por último, se organizan democráticamente para construir los grupos de trabajo en función de los procesos de investigación con el fin de contribuir al buen éxito del proyecto, se fijan tiempos, recursos y presupuesto. Se hace un acuerdo de que estudiantes deben llevar un registro individual desde las relatorías diarias de las áreas y los contenidos que confluyen para dar respuesta a las preguntas; el fin es que ellos adquieran habilidades en el diseño de currículos por proyectos.

La segunda fase es el *Desarrollo del proyecto o trabajo de campo*, en la que se ejecutan las experiencias previstas en la fase anterior. Una de ellas es la práctica pedagógica en la cual los practicantes estructuran, desarrollan, socializan y evalúan un proyecto pedagógico investigativo o un proyecto pedagógico de aula con niños y niñas de las sedes de preescolar y primaria. Otra experiencia incluye las historias de vida, espacio en que cada estudiante reconstruye las experiencias de la vida pasada mediante el relato autobiográfico, aquí son motivados y guiados por los pares académicos quienes orientan los focos; esta experiencia es vivida en las aulas de clase, pero también al aire libre durante la “clase paseo”. De aquí se procede a su análisis con el fin de inferir los códigos culturales que se esconden tras las narrativas para extraer los significados personales y colectivos de las experiencias; este es el proceso de formación.

La tercera fase es la *Sistematización y evaluación*. La primera estrategia busca construir y reconstruir las experiencias pedagógicas de formación de maestras y maestros con el fin de cualificarlas continua y progresivamente, distanciándose de los marcos técnicos e instrumentales para aproximarse a los supuestos epistemológicos y sus implicaciones en la construcción de una propuesta curricular ligada a la dinámica de la vida de los sujetos que enseñan y aprenden. La segunda es concebida como una práctica reflexiva no solo del docente sino también de los estudiantes sobre todos los componentes de la práctica pedagógica; aquí se reflexiona el qué, el cómo, el quién, el cuándo y el para qué evaluar de tal manera que se puedan identificar los avances o limitaciones para hacer los ajustes necesarios en cuanto a los propósitos, las relaciones, la participación, la comunicación, los aprendizajes, las competencias y las comprensiones tanto del proceso como de los contenidos.

Por último, la cuarta fase es la *Socialización*, momento en el que se da la “fiesta académica” pues todas las expresiones artísticas y estéticas entran en juego para dar a conocer lo trabajado. Una de las profesoras entrevistadas menciona la importancia de la investigación en el currículo: “(...) un fuerte del currículo ahí es la investigación. Y no se ve a parte que «seminarios de investigación», que «técnicas de investigación», que «talleres de investigación»...no, ellos en el campo aplicado lo van usando, porque lo requerimos”. Resulta ser un proceso dinámico y natural en el que los estudiantes van adquiriendo habilidades investigativas en la medida en que investigan.

Para una de las estudiantes entrevistadas el currículo va de la mano con la vida; es la vida de la institución y del contexto. Se refiere al currículo como parte de la metodología, añadiendo que es a partir de los proyectos pedagógicos de aula que se enfatiza en la vida

pero donde también permite que los estudiantes participen, que haya esa emancipación, es una metodología alternativa, no como esa convencional que viene desde hace años, como que educa solamente para el bien del consumismo, del capitalismo, del neoliberalismo, y no responde a las demandas y problemáticas que hay a nivel tanto regional, nacional, internacional y global, porque van encaminados en lo mismo, es como un espiral; estas metodologías permiten reconocer al sujeto, reconocerlos como sujetos de derecho, y también de responsabilidades, más que de deberes.

Se reconoce así la necesidad de generar transformaciones en los procesos pedagógicos, académicos y de gestión llevados a cabo en un sistema educativo desarticulado e inequitativo que invisibiliza las necesidades de las comunidades.

El contexto para el currículo

El currículo del Programa de Formación Complementaria se basa en el reconocimiento del contexto de sus estudiantes (personal, familiar, local, regional, nacional y global) para la planeación semestral y anual del trabajo pedagógico; la vida de los sujetos en su variada dimensionalidad es asumida como contenido de aprendizaje. Al ser el contexto la base de la propuesta curricular del PFC, atraviesa todos los espacios en que la formación de maestros tiene lugar, por lo que no es posible encasillarlo en un ambiente particular. El contexto es lo que da sentido al currículo; contextualizar las acciones sitúa a los sujetos en un hoy que es particular desde cada experiencia. Partir de las realidades individuales permite la reflexión sobre un contexto mucho más amplio y convergente para todos, posibilitando un análisis crítico del devenir político, social, económico, cultural y/o religioso del planeta que habitamos, desde sus diferentes esferas.

Para algunos estudiantes, la experiencia de acercarse al reconocimiento de otras realidades no era importante, no les interesaba. Muchos de los entrevistados comentan que el cambio en ellos ha sido notorio pues ahora quieren informarse de lo que pasa en su ciudad, o en el país, incluso en otras partes del mundo. Una estudiante lo relata así: “desde primer semestre se hizo como esa lectura de contexto y entonces uno como que «uy venga», lo despierta de primera, uno dice «cómo que no me afecta, esto me está afectando a mí, a pesar de que es al otro lado me afecta también a mí directamente o indirectamente»”.

Identificar el contexto de los sujetos que participan en el PFC es vital pues encauza las actividades a realizar. Es el primer paso antes de decidir las temáticas a trabajar, las poblaciones con las cuales trabajar y los objetivos a alcanzar. Situarse en un contexto define las estrategias a utilizar, y con ello abre paso a comprensiones más completas de la realidad que se potenciarán en la profundización semestre a semestre. Una estudiante expresa la importancia que tiene para ella acercarse a la realidad cuando asume su propia transformación:

A partir de ese conocimiento y ese reconocimiento, reconocirme como sujeto primero, y también reconocer que hago parte de una sociedad, de un contexto, y que ese contexto tiene problemáticas en las que yo tengo que intervenir, para buscar una transformación o posibles soluciones.

Ella cuenta que la práctica pedagógica da más respuestas para hacer una lectura de contexto, donde es posible responder a las preguntas planteadas porque se está en contacto con los estudiantes, pues desde el aula de clases “(...) en ese pedacito de espacio, por decirlo así, en esas vidas se logra leer la vida” y se logran leer muchas realidades. Desde un enfoque etnográfico, el acceso a la comunidad se hace a partir de la indagación para conocer la realidad de la comunidad; se hace una lectura de contexto, se analiza, se generan diálogos. Se utilizan

diarios de campo donde es registrado todo lo observado para luego describirlo y analizarlo teniendo en cuenta los referentes teóricos.

Conclusiones

Con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de la investigación, se presentan aquí las conclusiones que surgen a raíz de la indagación realizada en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva, en torno a las dinámicas que se desarrollan alrededor del currículo.

En primer lugar es importante mencionar el rol que el currículo cumple en el proceso formativo de los futuros maestros, teniendo en cuenta que es considerado como curso de vida. Desde esta concepción, el currículo empieza a ser parte de las dinámicas educativas siendo no solamente la guía que encauza las labores a realizar, sino un actor que participa activamente en el desarrollo de las actividades semestrales: elección de la temática y su respectiva investigación, en la práctica pedagógica con los niños y niñas de preescolar, y la maestra titular, en la elaboración del capítulo de la historia de vida, en la socialización final y puesta en escena, pues va transformándose constantemente a partir del devenir de cada semestre.

La construcción del currículo se configura gracias a la participación de maestros, de estudiantes y de directivos que lo van nutriendo constantemente, haciéndolo transversal al proceso formativo. Por ello, los principios orientadores de la propuesta curricular se encaminan hacia el reconocimiento y valoración de sí mismos y de los otros, como sujetos de derechos y responsabilidades, conscientes de que son sujetos inacabados para asumir procesos autónomos de formación: a) la pedagogía crítica como saber fundante en la formación de maestros y maestras,

que posibilita la inclusión, la participación, la humanización, la contextualización y la transformación desde los proyectos investigativos; b) el análisis y la reflexión permanente para la transformación consciente y responsable del acto de enseñar; c) la lectura de contexto y la vida como contenido de aprendizaje, producto del diálogo de saberes (el cotidiano y el constituido desde la episteme del conocimiento de las distintas ciencias).

Como ha sido mencionado en el transcurso de este documento el currículo tiene vida propia y gracias a esta característica, el trabajo que se desarrolla semestre a semestre va definiéndose a partir de los relatos autobiográficos elaborados individualmente por los estudiantes, quienes reflexionan sobre su vida en los diferentes momentos vitales, determinando el horizonte de conocimiento entendiendo que sus vidas son contenido de aprendizaje.

Dicho entendimiento pone en práctica los principios orientadores de la propuesta curricular al momento de situar la vida de los estudiantes en comprensiones más amplias para acceder y construir conocimiento. La implementación del currículo se ve reflejada en los proyectos pedagógicos de aula que buscan que los estudiantes se acerquen a la realidad de las comunidades con las que trabajan para entrar en diálogo y construir conocimiento, impactando en las vidas de los niños y niñas, en los entornos escolares, en las prácticas desarrolladas por las maestras.

Así mismo, esta implementación se evidencia en las dinámicas cotidianas del PFC: el diálogo constante entre pares académicos y estudiantes, la revisión de teoría que fortalece las comprensiones, la sensibilidad para escuchar las historias de vida de los compañeros, el interés por crear un proceso coherente con la realidad de Neiva, la reflexión constante sobre el sentido de lo que se hace. En cuanto a la experiencia de los diferentes participantes de la investigación en

el PFC, es expresada por ellos como enriquecedora. Los estudiantes, por ejemplo, conciben esta experiencia como un proceso de transformación principalmente personal, en el que han sido capaces de afrontar su vida para reflexionar sobre ella y fortalecer su análisis crítico de la realidad local, nacional y mundial reconociéndose como sujetos cambiantes, capaces de intervenir en comunidades de aprendizaje.

Los maestros y el rector describen que éste es su proyecto de vida, es a lo que dedican sus días, y por lo que trabajan constantemente para lograr que los estudiantes se empoderen y trabajen por transformar sus vidas y las de los demás a partir de la educación. Ellos también se han transformado, se han liberado y han logrado conectarse con la vida de sus estudiantes para hacer crecer el proyecto. Conciben que trabajar desde la pedagogía crítica es una opción política porque la educación nunca es neutra, y asumir de esta manera la formación implica tomar partido sobre la realidad.

Para todos, trabajar desde el currículo como curso de vida es sumamente innovador para los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues se alejan totalmente de las formas transmisionistas de hacer pedagogía, implicando a los estudiantes en las decisiones que se toman, creando conocimiento desde la vida cotidiana de los estudiantes y las comunidades, profundizando en los fenómenos sociales para intentar transformarlos. Es un proceso de crecimiento profesional y personal que contribuye a la construcción de una mejor sociedad; los egresados, por ejemplo, son reconocidos en los espacios en que intervienen como normalistas líderes que aportan con su conocimiento a la ejecución de proyectos mejor elaborados y estructurados, con consciencia social.

Por otro lado, con el fin de definir el carácter contextual de la propuesta curricular, es preciso destacar que el PFC basa sus principios en la lectura del contexto como base para abordar las temáticas desarrolladas en cada semestre. Sus características se centran en: 1. reconocer el propio contexto (estudiantes) para entender de dónde vienen, dónde están y hacia dónde van, a partir de la elaboración de las historias de vida que permite la comprensión de su realidad; 2. entender el contexto inmediato de la comunidad con la que se va a trabajar para saber cómo intervenir, haciendo la lectura de contexto con enfoque etnográfico y participando en las dinámicas de la escuela elegida; 3. analizar el contexto local, regional, nacional y global a partir de la lectura de noticias, referentes teóricos, discusiones en el aula para tener una perspectiva más amplia de entendimiento de la realidad y con ello proponer alternativas de transformación. El reconocimiento del contexto abarca todo el plan curricular dado que es transversal a las prácticas llevadas a cabo en el PFC.

Resulta interesante encontrar una institución educativa que apueste por educar a partir de un currículo pertinente y contextualizado para las necesidades de la población. Un currículo como curso de vida que va más allá de plantear un mapa de formación para maestros, y que en cambio dirige su atención a las vidas de los estudiantes para estructurar el plan de trabajo. La intención de educar desde el contexto y de hacer del currículo un actor vivo y dinámico con las prácticas educativas, permite integrar las diferentes esferas de los actores involucrados para hacerlos parte de la transformación, generando un proceso educativo integral.

Finalmente, es preciso plasmar algunas preguntas que surgen en torno al currículo en las ENS. Si bien cuentan con autonomía institucional y curricular el MEN regula su funcionamiento desde algunos lineamientos, pero ¿qué implica para las ENS contar con tal autonomía?, ¿qué

tanto seguimiento hace el MEN de los procesos desarrollados en las ESN para reconocer sus propuestas curriculares particulares?

El PFC de la ENSN es un caso que decidió asumir un currículo contextualizado y aterrizado a la realidad de sus estudiantes, pero ¿qué pasa con las demás ENS?, ¿qué garantiza que van a incluir en sus procesos dinámicas curriculares pertinentes con impacto en la formación de maestros? Es necesario que experiencias que tienen prácticas curriculares innovadoras como estas no sean casos aislados, por el contrario deben ser un referente que funcione como punto de partida para el desarrollo de sus procesos formativos.

Referencias

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (25), 34-48
- Abela, J. (s.f.). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Alonso, M., Arandia, M., Esnaola, M., González, V., Hornilla, J., Novella, I., Pastor, D. & Ruiz, M. (2011). El proceso de integración curricular: articulando el conocimiento académico y profesional. *RES Revista de Educación Social*. (13) Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/proce_res_13.pdf
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación cualitativa. *Gazeta de antropología*, 28 (1).
- Bangu, N., Tedre, M., & Nyagava, S. (2009). Contextualized IT Education in Tanzania: Beyond Standard IT Curricula. *Journal of Information Technology Education: Research*, 8, 101-124. Informing Science Institute. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/111393/>.

- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. y Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y educadores*, 9(1), 11-3. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28121370_Limites_del_constructivismo_pedagogico
- Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw-Hill.
- Barrionuevo, V., Brizuela, E., Ithuralde, R., Panosetti, P., Rodini, R., Ruiz, M. & Vargas, M., (2019). La construcción de un curriculum situado para la formación docente en la provincia de Santiago del Estero, Argentina. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, 0(55), 101-131. Recuperado de <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/315>
- Benavides, D., Madrigal, V. y Quiroz, A. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. *EduCoc: Centro de documentación sobre educación*.
- Beuys, J. (1995). *Cada hombre, un artista*. Madrid: Visor.
- Bisquerra, Rafael, (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Colección Educación y enseñanza. España: Ediciones CEAC.
- Bolcatto, S., Genolet, A., Guerriera, L., Lera, C., Rocha, V. y Schoenfeld, Z. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*. 4,33-39.

Recuperado de <https://docplayer.es/24873003-Trayectorias-un-concepto-que-posibilita-pensar-y-trazar-otros-caminos-en-las-intervenciones-profesionales-del-trabajo-social.html>

Casali, A., Lima, L., Núñez, C. y Saul, A. (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. ITESO, CEAAL, CREFAL. México.

Coloma, C. y Tafur, R. 1999. El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5245/5239>

Correa, G. (2012). El concepto de mediación técnica en Bruno Latour: Una aproximación a la teoría del actor-red. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2 (1), 56-81.

Cuéllar, Z. (2007). Hacia un currículo vivo: la evaluación en educación médica. *Educación y Educadores*, 10(1), 89-103. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a08.pdf>

De Grande, P. (2013). Constructivismo y sociología. Siete tesis de Bruno Latour. *Revista Mad*. (29), 48-57.

Escudero, J. (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del currículo*, Editorial Síntesis, Madrid.

Fernandes, P., Leite, C., Morgado, J. & Mouraz, A. (2013). A contextualização curricular como referente da avaliação externa das escolas. *Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd)*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28140>

- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2012). Curricular Contextualization: Tracking Meanings of a Concept. *The Asia-Pacific Educational Researcher*. DOI: 10.1007/s40299-012-0041-1
- Figueroa, C. (2016). La Escuela Normal Superior y los Institutos Anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico-cultural en Colombia (1936-1951). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-181. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v18n26/v18n26a08.pdf>
- González, F. (2000). Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos. México D.F.: Thomson Editores.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva. (2018). *Documento maestro del Programa de Formación Complementaria*. Institución educativa Escuela Normal Superior de Neiva. Neiva, Huila.
- Institución Educativa Escuela Normal de Neiva. (2006). *Propuesta Curricular para la Formación Docente con Pertinencia Rural de la Escuela Normal Superior de Neiva*, Neiva, Huila.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI- (2016). *Currículo con enfoque integrado en educación parvularia*. Ediciones de la Junji. Santiago de Chile. Recuperado de https://caue.junji.gob.cl/pluginfile.php/194/mod_page/content/43/OCHO.pdf

- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2014). Curriculum contextualization: A comparative analysis of meanings expressed in Portuguese and English school evaluation. *Studies In Educational Evaluation*, 43, 133-138. doi:10.1016/j.stueduc.2014.10.001
- Ley 115. (1994). Ley General de Educación, El Congreso de la República de Colombia, 8 de febrero de 1994.
- López, R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Revista Mad*. (23), 25-30.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.
- Loredo, J. (2009). ¿Sujetos o "actantes"? El constructivismo de Latour y la psicología constructivista. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (1), 113-136.
- Luna, L., Telechea, C., & Caniguan, N. (2018). Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. *Intercultural Education*, 29(2), 203-217. doi:10.1080/14675986.2018.1429574
- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (1), 11-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411512003>
- Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5 (1), 73-84.

- Masjuan, J., Elias, M., & Troiano, H. (2009). El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos. *Revista Complutense de Educación* , 20(2), 355-38.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Las Escuelas Normales Superiores y el Ministerio de Educación verifican las condiciones de calidad de los Programas de Formación Complementaria. Bogotá: *MinEducación*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-368491.html>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco-.
- Mouraz, A., Leite, C. (2013). Putting knowledge in context: Curriculum contextualization in history classes. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6(3), Universidade do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76847/2/94192.pdf>
- Ortega, G. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Praxis*. 12, 135-144
- Perdomo, L. (2018). Informe ejecutivo del PEI y estructura curricular y plan de estudios del Programa de Formación Complementaria. Documento para verificación de calidad 2018, presentado al Ministerio de Educación Nacional. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva. Neiva, Huila.

- Piñeros, Y. y Parga, D. (2014). Caracterización de los contenidos curriculares contextualizados para la enseñanza de la química. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. 755-762.
Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/3384/2941>
- Pozas, M. (2015). En busca del actor en la Teoría del Actor Red. *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-079/51.pdf>
- Quiroga, J. (2010). La Transversalidad curricular en los proyectos pedagógicos: El caso de El CED, el Motorista Bogotá. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 2 (1), 50-56.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*. 18 (52), 39-49.
- Rodríguez, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10 (5), 445-456. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134027>
- Ruiz, O. J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. McGraw-Hill

- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES-.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 1-27.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid.
- Tapia, E. (2016). Fundamentos para la investigación formativa. UT-LVT. Recuperado de <http://www.Eumed.Nevlibros-gratis/2016/15ex.Htm53/ind>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Velásquez, D. (2007). La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de enseñanza de la educación parvularia. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 31-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032002>
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*. (22), 6-33.
- Zuluaga, O. (2010). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-

13), 263-278. Recuperado

de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/6221>

Anexos

Guion entrevistas

*Las entrevistas tienen el objetivo de profundizar en la experiencia y percepciones de estudiantes, profesores y directivas sobre el proceso de formación dentro del Programa, vislumbrado desde el currículo y haciendo énfasis en identificar la vinculación con el contexto.

Guia de preguntas

Directivos y profes: ¿Qué significa “el currículo como curso de vida”? ¿Qué es para ustedes el currículo?

¿En qué se basan para diseñar el programa curricular? En el documento maestro del PFC mencionan que los referentes para el diseño del currículo se fundamentan en Escudero y Magendzo.

¿Quiénes han participado o están participando en el diseño del currículo?

¿El currículo está en constante construcción?

En el mismo texto, mencionan la importancia del diálogo entre la vida de los estudiantes y los saberes de la ciencia, ¿cómo llegan a hacer tal relación?

¿Cómo se ve en la práctica que el sujeto y el contexto sean el centro del proceso de formación, y su vida sea el contenido y método de aprendizaje?

¿El proceso en el PFC es únicamente investigativo, o hay espacios donde se trabajen temas adicionales/complementarios?

¿Qué aporta la Pedagogía Crítica al currículo?

¿Cuál es la importancia del contexto en el currículo y en los procesos formativos del PFC?

¿Cómo es puesto en práctica el currículo en el quehacer diario?

Para profes: ¿Qué implica, como maestro o maestra, apoyar en el proceso de formación a futuros docentes, teniendo en cuenta su historia de vida como base?

¿Qué significa para ti, como docente, trabajar en el PFC sobre un currículo “como curso de vida”?

Para estudiantes: ¿Cómo percibes que el currículo del PFC es puesto en práctica en tu proceso de formación?

¿Crees que tu contexto se ve reconocido en el PFC?

¿Qué sabes del currículo del PFC? ¿Qué entiendes que es? ¿Sabes cómo es concebido en el PFC?

¿Qué entiendes de “el currículo como curso de vida”?

Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Neiva, _____ de 2018

Yo, _____ identificado/a con Cédula de Ciudadanía _____, autorizo a la estudiante Sara Peña, identificada con Cédula de Ciudadanía 1'019.070.137 de Bogotá, quien cursa tercer semestre de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, a hacer uso de la información recabada con fines académicos para la investigación de su trabajo de grado.

Con la información de la presente investigación no se realizarán publicaciones comerciales; los/as entrevistados/das tendrán la oportunidad de leer y comentar el borrador de los resultados y conclusiones antes de ser entregados en el documento oficial, con el fin de que estos realicen la retroalimentación pertinente; así mismo tendrán derecho a guardar su identidad, por lo que, si es de su consideración, podrán usar seudónimos.

He leído, comprendido y aceptado lo mencionado con anterioridad.

Nombre:

C.C.:

Firma:

Análisis de documentos

Nombre del texto: **DOCUMENTO MAESTRO PFC 2018**

Convenciones para el análisis:

Currículo como curso de vida

El papel de la historia de vida en el currículo

El aporte de la pedagogía crítica al currículo

El currículo y los proyectos pedagógicos de aula par ala investigación La investigación en el currículo

El contexto para el currículo

Quiénes lo escribieron: Fue escrito por el equipo de profesores que conforman el Programa de Formación Complementaria.

Para quién lo escribieron: Está dirigido a su comunidad educativa, es insumo de trabajo dentro del PFC

Para qué fue realizado: Fue realizado, según se entiende, para que sea el documento que guía las labores del Programa. Es el documento central desde el que se basa el trabajo realizado, pues se desarrolla todo lo concerniente a los principios base, el funcionamiento, se describe la metodología, plan de estudios y se explica también lo financiero y administrativo.

Qué quieren comunicar: Quiere describir al Programa de Formación Complementaria en pleno. Quiere comunicar detalladamente su funcionamiento, a partir de desglosar, desde diferentes focos, su trabajo.

Qué estructura tiene: Está dividido por capítulos (13), en los cuales se desarrollan los principios del PFC. También, incluye los anexos. A continuación se desglosan los capítulos, con el fin de entender a fondo el funcionamiento dentro del Programa de Formación Complementaria.

Capítulo	Contenido
<p style="text-align: center;">PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PERTINENTE PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE EN PREESCOLAR Y PRIMARIA.</p>	<p>Aquí se hace una descripción de las labores del PFC.</p> <p>Expresan que esta propuesta pedagógica asume un compromiso múltiple: la formación inicial de educadores para ejercer la docencia en nivel preescolar y básica primaria, también agenciar transformaciones en su zona de influencia desde la resignificación pedagógica, el promover la investigación de su entorno y ofrecer asesoría técnico-pedagógica a maestras y maestros en ejercicio, y establecer diálogos con la Secretaría de Educación de Neiva y con la Universidad Surcolombiana.</p> <p>El PFC se construye desde la perspectiva de la pedagogía crítica y desde la concepción del currículo como curso de vida.</p> <p>La lectura de los contextos (personal, familiar, local, regional, nacional y global), se constituyen en el punto de partida para la planeación semestral y anual del trabajo pedagógico, en el que la vida de los sujetos, en su múltiple dimensionalidad, es asumida como contenido de aprendizaje.</p>

<p>PLAN CURRICULAR Y PLAN DE ESTUDIOS</p> <p>ACORDES AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN CONCORDANCIA CON LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE UN MAESTRO QUE ATIENDE PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA Y QUE PERMITE GARANTIZAR EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS Y METAS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE NORMALISTA SUPERIOR</p>	<p>Principios orientadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento y valoración de sí mismo y de los otros -La pedagogía crítica posibilita la inclusión, participación, humanización, contextualización y transformación -El análisis y la reflexión permanente para la transformación consciente y responsable del acto de enseñar -La lectura de contexto y la vida como contenido de aprendizaje, producto del diálogo de saberes <p>Los referentes para el diseño del currículo del PFC, se fundamentan en los planteamientos de Escudero y Magendzo</p> <p>El currículo asume en sus propósitos la formación de personas, ciudadanas-ciudadanos y profesionales.</p> <p>Al asumir la interdisciplinariedad, el sujeto y su contexto son el centro del proceso de formación, y su vida como contenido y método de aprendizaje.</p> <p>Los Proyectos Pedagógicos de Aula son la estrategia metodológica del currículo de formación de maestros y</p>
---	---

maestras. Tienen unas fases: A. concertación, que es un proceso altamente democrático, que lleva a la construcción de un texto colectivo de donde sale la pregunta de investigación; sus pasos son 1. construcción individual de texto que vincula la vida con la temática a abordar, 2. Problematicación a partir del texto colectivo, 3. Elaboración del plan de investigación, 4. Organización democrática. B. Desarrollo del proceso o trabajo de campo, que es como tal el trabajo con los niños y niñas de preescolar y primaria, y la construcción de la propia historia de vida. C. Sistematización y evaluación, “el modelo pedagógico, se caracteriza por ser un modelo en permanente construcción, que asume la educación como proceso de negociación que facilita la comprensión de la realidad para mejorarla y está guiada por una práctica que considera como elementos importantes la autonomía, la participación, la comunicación, la significación, la humanización, la transformación y la contextualización.”. D. Socialización

El plan de estudios está definido por proyectos pedagógicos de aula, entendidos como procesos de investigación que se planean, desarrollan, sistematizan, evalúan y socializan en cada uno de los semestres. Cada semestre tiene definido el tema de

	<p>investigación (Pregunta del semestre), sobre ésta se formula toda la estructura de trabajo, concretada en la matriz epistemológica. El desarrollo curricular gira en torno a la construcción de conocimiento con múltiples estrategias de recolección, organización, procesamiento, análisis e interpretación de información, la que una vez sistematizada contribuye a dar respuesta a la pregunta del semestre.</p> <p>Importancia de las historias de vida.</p>
	<p>Se concibe la investigación como estrategia de trabajo y producción pedagógica. En este sentido, el currículo de formación es una propuesta en permanente construcción que demanda la reflexión continua sobre los procesos adelantados como condición para el mejoramiento continuo.</p> <p>Docentes y estudiantes, desde estructuras organizativas, planean la intervención desde procesos de investigación en los campos: escuela y sujeto, inclusión, preescolar, primaria urbana y primaria rural; estos campos conforman las líneas de investigación con sus correspondientes propósitos, temas-problemas que surgen.</p>

<p style="text-align: center;"> INNOVACIONES EN EL CAMPO EDUCATIVO QUE FOMENTEN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO INVESTIGATIVO </p>	<p>El proyecto de aula está definido entres momentos, que son:</p> <p>Concertación: se formula el proyecto pedagógico de aula o investigación. Se parte de la construcción de saberes individuales y colectivos sobre el tema a indagar, los que una vez problematizados y puestos en diálogo con los antecedentes y las demandas del contexto dan lugar a la pregunta o preguntas de investigación, a la identificación de fuentes y a la elaboración del plan para dar respuesta a las mismas.</p> <p>Desarrollo: corresponde a la ejecución del proyecto, al trabajo de campo, que permite la recolección y registro de información, su organización y procesamiento (momentos teóricos- de práctica, de reflexión, sistematización).</p> <p>Socialización y evaluación de resultados: se presentan avances de los procesos de indagación y se socializan los resultados finales en eventos como el foro semestral Escuela de vida y debida que convoca desde el 2013 interlocutores de otras 16 instituciones educativas del municipio y reconocidas autoridades educativas del orden nacional o internacional.</p> <p>La experiencia investigativa de los estudiantes también contribuye al desarrollo de habilidades investigativas en las escuelas, pues en el trabajo de prácticas que desarrollan con</p>
--	---

	<p>niños y niñas, ellos (niños y niñas) también socializan ante sus padres y maestros lo aprendido.</p> <p>Historias de vida como conocimiento válido en los currículos escolares, desafiando la ideología de la escuela tradicional. Con esto, intentan dar un giro sustancial en la comprensión e identidad de los sujetos de la acción educativa. Se ha logrado posicionar a la historia de vida como experiencia vital en los procesos de investigación dentro del Programa.</p> <p>En el transcurso de los semestres se avanza en la construcción de relatos, divididos en capítulos. Estos son: Sujeto y escuela, Inclusión, Primera Infancia, Segunda infancia, Adolescencia, juventud y proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo.</p> <p>El Foro de Escuela de vida y Debida es el espacio donde se expone el trabajo realizado en cada semestre, frente a invitados de otras instituciones. Aquí se presenta una puesta en escena y el texto escrito, que dan cuenta del proceso y los resultados.</p>
<p>ESPACIOS DE PROYECCIÓN SOCIAL QUE VINCULAN A LA ESCUELA NORMAL</p>	<p>Aquí dan a conocer las alianzas que la Normal ha realizado con otras instituciones con el fin de apoyarse mutuamente y fortalecer el proceso formativo de los estudiantes del Programa. Entre ellos, han creado alianzas con la Universidad</p>

<p>SUPERIOR CON SU ENTORNO</p>	<p>Surcolombiana, con la Universidad Minuto de Dios, con la Universidad Mariana de Pasto, con la Universidad Santo Tomás de Bogotá, con la Universidad de la Salle, Centros de desarrollo infantil y Centros de atención para las necesidades educativas especiales, once instituciones educativas donde los chicos hacen prácticas, con la Universidad DePaul de Chicago.</p>
<p>EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA CUENTA CON DOCENTES Y DIRECTIVOS SUFICIENTES Y CON LA FORMACIÓN NECESARIA PARA GARANTIZAR CALIDAD ACADÉMICA</p>	<p>El colectivo del PFC desarrolla un trabajo colegiado interdisciplinario y por pares académicos, (planeación, organización, desarrollo, evaluación y socialización del proceso curricular); acontece en este proceso la autoformación permanente; la reflexión y autorreflexión como personas, ciudadanos, ciudadanas y profesionales formadores y formadoras de maestros y maestras para preescolar y primaria; el aprendizaje cooperativo para apropiar la propuesta, el conocimiento científico y tecnológico, el contexto y las políticas educativas y la producción de conocimiento a partir de los procesos de investigación que se dan al trabajar por proyectos pedagógicos de aula. Como criterios del personal académicos, se mencionan: permanencia, promoción, ingreso, capacitación y formación.</p>
<p>EL PROGRAMA CUENTA CON MEDIOS</p>	<p>Los aparatos electrónicos, como computadores, video beam, cabina de sonido, son insumos que dinamizan, en las diferentes</p>

<p>EDUCATIVOS Y MEDIACIONES PEDAGÓGICAS QUE SOPORTAN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.</p>	<p>clases, los procesos de los proyectos pedagógicos de aula, pues permiten sistematizar, difundir y almacenar la información. El fin es construir memoria del proceso y ampliar los canales de comunicación. Desde el Programa también se provee de materiales de papelería necesarios para desarrollar las diferentes actividades al audiovisual y bibliográfico en diferentes áreas, que ofrece a los jóvenes el material necesario para desarrollar los proyectos pedagógicos de aula. La biblioteca es el espacio también donde hay mater Así mismo, en los diferentes espacios en que los y las estudiantes realizan su práctica, hay herramientas que ayudan al proceso de trabajo con los niños y niñas.</p>
<p>INFRAESTRUCTURA Y DOTACIÓN PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES, ACORDES CON LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y EL CONTEXTO</p>	<p>En este capítulo describen la infraestructura y recursos con que cuenta el PFC. Se menciona que tienen una biblioteca, aulas destinadas a desarrollar las diferentes actividades, espacios ambientales como la huerta escolar, el taller Makarenko, el polideportivo. Aquí también mencionan que el PFC hace aportes financieros para el mantenimiento y adecuación de la planta física.</p>

<p>EL PROGRAMA CUENTA CON UNA ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN QUE PERMITE SU MEJORAMIENTO CONTINUO</p>	<p>La autoevaluación como reflexión compartida sobre la acción educativa es inherente a la dinámica misma de la propuesta y compromete la participación de los distintos actores en la valoración de lo que se hace para comprender sus alcances, sus limitaciones y poder tomar decisiones informadas y sustentadas frente a los mejoramientos requeridos en las distintas áreas de gestión.</p> <p>El modelo de autoevaluación por su carácter investigativo privilegia un enfoque cualitativo, participativo, permanente y continuo, en el mejoramiento de los procesos de gestión en el Programa de Formación Complementaria.</p> <p>✓ El PEI, la Propuesta de formación del PFC, el Plan de mejoramiento y las orientaciones del MEN (Guía 34) son los referentes para el proceso de autoevaluación y mejoramiento.</p> <p>✓ Todo el acontecer educativo es objeto de autoevaluación.</p> <p>✓ La participación de los actores es fundamental en los procesos de autoevaluación permanente, para lo cual se deben crear las condiciones necesarias.</p> <p>✓ La autoevaluación se sistematiza y socializa semestralmente.</p> <p>✓ Los resultados de la autoevaluación, puestos en diálogo con la lectura del contexto y la</p>
---	--

	<p>caracterización de los actores definen las demandas educativas y las oportunidades de mejoramiento en las distintas áreas de gestión.</p> <p>Como momentos de este proceso, se han establecido tres: de autoevaluación, de elaboración del plan de mejoramiento y de socialización de los resultados.</p>
	<p>La intención es mantener contacto con las y los egresados del Programa, con el fin de conocer sus desempeños como docentes de preescolar y primaria y así apoyar a enriquecer la propuesta de formación inicial del PFC.</p> <p>El plan se orienta desde la misión y visión del PEI, que se concreta en el Perfil del Egresado</p> <p>Normalista Superior:</p> <p>Misión: “Formar maestras y maestros en y para la vida en los niveles de preescolar y básica primaria, con altas calidades éticas, científicas y pedagógicas, que contribuyan a la transformación del contexto de la región surcolombiana”</p> <p>Visión: “La ENS de Neiva se convertirá en centro generador de una propuesta pedagógica y</p>

<p>LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CUENTA CON POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN</p>	<p>alternativa que integra procesos de formación, actualización, investigación y producción de currículos pertinentes para preescolar, básica primaria urbano marginal, rurales y para la inclusión con incidencia en políticas municipales y regionales.”</p> <p>Desde la primera promoción del Programa de Formación Complementaria, año 2001 a marzo de 2018 suman 26 promociones, 2 en la modalidad Semipresencial (2004-2005), 7 de bachilleres de Otras Instituciones Educativas – BOIE- y 17 Normalistas. Se tiene un total de 673 egresadas y 125 egresados. De las últimas cinco promociones, 232 mujeres, 39 hombres, para un total de 271 egresadas-os, de ellos 3 sordos, se tiene información precisa del 61.7% que permite establecer que el 32% realizan estudios de licenciaturas, 2% de maestrías en educación, el 23% laboran en preescolar o primaria (el 10% lo hacen en colegios oficiales y el 13% en privados), el 2,2% en secundaria del sector privado y un 3,3% en oficios diferentes a la docencia, entre éstos el de asumir con responsabilidad su rol de madres.</p> <p>En alianza con la Universidad de la Salle y el MEN, la ENS hizo un taller con grupo focal con egresados, para conocer el</p>
--	---

COMPLEMENTARIA.	<p>impacto formativo en ella y ellos. Así, se resaltan los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Empoderamiento de sí mismo(a) como desarrollo de la autovaloración, autoestima, las potencialidades (liberación del miedo y desarrollo de la libertad).• Las historias de vida como herramienta pedagógica para escribir, escribirse, narrarse y como conocimiento de sí mismo.• La práctica pedagógica como acercamiento a la comunidad a través de los proyectos de aula que permite ganar seguridades en el trabajo con las familias, con niños de diferentes contextos y establecer vínculos con el campo.• Las prácticas pedagógicas como empoderamiento del ser maestro(a) y reflexión de lo que el maestro(a) hace.• Asumir la vida como contenido de aprendizaje: escuela, familia y construcción de conocimiento.• La apropiación de la pedagogía crítica como referente para analizar, construir la palabra, establecer posturas y evaluar en procura de la transformación social.• Entendimiento de mundos diversos a través de la producción del texto colectivo.• Descubrimiento de la capacidad de liderazgo.• Calidad de los maestros y maestras que trabajan en el PFC.
-----------------	--

	<p>Aspectos relevantes de la formación en la vida laboral actual:</p> <ul style="list-style-type: none">• El trabajo con proyectos de aula.• La autonomía, las seguridades y la autoformación.• Facilidad para establecer relaciones con las familias y comunidad educativa.• Tomar en serio la vida de los niños para ayudarles.• Asumir responsabilidades como monitoras, relatoras y coordinadoras de procesos.• Asumir la vida como un libro abierto hacia el conocimiento. <p>Mejoramiento de los procesos de formación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Creación de vínculos y convenios para garantizarles el acceso laboral inmediato.• Ampliar la participación de los estudiantes egresados en los eventos normalistas.• Reforzar la formación ambiental a nivel institucional.• Publicar las investigaciones.• Trabajar con los egresados los avances de la propuesta curricular (procesos de actualización mediante autoformación)
--	---

	<ul style="list-style-type: none">• Fortalecer con los convenios de universidades para que haya articulación para dar respuesta a las necesidades de este contexto. <p>Habilidades investigativas en el proceso de formación:</p> <p>La observación, lectura de contexto, sistematización, habilidades escriturales, lectoras, reflexivas, analíticas, comunicativas y énfasis en lo social.</p> <p>Lo investigativo que se ha puesto en práctica:</p> <p>La Normal es el referente como experiencia: observación, análisis crítico, sistematización, producción de textos, impacto de las investigaciones.</p> <p>Por mejorar en el proceso de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Articular todas las investigaciones del PFC con el proyecto de ondas.• Fortalecimiento de la sistematización en la producción de textos científicos para publicar.• Retomar los resultados de las investigaciones en las escuelas para impactar en sus transformaciones. <p>Lo relevante de la evaluación en el proceso de formación:</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none">• Se practica la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con énfasis cualitativo.• Se retoma la evaluación como aspectos desde los cuales cada uno participa y habla.• Se valora el reconocimiento de cuestionamiento, postura, avances atendiendo a las categorías de las investigaciones en curso. La evaluación es continua y constante. <p>Utilidad de las prácticas evaluativas en la vida personal y profesional:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cuestionarse, reflexionar, tomar posturas, establecer avances.• En la cotidianidad, la mirada crítica sobre sí mismo y los demás, pero más desde los logros.• Establecer criterios, observar al otro, analizar permanentemente las actuaciones. <p>Aspectos por fortalecer en las prácticas evaluativas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Capacidad autocrítica, en los avances y debilidades.• Capacidad para preguntar y preguntarse.• Desde lo externo, recoger la opinión de los niños y el proceso seguido.
--	---

	<p>Actividades de mayor significado durante la experiencia de formación:</p> <p>Lectura del contexto, visitas domiciliarias, encuentros con la comunidad, la generación de libertad y autonomía al pernoctar en las veredas, aprendizaje de la escucha.</p> <p>Leer la cultura indígena</p> <p>Contribución de fortalecimiento a las actividades profesionales y sociales:</p> <p>Lectura del contexto, visitas domiciliarias, generación de libertad y autonomía, aprendizaje de la escucha, capacidad para involucrarse con la gente.</p> <p>Aportes para el fortalecimiento de las actividades de extensión:</p> <p>Ampliar la asistencia a foros, ponencias, diferentes encuentros y con otros semestres en otros contextos fuera de Neiva.</p>
	<p>La práctica docente es una propuesta de trabajo interdisciplinario que contribuye a la formación integral de los estudiantes del PFC, desarrollando competencias investigativas que fomentan el conocimiento de los sujetos que enseñan y de los sujetos que aprenden, el reconocimiento de los contextos y</p>

<p>PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA</p>	<p>el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos en correspondencia con los problemas, necesidades e intereses de las comunidades educativas en el nivel de preescolar y en el ciclo de básica primaria del sector urbano y rural, siempre en la búsqueda de coherencia entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, entre razón y creatividad, en la perspectiva de darle pertinencia al proceso educativo.</p> <p>En el primer semestre de bachilleres, denominado <i>Sujeto y Escuela</i>, proponen y desarrollan un proyecto de investigación, con enfoque etnográfico, que les permite involucrarse en la cotidianidad de las 3 sedes urbanas de Preescolar y Primaria de la Normal para desde la observación participante acercarse al conocimiento de los actores, la organización escolar y la propuesta de formación (PEI).</p> <p>El II semestre de Bachilleres y I de Normalistas, cuyo proyecto de semestre es <i>Inclusión</i>, desarrollan una práctica investigativa de intervención en el aula a través de talleres generadores de experiencias participativas que aporten en la construcción de un currículo cada vez más pertinente e incluyente.</p> <p>El III semestre de Bachilleres y II de Normalistas, en correspondencia con el proyecto de semestre <i>Primera Infancia</i>,</p>
---	--

	<p>diseñan, desarrollan, evalúan y socializan proyectos pedagógicos de aula orientados a responder intereses, necesidades y expectativas de los niños y niñas de preescolar en los ejes de conocimiento personal, conocimiento social y conocimiento del entorno físico y natural.</p> <p>El IV semestre de Bachilleres y III de Normalistas, en relación con el proyecto de semestre</p> <p><i>Primaria urbana</i>, diseñan, desarrollan, evalúan y socializan proyectos pedagógicos de aula orientados a construir conocimiento a partir de problemas identificados, preguntas que se han formulado, inquietudes e intereses manifiestos.</p> <p>El V semestre de Bachilleres y IV de Normalistas en concordancia con el proyecto de semestre</p> <p><i>Educación Rural</i>, diseñan, desarrollan, evalúan y socializan proyectos pedagógicos de aula y proyectos pedagógicos productivos que integran actores, niveles, grados y modelos educativos en la comprensión y resolución de problemas del sector rural: ambientales (abonos, vivero, huerta, inventarios de flora y fauna, inventarios de nacederos y humedales, banco de semillas, reforestación, embellecimiento) y sociales (recuperación de la memoria histórica de las veredas, reconocimiento de prácticas, cosmogonías..).</p>
--	--

	<p>En este capítulo se expone lo relaciona con las prácticas pedagógicas, el rol de los maestros y maestras, y el enfoque que en cada semestre se le da a dicha práctica.</p>
<p>CONTENIDOS DEL PLAN DE ESTUDIOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LOS TEMAS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN LA</p>	<p>Al proponer los Proyectos pedagógicos de aula como alternativa metodológica para la construcción de conocimiento, se está planteando un cambio en la concepción de escuela, estudiante, profesor y currículo, porque necesariamente obliga a pensar en la escuela como ese espacio de encuentro sociocultural que hace posible: la reflexión y análisis de la vida de los sujetos que aprenden y conocen; la reflexión y el análisis de la vida de la comunidad a la que pertenecen y la reflexión y el análisis del medio social y natural con el cual interactúan. Todo esto con la finalidad de comprender, valorar y contribuir conscientemente a su transformación y/o permanencia. En este sentido, se asume la vida de los sujetos y el contexto social y natural como contenido de aprendizaje y se propone una concepción y una práctica curricular interdisciplinar, democrática, flexible, planificada y en permanente construcción.</p>

<p>EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA.</p>	<p>Trabajar por proyectos deslocaliza los saberes, deslegitima su segmentación al abordarlos de manera interdisciplinar, modifica el estatuto institucional de los lugares del saber y de las figuras de la razón; desarrolla en los niños, niñas y jóvenes las sensibilidades necesarias para asumirse a sí mismos, para leer su propia historia, para leer sus contextos y verificar las transformaciones que ha sufrido, junto con las implicaciones de todo orden que traen aparejadas las nuevas realidades.</p> <p>De acuerdo a la normatividad que rige para las instituciones educativas y en especial lo establecido en el artículo 7 del Decreto 4790 de 2008, cada semestre tiene una intensidad horaria semanal 35 horas de trabajo presencial acompañado por los Pares académicos del PFC y 13 de trabajo independiente que realizan los estudiantes, para un total de 48 horas, que se corresponden con un crédito académico por semana; luego para las 20 semanas programadas</p>
--	--

	<p>por semestre, sin contar una semana de evaluación, se han establecido 19 créditos, para un total en los 5 semestres de 95 créditos académicos para los Bachilleres y 76 en los 4 semestres que cursan los bachilleres normalistas.</p> <p>Se presenta el plan de estudios del Programa.</p>
<p>MODALIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA A POBLACIONES DE QUE TRATA EL TÍTULO III DE LA LEY 115 DE 1994, EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.</p>	<p>Se refiere al concepto de inclusión, y cómo es asumido desde el PFC. Más que un concepto se construye y aprende conocimiento en torno a reconocer la diferencia y abordar este fenómeno para entenderlo y asumirlo. Plantearse el propósito de reflexionar acerca de la inclusión en el marco de formación de docentes, es abordar las dinámicas de un mundo cambiante que demanda de la educación y la escuela nuevas miradas, actitudes y competencias, para la construcción de una sociedad tolerante, respetuosa de las diferencias, del auto reconocimiento y de la diversidad humana.</p>
	<p>En este capítulo refieren que el modelo organizacional se fundamenta en la toma de decisiones colectiva a partir de una estrategia de administración colegiada que se da en dos niveles: institucional y por estamento. Institucional: Consejo directivo y rector. Estamentario: El colectivo del Programa de Formación</p>

<p>ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA QUE FAVORECE EL DESARROLLO Y LA ARTICULACIÓN DE LAS FUNCIONES DE DOCENCIA, PRÁCTICA, INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL.</p>	<p>Complementaria: decide la necesidad de inversión requerida para adelantar los procesos de docencia, prácticas pedagógicas investigativas y de proyección social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Rector, inscribe las necesidades planteadas por el PFC en el Plan Anual de Adquisiciones. • El Consejo directivo estudia, analiza y aprueba el Plan anual de adquisiciones, acorde al acuerdo de presupuesto aprobado para la vigencia fiscal. El PAA se publica en SECOP el 31 de enero. • El Rector elabora los estudios previos respectivos, con la participación de la Almacenista. Estos se ponen en consideración del colectivo del PFC, del Consejo Directivo y del Contralor estudiantil para mejorarlos. • La Pagadora realiza el procedimiento a seguir según la modalidad de contratación establecida: si es por debajo de 20 SMLV se desarrolla bajo el régimen especial del FSE aprobado por el Consejo Directivo. Si supera este monto se usa las modalidades que por ley 80 son requeridas. • Se reciben los materiales, los servicios y los mantenimientos requeridos para garantizar los procesos del PFC.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar cada semestre se hace rendición de cuentas al Consejo Directivo y al colectivo del PFC.
--	--

Análisis de entrevistas

Transversal	Currículo					Estudiantes, Profesores, Directivos
Eje	Currículo como curso de vida	Historias de Vida	Pedagogía Crítica	Proyectos Pedagógicos de Aula	Contexto	
Código	C.C.V	H.V	P.C	P.P.A	C	Entrevistas, Observación

Transcripción entrevistas 17, 18 y 19 de octubre de 2018

Estudiantes: quieren innovar la escuela desde el currículo en la normal. Cambiar el pensamiento, la forma de educar, mirar nuevas maneras de fomentar la educación, de desarrollar con los estudiantes que expresen. Curso de vida: el diario del vivir, lo que se vive en todos los espacios, se va dando mediante las experiencias y cosas que uno vive. Historias de vida: momento duro porque se expresa todo lo que se ha vivido. Se comprende el por qué de la persona. Se enseña a mirar al otro y ayudarlo. El currículo se pone en práctica en la observación; lo que le enseñamos a los niños, también lo hacemos nosotros en clase (por ejemplo el expresar). Reflexión importante porque se analiza lo que se viene haciendo, si se ha cambiado y cómo se

impacta a los niños. Se autoevalúa la forma de ser desde el programa, porque se auto observan constantemente. Ha habido aporte del programa a su forma de ser: aprender y liberarse de los problemas.

Reconocer las experiencias de los niños, recoger, aprender y saber llevarlas, desde lo urbano marginal hasta lo rural, trabajar los contextos, saberlos llevar, cómo desde el niño también se puede aprender, y sea una construcción mutua, no de enseñar sino de construir. Es algo propio, no solo para el niño sino para uno, ver la realidad del contexto, qué podemos dejarle a ellos, como ellos pueden ver el mundo de diferentes maneras, sensibilizarnos ante los demás.

Continuidad muy rigurosa, es un proceso muy articulado, continuo, bastante fuerte. Propósitos muy acorde a lo que se lleva a cabo. Hay cambio continuo de los niños desde que se inicia hasta que se acaba. Desde el reconocimiento propio sale la pregunta del proyecto junto con otra pregunta que es la de prácticas, desde nuestra historia de vida vemos de qué manera nos hemos desarrollado, qué nos ha aportado y qué no, qué situaciones nos hace lo de ahora, lo que nos hace pensar, actuar. Importancia de lo teórico, se vincula la vivencia de uno con los referentes teóricos. Se reconoce el cambio que hay en el proceso educativo, al evidenciar que la escuela tradicional obligaba y encuadraba el conocimiento, diferente a lo que hace la normal. Era un currículo ajeno y diferente al contexto. El niño se adecua al currículo en una formación tradicional. Eso se ha logrado entender estando en el programa. Y se reconoce que uno mismo lo vivió. Todo empieza a tener sentido desde la vivencia. La normal es vivencia.

Currículo muy de la mano con la vida, es la vida de la institución y del contexto. El currículo hace parte de la metodología, que es a partir de los proyectos pedagógicos de aula, que enfatiza en la vida, donde también permite que los estudiantes participen, que haya emancipación, es una

metodología alternativa, no convencional. Responde a las demandas de lo regional, global, etc., reconocer al sujeto, como sujetos con responsabilidades y derechos. Reconocimiento propio, parte de un contexto. Metodología dividida en concertación, desarrollo y socialización. Se planea, se justifica, se concerta con estudiantes, el maestro no es el que sabe, sino que son relaciones horizontales, el maestro orienta, el que guía al estudiante. Reconocimiento por medio de las historias de vida de cada estudiante, y se identifican las problematiza que permean todavía. El currículo parte desde el sujeto y escuela, inclusion, primera infancia, segunda infancia. Las historias de vida parten desde esas temáticas. Se problematiza ahí, se hacen preguntas. Se formula pregunta que tenga que ver con la lectura de contexto. Pregunta que trasciende con la sociedad, problemáticas en la sociedad. Se proponen experiencias, una de ellas es la práctica pedagógica. Historias de vida enfocada en esa temática. Clase paseo con sentido pedagógico donde se cuentan las historias de vida, se busca espacio con la naturaleza. Se hace después de la práctica pedagógica porque trae más elementos, se nutre la historia de vida. Análisis y reflexión. Se logran plantear pasos para la puesta en escena. Desde el aula de clases se leen muchas realidades, en esas vidas se logra leer el mundo, se logra hacer un análisis, cada niño cuando uno lo reconoce...por ejemplo uno enfatiza en la caracterización, para saber el niño de donde viene. Se hace la pregunta de práctica, que va de la mano con la pregunta del semestre, pero más con los niños, con la maestra titular y con la comunidad. Metodología de enfoque etnográfico, se analiza, se generan diálogos. Se tienen en cuenta los diarios de campo, se hace la descripción y después se analizar, siempre tenemos en cuenta los referentes teóricos, tiene la línea de la pedagogía crítica. Pensamiento transformador, pedagogías alternativas. Se realiza la sistematización que es por medio de informe, puestas en escena. Los proyectos pedagógicos no limitan, no son cerrados, son flexibles..si al final del semestre dimos otra respuesta, la pregunta

se puede transformar. Pero siempre mirando que tenga que ver con lo social, que haya avance.

Fuerte en la investigación (revisión documental). Se construye la ponencia colectiva, se da a conocer por un foro. Se maneja lo artístico. Cómo el arte con sus múltiples expresiones comunica. La puesta en escena refleja cada momento que se vive. Profesores también cuentan sus historias de vida, de manera espontánea. Se reconocen como sujetos, cómo colectivamente nos unimos, cómo nos reconocemos desde la historia de vida, no se juzga sino se comprende, se tolera. Lo que se realiza con los practicante se realiza también con los niños. Se hace lo mismo.

Lectura de contexto que despierta, a ella la afectó. Para ella es excelente el programa. Se ha motivado mucho a leer, a preguntarse, a seguir investigando, cambio en la vida. He crecido mucho, uno ya no pasa por la vida solo mirando al frente sino ya pone a funcionar todo. Es mucha responsabilidad, los retos son muchos, que uno puede aportar para contribuir a distintas comunidades. Los maestros tienen mucho que dar. Compromiso y responsabilidad social muy grande porque se están formando sujetos, ciudadanos que serán profesionales, y qué nos espera. Somos seres inacabados, cada día hay algo más por mejorar, por construir. Uno está acostumbrado a ver todo fragmentado: matemáticas, español, ciencias y sociales. En cambio aquí se da otro giro, se parte de las ciencias sociales, en las relaciones, la política. Las otras áreas hacen parte de. SI tú estás viendo la vida, ves las diferentes áreas. No como siempre nos han enseñado, que todo en en cajoncitos.

Currículos deben ser planteados de forma distinta, que es para innovar. Pensar más en el país, más en colectivo. Currículo como curso de vida: Sacudón para mi vida, que se desarrolla en la vida y es para la vida. Eso es lo que necesitan los estudiantes, que cuando salgan tengan elementos para afrontar la vida. No es solamente tener un conocimiento en mi cabeza, sino qué

voy a hacer con él y qué tanto voy a aportar. Me lleva a reflexionar y ser propositivos. Se personas que sean capaces de proponer, que tengan seguridad que son importantes en la sociedad y que pueden aportar algo. El currículo es la propia vida de una institución educativa. Han querido que nos peguemos tanto a los libros, sino a pensar más en nosotros, y que propongamos, que estemos empoderados, y dejar de limitarnos tanto como hace el método pedagógico tradicional. Algo bueno que veo en el Huila es que se han empezado a levantar los estudiantes. Los currículos son procesos de construcción, y las nuevas generaciones nos piden que pensemos diferente. Acá en la Normal los estudiantes bachilleres trabajamos cuatro semestres, porque desde décimo y once ya estamos trabajando. Los currículos deben centrarse más en la vida del estudiante y dejar ese revanchismo de que me creé en lo tradicional y por eso se quiere enseñar igual. La normal ha ganado mucho en eso, los egresados van muy avanzados y en universidades se ha reconocido que salen diferentes y muy bien formados. Entrar a la normal ha habido sacudimientos, y he cambiado muchas cosas de mi vida, entra uno a profundizar mucho en la vida. Pienso que sí da muy buenos resultados el currículo aquí. Personas críticas, que no tragan todo entero. El contenido de aprendizaje debe ser desde lo que yo vivo y no lo que me impongan. Sí se siente uno identificado, y en poder contar la vida, y se siente la libertad de todos. Ha sido un proceso doloroso pero ha dado frutos buenos, he replanteado cosas con mi vida, a querer más, a valorarme como mujer. Si yo tengo definidas cosas en mi vida, voy a ser un ejemplo para los estudiantes; ha sido un proceso muy bonito. Me gusta mucho esta propuesta. La normal ha sido potenciadora para yo reconocer mis derechos y deberes, que antes no sabía.

Intérprete: se interesó a partir de hacer interpretación en el programa de formación, y por ello quiso entrar. En el ejercicio de interpretación se ven las falencias de los estudiantes sordos. El

trabajo que se ha hecho es que el currículo es el curso de la vida porque en la vida están los contenidos de aprendizaje, ella es la principal fuente de información, lo que nos permitirá entender, desarrollar capacidades, a ver la realidad que tú vives, y qué puede hacer frente a eso.

Tristemente uno ha venido en una educación tradicional de responder, una educación de ese tipo no permite tomar acción de las cosas entonces quizá eso muestra que uno se aleje de las cosas que pasan alrededor, que uno se aíse, que se vuelva insensible en las situaciones del país y del mundo. Ese trabajo en el programa le hace repensar la vida que ha tenido, qué ha hecho por usted y por lo demás. La vida: ahí está el aprendizaje. y entender esa vida cotidiana que es muy complicada, que nos ayuda a comprender la propia y la de los demás. Si se asume con responsabilidad, tienen impactos en la vida de uno. Si no se interioriza y reflexiona lo que se hace, no tiene impacto. El programa de formación es una experiencia de vida que causa impactos en todo en lo que uno esté. Como persona me ayuda a pensar que para entender al otro, debo conocerlo mejor; uno no puede juzgar a la gente por lo que ve, ya sea niño o adulto...porque no sabemos qué hay detrás de eso. Como a ser más reflexiva, no ser tan individualista, a veces la crianza lo lleva a uno a estructurar y construir su identidad de esa manera, y eso pude evidenciar al escribir la historia de vida. Cómo tratar de ponerme en el lugar de las otras personas. Eso ha sido muy bueno. A nivel profesional, en mi ejercicio de intérprete me ha ayudado a comprender a la otra persona, al sordo, y cómo poder aportarles, darles elementos.

Sorda: El trabajo que se ha hecho por ejes (tres: lectura de contexto, comunicación e historia de vida) ha desarrollado un proyecto de vida a lo largo del tiempo. Ha sido flexible, dadas las necesidades de la población sorda. En este proceso de formación me he sentido muy contenta, debido a que nunca había tenido oportunidad de estar cursando este tipo de programa, yo estaba

solo en mi hogar, atendiendo las necesidades de mi casa, las cosas del colegio de mis hijos. Me ha ayudado a enamorarme más para tener el ánimo de hacer este trabajo; me ha ayudado a mi parte personal, no ha transferir conocimiento sino se construye. En el programa de formación fue la primera vez que tuve un intérprete. Antes me tocaba aprender sola. Ver toda la situación de la población sorda me hizo aportar , y por eso entrar al programa. Que tengan la oportunidad que yo no pude. Cómo buscar estrategias para poder ayudarles, que estemos en igualdad de condiciones. Me han ayudado a proyectarme, a pensar en los propósitos y especialmente a la atención que se le debe dar a los niños sordos. El PFC me gusta porque me exige a ser fuerte, a superar las debilidades que tenga; quiero ser un referente para otros, que se sientan capaces de hacer cosas. Cómo podemos empoderándonos y seguir insistiendo y apoyar el desarrollo de la comunidad sorda. El estar acá y ver cómo se trabaja, le permite a uno ver el sentido de las cosas, el esforzarse por escribir su historia de vida, que ayuda a liberar cosas que uno tiene por allá guardadas. Para mí ha sido muy bueno el proyecto de aula acá en el programa, porque me ha abierto la mente, conocer y ver todos los lugares en los que se trabaja.

Profesores:

V: trabajó en la escuela popular claretiana, a iniciar experiencia de innovación educativa.

Educación popular y teología de la liberación. Ha permeado la propuesta de la normal, y en esa línea va el PFC. Década 70-80 movimiento fuerte de crítica de modelos. Desde el reconocimiento de la realidad, en el Movimiento Popular se hacían otras cosas. Cambio en la forma de trabajo. Vincularon familia a escuela. Alianza entre la Normal y el MP fue a través de las prácticas que se empezaron a hacer en la Escuela. Se abre el ciclo en la Normal y llegan ellos a trabajar ahí.

Enfoque popular del PFC, entendido la educación en lo popular como posición política a favor de la educación, y el papel que juega en la concienciación de lo que son los derechos y las responsabilidades de los niños y familias de sectores populares, los contenidos y metodologías no podían ser tradicionales. Reflexión constante del papel educativo. nos decíamos qué es lo que la escuela debe abordar,

Hemos venido pensando siempre desde el tiempo que estamos vinculados en la escuela y la normal. Para nosotros qué es el currículo, desde reconocer el currículum vitae; cuáles son los contenidos, de dónde vienen los contenidos y cuál es la metodología más coherente y que se corresponde con las lógicas de aprendizaje de los sectores populares. Entonces pensamos que el contenido de aprendizaje no está en los libros, sino está en la vida. La vida cotidiana que es super compleja pero muy estimuladora. La vida nos dice cómo nos enfrentamos a ella, entonces vimos que en la vida estaban los contenidos, y lo que estaba en los libros servía como insumo para poder utilizarlo en la comprensión de la realidad que se vivía. Caso específico de las matemáticas, cómo sistematizar las operaciones que uno realiza en la vida cotidiana. Nunca fuimos buscando libro como referente. Entonces cuáles son las necesidades e intereses de los sectores populares: está lo primero sobrevivir, los afectos, esas cosas pasan a un segundo plano. Tratando de dignificar la vida, de combinar necesidades físicas con lo que da sentido. En esas búsquedas vamos encontrando que se hace el camino, que se hace la ruta, que la ruta no está trazada, que hay que ir construyendo la ruta. Y no solo lo construyen los maestros, sino los niños, los padres, la sociedad. La escuela tiene que sistematizar para ir haciendo comprensiones de la vida y caminar al ritmo que ella exige, y no quedarse rezagado. Nos fue dando las temáticas, los intereses, y nosotros íbamos buscando cuál es la finalidad de la escuela y la

metodología que se corresponde, y entre contenido y metodología fuimos haciendo lo que hoy llamamos el curso de la vida, de una escuela de vida, y la que debe ser: debida. En ese sentido la normal ha ido entendiendo que la escuela es de vida y debida. **Que la vida sea el contenido de aprendizaje, la vida nos da a entender el método. Cuáles son los ejes vertebradores del proceso?**

Reflexión permanente. Empezamos con la conciencia de formación como sujeto, por eso el primer semestre se llama Sujeto y Escuela. Ahí viene la historia de vida como eje central de todo el proceso de formación. Porque la escuela ha puesto pautas de vida, que no siempre son las más lógicas y adecuadas. Hay que ir superando esas taras y deficiencias. **Escribe un capítulo de su historia de vida. Nos olo formación escolar, sino la que da la familia, escuela y sociedad.** Se vive una inconsciencia sobre lo que se vive. El segundo semestre se llama inclusión, para tener conciencia de los momentos en que hemos sido rechazados en la familia, escuela, sociedad...se ve la cultura del machismo, y toda la carga cultural relacionada con esa marginación a la mujer. Allí hay una reflexión muy linda. Los estudiantes sales a hacer práctica pedagógica a instituciones con chicos de necesidades especiales, pero también en escuelas corrientes. Es todo un proceso de análisis. Tercer semestre, sigue siendo la vida el eje. Es la primera infancia y su conciencia desde la concepción. Desde que se concibe. Se pregunta a la familia la historia, si hubo problemas, toda la carga de aceptación o de rechazo, pero tener conciencia de la inconsciencia, hasta los cinco-seis años. Demografía, geografía, economía. Cómo vivimos?: en qué creemos, costumbres, hábitos, la cultura. Siempre ha sido así?: la historia familiar, desplazamientos, separaciones, nuevas reorganizaciones de la familia. Toda la parte histórica y de profundidad. Finalmente es cómo nos organizamos? Es lo político, decisiones en casa, cómo funciona. Hasta llegar el nivel mundial. Da una lógica que se va ampliando para poder entender. Por qué hacemos esa lectura? **Hay que hacerla año por año a nivel institucional y semestre a**

semestre. Es importante ubicar en contexto el problema que queremos abarcar, debe ubicarse en el contexto global para saber qué papel juega la institución. Siempre ubicar el contexto la acción que vamos a realizar para que tenga sentido. Ese es el primer eje: Lectura de contexto. El segundo eje es Procesos de comunicación, que tiene que ver la capacidad de establecer relaciones con uno mismo, con los otros y con la naturaleza, viene la parte más espiritual y profunda. Cómo manejo el lenguaje corporal, escrito, etc. Y finalmente es el proyecto de vida: qué conciencia tengo-de dónde venga, en dónde estoy y hacia dónde voy. Son los tres ejes de la propuesta curricular de la normal. El currículo no es estático, que comienza en un semestre y luego comienza en otro. Son apenas como referentes sobre los cuales gira la vida, y la vida es tan cambiante que los estudiantes que tuvimos hace diez años no son los que tenemos hoy. Por ejemplo el uso del celular no era igual hace diez años que ahora. En este momento usamos los celulares en el salón de clases, lo mismo con que dejamos trabajos y los envían, y debatimos en la clase, argumentamos en la clase. Dinámica permanente que no amodorra. Usamos la tecnología. Que la vida se actualiza permanentemente y lo que mantiene el interés de los maestros y estudiantes es esa misma dinámica, y se pregunta por qué camina, en eso nos ha ayudado mucho Jesús Martín Barbero, comunicador, es un español jesuita radicado en Colombia que se secularizó es el fundador de comunicación de la universidad del valle. Sus aportes son muy hermosos, de los medios a las mediaciones. La lógica de la imagen es la lógica de la realidad. Depende de donde uno se pare. Entender. Hemos tenido referentes importantes: la referencia de la pedagogía crítica: Simón Rodríguez, educar para la libertad y no para la obediencia. Freire: reivindicación de los sectores populares: alfabetización. La razón de los docentes son los estudiantes, enseñar no es transferir conocimiento sino generar las condiciones para producirlos. La enseñanza es una especificidad humana. Celestine Freinet: imprenta escolar,

el texto libre, investigación del medio, investigación cooperativa, que son elementos sustanciales para una sociedad moderna. Peter MacLaren, Henry Giroux, Makarenko: ruso, comienza a pensar y forma un colegio para el trabajo, producir máquinas de escribir, de coser, fotográficas. Ellos son nuestros referentes pedagógicos, primero por la reflexión sobre la acción. Uno hace acción, reflexión, acción, para llegar a la praxis. Están a la base de todo nuestro trabajo práctico. Gente muy viva, como Peter McLaren, que está vivo, y preocupado por la escuela. Los maestros tenemos que construir plataformas donde podamos transformar. La idea es estimular las búsquedas de otros, por eso el conocimiento desde compartirse. En la parte de sociología tenemos grandes pensantes: Fals Borda, Lola Cendales, William Fernando Torres, Edgar Morín, Michel Foucault. Psicología: Vygotsky, Piaget, Bruner, Freud. Estamos abriendo campos a la antropología. La línea que tiramos aquí es la escuela popular. Los ejes eran: Académico, Organizativa, proyección a la comunidad, formación de maestros. No puede faltar la formación. Cómo acceder a esa información para ubicarse en la dinámica de conocimiento. Ese eje está presente aquí en la Normal, y cómo se ve: reflexión sobre la práctica, estudio de nuestros aportes de la ciencia, los eventos que se vienen realizando a nivel regional, nacional, tuvimos en la escuela a nivel internacional. Proceso de sistematización que era fuerte en la Escuela Popular. Aquí tenemos la agenda copada pero encontrarnos cada viernes como equipo, lo hacemos. Hablar de dónde va el proceso, aciertos, claridades, dudas. No es constante, y no se profundiza por la cantidad de exigencias. Proceso de formación continuada. Necesidades prioritarias. En lo público las limitaciones están dadas por diferentes aspectos: el tiempo milimetrado con que estamos concebidos desde el estado, número de alumnos, número de maestros, todo pensando en la economía de la plata, y la educación si no tiene el recurso necesario y personal que administre con responsabilidad y equidad, siempre hay dificultades.

Los estudiantes entienden que hay lógica y rigor, que la vida exige aprovechar. Nosotros entramos en la vida íntima, y abordamos la vida con todos los temas que de ahí surgen. No tenemos clases de sexualidad, pero se aborda desde las historias de vida. El cuerpo es nuestro primer territorio. Percepción generalizada de que somos cuerpos vivientes y cuerpos pensantes, el rigor con que está organizado el programa y la lógica que tiene, y todo se va a la práctica para leer la realidad y entender las relaciones. Entiende que hay una lógica que permite construir sentido y darle una lógica a la vida, ahí está una parte sustancial del currículo, y lo están entendiendo que el rigor que tenemos no es para sacar una nota sino para entender la vida y el papel del maestro y el estudiante, y el papel de la escuela en la sociedad, no para pasar una materia y tener una nota. Ahí tal vez disminuya la percepción que se tiene del programa, pero en un 50-60% los estudiantes van. La mayoría entra al programa porque no tiene otra opción, por que no alcanzaron el nivel en las universidades, pero nos alegramos que entran porque al terminar y entrar a la universidad, son los mejores, quienes tienen las condiciones mínimas: estabilidad económica, familiar.

Nosotros tenemos doble intencionalidad, dictador consciente a ratos, gente que dice: profe, es que ni tengo para el pasaje, es que no desayuné, etc. Pero la gente empieza a encontrarse, y a buscar condiciones. Yo pienso que los estudiantes han ido entendiendo muchas cosas. Mi obsesión con el trabajo en la huerta es que se acerquen a la tierra y vean cómo hay resultados en la medida en que la trabajan en ella, entonces uno encuentra que son chicos light que les cuesta coger una herramienta, les da pena arrastrar unas herramientas. Pero las experiencias están hechas justo para romper esas subjetividades. el otro día tuvimos un taller de carpintería, y estaban felices porque empezaron a ver toda la física y matemática allí. Nosotros por ejemplo

vamos a hacer visita en las casa, y ellos se ponen a arreglar sus casas, y les importa asearse, nos metemos debajo de las sábanas de la gente. Y es que empiezan a entender que la Escuela de vida es en verdad eso, que no es un discurso. Esa percepción de los estudiantes se va profundizando en la medida en que se analiza y se reflexionan cada una de las acciones. Es decir, aquí no se hacen acciones de relleno; todas están pensadas en una lógica de reflexión del pensamiento.

Yo pienso...no sé si decir que feliz con lo que hago, estoy contento, convencido de que lo que hago estoy bien, me siento realizado, me siento también limitado en no poder hacer otras cosas porque el tiempo no alcanza, y también la c;salud, Contento de tener un equipo en donde los aportes son mutuos y uno cada día empieza a encontrar el valor de la cada persona y se encuentra más identificado como un colectivo Y no estamos del todo desenfocados de las búsquedas de esta modernidad o posmodernidad, que nos falta muchísimo, soy consciente pero tampoco me quiero angustiar porque tampoco depende sólo de mí, estoy poniendo de lo que más pueda de mi parte para la construcción colectiva, y ya me debí haber retirado hace un año, pero no sé, salió la posibilidad de quedarse, y dije: el día que yo me sienta cansado, que arrastre los pies por una finalidad que sea no ser feliz, ese día no vengo a la normal. y lo estoy pensando seriamente, pensando en un muchacho que si quería venir a reemplazarme, y encontrar personas que estén en la línea de uno y quieran. Hay personas que se han ido de aquí por opciones económicas y van y dicen que no, que no hay punto de comparación con la Normal, porque la universidad está muy atrasada...Y eso que la Surcolombiana es de las mejores que hay aquí en neiva, entonces tuve la oportunidad de estar trabajando cinco años ahí en tiempo adicional y uno conoce por dentro el tejemaneje y uno dice: sí. Entre las ansias y las angustias, hay satisfacciones, pero soy conciente que no es lo suficiente.

N: Significa que el currículo no se instala, así como no se instala la vida misma. Entonces es la vida de los sujetos y sus contextos los que entran al aula y se convierten en contenido de aprendizaje, porque en ese sentido todo el conocimiento es orientado hacia la comprensión de la vida.

S: Cómo se diseña un currículo así

N: El currículo que está vigente tiene sus antecedentes en 2000 cuando se inició el programa y siempre estuvimos en la línea de lo que plantea la ley 115 que es la autonomía institucional, y decidimos asumirlo para cambiar las prácticas transmisionistas que son producto de las determinaciones de quienes ostentan el poder, y ese poder está al servicio de unas economías, de un mercado, y nosotros entendimos que por ahí no es el camino, y comenzamos en esas búsquedas a beber de experiencias como la del movimiento pedagógico, década del 80, la de las innovaciones educativas, como la de la escuela popular claretiana, que estaba cerca pero no pertenecía a nosotros, a hora pertenece a la normal, y ahí fuimos poco a poco aunque desprenderse del asignaturismo cuenta, dimos el tránsito por los núcleos temáticos y problemáticos con acompañamiento de la universidad surcolombiana. A partir del 2006-2007 una investigación que se hace dentro de un concurso que ganó la normal con el iinca para formular un currículo con pertinencia rural... nosotros no nos quedamos ahí sino en la pertinencia rural, urbano marginal y para la inclusión, que ya veníamos trabajando, y adelantamos una investigación para estudiar más a fondo lo que son las vidas de las comunidades campesinas de vereda, para saber las demandas para la escuela, que emergen de la realidad del campo, igual de los contextos urbano marginal es y de la misma población sorda que desde el 84 está en la normal, y eso nos permitió ver con la asesoría de William Fernando Torres de la Surcolombiana,

hacer investigaciones de historias de vida de maestros para ver con qué potencialidades contábamos, investigaciones sobre demandas a 10 años a partir de las políticas públicas y otras sobre experiencias en 2007, 2008 en Cali y otras a nivel nacional. Permitted formular un currículo para formar personas, ciudadanos y profesionales, en torno a tres ejes: contexto, comunicación y proyecto de vida; seguimos trabajando allí propuesta y en últimas nos dábamos cuenta que mientras en las experiencias de práctica le exigíamos a los estudiantes que hicieran ruptura con currículos asignaturistas, en la formación que ellos recibían seguían recibiendo una formación así por áreas de conocimiento; así que desde 2010 asumimos un currículo por proyectos y lo tematizamos por semestre, y ahí comenzamos a consolidarnos como comunidad académica, los maestros del programa, y por semestre se asumió por grupos de pares una temática, así los cinco semestres, incluido los que cursan bachilleres de otras instituciones que es el de sujeto y escuela, que cursan los normalistas de 10 y 11, y lo que se trabaja en el semestre parte de las historias de vida, para preguntar ahí por los procesos de formación que han tenido en los primeros años y ver qué pregunta surgen, en el propósito de comprender que como seres inconclusos tenemos que comprometernos en procesos de aprender y desaprender, en ese contexto se acercan al conocimiento de las subjetividades de ellos y de los niños a donde van a hacer conocimiento del contexto escuela, e igual cómo funciona el aparato escolar en lo relacionado con lo organizativo, siguiente semestre inclusión, parte de la vida, ya han escrito un primer capítulo preguntándose sobre la escuela, este momento se preguntan cuándo se han sentido incluidos y excluidos, en diálogo con lo que saben de inclusión, y surgen las preguntas en las áreas, y el siguiente semestre es la primera infancia, porque lo primero es qué sabe de su propia primera infancia, qué áreas ayudarían a completar eso...el apoyo de los padres está presente pues ayudan a recrear dicha infancia. El siguiente tema es la segunda infancia, que va desde los seis años hasta los doce años,

qué experiencias, y se hace mucho énfasis no tanto en experiencias escolarizadas, sino otras memorias, se problematiza de nuevo. Y el último semestre tiene que ver con la educación rural, y la pregunta es por el proyecto de vida, ya han recorrido las infancias, ahora como jóvenes y adultos, de cara a la temática del semestre. Cómo asumen ellos como jóvenes o adultos lo que es el campo o las relaciones, saber qué comprensiones tienen.

Entonces de esos textos que se problematizan, surge la pregunta de cada semestre y ahí el papel de las áreas, que es el plan de investigación que se hace con ellos, y se construye con los estudiantes la matriz epistemológica para el semestre, qué áreas, qué contenidos, desde qué experiencia

S: O sea que el trabajo que se hace durante todo el proceso del plan de investigación, no es netamente investigativo, sino que se les enseña contenidos en términos de clases?

N: No, es la investigación, porque hay un proyecto de investigación que se formula con los estudiantes en el aula de clase..., cuál es la pregunta, cuál es el problema que estamos resolviendo, cuáles son los propósitos, cuales son las experiencias para dar respuesta a la pregunta, entonces dónde encontramos respuesta a las preguntas, dónde está la fuente, la experiencia...dónde la hacemos, cómo lo hacemos...entonces como necesitamos respondernos esta pregunta, cuáles son las áreas que confluyen para dar respuesta...que necesitamos de la epistemología...O sea que ellos en el proceso de dar respuesta al pregunta están aprendiendo también a hacer diseño de currículos pertinentes, por eso es que es curso de la vida...nosotros nunca nos repetimos en un semestre...no, porque las vidas son diferentes, y son múltiples las preguntas que hay, entonces con una pregunta, el propósito es a poner al servicio de la vida el conocimiento, entendamos la vida

S: Entonces por ejemplo, una sesión con ellos cómo es...es que quiero imaginarme cómo se trabaja, ¿qué pasa en el aula?

N: Entonces inicialmente, si el tema es sobre la primera infancia...”¿ustedes qué saben sobre primera infancia?”, y escribieron...bueno, “y por qué no ha salido su vida?, qué saben de su primera infancia, de su vida?” Entonces completan el texto...primero hacen un texto individual, luego uno colectivo, no importa la extensión del texto, a ese texto se le hace una lectura crítica entre todos y ahí con el maestro empiezan a comentar el texto para ir definiendo la pregunta de investigación, luego se justifica, se miran los antecedentes de la pregunta que se ha hecho, miremos los referentes teóricos, en las experiencias con los niños...la práctica es una experiencia obligada por la misma temática de formación con niños y niñas, y ahí continúa, y a diario se llevan relatorías que se van turnando, y al día siguiente se va leyendo la relatoría...el maestro va organizando...es muy participativo el proceso, el que la agarra vuela solo

S: Es decir que hay mucho acompañamiento de ustedes como profes

N: Claro, muy ahí, porque ellos están ganando en experiencia, en comprensiones...cuando llegan de otros colegios, para ellos es extraño porque ellos están acostumbrados a otra forma, que entran varios maestros y se borran lo que cada quien dice, en cambio aquí no, aquí hay un equipo de trabajo, máximo tenemos tres... Incluimos el inglés en la formación, con la profesora Sandra, confluye para aportar a la respuesta de la pregunta, ellos ya acceden a textos en segunda lengua y se incluye como bibliografía...la pregunta, el abstract, porque lo requieren, para que ganen en el papel del inglés como apoyando el conocimiento,

S: Es decir, que el currículo no está ya determinado, sino que se va construyendo entonces

N: Hay una prepesta que es la que nosotros tenemos, la que presentamos, y que en últimas se constituye en una plataforma que orienta lo que va a ocurrir, pero se va construyendo en el día a día, por eso se llama como curso de la vida, es un currículo que no se instala, que se fundamenta sobre todo en la participación de los distintos actores en esos procesos de construcción, y en ese mismo sentido, las propuestas de práctica en el trabajo con niños y niñas, sobre todo en preescolar y primaria, urbana y rural, va en esa misma línea. Los practicantes van y concertan con ellos. Nosotros tenemos definidas tres etapas: la de concertación, que es cuando se llega hasta el plan de investigación, lo que se llama anteproyecto. Luego viene la etapa de desarrollo que es el trabajo de campo, organización, sistematización de la información. Y por último es al de la socialización, que es la de devolver la información para convalidarla, que es lo que se hace en un proceso de investigación. Entonces un fuerte del currículo ahí es la investigación. Y no se ve a parte que “seminarios de investigación”, que “técnicas de investigación”, que “talleres de investigación”...no, ellos en el campo aplicado lo van usando, porque lo requerimos. Entonces necesitamos ver en investigación lo que es un referente conceptual, entonces cómo lo construimos, desde dónde, entonces ellos dicen “vamos a leer esto”.

S: En el texto que ustedes realizaron y yo leí, que es el maestro, ahí hablan sobre la importancia del diálogo entre la vida de los estudiantes y los saberes de la ciencia. Cómo en la práctica se logra hacer esa relación, y se logra que ellos entiendan esa relación, entre su propia vida y los saberes de la ciencia

N: Por ejemplo, vuelvo al tema de lo que venía hablando de la primera infancia. Entonces ellos llegan a leer por ejemplo en sus vidas las experiencias que vivieron en esos primeros años y cómo esos desarrollos que ellos alcanzaron, desde lo que ellos alcanzan a leer, pero entonces al

recurrir a aportes de la ciencia, por ejemplo de la neurociencia en lo que tiene que ver con cómo es que se forma y se estructura el cerebro humano, el cómo las conexiones se crean desde las experiencias gratas que hayan tenido, si comí o no comí bien, si me acompañaron o no, si disfruté. Por ejemplo leen a neurólogos, Rodolfo Llinás. Ahí es donde nosotros decimos que se da el conocimiento constituido, el de las ciencias que ayuda a entender la propia vida, y siempre se recurre a eso. O la antropología. En esa relación del conocimiento constituido, el saber reconocido entra en dialogo con el saber que es también saber popular, que da la vida, la experiencia, sin el estatus científico del otro que es el d estudiar esas temáticas

S: ¿Qué aporta la pedagogía crítica que es como su guía, según he leído en sus documentos, al currículo?

N: Ah, pues es muchísimo porque en ultimas asumimos la pedagogía como la búsqueda de sentido del quehacer educativo, y no tiene sentido una educación si no es para dignificar la vida, las pedagogías críticas se diferencian...a veces uno se confunde con otras pedagogías, pero cuál es el horizonte de sentido con el tipo de mujer y hombre a formar, y para qué sociedad lo vamos a formar. Es decir, las pedagogías críticas en esencia nos ayudan a iluminar en el sentido en que hay que transformar esta realidad oprobiosa, equitativa, de negación del ser, de explotación del mismo ser, de utilización, de masificación que no deja actuar, entonces en este sentido nos ayuda esta pedagogía a entender que es necesario descubrirnos, redescubrirnos, develar las ataduras que nos impiden liberarnos. Y cuando hay procesos de liberación, hay procesos de compromiso por la transformación. Vivimos atados, y amarrados y ligados...ese ha sido el papel que hemos tenido en la educación tradicional, tenernos sumisos, eso es así, embuta contenidos, y para qué...para reproducir en una prueba. O es que yo estudio para qué, para pasar en la universidad, ¿para llegar

a ser alguien e la vida? Entonces desde la escuela nos están ninguneando. Entonces la pedagogía crítica nos enseña que somos personas ante todo y como personas, valemos, somos esto, tenemos que ganar en reconocimientos individuales y colectivos para llegar a esos compromisos que ya he mencionado.

S: Ahora hablemos de tu experiencia. Ya llevas como 29 años entiendo, como trabajando en el programa, ya viniendo de un trabajo en la Normal y tal... cómo ha sido para ti, para tu vida, hablando de que es la vida de ellos como estudiantes, pero también tu vida como formadora, profesora, coordinadora, estando al frente ahí como orientándolos. ¿Cómo ha sido esa experiencia de trabajar con ellos, acercándose a sus propias vidas y pudiendo acompañarlos?

N: Bueno, yo digo que la experiencia como a manera individual y también como equipo, me ha enriquecido muchísimo porque también me he liberado. Primero cuando nosotros hablamos de que escriba su historia de vida, partimos de que una vida contada, es una vida autorizada también para exigir que me cuente su vida. Entonces nosotros también hemos compartido partes de nuestra vida, y en ese compartir de nuestra vida, por un lado nos estamos liberando, y estamos apoyado y entrando en dialogo con el otro para ver que esas cargas de opresión que han estado en uno, cuerpos oprimidos, mentes oprimidas, esas ataduras que nosotros como maestros ya de futuros maestros, la hemos vivido en nuestro tiempo y vuelve y se replica. Entonces en esos diálogos de mi vida con esa otra vida uno va creciendo muchísimo. Y la Normal ha sido un espacio de mucho aprendizaje sobre todo en la formación de maestros desde que yo llegué, porque uno tiene que estar a tono, y lea aquí, lea allá, y todo el mundo en el equipo llega como con esa...no se llega a hablar de la revista tal, los que estamos en la jugada es hablando, y mire, que a veces en las reuniones de equipo a veces nos enfrentamos durísimo, pero es precisamente

por esas angustias. Y lo más rico es que va en la línea de uno, yo creo que nace con uno, y no tragar entero. El gozarse el trabajo inventando cosas, porque el día que uno repite lo mismo se vuelve muy aburrida la escuela, es cómo nos inventamos entre todos, para construir otros mundos posibles, que son posibles. Dice uno que esto no es la panacea...esto es a largo plazo, tal vez estos estudiantes en el mañana nada, pero llegará el momento en que uno vuelve y bebe de esas experiencias. Porque no es fácil, y así ha sido, yo desde que empecé a ser maestra, viene uno con esa inquietud, leyendo currículos como...entonces cuando yo empecé a ser maestra era leyendo guías alemanas, y comencé a entender, porque yo salí de bachiller y me nombraron de maestra, así era. Y comencé a entender, esto por dónde va, cuando iba a trabajar estética y cogí la guía de estética, que todo viene masticadito y la propaganda era la de malboro, que enseñarles a hacer figuras tridimensionales pero con malboro, y yo “pero esto qué es”, entonces ya comencé como a desentrañar qué era lo que ocurría ahí y a encontrarnos con el movimiento pedagógico, eso es muy bonito lo del movimiento pedagógico, ustedes lo han tenido que referenciar, que eso fue una construcción del cei, de Fecode, en la década del 82, 83, con Abel Rodríguez. Entonces es eso lo que liga que uno tiene también con ese espíritu, y los que más nos comprometemos es también que hay unas claridades políticas, lo político en el sentido del acto educativo porque la educación nunca es neutra, yo tengo que tomar partido, cuando no tomo partido es dejando que este estado de cosas siga en lo mismo, o sea que mi partido es a favor de quienes nos mantienen en estas situaciones del status quo.

S: Y qué puedes decir tú de la experiencia de los estudiantes, ellos manifiestan cómo se sienten en el proceso, en lo que ustedes les plantean

N: Eso hay de todo, hay uno que les encanta que les den todo mascado, diciéndoles qué hacer, cómo dictar los temas. Hay otros que se desbordan en creatividad, cómo ingenian y crean cosas, cómo les encanta el proceso...se ve en las puestas en escena. Pero es grato cuando uno se encuentra los egresados que han sido pilos, cómo movilizan la universidad. Que se resisten a prácticas asignaturistas. Ha logrado representar la universidad en eventos en Brasil, con la matemática, vinculándolo con la vida. Lo más grato de todo, con los estudiantes que se resisten, es que han logrado entenderse, han logrado crecer. Hay mujeres que se han separado porque han entendido que no pueden seguir siendo maltratadas, eso se llora. El énfasis más grande es en la formación de personas. Jóvenes en la universidad defendiendo procesos, y los reconocen como de la normal, se ha dejado semillita.

S: Entonces has hecho bien el trabajo...

N: Pues sí, uno no es tan ambicioso pero sí hay cosecha y va quedando la llama. Hay otros que los absorbe el sistema. Pero hay otros con proyectos de aula y el buen trato a los niños. Se ha ganado mucho con ellos en la escritura, porque llegan con muy malas bases, casi llegan porque no han encontrado otras cosas. Pero es organizar sus textos, su vida, informes de práctica, es escritura para la vida...sistematizar la experiencia.

S: Cómo es el papel de las familias de los estudiantes, en relación con el proceso, qué tan cercanos son

N: Digamos que los estudiantes se matriculan por cuenta propia. Aunque los papás van como si fuera el colegio, aunque ellos piden consejos. **Ahora hemos visto que el proceso de investigación de la propia vida, nos genera experiencia y se mantiene el vínculo con la familia...hay semestres**

que van a las socializaciones. Sin ser una obligación, ellos se vinculan. Las familias como fuentes de aprendizaje. De investigación. Y también como han participado del proceso, asisten a los eventos. Hay veces que no alcanzan los recursos.

S: Edades de estudiantes

N: Hay unos de 18 años, terminan de 16 años. Pero los bachilleres de otros colegios, ya tienen 30-40 años. Los sordos tienen edades ya de adultos, porque empiezan su proceso tarde. Los normalistas son pocos los que pasan de 30 años. Los normalistas son jóvenes. Estamos promoviendo que lleguen jóvenes bachilleres. Hay unos que han empezado su carrera y no la terminan y vienen acá. Esa experiencia también es rica, que han trabajado otras cosas, estudiado otras cosas, es una riqueza para la Normal.

S: En temas de inclusión, ustedes trabajan con población sorda y algo más?

N: En temas de inclusión, el currículo mismo es una propuesta incluyente porque el que se tenga la vida del otro es reconocer al otro. Entonces en la fundamentación es un currículo incluyente, ya desde lo concibe el men, que ingrese y accedan poblaciones con discapacidad, indígenas, los grupos poblacionales que habla la ley. Sí tenemos lo del los sordos, y hay un semestre que el tema es la inclusión, y las prácticas que desarrolla se hacen en centros educativos que atienden poblaciones...sordas en la Normal, otras con síndrome de down, con discapacidades cognitivas, físicas. Vamos a sectores marginales, vulnerables. Es decir, que es variado. Y en el último semestre tienen la opción de estar con poblaciones campesinas e indígenas, ellos pasan por toda esa experiencia. Hemos tenido sordos, afrodescendientes, desplazados, población vulnerables,

lgtb, casos de estudiantes que en programa se han reconocido y liberarse, una chica que era chico...Casos de lesbianas, y así.

Directivos:

L: Rector de la Normal desde hace veinte años. He concebido como una plataforma en donde lo que se busca es indagar sobre la vida de los jóvenes que llegan al programa y su relación con los contextos, entonces dentro de eso está la historia de vida de ellos, que se divide según los énfasis de los semestres. Y para lograr eso tiene que haber todo un proceso de investigación permanente, entonces ese es el currículo de la vida que se contrapone al currículo como curso de estudios, en que el maestro aplica un contenido que ya está preconcebido, y ahí lo que se funciona es la transmisión del conocimiento, en cambio acá es un proceso de construcción que se hace permanente que se hace a través de una metodología que llamado proyectos pedagógicos de aula. EL estudio que se ha hecho con Escudero y Manganezo que se ha estudiado los paradigmas de la construcción curricular, entonces encontramos la necesidad de que primero está el sujeto, y del contexto, no es la escuela del contenido oficial, es la escuela que hace que se libere el estudiante de todo el problema de sometimiento al que estamos por el modelo de desarrollo que tenemos, y esa es una manera de liberarnos, es decir, hacemos una alternativa. Y como logramos en 2003 incursionar en la pedagogía crítica por la relación que hicimos con la escuela popular, que ya venía construyendo ese currículo alternativo, entonces la presencia de gloria y vicente, ellos nos trajeron la iniciativa de incursionar en ese currículo alternativo. nosotros entendimos que hay que buscar una formación para empoderar a los estudiantes y al comunidad para que entendamos el mundo en que nos encontramos y así mismo proponer transformaciones, y esas

transformaciones van en la vía pedagógica, política y social. Y eso es lo que nos permite ser autónomo, no podríamos ser autónomos si aplicamos un curriculum oficial que busca preparación de mano de obra para seguir en la dinámica del consumo, nosotros queremos es contribuir desde la escuela que haya un proceso de liberación. Hemos recibido ayuda de personas externas pero es fundamentalmente un proceso que nace del colectivo de maestros, y en esa relación con la escuela popular, y el pfc, de ahí nació la necesidad de hacer un equipo de trabajo, de romper en 2005-6 con el asignaturismo, porque seguíamos ahí, en una lógica de negociación con los estudiantes, pero vimos la necesidad de hacer una alternativa completa, y ese proceso se ha venido construyendo desde el seno de los maestros del programa y de la escuela popular, y ha tenido su incidencia en preescolar y primaria, porque secundaria y media ha sido difícil entrar, por actitud de acomodo desde las asignaturas propias. Entonces mi rol ha sido acompañar y estar atento a las expectativas del colectivo, siempre he estado atento de propiciar condiciones que demanda el colectivo, no ha sido iniciativa de directivos, más bien que nosotros estemos capacitados y empoderados de la propuestas, ha sido un proceso difícil con directivos, pero yo así haya tenido etapa de acercamiento pues he asimilado, no de manera muy concreta porque pues el tema administrativo lo excluye a uno de ese proceso tan hermosos, pero pues esa ha sido la intención de apoyar ese proceso, siendo respetuoso, y también muy consciente porque no es un apoyo por apoyar sino es un apoyo desde tomar conciencia de sacar y avanzar en ese proyecto.

Es un proceso de construcción permanente, por eso los maestros no tienen tiempos definidos para eso, trabajan más de las cuarenta horas, no es fácil, porque ellos tienen que estar sistematizado de la mano con los estudiantes, es un proyecto muy participativo, de permanente reflexión sobre lo que se hace, y se va mejorando el proceso.

Yo he percibido que los saberes ya constituidos son soporte, son un apoyo para entender más la vida del estudiante, del joven en formación, del maestro en formación, es decir que se hace la consulta, y se estudian. Como se plantea es que el estudiante asimile esos contenidos, pero desde la perspectiva de lo que se está construyendo el en proyecto pedagógico; es decir que lo académico que está constituido se articula al proyecto de investigación, no es al contrario.

Entonces uno observa es por las reflexiones que hacen los mismo estudiantes, que son muy profundas, y siempre ponen al ser, no es el estudiante que va diciendo que aprendí y va enumerando una serie de temas y, sino que aprendí a transformar mi vida gracias a ese proceso, es decir, ellos ven la diferencia en la misma universidad surcolombiana todavía existe ese currículo como curso de estudios, entonces los maestros reconocen en nuestros egresado, su capacidad reflexiva, que eso es lo que se gana, y estar siempre buscándole el sentido a lo que está constituido, al proyecto, no es el estudio de contenido por contenido, de manera mecánica, sino se selecciona el contenido para entender mejor la pregunta de investigación, una selección muy clara de los contenidos constituidos, es muy diferente, el paradigma es completamente distinto, porque se habla de una secuencia de contenidos, el pta habla de eso, y resulta que cuando ellos hacen esos planteamiento, uno desbarata esos. Y eso no debe ser así, ahí lo que está primando es la metodología del ppa, que es un proceso metodológico de carácter investigativo, y por eso tiene que ser interdisciplinar. El trabajo por proyectos se ha venido ganando en preescolar, primaria, en la sedes de Brisas. En secundaria y media se ha venido implementando proyectos donde maestros de unas áreas se han juntado para desarrollar esos procesos, y digo yo que es un avance que por lo menos que se haya logrado que los maestros hayan participado en la caracterización de los estudiantes, y se ha logrado ganar que resultan unas demandas, y que por lo menos sean atendidas desde las áreas, porque estamos buscando que se establezcan las demandas pero desde

el grado, pasar de proyecto de área a proyecto pedagógico de grado, que ahí ya estaríamos enfocados a la propuesta curricular institucional.

Por qué la importancia del contexto en el currículo: Está establecido la relación del sujeto y su contexto, entender que el contexto se mueve y se construye y se transforma en un contexto, entonces cuando se habla de la historia de vida de ese sujeto, va siempre relacionada al contexto en que se dio. Igualmente lo que se busca es eso, es saber en qué medida el joven se reconozca a sí mismo, y se reconoce su relación con el contexto, social y natural, y por eso el contexto es fundamental estudiarlo y caracterizarlo para que esa relación entre sujeto y contexto sea lo que se estudie, sea el contenido de aprendizaje, y lo que se busca es que se reconozca, entienda y comprenda el mundo en que está y el papel que puede cumplir en ese mundo, este mundo que cada vez es más crítico, más desigual, más injusto, y entonces desde la pedagogía crítica es contribuir para la construcción de una vida digna para todos sin exclusión, y ahí cómo se da eso, cómo logramos desde la escuela incidir en esa transformación del mundo en que estamos.

Estamos en la intención de formar maestros que promuevan una escuela que construya su currículo desde la vida, desde la vida de la comunidad, el joven y el contexto, con el fin que el maestro construya currículos pertinentes, es decir que la formación va en esa vía, es contribuir a que otros niños y niñas tengan esa esperanza de tener una educación que realmente lea su vida, que no sea ese niño que aprende cantidad de cosas, como la que nosotros estudiamos en la escuela, y uno dice para qué la estudio. es esa posibilidad de construir una escuela distinta, porque sabemos que la escuela es un aparato del estado, es una propuesta que influye muchísimo en la formación de nuevos ciudadanos, y a incidir en la formación de una nueva sociedad. claro que perfectamente puede darse en la formación de un ser, de un ciudadano apr otras profesiones,

porque va en esa vía, un abogado, médico, abogado, que siempre mide el contexto con tla y mire al ser como un ser humano digna de tener una vida con derechos, una vida que sea donde él se sienta bien, pero pues nosotros estamos enfocados desde la perspectiva de la educación, de la escuela como tal

Yo he venido transformando mi vida, en tanto que por ejemplo tengo ya una visión crítica sobre lo que significa la educación como tal y la sociedad, puedo yo hacer análisis mucho más acertados frente a lo que está pasando, y entender que la escuela siempre tiene un rol social, debe cumplir un papel social de transformación, no de una formación como tal, de acatar de manera obediente as políticas del estado, formar para las pruebas. **Es formar a los jóvenes para que se empoderen y puedan contribuir a transformar este contexto,** entonces lo que yo sí veo es que la Normal se convirtió en un proyecto de mi vida, es un sueño que empecé a realizar desde que empecé como maestro, y cuando empecé a estudiar en la universidad la licenciatura, un amigo me abrió los ojos, y yo empecé a entender el papel del maestro y a meterme en procesos políticos, hasta clandestinos, ya soñar con el país, entonces y buscaba siempre encontrarme en una institución, o escuela donde yo pudiera aprender también, yo soñaba trabajar en la escuela popular. empecé a meterme un poco en el tema del colegio, fui criticado, y entonces se me dio la posibilidad para empezar a ser director de núcleo, y llegué a la escuela popular, y cuando supe de la normal concursé, yo dije: que ahí es donde yo estoy, y definitivamente lo que me hizo quedar aquí es haber encontrado a Nohemy, porque yo empecé a reunirme con los maestros y ella empezó a hablarme de todo el proyecto, y yo encontré mi par y me empecé a enamorar más de este proyecto, que para mi ha sido clave Nohemy Peña, en mantenerme acá vivo, entusiasmado, por la relación que he tenido con Nohemy.

Yo por ejemplo cada vez que asisto a esas reuniones del PTA -programa de todos a aprender-, o todas esas reuniones, es donde veo la diferencia de lo que se hace aquí y el proceso que se da a nivel global, mundial inclusive. Todo ese tema de cómo lo que se busca es que la educación se centre en formar a jóvenes para lograr estos derechos de aprendizaje, eso ya desde ese punto de vista positivista. Yo lo que veo aquí es mucha cercanía entre lo que es la teoría del currículo y lo que se hace en el pf, en la epc, la veo mucho cercanía, lo que no veo es en otras sedes y mucho menos en secundaria y en media, pero se va avanzando, lo que se quiere es que se amplíe la realidad de la construcción de esa nueva pedagogía, y sí veo eso. Yo me emociono muchísimo en los foros porque por ejemplo el arte que ayuda a entender mejor esos procesos que se construyen, y el documento como tal, como es un proceso colectivo, participativo, muy reflexivo, y eso me da mucha felicidad saber que sí se da en la realidad ese enfoque teórico del currículo como curso de la vida.

Hay un reto que se necesita apoyo profesional y financiero, y es sistematizar todo lo que ha construido el programa, y hacerlo visible, porque es un aporte para la pedagogía universal, yo lo veo necesario que se haga, y ese es un reto, es una tarea que hay que meterle duro, el otro reto es avanzar en el currículo como curso de la vida en preescolar y en primaria, en lo rural, lo urbano-marginal, y la población sorda, y dar transformaciones en el currículo de secundaria y media, de tal manera que podamos establecer colectivos de trabajo, ya sea en grado, 6-7-8 o 6 y 7, y trabajar el currículo desde la perspectiva de conocer a los jóvenes de 6to a 11 y empezar a trabajar esa construcción a través de preguntas que generen la participación de todos los maestros, y un poco fracturando ese aislamiento que tiene cada cual con su asignatura, que no hace sino confundir a los estudiantes, estudiantes que terminan grado once apáticos, va uno a

hablar con ellos y no les interesa, y empiezan en el programa de formación y al semestre ya ve uno un joven distinto, yo me he pillado algunos estudiantes que miran por ejemplo...hay un estudiante que me criticaba mucho, pero era una manera de hacerse me; sentir mal, y se metió al programa y cambió mucho y ya n me ve como el directivo que atiende lo físico de una institución, sino como el directivo que acompaña el proceso de construcción de un saber alternativo, que tiene un pensamiento crítico, que anima a los jóvenes a pensar en una nueva vida, en la posibilidad de tener una nueva oportunidad de vida, donde no se vean las diferencias, que porque uno es el rector, ¿uno está por encima de los demás? yo soy igual como ser humano, es una relación igualitaria con los estudiantes, así me considero, y eso no significa que no pierda autoridad, la autoridad se construye en la medida en que uno pueda pensar y argumentar, no imponer, dialogar con las otras personas. Yo he tenido la oportunidad de ir a un grupo de estudiantes, y a hablar con ellos, y saber su forma de pensar, qué bueno sería que se acercaran más a nosotros, pero desafortunadamente el tema administrativo sí me tiene agotado, sobre todo el tema presupuestal, eso sí que es tensionante, no lo deja a uno vivir, uno vive con temores permanente, uno firma un cheque o un contrato y se ponen los pelos de punta, que la auditoría, eso es muy estresante, yo sí en este momento yo vivo una tensión muy dura entre seguir o no seguir, por el tema administrativo, como rector, yo digo que los rectores no deberíamos estar en lo administrativo, sino que otra persona esté en lo administrativo y el recto estar siguiendo el proceso pedagógico de los jóvenes, más metido en el aula, haciendo observación e ir escribiendo eso hermoso que se va dando, lo que se vive y percibe. Los rectores tenemos que escribir lo que pasa, las reflexiones que se hacen, y dar cuenta de un documento final de lo que ha pasado: aquí está nuestro estado de desarrollo institucional, e intentado hacerlo pero gateando. **Me tiene**

agarrado el proyecto pedagógico acá y no renunciaré, es lo más importante, y lo que me hace vivir, lo que me da fuerza para vivir, para seguir en esto hasta que pueda.