



PORVENIR ARTICULADO: FRAGUANDO SENDEROS DE VIDA.
SISTEMATIZACIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES
POR EL PROCESO DE ARTICULACIÓN DEL
COLEGIO EL PORVENIR IED CON LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Maestrante

NÉSTOR RAÚL GÓMEZ CAMELO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO
VICERECTORÍA UNIVERSITARIA ABIERTA Y A DISTANCIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá D.C.

2015



Sede Principal, carrera 9 No. 51-11 PBX: (571) 5878797 / Sede Edificio Doctor Angélico, carrera 9 No. 72-90 / Sede Lourdes Edificio Aquinate, carrera 9a No. 63-28 / Admisiones Edificio Santo Domingo, carrea 7 No. 51a-13 / Vicerrectoría General Abierta y a Distancia VUAD, carrera 10 No. 72-50 / Campus San Alberto Magno, Autopista Norte calle 205, vía Arrayanes Km 1.6.

www.usta.edu.co
Bogotá, D.C., Colombia



PORVENIR ARTICULADO: FRAGUANDO SENDEROS DE VIDA.
SISTEMATIZACIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES
POR EL PROCESO DE ARTICULACIÓN DEL
COLEGIO EL PORVENIR IED CON LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Maestrante

NÉSTOR RAÚL GÓMEZ CAMELO

Doctor

JOSÉ GUILLERMO ORTIZ JIMÉNEZ

Asesor

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO
VICERECTORÍA UNIVERSITARIA ABIRTA Y A DISTANCIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá D.C.

2015

Dedicatoria

A las tres mujeres que iluminan mi mundo y son base fundamental de mi vida, Laura Cristina que no solo me dio la vida, sino el ejemplo de temple para salir adelante por sobre las situaciones; a Yenifer cuyas palabras vuelan a través de sus encantos llevándome a ser quien me he vuelto, como apoyo de vida y compañía incansable en desvelos y vigiliass; finalmente a Ángela Mariana que se convierte en rayo de luz de sonrisas, recordándome de diversas maneras cómo ser curioso.

Contenido

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
RAE	9
1. APERTURA	12
1.1 Presentación	14
1.2 Justificación	18
1.3 Objetivos	20
1.3.1 General	20
1.3.2 Específicos	21
2. PROCESO METODOLÓGICO	22
2.1 Ruta Metodológica	22
2.1.1 Objeto de la Sistematización.	30
2.1.2 Eje de Sistematización.	31
2.1.3 Elementos básicos de reconstrucción histórica.	32
2.1.4 Elementos para clasificar y ordenar la información.	33
2.1.5 Elementos de interpretación crítica.	33
2.1.6 Fuentes de información.	35
2.1.7 Productos que surgen de la Sistematización.	41
2.2 Momentos de la Investigación	43
2.2.1 Momento de recuperación.	43

2.2.2 Momento de triangulación de la información.	46
2.2.3 Momento de redacción.	48
3. CONTEXTOS DE LA SISTEMATIZACIÓN	49
3.1 Contexto institucional	49
3.1.1 Proyectando el Porvenir.	49
3.1.2 Iniciando con lo Porvenir.	51
3.1.3 Porvenir académico.	55
3.2 Contexto Referencial	56
3.2.1 De la organización que tiene el proceso educativo.	57
3.2.2 Lo que hace el docente al enseñar.	60
3.2.3 Utilidad que encuentra quien aprende de lo aprendido.	64
3.3 Contexto Situacional	71
4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	78
4.1 Proyectando Horizontes	78
4.2 Diseño del horizonte	82
4.3 El nuevo horizonte	89
5. ANÁLISIS CRÍTICO	91
REFERENCIAS	98

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1.</i> Comparación del diseño curricular antes y después de iniciada la articulación.	45
<i>Ilustración 2.</i> Mapa satelital de la zona en que se encuentra el colegio, con una imagen de la fachada.	55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	38
Tabla 2	86

Resumen

El presente trabajo de investigación busca promover la Sistematización de Experiencias como un elemento fundamental de recuperación de la memoria colectiva, que permite generar espacios de reflexión crítica con la intención de aportar a la construcción de políticas educativas asertivas no replicables, pero sí que se conviertan en elemento base que permita entender: qué fue lo que pasó, en la experiencia reconstruida y por qué pasó lo que pasó, como aporte al proceso de comprensión de la realidad. El principal interés que motiva el desarrollo de esta investigación es el de servir de motivación para que se siga impulsando el proceso de formación de docentes investigadores que incidan en su propia labor; en este sentido se presenta una ruta metodológica que no pretende convertirse en estructura determinante de la investigación, pero que a su vez permita establecer contextos prácticos que generen condiciones básicas para entender las razones de la elección metodológica. Por ello se desarrolla la Sistematización de la Experiencia de Articulación de la Educación Media del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital con la Universidad Pedagógica Nacional, como un promotor de transformaciones del Currículo institucional; hallándole sentido al proceso como elemento que permite ampliar el horizonte vocacional de los estudiantes convirtiéndose en escenario de construcción de la Conciencia Moral.

Palabras clave: Sistematización de experiencias, Docente investigador, Articulación de la educación media, Horizonte vocacional, Construcción de conciencia moral.

Abstract

This research paper wants to promote the systematization of experiences as a fundamental element to recover the collective memory, generating moments of critical reflexion to attempt of contribute to the construction of non-replicable assertive educational policies, that becomes into a foundation element that lets to understand: what did happen, with the reconstructed experience and why did happen what happened: as complement to the process of reality's comprehension. The impulse to advance of Researcher teacher, who investigates about his own work, is the principal focus of this paper; in this way the methodologic route is shown without the pretention to be a dominant structure in the investigation, but at the same time tries to determinate the practical contexts to get the basic conditions of understanding the chosen methodology. Because of that, it develops a systematization of experiences of the Articulated Middle Education in the Porvenir School with National Pedagogic University, as the stimulating of curriculum transformations to find sense like element that increases the vocational student's horizon, becoming into Moral development construction scene.

Key Word: Systematization of experiences, Researcher teacher, Articulated Middle Education, Vocational horizon, Moral development construction.

RAE

TITULO: FRAGUANDO SENDEROS DE VIDA

AUTORES: GÓMEZ CAMELO, Néstor Raúl.

DIRECTOR: ORTIZ JIMÉNEZ, José Guillermo.

EDICIÓN/NOMBRE DE LA EDITORIAL: Universidad Santo Tomás

FECHA: 16 de junio de 2015.

PALABRAS CLAVE: Sistematización de experiencias, Docente investigador, Articulación de la educación media, Horizonte vocacional, Construcción de conciencia moral.

DESCRIPCIÓN: Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

FUENTES: 75.

CONTENIDOS:

El presente trabajo de investigación busca promover la Sistematización de Experiencias como un elemento fundamental de recuperación de la memoria colectiva, que permite generar espacios de reflexión crítica con la intención de aportar a la construcción de políticas educativas asertivas no replicables, pero sí que se conviertan en elemento base que permita entender: qué fue lo que pasó, en la experiencia reconstruida y por qué pasó lo que pasó, como aporte al proceso de comprensión de la realidad. El principal interés que motiva el desarrollo de esta investigación es el de servir de motivación para que se siga impulsando el proceso de formación de docentes investigadores que incidan en su propia labor; en este sentido se presenta una ruta metodológica

que no pretende convertirse en estructura determinante de la investigación, pero que a su vez permita establecer contextos prácticos que generen condiciones básicas para entender las razones de la elección metodológica. Por ello se desarrolla la Sistematización de la Experiencia de Articulación de la Educación Media del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital con la Universidad Pedagógica Nacional, como un promotor de transformaciones del Currículo institucional; hallándole sentido al proceso como elemento que permite ampliar el horizonte vocacional de los estudiantes convirtiéndose en escenario de construcción de la Conciencia Moral.

METODOLOGÍA:

La mirada cualitativa desde el enfoque emancipatorio crítico social a través de la Sistematización de experiencias es el proceso metodológico escogido, sin embargo el tono que se da a la investigación tiene como punto focal la narración biográfica que va orquestando las voces que surgen desde los actores con la intención de recuperar la memoria colectiva para llegar a entender críticamente las razones por las que pasó lo que pasó durante el proceso de diseño e implementación de la Articulación del Colegio El Porvenir.

Así el proceso se presenta en dos momentos diferentes de un lado la ruta metodológica que propone las diferentes condiciones que se tendrán en cuenta para el proceso de reconstrucción de la experiencia. De otra parte los momentos de la investigación en los que se explica la manera en que se desarrolló cada uno de estos procesos ya especificados. Para dicha reconstrucción el conocimiento de primera mano del investigador es pieza fundamental que permite orquestar las voces que surgen de las diferentes fuentes que nutren el relato.

CONCLUSIONES:

Ante la pregunta sobre el papel de la Articulación en la escuela la construcción de la conciencia moral es la categoría emergente que da respuesta a las necesidades vocacionales del estudiante, no determinando un sendero a seguir, sino brindando las herramientas para encontrar y transitar el sendero, así como evidenciando la incidencia que tuvieron las transformaciones generadas a partir del proceso como elemento definitivo desde tres niveles: De una parte la adecuación curricular de la institución, en segunda instancia el cambio en las prácticas docentes y finalmente la propuesta de un horizonte vocacional diverso al que se venía presentando.

1. Apertura

Con la intención de forjar maestros que investigan en educación, la Vicerrectoría Universitaria Abierta y a Distancia (en adelante VUAD) de la Universidad Santo Tomás (en adelante USTA) ha promovido entre sus maestrantes el desarrollo de Sistematización de Experiencias como forma de recuperar las prácticas docentes desde una iniciativa propuesta por la Secretaría de Educación Distrital (a partir de ahora SED) en cumplimiento del plan de formación docente; a continuación el lector encontrará el proceso desarrollado a partir de la Articulación del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital (en adelante CEPIED) con la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN).

Antes de continuar con el trabajo en sí, es importante hacer algunas aclaraciones acerca del desarrollo del mismo. En primer lugar las razones para utilizar la sigla CEPIED como abreviatura para referirme al Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital, a pesar de que no se use oficialmente. Además de la ya supuesta razón de economía de espacio puesto que la sigla es mucho más corta y fácil de recordar, también es importante aclarar que el colegio no tiene gentilicio (si es que así se le puede decir) para nombrar a sus estudiantes como el que muchos otros colegios tienen, además me parece mucho más acertado referirme al nombre completo de la institución con la sigla que referirme a ella diciendo El Porvenir solamente, ya que este es el nombre del barrio en el que está ubicada.

De otra parte también me parece pertinente aclarar que aunque estoy de acuerdo con la inclusión de género a la que se refiere la sociedad actual, me parece extrema la especificación que esta misma ha propuesto, debido a que igualmente cierto me parece que dentro de las condiciones del idioma, la economía de palabras es necesaria. Por tanto aunque mi intención será siempre usar palabras neutras, para evitar la exclusión, también tendré en cuenta la regla que propone la Real Academia de la Lengua al respecto cuando sugiere que el género de la palabra lo debe otorgar el número. Si bien es demasiado complicado en ciertos casos determinar si hay más número de mujeres que de hombres, para establecer el género de la palabra, lejos de mi propuesta está el incursionar en esta temática, por ello en vez de referirme al hombre hablaré de la humanidad o las personas, sin la pretensión de entrar en disquisiciones filosóficas al respecto. Sin embargo si en algún momento me parece necesario dejar claro el sentido que tiene el usar una y no otra palabra, tendré en cuenta que este tipo de detalles queden muy claros para evitar confusiones.

Así mismo es importante explicitar que el uso de mayúsculas en la inicial de algunos términos tiene como objetivo resaltar aquellos conceptos que se consideran pieza fundamental del desarrollo del trabajo. Algunos de estos términos fueron perdiendo relevancia con el avance del trabajo, para dar paso a las categorías emergentes, pero no debe olvidarse que fueron la base inicial que dio luces al enfoque del trabajo. Un ejemplo específico es la Educación Física que cuando se inició la propuesta de trabajo era el eje de análisis, pero que con el paso del tiempo le cedió el paso a la Articulación.

Por el mismo camino se puede aclarar el uso de letra itálica o cursiva en la ruta metodológica tiene como objeto diferenciar ciertos elementos que me permiten hacer una distinción evidente de las condiciones y parámetros que son parte del desarrollo de la investigación en sí, evitando el uso de las viñetas o los indicadores que salen de lo estipulado en las condiciones que propone la normativa APA.

Finalmente es muy importante aclarar la forma en que se presentarán los anexos. Debido a la gran cantidad de hojas que componen esta parte del sustento de la investigación, no se encuentran al final del trabajo, sino en una carpeta llamada anexos, organizados por su naturaleza para tener un acceso más sencillo y práctico en cualquier momento; así mismo esta posibilidad permite consultar simultáneamente las fuentes, mientras se va leyendo el texto del trabajo. En ese sentido para facilitar la navegación del lector en el texto, cada citación a un anexo incluirá un enlace que llevará al lector al documento referenciado, para que pueda consultar sus dudas; de igual manera es necesario admitir que no se pueden hacer todas las referencias a los datos concretos recogidos ya que hay demasiada información e implicaría minar de enlaces el texto, generando complicaciones en la lectura y recurrentes interrupciones. Es por esta razón que en el mismo medio digital en que se encuentre almacenado el presente archivo debe ir una carpeta llamada anexos, cuya ausencia privará al lector de la confirmación y respaldo que esta fuente ofrece.

1.1 Presentación

En el aula de clase emergen a borbotones procesos de enseñanza-aprendizaje, que indistintamente establecen roles de actuación: cualquiera aprende y cualquiera enseña, salvo que se proponga una metodología de trabajo que requiera un determinado rol para cada integrante. Es por ello que en cuestión de tiempo el asunto puede llegar a convertirse en una experiencia que genere riquezas de formación y estimule el desarrollo de las dimensiones humanas a diversos niveles.

Cada individuo que se dedica a la ardua labor del oficio docente, tiene sus propias características de trabajo y su propia visión tanto de la disciplina que orienta, como del oficio que desempeña. Entonces a pesar de los lineamientos establecidos por las directivas educativas, los procesos en clase pueden ser totalmente variados y producir una inmensa gama de actividades, talleres y muchas otras herramientas didácticas que facilitan el trabajo y hacen más ameno el ambiente para los estudiantes.

Entonces para que este tipo de momentos no queden en el olvido y puedan generarse espacios de trabajo que garanticen un mayor dinamismo, que acerque a los estudiantes a un conocimiento certero, viable y útil (es importante en este punto aclarar que el conocimiento no se entiende como un constructo pre existente y transmisible, sino como producto personal al cual llega cada quien desde su propio proceso reflexivo y experiencial, tomando como base la información, que es lo que en realidad puede transmitirse o encontrarse en diversas fuentes); entonces la Sistematización de Experiencias se convierte en una herramienta excelente que permite la reflexión sobre el proceso y a su vez el entender qué sucede en el aula de clase y cómo es que la enseñanza-aprendizaje facilita la generación de dicho conocimiento en los estudiantes desde su cotidianidad con la intención de aplicarlo como herramienta de resolución de los problemas con que se enfrenta en sus contextos de vida.

Aunque muchos tiendan a interpretar literalmente el concepto de la Sistematización de Experiencias, esa percepción es más bien engañosa puesto que solo da una idea básica y generalizada de lo que realmente es el proceso, pues tiende a creerse que este proceso investigativo implica poner por escrito un determinado hecho: dejarlo en actas. Sin embargo su sentido está dado desde la inclusión de los actores de la experiencia para proponer una visión mucho más amplia e integral de la misma y así generar una mayor riqueza.

Además no hay que perder de vista que la presente Sistematización de Experiencias al hacer una reconstrucción colectiva no se queda encerrada en la comprensión de la Articulación, sino que va más allá buscando entender lo que sucede con el propósito de comprenderlo desde una perspectiva crítica; parte desde la interpretación encaminándose al abordaje de una visión crítica ante la situación: la idea no es solucionar problemáticas, sino comprender las razones sobre el desarrollo de determinada estrategia en un contexto específico.

Es por ello que el propósito de esta sistematización tiene varias intenciones. Como primera medida ha de servir al CEPIED como elemento de revisión y análisis interno sobre el desarrollo del proceso, de forma que permita entender la dinámica que ha venido generando, así como el impacto que tiene la Articulación en los docentes, estudiantes y acudientes que hacen parte de la comunidad educativa; en este sentido es posible que conocer el desarrollo del proceso de Articulación genere pertenencia y apoyo al mismo entre los integrantes de la institución.

Igualmente se espera que otras instituciones puedan entender las implicaciones del proceso de Articulación, facilitándoles la implementación del mismo o tomando como ejemplo la experiencia para fortalecer iniciativas propias de forma tal que puedan brindar nuevas oportunidades a sus estudiantes, mediante la producción de perfiles y horizontes diferentes a los que ofrece la educación académica tradicional.

Así mismo es de esperar que la SED y otras secretarías de educación en el plano nacional tomen como base este tipo de estudios para potenciar el desarrollo de vínculos entre los ciclos formativos, abriendo nuevas rutas que permitan renovar o transformar vías tradicionales de educación y pedagogía, promoviendo activamente la movilidad estudiantil para facilitar los procesos de formación y generando elementos que permitan garantizar la continuidad del estudiante en su proceso formativo hasta que llegue al menos a la profesionalización.

También podría pensarse en la opción de que las entidades gubernamentales y las Organizaciones No Gubernamentales tomaran este tipo de investigaciones con miras a reflexionar en torno al proceso, buscando dar nuevas alternativas a una labor que ha generado tantas inequidades e injusticias; es necesario entonces fortalecer la idea de que la educación en Colombia es uno de los mecanismos para potenciar el crecimiento en varias áreas del país. De otra parte este tipo de experiencias puede ser un referente pedagógico para sujetos institucionales o individuales. En este sentido es posible que investigaciones como esta y otras con enfoques similares generen oportunidades para el fortalecimiento y desarrollo de teorías pedagógicas.

Esta sistematización genera diversos niveles de impacto en la sociedad. Inicialmente será factor de reflexión en torno a la labor docente que el grupo de profesores del núcleo técnico del CEPIED ha desarrollado en torno al proceso de implementación de la Articulación, ahora conocida como Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior, mediante la socialización del mismo en diferentes reuniones, pero a su vez pretende extenderse a los demás ciclos de formación, como elemento que genere unidad institucional, que tanta falta le hace al proyecto.

Así mismo se espera que esta investigación sea un factor que permita fortalecer y avanzar al CEPIED en el «Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad», como herramienta que facilite la apropiación del proyecto de manera que la resistencia al mismo sea cada vez menor y genere otras alternativas que propongan horizontes más ambiciosos en la formación que se brinda en la institución.

Otro nivel de impacto es el gobierno; en este caso se espera que este tipo de investigaciones sea tomado en cuenta en la construcción de nuevas perspectivas del proceso educativo con la intención de permitir que se desarrollen alternativas claras sobre cómo se trabajan este tipo de procesos en la sociedad como ejemplo para otras experiencias que inician. En este sentido es de

esperarse que sea parte activa en el actual debate sobre el rumbo de la educación, no solo a nivel local sino en otras naciones como opción frente a las dificultades de permanencia y continuidad del educando en el sistema educativo.

1.2 Justificación

Este trabajo participa de la Línea de Pedagogía de la Maestría en Educación de la VUAD. En especial, hace parte del segundo énfasis (Gómez, 2011), es decir en cuanto a las corrientes pedagógicas contemporáneas con especialidad en pensamiento pedagógico latinoamericano. Desde este enfoque existen puntos de concordancia de gran validez como el hecho de desarrollar una forma de investigación completamente latinoamericana que reevalúe el proceso pedagógico. Al mismo tiempo se aborda un proceso de pensamiento crítico que hace parte del interés emancipatorio al abordar de forma crítica la experiencia de Articulación del CEPIED enfocada en la comprensión de las razones por las que sucedió y los factores implicados en ello. Finalmente hay que tener en cuenta que como consideración en torno al quehacer actual del docente se convierte en una reflexión con el objetivo de aportar a las condiciones socio-culturales que rodean el contexto de Nuestra América.

Es por ello que con una novedosa alternativa de desarrollo de investigación en el campo pedagógico, de la mano de una visión particularmente latinoamericana, el presente trabajo propone empezar a coleccionar las semillas que fructificarán el quehacer docente, al proponerlo como actor crítico de su labor. Se convierte esta en una nueva alternativa a la reivindicación y revaloración de las políticas públicas en pro de encontrar senderos que hagan de la enseñanza una herramienta acorde a las problemáticas sociales actuales. Así la *Sistematización de Experiencias*

es la alternativa perfecta para lograr este cometido y el proceso de Articulación del CEPIED es un buen punto para empezar este prometedor trayecto.

Para entender las transformaciones que la Articulación con la UPN en la Licenciatura en Educación Física ha generado en la comunidad educativa del colegio se debe tener en cuenta que esta se convierte en una herramienta que abre horizontes de proyección de vida en la comunidad; desde esta perspectiva es evidente que algún impacto ha tenido el desarrollo del proyecto y por tanto es importante tener claridad sobre la forma en que este evento se ha generado (sobre todo en los integrantes del Ciclo V del CEPIED).

De otra parte reconocer el camino que ha atravesado el proceso, permite ayudar a entender cómo se ha estado trabajando y qué se logró con ello, potenciando el proceso y dando herramientas que hagan posible replicar la experiencia en otros colegios interesados en el proceso de Articulación con la intención de abrir nuevas opciones para que los estudiantes encuentren en ello la posibilidad de trazar un camino de profesionalización.

De igual manera ha de tomarse como base el hecho determinante de que una *Sistematización de Experiencias* es una oportunidad inigualable dentro del proceso de crecimiento profesional de un docente en cuanto que aporta a su labor en dos sentidos. En primer lugar le abre el camino, horizonte y perspectiva como investigador de su propio oficio; en este caso es él mismo quien determina los senderos de investigación y de teorización que se proponen como elemento fundante de su quehacer. En segunda instancia le permite convertirse en un actor crítico frente a su propia labor, evidenciando por sí mismo las características básicas del proceso que desarrolla y con ello, generar espacios que le permitan entender lo que sucede en su aula de clase, al mismo tiempo que encuentra opciones de mejorar y mantener vigente su proceso de trabajo: evalúa realmente lo que hace.

Finalmente es importante recalcar que la presente investigación es solamente una perspectiva del proceso general y que es ostentoso pensar que aquí se encuentra la visión total del proyecto de Articulación; que si bien se abordan los diferentes elementos que hicieron parte del proceso y fueron determinantes para el desarrollo del mismo, no solo sería posible hacer una nueva Sistematización desde otro foco diferente (cambiando el eje de Sistematización), sino que ella implicaría a su vez poner el interés del proceso en puntos diferentes al proceso del presente trabajo.

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Analizar el proceso de Articulación del CEPIED con la UPN en la Licenciatura en Educación Física en su fase de formulación e implementación (2008-2011) el cual busca dar respuesta a las necesidades vocacionales de los estudiantes.

Esto implica revisar cómo a partir del proceso de Articulación curricular se propician modificaciones que implican transformaciones pedagógicas en el proceso educativo, tomando como base los elementos fundamentales que han cambiado en el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) del colegio, brindando nuevas perspectivas a la comunidad educativa.

Así mismo es necesario tener en cuenta que lo pedagógico no se refiere únicamente a lo curricular, sino que también incide en otros campos de los procesos escolares como son la práctica docente (implicando cambios en las dinámicas de algunos docentes) y la vida de los estudiantes, puesto que cambiar el título de bachiller que recibe un estudiante de académico a técnico, no se queda en formalismos técnicos, sino que ha de establecer un derrotero en el horizonte vocacional de los estudiantes.

1.3.2 Específicos

- ✓ Identificar el proceso desde el cual se desarrolló el Proyecto de Articulación con la UPN en la Licenciatura en Educación Física, en el CEPIED, desde la historia del colegio y el contexto social del momento.
- ✓ Caracterizar las transformaciones generadas en el proceso y su implicación para la institución.
- ✓ Socializar los resultados de la Sistematización de la Experiencia de Articulación de la educación media con la educación superior en el CEPIED como elemento que genera nuevos horizontes vocacionales en los estudiantes.

2. Proceso Metodológico

Para entender la forma en que se elaboró el presente trabajo es necesario aclarar qué se hizo, cuál fue la ruta metodológica que se desarrolló y qué momentos evidencian la evolución del proceso de investigación que permitieron llegar al punto establecido en los objetivos. Por ello a continuación el lector encontrará la descripción del proceso de sistematización desarrollado y cómo se estructuró la investigación en general.

2.1 Ruta Metodológica

Conocer el sendero que se sigue dentro de un proceso permite entender las decisiones tomadas en el desarrollo del mismo con la intención de lograr el objetivo; pero aunque parezca demasiado obvio, es importante aclarar desde lo más simple y evidente hasta lo más intrincado y específico como la explicación de cada uno de los pasos a seguir. Para ello se expondrá a continuación, partiendo de lo general a lo específico, los presupuestos teóricos que permitieron concretar lo que esta investigación desarrolló.

El presente es un proceso investigativo, no solo visto como un trabajo de indagación específica que busca determinar hechos o principios, sino además considerando “la investigación como el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo el método científico del análisis.” (Tamayo, 2003: 38); en ese sentido, este proceso ha de constar de tres grados a saber: la metodología, el enfoque y el método, insertos en un contexto teórico que se cierra sobre las diferentes posibilidades.

No es necesario en este momento entrar en la discusión acerca de lo que entra en el campo de lo científico y lo que no; entre otras cosas, porque implicaría entrar en explicaciones demasiado profundas que terminarían por alejar el camino que en realidad se busca. Más bien baste con afirmar que el presupuesto acerca del objeto que tiene esta investigación implica llegar hasta el aspecto crítico y no se queda en lo estrictamente descriptivo.

Pero antes de entrar en determinaciones sobre el enfoque es necesario acordar el contexto para entender el sentido que este trabajo adquiere en el campo investigativo. Teniendo como base la división de las ciencias que varios teóricos han planteado se puede concluir que este trabajo estaría ubicado en el subnivel antrópico que se incluye en el nivel biótico de las ciencias fácticas (Vasco, 1985); sin embargo en la definición que se presentó sobre la investigación científica no se puede dejar por fuera la claridad de que el enfoque planteado en ella es evidentemente positivista; y aunque es válido ya que indica varias cosas ciertas en cuanto a lo que aquí se desarrolló, también hay que resaltar que deja otras muy importantes fuera y que se abordarán abundantemente, entre ellas la particularidad.

Entonces hay que tener en cuenta que esa definición de investigación hace parte de lo que Jürgen Habermas nomina como Interés Técnico y que la intención de un trabajo como el que aquí se plantea va más allá, debido a que no se trata de variables controlables al estilo cuantitativo, que faciliten calcular cuántos con la intención de explicar un determinado fenómeno buscando predecir, cosa que no siempre se logra alcanzar; sino que se enfrenta a un hecho socio-histórico con el Interés Emancipatorio de construir crítica (Vasco, 1985; Grundy, 1991), sin embargo es importante recordar que no es tarea del presente trabajo determinar qué es científico y qué no puesto que desviaría el proceso del verdadero objetivo.

Es así que el presente trabajo al desarrollarse en torno a una comunidad social (educativa) no permite tener el proceso de control que exige una investigación cuantitativa, no porque no se pueda, puesto que a lo largo de la historia diferentes autores mostraron cómo desarrollar esta manera de

investigar; sino porque para el tipo de investigación que se adelanta, esta clase de restricciones implicarían el costoso reto de permitir que elementos determinantes fueran omitidos y por tanto el camino variaría enormemente, al punto incluso de perder toda validez.

Desde esta perspectiva es necesario tener en cuenta que el trabajo cualitativo es mucho más adecuado, puesto que las variables y categorías emergentes son valiosas y vitales para poder llegar al cumplimiento de los objetivos planteados trazados por la senda del ser en constante autointerpretación cuyas estructuras de significado no existen de forma alterna a la interpretación sino totalmente ligada a ella (Bolívar, 2002). De igual manera hay que tener en cuenta que el proceso no estuvo enfocado en la predicción de resultados a partir del control de una serie de variables, sino en la descripción de un hecho socio-histórico que buscaba mediante el análisis de categorías entender qué pasó y por qué pasó lo que pasó. En este mismo sentido es importante tener en cuenta que una forma válida para tal proceso es la biografía narrativa tal como lo plantea Bolívar (2002) habilitando la senda del contar las experiencias vividas como un espacio integrante de la formación y desarrollo del quehacer docente proponiendo al educador como investigador de su propio campo de acción.

Esta propuesta tiene su asiento en el giro hermenéutico de los años 1970 en el que se ha planteado la investigación a partir de la narración de sucesos particulares, sin que esta se oponga o anule la investigación de tipo cuantitativa (Bolívar, 2002). Sin embargo se presentan dos formas de narrar en investigación; de un lado la que Bolívar (2002) llama paradigmática, que tiene como ejemplo la teoría fundamentada y por el otro el análisis narrativo que busca reconstruir los hechos particulares, configurando un nuevo relato resaltando los elementos distintivos y específicos con la intención de mostrar el carácter único y propio de cada caso, teniendo como criterios base la autenticidad, coherencia, comprensibilidad y carácter único del caso, en el que el investigador juega el papel de director de las diferentes voces para esta construcción, generando informes antropológicos o reportajes que buscan entender lo sucedido.

Araneda (2006) evidencia que tomar partido por una de las dos opciones (ya sea a nivel metodológico, metódico o instrumental) e ignorar o negar las posibilidades de otras formas dificulta el desarrollo de un proceso investigativo; si bien los pragmáticos y hermeneutas no se ajustan en muchas ocasiones a las intenciones que unos y otros esperan, también es cierto que creer que existe un único conocimiento verdadero es un sofisma que se viene combatiendo desde épocas socráticas en occidente. La investigación es un proceso que está al alcance de quien se acoja a las condiciones que implican la rigurosidad y seriedad, puesto que sea cualitativo o cuantitativo, no cualquier afirmación es válida y reconocida como real.

Desde esta perspectiva es importante tener claro que no se puede creer con ligereza extrema que cuando se desarrolla una investigación cualitativa se pueda admitir cualquier cosa, que además de admitir la voz del investigador y a su vez las de los participantes de la experiencia, existen unos lineamientos que buscan garantizar la realidad de lo propuesto. No se trata de hallar la certeza que plantea el pragmatismo y la rigurosidad replicable que se esfuerza por alcanzar la verificabilidad. Sin embargo sí se pretende evidenciar la correspondencia con hechos fehacientes que muestren los elementos que conllevan a la interpretación, que valga la claridad no es la palabra única y verdadera sino un enfoque probable que no pretende establecer verdades universales; más bien procura encontrar espacios de reflexión diversa, facilitadores del diálogo reparador que insinúa nuevas visiones identitarias del sujeto.

Con estas precisiones parece quedar claro que la metodología que se ajusta a lo dicho anteriormente es la cualitativa desde el enfoque crítico-social bajo la intención de desarrollar una Sistematización de Experiencias; sistematización que es uno de los principales objetivos de la investigación desde las palabras de Tamayo (2003).

La sistematización desde su origen en la Educación Popular tiene un enorme potencial para hacer surgir nuevos conocimientos sobre el proceso de desarrollo de experiencias docentes (Cendales y Torres, 2006), debido a que al permitir la comprensión de un hecho socio-histórico mediante la visión que sus protagonistas tienen, ayuda a deconstruir el proceso, generando herramientas que permitan establecer nuevas estructuras educativas.

No se habla solo de una sistematización tal como lo plantea la investigación científica, sino que se va más allá al ponerle el complemento de *experiencias*, que abre nuevas posibilidades en el ámbito de lo crítico desde la complejidad y el dinamismo teniendo como base lo vivido por personas reales (Jara, 2006). Así se desarrolla una reconstrucción de un evento socio-histórico, con el interés de comprender para saber aún más sobre lo que se puede lograr mediante este tipo de procesos y potenciarlos.

La sistematización tiene como base un plan de trabajo que establece y privilegia aquello a lo que se quiere desarrollar. Hay que tener en cuenta que como un elemento de reconstrucción de memoria desde las diferentes visiones de los actores, también debe entenderse como un proceso voluntario, eminentemente colectivo, como lo plantea Cendales (2004), permitiendo la interacción social, la conciencia de los alcances del suceso y el saber qué se está haciendo bien y qué mejorar en el actuar cotidiano.

La Sistematización de Experiencias es una opción de investigación que surge a principios de la década de 1980, cuando se estaba evidenciando la crisis educativa debido a que el “paradigma de la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la teoría del capital humano estaba demostrando sus carencias” (Verger, 2002: 2) en cambio se empezaba a propagar la propuesta de la Educación Popular (en adelante EP) que tuvo gran acogida por diferentes movimientos sociales que estaban tomando fuerza en el momento en varios de los países latinoamericanos.

Debido a su enfoque basado en la teoría de la dependencia y de la teología de la liberación era un proceso totalmente coherente con lo que sucedía al interior de los países por lo que fue tomada en cuenta no solo por agentes del campo pedagógico, sino también por diferentes sectores políticos (Verger, 2002), entonces la EP se convirtió en una alternativa que proponía la posibilidad de convertir la educación en una forma totalmente válida de acercar lo político a los diferentes sectores sociales, haciendo que estos se convirtieran en herramientas de participación. Aprovechando el auge que tenía la EP se empieza un evidente proceso de teorización con la intención de comprender lo que estaba sucediendo, no con la intención de predecir unos resultados y de convertir la experiencia en algo replicable en cualquier lugar y situación, sino para entender las razones para que sucedieran las cosas de la forma en que se desarrollaron; se fue afinando mediante la aplicación en sus propios trabajos investigativos un nuevo método de investigación llamado Sistematización de Experiencias.

Pero la década de 1990 trajo un cambio radical que dejó la EP en el olvido y con ella sus estrategias de investigación. La razón de tal despropósito se debió a la entrada en rigor del neoliberalismo que modificara de forma substancial la visión política y económica de la sociedad dando un giro drástico a la educación que evidentemente se vio afectada por las tendencias sociales. Algunos colectivos de la EP empezaron a tecnificar de más y a sobredimensionar los objetivos instrumentales o simplemente a generar actividad menos reflexiva y politizada (Verger, 2002).

Fue entonces necesario reevaluar el proceso que llevaban los colectivos de la EP con lo que se originaron dos tendencias entre ellos, una que se rinde ante las condiciones y abandona la EP como forma de pedagogía y de política; mientras que la segunda propone retomar la EP readaptando sus funciones y estrategias a las características globales nacientes (Verger, 2002).

Entre las dos perspectivas tomó mayor fuerza aquella que propone un camino de renovación y que encontró en la Sistematización de Experiencias una forma viable de volver a los ideales iniciales que habían sido olvidados con la instrumentalización de los objetivos al dejar a un lado la intención de generar espacios de subjetivación emancipadora social. Es entonces cuando una de sus mayores características abre el sendero que permite volver al proceso: Permite a los colectivos acumular, intercambiar y transmitir sus experiencias con interés emancipador.

La Sistematización de Experiencias es un proceso que en la mayoría de los casos ha sido confundido y en otros, hasta menospreciado, debido al poco conocimiento que en general se tiene al respecto. Vasco (jun/jul. 2008) explica que muchas personas creen que la sistematización es simplemente la descripción básica de la experiencia; es decir, digitarla en un computador, ponerla por escrito, así mismo otras creencias expresadas por Vasco en el mismo artículo hacen referencia a que es algo demasiado complicado o que es imposible llegar a tal punto y en otros casos también sucede que los decentes son poco dados a la redacción.

Es por ello que es necesario aclarar que el propósito va más allá y pretende generar espacios de reflexión que permitan enriquecer el conocimiento, que como se aclaró antes es de carácter personal y busca mejorar el proceso experiencial; para ello es importante entender el impacto que se presentó en la comunidad y por tanto, encontrar diversas estrategias que permitan reconstruir de la forma más veraz y certera cómo tomó cada uno de los participantes las diferentes particularidades que hicieron parte del proceso.

A pesar de ello queda siempre la duda sobre hasta dónde, la parcialidad del sistematizador se mantiene lejos del proceso y en qué punto la subjetividad empieza a afectar el desarrollo de la misma. A pesar de que muchos teóricos como Cendales (2004), Cendales y Torres (2006), Borjas (2003) o Jara (2006) planteen la necesidad de elaborar sistematizaciones cualitativas, también hay que tener en cuenta que al jugar con las subjetividades, se cae en el riesgo de desconocer los

límites de las interpretaciones y el posible sesgo que pueda tener el trabajo, debido al proceso que implica la sistematización misma. Siempre será muy complicado determinar el límite que pueda o no cruzarse, es por ello que Araneda (2006) propone como elemento importante tener en cuenta tres características que puedan garantizar la rigurosidad del proceso: la consistencia interna, la credibilidad y la transferibilidad.

En el primer caso se hace referencia a la estructura general de la investigación, de modo tal que no existan vacíos o contradicciones que dejen en entredicho el proceso; así mismo se refiere al uso de las fuentes y el contexto teórico, no es necesario garantizar que el proceso sea replicable, sin embargo es importante que en sí mismo sea consistente; desde esta perspectiva si bien la biografía narrativa no implica un análisis categorial (Bolívar, 2002) si genera un sustento desde la orquestación de las voces de los actores al triangular la información. En segunda instancia la credibilidad se establece a partir de la triangulación de la información, pues ello certifica que el proceso de observación del cual da cuenta la investigación no tiene un sesgo sino que realmente da razón de los sucesos reales, pues al contrastar las fuentes se permite que la visión se amplíe y con ella que se enriquezca el proceso. Finalmente en el caso de la transferibilidad se habla de poder aplicar algunas características y condiciones de la investigación en curso a situaciones similares, a pesar de que no se puedan establecer los mismos resultados (Araneda, 2006). De igual manera al final es importante generar espacios de debate con la comunidad académica y con quienes actuaron en el proceso para permitir el enriquecimiento constante del mismo.

Desde estas claridades se pueden establecer dos elementos diferentes. De una parte una estructura interna que permita determinar cómo se va a llevar a cabo el proceso y por otra parte la explicación de los momentos de investigación, en la que se explicará cómo se desarrolló. Es importante dejar claro antes de seguir adelante que en esa primera parte se explica qué elementos se utilizaron, cómo se planeó

este proceso y algunos detalles sobre la forma en que se desarrolló la investigación, en tanto que en la segunda es en la que se explica cómo se analizó la información y la manera en que se relacionó la misma. En el caso del primer momento que se describe a continuación, se encuentran los elementos que según Van de Velde (2008) hacen parte de lo que en su propuesta metodológica es llamado “La espiral del proceso de sistematización” (p. 73).

2.1.1 Objeto de la Sistematización.

Cuando surgió la idea de sistematizar el proyecto de Articulación del que soy parte activa, tenía en mente la idea de enfocar el proceso a una de las temáticas que en el momento de implementación de la propuesta se consideraba lo más relevante. El enfoque de la UPN que proyectaba la Educación Física como hecho y práctica social era la idea novedosa que parecía ser el centro del proyecto en general; sin embargo con el desarrollo de las entrevistas y el análisis realizado se evidenció un giro que ponía el énfasis en otro punto diferente. Desde esa perspectiva inicial, surgía la pregunta sobre cuál debería ser el papel de la Educación Física en la escuela, pero lo que en realidad ponía a pensar a los integrantes de la comunidad educativa a mi modo de entender era la verdadera utilidad que se le podía encontrar al proceso de Articulación, cuando este no garantizaba el acceso de todos los estudiantes a la Universidad Pedagógica Nacional.

Con este cambio de perspectiva se sistematizó el Proyecto de Articulación del CEPIED, desde la inquietud que se genera frente a la utilidad que realmente tiene la Educación Media Fortalecida al responder a la cuestión sobre ¿para qué la Educación Media Fortalecida en la escuela? y/o ¿cuál es el papel que juega la Educación Media Fortalecida en el proceso de formación escolar? De allí que el proceso de investigación tenga su eje en las transformaciones

que genera la puesta en marcha de la propuesta con la intención de comprender la relevancia de la Articulación en el ámbito escolar.

En este sentido se tomarán como base del presente trabajo las etapas de formulación, diseño e implementación del proyecto. Desde esta condición el tiempo cronológico a que responden esos momentos están ubicados entre 2008 y 2011. Aunque la idea de articular rondaba la cabeza de varios docentes y directivos docentes posiblemente desde antes, es para el año 2008 que se hacen las primeras consultas al respecto. En cuanto al límite final de tiempo seleccionado, se propuso 2011 que es el año en que se proclama la primera promoción de estudiantes técnicos.

2.1.2 Eje de Sistematización.

En sí mismo hace referencia al tema en el que se centrará la atención del proceso investigativo. En torno a este debe girar la información y desde esta perspectiva se le dará valor en relación con las diferentes actividades. Es literalmente el lente que permitirá enfocar la intencionalidad que se tiene al responder la pregunta base que plantea toda Sistematización de Experiencias: ¿qué se quiere aprender?

Desde esta perspectiva el análisis ha de centrarse en las transformaciones generadas en la comunidad educativa a partir del proceso de Educación Media Fortalecida. Los diversos cambios que se han dado en los diferentes ámbitos de la comunidad educativa no solo abarcan el plan curricular del área de Expresión de la institución, en la que se encuentra inscrita la asignatura de Educación Física (Sáenz y Vargas, 2012), sino que ha ido permeando lentamente varias instancias del centro educativo; de igual manera ha afectado de una u otra forma la cotidianidad de los estudiantes de Ciclo V y sus familias, que se han visto enfrentados a cambios en las dinámicas y rutinas que un colegio ofrece a sus estudiantes.

2.1.3 Elementos básicos de reconstrucción histórica.

Estos no son otra cosa que los puntos que se tuvieron en cuenta como referentes del proceso de reconstrucción. Desde estas perspectivas se establecieron los eventos determinantes del desarrollo de la experiencia sistematizada y cómo se enfoca la visión del mismo desde unas características claras; este apartado permitió entender el sentido que adquiere la sistematización misma.

Sobre el diseño y planeación de la propuesta, se hizo una revisión documental que evidenció cómo se desarrolló el proceso de diseño y planeación del proyecto de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior y cómo el CEPIED se sumergió en esta iniciativa, así mismo se complementó el proceso entrevistando a los encargados del proyecto en ese momento.

En cuanto a la organización inicial para poner en marcha la Articulación, es importante tener en cuenta las acciones tomadas por la institución en diferentes niveles y estamentos para asumir las condiciones que implicó la articulación en sí misma, esto se evidenció en los documentos que se desarrollaron con tal propósito y lo que refieren al respecto los entrevistados.

Para el primer año de implementación de la propuesta, se propuso la revisión de los diferentes mecanismos (curriculares, didácticos y sociales) que intervinieron en la propuesta, para entender cómo se desarrolló la misma y de qué manera el proceso se trabajó dentro de la comunidad educativa.

De igual manera hay que decir que el cierre de la fase de implementación del proyecto ve su punto culmen con la primera promoción de bachilleres técnicos. En este punto es importante, no solo reconstruir lo que significó para los diferentes integrantes del proyecto este paso, sino que además requiere hacer seguimiento a los egresados para poder comprender la influencia que se tuvo en la primera etapa.

2.1.4 Elementos para clasificar y ordenar la información.

Con este punto específico se busca proponer una jerarquía que permita determinar qué información está más relacionada con el eje de sistematización y hacia donde se enfoca el proceso de reconstrucción de memoria histórica, con la intención de tener claro lo que se pretende mediante el proceso en general.

Por estas razones la condición básica que permitió organizar la información es el intervalo de tiempo cronológico de desarrollo del proyecto desde tres momentos particulares de la experiencia y que pueden ser nombrados como el Modelo Metodológico Operativo (Van de Velde, 2008: 82) a saber; situación inicial, proceso de acompañamiento y situación actual.

2.1.5 Elementos de interpretación crítica.

Implica determinar las categorías desde las cuales se dio coherencia a la información obtenida. El principal interés es evidenciar y enfocar la información misma hacia la respuesta de la pregunta generadora del proceso con la finalidad de propiciar el espacio de reflexión ante el hecho social, diferenciando cada propuesta y evidenciando unas determinadas conclusiones.

En primera instancia al iniciar el diseño de la presente investigación se tenía como perspectiva el papel de la Educación Física en la escuela y desde este enfoque comprender cómo el cambio propuesto por la UPN acerca del nuevo paradigma de enseñanza de la Educación Física que dejaba de lado el énfasis muscular y deportivista para entenderla ahora como una práctica y hecho social generaba ambientes diversos que podrían arrojar resultados diferentes, jugando un papel decisivo en el proceso escolar de la institución.

Con todo ello se buscó entender qué ofrecía a la comunidad educativa del CEPIED el proceso de Articulación, direccionando el rumbo hacia el horizonte vocacional de los estudiantes; sin embargo con el paso del tiempo al desarrollar la revisión de la información documental y las dos primeras entrevistas (con el señor rector y la coordinadora de Articulación) se evidenció que el proceso de investigación se interesaba más por la Articulación en sí misma y que la orientación que esta tenía hacia la Educación Física no era el elemento definitivo de esa propuesta vocacional para los estudiantes. Entonces el proceso se encausó de manera diferente, poniendo el acento en el papel de la Articulación en sí misma.

En este sentido desde el contexto social de la comunidad educativa se consideró la perspectiva de impacto generada en la comunidad como elemento que evidenció la importancia del proceso de formación que tiene por objeto la institución; en este caso fue importante tener en cuenta la visión que cada integrante presentó sobre las impresiones que quedaron acerca de lo que a su parecer se consideró como impacto del proyecto de Articulación.

Hay que agregar además que la propuesta estaba traspasada por diferentes elementos que hacen parte del contexto histórico. En este sentido las condiciones socio-culturales que rodean la implementación de la propuesta, permitieron comprender la metodología de trabajo y la forma en que se plantea, modifica y desarrolla la Articulación.

2.1.6 Fuentes de información.

Son aquellos elementos que permitieron obtener diversas miradas para entender mejor el proceso. Tienen como base el principio de agotar al máximo las diversas posibilidades que el sistematizador pueda tener para ver la historia y darle sentido a la misma y que no se limitan únicamente a la voz de los participantes de la experiencia, sino que se apoya también en documentos y herramientas. Se tendrán en cuenta los siguientes elementos.

PEI del CEPIED (Antes y después del proceso de Articulación): Es un documento curricular en el que se establecen las condiciones básicas que tiene como horizonte de desarrollo la institución educativa. En él se especifican los elementos del horizonte y filosofía institucional; así como se evidencia el diseño curricular que orienta los procesos formativos. Con la entrada en funcionamiento del proyecto de Articulación, sufrió varias modificaciones, incluyendo la entrada de un capítulo totalmente nuevo en el que se presentó el llamado núcleo técnico, en el que se encuentra todo lo referente a la articulación: las nuevas asignaturas, las exigencias horarias y las formas de evaluación, entre otras.

Perfil de egresado del estudiante articulado: Desde el proceso de Articulación, se elaboró un documento que establece la dimensión académica, pedagógica y comportamental del estudiante egresado del proceso de Articulación, para que todo aquel que esté interesado en hacer parte del colegio tenga claro el enfoque y las posibilidades que le brinda la institución a futuro. En ella se contemplan tres dimensiones de la persona: un sentido humanístico, un sentido disciplinar y un sentido pedagógico.

Convenio de Articulación CEPIED: Con base en el Plan Decenal de Educación del Distrito, fueron firmados diversos convenios entre Instituciones de Educación Superior y la Secretaría de Educación estableciendo las condiciones del proceso de Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior. En ellos se puede evidenciar la intención propuesta para el desarrollo del proyecto y el tono con que se planteó el desarrollo del mismo, así como los objetivos formulados antes de la puesta en marcha del proyecto en sí.

Videos Porvenir Media Articulada: Como elemento de evidencia sobre la labor desarrollada durante el funcionamiento del proyecto, se han editado varios documentos filmicos que testimonian las perspectivas que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa en torno al desarrollo del mismo. Este tipo de material será tenido en cuenta como elemento que permita generar una visión global sobre el imaginario general que se tiene sobre el desarrollo del proyecto.

Informe del convenio presentados por la UPN: El proceso de acompañamiento que brinda la UPN al colegio se evidencia en informes escritos que la universidad elabora al finalizar cada etapa de desarrollo (Diseño y planeación, Implementación inicial, Acompañamiento y evaluación) que dan razón de las condiciones en que se da el proyecto proponiendo sugerencias y recomendaciones sobre la forma en que se desarrolla el mismo.

Entrevistas a docentes del colegio: Como elemento fundamental de testimonio sobre el proyecto se desarrollarán 6 entrevistas semiestructuradas a los actores encargados del proceso de implementación y acompañamiento del proyecto desde las dos perspectivas del mismo, por una parte se entrevistará al rector y a la coordinadora de articulación quienes conocen la fase inicial del proyecto; en segunda instancia se hablará con los docentes que participaron en la implementación del proyecto.

Si bien dentro de las diversas posibilidades para trabajar desde la investigación cualitativa González (2007) propone “la conversación espontánea como una vía importante del trabajo científico” (p. 32) con valiosos antecedentes en las ciencias antropológicas dado que es un elemento con gran capacidad de generar inclusión tanto del investigador como del interlocutor convirtiéndolos en parte activa del proceso de investigación; pero la cantidad de tiempo o de encuentros que implica, para poder abordar las temáticas esperadas, impidió que fueran herramienta para el presente trabajo.

Por ello fue necesario enfocarse en un instrumento mucho más específico pero que a la vez no fuera del todo rígido, es decir que era importante tener la posibilidad de acercarse a los actores de la experiencia con la claridad sobre lo que se quería conocer sobre el proceso, pero con la libertad de poder detenerse en algunos momentos para buscar información que tal vez pudiera quedar fuera del esquema planteado.

Por ello se pensó en trabajar con entrevistas semiestructuradas debido a que por su concepción son más acordes con las posibilidades dado que a pesar de establecer una estructura determinada sobre las temáticas que se abordarán, también permite generar un ambiente íntimo que facilita enfocar las preguntas de modo que se orienten a la profundización de ciertos conceptos y situaciones narradas.

Es necesario aclarar en este punto que para el momento en que se diseñó el instrumento, el enfoque de la investigación ponía su acento en la Educación Física. Teniendo este factor como antecedente se establecieron dos categorías, desde cada una de ellas se propusieron tres subcategorías y en torno a estas se formularon preguntas que buscaban orientar el desarrollo del proceso y recopilar la información que se pretendía obtener. En el siguiente cuadro se puede ver la estructura propuesta para la entrevista.

Tabla 1*Esquema entrevista semiestructurada utilizada durante la investigación*

Categoría	Sub categoría	Preguntas
Articulación	Origen	¿Cómo surgió la idea de articular el Colegio Con la UPN?
		¿Cómo comenzó el proceso de articulación en este colegio?
		¿Qué elementos facilitaron y/o complicaron el proceso de toma de decisión del inicio de la articulación?
	Planeación	¿Qué etapas de desarrollo tuvo el proyecto?
¿Quiénes y en qué medida intervinieron el proceso?		
¿Cómo se decidió el énfasis que tendría la educación técnica que ofrece la articulación?		
Desarrollo	¿Qué expectativas generó el proyecto de articulación en el momento?	
	¿Qué modificaciones implicó la puesta en marcha del proceso?	
	¿Qué fuerzas de oposición se encontraron en el desarrollo del proceso? ¿Cómo se solventaron estos inconvenientes?	
Educación Física	Relevancia en el currículo	¿Qué ha significado administrativa y académicamente de la propuesta?
		¿Qué tan importante ha sido la EF en la historia del colegio?
		¿Qué factores fueron determinantes para que el colegio tomara la articulación precisamente en este campo?
	Cambios curriculares sufridos	¿Qué papel juega la EF en la escuela?
		¿Qué concepción se tenía de la EF antes de iniciar el proceso de articulación?
		¿Qué cambios ha sufrido el PEI y el plan curricular con el proceso de articulación?
	Incidencia	¿Qué juicio se puede dar al proceso de cambio que ha presentado el Plan Curricular del colegio con la entrada en vigencia de la articulación?
		¿Qué cambios ha evidenciado el Colegio a nivel académico y en los profesores, debidos al proyecto de articulación?
		¿Qué diferencias se han evidenciado en los estudiantes con el proceso de articulación?
	Finalidad de la Investigación (Emergente)	Articulación
¿Cuál es el papel de la Educación Física en la escuela?		
		¿Cuál es el papel de la Articulación en la escuela?

Las dos categorías escogidas para la propuesta de la entrevista fueron Articulación y Educación Física, puesto que respondían a los dos focos que tenía la investigación. De una parte entender cómo se desarrolló el proyecto en la institución y por la otra evidenciar los posibles cambios generados en el rol de la Educación Física en la escuela. Como el cambio de enfoque se dio tiempo después de propuesta la entrevista, incluso luego de aplicarla a dos de los participantes elegidos; se mantuvo el formato para los demás casos, pero se agregaron dos preguntas que inquirían respecto de la finalidad de la investigación.

Entrevista grupal a estudiantes egresados del proyecto: Como elemento complementario de la visión que generó el proyecto, se buscó indagar entre los egresados del proyecto que podrían evidenciar de primera fuente lo que la experiencia en sí misma habría significado para ellos. Es necesario aclarar ahora que si bien se desarrolló una entrevista grupal o lo que he decidido llamar de esa manera, esta no fue la intención inicial que tuvo la investigación.

Cuando se determinaron los actores que debían participar en el proceso de reconstrucción de la experiencia, los estudiantes que vivieron el proceso fueron considerados pieza fundamental debido a que eran quienes lo habían vivido de primera mano; de hecho eran el objetivo al que apuntaba la Articulación como tal. En ese sentido se pensó inicialmente en buscar un grupo focal con quienes se pudiera desarrollar un trabajo de rescate de memoria colectiva para tener un mayor acercamiento al proceso en sí mismo; sin embargo desde el CEPIED no existía un registro claro de seguimiento a egresados y sólo hasta el año 2012, a solicitud de la UPN se inició tal fase, convocando a los egresados de todos los años por diferentes medios a una reunión.

Sin embargo como se supuso inicialmente la cantidad de asistentes fue bastante baja y venían con la intención de reencontrarse con aquellas personas que habían participado en su proceso de formación, pero con pocas ganas de formar un grupo fuerte de egresados que era la idea que desde la universidad el colegio quería desarrollar. Con el paso del tiempo el panorama

no cambió significativamente y tenía una característica particular que la mayor cantidad de asistentes eran los recién egresados. Ello generaría una dificultad para el desarrollo de la presente investigación.

Como la presente investigación se desarrolló dos años después de la experiencia en sí, o al menos del lapso especificado, encontrar un grupo que estuviera dispuesto al trabajo que implica la propuesta del grupo focal fue demasiado difícil. De hecho el único contacto en sí que se pudo establecer con los egresados dependía del encuentro anual que se desarrolló el 21 de noviembre de 2014 en la tarde. Por estas razones se tomó la decisión de escoger un grupo de estudiantes egresados en el año 2011 y aplicar la entrevista prevista para los docentes.

La entrevista se desarrolló con cuatro egresados que estudiaron en la jornada tarde y uno de la jornada mañana, quienes fueron de los primeros en llegar, puesto que debía desarrollarse antes de que iniciara el evento en sí. Aunque se aplicaron las mismas preguntas propuestas en el ítem anterior, fue necesario aclarar los términos puesto que algunos de ellos desconocían las categorías usadas en algunas preguntas.

La entrevista finalmente se desarrolló en un poco más de 27 minutos, sintiendo la necesidad de terminarla lo más pronto posible, puesto que el evento estaba ya iniciando y Juan Camilo Quiroga, el estudiante de la mañana, era el representante de los egresados en el consejo directivo y por tanto debía decir las palabras de apertura del evento. Más tarde hubo la oportunidad de entrevistar a una egresada de la promoción 2011, Alejandra Potes, quien respondió la entrevista.

Encuestas a estudiantes egresados del proyecto: Con la intención de recuperar la impresión general que el proyecto suscitó entre los estudiantes se aprovechó la asistencia de estudiantes de las promociones de 2012 y 2013 a la convocatoria de egresados que se llevó a cabo el 21 de noviembre de 2014, que si bien no estuvieron en el proceso durante el intervalo de tiempo

especificado, también vivieron el proceso y por tanto pueden aportar a la percepción general que ha surgido entre los estudiantes acerca de la Articulación.

En este caso se les solicitó a varios de ellos que diligencien una encuesta abierta en la que contaron sus impresiones sobre lo que implicó en su momento asumir la Articulación, haciendo referencia a los cambios particulares que se dieron en sus prácticas personales y su horizonte vocacional. El texto de la encuesta que diligenciaron era una adaptación de la entrevista propuesta para los dos ítems anteriores. Sin embargo a pesar de su naturaleza cuantitativa, la idea de este instrumento no era el de masificar la información, ni mucho menos el de establecer una tendencia ante un elemento determinado; por el contrario el objetivo de esta posibilidad era rastrear elementos comunes a lo que se había encontrado en otras partes del rastreo general desarrollado con la investigación y a la vez tener una fuente adicional que evidenciara lo que el proceso de la Articulación ha significado para el CEPIED.

2.1.7 Productos que surgen de la Sistematización.

Finalmente es importante aclarar que como resultado de la presente investigación hay dos elementos particulares que buscan evidenciar las respuestas a las preguntas que surgieron de la investigación y que a su vez son parte de la comprensión del hecho. Así mismo son los elementos que servirán de base a investigadores y analistas del área, para generar teoría a partir de lo propuesto por la sistematización. Aunque algunos de los elementos propuestos ya se han presentado y se tienen claros, hay otros que apenas están en proceso. En cuanto se inició el proceso de investigación no me quedaba muy claro cómo sería su difusión; ahora es evidente que como parte del proceso es importante que la investigación, sus propuestas y sus hallazgos se den a conocer en diferentes ámbitos.

Informe escrito de la sistematización: Toda la información recolectada se organizó para ser presentada en el presente documento escrito que da razón de la elaboración de la sistematización, el análisis desarrollado y las conclusiones a las que se llegó con la investigación. Para que pueda ser consultado por los interesados quedarán: tres copias del mismo en el CEPIED, una en la oficina del señor rector, una en coordinación de Educación Media Fortalecida (nombre que recibe actualmente la Articulación) y otra en la biblioteca; de igual manera quedará copia en la biblioteca de la USTA; finalmente se hará entrega de dos copias más que habrán de reposar en la UPN.

Materiales sobre la investigación: Se elaboraran diversos productos que permitan socializar la experiencia con los interesados en el proceso de forma tal que la información y el proceso mismo llegue fácilmente y se retroalimente con las voces que lo conocen de primera mano. Hasta el momento se han hecho dos ponencias, una de ellas se presentó en el II Coloquio sobre Sistematización, desarrollado por la Maestría en Educación de la VUAD; la otra se presentó en el CEPIED y en la UPN. En esta última presentación se solicitó una nueva socialización como ponencia central. De igual manera se postuló como ponencia para mesa de trabajo en el I Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana del Centro de Educación para el Desarrollo de la Universidad Minuto de Dios (valga aclarar que aunque la propuesta fue aprobada, el cruce del evento con la sustentación de la presente investigación me obligó a declinar la presentación en el congreso y posponerla a futuros eventos sobre investigación).

Así mismo están en construcción dos artículos que pretenden publicarse el primero en la revista del CEPIED; el otro se presentará a revistas de educación como la revista Magistro de la USTA y la Revista Colombiana de Pedagogía de la UPN entre otras. Además se aprovechará cualquier oportunidad que aparezca en el horizonte con la intención de dar a conocer la investigación.

2.2 Momentos de la Investigación

Una vez conocido el proceso que se desarrolló y las características que tuvo; a continuación se presentará la explicación acerca de cómo se abordaron cada uno de los aspectos atrás propuestos, para poder entender la forma en que se realizó el proceso en general. En este sentido se dejarán lo más claro posible los pasos que se siguieron en cada uno de los procedimientos que se desarrollaron durante la sistematización.

2.2.1 Momento de recuperación.

En este momento inicial se hizo el rastreo de la información clave para el desarrollo de la metodología propuesta. Con esta intención se buscó y revisó de forma general los documentos propuestos como fuentes de información, a continuación se planteó la entrevista semiestructurada que sirvió para acercarse a quienes participaron de la experiencia y finalmente se desarrolló el proceso de reconstrucción de la experiencia.

En cuanto a las fuentes documentales se hizo una lectura en busca de los cambios que se podrían encontrar en la estructura curricular del CEPIED como resultado del proceso de Articulación. Por esta razón se hizo la lectura comparativa del PEI del colegio antes y después de la articulación. En este proceso se encontró que evidentemente hubo reformas. Se evidencia la aparición de un elemento llamado macrocurrículo como el elemento general que establece los derroteros que han de guiar el proceso formativo que orientará el quehacer docente; de este deriva el microcurrículo que determina los elementos temáticos que han de abordarse en cada área del saber y en las asignaturas; en este punto se establece un documento llamado *Sinergias* que corresponde a las temáticas que desde cada área apoyarán al proyecto al ser abordadas, así como los elementos que la Articulación aporta al proceso de formación del estudiante. Finalmente se encuentran los microdiseños de cada asignatura que incluyen información mucho más específica como por ejemplo el campo de pensamiento y el sentido del área; y otra mejor orientada, cambiando por ejemplo los dominios conceptuales y las habilidades de pensamiento por ejes de análisis, ejes temáticos, y dimensiones de desarrollo humano. (Ver imagen 1)

Además de ello se encontraron evidencias sobre la forma en que se desarrolló el proceso y de las diferentes entidades que intervinieron en el mismo. Igualmente se determinó la intención de quienes promovieron el proyecto a partir del lenguaje usado en los mismos. Hay que tener en cuenta que como son documentos oficiales, no se encontró mayor evidencia acerca de las emociones y expectativas que despertó el proyecto, pero sí hay un ideal claro de lo que se esperaba que desarrollara.

REDISEÑO CURRICULAR

ANTES

DOMINIOS CONCEPTUALES	HABILIDADES PENSAMIENTO	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS	ESTRATEGIAS METODOL.	EVALUACIÓN

DESPUÉS

AREA: EL CONJUNTO DE SABERES AFINES QUE SE UBICAN EN UN CAMPO DE CONOCIMIENTO

CAMPO DE PENSAMIENTO: PROCESO DE FORMACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES.

SENTIDO DEL AREA: INTENCIÓN PEDAGOGICA

EJE DE ANÁLISIS	EJE TEMÁTICO	COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS	DIMENSIONES DESARROLLO HUMANO	DESEMPEÑOS

Ilustración 1. Comparación del diseño curricular antes y después de iniciada la articulación.

Por el lado de las entrevistas y encuestas el proceso de análisis fue un proceso diferente. La idea con estos dos instrumentos no fue exactamente el que se usa en la mayoría de propuestas investigativas. No se hizo un análisis categorial, puesto que el interés con las entrevistas era conocer cómo se había desarrollado el proceso; por esta razón se trianguló cronológicamente la información que cada integrante ofrecía, buscando los lugares comunes y los momentos concurrentes en sus relatos y explicaciones, con la intención de poder explicar las particularidades sobre cómo sucedieron los hechos, en este sentido los lugares comunes se evidencian en la reconstrucción narrativa de la experiencia.

De las encuestas en particular hay que aclarar que estas no buscaban un proceso de masificación de una opinión, ni identificar una tendencia determinada, por esta razón una estadística de las respuestas no ofrece mucha información, en realidad lo que se hizo fue seguir la búsqueda de lugares comunes que dieran razón de dos ideas generales: por un lado del interés de

encontrar elementos que otros participantes no aportaran respecto de la forma en que se desarrolló el proceso de Articulación; por el otro, evidenciar impresiones respecto del impacto que la Articulación pudo generar en sus vidas. En este caso hay que tener en cuenta que por el lapso de tiempo establecido, quienes desarrollaron las encuestas no fueron parte activa del proyecto, a pesar de haberlo vivido después. Es decir que si bien no son población directa de la presente investigación, su experiencia en el proceso puede aportar desde su postura como estudiantes del CEPIED. Finalmente en la parte del análisis crítico se tuvo en cuenta no la cronología narrada, sino las impresiones personales, conclusiones y visiones sobre el desarrollo mismo del proceso.

2.2.2 Momento de triangulación de la información.

Para este caso es importante tener presente un elemento que determinó el desarrollo del proceso. Como investigador, he sido actor implicado y aunque no me apliqué la entrevista, en mi mente están muy claras las vivencias y consideraciones particulares al respecto. Si bien no ingresé al proyecto durante su fase inicial (formulación, diseño e implementación inicial) el tiempo que llevo en contacto con el proyecto (cuatro años) me ha dado un buen conocimiento al respecto y por tanto gran cercanía con la comunidad educativa.

En este sentido la triangulación de fuentes y de datos ha sido bastante fácil en lo práctico puesto que tengo información de primera mano al respecto. Luego de haber revisado las diferentes fuentes documentales gran parte de la información respecto al proceso inicial de diseño y formulación quedó bastante claro y fue una revelación completa la primera entrevista, con el rector Luis Humberto, puesto que él conocía completamente lo que había sido el proceso de

desarrollo de la idea y la gestión que implicó poner en marcha el proceso. Luego de haber hablado con el señor Rector tenía una idea mucho más clara de cómo había sido el proceso en su inicio y las razones que habían movido al CEPIED a buscar establecer este proceso. Luego la claridad y especificidad de la coordinadora encargada, Nelly Lancheros, terminó de establecer un puente que permitiera tener una visión mucho más clara del proceso en sí. Las entrevistas con los docentes que participaron de la experiencia fueron enriquecedoras debido a que aportaron su visión y la perspectiva que se había generado al respecto.

Lo que se hizo con la información fue la orquestación que tanto propone Bolívar (2002) construyendo un relato que diera razón del evento en sí, desde la voz de los participantes de la experiencia, abriendo espacios para que formaran parte activa del proceso. En este sentido se encontrará en la reconstrucción de la experiencia que al tiempo que se va narrando el proceso, se va incluyendo la voz de los diferentes actores. De igual manera hay otro elemento que sirvió para poder complementar el proceso de reconstrucción. La información recolectada fue enriquecida con el diálogo que se tuvo al respecto con diferentes compañeros de trabajo que me expresaron en varias ocasiones sus inquietudes, recuerdos y pensamientos al respecto. Esta herramienta fue elemento crucial para poder terminar el proceso de investigación. Esta última fuente de investigación solo se evidencia como un elemento que traspasa la narración y que le da solidez a lo que se cuenta.

Finalmente el trabajo fue en su mayor medida, formalizar los instrumentos de triangulación y desarrollarlos con la intención de generar un proceso mucho más claro y creíble por la mediación de las fuentes. Con esta claridad se puede decir que los documentos se muestran en el proceso de triangulación como soportes de lo que sucedió evidenciado con la elaboración y aparición de los mismos.

2.2.3 Momento de redacción.

Para el proceso de redacción de los capítulos 3 y 4 del presente informe se ha desarrollado un proceso personal de escritura que involucra la narración a partir de lo que se ha ido recabando con la información analizada, comentando y reconstruyendo con compañeros de trabajo los diferentes hechos sucedidos en el proceso de inicio de la articulación. Este proceso de validación de la información enriqueció enormemente el texto. En este proceso retomar lo dialogado en la entrevista con los profesores Francisco Moreno y Fredy Rocha fue muy interesante. En esos momentos se ampliaron ciertas dudas que habían pasado por alto en el momento de la entrevista, pero que pudieron ser aclaradas. De igual manera aproveché el momento para contarles lo que estaba haciendo y las cosas que había encontrado en las otras entrevistas y ambos coincidieron en conocer algunos de esos detalles, incluyendo algunas infidencias que ellos sabían al respecto.

De igual manera se han preparado socializaciones sobre la articulación, su proceso y sus intenciones para compartir la información con los profesores nuevos que ingresan al colegio. Este proceso me ha permitido corregir ciertos errores de orden cronológico, así mismo como encontrar ciertas fisuras del relato y corregirlas. Sin embargo el texto completo de la reconstrucción de la experiencia sigue siendo demasiado general, por ello se buscó que en el relato quedara la mayor parte de la información a presentar para poder contextualizar al lector.

En este sentido el proceso de apropiación personal que tengo con el proyecto y más precisamente los tres años que llevo como jefe de área en la jornada tarde, me han permitido tener el conocimiento necesario para poder orquestar las voces de los actores en el proceso de narración de la experiencia y me han acercado a las diferentes miradas que suscita el proyecto.

3. Contextos de la Sistematización

Para entender el proceso del que surge el proyecto y qué es lo que busca responder, es importante determinar y aclarar los diferentes factores que se vieron involucrados en la emergencia de esta idea y cómo ha afectado a la comunidad, ello implica entender el momento histórico y cómo se piensa la escuela desde este tipo de procesos.

3.1 Contexto institucional

Para que el proceso tenga como punto de referencia claro en qué lugares y bajo qué condiciones surge el proyecto de Articulación de la educación media fortalecida, nada mejor que una revisión al interior de la institución misma en la que se desarrolla el proceso. Por ello a continuación se presentará la información básica de la institución, incluyendo los datos recolectados sobre su propuesta educativa, así como de su proceso histórico de desarrollo.

3.1.1 Proyectando el Porvenir.

El CEPIED es una institución que tiene como base una *Filosofía Institucional* cuyo horizonte se entiende como la carta de navegación que organiza su enfoque de enseñanza-aprendizaje enfocado en un contexto particular, que tiene como finalidad la construcción y fortalecimiento de la identidad institucional con el contexto en el que se ubica y las

consideraciones generales establecidas por la sociedad para su sistema educativo; fundamentado entonces en el PEI: «Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad».

Desde esta perspectiva la *Misión* que orienta el quehacer pedagógico está fundamentada en el modelo cognitivo-social partiendo de la promoción del desarrollo social y cultural de la comunidad con la intención de formar ciudadanos competentes en las tres dimensiones del ser (saber, hacer y ser) desde un proyecto de vida que les permita convertirse en eje de transformación para sí mismos y su comunidad tomando como base la realización profesional del estudiante.

Para ello la *Visión* propone que para el año 2015 desde la enseñanza por ciclos y la educación media fortalecida se logrará dar al estudiante herramientas críticas que le permitan desarrollarse como transformador de su realidad desde el cambio de perspectiva, entrando en el campo de profesionalización para poder tener mejores oportunidades laborales.

En este sentido su *Propósito* es el de formar estudiantes con conocimientos para que sean personas íntegras y competentes con la intención de generar alternativas de vida en pro de alcanzar y mejorar tanto su calidad de vida como su proyección social.

Para ello se cimenta la formación en los siguientes *Principios Institucionales*; en primera instancia la formación integral de calidad en estrecha relación con su contexto socio-cultural teniendo en cuenta las expectativas personales para la construcción de un proyecto personal de vida, además se busca la apropiación de los saberes en diferentes campos con la intención de intervenir en los diferentes procesos sociales que le atañen como integrante de la capital colombiana, a su vez se quiere inculcarles conciencia social desde el respeto por la diferencia y sentido democrático para que se haga parte de la sociedad a la que pertenezca, para ello se busca fortalecer los principios básicos de autonomía, liderazgo y trabajo en equipo como fundamentos

de su formación, además se propone el desarrollo de valores de compromiso, eticidad e idoneidad para convivir pacíficamente desde su crecimiento personal.

Entonces el soporte se encuentra en las *Competencias Institucionales*, comunicativa y valorativa que se complementan con los *Valores Institucionales* abanderados por la institución como La Vida, El Trabajo, La Justicia-Equidad, El Respeto, El Liderazgo, El Sentido de Pertenencia en la Comunidad, La Promoción Humana, La Autonomía, cuya definición se encuentra en constante definición desde el aporte de los integrantes de la comunidad del CEPIED.

3.1.2 Iniciando con lo Porvenir.

Toda historia empieza forjando un camino; por ello, antes de hablar sobre lo que ha sido la Articulación en el CEPIED, es importante entender el sendero que esta institución ha recorrido a través de la historia para comprender mejor los alcances que ha tenido en su Comunidad. Como el eje fundamental de este trabajo es un proyecto que se desarrolla en la institución y no su historia, esta no será elemento de análisis y evitaré entrar en demasiados detalles.

La primera piedra para la construcción de la Escuela Rural El Porvenir la colocó el 8 de noviembre de 1951 la comunidad, en la cuadragésima parcela de las 78 en que fue dividida la Hacienda El Porvenir, luego de que la compró el Instituto de inmigración en Defensa Forestal (que luego se conoció como el Banco Agrario) justo antes de iniciar la segunda mitad del siglo XX.

Fue una construcción que apoyó la naciente Junta de Acción Comunal que se estableció como tal en 1955. Empezó con un solo salón pequeño, un establo y un pozo para surtir de agua las viviendas aledañas y estaba a cargo de la profesora Teresa Morales de Rey; además se tenía proyectada la construcción de una pequeña capilla pensando en que se convirtiera éste en el centro de la población. En las fincas vecinas se podían encontrar sembradíos de arveja, trigo y cebada.

Debido al proceso de expansión urbana en 1960 la SED, en nombre de la Alcaldía de Bogotá, se hizo cargo de la escuela y el terreno, a la vez que asumió el nombramiento de docentes. Esta medida implicó el inicio de nuevas obras para mejorar las instalaciones, construir más aulas de clase y una vivienda para los profesores asignados puesto que aún era un sector rural. Con ello, la cantidad de estudiantes creció y la planta docente aumentó.

Como medida preventiva por la emergencia sanitaria que sufrió el sector en 1968 por el desbordamiento del cauce del río Bogotá, que pasa muy cerca del predio, se inició la construcción de la segunda planta de la edificación. Esto permitió la apertura de nuevos cupos y aumentó la comunidad académica.

Con el ingreso de los profesores Hilda Segura de Rosas y Enrique Rosas en agosto de 1974, quienes se instalaron en la vivienda contigua a las aulas, se dio inicio a un nuevo proceso de adecuación del espacio que incluyó la construcción de una batería de baños con la valiosa ayuda de la comunidad.

Años más tarde se nombró como Rectora a la profesora Hilda y dentro de su gestión la institución participó en varias ocasiones en los concursos organizados por la SED. El resultado que obtuvo la institución fue ganar la mención como mejor escuela de Bosa en 1979, empezando a convertirse en una de las instituciones de mayor prestigio y reconocimiento de la nueva localidad de la ciudad.

Todos estos procesos llevaron a los integrantes de la Comunidad a hacer múltiples solicitudes ante el Gobierno Distrital en pro de una ampliación de la planta física de la Institución, para suplir las necesidades que se generaban con el incremento de estudiantes; es así como en 1985 la infraestructura se dotó de servicios públicos básicos de agua y luz; así mismo se iniciaron las labores en dos jornadas cubriendo toda la educación básica primaria en el aspecto académico, a la vez que en la planta física se construyó una cancha de baloncesto.

Una nueva emergencia sanitaria ocurrida en 1989 generó la oportunidad de ampliar el terreno construido. Debido a esto, en 1991 se inició la construcción de una sala de sistemas, que en ese mismo año perdió los computadores donados por la Administración Distrital, debido al robo de una banda de ladrones que entró en la institución. Igualmente se inició la construcción del PEI, con la capacitación y el apoyo de la fundación “Volvamos a la gente” a pesar del traslado de la Rectora Hilda Segura y su esposo Jorge Rosas.

En 1993, se nombró como Director de la Escuela El Porvenir Jornada Mañana al Licenciado Luis Humberto Olaya quién inició una nueva línea de liderazgo en la institución, con la que recibió seis cursos y la misma cantidad de docentes por jornada. Desde esta perspectiva, continúa el trabajo de construcción del PEI, generando uno por jornada.

Dada esta nueva etapa de desarrollo y organización, se amplió la cobertura a la Educación Básica Secundaria; razón que generó el proyecto de construcción de la Unidad Básica en 1999, con la inclusión de los cuatro primeros años de bachillerato. La nueva planta es dotada con laboratorios de Física, Química, Biología y Bilingüismo. Así mismo, para ambas jornadas la SED nombró un grupo de docentes, que junto con la activa planta existente iniciaron el trabajo de unificación del PEI que derivó en el actual "Diálogo de saberes, para el desarrollo de talentos, con proyección de comunidad". Al año siguiente la SED le otorgó la resolución de aprobación de la Educación Básica Secundaria, debido al avance que se dio en la institución.

En el año 2001 el Director de la Escuela El Porvenir, licenciado Luis Humberto Olaya, recibió el nombramiento como Rector de la Institución Educativa Distrital El Porvenir que a su vez bajo el trabajo del equipo directivo y docente, logró dejar listo el plan de estudio para la Educación Media y con la aprobación de esta nueva faceta, la institución recibió el nombre de Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital, y cuenta con tres preescolares, 15 cursos en primaria, 18 en bachillerato que apoyado por un cuerpo docente, cuatro coordinadores y una orientadora, todo ello abrió la posibilidad de que ese mismo año la institución celebró la primera promoción de Bachilleres Académicos.

Con el reto de ampliar la cobertura, el colegio se hizo cargo de unas pequeñas casetas en el Barrio Santafé cerca de la sede principal, que eran parte de una pequeña escuelita a cargo de la policía, pero su mal estado obliga a iniciar las clases en un salón comunal, mientras la sede oficial se remodela y se pone a punto para prestar el servicio educativo a la ansiosa comunidad.

Con nueve cursos en cada jornada la nueva sede B del colegio inicia labores y luego de la gestión llevada a cabo en el año 2004, mediante la SED, el Banco Interamericano de Desarrollo otorgó recursos para construir una nueva planta física. Mientras el nuevo edificio se construyó, los estudiantes y docentes tuvieron que asistir al colegio Enrique Dussel y durante el 2005, con la obra terminada los estudiantes vuelven a su lugar habitual de estudio.

Con el proceso de evolución favorable que ha experimentado el colegio, en el año 2006 el rector acepta el reto de asumir una tercera sede amparada bajo la política pública de ampliación de cobertura y construcción de Mega colegios, propuesta desde la Alcaldía Distrital. Sin embargo, una vez terminada la construcción, en la sede se inaugura el Mega colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

En el 2007, con la capacitación de la Cámara de Comercio de Bogotá un grupo de docentes y estudiantes liderado por el profesor José Bernardo Barragán, recibió la capacitación para iniciar el proyecto Hermes, para la mediación de problemas convivenciales y en el año 2008, el colegio asumió el reto de iniciar el programa de Articulación con la UPN en la Licenciatura en Educación Física, que luego de la asesoría de la universidad y las modificaciones necesarias inicia en el año 2010, lo que permite que el colegio cambie su modalidad al de Educación Media Técnica en el año 2011, cuando para celebrar los 60 años de labores, gradúa la primera promoción de Bachilleres Técnicos.



Ilustración 2. Mapa satelital de la zona en que se encuentra el colegio, con una imagen de la fachada.

3.1.3 Porvenir académico.

El colegio se ha caracterizado por brindar la formación básica a los estudiantes y la Educación Media Académica graduando su primera promoción en 2001 y durante los siguientes diez años, amparada por la resolución 2541 de agosto de 2002 sigue este proceso; sin embargo con la entrada en vigencia de la Educación Media Articulada legalizada con la resolución 730 de

marzo de 2009 se propicia el camino para la primera promoción de estudiantes articulados, que permite conseguir a la vez el cambio de modalidad a técnica para el año 2011 con la resolución [07-0387 de 25 de julio de 2011](#).

Así mismo su planta de personal para el año 2010, cuando entra en funcionamiento el proceso de Articulación y que había sido totalmente renovada en algunas de sus sedes y jornadas con el reciente proceso de nombramiento docente debido al concurso de méritos abierto para proveer empleos vacantes de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales de entidades territoriales, se compuso, para finales del año de la siguiente manera:

Un Rector.

Ocho coordinadores distribuidos por jornadas y sedes, seis para la sede A y dos para la sede B.

Tres orientadoras, de ellas dos trabajaban en la sede A y una en la sede B.

160 Docentes; 50 por jornada para la sede A y 30 por jornada para la sede B.

30 Administrativos; 20 para la sede A y los 10 restantes para la sede B, en este caso la jornada laboral era en su mayoría global, es decir que asistían en un horario de 8 horas según las necesidades de la institución.

3.2 Contexto Referencial

Dado que la Sistematización de Experiencias como método de investigación no pretende enmarcar el proceso de trabajo en unos lineamientos teóricos que limiten el proceso y sesguen la interpretación, como ya se explicó más arriba, lo que se presenta a continuación es la precisión conceptual de las categorías emergentes del proceso mismo. En este sentido cabe aclarar que no

se busca que estos conceptos sean límites impenetrables que determinen lo que se quiere evidenciar de la experiencia, sino derroteros que aporten al proceso de comprensión.

3.2.1 De la organización que tiene el proceso educativo.

La propuesta de la formación curricular por ciclos, surge como respuesta a uno de los puntos del plan sectorial 2008-2012 «Educación de Calidad para una Bogotá Positiva » que tiene como fundamento cuatro pilares básicos de desarrollo como son: Disponibilidad, creando las condiciones necesarias para que la educación esté al alcance de la sociedad. Acceso, permitiendo que cualquier actor de la sociedad que lo necesite pueda integrarse al proceso de aprendizaje. Permanencia, puesto que se convierte en una herramienta que permite a los estudiantes tener mayores oportunidades de alcanzar las metas, logros y objetivos para continuar el derrotero completo que propone el proceso educativo. Pertinencia, debido a que se genera mayor unión entre los diferentes niveles de enseñanza estableciendo lazos que le den sentido y coherencia al proceso pedagógico (Secretaría de Educación del Distrito, 2010).

Luego del análisis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es evidente que en muchas ocasiones los diferentes niveles de trabajo se encuentran separados y en algunas ocasiones incomunicados ignorando la interdependencia que debería existir entre ellos. Es así que es necesario reconocer que la educación sigue sometiendo a los estudiantes a procesos de enseñanza del siglo pasado en las que se encuentran desarticulados niveles y grados de enseñanza generando la fragmentación del conocimiento.

Ahora si bien se puede proponer de una manera general que la Reorganización Curricular por Ciclos (en adelante RCC) es una propuesta que tiene como intención básica el flexibilizar los contenidos académicos con el fin de generar espacios propedéuticos de desarrollo académico que permitan al estudiante avanzar en el desarrollo de su formación académica, evitando que ello genere rompimientos bruscos dentro del proceso en determinadas etapas del camino, aún no es del todo claro lo que esto implica puesto que no se busca únicamente con ello, que un estudiante que pertenece a un determinado ciclo de formación, cumpla con una etapa cronológica de desarrollo específica para hacer parte de este ciclo con el conocimiento mínimo que le permita alcanzar todas las competencias propuestas y avanzar en su proceso de formación de manera mucho más natural y segura.

Sin embargo en el estudio desarrollado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico en el año 2014, se explica cómo la propuesta establecida por el ministerio parte de dos enfoques teóricos a tenerse en cuenta: por una parte el planteamiento de la psicología piagetiana que explica que la evolución del ser humano está ligada a unas etapas de desarrollo escalonadas con la intención de avanzar y mejorar determinadas habilidades humanas. A ello hay que agregar el planteamiento que se ubica al otro lado del anterior al incluir en este proceso el contexto socio cultural y ampliar los horizontes pasando de lo estrictamente cognitivo hacia la inclusión de otras dimensiones humanas; para este caso las condiciones contextuales que rodean al estudiante (Rincón, 2014).

Desde estos planteamientos se hace evidente que no se puede determinar como una limitante para ubicar a un estudiante en un ciclo educativo la edad cronológica del mismo, sino que además de ello es necesario tener como base de construcción del proceso las condiciones sociales que se dan en el entorno de formación del estudiante, presentando lo biológico y lo social como opuestos dialécticos (Rincón, 2014), en este sentido la RCC es un paso previo para el

desarrollo del proceso de Articulación debido a que es el proceso que permite generar las bases necesarias para iniciar el proyecto.

Pero un proceso como este no surge de la nada. Como todo proceso social la aparición de un proyecto de tales dimensiones se ve antecedido por todo un proceso que parte de la reflexión sobre una determinada problemática y se desarrolla apoyada en propuestas alternas que permiten llegar a consolidar un proyecto que busque encontrar soluciones o al menos alternativas que permitan enfrentar la situación de la mejor manera.

En este sentido Rincón (2014) plantea que desde la reflexión en torno a esos cuatro pilares de la educación, mencionados al iniciar el presente apartado, se establece en diálogo con los maestros el derrotero que ha de incitar a los colegios desde su autonomía a generar estrategias que permitan evitar la saturación del estudiante bajo la enseñanza limitada al contenido. Sin embargo esta termina siendo una herramienta obsoleta dentro del proceso de formación ya que desconoce la individualidad y las condiciones particulares de desarrollo que así mismo van ligadas directamente al contexto social, cultural, político y económico que termina fabricando a un individuo y no formando a un sujeto social.

Desde estas condiciones se propone que cada institución organice los ciclos de formación que se deben cursar estableciendo unos aprendizajes mínimos, no como el nivel inferior que se debe tener, sino visto como lo básico que se debe alcanzar para contar con las condiciones imprescindibles de formación y para ello el reconocimiento de una Base Común de Aprendizajes Esenciales relacionadas con la realidad que rodea el proceso educativo mismo. Para ello se deben tener en cuenta las tres fuentes del currículo: las demandas sociales (que evidentemente incluyen el campo laboral), las necesidades de desarrollo humano de infantes y jóvenes y el proyecto social de la ciudad y el país.

3.2.2 Lo que hace el docente al enseñar.

Una de las principales transformaciones causadas por la Articulación es la que se desarrolla en cuanto al proceso educativo que se estaba generando en el CEPIED y en este sentido el término al que hay que referirse es el de las prácticas pedagógicas; en este caso los caminos a tomar pueden ser muy diferentes y determinantes. Luego de una revisión del concepto en algunos textos que hacen referencia directa a estas, he encontrado que por lo general se evidencian dos posturas específicas. Conviene detenerse un momento en este punto para aclarar que la tarea desarrollada en este caso se centra específicamente en el sentido que se da a la práctica pedagógica y por tanto es irrelevante para el trabajo la temática en que se aterriza este concepto. Con esta claridad establecida cabe decir que por una parte se encuentra a quienes dan por conocida la definición y por la otra a aquellos que enfocan la definición hacia sus necesidades investigativas, aunque parece evidente esta conclusión es necesario resaltar esta diferencia, puesto que siendo un concepto clave en dichas investigaciones es extraño que no se haga una conceptualización del mismo.

En el primero de los casos se pueden establecer dos características para omitir la definición o bien se da por supuesto que es la unión casi básica de los dos conceptos o bien se espera que el lector tenga el conocimiento básico para entender que con prácticas pedagógicas se hace referencia a las actividades desarrolladas por el docente para generar su ambiente educativo (Ordoñez, Diciembre de 2004; Coll, Mauri y Onorubia, diciembre de 2007; Cerón y Pasmanik, 2005; Arango, Bastidas, Escobar, Peñaranda y Torres, may. /jun. 2006; entre otros). Sin embargo es necesario tener en cuenta que en algunas ocasiones esta suposición se debe a que en el

contexto en que aparece la investigación no es del todo relevante la definición estricta del concepto, pues a pesar de ser eje fundamental del trabajo no es considerada la pieza angular del mismo, como en el ejemplo de Arango et al. (may /jun. 2006).

En el segundo caso hay un punto común sobre el concepto como tal: su definición es compleja. Si bien las prácticas pedagógicas se nombran bastante en el ámbito educativo, hacen referencia a un proceso bastante esquivo que a su vez se ve afectado por diversos factores que hacen parte de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de tener esto claro en algunos casos, como se evidencia en la postura de Latorre (2004), con la aparente intención de evitar la repetición de términos, se da espacio a una sinonimia equívoca, asimilando práctica pedagógica con práctica educativa, aunque el tema es bastante interesante, en este instante solo nos alejaría del verdadero interés de la presente investigación. Debe quedar bastante claro que las dos propuestas de conceptualización que se presentaran a continuación tienen la intención de evidenciar el sentido que se ha dado en textos recientes al término como evidencia de que el fundamento teórico que se tomará como base no es anacrónico.

Entre algunos ejemplos se encuentra la reflexión propuesta en 2004 por Latorre, que partiendo de la diferenciación entre acción y práctica educativa establece que esta última es un calificativo para un tipo de acción, en este sentido se pueden evidenciar según la autora dos perspectivas: de un lado la conductista que plantea la práctica como aquella acción que se desarrolla en un contexto concreto y de otra parte otra más sociológica y antropológica incluye la asignación de un sentido para quien la realiza. Sin embargo este es uno de esos casos en los que no queda claro si se toma la práctica pedagógica como sinónimo de la práctica educativa. Puesto que a pesar que más adelante aclara que la práctica pedagógica es más específica que la educativa no se evidencia en sí una conceptualización diferente entre ellas.

En conclusión Latorre (2004) termina por definir la práctica pedagógica asumiendo las dos vertientes, tanto la psicológica como la sociológica-antropológica, para generar dos niveles de análisis diferentes uno descriptivo y otro comprensivo. Por ello en el artículo propuesto se termina entendiendo práctica pedagógica como "...la suma o agregación de efectos de acciones individuales..." (Latorre, 2004, párr. 85) y con ello logra enfocar el término hacia las condiciones de su investigación en torno a las racionalidades que se evidencian en las prácticas docentes para lo cual establece una distinción entre tres tipos de prácticas pedagógicas distintas.

Me he tomado la libertad de incluir su visión, porque sirve como plataforma de aterrizaje frente a la postura que me parece acorde con la propuesta que ha desarrollado el trabajo de Sistematización de Experiencias que determina el sendero que quiero seguir en este proceso de recuperación de la memoria colectiva.

Por su parte Patiño y Rojas (ene/dic. 2009) especifican la práctica pedagógica como un objeto cuyo concepto no es fácil debido a que presenta múltiples aspectos y funciones, adicionándole a ello que desde su proceso en sí es un elemento que constituye sentido. Por ello la define como "...un proceso gradual, que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología en el quehacer docente." (párr. 50), es así que como proceso lleva consigo la influencia del contexto y por tanto este imprime una impronta determinando condiciones particulares para ingresar y manifestar el saber pedagógico que deja en evidencia lo que significa ser docente.

Esta propuesta considera la práctica como un elemento artesanal que deja un rastro de un docente a otro, dejando en evidencia que un docente en sí mismo no se visualiza a futuro como tal y por ello no desarrolla un esquema propio. En este mismo sentido la práctica pedagógica hace parte de la esencia del quehacer del maestro y por tanto su profesión le identifica, ligando al

docente con la tradición desde la resignificación de aquello que no tiene mucha validez en el contexto, pero que se puede mantener; en este sentido cobra un valor incalculable la experiencia como fundamento de la profesión docente. Por estas razones Patiño y Rojas (2004) terminan proponiendo un ideal de docente que desde la reflexión de su propia práctica se convierte en un investigador al reflexionar sobre su quehacer, reconstruyendo sus acciones, reestructurándolas y reelaborándolas. A pesar de ello una de las grandes dificultades que tiene el proceso educativo en nuestro contexto es que no todos los docentes ponen el énfasis de su quehacer en la importancia de la práctica, sino en el contenido que deben dar a los estudiantes, justificándose en las limitaciones que ha de plantear el sistema desde la evaluación.

Llegado a este punto me referiré a una perspectiva anterior a las dos expuestas pero que presenta una mayor claridad y un enfoque mucho más interesante para el presente trabajo. En 1990, Mario Díaz propuso una definición que abarca un elemento netamente social y que cobra validez para el caso de la formación al incluir como parte decisiva de la práctica pedagógica todo aquello que regula los procesos que se desarrollan en el transcurso de la transmisión de la información e incluso en la construcción del conocimiento, que no se limita exclusivamente al docente sino que hace partícipe al estudiante como actor de su propio aprendizaje, por ello cabe afirmar que "...la práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión." (Díaz, 1990: 2)

Es importante resaltar entonces que la práctica pedagógica no se limita únicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que de hecho es un fundamento formador puesto que incluye otros elementos como la interacción que se genera, no solo con el abordaje de una temática, sino que se adiciona acá la forma en que se dirige al otro cada uno de los actores del proceso, las condiciones que hacen parte del mismo y el esquema identitario de cada sujeto.

Desde este sentido se personifican roles que no solo están regidos por la iniciativa propia, sino que además están mediados e incluso traspasados por determinaciones socio-culturales establecidas desde la subjetivación que se ha construido en torno al aparato en que se constituye la educación como proceso de formación, no solo se refiere al docente en sí, sino a lo que se espera que sea el docente. Así Díaz (1990) plantea la práctica pedagógica como un dispositivo posicional, desde los planteamientos Foucaultianos, que le otorga al actor las condiciones desde las cuales ejerce su papel, con un nivel jerárquico determinado y una misión específica. El docente como formador tiene entre sus tareas no solo la transmisión de una información de contenido que debería tender a convertirse en conocimiento, sino que a ello deben agregarse una serie bastante amplia de ideales, condicionamientos y comportamientos que se esperan del futuro integrante de la sociedad.

3.2.3 Utilidad que encuentra quien aprende de lo aprendido.

En la búsqueda de alcanzar una sociedad ideal, que en muchos casos se convierte en una utopía, históricamente se le ha otorgado a la escuela el papel de educadora, con la tarea de ofrecer un ambiente de formación que proporcione al estudiante los conocimientos básicos para enfrentar la vida. Entonces se ha establecido que lo necesario para ello es inculcar las teorías que se han ido desarrollando; en este caso la escuela ha brindado al estudiante de forma general la información básica en diferentes áreas del conocimiento. (Matemáticas y Tecnología, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Lenguas y Humanidades, Artes y Expresión)

Desde los diferentes momentos históricos de la humanidad, atendiendo a los retos que el contexto plantea, han surgido diferentes corrientes pedagógicas que buscan atender a dos condiciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De una parte, determinar el contenido exacto que la escuela debe ofrecer y por otra, encontrar la manera más adecuada de brindar dicho contenido: Currículo y Didáctica, respectivamente.

Sin embargo los cambios constantes que en estos campos se presentan han evidenciado que aún no queda del todo claro qué se debe enseñar, ni cuál es la mejor manera hacerlo; incluyendo el hecho de que no se puede establecer un método mundial de desarrollo pedagógico y aún más, considerando la condición de formar a un grupo de personas con herramientas del pasado en un contexto del presente pensando en un futuro desconocido.

Por todas estas razones se busca formar de una manera más bien integral a los estudiantes; empero es necesario iniciar entonces por aclarar a qué se refiere con la expresión formación integral: en alguna oportunidad escuché a alguien decir irónicamente que lo integral es aquello que tiene de todo, pero no sabe a nada. Se piensa entonces en formación integral como la posibilidad de formar al estudiante mediante la exploración de sus dimensiones personales, brindando herramientas teóricas que pueda aplicar en su cotidianidad: entorno.

En ese horizonte se mueven las corrientes pedagógicas y curriculares que han surgido en las últimas décadas. Así la Enseñanza por competencias, el Aprendizaje significativo, los Proyectos de Aula o el Aprendizaje Basado En Problemas son estratégicas posibilidades que surgen como alternativa de solución al problema del contenido del aprendizaje. Sin embargo es claro que dentro de la definición misma de lo que implica el proceso de educación, la formación no se puede reducir al conocimiento teórico sino que dentro del educar (del latín educare que significa criar, cuidar, alimentar) se hace referencia no solo a la parte intelectual, sino que también ha de

incluirse lo físico y lo moral (Esquivel, 2003-2004) y con ello es también importante la formación del sujeto moral.

Suena interesante, pero... ¿a qué se refiere el término “sujeto moral”? Pues bien es necesario hacer la aclaración sobre lo que esto significa. Así pues lo que sigue a continuación se organizará de la siguiente manera: se planteará una rápida diferenciación entre dos términos: ética y moral; para concluir con lo que implica el sujeto moral enfocado hacia la conciencia moral.

Según Meza y Suarez (2002) la confusión que en muchos casos se ha originado entre los términos ética y moral, se da debido a que estos términos se utilizan sin tener en cuenta el contexto de emergencia y por tanto, olvidando su significado. Se refiere a lo siguiente; la palabra ética proviene del griego Ethos, que para los griegos podía tener dos significados diferentes. El primero y más antiguo, es el de residencia o morada, que le da la característica de ser una forma interna y personal de fundamentar los actos humanos. El segundo, es el de carácter, que deriva a su vez en costumbre. Así, la Ética termina por reconocerse como una forma específica de afrontar la vida. La diferencia entre las dos definiciones del término es ortográfica, una se escribe con épsilon y la otra con etha.

La confusión se da al traducir la palabra del griego, puesto que los romanos no tienen cómo hacer la diferencia entre los términos; entonces deben usar la palabra ‘mos’ para ambos casos y que para ellos tiene el significado de costumbre. Luego Cicerón acuña el término ‘moralis’ como la agrupación de normas que determinan el actuar humano. A esto hay que sumar el hecho de que entre unos y otros se atravesase una visión de mundo diferente. Mientras los primeros se enfocan en el Orden natural, los segundos tienen como perspectiva lo que hoy conocemos como derecho positivo.

Por ello hay que tener en cuenta que costumbre no es la misma cosa para griegos y romanos y aunque usen la misma palabra, tienen significados diferentes que se deben reconocer. Ética es entonces un carácter, una forma de afrontar la vida que es particular para cada quien; de allí que todos forzosamente deben ser éticos en la vida: tener una forma de afrontar lo que sucede. Desde este mismo punto de vista se determina que según ciertas condiciones una persona debería tener una forma específica de afrontar la vida, que no es tampoco una camisa de fuerza sobre su actuar (ética profesional). En cambio Moral será tomada según su definición romana, que implica un conjunto de normas que determinan el actuar humano. Estas leyes se establecen desde diferentes contextos a los que debe responder cada individuo: Trascendental: ciertas actitudes y normas, Social: Leyes, Personal: reglas y hábitos.

Aclarada entonces la diferencia entre estos dos términos y resaltando que hablar de moral no se limita exclusivamente a lo religioso como muchos piensan, se puede llegar a la definición de lo que implica la formación de la conciencia moral. Se puede partir entonces de una última teoría que explique de forma mucho más clara lo que aquí se plantea. Para ello es necesario tener claros los estadios evolutivos del razonamiento moral propuestos por Kohlberg (1989).

Este psicólogo norteamericano plantea tres niveles de desarrollo moral para las personas, que se subdividen en estadios de madurez moral que el sujeto va alcanzando mediante sus experiencias de vida. Los niveles son: el preconvencional, en el que el individuo acata las normas por temor al castigo; en este sentido las normas son elementos externos que son impuestos por un determinado ente social. El convencional, en el que el sujeto se siente identificado con un grupo social y por ello actúa bajo las normas que este propone, siendo capaz de identificar plenamente lo bueno de lo malo, teniendo como punto de medida lo propuesto por la sociedad a la que pertenece. Finalmente, el postconvencional, en el que el individuo no solo acepta las normas sino

que comprende la razón de ser de las mismas. En este último nivel se encuentran aquellos que han alcanzado lo que se puede llamar como conciencia moral.

En este sentido se habla de seis estadios, a saber:

Preconvencional: 1. Obediencia y Miedo al Castigo: El sujeto es completamente heterónomo, cumple las normas porque es consciente que de lo contrario habrá consecuencias que no desea vivir. 2. Favorecer los Propios Intereses: El individuo es consciente que para lograr sus objetivos y según lo propuesto en la sociedad debe seguir ciertas normas, aun cuando no esté de acuerdo con ellas.

Convencional: 3. Expectativas Interpersonales: En este nivel el miedo al castigo ha sido superado y ya no es una limitante y los intereses propios son reemplazados por el deseo de ser aceptado en una comunidad; con ello se busca cumplir con las expectativas, no solamente propias, sino del otro. 4. Normas Sociales Establecidas: En este estadio se ha llegado al entendimiento de que el bien común permite crecer a todos y que me es más fácil seguir adelante si soy apoyado por otros. En este sentido cumplo las normas establecidas por el grupo al que pertenezco como una forma de buscar el bien de todos y por tanto el propio.

Postconvencional: 5. Derechos Prioritarios y Contrato Social: El individuo comprende que todas las personas son iguales y por tanto las libertades y derechos están por encima de cualquier entidad social. Esto lo lleva a enfrentarse al mundo como un todo y no como una conjunción de grupos. Esta apertura le permite ver que es necesario establecer un contrato social en el que el establecimiento de normas para la sana convivencia es legítimo. 6. Principios Éticos Universales: en este punto de la evolución moral el sujeto es capaz de actuar siguiendo leyes universales que están por encima de las convencionales debido a que entiende que tienen validez, por ello termina aplicando el refrán 'trata al otro como esperas que te traten' y se adquiere el valor para enfrentarse a las normas que van contra los principios éticos universales.

Al respecto, se pueden tener en cuenta las siguientes aclaraciones que hacen Álvarez y Suarez (2008) sobre conciencia moral:

Se debe ir hasta la conciencia moral de la persona.

La conciencia se ha ido perdiendo en cuanto a su utilización y significado, se ha reemplazado por otros términos o conceptos para referirse a ésta.

En la cristiandad y la modernidad la educación de la conciencia es confiada a la religión, específicamente a la iglesia, institución a la que se delega esta tarea.

A causa de la industrialización y el materialismo en el que la iglesia se separa del estado, la formación de la conciencia también se divide o se pierde.

La formación de la conciencia se concibe como un tema desconocido y se aborda como algo teórico, pues se encuentra que en la práctica real hay poco en referencia al ámbito escolar.

Es importante recordar a la escuela su papel como formadora de la conciencia.

En conclusión se define el término como una categoría que plantea que la persona alcanza un nivel de conciencia que le permite no solo aplicar las reglas, sino entenderlas y seguir adelante. Este individuo es capaz además de enriquecer las reglas que sigue, haciéndolas mucho más útiles y autónomas, sin embargo estas nuevas reglas son válidas únicamente para él.

Sin embargo esta propuesta que parece funcionar de forma tan interesante y proponer una sociedad mucho más justa y equitativa, termina cerrando las puertas a la diferencia y por tanto a las características humanas, puesto que podría terminar ‘beneficiando’ a un género en específico o incluso a un tipo de sociedad en especial según lo presentado por Yañez (2000). A este respecto es importante aclarar que aunque sí me parece necesario rescatar la identidad y por tanto la particularidad (como esta investigación cualitativa así lo propone) también es importante tener en cuenta que dentro del proceso de comportamiento hay que especificar ciertas cosas.

Para esta particular aparente contradicción es necesario tomarse un poco de tiempo que permita aclarar y entender la decisión de mantener una teoría tan álgida en un momento en que la equidad, la inclusión, la aceptación de la diferencia y el reconocimiento del otro son el sendero a recorrer para evitar continuar en un mundo que sigue aplastando al débil y aprovechándose de los demás para que aquellos reconocidos como fuertes sigan su camino hacia su propio beneficio.

En primera medida me parece necesario dejar claro que en ningún caso estoy en contra de esta loable propuesta que busca reconocer lo propio. Es importante reconocer que la identidad latinoamericana no puede dejarse a la deriva y olvidarse en los resquicios de la tecnologización. Sin embargo al hablar de la forma en que debería comportarse la persona me surge la pregunta: ¿Se debe formar un ciudadano o un terrícola? Me refiero a que es necesario entender que el comportamiento debe ser universal y en este sentido la diferencia es la que ha legitimado ese maltrato al cual se refiere el proceso de injusticia e inequidad.

A mi modo de ver lo que en realidad hace incongruente el planteamiento de Kohlberg, más allá de los resultados negativos que se le han demostrado, es que no funciona del todo bien por la sencilla razón de que se le sigue considerando desde el machismo imperante en nuestra sociedad en la que se cree que la mujer no tiene las mismas capacidades del hombre y por tanto este ascenderá más fácil que una mujer, un afrodescendiente, un asiático, un latino, un indígena o cualquiera que no pertenezca al selecto grupo de las potencias.

Sin embargo lo que aquí se pretende no es que todos los estudiantes encuentren el camino para ascender hasta el estadio 6, sino que esta teoría sea un contexto que pretende generar un espacio que permita comprender que la Articulación le brinda al estudiante herramientas para que encuentre caminos que lo lleven a entender al mundo de una manera diferente, porque ya no somos habitantes de nuestro terruño únicamente, sino que los nativos digitales tienen en su mapa el mundo entero, no habitan en la patria, sino que hacen parte de un mundo globalizante.

3.3 Contexto Situacional

Para facilitar la comprensión del sendero forjado desde el proceso de Articulación al abrir un nuevo ambiente pedagógico que permitiera, posibilitara y fortaleciera la formación integral de los jóvenes herederos de nuestro país, es importante iniciar con la presentación del contexto en el que surgió la propuesta; por ello es necesario (prácticamente obligatorio) indicar los primeros pasos que se dieron en torno a la intención de tender puentes que permitieran habilitar el paso del educando de un ciclo educativo al siguiente en Colombia.

Aunque el señor Calderón de la Barca tildara la realidad de sueño, qué lejos se encuentra esta de las añoranzas que se tienen. Y si bien, “la realidad es sueño, y los sueños, sueños son” (Calderón, 1988: 104) habría que aclarar que deberían proponerse diversos niveles de soñabilidad (si la palabra se me permite) puesto que bien distante está la realidad de los hermanados sueños. Por ello una cosa es lo que el pedagogo pretende de la educación y otra lo que realmente se brinda en las aulas de clase. El conocimiento no es para todos y que por ello el proceso educativo se ha caracterizado por un fuerte enfoque discriminatorio: son las clases altas las beneficiarias de la obtención del privilegio que constituye ser el guardián y tesorero de tan magno portento.

Al hacer el acercamiento de la mira a nuestra realidad, cuando se aterriza esta reflexión en los territorios de Nuestra América, se evidencia aún más lo discriminatorio de la forma en que se presenta y promulga el conocimiento en las aulas de clase. Puesto que antes de pensar qué es lo necesario que los jóvenes sepan referente al mundo en que se desenvolverán, se pregunta por lo que necesita la sociedad que sean los futuros ciudadanos. Desde esta premisa la enseñanza no se da a todos por igual, sino que se establece según los parámetros necesarios para que estos se

mantengan. La información se reserva a ciertas esferas determinadas y solo algunos tienen la posibilidad de formar lo que realmente podría llamarse conocimiento. (Cfr., p. 7)

Con estas razones como base es que se puede entender que la educación en Colombia tenga brechas enormes entre un ciclo educativo y otro, así como la razón para que solo algunos continúen en el sistema educativo hasta que alcanzan la cumbre, mientras que otros reciben la ‘formación mínima requerida’ para solucionar sus problemáticas básicas, explicación que permite entender para qué surgió la educación básica (SED, 2009).

Con la aparición de la Educación Media, se pretendió establecer un puente para permitir que más personas llegaran a la formación superior y con ello ofrecer un mayor nivel de formación para quienes terminaban su primer ciclo. Sin embargo el puente no conectó las dos opciones, sino que profundizó sobre ciertas temáticas. Entrar a la Educación Superior aún no era considerada una posibilidad, sino una opción.

Es entonces que en diferentes partes del país empiezan a surgir tres opciones que permitían al estudiante enfocarse según unas posibilidades igualmente limitadas. El primer camino a seguir era los colegios normales, instituciones que se dedicaban a dar fundamentos sobre pedagogía, pensando en futuros docentes. El segundo se dirigía hacia la educación media académica profundizada, dentro del proceso normal, se daba mayor intensidad horaria y profundidad temática a algún área del conocimiento. El tercero posible era la Educación Media Técnica, además de los conocimientos básicos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) se brindaba al estudiante conocimientos enfocados a un oficio técnico que pudiera darle mayores posibilidades laborales al terminar sus estudios; la mayoría de estos colegios centraba sus esfuerzos en dos campos; en el caso de la profundización, en las ciencias humanas o en las ciencias exactas; en el caso de la educación técnica: oficios de oficina, secretariado y auxiliar contable, u oficios artesanales (Celis, Gómez y Díaz, 2006).

A pesar de todo se atravesó otra gran dificultad que complicaba aún más el proceso y que implicó reflexionar sobre lo que en realidad se quería con la educación. La brecha no se limitaba a la comunicación entre etapas de formación sino que se extendía a otra particularidad bastante delicada: se formaba profesionales para el futuro con herramientas del presente y pensamiento del pasado. Al joven le daba lo mismo formarse o no, debido a que lo aprendido no le sería útil en la vida.

La alternativa que emergió entonces pensando en darle al educando herramientas más apropiadas para desempeñarse en la vida y tratando de buscar mayor continuidad en el sistema educativo fue la Articulación. Este proceso tuvo sus primeras referencias, algo indirectas, cuando se propuso que la Educación Superior debe “actuar armónicamente entre sí y las demás estructuras educativas y formativas...” en el sexto artículo de la Ley 30 1992 que reglamenta la Educación Superior. Después la Ley General de Educación 1994, determinó en el artículo quinto que la educación colombiana debía permitir al educando el ingreso al sector productivo y, buscando coherencia con ello, en el artículo 27° estableció que el fin de la educación debía ser la preparación para el ingreso del educando a la Educación Superior y al trabajo. La cereza de este pastel la propuso la misma Ley en su artículo 32° que habla sobre las Instituciones de Educación Media Técnica que para ofrecer sus programas debían tener infraestructura apropiada, docentes capacitados y coordinar con las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES); luego en el artículo 35°, que se titula Articulación con la Educación Superior, se limita a determinar una jerarquía de lo que debía seguir después de la Educación Media.

El proceso de Articulación se vuelve a nombrar en el Decreto 1860 de 1994, que reglamentó parcialmente la Ley 115, y en su artículo 12° especifica que la educación en general debe ser flexible de modo que se pueda permitir al estudiante la movilidad dentro de su proceso de formación personal, proponiendo una Articulación vertical que permita a las personas llegar

hasta el nivel más alto de su formación. Para ello se propuso que los títulos de un nivel fueran admitidos para que el estudiante pudiera seguir el ciclo.

Todo ello abrió una puerta que supuestamente permitía a una gran cantidad de Instituciones de Educación Media e Instituciones de Educación Media Técnica establecer procesos de Articulación en diversas áreas y vinculados con alguna IES, con la intención de dar a los estudiantes conocimientos básicos que les permitieran seguir avanzando en el proceso educativo enfocándose cada vez más hacia una disciplina específica. Sin embargo estos procesos fueron particulares y no hubo claridad general sobre cómo y qué condiciones debían garantizar este tipo de propuestas, muy pocos colegios lograron algo.

Con estas incertidumbres apareció en 2002 la Ley 749 que establecía que la Educación Superior se debía organizar en ciclos propedéuticos con el fin de permitir el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles educativos y la conexión entre ellos. Así se instauraron tres niveles de formación superior: Técnico Profesional, Tecnólogo y Profesional. Igualmente determinaba criterios básicos, pero demasiado generales, para la continuidad académica en los diferentes niveles educativos y la transferencia de estudiantes entre IES. Además en el sexto artículo daba a estas instituciones la potestad para establecer criterios de homologación de contenidos curriculares de aquellos estudiantes que obtenían el título de Bachiller Técnico, cerrando con el establecimiento de los requisitos para el ingreso a los diferentes niveles de Educación Superior.

Es así que para el año 2003 el MEN implantó como política nacional la Articulación de la oferta educativa con el mundo productivo y solicitó a las instituciones educativas organizar sus procesos pedagógicos para permitir este tipo de transformaciones, buscando generar vínculos entre la Educación Media y la Educación Técnica y Tecnológica. A partir de esto se elaboró un documento en el que se tocaban temas como la importancia de las competencias laborales

generales en el desarrollo educativo y el papel del Servicio Nacional de Aprendizaje (en adelante Sena) en el cambio de la educación, sobre todo de la Media enfocada al trabajo por medio de la Articulación.

A todo esto se sumó la publicación del documento Conpes 81 de 2004 que promovía la conformación de un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo que incluía a las Instituciones Educativas que ofrecieran formación en este sentido (Colegios Técnicos) al tiempo que solicitaba a todas las instancias de formación el establecimiento de un acuerdo que permitiera la movilidad de los educandos por los diversos ciclos educativos y eliminar las limitaciones a las que muchos estudiantes se veían sometidos.

Sin embargo la realidad que se establecía en cuanto las dinámicas de Articulación específicamente con el Sena eran totalmente descabelladas y no aportaban mucho a la intención real de la Articulación. El proceso se desarrolló obligando a los colegios a formar aprendices, con apoyo intelectual del Sena y con el cual los estudiantes de la Educación Media solo recibían un Certificado de Aptitud Profesional (conocido como CAP).

Durante la primera década de la Articulación (1994 – 2004) los tratos fueron particulares y las condiciones las impuso el Sena (Celis et al., 2006), variando según el colegio e imponiendo brechas entre la educación pública y la privada, puesto que a los colegios privados se les otorgaban mayores concesiones, mientras que los públicos debían ajustarse a las exigencias. Pero como no se había establecido ningún tipo de directivas sobre cómo debía desarrollarse el proceso, el Sena emitió la resolución 00812 de 2004 en la que reglamentó por normativa interna estas condiciones; entre ellas estableció que si los colegios oficiales querían mantener el vínculo debía firmarse un convenio interadministrativo entre el Sena y la SED, por ello los colegios presionaron a la Secretaría de Educación de Bogotá para continuar con el proceso, y esta evaluó la conveniencia de tal decisión. A pesar de no tener información concreta, pues no estaba

centralizada, se llegó a la conclusión de que no era un buen programa debido a la alta deserción que presentaban los estudiantes que no continuaban con el programa; empero los colegios siguieron presionando de forma tal que obtuvieron su cometido: el resultado fue el convenio 001 de 2005. (Celis et al., 2006). Aunque tal convenio no cambió para nada la situación de los colegios que por el contrario se vieron obligados a reajustar su PEI y sus condiciones a las imposiciones del Sena, sí se estableció un papel de trabajo para la SED en dos vías: de una parte respaldar institucionalmente el proceso y por tanto garantizar la sostenibilidad del mismo a largo plazo; la segunda tarea fue conformar con el Sena entidades para establecer la Articulación, es necesario resaltar acá la ausencia de representantes de los colegios en este tipo de espacios.

En realidad la Articulación en términos generales se establecía de la siguiente manera. El colegio que quería establecer un proceso articular con el Sena recibía información acerca de la demanda productiva del sector y las ofertas educativas que satisfacían tal necesidad. Luego el colegio en comunidad debía decidir qué programa se ajustaba a sus posibilidades y aunque la idea era posibilitar carreras al alcance tanto de infraestructura como de recurso humano, la realidad era que muchos colegios terminaban por establecer procesos de Articulación que no requirieran laboratorios técnicos o personal demasiado especializado. Acto seguido, era necesario hacer ajustes a su PEI en relación con la oferta educativa y la demanda productiva del sector. Con esta revisión hecha, los colegios hacían entrega de un PEI que reflejara cómo se desarrollaría el programa, una ficha de información con la hoja de vida de todos los docentes que participarían en el proceso, descripción de la infraestructura, incluyendo la dotación de laboratorios, equipos y talleres de trabajo debido a que la formación se desarrollaría totalmente en la institución y no en el Sena, que evidentemente poseía mejores recursos, un análisis sobre la oferta curricular del colegio para aclarar qué contenidos podrían ser homologados y una alianza con los medios productivos, para garantizar las prácticas de los estudiantes.

Todo este proceso solo era la antesala a una visita in situ de un funcionario del Sena para verificar las condiciones propuestas; si se aprobaba la evaluación del funcionario se iniciaría el proceso, de lo contrario se establecería un plan de mejoramiento que el colegio debía cumplir para poder establecer la Articulación. Una vez iniciada la propuesta, el colegio debía implementar un plan operativo para demostrar cómo sería el trabajo por parte del colegio especificando intensidades y contenidos a desarrollar. Una vez pasadas estas fases los docentes debían cursar una capacitación técnica y pedagógica para acercarse a la estructura curricular del Sena que no sería certificada y por tanto no era válida para ascenso en el escalafón docente. Finalmente los estudiantes quedaban matriculados como aprendices Sena y al terminar la formación en el colegio recibían el CAP, pero el título técnico o tecnológico solo lo recibirían si continuaban su formación en el Sena, para lo cual tenían como máximo 6 meses luego de graduarse del colegio. (Celis et al., 2006)

4. Descripción de la Experiencia

A continuación se hará la descripción de la planeación e implementación del Proyecto de Articulación con la Educación Superior, ahora Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior, respondiendo a la pregunta sobre lo que pasó en la institución. El ideal es evidenciar las transformaciones que se generaron desde tres ángulos diferentes: La estructura curricular, las prácticas docentes y el horizonte vocacional de los estudiantes.

4.1 proyectando horizontes

Con la inmensa curiosidad de ampliar la formación de los estudiantes, los docentes del CEPIED se interesaron por la naciente educación media técnica. Debido a esto y contando con el impulso de la profesora Azucena, el rector Luis Humberto Olaya entró en contacto con el Sena a finales del año 2006, quienes ofrecían esta posibilidad.

Es por ello que un grupo de instructores asistió al colegio a conversar con el consejo académico, para presentar el proyecto de Educación Media Técnica. En la reunión los instructores dejaron claro que el Sena se comprometía a brindar asesoría para la construcción de módulos, a dejar clara la forma en que debían estar redactados e incluso a reajustar el PEI; con las adecuaciones necesarias, el Sena avalaría un título técnico o tecnólogo, según la carrera elegida que se determinaría según las demandas laborales del momento.

El plan propuesto tenía como posibilidades la carrera técnica en conservación de alimentos o incluso la tecnología en administración deportiva (Ver anexo [F-1, 2014](#)); sin embargo el señor rector no se sintió cómodo debido a que la propuesta no parecía muy seria, puesto que un certificado no ayudaba de mucho a los estudiantes y por otra parte la ayuda ofrecida era simplemente en cuanto a lo académico, ya que la puesta en marcha de la propuesta implicaba modificaciones de infraestructura que el colegio no podía asumir. Así se descartó la Educación Media Técnica.

Cuando la SED a través de la Dirección de Educación Media y Superior en cabeza de Luis Andrés Torres, propuso la Articulación como alternativa a la continuidad en el proceso formativo de los estudiantes de la educación básica y media como respuesta al Plan de Desarrollo 2008-2011 en el marco del gobierno «Bogotá Positiva», la institución de Educación Superior llamada a responder a esta necesidad fue el Sena y tiempo después se empezaron a unir otras IES.

En ese momento 14 colegios fueron elegidos para iniciar como plan piloto el proceso de Articulación, según la [resolución 480 de febrero de 2008](#); de esta experiencia inicial surgió el documento Orientaciones para la Articulación de la Educación Media a finales del 2009. (Ver anexo [F-2, 2014: 1](#)) Con este proceso iniciado y luego de haber descartado la Educación Media Técnica, el CEPIED se le mide al reto en el año 2009, entonces una delegación encabezada por el rector Luis Humberto, acompañado por los coordinadores Albeiro y Nelly asiste a una feria en la que los colegios que ya habían empezado la Articulación socializan su experiencia; además las IES ofertaban posibles carreras en las que los colegios podrían articularse ([F-1, 2014](#)).

Una característica clara de la feria fue que los colegios debían inscribirse a una línea de Articulación entre formación técnica, tecnológica o profesional. El rector inscribió al colegio con el Sena, por lo que había escuchado de algunas de las experiencias y un poco contrariado por su

forma de pensar: “- El Sena me parece que es una buena alternativa, pero en lo personal no me gusta.” (F-1, 2014: 3)

Sin embargo ya estando en el lugar se pusieron de acuerdo los tres y disimuladamente se colaron al stand de Educación Superior Profesional. Caminaron con evidente curiosidad hacia el pabellón de las universidades. Al llegar allí encontraron varias alternativas, pero empezaron a filtrar la información. Articular con una universidad privada era un riesgo, puesto que el contexto de la mayoría de estudiantes estaba restringido a los estratos uno y dos, lo que sería contradictorio, pues se les brindaría a los estudiantes una oportunidad que jamás podrían aprovechar (F-1, 2014; F-2, 2014).

Por ello la mejor posibilidad era establecer la Articulación con universidades públicas. En esa feria solo participaron dos universidades públicas: La UPN y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pasada la feria se hicieron varias reuniones con los colegios, para ir definiendo las condiciones de la Articulación. Fue en esas reuniones cuando se definió que la Articulación sería con la UPN en la Licenciatura en Educación Física, teniendo en cuenta la historia del colegio. La Distrital no continuó en el proceso, puesto que administrativamente no pudo establecer cómo homologar los créditos académicos, ni tampoco certificar un nivel técnico o tecnológico, en tanto que el acuerdo con la Pedagógica fue que esta institución certificaría 32 créditos homologables por los dos primeros semestres de la Licenciatura en Educación Física (F-2, 2014).

Para formalizar el proceso el colegio diligenció un formulario en el que debía determinar el énfasis que tenía el plan curricular y el interés académico. Desde esta condición se determinó que debido a la historia deportiva del colegio orientada específicamente hacia el voleibol y la práctica deportiva, así como por la implementación de lúdicas y profundizaciones como optativas de

formación complementaria en la institución la opción más apropiada para desarrollar el proceso de Articulación sería la Licenciatura en Educación Física. ([F-2, 2014: 2 - 3](#))

Sin embargo a pesar de las explicaciones y charlas dadas desde el comienzo no había una claridad total de lo que se estaba haciendo. En realidad nunca se logró dimensionar del todo lo que significaba entrar en el proceso de Articulación. ([F-2, 2014: 2](#)) Los temores estuvieron a la orden del día, debido al rótulo puesto por la SED: Experimental. En la [resolución 480/2008](#) con este rótulo se calificaba el proceso de Articulación, plan piloto proyectado a siete años. De esta certidumbre emergían con impresionante fuerza varias incertidumbres. ¿Qué sucederá cuando terminen los siete años planteados? ¿Asumir la carga de docente o directivo docente articulado implicaría quedar sin carga al terminar el periodo experimental? ¿Sería necesario invertir recursos de la institución en material, instalaciones y otros elementos siendo este un experimento? ([F-2, 2014: 6](#))

Experimental: Precario proceso provisorio, perplejamente precipitado, potencializador; propositivo, perspectivo.

Adicionalmente a esto aparece a su vez el temor de que la propuesta sea simplemente un plan de gobierno que pueda desaparecer con el cambio de administración. Este temor inserto en la inseguridad de ser un proceso experimental, generó cierto rechazo por parte de algunos integrantes de la comunidad educativa.

Empero no fue este el único obstáculo que se debió encarar, puesto que adicionalmente aparecen otras resistencias entre los diferentes sectores de la comunidad educativa. Algunos no están de acuerdo con el énfasis propuesto para el proceso de Articulación. Los argumentos son sencillos y bastante coherentes: No todos los estudiantes querrán ser docentes y mucho menos en Educación Física; es evidente que algunos docentes quedan inconformes pues preferirían que la Articulación se diera en sus propios campos de trabajo, adicionalmente se cae en la falacia de

pensar que la Articulación busca unificar la forma de pensar de los estudiantes razón por la cual se cree que todos deben querer hacer parte del proceso formativo, es decir ver en la Licenciatura en Educación Física su futuro profesional; así mismo es claro que no todos los estudiantes, incluso los padres, se sintieron atraídos por un tema que en muchas ocasiones fue una dificultad en su vida escolar.

Al igual así como las directivas del colegio no tenían totalmente claro en qué consistía como tal el proceso de Articulación y qué implicaciones tenía, en los demás sectores de la comunidad educativa reinó la confusión y desorientación total en cuanto a lo que el proceso en sí mismo significó. En este sentido y retomando gran parte del temor anteriormente presentado, muchos de los actores de la comunidad entendieron, y de hecho esperaban, que la Articulación les garantizara un lugar en la UPN (Ver anexos [G-1, 2014](#); [G-2, 2014](#)), para cursar la carrera en la cual se estaba desarrollando el proceso y dicha confusión se mantuvo durante la implementación de la propuesta.

4.2 Diseño del horizonte

Una vez tomada la decisión se inició el siguiente paso dentro del proceso. El planteamiento y formulación del proyecto implicó elaborar una caracterización de la población y, a su vez, crear las condiciones necesarias para el desarrollo de la propuesta. Por eso se inició un proceso de trabajo conjunto entre la universidad y el colegio que se desarrolló en dos fases diferentes.

En primer lugar se hizo el proceso de caracterización de la población, enfocado a la especialidad en que se desarrollaría la propuesta. Con esta finalidad la universidad amparada por la SED, diseñó una serie de encuestas orientadas a dejar claro el enfoque y las intenciones que

tenían los integrantes de la comunidad educativa. Así se generó un documento en el que se demostraba que la mayor parte de la comunidad estaba interesada en el campo de la Licenciatura en Educación Física. Sin embargo en varios sectores quedó el sinsabor acerca de que el proceso de caracterización estaba encaminado desde el comienzo y se desarrolló esperando que diera un resultado determinado, es decir que para algunos integrantes de la comunidad, la forma en que estaban propuestos los cuestionarios no permitían abrir el espacio de Articulación a especialidades diferentes, sino que estaba predeterminado para demostrar que a la población aparentemente le interesaba el campo que ya se había preestablecido como el camino a seguir (Ver anexo [F-3, 2014: 2](#); [F-2, 2014](#)), ahora vendría la puesta en marcha de la articulación.

En segunda instancia la universidad desarrolló una propuesta para el plan de estudios de la educación Media Articulada, partiendo del análisis del PEI existente en el colegio para el momento. En este sentido lo que se tuvo en cuenta para dicha planeación partió del análisis de la Misión y la Visión del colegio, que encajaron entre las dos instituciones ([F-2, 2014: 5](#)), llegando al plan de estudios con la intención de determinar los contenidos que pudieran ser homologables.

Este estudio se basó en la organización curricular de la universidad que para entonces tenía en su macro estructura dos ciclos de formación dentro del pensum de la carrera: el de fundamentación y el de profundización; el primero compuesto por 4 semestres y el segundo por 6 más. La Articulación sería homologable por los dos primeros semestres del ciclo de fundamentación para aquellos estudiantes que decidieran ingresar a la universidad.

Así mismo el diseño curricular estaba compuesto por cuatro áreas de formación académica a saber: Humanística, Pedagógica, Disciplinar y Taller de Confrontación. Cada una de las tres primeras áreas conformada por dos módulos uno teórico y otro teórico-práctico; para el caso de la humanística se contaba con Formación Teórico Humanista y Taller de cuerpo; en el caso de la pedagógica eran Formación Teórico Pedagógica y Taller de Lenguajes; finalmente estaban en la

disciplinar Formación Teórico Disciplinar y Experiencias Corporales. La cuarta área era un espacio académico de formación liderado por los dos docentes que orientaban las asignaturas de cada área con el fin de permitir el diálogo y debate con el ideal de generar ambientes que brindaran a los estudiantes procesos pedagógicos enriquecedores ([Anexo A-4, 2009](#)).

La tarea se desarrolló a través de dos fases: la inicial fue informativa, en la que se presentó el proceso a los docentes del ciclo V. En ella se produjo una expectativa general, aunque se mantuvieron muchas confusiones (Ver anexos [F-3, 2014](#); [F-6, 2014](#)). La segunda etapa fue la de diseño como tal, en la que se generaron las claridades pedagógicas sobre las implicaciones del proceso: nuevas asignaturas, modificaciones en las existentes, asignación de responsabilidades para quienes asumirían el reto de orientar el proceso.

Se empezó entonces la labor de empalme en la que la universidad propuso las condiciones necesarias para el desarrollo del procedimiento: Diseño y formulación de la propuesta. Fue en realidad en este punto en el que la comunidad educativa se vio inserta en el proceso. Entonces se organizó un equipo base al cual pertenecían los docentes de ciclo V de la institución, que correspondía a la Educación Media Académica. Para octubre de 2009 se llevó a cabo un trabajo por mesas en el que se elaboró un documento, el cual presentó las primeras modificaciones al PEI de la institución (Ver anexo [A-2](#) y [A-3](#)).

Luego de que estuviera hecha la modificación del PEI, la universidad se llevó la información y la analizó para volver al año siguiente con una propuesta firme sobre cómo se trataría la articulación en el colegio. Para la semana institucional de 2010 empezó la capacitación de los docentes. Los asesores de la UPN asignados al proceso fueron la doctora Judith Jaramillo, directora de la Licenciatura en Educación Física y el profesor Alexander Pedraza, encargado del componente humanista. Por parte del colegio, la principal responsable del desarrollo del proceso fue la coordinadora Nelly Lancheros, quien asumió el cargo de coordinadora del proyecto (Ver

[Anexo C-3](#)), y los docentes fueron Juan Carlos Gómez y Francisco Moreno para la jornada mañana ([F-3, 2014: 3](#)); mientras que para la jornada tarde estaban Sandra Ramírez, que asumió las asignaturas nuevas a trabajar en jornada adicional; a ellos se sumaban los docentes del área de expresión de cada sede y jornada, cuyas asignaturas serían homologables con algunas asignaturas.

Es importante aclarar en este punto que a pesar de que la puesta en marcha de la articulación se contaba como un hecho, ninguno de los docentes que hacían parte del equipo de trabajo dejó las responsabilidades académicas que tenía antes de iniciarlo todo; por tanto debían sortear obstáculos como dejar a sus estudiantes trabajando solos o encargados con algún otro compañero, mientras asistían a las capacitaciones ([F-3, 2014: 2](#)).

Además hay que tener en cuenta que el proceso de resistencia que algunos docentes tenían obligó al aplazamiento del inicio de la ejecución del proceso como tal, las primeras clases se vendría a presentar para abril del año 2010 ([Anexo F-4, 2014: 1](#))

Con estas claridades se realizó iniciando el año 2010 la reunión de la UPN encabezada por Judith Jaramillo y Alexander Pedraza y el CEPIED específicamente con los docentes de ciclo V, se hizo la presentación de la caracterización de la población mediante los resultados del instrumento aplicado para determinar el énfasis de la Articulación y luego se establecieron los parámetros que exigía la universidad, socializando la propuesta para el plan de Estudios (Ver [Anexo A-4](#)) de la Educación Media Articulada. Como la intensidad horaria que exigía la universidad implicaba que los estudiantes asistieran 10 horas adicionales en jornada contraria, se estableció que algunas materias del plan de estudios del colegio fueran homologadas por otras de las establecidas en la universidad, mientras que los demás espacios debían instituirse por completo. Sin embargo tanto las asignaturas homologables con el plan de estudios como las que

debían generarse tenían que seguir los parámetros que la universidad propuso, con el fin de garantizar una formación al nivel de la universidad.

El colegio debía trabajar 7 asignaturas durante el año escolar en cada nivel de Educación Media, para cubrir cada semestre correspondiente a la licenciatura. Las asignaturas se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 2

Distribución de asignaturas para la Educación Media Fortalecida

	Grado	Décimo	Undécimo
Área Humanística	Formación Teórico Humanista	Construcción Social del Cuerpo	Hombre y Vida
	Taller del cuerpo	Cuerpo y Comunicación	Dimensión Perceptiva y Representacional de Cuerpo
Área Pedagógica	Formación Teórico Pedagógica	Cuerpo y Educación	Pedagogía y Educación
	Taller de Lenguajes	Taller de Lenguajes	Comunicación, Lenguaje y Poder
Área Disciplinar	Formación Teórico Disciplinar	Cultura Somática y Educación Física	Movimiento y Desarrollo Humano
	Experiencias Corporales	Experiencia Corporal, Sociedad y Cultura	Educación y Experiencia corporal
Taller de Confrontación	Proyecto Integrador de Semestre	Proyecto Integrador de Semestre	Proyecto Integrador de Semestre

Ver anexo [A-4](#)

Las clases de las asignaturas relacionadas con la articulación no se iniciaron cuando empezó el año escolar en las últimas semanas de enero, sino que mientras se organizaban todas las exigencias y formalismos administrativos entre ellos la construcción de los dos salones de clase; completar la planta docente, pues faltaba quien orientaría el área humanística de la jornada tarde (F-4, 2014: 1) se pospuso el inicio de clases con los cuatro grupos de grado décimo que

serían la primera promoción de estudiantes articulados para el mes de abril. Lo que sí se hizo con grado 10 y 11 de ese año fue implementar la semestralización de las asignaturas.

Se estableció que los estudiantes debían asistir a articular dos días a la semana durante 5 horas y como el parámetro docente solo permitía que hubiera dos docentes para la jornada adicional, asistían dos grupos cada día y trabajaban dos bloques con el mismo maestro, la hora que quedaba se utilizaba para el trabajo de proyecto integrador de semestre.

Ese año en la jornada extendida se trabajaban las asignaturas Cuerpo y educación, Taller de lenguajes, Construcción social del cuerpo, Cultura somática y educación física y Proyecto Integrador de Semestre (PIS en adelante). Las otras dos asignaturas se homologaban por las asignaturas del área de expresión: Experiencia corporal, sociedad y cultura por Artes y Cuerpo y comunicación por Educación física. La intensidad horaria establecida era de 2 horas para todas las asignaturas, excepto para Cuerpo y comunicación que debía cumplir con 4.

A pesar de que una de las condiciones de trabajo era que a PIS debían asistir 6 maestros, los parámetros establecidos por el MEN impedían tal posibilidad razón por la cual solo asistirían dos maestros siempre y cuando se unieran los dos grupos de trabajo que se encontraban ese día. Una de las dinámicas que se desarrolló en la articulación fue que no se trabajaba con los mismos grupos de estudiantes que en la jornada mañana, sino que se reorganizaron los grupos mezclando los estudiantes de cada curso, así el grupo 1 de articulación estaba compuesto por un cuarto de los estudiantes de cada uno de los cuatro décimos (1001, 1002, 1003 y 1004) ello generó cierta resistencia entre los estudiantes que no se sentían muy cómodos con los cambios, pero a la vez fue un elemento que permitió que los estudiantes vieran un cambio en las aulas de articulación: no era una continuación más de las clases de la jornada base.

Los grupos asistían dos días dejando uno de por medio, de forma tal que los grupos 1 y 2 asistían lunes y miércoles, mientras que los grupos 3 y 4 asistían martes y jueves. Como eran cinco horas, los estudiantes veían durante las cuatro primeras las asignaturas con un mismo docente y la última hora era el espacio dedicado a PIS. Como no se contaba en el momento con un lugar en el que se pudieran reunir los dos grupos al tiempo, durante este año el espacio de PIS se desarrollaba independiente.

Cuando se inició la segunda mitad del año, se logró que a los estudiantes que articulaban en la jornada mañana se les garantizara el desayuno en la institución y a quienes articulaban en la tarde, se le diera almuerzo en el comedor escolar. Esta condición fue vital para que los estudiantes asumieran con mayor interés la articulación, puesto que en el caso de los estudiantes que articulaban en la mañana la falta de costumbre par levantarse temprano, les impedía salir desayunados de casa y llegaban al colegio con hambre. En el caso de los estudiantes que articulaban en la tarde, al salir de su jornada básica debían ir hasta sus casas, almorzar y volver, en algunas ocasiones el tiempo no era el suficiente o simplemente les daba pereza volver a salir de la casa. De igual manera otra condición importante que se llevaría a cabo desde lo administrativo para generar la obligatoriedad de asistencia al horario adicional sería la solicitud de cambio de énfasis del colegio, propuesta inicialmente por la misma SED ([F-2, 2014: 7](#)) esta propuesta traería ciertas ventajas como el aumento del parámetro docente.

Sin embargo a todo esto hay que sumar que para mitad del año (2010) hubo un proceso de nombramiento masivo que generó una renovación en la planta docente de la institución sobre todo en la sede B jornada tarde; este proceso complicó un poco la apropiación del proyecto por parte del grupo docente. Sin embargo luego de las vacaciones de mitad de año, el proceso continuó sin mayores complicaciones.

4.3 El nuevo horizonte

El reto llega en el 2011 en dos puntos definitivos con el paso de décimo a once. En primera medida los estudiantes que iniciaron el proceso deben continuarlo pero los docentes ya no alcanzan para esta nueva etapa. La cantidad de cursos obligan al ingreso de un docente más y se reorganizan las cargas. Sin embargo el inicio de los décimos no es al comenzar el año, puesto que aún no se contaba con los docentes que asumieran esa carga. De igual manera los salones dispuestos ya no son suficientes y se asignan nuevos salones para el desarrollo del proceso.

Entonces se hace un sondeo entre los docentes de planta en busca de un educador físico con intereses en lo social o un filósofo con intereses en lo corporal que asuma el acompañamiento. Para la jornada de la mañana ingresó la profesora Angélica María Sáenz y en el caso de la tarde Néstor Raúl Gómez; aunque aún no es del todo claro qué carga se dejará a estos docentes.

El cambio en la asignación académica se planteó así; el docente que estaba trabajando las asignaturas de pedagogía, asumiría la formación teórica en ambos niveles (10 – 11), dejando el Taller de lenguajes libre para ambos grados. En tanto que el docente que trabajaba la asignatura humanística y la asignatura disciplinar seguía con estas asignaturas para los grupos de grado 11. De esta manera el docente nuevo que llegaba debía asumir la asignatura humanística y disciplinar para grado 10. Los talleres de lenguaje serían asumidos por un docente de horas extra a quien además se le asignaría el acompañamiento para PIS. A ello hay que agregar que por gestión de la coordinadora de articulación, se logró que a los docentes de artes y educación física se les asignara carga horaria en el espacio de PIS tanto para décimo como para once, lo que elevaba el número de docentes en ese espacio a cinco.

Sin embargo esta organización se mantuvo solo hasta junio. Para el segundo semestre del año se decidió que cada docente tomaría las asignaturas de una sola área en los dos grados, así un docente tomaría las de humanística, otro la asignatura teórica de pedagogía y el otro las de disciplinar. PIS seguiría siendo trabajada por los profesores en conjunto y el Taller de lenguajes, seguiría siendo del profesor nombrado para horas extra.

En segunda instancia el otro gran reto que se debió asumir fue la elaboración de los Proyectos de Gestión Cultural. Los estudiantes de grado once debían diseñar e implementar en pequeños grupos proyectos de investigación que implicaran intervención en la comunidad perteneciente a la institución con la intención de ampliar el proceso de formación incluyendo la capacidad investigativa.

Ese mismo año el colegio participa en la feria distrital de educación presentando dos experiencias pedagógicas. Por un lado el proyecto Hermes, que ha venido trabajándose desde el año 2007 y que para esa feria gana el primer puesto. De otra parte la articulación, que estaba en proceso de desarrollo y que lleva como muestra el trabajo desempeñado por los estudiantes en su Proyecto de Gestión cultural, ganando el tercer puesto en la feria, mostrando un importante avance en el trabajo desempeñado con los estudiantes en el proyecto.

Para agosto de ese año luego de una intensa lucha administrativa, el rector a pesar de las dificultades y los impedimentos ([F-1, 2014: 9](#); [F-2, 2014: 7](#)) logra obtener el cambio de modalidad para la institución otorgándole a la primera promoción de estudiantes articulados el título de Bachilleres Técnicos con énfasis en Gestión de Proyectos Culturales; con ello sella con broche de oro la celebración de los 60 años del colegio.

5. Análisis Crítico

Es importante iniciar aclarando que la articulación no solo debe ser sistematizada en general sino que además es necesario organizar un grupo de investigación entre los docentes que hacen parte del núcleo técnico para que ellos desde sus experiencias en la asignatura que han estado orientando hagan la sistematización de la experiencia pedagógica que ha implicado la implementación de cada una de las asignaturas.

Así mismo la propuesta de Proyecto Integrador de Semestre puede postularse como un espacio académico válido para todas las instituciones educativas que permitiría darle un enfoque diferente al proceso educativo; al trabajarse desde el enfoque adecuado brinda resultados que enriquecen el proceso de formación del estudiante generando conciencia crítica. Sin embargo se debe revisar cómo se puede desarrollar este espacio para que pueda generar realmente todos los elementos que de él se pretenden.

Ahora respondiendo a las transformaciones generadas por la articulación es evidente que el colegio en cuanto al diseño curricular ha cambiado (Ver anexo [A-1](#); [A-2](#) y [A-5](#)). Como muestra se puede nombrar la tesis de grado de maestría de la profesora Claudia Vargas (2013), quien hace un análisis cualitativo y cuantitativo de los cambios que se dieron en el Plan de Estudios de la asignatura de Educación Física, mostrando que efectivamente con la entrada en vigencia del proceso de articulación los planes de estudio de la asignatura de Educación física cambiaron mostrando un nuevo sendero de formación para el estudiante. De hecho una conclusión a la que llega la tesis es la necesidad de hacer una sistematización del proceso de articulación. En ese sentido el presente trabajo aporta al desarrollo de esa solicitud.

Entonces se puede decir que sí hay un cambio sustancial, radical y significativo con respecto a la forma en que se planean las asignaturas, no solo del núcleo técnico, sino también las del núcleo básico. A pesar de las resistencias que se han generado en diversos momentos haciendo referencia a la supuesta poca o nula funcionalidad de la articulación, adicionando la aparente pérdida de tiempo en reuniones y diligenciamiento de formatos, en busca de un formalismo. (Ver Anexos [F-5](#) y [F-6](#))

Cabe resaltar que cuando las cosas se formalizan es mucho más claro el sendero que se quiere recorrer. Sin embargo en esta propuesta que se ha implementado con la elaboración de microdiseños curriculares que establecen un derrotero a seguir en cada una de las áreas, no se han desarrollado las sinergias propuestas, tal como se esperaban. Si bien es cierto que el tema es transversal puesto que está relacionado directamente con la persona, no se han hecho las inclusiones temáticas solicitadas en algunas asignaturas particulares, como por ejemplo en informática. Es de remarcar que aunque el ideal es que el proyecto de gestión cultural debería abordarse desde todas las asignaturas, se limita al trabajo en PIS y a algunas menciones en asignaturas del núcleo técnico.

De igual manera hay que tener en cuenta que los estudiantes de los primeros tres ciclos escuchan nombrar la articulación como algo lejano, pero desconocen por completo la propuesta ([G-2: 12](#)). En el caso de los estudiantes de ciclo IV, los de octavo algo intuyen sobre el asunto y los de grado noveno le temen por que están a punto de asumirlo, pero desconocen bastante el proceso y solo llegan a enterarse de algunos detalles particulares el día en que tienen la reunión informativa con coordinación de articulación, en la que se les presenta la información básica. A pesar de ello, los estudiantes llegan a ciclo V y aún no tienen claro qué es la articulación, por lo que terminan viéndola como una carga más que les complica la vida académica: otras cinco

materias que perder y muchos trabajos más que asumir, así como un horario que ya no podrán dedicar a sus particularidades (F-6).

Es por ello que uno de los puntos más importantes a desarrollar sobre el proceso es el trabajo de difusión y conocimiento del proyecto dentro de la institución, no simplemente un reconocimiento por los logros obtenidos o una mención como un beneficio que ofrece la institución, sino especificar cuál es el enfoque de todo el proceso educativo con miras a la propuesta, valga aclarar que no es la formación de docentes de educación física, sino la posibilidad de abrir nuevos horizontes al desarrollo del estudiante de la institución.

Aunque a algunos estudiantes con intereses particulares el proceso de articulación les permite definir su proyección personal de vida en el ámbito de la educación enfocado a la educación física, es importante recalcar que el proyecto de articulación, particularmente en Colegio El Porvenir (aunque en los otros dos colegios articulados con la UPN debería ser igual, pero no me consta), no es un trabajo de especialización académica para los estudiantes, debido a que la idea de la escuela no es unificar mentalidades. Si bien existe un debate bastante extenso sobre la formación que imprime la escuela en los futuros ciudadanos, tildándola como una de las entidades gubernamentales que buscan mantener el orden nacional preestablecido, también hay que admitir que las mentes que piensan igual no avanzan. Tampoco se puede esperar que un colegio defina cuál será la profesión de sus egresados: esa es tarea de la universidad; la tarea de la educación básica y media es ofrecer al estudiante el conocimiento necesario que le permita comprender en qué campo puede desarrollarse a partir de sus capacidades y habilidades desde las necesidades sociales.

En ese sentido hay que subrayar el hecho de que la articulación no debe ser un espacio de especialización profesional, sino un elemento que permita encontrar senderos que le muestren al estudiante hacia dónde ha de guiar sus pasos en el futuro, por tanto la tarea de la articulación es

generar nuevos ambientes; espacios diversos para que el estudiante se desarrolle como sujeto, que le permita ser. Desde esa perspectiva el objetivo será definir detalles, entre ellos determinar qué quiere hacer con su vida o a qué se quiere dedicar. Por ello la articulación se convierte en un escenario posibilitador de la construcción del sujeto moral en busca de la conciencia moral y como tal garantiza la formación de los individuos como finalidad determinante de la escuela; en este sentido la articulación al acercar al estudiante al ambiente universitario posibilita la proyección del estudiante; de igual manera al fortalecer sus habilidades, le permite forjar el proceso académico al estudiante; además con la exigencia y las nuevas condiciones que este proceso implica se genera responsabilidad; finalmente con el desarrollo del Proyecto de Gestión Cultural abre senderos al mundo de la investigación, con lo que el estudiante termina por aprender a aprender.

Por otra parte es importante referir que si bien la resistencia nunca se elimina del todo, puesto que siempre va a haber inconformidades respecto al enfoque que tome la Articulación es necesario tener en cuenta que los sujetos piensan diferente ([F-5](#); [F-6](#)); de todas formas sí debería buscarse la posibilidad de que la articulación más que un proceso de especialización encaminado a un campo del conocimiento específico, se convierta en un camino de fundamentación que dé perspectivas al estudiante sobre el proceso que quiere desarrollar a futuro y sobre la carrera profesional que va a elegir para su vida. En ese sentido es fundamental un trabajo interdisciplinar que tenga enfoques académicos multidisciplinares que sean homologables para que el estudiante tenga la posibilidad de pasar de un nivel a otro con el reconocimiento del trabajo desarrollado.

En cuanto a las transformaciones de las prácticas pedagógicas hay que admitir dos cosas, si bien se ha experimentado un cambio en el desarrollo de tales prácticas, es necesario tener en cuenta que no se debe únicamente al proceso de Articulación, puesto que también han incidido en gran medida los demás proyectos que está desarrollando el colegio. Sin embargo en el caso de los

docentes de ciclo V, si se puede decir que lo que ha implicado el intento por insertar a los estudiantes de colegio en un ambiente universitario, generó cambios en la forma en que se desarrollan las clases, no porque los docentes lo muestren, sino porque los mismos estudiantes así lo sintieron (ver [anexo G](#)), sobre todo en los profesores que están directamente vinculados con la articulación. Aunque no todos apuntan al camino y no todos están dispuestos a modificar sus prácticas pedagógicas, si se sienten aludidos cuando el colegio obtiene un reconocimiento debido al proceso de Articulación, entonces le ven funcionalidad al proyecto y se sienten partícipes de los logros alcanzados, en todo caso espero que la presente sistematización incida directamente en este caso, generando reflexión en los docentes y haciendo que al acercarse a la Educación Media Fortalecida entiendan el sentido que tiene la propuesta.

Por otra parte se debe apuntar que estos cambios no se dan específicamente porque la Articulación haya establecido lineamientos determinados sobre cómo deben ser las clases, de hecho jamás se ha pensado en establecer algo así, sino que en realidad el desarrollo de la propuesta ha generado cuestionamientos en diferentes docentes implicando la búsqueda personal de alternativas para darle herramientas a los estudiantes en el enfrentamiento del reto que es el proceso de la Educación Media Fortalecida.

Finalmente en cuanto a los estudiantes se puede decir que la articulación ha afectado directamente su proceso. En cuanto a lo académico les ha brindado espacios nuevos que los llevan a desarrollar de mejor manera las diferentes capacidades que tienen y a entender de una forma diferente el proceso de aprendizaje; en él encuentran espacios que les permiten fortalecer sus habilidades lectoras, su capacidad de comprensión textual al enfrentarse a textos de nivel académico especializado, que posiblemente han abordado en algún momento dentro del núcleo básico pero no con la misma frecuencia como en el proceso de Articulación.

Así mismo el desarrollo del proyecto de gestión cultural, desde su diseño y formulación, pasando por su planeación y ejecución y cerrando con la socialización del mismo se ha convertido en una herramienta que posibilita el desarrollo de diferentes habilidades que muchos estudiantes de colegio no han vivido y que en muchos casos se limita a la educación privada.

En ese sentido para potenciar la formación de investigadores es necesario que en todos los colegios, tengan o no procesos de Articulación se promueva y, aún más, exija el desarrollo de un proyecto de gestión cultural (o proyecto de investigación formativa) como elemento que estimule el desarrollo de la curiosidad investigativa que evidentemente generaría estudiantes con intereses en sus comunidades y con vocación de investigadores, ampliando la visión de la nación en general en pro del avance de la investigación como tal, puesto que este tipo de experiencias más allá del proceso académico los reta a ser mejores, generando espacios de reflexión personal y de conocimiento e interés por la investigación.

Si bien este proceso es bastante complicado y ambicioso, sería interesante que dentro de las exigencias que hace el gobierno a los planes de estudio de los colegios, el proceso investigativo fuera uno de los requisitos, promoviendo la formación de personas con la curiosidad de encontrar las respuestas a las dudas que la cotidianidad les plantea. Ello no solo requiere de una imposición legal mediante un decreto, sino del apoyo con medidas que faciliten tal proceso, generando espacios, ambientes y escenarios dispuestos para tal fin.

De igual manera el seguimiento que ha desarrollado la coordinación de la articulación muestra cómo los egresados del colegio han cambiado su horizonte desde el desarrollo en el campo artesanal, carpintería, zapatería y otros trabajos que no necesitan demasiada preparación académica, hacia un interés netamente profesional, aumentando en considerable medida la cantidad de estudiantes que ingresan a la educación superior luego de salir de la institución.

En cuanto a la parte personal del estudiante, la exigencia, cambio de hábitos, nuevos retos y experiencias que afrontan los jóvenes al pasar por el proceso de Articulación generan en ellos una mayor responsabilidad, una nueva visión de lo que es la vida ampliando sus intenciones y creando conciencia sobre el desarrollo de sus vidas (Ver anexos [D](#), [E F](#) y [G](#)). En este sentido la Articulación se convierte entonces en una herramienta que permite generar en los estudiantes ese proceso de concienciación que les mueve a iniciar la construcción de su identidad, pero siempre desde el entendimiento de pertenecer a un mundo, a la humanidad.

Para terminar hay un punto que no quiero dejar a un lado. Es necesario recalcar que el presente trabajo tiene como objetivo principal ser ejemplo de la importancia de investigar como parte del quehacer docente. La sistematización de experiencias es una opción completamente válida para que el profesor se convierta en maestro, mediante la reflexión de su propia actividad. Es necesario despertar la curiosidad investigativa, pero sobre todo la del docente, porque aun no entiendo cómo alguien puede enseñar aquello de lo que no sabe y hasta ahora, los 10 años de experiencia docente me han indicado que lo que realmente llena a un estudiante no es la información, sino la curiosidad de entender el mundo.

Referencias

- Álvarez, P. y Suarez, G. (2008) Formación de la conciencia moral en los estudiantes de la VUAD. Centro de Atención Universitaria Duitama. *Revista Magistro*, 2 (3) 89 – 106. ISSN: 2011-8643
- Araneda, A. (2006) La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 5(10), 11 – 38. ISSN: 0717-6945.
- Arango C., A., Bastidas A., M., Escobar P., G., Peñaranda C, F. y Torres O., N. (may./jun. 2006) Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. *Salud Pública en México*, 48 (3). ISSN: 0036-3634. Recuperado de: http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0036-36342006000300007&script=sci_arttext
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Ítalo Calvino*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Calderón De La Barca, P. (1988). *La vida es sueño*. Bogotá: Editorial Panamericana.

Celis, J. Gómez, V. y Díaz, C. (2006). “¿Educación Media o Articulación con el Sena? Un análisis crítico al programa de Articulación en Bogotá. *Instituto de Investigación en Educación*, Recuperado de:

http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/index.php/download_file/view/16/

Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización: Construcción colectiva. *Aportes*, 57, 91-111.

Cendales, L y Torres, A. (2006). La Sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La piragua*, 23, 29 – 38.

Cerón, R. y Pasmanik, D. (2005) Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 71-87. ISSN: 0718-0705. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200005&script=sci_arttext

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (diciembre de 2007) Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumento de mediaciones de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de psicología*, 38 (3), 377-400. ISSN electrónico: 1988-5253.

Recuperado de:

<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/76571/98224>

Departamento Nacional de Planeación. (2004) Documento Conpes 81 “Consolidación del sistema nacional de formación para el trabajo en Colombia”. Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_81.pdf

Díaz, M., (1990) De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1, 14 – 27.

ISSN: 0121-2494. Recuperado de:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf

Esquivel, N.H. (2003-2004) ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia ergo sum*. 10(3) Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, 309-320. ISSN: 1405-0269

Gómez, J.A. (2011) Fundamentación de la línea de investigación pedagógica. Universidad Santo Tomás. Documento Interno.

González, F. (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.

Grundy, S. (1991). *Producta o praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La piragua*, 23, 7 – 16.

Kohlberg, L. (1989) Estadios Morales y Moralización. La vía cognitivo-evolutiva. En: E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *El mundo social en la mente infantil*. Barcelona: Alianza editorial.

Latorre, M. (2004) Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 30, 75 – 91. ISSN: 0718-0705 Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100005&script=sci_arttext&tlng=pt

Meza, J. y Suárez, G. (2002). Pedagogía para la formación en valores. Avance de investigación.

Ética y Moral. *Actualidades Pedagógicas. Revista de la facultad de Educación de la Universidad de la Salle*, 42, 102-115.

Ministerio de Educación Nacional. (1998-2000). *Serie Lineamientos Curriculares Educación*

Física, Recreación y Deporte. Recuperado de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Orientaciones para la Articulación de la Educación*

Media. Recuperado de:

http://redes.colombiaaprende.edu.co/forum_gestion/sites/default/files/Orientaciones%20para%20articular%20la%20educaci%C3%B3n%20media.pdf

Ordoñez, C. (diciembre de 2004) Para pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las

concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, 19, 7 – 12. ISSN

0123-885X. Recuperado de: <https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/revista.pdf#page=7>

Patiño G., L y Rojas B., M., (ene/dic. 2009) Subjetividad y subjetivación de las prácticas

pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12 (1). ISSN: 0123-1294.

Recuperado de: [http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-](http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100007&lng=es&nrm=iso)

[12942009000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100007&lng=es&nrm=iso)

República de Colombia. (2002) Ley 749 “Por la cual se organiza el servicio público de la

educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y

se dictan otras disposiciones.”

Rincón, F. (2014) *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Sáenz, A y Vargas C. (2013) *La articulación: un motivo de transformación pedagógica.* Bogotá: Autores Editores. ISBN: 978-958-46-2039-2

Secretaría de Educación Distrital (2002) Resolución 2541 "Por la cual se unifica la administración del CED EL PORVENIR, de la localidad 7 de Bosa, y se dictan otras disposiciones"

_____. (2005) Convenio 001. Convenio Interadministrativo entre el Servicio Nacional de Aprendizaje "SENA" y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá para el desarrollo del Programa de Articulación.

_____. (2008) Resolución 480 "Por la cual se establecen condiciones para el funcionamiento de las Instituciones de Educación Media y Superior como programa experimental del Distrito Capital"

_____. (2009) Resolución 730 "Por la cual se autoriza la incorporación de colegios distritales al programa experimental de articulación de la educación media con la educación superior del Distrito Capital"

_____. (2010). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos.* Colombia: Imprenta Nacional. Segunda edición. ISBN: 978-958-8731-00-1.

_____ (2011) Resolución 07-0387 “Por la cual se modifica la resolución 2541 del 28 de agosto de 2002 en el sentido de determinar una nueva modalidad académica al Colegio El Porvenir IED”

Servicio Nacional de Aprendizaje (2004) Resolución 812 “Que autoriza a los directores regionales para establecer convenios de articulación con las secretarías de educación o alcaldías, así como con instituciones privadas de educación media

Silva Ramírez, B. (Coord.) y Juárez Aguilar, J. (2013) *Manual del modelo de documentación de la Asociación de Psicología Americana (APA) en su sexta edición*. México, Puebla: Centro de Lengua y Pensamiento Crítico UPAEP. Recuperado de:
<http://online.upaep.mx/LPC/online/apa/APAimp.pdf>

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.

Van de Velde, H. (2008) *Sistematización. Texto de referencia y consulta*. Estelí (Nicaragua): Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)

Vargas, C. (2013) *La articulación de la educación media con la educación superior en el Colegio El Porvenir IED como estrategia para la profesionalización de los estudiantes de la localidad*. (Tesis de Maestría) Universidad del Tolima. Recuperado de:
<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1035/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20articulaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20con%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20el%20colegio%20el%20porvenir%20IED%20como%20estrategia%20para%20la%20profesionalizaci%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20localidad.pdf>

Vasco, C. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vasco, C. (jun/jul. 2008) Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 21-23. ISSN: 0416924050031.

Verger i Planells, A. (2002). Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales.

Globalización y desigualdades en América Latina: formación, contenidos e impactos de las políticas educativas y de lucha contra la pobreza en Argentina, Brasil y Chile.

Ministerio de Ciencia y Tecnología y el FEDER (proyectos I+D). Recuperado de:

<http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>

Yañez, J. (2000) El debate Kohlberg-Gilligan, Algo más que un problema de género. En A.

Robledo y Y. Puyana (Eds), *Ética: Masculinidades y feminidades*. Bogotá: Universidad

Nacional de Colombia. Colección CES.