

RE-SIGNIFICANDO LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE
UNA MIRADA PARTICIPATIVA Y UN APRENDIZAJE SITUADO, PARA LA
FORMACIÓN CIUDADANA, CON ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DE LA I.E.
NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA DE CAICEDONIA 2016-2017



Universidad
del Cauca

MARLY LÓPEZ BUITRAGO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN-ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

GUADALAJARA DE BUGA, SEPTIEMBRE DE 2017

RE-SIGNIFICANDO LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA
MIRADA PARTICIPATIVA Y UN APRENDIZAJE SITUADO, PARA LA FORMACIÓN
CIUDADANA, CON ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DE LA I.E. NORMAL
SUPERIOR MARÍA INMACULADA DE CAICEDONIA 2016-2017

Trabajo para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN –MODALIDAD
PROFUNDIZACIÓN

MARLY LÓPEZ BUITRAGO

Director

Mg. TULIO ANDRÉS CLAVIJO GALLEGO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN-ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
GUADALAJARA DE BUGA, SEPTIEMBRE DE 2017

Nota de aceptación

Director _____

Mg. TULIO ANDRES CLAVIJO GALLEGO

Jurado _____

Jurado _____

Fecha y lugar de sustentación: Popayán, 16 de septiembre de 2.017

A Luis, Eduardo y Miguel,
por su paciencia

Agradecimientos

La culminación de una etapa más de mi formación como maestra, representada en esta obra de conocimiento, fue posible gracias a la paciencia, amor, apoyo y compromiso de mi esposo Luis Alberto, a la comprensión de mis hijos Luis Eduardo y Miguel Ángel que soportaron mi ausencia; a mis tías Doris y Lenny que siempre estuvieron ahí para alentarme, a mi madre que me hizo ser quien soy, a mi gran amiga Luz Marina que compartió mis angustias. A mi querido y respetado maestro Tulio Andrés Clavijo Gallego, quien supo orientarme en este trasegar investigativo con sus conocimientos, pero sobre todo con su don de gentes. A mis compañeros de maestría, quienes, con sus experiencias, aportaron un grano de arena para la construcción de mi propuesta. Un agradecimiento especial a quienes inspiraron y siguen inspirando mi quehacer pedagógico: mis queridos estudiantes, sin su participación y disposición hubiese sido imposible recorrer este camino.

Igualmente, agradezco a la Universidad del Cauca, por ser el puente perfecto entre el Ministerio de Educación y mi querida Normal, que permitió llevar a cabo la tarea de ser mejor maestra a través de esta oportunidad que ofrece el programa de Becas para la Excelencia.

Y no puedo olvidar a los maestros que me acompañaron y aportaron sus conocimientos para que pudiera llevar a feliz término este proceso: Teresa, Luz del Sol, Juanita, Julián, Jhon Jamer, Claudia Constanza, María Andrea y Gustavo, mil y mil gracias.

Resumen

La cartografía participativa ha conducido a logros importantes en la construcción de tejido social, sobre todo en la posibilidad de construir una identidad desde el reconocimiento de territorios. Para esta experiencia investigativa en particular, se asumió como estrategia para re-significar las prácticas pedagógicas en el campo de las Ciencias Sociales y específicamente, en un intento por mejorar la convivencia ciudadana en los estudiantes del grado noveno de la Institución Normal Superior María Inmaculada de Caicedonia. Así las cosas, no solo se logró cambiar las miradas desde la enseñabilidad y educabilidad en las Ciencias Sociales, sino que la cartografía participativa resultante permitió el reconocimiento de fenómenos problemáticos, que ameritan hacer un seguimiento más detallado en la toma de decisiones para, además de mejorar los ambientes escolares, asumir una postura que busque su solución, o al menos que detenga el impacto negativo de ese fenómeno. Es decir, la cartografía participativa permitió que emergieran, con preocupación, las características de una problemática en la que la escuela poco o nada ha podido lograr; sin embargo, desde los inéditos viables, podría decirse que ese proyecto ya está aportando un grano de arena para hacer, a partir de esa cartografía participativa, unos espacios-tiempos de convivencia y paz, desde un aprendizaje situado.

Abstract

The participatory mapping has allowed important achievements in the construction of social fabric, especially in the possibility of an identity from the recognition of territories. For this investigative experience in particular it was assumed as a strategy for re-signified pedagogical practices in the field of social sciences and specifically, in an attempt to improve the coexistence in the ninth grade of the institution Normal upper María Inmaculada de Caicedonia. So things not only managed to change the looks from the Teachability and educability in the social sciences, but that the resulting participatory mapping allowed recognition of problematic phenomena, that merit track more detailed in decision making for, in addition to improve school environments, take a stand towards it, but solution, stop the negative impact of this phenomenon found. I.e. the participatory mapping allowed that the characteristics of a problem that the school little and nothing has been able to achieve; emerged, with concern but from the unpublished viable it could be said that this project is already bringing a grain of sand to the participatory mapping a few spaces - tempos of coexistence and peace, from a situated learning.

Palabras claves: cartografía participativa, aprendizaje situado, educabilidad, enseñabilidad, ciencias sociales y formación ciudadana.

Contenido

Introducción	9
1. Descripción del Problema	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
2. Referente conceptual	22
2.1 Enseñanza de las Ciencias Sociales	23
2.2 Aprendizaje situado.....	26
2.3 Formación ciudadana	27
2.4 La cartografía participativa	28
3. Referente Metodológico.....	30
3.1 Fase de Planificación.....	31
3.2 Fase de Acción	32
3.3 Fase de observación	33
3.4 Fase de Reflexión.....	34
4. Resultados	35
4.1 Emergencias desde la apropiación de la cartografía social en la I.E.....	36
4.1.1 Derroche de imaginación colectiva.....	37
4.1.2 El mapeo participativo como pre-texto para la convivencia ciudadana.....	42
4.2 Re-configurando saberes desde la cartografía participativa.....	46
4.3 Re-fundando paradigmas desde la enseñabilidad y educabilidad participativa	50
4.3.1 Un mapeo social forjador de sentido.....	54
4.3.2 Aprendizaje situado, un encuentro con la otredad, un deber ser para la construcción de ciudadanía	57
5. Conclusiones y Reflexiones	60
6. Bibliografía.....	68
Anexo 1	70
Anexo 2	71
Anexo 3	72
Anexo 4.....	73
Anexo 5	74
Anexo 6.....	75
Anexo 7	76
Anexo 8	77

Anexo 9	78
---------------	----

Tabla de mapas

Mapa 1. Fuente: Diario de Campo 1 (DC1. NS. M1)	43
Mapa 2. Fuente: Diario de Campo 1 (DC1.NS.M2)	44
Mapa 3. Fuente: Diario de Campo 1 (DC1.NS.M3)	45

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Fuente: Diario de campo No.5	47
Ilustración 2. Fuente: Diario de campo No.5	48
Ilustración 3. Fuente: Diario de campo No.5	48
Ilustración 4. Fuente: Diario de Campo No.5	51
Ilustración 5. Fuente: Diario de Campo No.5	51
Ilustración 6. Fuente: Diario de Campo No.4	57

Introducción

Un árbol, una escuela, un barrio, estar juntos en ese lugar, es importante para una niña o un niño. Para conocer y hacer; pero es también indispensable para aprender, analizar, criticar, protestar, proponer, argumentar según las reglas de la democracia, y volverse ciudadano del mundo para quien ningún árbol podrá esconder ningún bosque.

Alain Serres

El trasegar investigativo es un proceso largo, con aristas de diversa índole, hasta tortuoso, por así decirlo, pero al final te recompensa con la posibilidad de haber aportado un grano de arena a la transformación de tu realidad educativa, o por lo menos esa fue mi intención. Por eso esta apuesta de intervención desde la participación activa de los estudiantes, ha permitido la re-significación de mi práctica pedagógica y a la vez un momento en la re-configuración de los espacios de aprendizaje, donde los niños y jóvenes puedan expresar sus emociones, sentimientos, necesidades y encuentren en la escuela el lugar para ser mejores ciudadanos.

Para contribuir a tal propósito, en este proyecto se asumió la cartografía participativa como una estrategia didáctica y pedagógica que permite, a partir de diferentes instrumentos como la entrevista, el debate, el recorrido, el video, la encuesta, la observación, entre otros, la construcción de conocimiento colectivo, re-significando los espacios de lo que aquí también se quiso llamar Aula Situada. Es decir, esos espacios que abarcan no solo las aulas donde los estudiantes del grado noveno reciben a diario sus clases, sino el contexto de Caicedonia, que de una u otra forma influye en la vida escolar, con sus fenómenos sociales y culturales, pero también desde la institucionalidad política que los involucra en algunas ocasiones y en otras los desconoce.

Los diarios de campo y las derivas¹ fueron testigos fieles donde se registraron las especificidades de una de las experiencias más enriquecedoras para los dos sujetos educables: maestro investigador y estudiantes, ambos convertidos en sujetos – objetos de investigación desde la cartografía participativa. Y es que esa fue la perspectiva de la estrategia, participativa al máximo, se pretendía que los estudiantes asumieran un rol activo en la construcción de conocimiento, desde sus propias experiencias, perspectivas, angustias, temores, necesidades y prospectivas. Pero también fue punto de partida para asumir un segundo nivel, que implica la toma de decisiones para re-fundar paradigmas que siguen anquilosando la educación actual.

Siguiendo a Charton y Renaud (1994; 1995 Citados por Martín-Barbero 2002), la intención de esta experiencia investigativa, estuvo del lado de permitir nuevas figuras de razón, y re-significar la enseñanza de las Ciencias Sociales, muy en deuda, como dice Paulo Freire (citado por Rojo, 1993), desde una mirada participativa y un aprendizaje situado (Díaz, 2003) para la formación ciudadana, con estudiantes que cursan el grado noveno en la I.E. Normal Superior María Inmaculada. Se parte del hecho de que las cuatro paredes que constituyen el salón de clases no son contexto donde se educan esos estudiantes, por lo tanto, es necesario buscar el reconocimiento del aula situada, es decir, los referentes sociales, culturales, económicos y políticos del contexto de Caicedonita en general, que de una u otra forma permean sus imaginarios de vida cotidiana.

Para lograr dar cuenta del proceso llevado a cabo, se divide el presente texto en cinco capítulos. El primero está orientado a describir las situaciones problemáticas que viven los estudiantes desde la enseñabilidad y educabilidad, y que dibujan un panorama tradicional de hacer escuela, reduciendo las Ciencias Sociales a fechas y héroes. Un trasegar aburrido para los

¹. “Las derivas son paseos grupales que nos permite explorar y conocer el espacio en que vamos a trabajar [...], a través de recorridos por zonas de nuestra ciudad, institución o pueblo, conocer una cierta área de la comunidad (sus problemas, quiénes y cómo lo habitan, los usos...)”. (Herrera, 2009, p. 16)

estudiantes y muchas veces sin sentido. En esta instancia estamos inmersos todos: directivos, maestros y estudiantes, por muchas razones que escapan a las pretensiones de este trabajo, porque son variadas y complejas.

El segundo capítulo permite argumentar, desde una perspectiva teórica, los conceptos aquí implementados, así como la sustentación pedagógica de la cartografía participativa como estrategia para ser abordada desde las Ciencias Sociales. Este es un tema tan amplio y novedoso, pues generalmente se ha hablado de cartografía social, los autores convocados hacen parte de posturas reflexivas y críticas que hoy por hoy gozan de aceptación, si se tiene en cuenta que están del lado de la interpretación cualitativa de los fenómenos.

En el tercer capítulo se aborda la metodología seguida para lograr los objetivos propuestos en la investigación, así como los instrumentos, sobre todo los diarios de campo y las derivas, que permitieron construir un aprendizaje situado desde la cartografía participativa; entre otras cosas, porque el método asumido está del lado de la Investigación Acción.

A lo largo del cuarto capítulo se describen los hallazgos que surgieron a partir de las construcciones de los relatos y mapeos realizados por los estudiantes del grado noveno. Hallazgos que evidenciaron una problemática latente, que subyace de manera incólume entre los muros institucionales, pero que también hace parte de toda el aula situada de Caicedonia. Emergencia que requiere atención inmediata por parte de toda la comunidad educativa y fuerzas vivas del municipio, si realmente se quiere lograr la convivencia ciudadana.

Finalmente, el quinto capítulo que recoge las reflexiones y conclusiones finales sobre la experiencia investigativa. Reflexiones y conclusiones que dejan un sabor agrisado debido a que, por un lado, se pudo demostrar que sí es posible proponer nuevas formas de hacer escuela, pero,

por otro lado, salieron a flote angustias de los estudiantes que requieren atención inmediata. Ya empezamos, pero falta mucho por hacer.

1. Descripción del Problema

1.1 Planteamiento del problema

Para enfilar este camino investigativo, se consideró pertinente empezar por leer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la I.E. Escuela Normal Superior María Inmaculada de Caicedonia, Valle del Cauca. Se encontró que esa bitácora institucional fue construida a partir de un modelo pedagógico relacionado con los planteamientos teóricos de Lev Vygotsky (1979), es decir, su base es el modelo socio- histórico- cultural y asume un enfoque constructivista del conocimiento. Esto implica que el currículo tuvo que ser elaborado a partir, entre otros componentes, de un plan de estudios que reconoce, ante todo, los intereses, las necesidades, las angustias y las expectativas de los estudiantes o de la propia comunidad educativa; por ende, los contenidos debieron ser escogidos desde el aula situada (Díaz, 2003), y por lo tanto, maestros y estudiantes también debieron ser parte activa de la construcción de ese currículo. Allí surgió la primera angustia.

Como maestra imbuida en esas posibilidades que intentan llevar a la práctica las teorías, puedo decir con cierta “soberbia”, que la realidad es otra; pues al revisar la estrategia llamada *Guía Didáctica Integrada*, es notorio que los contenidos allí relacionados claramente fueron construidos por nosotros los maestros, excluyendo a padres de familia y estudiantes. Es decir, se incumplió un principio fundamental del modelo Vygotskiano, ya que no se tuvo en cuenta a la comunidad educativa, mucho menos se evidencian contenidos contextualizados, propios de la cotidianidad escolar (en adelante me gustaría seguir llamando a ese contexto “aula situada”). Esta angustia amarra otras más, puesto que un primer mapeo desde la praxis permite evidenciar que el PEI no es coherente, en tanto aleja ampliamente los marcos teóricos, muy bien logrados para sustentar el modelo pedagógico, de las prácticas pedagógicas propias del constructivismo.

Otra angustia, no menos importante, hallada en este inicio del trasegar investigativo, fue inferir que los contenidos siguen teniendo un papel preponderante en el plan de estudios de la Normal, y jerárquicamente, los maestros seguimos asumiendo la postura hétero-estructurante que enuncia L. Not (1983, citado por de Zubiría, 1994), en términos de un paradigma donde generalmente es el “otro”, en este caso el maestro, quien tiene la potestad de decidir en los eventos de la escuela, en el proceso enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el triángulo didáctico, también llamado interactivo (Coll, 2002), sigue siendo estático en la relación entre maestro, estudiantes y contenidos, y la mejor posición de poder, aún la tiene el maestro, lo que quiere decir que no se visualiza realmente una relación horizontal entre esos dos sujetos educables (maestro y estudiante) que posibilite una construcción del conocimiento donde los contenidos sean el resultado de una didáctica compartida.

Lo anterior se evidencia al observar la mayor parte de nuestras prácticas pedagógicas en todos los niveles. Inclusive en las orientaciones para las prácticas pedagógicas de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC),² siguen prevaleciendo las clases magistrales como parte de la didáctica general; es decir, se sigue transmitiendo el conocimiento, pero no se construye desde una perspectiva participativa, y mucho menos, teniendo en cuenta el contexto cultural de los educandos, ya que esta es la dimensión donde se adquieren inicialmente las habilidades intelectuales y sociales.

Es probable que, por los estilos pedagógicos de algunos maestros, algunas clases sean más dinámicas que otras, se usen variedad de técnicas y ayudas educativas (recursos para el aprendizaje), pero todo esto está sujeto a la decisión autoritaria –pedagógicamente hablando– del

² El Programa de Formación Complementaria (PFC), es el grado 12 y 13 que ofrecen las escuelas normales de manera semestralizada, avalado por el Decreto 4790 de 2011 para formación de maestros.

maestro. No existe la interactividad que plantea el modelo constructivista, y por lo tanto, desde la teoría de Coll (2002), se rompe el triángulo interactivo.

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales no escapan a esa realidad. Desde las disciplinas, que según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) constituyen las Ciencias Sociales, se puede decir, por ejemplo, que la Geografía todavía se sigue enseñando a partir de mapotecas, y muchas veces, ni siquiera se hace uso de aplicativos virtuales como Google Earth o Google Maps,³ que pueden convertirse en ayudas importantes para comprender ese tipo de conocimiento; tampoco se utilizan juegos por computador como Flight Simulator,⁴ para viajar por el mundo desde una realidad virtual. En lo que a la enseñanza de la Historia se refiere, solo se restringe a la repetición de hechos históricos, fechas y reconocimiento de grandes héroes; no se aborda la construcción de conocimientos que le aporten al devenir histórico local, regional o nacional; no se promueve que los estudiantes hagan reflexiones pertinentes de su aula situada, ni tampoco que articulen el pasado a su cotidianidad.

Qué decir de la democracia y la constitución política, reducidas a la revisión de artículos de cuanto documento legal nos constriñe, que solo sirven para “vigilar y castigar” (Foucault, 1976). No hay una vivencia de la democracia, ni siquiera con la elección del personero escolar, porque este es un proceso que se hace solo por cumplir con la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994.

Sumado a esto, los procesos escolares no están generando el clima de confianza necesario para mejorar los espacios de convivencia escolar en cuanto al respeto por los derechos humanos,

³. Aplicaciones de Google, que permiten ver el planeta tierra desde fotografías realizadas por satélite. Se pueden ver en relieve o por coordenadas. Se puede acceder desde: <https://www.google.com/intl/es/earth/>; y desde <https://www.google.es/maps>

⁴. Aplicación tipo juego, de Microsoft, que permite pilotear un avión de manera virtual por cualquier parte del mundo. Se requiere un adiestramiento inicial que la misma aplicación la provee y luego se puede volar seleccionando el tipo de avión, escoger los lugares del mundo que quiera visitar, especialmente a partir de los aeropuertos.

el cumplimiento de los deberes, el respeto por la diversidad y la práctica de la solidaridad, entre otros valores. En síntesis, no existen las condiciones de posibilidad para que los estudiantes logren un aprendizaje situado, desde el conocimiento de su propia cultura, con una formación integral que tenga en cuenta el desarrollo humano y cumpla la tesis de que el hombre es un ser social por naturaleza, y por ende, que también la familia se vea involucrada.

Por otro lado, si bien desde el MEN se establecieron unos referentes de calidad como los *Estándares de Competencias*, los *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales* y los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*, estos están estructurados desde un enfoque donde el aprendizaje y su enseñanza no responden al objetivo de conocer y comprender el mundo para transformarlo. La memoria y la repetición de fechas y héroes sigue siendo la tendencia. Todavía le seguimos haciendo la venia, en términos mesiánicos, a personajes como Cristóbal Colón, en lugar de asumirlo como parte de un hecho histórico caracterizado por la conquista sangrienta, la colonización de territorios y la invasión en todo el sentido de la palabra.

Y así sucesivamente se podría hablar de las dificultades que tiene el abordaje de otras disciplinas, donde no se tiene en cuenta una mirada integral del ser humano, como ser geográfico, antropológico, histórico, cultural, entre otros. Por ello se quiere empezar a abordar un enfoque participativo en la construcción del conocimiento, para el caso concreto de las Ciencias Sociales, aliviando en la formación ciudadana con estudiantes de los grados noveno de la Normal María Inmaculada de Caicedonia.

A partir de este panorama, la pregunta problema que guio la investigación, fue: ¿Cómo resignificar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una mirada participativa y un aprendizaje situado, para la formación ciudadana, con los estudiantes del grado noveno de la I.E. Normal Superior María Inmaculada del municipio de Caicedonia durante los años 2016-2017?

En términos del contexto (aula situada), de manera sintética, se puede decir que tiene como escenario el municipio de Caicedonia (Valle del Cauca), de raíces paisas, producto de la colonización antioqueña, una raza pujante, “echada pa’lante” como dirían los abuelos, pero que se quedó anquilosada en el tiempo, porque de esa pujanza queda muy poco. Aun cuando el municipio ha sido catalogado como cordillerano, perteneciente al eje cafetero, no ha sabido aprovechar los recursos que tiene para convertirse en un polo de desarrollo agrícola y turístico, como si lo han hecho los municipios vecinos del Quindío.

El municipio tiene una gran problemática que está acabando con los jóvenes y es el microtráfico de sustancias alucinógenas, lo que ha llevado a la lucha entre pandillas por el control de la venta; situación que no respeta edad, sexo, ni condición socioeconómica. Literalmente, se está consumiendo a los jóvenes. La escuela no es ajena a esta situación, pues son los estudiantes quienes están consumiendo y comercializando los alucinógenos dentro y fuera de la institución, y aunque se hayan tomado medidas, la situación cada vez crece más, pues en tanto no haya claridad frente al protocolo legal que se deba adelantar ante este tipo de problemáticas, estas acciones solo serán paños de agua tibia. Solo queda trabajar la ética, la conciencia y/o la convivencia ciudadana en un intento por detener el impacto negativo.

El municipio, por estar cercano al departamento del Quindío, ofrece otras alternativas en materia educativa, comercial y turística, lo que hace que muchos de los jóvenes se desplacen a su capital para continuar sus estudios universitarios, puesto que la sede de la Universidad del Valle, es limitada en su oferta.

Desde el punto de vista económico, se ha caracterizado por ser un municipio cafetero, pero dado los problemas del sector, su economía se ha tenido que diversificar con productos como cítricos, plátano, aguacate, entre otros. Las tierras más fértiles se concentran en la vereda Monte

Grande, lo cual ha generado un problema de concentración de tierras donde muchas veces se encuentran inmersas personas ajenas al municipio; no se puede desconocer que estas generan empleo, pero la concentración de tierras con un solo administrador ha conducido a que la institución educativa del sector se esté quedando sin estudiantes. A pesar de que se hacen esfuerzos para convertir a Caicedonia en un destino turístico, no se ha creado la infraestructura necesaria para tal propósito.

En materia educativa, existe una sede de la Universidad del Valle, también funcionan ciclos del Sena. En la zona urbana existen dos instituciones educativas que ofrecen todos los niveles: La I.E. Bolivariano, que tiene un énfasis agropecuario y la Normal Superior María Inmaculada. En la zona rural existen cinco instituciones que también ofertan todos los niveles.

La Normal Superior, el lugar específico donde se desarrolló la propuesta de intervención, es una institución que tiene como misión contribuir a la formación de educandos capaces de desempeñarse como maestros de preescolar y básica primaria, es decir, somos maestros formadores de maestros. La institución cuenta con seis sedes que ofrecen los niveles de preescolar y básica primaria; así como una sede que oferta la modalidad Escuela Nueva, en un sector semi-rural.

La Normal es de origen Vicentino, por tanto, hay una estrecha relación con la comunidad de religiosas vicentinas, que llevan en el municipio 75 años de servicio, al igual que la institución. La Institución Educativa recibe estudiantes de todos los estratos sociales, así como del sector rural.

Ahora bien, se consideró relevante este estudio, entre otros argumentos, porque hoy por hoy los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales relacionados con las prácticas sociales desde la formación ciudadana, exigen a los maestros, uno de los actores esenciales de la escuela, retos que incluyen transformar la realidad en beneficio propio y de los demás; preparar a

los estudiantes para la vida, con base en el respeto a los derechos humanos, la solidaridad y la participación; dejar atrás, de una vez por todas, la transmisión de información; y hacer de la escuela un espacio definitivo para el reconocimiento de los estudiantes como seres sociales activos y generadores de desarrollo glocal⁵, con enfoques de reconocimiento ante todo del ser humano. Es en este marco que el presente proyecto cobra sentido, pues intenta re-significar unas prácticas pedagógicas en beneficio de las prácticas sociales propias de la formación ciudadana.

La investigación también se enfocó, desde el punto de vista pedagógico, en la posibilidad de rescatar el proceso *enseñanza-aprendizaje* de las Ciencias Sociales a partir de propuestas alternativas de participación, en donde la intencionalidad fue reconocer al maestro y al estudiante como sujetos educables, y por lo tanto, como actores directos en la construcción del conocimiento, del movimiento del pensamiento y de lenguajes significativos, ligados al contexto y como parte de sus proyectos de vida. Este propósito, no se puede lograr si desde la enseñanza, se siguen adelantando prácticas tradicionales, donde el maestro es el dueño del conocimiento y el aprendizaje se hace repetitivo y sin apropiación significativa por parte de los estudiantes.

Pero el proceso no era solo desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, en este proyecto se quiso profundizar también en el aprendizaje significativo; es decir, el aprendizaje situado cobra sentido porque implica necesariamente vincular la escuela y la vida, esto es, enfatizar en el contexto social y cultural del estudiante, ya que de allí trae un cúmulo de conocimientos y elementos de formación que deben ser tenidos en cuenta, en tanto le permitirán, junto con la escuela y la familia, desarrollar una serie de habilidades para ser un ciudadano competente. Se

⁵. Al parecer el término nace en 1980 en Japón como una mezcla entre el término globalización y localización, a partir de un enfoque comercial y procede del término “dochakuka” derivada de dochaku, “el que vive en su propia tierra”. Algunos autores creen que Ulrich Beck es el creador del término, sin embargo, parece ser que el cultor y difusor del concepto “glocal” en su enfoque original es Roland Robertson (1992), quien acuña el término para referirse a la relación y correspondencia entre lo global y lo local.

considera relevante entonces, vincular a la familia en este proceso, ya que ella es la que brinda esa formación inicial que todo ser humano necesita para vivir en sociedad y que la escuela, desde prácticas innovadoras, puede apoyar para el mejoramiento continuo. En pocas palabras, hablar de aprendizaje situado, nos lleva prácticamente por el camino del aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista didáctico, la investigación tuvo relevancia en tanto se implementó de manera innovadora la cartografía participativa como una estrategia metodológica pertinente para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, en tanto parte de la intención era fortalecer las prácticas sociales, a partir de la subjetividad y el conocimiento de lo cotidiano. Sobre todo, se requirió el aporte de los saberes previos de cada uno de los sujetos que hacen parte del contexto de estudio.

Esta estrategia también buscó promover la participación de la familia, entendida como uno de los componentes esenciales en la educación integral del niño; sin embargo, este objetivo no se logró, pues los acudientes no atendieron la invitación. Se infiere la posibilidad de una problemática latente, evidenciada en el hecho de que los padres de familia solamente asisten a la escuela cuando deben conocer el boletín de valoraciones de sus hijos, otro tipo de actividades no gozan de su aprecio.

De igual manera, desde el punto de vista investigativo, este trabajo significó un aporte importante, teniendo en cuenta que sería la primera vez que la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada de Caicedonia contaría con una experiencia de esta categoría. Por lo tanto se espera que contribuya a transformar los procesos pedagógicos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, cambiando la rutina del aula, mejorando los procesos que allí se llevan a cabo, generando otros ambientes de aprendizaje y formando ciudadanos para el mundo, con propuestas que apunten realmente a la praxis del modelo

pedagógico planteado en el PEI y aporten a un cambio en el desarrollo local, regional y nacional, pero ante todo, personal de quienes nos sumergimos en este camino.

La propuesta de investigación inició con la identificación de las características particulares de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el proceso enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en el grado noveno de la I.E. Normal Superior María Inmaculada. A partir de allí, empezó el derroche de imaginación colectiva entre maestro investigador y estudiantes del grado noveno, que se convirtieron en sujeto-objeto de investigación, para implementar la cartografía participativa como estrategia para re-significar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la formación ciudadana.

Cabe subrayar que el desarrollo de la investigación siempre estuvo marcado por la necesidad de establecer el aprendizaje situado como enfoque pertinente para la formación ciudadana con significado, teniendo en cuenta las relaciones relevantes entre todos los componentes del aula situada.

2. Referente conceptual

La revisión de la literatura directamente relacionada con la enseñanza de las Ciencias Sociales, a través de estrategias inclusivas, como lo es la cartografía participativa y atendiendo específicamente la formación ciudadana, permitió inferir que aparentemente hay poco interés en el desarrollo de esas temáticas, tanto en el ámbito internacional, como en el nacional, regional y local.

En algunas investigaciones, se evidencia la importancia y aplicación de la cartografía participativa en diferentes contextos, como una estrategia importante para el reconocimiento del territorio, especialmente en el área de Geografía, estas contribuyeron a configurar el marco de referencia del problema planteado en esta investigación.

Dentro de las propuestas de investigación, propias del estado del arte, se destaca una realizada en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquía por el licenciado Hader Calderón Serna (2011), quien presenta una propuesta de mejoramiento de las prácticas pedagógicas dentro de la línea de investigación formativa denominada *Escuela Abierta y formación para las ciudadanías*. Su propuesta está pensada desde el lugar que ocupa el maestro de Ciencias Sociales en contextos educativos no escolares, presentando en su trabajo las experiencias de estudiantes de la Facultad de Educación. El problema central de su trabajo es mostrar cómo el maestro se debe enfrentar a otros contextos, fuera del aula, creando ambientes de aprendizaje diversos.

Cabe anotar que, para las pretensiones de esta investigación, son muchos los autores, locales, nacionales e internacionales convocados para hacer parte de la construcción de tejido textual propia del marco conceptual que se presenta. Autores que son relacionados en cada una de

las categorías de análisis, sin querer decir con ello que cada uno aporta de manera aislada a la construcción de los conceptos; al contrario, se intenta lograr un vínculo con los demás autores, para poder dar una idea integral de la aplicación de la cartografía participativa para la formación ciudadana.

De acuerdo al planteamiento del problema, y en concordancia con el título y el objetivo general, las categorías establecidas para este proyecto son: enseñanza de las Ciencias Sociales desde el análisis epistemológico en relación con la didáctica, aprendizaje situado desde el enfoque pedagógico, formación ciudadana como el componente específico de formación en el área de convivencia ciudadana, y la cartografía participativa como la estrategia didáctica que permite lograr el cometido de esta investigación.

2.1 Enseñanza de las Ciencias Sociales

Se empezó por hacer una construcción de la categoría de la enseñanza de las Ciencias Sociales, sin querer decir que es la primera o la más importante, el orden en que se enuncian las categorías simplemente hace parte de la organización. Y es que, si se habla de un enfoque participativo, mal haríamos en jerarquizar conceptos, categorías o metodologías; por el contrario, se debe tener en cuenta, que en el aula existen dos sujetos educables: el maestro y el estudiante, ambos tienen la posibilidad de enseñar y aprender desde una dinámica dialogante.

Quizá por ello resulta más elocuente hablar de enseñabilidad (Flórez, 1995) que de enseñanza, para no quedarnos en la diatriba anquilosada de que quien enseña es el maestro y quien aprende es el niño. Parafraseando a Flórez (1995), además de que la enseñabilidad responde a la pregunta sobre por qué las Matemáticas requieren enseñarse de manera diferente a la Historia, para su ejercicio deben cumplirse tres dominios imprescindibles: condiciones de enseñabilidad, el

enfoque o teoría pedagógica que inspira al proceso y la identificación de las condiciones psico-socio-culturales que enmarcan la mentalidad del alumno respecto a su aprendizaje.

Así las cosas, al hablar desde la enseñabilidad de las Ciencias Sociales se quiso abordar grosso modo, los ideales de los autores leídos, quienes hacen su mayor esfuerzo por apostarle a nuevas didácticas y pedagogías, con metodologías contemporáneas acordes con las exigencias de las Ciencias Sociales, pero sobre todo del niño de hoy, el niño del siglo XXI. Por lo tanto, en este proyecto se espera asumir una postura que le da protagonismo al maestro como enseñante, para abordar su labor como parte de un proceso que está en construcción, de allí el término enseñabilidad; pues la idea no es construir conocimiento acabado y verdades absolutas que le siguen atinando a las fechas y a las historias de los héroes.

Tampoco se pretende un paidocentrismo,⁶ pues es de aclarar, en aras de la intencionalidad del proyecto, que la idea es reconocer al maestro y al estudiante como sujetos activos en la construcción del conocimiento, los movimientos de pensamiento y la producción de lenguajes significativos.

Para Jhon Dewey (2004),

La vida abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones. Por lo tanto, la intencionalidad, desde la enseñabilidad de las Ciencias Sociales estaría ligada a la posibilidad de un maestro que reconozca la importancia del otro, poner al servicio su conocimiento, pero no como un

⁶ En el siglo XIX aparece un gran movimiento encaminado a renovar el sistema educativo, a ese movimiento se le conoce como “Escuela Nueva” o “Escuela Activa” que se oponía claramente a la educación tradicional. Filósofos como Rosseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Commenio, entre otros, promulgaron la necesidad de buscar una educación basada en las necesidades, los intereses y la autonomía del niño. A este movimiento pedagógico se le conoce con el nombre de Paidocentrismo.

discurso obligado a ser repetido por el otro; coadyuvar a la construcción de la epistemología de esas ciencias junto al niño. Si el maestro se baja al nivel del niño, la dialógica estará presente y por lo tanto el aprendizaje será significativo (p.17).

Resumiendo a Dewey (2004), para que una sociedad o un grupo social pueda mantenerse vigente a lo largo del tiempo y se auto-renueve, es necesario un proceso educativo con un amplio sistema de comunicación que le permita el tránsito de saberes, experiencias, aprendizajes, costumbres, tradiciones, emociones que se logran con la experiencia directa entre los miembros de una sociedad tanto maduros como inmaduros, pero que debe generar un equilibrio con la experiencia aprehendida en la escuela, porque podría desaparecer si solo limitamos esta educación a la adquisición del alfabetismo, desconociendo la riqueza de compartir saberes de una generación a otra, para mantener la identidad del grupo.

Respecto a la didáctica de las Ciencias Sociales, Diego Hernán Arias Gómez, en el texto *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias sociales: una propuesta didáctica* (2005), intenta responder a la pregunta por el problema de la enseñanza y el aprendizaje de lo social, que según argumenta no ha sido del todo respondida en el ámbito de la escuela latinoamericana. Por ello esboza una serie de estrategias didácticas con una mirada integral donde se intenta establecer un contrato didáctico entre maestro y estudiante en la construcción del conocimiento social.

De la misma manera, otro autor de gran importancia es Armando Zambrano Leal, quien en el libro *Didáctica, pedagogía y saber* (2005), asume el reto de reflexionar, aunque no específicamente desde las ciencias Sociales, sobre la(s) pedagogía(s) y las didácticas contemporáneas, haciendo un llamado expreso al maestro quien debe hacer de la escuela un espacio-tiempo para aprendizajes significativos.

Un libro que aportó sustancialmente al discurso participativo y de reconocimiento de los

seres humanos que construyen el conocimiento: maestro y estudiante, fue *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1975), sobre todo cuando llama la atención del maestro para que no siga creyendo que el niño es una tabula rasa, a quien solo importa la transmisión de información (estilo consignación de datos – escuela bancaria) que luego, en el momento de la llamada evaluación simplemente retira, y más bien, entienda los procesos de enseñanza como espacios-tiempos de de-construcción de saberes, como diría Armando Zambrano (2005).

2.2 Aprendizaje situado

Para la construcción de este aparte del marco teórico fueron fundamentales los aportes de Díaz (2003), en especial la aclaración sobre el misticismo que se tejió cuando se habló por primera vez de aprendizaje situado, pues se cree que todo aprendizaje es situado; la autora aclara que no es tan fácil como parece, más bien se tiene que hacer diferencia de la mera acción, para darle una connotación investigativa, desde la pedagogía activa y con una relación directa al contexto o aula situada a la que está amarrada el niño. Esto desde una perspectiva glocal, no ejerciendo solo lo que manda el MEN, sino construyendo el currículo desde las necesidades, intereses, angustias y expectativas de los niños.

También fue importante retomar a Vigostky (1993) en relación directa con la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta la historicidad de quienes lo construyen, así como la influencia de los componentes sociales y de la cultura, mediados por un lenguaje con sentido. Es decir, al maestro le compete lograr la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los niños, quienes ya vienen con unos saberes previos. En la misma dirección está orientada la apuesta pedagógica desde el andamiaje de Brunner (1991), y Ausubel (2009), quien aborda en todo su esplendor el aprendizaje significativo.

Desde la confluencia de los aportes de estos autores se estableció una relación hacia el impacto que pueden tener sus reflexiones, con el propósito de argumentar de la mejor manera el papel de la cartografía participativa y con la investigación-acción como metodología.

2.3 Formación ciudadana

Un autor interesante de retomar fue Delors, sobre todo el compendio que dirigió para la Unesco titulado *La educación encierra un tesoro* (1996); texto en cual hace un aporte importante, pues reflexiona sobre los cuatro pilares de la educación: conocer, hacer, convivir y ser. Pilares que hoy por hoy retoma el MEN como parte de su discurso sobre los procesos de evaluación en la escuela. El autor hace una excelente reflexión sobre la necesidad de forjar una escuela democrática, tolerante y sobre todo empática con las realidades –a propósito del aprendizaje situado– que viven los niños de hoy.

Otro autor que ha hecho aportes interesantes desde el tema de la inteligencia emocional es Goleman (1996), quien hace una invitación urgente a llevar la inteligencia emocional a las aulas, pues en el momento solo se erige el conocimiento como componente esencial de calidad, dejando de lado la formación humana. Debido a que la I.E. tiene relación directa con la formación ciudadana, es de valiosa ayuda convocar a este autor.

Dewey (2004) y Zuleta (2004), desde las reflexiones sobre educación y democracia, también contribuyeron a la consolidación de una argumentación más sólida para esta investigación, que tuvo como prospectiva la formación ciudadana.

2.4 La cartografía participativa

Esta categoría es tan importante como las anteriores, no obstante, tiene un peso específico: fue la categoría que orientó la práctica, didácticamente hablando. El principal autor orientador fue Fals Borda (2009), a través del cual se pudo entender la Investigación Acción Participación (IAP) como metodología pertinente para lograr la puesta en marcha de la cartografía participativa. Entendiendo que no se trata de asumir ese tipo de investigación como se ha hecho tradicionalmente, sino, más bien desde el carácter participativo, con todas las personas que se involucraron en la posibilidad de construir una cartografía: los estudiantes del grado noveno, los maestros de ciencias sociales y otras áreas, las directivas y los integrantes de la comunidad educativa que se pudieron involucrar.

Stenhouse (1998) fue otro referente importante, pues asume como estrategia didáctica la investigación, llamado que valió la pena tener en cuenta, pues de nada serviría compartir con los estudiantes una serie de conceptos, definiciones, métodos y no darle el carácter investigativo a la formación ciudadana, desde una estrategia tan reconocida como la cartografía participativa.

Además, la idea fue que los estudiantes asumieran sus roles en el “aprehendizaje” (metacognición) y su accionar hacia una formación ciudadana, a través de la investigación, no realizando talleres por realizarlos, sino haciendo de la cartografía participativa una excusa investigativa de conocimiento, pensamiento y lenguaje.

El libro *Re-configuración territorial en el Pacífico caucano* escrito por Tulio Andrés Clavijo (2014), fue una gran reserva de experiencias y concepciones importantes para tener en cuenta al momento de implementar la cartografía participativa. Por otra parte, dos autores de lectura obligatoria fueron Habegger y Mancilla (2006), pues abordan específicamente la

cartografía social y su importancia en los procesos educativos, pero sobre todo en la posibilidad de construir y reconocer nuestro propio territorio desde la pedagogía del mapeo.

Todos estos aportes fueron el hilo conductor entre cartografía participativa, aprendizaje situado y enseñanza de las ciencias sociales para la formación de ciudadanía.

3. Referente metodológico

Para lograr el cometido en el aula situada escogida, es decir todo cuanto acontece alrededor de los grados noveno de la I.E. Normal Superior María Inmaculada de Caicedonia, se optó por el método de la Investigación Acción (I.A.), cuyo padre es Kurt Lewin, quien la define como:

Un análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma reiterativa y cíclica. (Lewin, en Martínez, 2009, p.29)

En el campo educativo, permite asumir una tendencia más participativa y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos y los conocimientos significativos. La investigación Acción, también se ha relacionado con la vida del aula desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, a través de un proceso de autocrítica y reflexión (Martínez, 2009, p.30).

De allí su pertinencia en la propuesta de intervención, porque permitió una reflexión del quehacer educativo del maestro con miras al mejoramiento de la práctica pedagógica, permitiendo, por un lado, la participación de la comunidad educativa, y por el otro, la presentación de los resultados obtenidos ante la comunidad académica. Al respecto, Forero (2010, p.27), plantea que la I.A. actúa sobre un marco ético de consenso, implica participación activa y constante del docente, autorreflexión sobre la propia práctica bajo criterios de rigurosidad con el fin de alcanzar los cambios deseados; de ahí su diferencia con la investigación cuantitativa.

Siguiendo a Kemmis (1989), este método se desarrolla a través de cuatro momentos o fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. A continuación, se desarrolla cada uno de ellos.

3.1 Fase de Planificación

Esta fase sirvió para abordar inicialmente al grupo de estudio, determinar algunos elementos que lo identifican con el contexto institucional y evidenciar cómo es su comportamiento, lenguaje, expresiones y relaciones entre compañeros, y al mismo tiempo indagar por su visión de la Institución y su contexto; para intentar a partir de todo ello, contribuir a su formación ciudadana, que es uno de los pilares de la propuesta de intervención. De la misma manera, para evidenciar las prácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales se utilizaron las técnicas de observación participante y cartografía participativa que se explican en seguida.

De acuerdo con Marshall y Rossman (1989) la observación participante es “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p.79), y es que las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una “fotografía escrita” de la situación que se estudia. Para ello, la información se registró en diarios de campo, cuaderno de notas o registros audiovisuales como la fotografía (Restrepo, 2016).

Para analizar la información obtenida durante la observación, fue necesario hacer un contraste de las observaciones realizadas a los estudiantes por un tiempo específico y en espacios especiales como el aula de clase o el patio de juegos. En este contraste se tuvo en cuenta la observación de la investigadora, la de un compañero docente y las de los chicos, se dialogó sobre el tema y se complementó la información. Para sistematizarla se construyó una ficha de observación y se enriqueció con fotografías y videos.

La cartografía participativa, como estrategia central de la propuesta de intervención, se

definió como una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva; fue un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural. La construcción de este conocimiento se logró a través de la elaboración colectiva de mapas, actividad que desató procesos de comunicación entre los participantes y puso en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio. (Herrera, 2009, p.3). Esta es una técnica utilizada dentro de la investigación cualitativa, que busca la reflexión y la construcción de conocimientos propios de los grupos que la desarrollaron. La construcción de los mapas, su principal herramienta, suele llegar a ser muy diversa, pueden surgir tantos mapas como temas se quieran desarrollar. Es una posibilidad de diálogo entre los estudiantes con su entorno, que abre la posibilidad de reconocerse a sí mismos como parte de un territorio, y a partir de ahí construir ciudadanía.

3.2 Fase de Acción

De acuerdo al modelo institucional, socio-histórico-cultural de Vigosky (1979) y su estrategia metodológica, que es la “guía didáctica” adoptada por la Institución Educativa en su proceso de acreditación, los estudiantes desarrollaron la cartografía participativa siguiendo los siguientes pasos o fases:

- a) Actividad integradora: talleres de cartografía participativa, que incluyeron un momento de motivación, un recorrido por los diversos espacios que conforman su territorio (colegio, barrio, municipio) donde ellos observaron su entorno y escribieron los detalles observados de acuerdo a preguntas establecidas por la orientadora (maestra investigadora).
- b) Actividades presenciales: que implicaron revisar la información de lo observado para

posteriormente graficarlo o representarlo a través de un mapa; esta estrategia se desarrolló en subgrupos de 4 o 5 estudiantes.

c) Actividades extracurriculares: aquí los estudiantes debieron preparar la exposición de su mapa para presentarla ante sus compañeros, resaltando cuáles habían sido sus hallazgos, resultados, el análisis y la interpretación de la información recolectada, esto de acuerdo a cada tema desarrollado.

d) Evaluación: donde se plantearon algunas conclusiones del trabajo y expusieron lo que obtuvieron de él, lo que llevó a una retroalimentación del taller.

3.3 Fase de observación

Entre otras técnicas para la recolección de información, y a la vez como estrategias del desarrollo de la propuesta, se utilizaron las derivas, que consisten en “paseos grupales que nos permiten explorar y conocer el espacio físico en el que vamos a trabajar, así como estudiar de manera creativa el espacio que habitamos, a través de recorridos por zonas de nuestra ciudad, institución o pueblo” (Herrera, 2009, p.16).

Durante el desarrollo de las derivas se realizaron entrevistas abiertas, para que los estudiantes conversaran con las personas que encontraran en su recorrido. Finalmente se utilizó el mapeo participativo, que de acuerdo con Ardon, “constituye una modalidad de registrar en forma gráfica y participativa, los diferentes componentes de una unidad de estudio, dando lugar a ubicarlos y describirlos en el espacio y en el tiempo, así como también documentar las percepciones que los pobladores tienen sobre el estado, su distribución y manejo” (citado por Herrera, 2009, p.18).

3.4 Fase de Reflexión

Una vez terminada la propuesta de intervención, se consideró relevante hacer una triangulación de la información donde se expresasen las categorías teóricas y empíricas –la voz del investigador– que nos permitieron encontrar los resultados y hallazgos para su debida sistematización, que fue socializada en un conversatorio con los estudiantes, ya que ellos fueron sujeto y objeto de investigación. Tanto a ellos como a mí nos interesó establecer cuáles fueron los hallazgos, los pros y los contras del proceso para retroalimentar lo positivo y mejorar las debilidades.

4. Resultados

Como parte de los resultados logrados en el trasegar de esta experiencia investigativa, podría decirse que cuando corroboramos la idea de que el hombre es el ser vivo más complejo sobre la tierra, aumentan las angustias para comprenderlo. En este caso, ese ser humano está personificado en cada uno de los estudiantes del grado noveno, que fungen como sujetos-objetos de esta investigación. Es decir, al tenor de una temática como la formación ciudadana, el llamado urgente es que se posicione la cartografía participativa, no solamente con esta partecita de la población sino, con toda la comunidad educativa en general; esto no solamente para dar respuesta al PEI de la institución, sino también por la ingente necesidad de adecuar el mapeo participativo escolar a la comunidad educativa y no al contrario.

Por ello, y casi desde una respuesta en eco, a la complejidad de los vocablos emitidos por los estudiantes, emergieron las siguientes categorías:

1. *Emergencias desde la apropiación de la cartografía social en la I.E.* Aquí básicamente se enfiló un proceso de diagnóstico para construir junto a los estudiantes un mapeo desde la observación participante, asumiendo como coordenadas los espacios que para ellos representan confianza o temor.
2. *Re-configurando saberes desde la cartografía participativa.* Esta categoría pretende consolidar el concepto de aula situada, en el sentido de una reflexión desde el mapeo participativo hacia el contexto donde viven los estudiantes, para desde esa realidad, forjar apuestas que permitan cambiar algunas miradas desesperanzadoras; por ello, es el tiempo quien se encargará de hacer esos inéditos viables.

3. *Re-fundando paradigmas desde la enseñabilidad y educabilidad participativa.* Esta es, si se quiere, la categoría más trascendental, en tanto se encuentra atravesada por la psicología y la sociedad, como es la empatía, en un pretexto por lograr reconfigurar la cartografía participativa del aula situada que viven los estudiantes del grado noveno, a partir de la inteligencia emocional.

4.1 Emergencias desde la apropiación de la cartografía social en la I.E.

Con la orientación del diario de campo No.1 (DC1), se empieza la experiencia en una mañana soleada, aún en pleno verano, el calor es abrazador, siendo las 10:45 de la mañana, me dirijo al grado 9-01 con 46 estudiantes, proponiéndoles una actividad diferente a lo que normalmente hacemos. Les explico que vamos a salir del aula para hacer un recorrido por la institución. Luego, a las 11:10, hago lo mismo en el grado 9-03, y a las 12:05, en el grado 9-02. Al día siguiente continuamos con la actividad en las tres primeras horas de clase, de 7:00 a 9:45 de la mañana, aproximadamente una hora por cada grupo.

Cada subgrupo inició el recorrido con la primera frase que se me ocurrió: “vamos donde están las enemigas suyas”, un grupo de cuatro chicas de 9-01 mencionaron (DC1.NS.ML.R3)⁷ “a mí me da miedo la palomera” (DC1.NS.ML.R4). Estábamos en el espacio asignado para un aula de informática que queda en la parte posterior del colegio, en un segundo piso que permanece generalmente con llave, no todos los estudiantes acceden a él. “Vamos a la parte de atrás” (DC1.NS.ML.R5), “ese corredor no me gusta” (DC1.NS.ML.R6). Algunos estudiantes se detienen

⁷A continuación, se exponen las convenciones que se utilizarán de aquí en adelante:

DC: diario de campo y el número que le sigue identifica el diario.

NS: en este caso es el lugar Normal Superior.

ML: nombre del participante, puede ser el nombre del maestro investigador o de los estudiantes.

R: es el relato y el número que le sigue identifica el relato.

a leer las carteleras, situación que no hacen sino se les pide que lo hagan (DC1.NS.ML.R7). Varios estudiantes afirman que a pesar de que el colegio es tan pequeño, “nunca recorren el corredor de atrás, más bien les genera miedo” (DC1.NS.ML.R8).

Los grupos son mixtos y se observa que cuando los grupos son solo de niñas o solo de niños hay mejor ambiente de trabajo (DC1.NS.ML.R9), entre los grupos mixtos se generan más conflictos, incluso se agreden llegando a utilizar palabras que, aunque para nosotros los adultos son soeces, para ellos hacen parte de su vocabulario normal (DC1.NS.ML.R10). Por ejemplo, “gonorrea” es uno de los términos más utilizados entre los hombres, mientras que las mujeres se refieren a ellos como “agüevados” (DC1.NS.ML.R11).

Pese a lo anterior, la actividad, en general, estuvo bien desarrollada. Sin embargo, se observa que aquellos estudiantes de bajo rendimiento académico y que con frecuencia se “fugan” de clases, aprovechan la situación para no hacer nada y dejar que sus compañeros realicen todo el trabajo. Aquí se evidencia cómo ellos intentan manipular a la docente con mentiras, argumentando: “estoy buscando a mis compañeros” (DC1.NS.ML.R12), “voy por un lápiz”, “si profe lo estoy haciendo” (DC1.NS.ML.R13).

Ahora bien, para elaborar un análisis más profundo de este diario de campo, es importante hablar de dos subcategorías: el derroche de imaginación colectiva y el mapeo participativo como pre-texto para la convivencia ciudadana

4.1.1 Derroche de imaginación colectiva

Teniendo en cuenta que la intencionalidad del proceso investigativo es reconfigurar la cartografía participativa para buscar una formación ciudadana que permita entender la complejidad de la realidad que viven los estudiantes en su aula situada, se inicia con un diagnóstico para que

los estudiantes asuman el derroche de “imaginación colectiva”, en palabras de Francois Laplantine, (1977), para que manifiesten desde su propio vocabulario las angustias, pero también los beneplácitos de hacer parte de un aula situada, que ha sido mapeada para ellos. En tal sentido, se pudo encontrar que los estudiantes piden a gritos una infraestructura confiable, no sólo para que los proteja de la lluvia o del sol, sino para que genere una convivencia sana. Por ejemplo, según algunos relatos, “lo peor de lo que se puede hablar en esta instancia, son los baños, la mitad están cerrados como si estuviesen prohibidos y la mitad que está en uso son uno tras otro peor y aparte error humano, mal olor, desaseo; y aparte es una cafetería o lugar donde se vende y comercializa ‘incienso sagrado’”⁸ (DC1.NS.ST.R17).

En primera instancia se puede traer a colación a Offen (2009, p.1), cuando dice: “o mapeas o te mapean”, frase que puede aplicarse a la realidad que viven los estudiantes que han asumido una postura en contra del consumo de sustancias psicoactivas, en el sentido que, quienes son consumidores, empiezan a hacer de los baños los espacios para el consumo del “incienso sagrado” (DC1.NS.ST.R17) Por lo tanto, ese territorio pareciera empezar a estar marcado y se convierte en límite invisible que impide que todos pueden llegar, ya sea por desconfianza o por temor. Por decirlo de alguna manera, esos espacios ya fueron mapeados y son destinados a otras actividades distintas a suplir necesidades fisiológicas; por lo tanto, se convierten en territorios vetados para algunos estudiantes: mientras unos “ya mapearon” territorios, los demás, se sienten “mapeados”.

Se aclara que cuando se hace el llamado a “mapear antes de que lo mapeen” es en la dirección de encontrar salidas para que los baños no se conviertan en espacios vetados, y a ese llamado está convocada toda la comunidad educativa si quiere atender a una clara manifestación de ruptura en la formación ciudadana. Independientemente de la discusión sobre lo bueno, lo malo

⁸ Los estudiantes utilizan esta expresión para referirse a la marihuana.

y lo feo de las drogas, aquí se requiere, en primera instancia, la búsqueda de la convivencia.

Otros relatos confirman el análisis anterior: cuando se habla de lugares incómodos se señalan los baños, “porque en ocasiones algunos estudiantes consumen drogas y hay poca privacidad” (DC1.NS.SR.R25), “los baños porque algunos estudiantes los utilizan para hacer otras cosas fuera de ir a sus necesidades” (DC1.NS.CM.R26), “el lugar del colegio que se siente temor es en los baños porque hay muchos viciosos y nos pueden perjudicar ya sea que nos hagan daño o nos acosen o nos obliguen a consumir drogas” (DC1.NS.EB.R28).

Lo que se puede notar es que aquellos espacios que pudieran pensarse para el bienestar de los estudiantes, como son los baños y la tienda escolar, se convierten en lugares “non–santos”. Debido a esto se infiere una especie de contradicción en términos de cartografía social, todo porque los mismos estudiantes así lo han mapeado. Desde la democracia, pudiera pensarse en posibilidades normales de construcción de territorios, que los jóvenes van conquistando, pues por la mayoría de la sociedad el consumo de drogas es catalogado como contrario a los parámetros sociales; quizá no se ve como lo que es: una enfermedad, o una calamidad pública, un problema de salud pública. Sin embargo, la sociedad no va a aceptar esos territorios porque transgrede las normas sociales. Es decir, desde el imaginario colectivo, se convierten esos territorios, en focos de problemas sociales.

Es importante ahora hablar de los espacios que hemos decidido llamar seguros, en términos de percepción de seguridad, bienestar, confianza, entre otros. En ese sentido, vale la pena entonces traer a colación el siguiente relato: “La parte que nos hace sentir seguras es la sala de profesores ya que allí es muy calmada y no encontramos ninguna mala palabra” (DC1.NS.NA.R30). Este relato permite analizar que los estudiantes ven en la sala de profesores, el espacio para resguardarse de aquello que les hacen oír palabras poco aceptadas por el colectivo, pues estas hacen parte de

una jerga propia de quienes ya “mapearon” un territorio.

En párrafos anteriores se hizo mención a la “imaginación colectiva” y entonces nos encontramos con dos palabras creadas por los mismos estudiantes: “Incienso sagrado” metalenguaje, analogía o metáfora, que va calando en el imaginario colectivo y comienza a ser parte del vocabulario cotidiano, “normal”, que es aceptado por unos y rechazado por otros, dado lo que esa palabra representa. Los últimos, a pesar de llamarle incienso sagrado, realmente no le quieren rendir culto, solo quieren alejarse de esos espacios que “huelan” a ese incienso.

Cuando los estudiantes hablan de encontrar seguridad en la sala de profesores, vale la pena volver a retomar a Laplantine (1977), en el sentido de que la imaginación colectiva está cargada de simbolismos, en el campo de los mitos, las razones, las pasiones y de los mundos esperados, por los que las personas se juegan la vida. En fin, “la matriz de la imaginación colectiva se dirige a la totalidad del hombre, mucho más que a su mera inteligencia o su actitud crítica... fabrica una alternativa mítica, es decir, integral, que funciona de acuerdo con la ley del todo” (p.31).

Eso significa que algunos estudiantes quieren estar de lado del adulto, en este caso del maestro, diría Vigostky (1979) que míticamente se erige como una persona que brinda seguridad, confianza y tranquilidad, en términos de conocimiento, permite la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Podría decirse que los estudiantes ven a los profesores como sus salvadores, a propósito del mesianismo planteado por Laplantine. Son tan grandes los efectos que han causado los espacios de inseguridad en los estudiantes, que quieren acercarse a los maestros, fenómeno que para algunos de ellos parece poco creíble. Sin embargo, ese clamor se percibe porque los niños parecieran estar en una cartografía de la desesperanza.

En ese mismo orden de ideas, pero sobre todo en lo que tiene que ver con la configuración de mitos, vale la pena hacer hincapié en este relato respecto al lugar seguro: “la Rectoría: cada vez

que pasamos por ahí nos volvemos juiciosos” (DC1.NS.RM.R33). En términos de seguir considerando a la instancia rectoral en relación directa con el mito de la autoridad y que funciona de acuerdo con la ley del todo o nada como dice Laplantine. Pero más allá de esa reflexión podemos darnos por bien servidos en la Normal María Inmaculada, en el sentido de que aún contamos con estudiantes que le juegan al valor del respeto por el otro.

Por otro lado, contrario a lo que pensamos los maestros, para los estudiantes, espacios como la biblioteca y los pasillos también han cambiado de connotación, “la biblioteca: nos aleja del ruido del exterior, donde podemos disfrutar de actividades dinámicas en silencio y tranquilidad” (DC1.NS.AL.R31). A pesar de que algunos maestros sienten que a los estudiantes no les gusta asistir a la biblioteca, el anterior relato deja entrever, por lo menos, otra cartografía, que vale la pena aprovechar.

Por su parte, el relato: “El pasillo del salón: podemos hacer nuestras actividades favoritas y relajar nuestro cuerpo en un ambiente tranquilo” (DC1.NS.EU.R32), permite ver el pasillo cercano a su aula, como la posibilidad de bienestar y regocijo. Por lo menos estos espacios, dentro de la cartografía de la Normal siguen cumpliendo su rol de territorios de paz; fenómeno que contrasta con otros momentos de la historia de nuestra Institución, cuando por cuenta del hacinamiento, esos lugares no cumplían ese rol. Grato es saber que aquí podemos contar con una gran razón para demostrar ante las autoridades competentes los beneficios de no aplicar solo el razonamiento matemático de las relaciones técnicas sino un razonamiento de calidad.

4.1.2 El mapeo participativo como pre-texto para la convivencia ciudadana

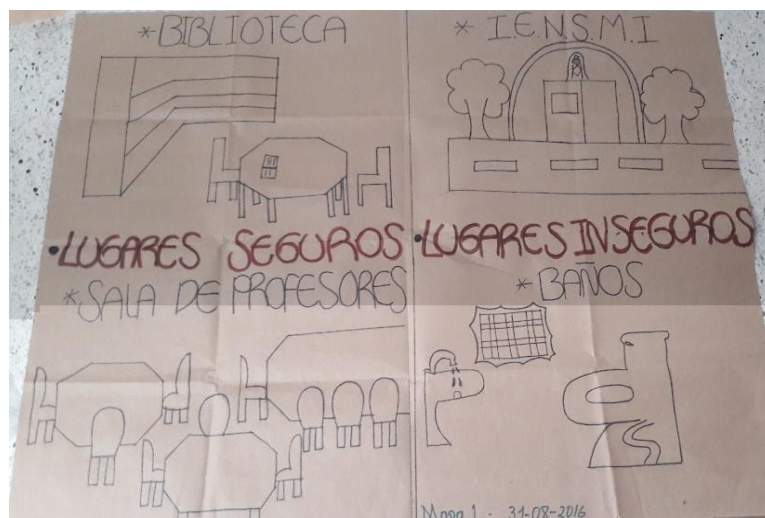
En cuanto al desarrollo del mapeo, los mismos subgrupos se organizaron con papel y marcadores, para representar gráficamente lo que habían observado y descrito anteriormente. La mayoría salieron a los corredores, otros se quedaron en el salón por comodidad.

Se observó un trabajo organizado, algunos grupos se dividieron las labores para darle participación a todos, en otros es el que mejor dibujaba quien hizo la mayor parte, pero en general hubo un trabajo colaborativo. Se evidenció que hay mayor dificultad al iniciar, pues no encontraban las imágenes acordes, y expresaban que dibujar es más difícil.

A pesar de que se evidencia agrado por el trabajo, los estudiantes que tienen dificultades en el proceso académico insistían en la nota por cada actividad que realizaban. Esta es una situación que hay que superar.

Como era la primera vez que hacían un mapeo, encontraron dificultad en cómo plasmar las ideas a través del dibujo, se observó el trazado tradicional de los espacios, son pocos los que utilizaron otro tipo de imágenes, símbolos o convenciones para representar las ideas.

De manera aleatoria se escogieron tres mapas creados por equipos de estudiantes, los cuales, además de corroborar el análisis realizado en renglones anteriores, muestran que tienen en su mente muy bien definidos los espacios, que dentro de su cartografía institucional, son seguros o inseguros. El mapa 1 (ver fotografía), fue dividido en dos partes: una para los lugares seguros como la biblioteca y la sala de profesores, y el otro lado para los lugares inseguros. Si pudiéramos ver el mapa sin los textos, daría la sensación de que a un lado están los espacios tradicionalmente designados para las clases y al otro lado los espacios libres.

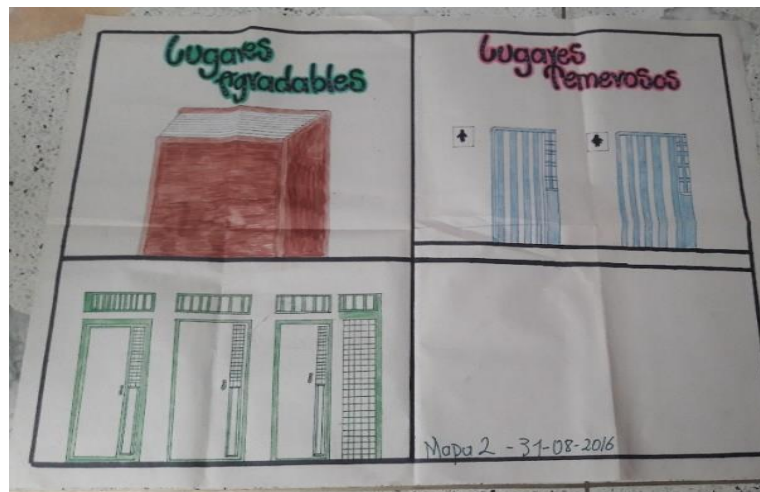


Mapa 1. Fuente: Diario de Campo 1 (DC1. NS. M1)

Al leer los textos, lo que pareciera ser el espacio de aire libre es considerado inseguro, de igual forma el llamado “pasillo de las plataneras” y los baños; y lo que cotidianamente se asume como poco agradable, es considerado como espacio seguro, en este caso la biblioteca y la sala de profesores. A pesar de que al pasillo de las plataneras le dibujan de manera representativa la virgen, es parte de los lugares no sagrados.

En el mapa 2, se hace más o menos la misma clasificación, pero llama la atención que siendo la biblioteca un lugar agradable, simbolizado con un libro, que dibujaron grande, lo que significa que definitivamente la ven como espacio seguro, realmente no la identifican como un espacio para la lectura, pues el libro está cerrado; además, en sus relatos tampoco hacen alusión a esta actividad. También dibujaron las puertas de los salones, pero con una marcada infraestructura de seguridad: rejas por todos los lados. Puede ser por la ansiedad de suponer que esas rejas realmente les van a brindar seguridad o porque miran a sus salones como cárceles, pero como ellos mismos lo plantean, solo cuando no hay clases. Pintaron los baños como lugares “temerosos” y les dibujaron las puertas cerradas; por un lado, porque adentro “suceden cosas” diferentes para las que fueron designados, pero también porque claman que esas puertas se abran, pues generalmente

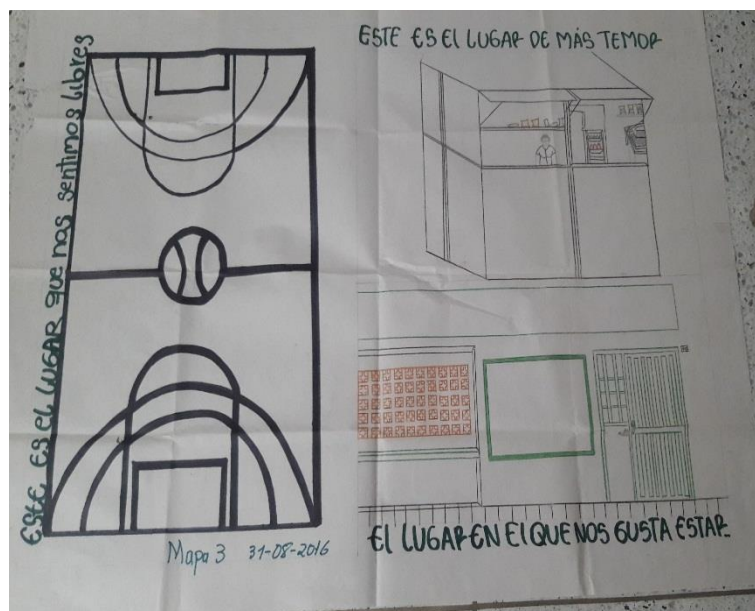
permanecen cerradas por orden de las directivas.



Mapa 2. Fuente: Diario de Campo 1 (DC1.NS.M2)

En fin, los relatos y los mapas realizados por los estudiantes se convierten en un pre-texto que exige la puesta en marcha de decisiones que permitan mejorar la convivencia ciudadana. Esos límites virtuales que ellos han creado desde dos categorías, la seguridad y la inseguridad, aunque no son suficientes, son importantes, porque se convierten en un clamor tácito para hacer de la Institución Educativa un espacio de convivencia ciudadana significativa.

El tercer mapa, está dividido en tres partes: en el polideportivo se sienten libres; el lugar de más temor es la tienda escolar; y el salón el lugar en que les gusta estar. En general, el espacio cerrado como el salón los hace sentir seguros, además, ahí tienen la oportunidad de establecer una convivencia pacífica con sus compañeros. Llama la atención que opinan que el deporte los hace libres; faltaría hacer un seguimiento exhaustivo de las razones por las cuales la tienda escolar les causa temor.



Mapa 3. Fuente: Diario de Campo 1 (DC1.NS.M3)

A partir de los hallazgos que surgieron con base en los mapas creados por los estudiantes, podría pensarse, más o menos en una relación quizá no exacta, pero sí de analogía, con Martín Barbero (2002), cuando habla de una nueva cartografía social. Para el autor la relación básicamente está ligada a la llegada de las nuevas tecnologías y cómo la internet ha reconfigurado el mundo, los espacios geográficos ya no son límites físicos sino límites virtuales. Para el caso de nuestro proyecto, los niños, al reconfigurar o re-significar esa cartografía participativa, pudieron ver que también en su Institución hay unos límites, unos espacios-tiempos “virtuales” que ellos mismos son capaces de diferenciar, ya sea porque son “non-santos”, les causan tristeza, o les ofrecen cierta seguridad para vivir de manera feliz en la Institución.

Dichos límites son virtuales si se tiene en cuenta que no están contruidos en físico, se han creado por cuenta de las acciones propias de los mismos estudiantes. En otras palabras, esos límites estarían ligados a las emociones de los niños, más allá de los límites físicos que les imponen las aulas. Pues como también dice el autor: “¿quién ha dicho que la cartografía solo puede representar

fronteras y no construir imágenes de las relaciones y los entrelazamientos, de los senderos en fuga y los laberintos?” (Martín-Barbero, 2002, p.11)

Vale la pena ligar la reflexión anterior a la siguiente:

A lo que se llama lugar de la cultura –escuela, museos, teatros, parques, etc.– se le ha dado una gramática de control y es a esta actividad lo que la práctica burguesa llama “cultura”. Pero la cultura, como expresión profunda y espiritual, le permite al ser humano imponerse a su propia condición; lo salva de la soledad. [...], aparece un espacio de fuga y que adquiere una forma de creatividad, certeza de sus propios límites, convicción y esperanza. (Zambrano, 2005, p.166)

A partir de esta cita se puede decir que aunque el mapeo resultante, no se “consume” literalmente en su totalidad, todos los mapas logrados sí dejan entrever cómo los estudiantes reconfiguran la cartografía institucional, unos para sus ansias, otros para su resguardo, pero al fin, con unas nuevas figuras de razón. Es decir, se da la construcción de espacios de fuga, certeza de sus propios límites, pero también espacios para la convicción y la esperanza.

4.2 Re-configurando saberes desde la cartografía participativa

Desde esta mirada, el ejercicio de salir de la Institución y hacer un breve recorrido hasta el parque principal, pretende que los estudiantes visualicen de otra manera el lugar por donde pasan todos los días, pero realmente no conocen (DC5.PP.ML.R1). Previo a esta actividad, en el salón de clase los chicos debían hacer un dibujo sobre cómo perciben a Caicedonia, para después sustentarlo con un relato (DC5.PP.ML.R2).

Al leer los relatos, se puede interpretar que tienen un concepto desesperanzador, probablemente, esto se deba a los actos relacionados con el fenómeno de violencia, expendio y

consumo de sustancias psicoactivas que se vive a diario. Esto se ve reflejado en el siguiente relato:

Este pueblo no es más que otro del montón para el país. Lo veo de buena forma por su historia, su cultura y sus habitantes. Hasta lindo es pero esa no es toda la verdad. Mi realidad es algo cruel, “noticias” de muertes, sicariatos, robos, chismes, irrespeto. Nadie le importa nada que si mismo (alcaldía), constantes amenazas, personas que ni respeto hacia su madre tiene. Estoy harto de esto, pero la cruel realidad no ha de cambiar de un día para otro (DC5.PP.JC. R3).

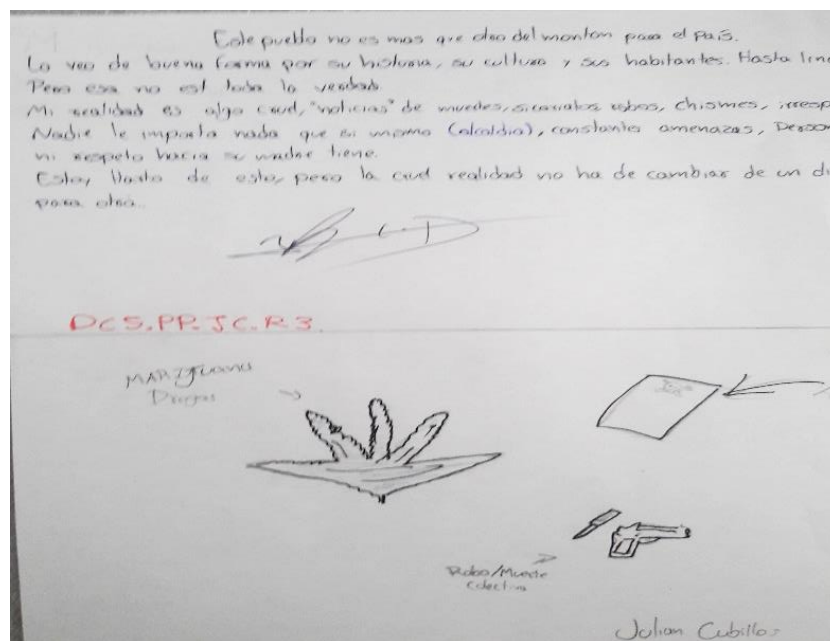


Ilustración 1. Fuente: Diario de campo No.5

No podemos calificar esto como nada más que un quemadero de planta psicoactiva y un matadero humano donde te calientan por vivir en una calle con carrera “tal” y te rematan por hablar con cualquier fulano, un mierdero donde no hay tranquilidad, donde usted sale a la calle con el miedo de que lo van a “pelar” como comúnmente lo dicen, eso sí, tenemos que permanecer callados, porque después de todo “ver, oír y callar”. (DC5.PP.KO.R4)

La siguiente ilustración evidencia esa realidad:

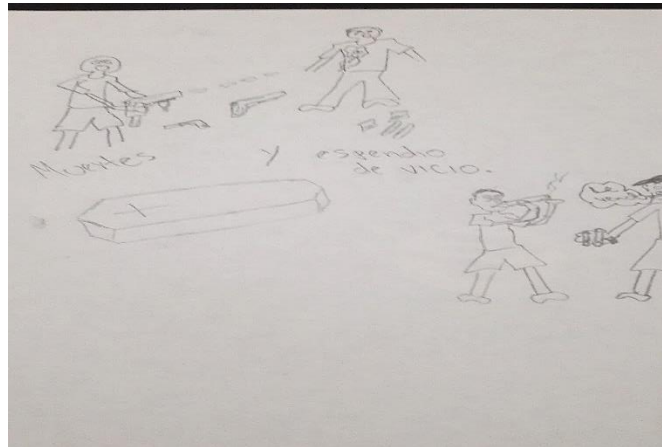


Ilustración 2. Fuente: Diario de campo No.5

También hay estudiantes que, aunque reconocen sus problemas, ven su municipio de otra manera:

Desde mi punto de vista y como lo expreso en mi dibujo Caicedonia es un lugar agradable y tranquilo puede que la mayoría de las personas no piensen lo mismo porque matan mucha gente, pero hay que entender que a los que matan no son inocentes ellos se meten en problemas y les pasa eso, pero para mi punto de vista es un lugar agradable y tranquilo.

(DC5.PP.AC.R5)

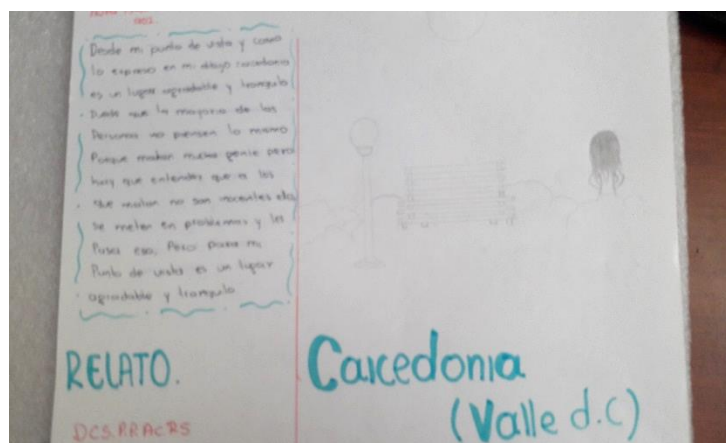


Ilustración 3. Fuente: Diario de campo No.5

“Para mí el pueblo representa el amor, la naturaleza, la paz, la recreación. El pueblo para mí es como una segunda casa porque es donde nací y crecí...” (DC5.PP.EU.R6).

Las posibilidades que abre esta experiencia para reconfigurar saberes, con base en los relatos y los mapeos realizados por los estudiantes, dejan claro que “el ejercicio de cartografía social es una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva; es un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural” (Herrera, 2006. p.3).

Aunque los dos relatos y los mapas tienen miradas relativamente diferentes; en suma, están ubicando al aula situada dentro de un contexto socio-económico e histórico-cultural alrededor de la violencia, la inseguridad, el sicariato y el consumo de sustancias psicoactivas, como fenómenos preponderantes.

En ese sentido, vale la pena traer a colación a Clavijo (2014), cuando dice, en relación con la cartografía social, que su carácter inédito “le permite reinventarse para cada nuevo proceso usando el mapa como pre-texto para la construcción colectiva de conocimiento”. (p.23) En la misma línea, Herrera (2009) indica que la cartografía social “utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio en un proceso de conciencia relacional” (p.3). Precisamente, se reitera el fenómeno de la drogadicción como variable a intervenir tanto en el espacio institucional como en el municipal, es un pre-texto de llamado de atención y de alerta, porque efectivamente, ese fenómeno se está convirtiendo en un obstáculo para la convivencia ciudadana. Quizá la salida esté desde el desarrollo glocal, como lo plantea Robert Robertson (1980).

Zambrano (2005), menciona, “en esta línea es oportuno interrogarse cómo el aprendizaje tiene un lugar en un espacio y cómo la transmisión delimita, fuertemente, dicho espacio” (p.89).

Como ya se ha dicho, los estudiantes asumen los pasillos como espacios para el aprendizaje, más contextualizados y agradables. Muchas veces solemos creer que los únicos lugares para el aprendizaje son las cuatro paredes de la “jaula”. Es decir, seguimos jugándole a la transmisión de información, pero no a la orientación de un conocimiento situado, con significante y significado.

Por otro lado, cuando se promueve que el estudiante, de manera participativa, construya saberes, los resultados no dejan menos que sorprender; pues ellos rotulan muy bien los espacios, como dice el autor, lo hacen sin presión, de manera espontánea, quizá desde sus prejuicios, pero también desde la realidad que los envuelve. De todas formas, una realidad que los lleva a producir aprendizajes propios que guiarán la toma de sus decisiones.

4.3 Re-fundando paradigmas desde la enseñabilidad y educabilidad participativa

Siguiendo el itinerario del diario de campo N° 5, nos dirigimos al parque (ver ilustraciones 4 y 5) con la intención de que observaran, desde una perspectiva distinta, el recorrido que todos los días hacían sin detenerse a mirar a su alrededor (DC5.PP.ML.R8). Los estudiantes se ubicaron en el parque principal del municipio, me sorprendió que varios estudiantes nunca habían ingresado al edificio de la administración municipal y que otros solo hubieran entrado una vez con su mamá a realizar alguna diligencia, ellos se preguntaban qué tenía de importante ese lugar. La mayoría de los estudiantes coincidieron en que el parque era un lugar más por donde más pasaban para ir al colegio (DC5.PP.ML.R9).



Ilustración 4. Fuente: Diario de Campo No.5



Ilustración 5. Fuente: Diario de Campo No. 5

Motivados entonces, por el desconocimiento de su municipio y aún de su propio barrio, surgió la idea de investigar sobre su territorio, lo cual generaría sentido de pertenencia, amor por el terruño y transformación de las ideas negativa que tienen de él. Una vez más, usamos la cartografía, no obstante, en esta segunda oportunidad recurrimos a otro tipo de metodologías, que hicieron el trabajo aún más significativo: la video-cartografía y las derivas o salidas pedagógicas (DC5.PP.ML.R11).

La experiencia, vinculada con la trascendencia del sujeto, se refiere al acto por el cual él vive la transformación de su ser. Cualquiera que sea su magnitud, siempre será la ocasión de vivir el mundo, sus cosas, los valores, las representaciones y percepciones de otro modo. (Zambrano, 2005, p.72)

Precisamente eso logra la cartografía participativa, unas nuevas miradas de mundo; para muchos podrá parecer inocuo, sin valor, pero para los estudiantes, la sorpresa fue que aprendieron algo nuevo, pues no conocían la institución que administra su municipio, que hace parte del acontecer político y de la burocracia, pero probablemente también de la democracia.

Lo anterior dio pie a que los estudiantes tuvieran la experiencia de reconocer su entorno,

así, se decidió emprender el proyecto de realizar una video-cartografía del barrio que escogieron. Al explicarles en qué consistía la video-cartografía, se generó ruido y angustia entre los estudiantes, algunos de ellos manifestaron: “aaah, sí ¿qué le voy a mostrar?, aquí, venden marihuana [carcajadas]” (DC5.PP.CA.R12), “uyy profe ¿cómo así? ¡Pero aquí no hay nada que mostrar!” (DC5.PP. B. R13)

A partir de esas inquietudes se enfiló un proceso de orientación para el desarrollo de la video-cartografía, explicando la utilización de instrumentos como la entrevista y la observación. El trabajo debía ser realizado en grupos, que se organizarían de acuerdo a los barrios donde viven los estudiantes, teniendo en cuenta la ubicación y la extensión de cada barrio. Para tener más elementos de apropiación, previamente se realizó un acercamiento al Plan Básico de Ordenamiento Territorial del municipio (PBOT) (DC6.VC.ML.R1). La guía del trabajo requería destacar aspectos como: lo positivo del barrio; las actividades económicas; las principales instituciones culturales, educativas, deportivas, cívicas, entre otras; y la participación del barrio en las actividades del municipio. En lo posible debían realizar entrevistas a miembros de la comunidad o de la Junta de Acción Comunal, que luego serían expuestas y discutidas en clase. Dicho trabajo recibió el nombre de “Mi barrio un espacio de aprendizaje” (DC6.VC.ML.R2). Cada grupo hizo su presentación, a través de un registro fotográfico y una exposición oral.

Al tenor de los planteamientos de Herrera (2009) y Herbegger y Mancilla (2006), en definitiva, la cartografía participativa facilita el manejo de la información desde el punto de vista visual, ya que muestra cómo se perciben los contextos; pero la cartografía participativa no solo hace uso del mapeo sino también de otros instrumentos como la video-cartografía, las entrevistas, la observación, los recorridos de campo, la narración de experiencias cotidianas, las plenarios, entre otros. Así las cosas, se genera una enseñabilidad que re-funda los paradigmas a través de los

cuales se ha asumido la construcción de saberes, en este caso, de las Ciencias Sociales. El maestro permite colocar su conocimiento al servicio del otro, con la posibilidad de instaurar una verdadera construcción colectiva del conocimiento.

Por su parte, desde la educabilidad, la cartografía participativa permite que los estudiantes se inmiscuyan en las dinámicas propuestas, a pesar de los diferentes ruidos que pueda causar el hecho de proponer una metodología diferente, o unos ejes temáticos que son controversiales. Es decir, la enseñabilidad y la educabilidad, convergen desde la cartografía participativa, en la construcción del aula situada de los estudiantes del grado noveno, que se encuentran en una edad en la que persisten muchos interrogantes, en la que se están autoconociendo y empiezan a reflexionar sobre sus proyectos de vida ¡Qué mejor que hacerlo desde nuevas formas que involucran al otro en la re-significación de su contexto! Por eso, ellos expresan: “qué bueno que todas las clases fueran así” (DC1.NS.NV.R14), hay que destacar que fue un espacio de libertad, donde ellos expresaban tranquilamente sin sentir temor de represalias, lo que sentían (DC1.NS.ML.R15). “Las clases deberían ser con más frecuencia así, donde no sólo viéramos temas, sino la posibilidad de expresar lo que sentimos, o que los temas de clase los podíamos también trabajar en otro espacio que no fuera solo el salón de clase” (DC2.PS.ML.R59).

El resultado de la video-cartografía, evidencia que se enfilan un proceso de glocalización, en tanto se les pide a los estudiantes que esta se salga un poco de los discursos inmersos en el conflicto o la drogadicción; la idea era, más bien, intentar convertir ese problema en una oportunidad para generar soluciones creativas (Herrera, 2009).

Lo acontecido se puede referenciar en palabras de Zambrano, para quien la cultura es vista como:

Un conjunto de acciones encaminadas a producir algún tipo de conversión íntima en el ser

y aquella de la expresión física de las instituciones. Usualmente la cultura es asumida como un lugar físico donde el ser humano expone las producciones del espíritu (2005, p.166)

4.3.1 Un mapeo social forjador de sentido

En consonancia con los planteamientos anteriores, se considera que la video-cartografía realizada por los estudiantes permitió analizar las relaciones sociales, económicas, culturales y políticas que están latentes en algunos de los barrios del aula situada. Algunas conclusiones expuestas fueron:

Para el caso del barrio Fundadores, reconocieron que, a pesar de ser un barrio estigmatizado, representa un alto porcentaje del desarrollo económico del municipio, destacando en él la presencia de instituciones deportivas, educativas, de salud, el coliseo de ferias, el parque agroindustrial, industrias integradas, la plaza de mercado, el terminal de transportes y un amplio sector de tiendas y misceláneas (DC6.VC.ML.R4).

En palabras de Martín-Barbero (2002) esto implica “cartografiar no solo agendas sino modos de investigar” (p.17), se puede notar cómo los estudiantes re-significan aquellos territorios que antes estigmatizaron, ahora, a través de la investigación, se dan cuenta que esos lugares también pueden salir adelante, ya sea porque cuenta con una institucionalidad o porque “se están reconfigurando otras relaciones entre sociedad, cultura y política” (Martín-Barbero, 2002, p.18) Stenhouse (1998) refuerza el carácter investigativo de esta estrategia, pues de nada serviría compartir con los estudiantes una serie de conceptos, definiciones, métodos, sin darle un sentido investigativo a la formación ciudadana.

Un segundo grupo, destacó en el barrio María Inmaculada, la presencia de la Casa de la Cultura, lo que generó un debate, ya que un estudiante, defendió arduamente la participación y

gestión de la Casa de la Cultura en el municipio (DC6.VC.SG.R5), argumentando que, a pesar de esto, “los jóvenes no se integraban a los programas presentados por ella” (DC6.VC.SG.R6). Los demás compañeros decían que dichos programas no colmaban sus expectativas, que no ofrecían actividades que les llamaran la atención: “la verdad es más pereza y no nos gusta ese tipo de danzas” (DC6.VC.IC.R7), además, dijeron “que también faltaba apoyo de la administración municipal y que las instituciones educativas tampoco generaban una real motivación para que los estudiantes participarán, solo cuando había algunos eventos institucionales buscaban su apoyo” (DC6.VC.SG.R8).

En el marco de la exposición del barrio El Carmen, se hicieron unas entrevistas a transeúntes en el parque principal. La pregunta central era “¿Cómo ve el parque actualmente, después de la remodelación?” las respuestas en general, apuntaban que les parecía muy bueno, pero que al municipio le faltaba ofrecer más eventos culturales a los que pudiera asistir toda la población (DC6.VC.E1.R9). Mientras los jóvenes no aprovechan lo que la Casa de la Cultura ofrece, la comunidad en general pide más espacios de cultura.

Un estudiante, entrevistó al párroco de Nuestra Señora del Carmen sobre un tema en particular, que fue el “consumo de sustancias psicoactivas”, lo que generó una polémica entre los estudiantes, relacionada con el respeto hacia lo que piensa el otro. Esta situación generó un momento de tensión, por tal razón, el estudiante pidió que se “respete la palabra y la opinión y la posibilidad de expresar lo que se piensa frente al tema” (DC6.VC.CA.R10), pues había posiciones encontradas. Este ejercicio fue fundamental, se evidenció que los estudiantes tenían posturas claras frente al tema y defendían sus intereses, pero ante todo pidieron que sus opiniones fueran respetadas, como base de la convivencia del grupo.

Una de las estudiantes destacó la idea de que el patrimonio cultural arquitectónico del barrio El Carmen, se está viendo afectado por los cambios en la cultura, pues se están agregando más locales comerciales en detrimento de las fachadas tradicionales cafeteras (DC6.VC.AC.R11), “cambiamos ese matrimonio paisa por casas más modernas cuadradas, hasta se han tumbado... el Carmen y la zona central es uno de los primeros barrios del pueblo, la modernización ha dejado atrás el estilo paisa clásico y nos ha llevado a tener nuevos estilos de casa...adaptando otros estilos de vivienda” (DC6.VC.ST.R12).

Martín-Barbero (2002), a propósito de las formas en que los movimientos sociales de migración transforman los territorios, indica que “contradictoriamente con lo que producen las redes del mercado [...] las identidades se solapan perdiendo su antigua nitidez” (p.13). Eso significa que Caicedonia tiene que albergar relaciones sociales en las que confluyen la cultura “valluna”, puesto que administrativamente pertenece al departamento del Valle, pero también con la cultura “paisa”, puesto que por su ubicación geográfica tiene mayor identidad con el eje cafetero. Por eso es que el PBOT tiene un gran dilema entre definir al municipio como valluno o cafetero; y esa angustia comienza a emerger en las mentes del grado noveno.

En un aparte anterior se hacía la reflexión de que muchas veces son otros quienes mapean y nosotros los mapeados, de ahí la advertencia “mapeas o te mapean”. En tal sentido, no puede pasar desapercibido Paulo Freire (1973), pues a través de la video-cartografía, los estudiantes inician un proceso de mapeo para acabar con lo que él llama el monopolio de la palabra de los grandes dominadores; según este autor, a las Ciencias Sociales les compete pagar su deuda histórica⁹ por medio de la educación de personas que pueden ubicarse dentro de un colectivo desfavorecido de la humanidad. No se puede negar que los estudiantes están expresando a gritos

⁹ Derivada de una enseñanza basada en héroes y fechas descontextualizadas, pero no en hechos históricos con significado.

la complejidad y diversidad de las situaciones de desigualdad que vive Caicedonia. El autor mismo hace el llamado “se requiere más que nunca, una filosofía de la educación que piense desde el oprimido y no para el oprimido. Una educación encaminada a romper con la cultura del silencio” (Freire, 1973, p.105).

4.3.2 Aprendizaje situado, un encuentro con la otredad, un deber ser para la construcción de ciudadanía

Para la construcción de esta categoría, fue importante el desarrollo de talleres de expresión emocional y salidas pedagógicas denominadas “comitiva”. El taller de expresión emocional se llevó a cabo con la colaboración de la docente de apoyo, se realizó una actividad dividida en dos secciones: un círculo reconstructivo y el mapeo del cuerpo humano.

La salida pedagógica, estuvo marcada por una actividad de compartir alimentos y un conversatorio. La actividad tuvo una preparación previa, como se evidencia en los diarios de campo N°2 y N°4.



Ilustración 6. Fuente: Diario de Campo No.4

El taller se desarrolló a partir del trabajo en grupo con el llamado “círculo reconstructivo”



Ilustración 7. Círculo reconstructivo. Fuente: Diario de Campo No.4

Se ha dicho que la cartografía participativa involucra diferentes instrumentos y técnicas, en un intento por alcanzar una relación directa entre lo que ellos han observado al exterior de su cuerpo humano, se intentó entonces buscar, lo que Daniel Goleman (1996), llama “la conciencia de uno mismo”, esa facultad que llaman empatía. La intencionalidad fue que los estudiantes que asumen una postura negativa frente al fenómeno social de la drogadicción, que fue el hallazgo más relevante, reconozcan que de una u otra manera hacen parte del problema, lo cual incluye a aquellos que asumen una postura de indiferencia. El mapeo del cuerpo humano, fue un ejercicio que permitió darnos cuenta que los estudiantes se encuentran relativamente desorientados con respecto a los sentimientos de quienes les rodean, y por eso muchas veces no asumen una sensibilidad para entender al otro. Eso se ve reflejado por ejemplo en los siguientes relatos: “es difícil decir lo positivo, es mal fácil lo negativo” (DC4.NS.ML.R10), “cuando no se es el parcerero me cuesta decirle algo” (DC4.NS.ML.R11), “tocar al otro no es fácil, hay rechazo” (DC4.NS.ML.R12).

Llegados a este punto, es importante traer a colación a Lave y Wenger (1995), con sus aportes sobre el aprendizaje situado, en tanto durante toda la experiencia de la creación de la

cartografía participativa se marcó una diferencia con la mera acción, para darle una connotación investigativa, desde la pedagogía activa y con una relación directa al contexto o aula situada a la que están amarrados los estudiantes del grado noveno. Es decir, no se amarró al estudiante a su terruño, más bien se estableció una relación directa con el desarrollo humano.

Ahora bien, el diario de campo estuvo ligado sobre todo a la empatía, en palabras de Goleman “la empatía es ponerse en la piel de los demás”, eso significa “sentir dentro”, algo parecido a cuando los bebés se muestran afectados cuando oyen el llanto de otro niño, lo cual ha sido considerado el primer antecedente de la empatía. Lo que se pudo observar durante la actividad, y con base en los diarios de campo desarrollados, es que probablemente no ha habido ningún proceso de empatía con aquellos jóvenes ligados al “incienso sagrado” o que “está güelida” (DC2.PS.ML.R42), que para ellos quiere decir que ha consumido marihuana y se le siente hasta en la ropa, pero también significa que una persona está eufórica o alegre se infiere que por la razón anterior (DC2.PS.ML.R43).

Aquí cabe la acotación de Zambrano: “el sentido promueve el sentimiento más profundo de adhesión al propiciar las condiciones de la identidad frente a sí y a los otros” (2005, p.173). Sobre todo hay que ponerle mucho cuidado a aquellos metalenguajes que realmente, en un intento por ocultar la realidad, se convierten en no verbales. Para Daniel Goleman las emociones se transmiten de un modo no verbal, un lenguaje que puede transmitir mensajes mucho más contundentes que la comunicación verbal. Aunque algunas palabras son consideradas “normales”, se sabe que aún conservan una fuerte carga emocional, ligada a un mensaje no verbal, por ejemplo cuando los chicos plantean: “mi mamá me dice marica” (DC2.C.NS.R36), o cuando las niñas les dicen a los chicos: “agüevados”, “mucho tonto”, “marica” (DC2.PS.NS.R39).

5. Conclusiones y Reflexiones

Podría decirse, en primera instancia, que la intencionalidad que condujo esta investigación se ha cumplido a cabalidad; en tanto se ha logrado colocar un grano de arena que aporta a la resignificación de las prácticas pedagógicas de las Ciencias Sociales. Ahora los estudiantes saben que pueden construir su propia memoria histórica, generar procesos críticos desde la identidad de su aula situada, pero sobre todo reconocen que tienen voz y voto. Ya no son los objetos para depositar conocimiento, ahora han aprendido a construirlo.

Aunque la convivencia ciudadana no se logra de la noche a la mañana, se pudo entrever que las diferentes estrategias que convergieron alrededor de la cartografía participativa, les permitieron a los estudiantes mejorar el trabajo en equipo. Aquellos estudiantes que, al principio, mostraron poco interés, al final se sintieron parte de las reflexiones de sus compañeros, entendieron que, si no mapean, los mapean; algo que ellos no pueden permitir.

En relación con algunas especificidades del proceso investigativo, por ejemplo, a propósito del derroche de imaginación colectiva, la experiencia permitió reconocer que los estudiantes ven en la escuela un espacio-tiempo para la paz. Por eso se hace el llamado a que el MEN no reduzca el derecho a la educación a matrices matemáticas disfrazadas de relaciones técnicas que hay que cumplir solo porque la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) lo solicita. Se propone que el derecho a la educación se asuma desde una postura de calidad, como lo plantea Delors (1996), cuando habla de la educación o la utopía necesaria, y hace el llamado a reconocerla como el instrumento para la libertad, la justicia social y la paz. Este ejercicio investigativo así lo infiere y por eso, desde lo glocal, invita a seguir insistiendo en luchar por el derrocamiento del Decreto 3020, nefasta legalidad para favorecer escenarios de desesperanza en

las escuelas.

Qué importante haber podido contar con este ejercicio, por demás una experiencia gratificante, que obliga a ser conocida por las directivas, a fin de replantear la administración de la planta física; re-estructurar el currículo, en aras de ofrecer una cartografía situada, es decir, desde las angustias y las perspectivas de los estudiantes; y aportar a la construcción democrática de una territorialidad, en la cual toda la comunidad educativa tenga acceso y participación.

Así las cosas, esta experiencia investigativa también deja entrever la necesidad urgente de enfilar una política clara de atención al desarrollo de la inteligencia emocional, como parte esencial de la educación integral, sobre todo partiendo desde la convivencia ciudadana: un tema importante para que las directivas tengan presente si realmente quieren re-fundar una cartografía participativa, contextualizada y con sentido para los estudiantes, no solo del grado noveno, sino de toda la Institución.

Algunos estudiantes, al describir la cartografía de su entorno, utilizan términos peyorativos, otros, quizá en un intento conciliador y de convivencia, asumen una actitud de abnegación, que raya en los límites de la indiferencia, puesto que probablemente quedó grabado en el imaginario colectivo la idea de que quien es asesinado es por ser delincuente, como quien dice “el que la hace la paga” y “quien nada debe nada teme”. Sería muy importante que el resultado de este mapeo permita, mediante debates de convivencia, que los estudiantes entiendan que nada justifica la violencia, mucho menos el asesinato de seres humanos, y que si queremos cambiar esa cartografía debemos reconfigurar saberes que al mezclarse puedan construir la imagen colectiva de un nuevo territorio.

En otras palabras, todos los instrumentos y técnicas utilizadas para la cartografía participativa incluyendo el video, permiten refundar paradigmas, que conduzcan a una mentalidad

positiva, que esté en capacidad de hacerle frente a una problemática, que ellos mismos, en su discurso ya comienzan a enarbolar; por ejemplo, cuando se preocupan por el llamado hacia volver a la arquitectura propia de la cultura cafetera, como sucede en la mayoría de las poblaciones que hacen parte del eje cafetero y que se ha convertido en una gran posibilidad para el desarrollo turístico.

Este ejercicio de cartografía participativa, les permite a los estudiantes construir un mapeo social forjador de sentido, reconocer esas diferencias arquitectónicas y cómo afectan el desarrollo económico del municipio, puesto que no cabe dentro de lo que se llama “paisaje cultural cafetero”, que genera turismo y despierta el interés de los foráneos. Difícilmente podría esperarse que a través de una clase magistral se puedan lograr esos niveles de sensibilidad en los estudiantes.

Verlos incluidos en el aula situada, desde un aprendizaje situado, es lo que les permite hacer ese tipo de convivencia ciudadana; en donde, a pesar de que los debates puedan llegar a acalorarse, estos siempre se desarrollan con respeto y con la firme intención de dejar claro que somos iguales en la diferencia, que hay diversidad de pensamientos, de posturas y de decisiones.

A pesar de las múltiples dificultades a lo largo del proceso investigativo, relacionadas con cuestiones de tipo administrativo, con los tiempos y las angustias de los sujetos educables (maestro-estudiantes), los resultados son favorables, en tanto se alcanzó la participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, y el reconocimiento de sus capacidades, actitudes y aptitudes. Pero, ante todo, se evidenció que el camino es largo y hay mucho por hacer, pues emergieron otros problemas que se convierten en propuestas de intervención que, aunque se desarrollarán en otros espacios-tiempos, reclaman una atención urgente.

Encontrándome con mis palabras

Retomando el texto escrito como un requisito inicial para realizar la inscripción en la maestría propuesta por el programa Becas para la excelencia docente, me encuentro con una serie de retos y objetivos propuestos que marcarían la ruta y mi trasegar por esta nueva experiencia que el MEN y la Universidad del Cauca me brindaron. A este texto lo titulé *Retos para maestros del siglo XXI*, en él expreso que la experiencia vital como docente de una Normal Superior, en términos de la responsabilidad social como formadora de maestros, permite inferir la necesidad de buscar una cualificación continua que permita configurar y re-significar los retos del maestro, tanto dueño del aula como en formación. Podría pensarse entonces que los frentes de cualificación deben estar orientados a entender la mejor manera de diseñar e implementar un currículo que responda, realmente, al ser humano que queremos formar. Sin embargo ese currículo también debe responder al contexto en el cual se desenvuelve todo el acontecer del niño y del maestro.

Es necesario entender también que la pedagogía contemporánea viene forjando un maestro guía y orientador, al estilo de la pedagogía griega. Ello requiere de un compromiso lleno de mística, ética, sensibilidad humana, entre otros retos, para poder entender al niño de hoy. Una pedagogía donde lo más importante sea la formación, por ejemplo, el desarrollo de la inteligencia emocional y otras inteligencias, que reconozcan la complejidad del ser humano como primera instancia.

Partiendo de esta premisa, considero que la Universidad del Cauca, me dio los elementos teóricos, prácticos, epistemológicos, investigativos e incluso emocionales, para encausar una propuesta de intervención a partir de la Investigación Acción, que permitiera la transformación de mi práctica pedagógica, pero ante todo –y lo considero mi mayor logro– el reconocimiento de que cada estudiante es un ser humano único y maravilloso, y que mi mayor meta será contribuir a su

formación, a través de la sensibilización de mi propio ser, contribuyendo así, al desarrollo personal y social tanto de los estudiantes como de la comunidad educativa en general.

El puente construido entre la Universidad del Cauca, a través de sus tutores, o mejor, de los grandes maestros que nos acompañaron y acompañan, así como de los maestrantes, fue crucial para que, desde nuestras instituciones educativas y el contexto en el cual nos desempeñamos, iniciáramos un largo camino de angustias, pero también de grandes satisfacciones, que respondían al reto de transformar nuestra práctica pedagógica, cambiar paradigmas, convertirnos en maestros investigadores, tener diferentes miradas de la realidad, pensarnos como maestros guías, orientadores y sobre todo como seres humanos más sensibles.

La posibilidad de encuentro con maestros de otros contextos, me hizo entender que los problemas en mi institución, no son solo nuestros, es la realidad de la escuela colombiana, donde los problemas administrativos, los conflictos por el clima institucional, las políticas educativas contrarias a la realidad social y educativa, la inadecuada actitud de algunos maestros, la rutina de la práctica pedagógica y la falta de innovación son el pan de cada día. No obstante, al mismo tiempo, este encuentro brindó la oportunidad de aprender y enriquecer mi propia práctica con sus experiencias, su creatividad, su talento, su compromiso, pero, sobre todo, su don de gentes. Maestros y maestrantes aportaron desde su rica experiencia posibilidades para llevar a cabo mi apuesta pedagógica, didáctica e investigativa; apuesta que, en los inicios de la maestría, me ocasionó angustias, traumatismos, llanto, e ira, hizo que me cuestionara, me hizo entender que yo también hacia parte del problema y por tanto debía involucrarme como parte de la solución.

Es así como la propuesta involucró mi proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje, la posibilidad de trascender del enseñar a la enseñabilidad, entendida como la emergencia de cambiar el paradigma donde el maestro es el centro del proceso, el dictador de clase y el moldeador de

conductas. De la misma manera, mi necesidad estaba ligada a la idea de abordar la educabilidad, para permitirle al niño entender que el conocimiento puede ser construido por él, desde sus propias preguntas. Atendiendo a ello, se diseñó una estrategia que fuera atractiva y permitiera mejorar dichos procesos, el proyecto se tituló: *Re-significando la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una mirada participativa y un aprendizaje situado, para la formación ciudadana, con estudiantes del grado noveno de la I.E Normal Superior María Inmaculada de Caicedonia 2016-2017*.¹⁰

Esta propuesta de intervención, generó logros como: salir de la rutina de las clases, la actualización permanente y la incorporación de nuevas estrategias, que, sigo reiterando, seguían la premisa “el ser humano ante todo”. Los estudiantes se permitieron expresar libremente sus reflexiones, reconocer su contexto, construir conocimiento a partir de sus propias vivencias, trabajar en equipo, crear sus propias apuestas, plantear sus necesidades desde el conocimiento, reconocerse como personas “sentipensantes”, que no son solo el depósito de conocimiento de sus maestros, sino que también tiene la posibilidad de enseñarnos desde sus expectativas, necesidades y contextos.

Otro logro que se advierte, es el desarrollo, en los estudiantes, de un pensamiento crítico de su realidad institucional y local, a través de la estrategia de cartografía participativa, donde “si no mapeas te mapean”, es decir, si no se afronta la realidad para expresar lo que se piensa y se siente muy seguramente otros lo harán. Ese pensamiento crítico debe servirles para construir, a partir de allí, soluciones a todo aquello que les molesta, que les genera incomodidad, teniendo siempre en cuenta el respeto a la opinión de los demás, así no se esté de acuerdo con ella, como principio de una formación ciudadana.

¹⁰ Cuando hablo de una mirada participativa, me refiero a la cartografía participativa como la estrategia.

El objetivo de revisar y replantear mi práctica pedagógica, ha sido fundamental para el desarrollo de la propuesta de intervención, pues me lleva a resignificar la misma, desde una mirada abierta. Creo que allí hay logros importantes, el solo hecho de sacar a los estudiantes del aula de clase y reconocer otros contextos –el aula situada– me permitió mejorar e innovar y hacer más dinámica mi labor de enseñar, pero, sobre todo, me llevó a prometerme no ser nunca más el eje central de la clase, sino permitirles a los estudiantes construir su propio conocimiento.

Claro está que también hay sin sabores, ya que no todos los estudiantes ven esas posibilidades, siguen pensando solo en la nota y desarrollaron las actividades con ese único propósito. Queda claro también que, para muchos, el contexto escolar se vuelve hostil, agresivo, y no les brinda las posibilidades que soñamos, lo que los desmotiva a plantear situaciones nuevas, “solo trabajo porque me toca”; aquí también falla la familia, que no les genera expectativas para mejorar, que no los acompaña asertivamente para que los chicos crezcan con deseos de ser mejores cada día.

Una de las debilidades de esta propuesta fue precisamente el acercamiento de la familia a la escuela, ya que, si apuntamos a la formación ciudadana, la familia es un agente importante, pues es de allí donde se inicia esta formación para que la escuela entre como profundizadora y mediadora. Quizá por motivos de tiempo y de voluntad es complicado crear un vínculo sólido con todos los padres de familia, es decir, el cometido se logra de manera tangencial, son muy pocos los comprometidos.

Por eso este trabajo es apenas el inicio, queda la larga tarea de seguir construyendo espacios para el cambio educativo y social que permitan hacer de los estudiantes verdaderos ciudadanos comprometidos con su realidad. Es imperativo que el proyecto trascienda más allá del requisito de grado, una tarea urgente es involucrar esta propuesta innovadora en la reformulación

del currículo, con el fin de que haya un reconocimiento real del contexto y de los actores protagonistas de la comunidad educativa.

Es importante tener en cuenta que todo lo aprendido, lo aplicado, lo trabajado con los estudiantes y comunidad educativa en general, redundará en el mejoramiento continuo de la calidad de la Institución, y que esta calidad se evidencia en el desempeño académico de los estudiantes, en su crecimiento como personas, en la presentación de las pruebas externas y en una nueva acreditación de calidad de la Escuela Normal Superior, “como maestros formadores de maestros”. Realmente el trabajo apenas comienza.

Por otro lado, no puedo desconocer tres emergencias que de manera implícita ha logrado la maestría en mí. Una es reconocer que hoy por hoy, a pesar de todas las dificultades, hay excelentes maestros, con mucha creatividad, con el entusiasmo necesario para el logro de las metas, acuciosos y perseverantes en los propósitos, sean académicos o de responsabilidad social. Pero no solo eso se requiere, se requiere un maestro investigador, pues me di cuenta que, al involucrarme con los estudiantes en la reconstrucción de una cartografía participativa para la formación ciudadana, la actitud investigativa asumida permite seguir andando bajo esa mirada.

En segunda medida comprendí que para hacer investigación hay un gran cúmulo de enfoques, y por lo tanto, reducir la investigación solo a un proceso, es quedarnos anquilosados en el tiempo; entre otras cosas, a investigar se aprende investigando.

Y finalmente, pude reconocer las debilidades propias y de otros, en relación con la cultura de la lectura y la escritura, que solamente me llevan a preguntarme, cómo enseñamos a leer y escribir cuando muchas veces nosotros los maestros no sabemos hacerlo.

6. Bibliografía

- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F, México: Trillas.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza
- Calderón, H. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. *Uni-pluri/versidad*, 11(2) 93-104.
- Clavijo, T. (2014). *Re-configuración territorial en el Pacífico caucano*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Clavijo, T. (2016). En busca de alternativas al proceso de ordenamiento territorial en Colombia: algunas notas sobre el diagnóstico participativo para el plan de ordenamiento territorial del municipio de Popayán. *Revista Faccea*, 6 (2) 112-128.
- Coll, C. (2002). *Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2) 105-117.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F. México: Mc Graw Hill.
- Flórez, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGrawill.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Francia: Santillana ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología Sentipensante para América Latina*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Forero, C.M. (2010). La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo. *Docencia universitaria*, 11, 13-54.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Habegger, S. y Mancilla (2006). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Recuperado de: xa.yimg.com/xa.yimg.com/kq/groups/16141690/.../name/El+poder+de+la+Cartografía+Social.doc
- Herrera. (2009). *La Cartografía social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje Situado. Participación periférica legítima*. Recuperado de: [www.universidad-de-la-calle.com: http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf](http://www.universidad-de-la-calle.com/http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf)
- Laplantine, F. (1977). *Las voces de la imaginación colectiva. mesianismo, posesión y utopía..* Barcelona, España: Granica
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F: Trillas.
- Offen, K. (2009) O mapeas o te mapean: mapeo indígena y negro en américa latina. *Tabula rasa* (10) 163-189.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Envién.
- Rojo, A. (1993). Inédito viable: esperanza que se construye hoy. Un diálogo intertextual imaginario con Paulo Freire. *Perspectivas Docentes* (16),11-17.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Londres, Inglaterra: Ediciones Morata.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Zuleta, E., y Díaz, S. (2004). *Educación y Democracia: un campo de combate*. Granada, España: Universidad de Granada.

Anexo 1

FICHA DE OBSERVACIÓN

FECHA: _____

ÁREA: _____

LUGAR: _____

PARTICIPANTES: _____

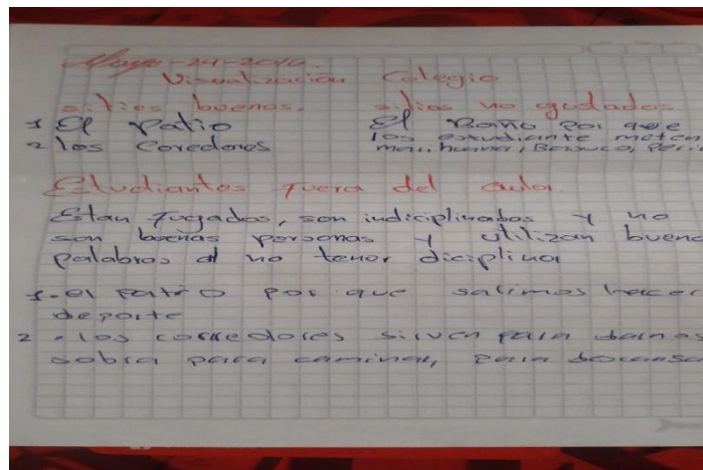
OBJETIVO PARA LOS ESTUDIANTES: Reactivación de la memoria, en el recorrido por la institución, observando los espacios que les generan temor e inseguridad vs. los espacios que les generan tranquilidad y seguridad.

OBJETIVO DEL MAESTRO: Observar aspectos relevantes del comportamiento de los estudiantes fuera del aula.

DESARROLLO: Dividir del grupo en subgrupos de 4 o 5 estudiantes.

- Recorrido por la institución
- Observación de los espacios institucionales
- Registro de sus percepciones
- Socialización

OBSERVACIÓN DE LOS ESPACIOS INSTITUCIONALES		
LUGARES AGRADABLES Y TRANQUILOS	LUGARES TEMEROSOS E INSEGUROS	¿POR QUÉ?



Anexo 2

DIARIO DE CAMPO N° 2 (DC2) (DOC 2)

FECHA: Jueves 8 de septiembre de 2016

LUGAR: Parque del Surco (PS)

ESTADO DEL TIEMPO: Día lluvioso

ELABORADO POR: Marly López Buitrago (ML)

ESTUDIANTES: Grado noveno

OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN: observar patrones de comportamiento en el parque mediante el desarrollo de una comitiva y compartir en grupo.

El día jueves 8 de septiembre una mañana lluviosa (DC2.PS.ML1) que parecía entorpecer la salida al parque del barrio El Surco, cercano a la institución (DC2.PS.ML2), poco a poco se fue despejando y el sol en su plenitud nos abrazó con su inmenso calor (DC2.PS.ML3). Dado que fue una mañana lluviosa 10 de los estudiantes no asistieron (DC3.PS.ML4), (esto se está convirtiendo en una cultura que a través de esta propuesta tenemos que erradicar). Asistieron 35 estudiantes (DC2.PS.ML5), la compañera Anny Laverde no nos acompañó porque se dirigía a competir en los juegos supérate con el deporte (DC2.PS.ML6).

Al llegar al parque nos ubicamos en un kiosco que hay allí (DC2.PS.ML10), todos muy contentos y con deseos de comer (DC2.PS.ML11). Inicialmente no les di ninguna instrucción (DC2.PS.ML12) pues la idea es observar su comportamiento (DC2.PS.ML13) en la calle y en el lugar de reunión (DC2.PS.ML14).

Anexo 3
TALLER DE EXPRESIÓN EMOCIONAL

FECHA: Noviembre 3 de 2016

LUGAR: Normal Superior María Inmaculada

ELABORADO POR: Marly López Buitrago y docente de apoyo Angélica Gallego

HORA: 10:15 a.m. - 12:15 p.m.

OBJETIVO: Reconocer factores de una deficiente comunicación que lleva a la intolerancia entre los estudiantes.

DESARROLLO

Puntos del taller:

1. Observar un video animado sobre convivencia
2. Socializar las reflexiones del video
3. Círculo reconstructivo
4. Mapeo: Dibujar una silueta humana, como mínimo debe tener: ojos, boca, orejas, manos, corazón, lo demás es optativo.

En cada parte se ubica:

- a) En los ojos: cómo ven el grupo
 - b) En la boca: lo que expreso del grupo
 - c) En los oídos: cómo escucho al grupo
 - d) En el corazón: cómo quiero que sea el grupo
 - e) Las manos: qué estoy dispuesto a dar para mejorar el grupo
5. Socialización
 6. Reflexiones
 7. Compartir un detalle

Anexo 4
FOTOGRAFÍAS TALLER DE EXPRESIÓN EMOCIONAL



Reflexiones del video



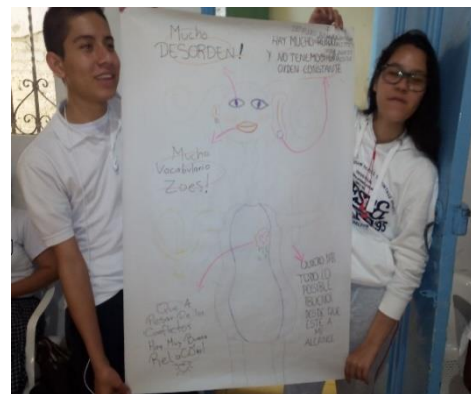
Círculo reconstitutivo



Círculo reconstitutivo



Mapeo: Figura humana



Socialización

Anexo 5
FOTOGRAFÍAS CARTOGRAFÍA PARTICIPATIVA



CONSTRUCCIÓN- MAPEO



Anexo 6 SOCIALIZACIÓN DE LA CARTOGRAFÍA



Anexo 7
FICHA VIDEO-CARTOGRAFÍA

INTEGRANTES: _____

OBJETIVO: Reconocer el barrio donde vivo como un espacio de aprendizaje

ACTIVIDADES A DESARROLLAR	DESCRIPCIÓN
1. Ubicación del barrio(s)	
2. Sitios a visitar	
3. Miembros de la comunidad entrevistados	
4. Fuentes bibliográficas	
5. Materiales y recursos utilizados	
6. Observaciones generales	

NOTA: El material presentado por los estudiantes, reposa en CD, presentado como Anexo

Anexo 8
MATRIZ PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE DERIVAS ESCOLARES

Actividad No. 1.	
¿Cuándo la realizaste?	
¿En qué lugar la realizaste?	
¿Qué objetivo pretendes alcanzar?	
¿Cuánto tiempo duró?	
¿Qué hiciste para preparar esta actividad?	
¿Los participantes debieron cumplir un (unos) requisito(s) previo(s) para participar en la actividad?	
¿Con quién o quiénes la realizaste?	
¿Qué elementos del contexto quieres resaltar?	
¿Qué materiales utilizaste?	
Describe paso a paso cómo se realizó la actividad	
¿Cómo evaluaste los aprendizajes generados con esa actividad?	
¿Cómo puedes mejorar esta actividad para una próxima implementación?	
¿Qué conclusiones sacas de esta actividad?	
¿Qué evidencias tienes y puedes compartir?	

Anexo 9

ACUERDO DE USO DE IMAGEN

En el marco del proyecto de investigación: RE-SIGNIFICANDO LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA MIRADA PARTICIPATIVA Y UN APRENDIZAJE SITUADO, PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA, CON ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DE LA I.E. NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA DE CAICEDONIA 2016-2017; se realizaron tomas fotográficas y videos, elaborados por los estudiantes y la docente Marly López Buitrago.

Yo, _____ identificado con número de cédula _____ de _____ y en mi calidad de acudiente de (el) (la) estudiante menor de edad _____, autorizo de manera libre y espontánea a la Docente Marly López Buitrago y a la Normal Superior María Inmaculada para:

- Grabar, fotografiar y utilizar la imagen de (el) (la) estudiante en la elaboración del proyecto de grado titulado como aparece al inicio del documento.
- Publicar dicho material en poster, artículos, libros de interés educativo.

El presente acuerdo se rige por las leyes de la República de Colombia y cualquier diferencia será dirimida en la jurisdicción ordinaria.

Se firma en Caicedonia, Valle a los _____ días del mes de _____ del año 2017 _____

Firma:

Nombre:

Cédula: