

***FORMANDO MAESTROS Y MAESTRAS PARA
LA INFANCIA***

Proyecto Educativo Institucional

Escuela Normal Superior Distrital

María Montessori

Bogotá, D. C., 2018

TABLA DE CONTENIDO

1. CONTEXTO	4
1.1 Las Escuelas Normales Superiores en Colombia.....	4
1.2 La Escuela Normal Superior Distrital y su historia.....	8
2. PERSPECTIVA CURRICULAR.....	41
2.1 El sentido de lo humano.....	41
2.2 Desde la perspectiva crítica.....	42
2.3 La Articulación Curricular.....	44
2.4 Conceptos en el currículo para la formación inicial de maestros.....	46
2.5 Condiciones Curriculares.....	79
2.6 Un concepto de “competencia” con el cual operar.....	86
2.7 Acercamientos a los conceptos desde el preescolar.....	90
3. LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA.....	92
3.1 El carácter formativo de la investigación	95
3.2 La formación de una actitud investigativa.....	96
3.3 La investigación como acontecimiento.....	97
3.4 El papel de la investigación en la innovación educativa.....	99
3.5 Las líneas de investigación en la Escuela.....	101
4. CONCEPCIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	120
4.1 Criterios generales que definen la práctica e intervención Pedagógica.....	120
4.2 La ENSDMM comprende la práctica pedagógica como intervención, es decir, se entiende como un modo particular de la acción que configura el quehacer al maestro en formación y del maestro en ejercicio.....	122
4.3 Desde la propuesta de la ENSDMM se han dispuesto variados dispositivos pedagógicos que le permitan al maestro en formación reconocer las particularidades de los contextos, así como las características de las poblaciones, para que desde allí se de un ejercicio de reflexión, análisis y diseño de las intervenciones.....	122
4.4 Organización de la práctica pedagógica en la ENSDMM.....	124
5. LA PROYECCIÓN SOCIAL EN LA ENSDMM	129
5.1 Referentes conceptuales.....	129
5.2 Proyección social de a ENSDMM con su entorno.....	131

5.3 Espacios de proyección social de la ENSDMM con el entorno.....	132
5.4 Percepción y participación de los maestros en formación del PFC.....	139
5.5 Prospectiva de la proyección social de la ENSDMM.....	141
6. LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.....	143
6.1 Convivencia escolar y la pedagogía.....	144
6.2 Los cuerpos colegiados encargados de la convivencia escolar.....	145
6.3 Personero estudiantil.....	146
6.4 Consejo de estudiantes.....	147
7. SISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL – SIEE.....	148
7.1 Autoevaluación.....	155
8. PLAN DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS.....	168
9. ESTRUCTURA ACADÉMICO ADMINISTRATIVO.....	170
9.1 Estructura orgánica de la ENSDMM.....	170
9.2 Una gestión académica y administrativa moderna y eficiente.....	177
9.3 Tecnología informática y comunicación al servicio del área administrativa y Académica.....	177
9.4 Administración de los recursos financieros.....	177
9.5 Manejo de los recursos.....	185
10. PROSPECTIVA.....	186
ANEXO 1. Orientaciones para la intervención pedagógica y la investigación en la ENSDMM.....	190
ANEXO 1.1 Rejilla de evaluación de trabajos de grado PFC (Jurado lector).....	202

1. CONTEXTO

1.1 Las Escuelas Normales Superiores en Colombia

Aunque la historia y la determinación de las Escuelas Normales es diversa, como diversa es la ubicación de estas en la geografía de este país, “es posible reconocer a las Escuelas Normales Superiores como instituciones cuya naturaleza es la de garantizar la formación de los maestros para la educación preescolar y para la básica primaria, fundamentalmente para la que se desarrolla en el sector rural y en las zonas ‘marginales’”¹. Esta determinación la cumplen gracias a dos movimientos: el primero, vinculado con la intervención de problemas que afectan a la educación rural y el segundo vinculado con la intención de ordenar dicha intervención.

Para que estos movimientos se realicen, es necesario recoger las distintas propuestas que se han venido construyendo y adelantar con los profesores de las Escuelas Normales Superiores trabajos investigativos al respecto.”² Es así como formar maestros para la básica primaria y maestros que trabajaran en zonas “marginales”, tanto en lo rural como en lo urbano, prever las necesidades de construcción y diseño de proyectos, y *Modelos flexibles de educación preescolar, básica y media*, que se integran a la voluntad estatal expresada en el documento titulado *Visión 2019*. Esto permite señalar la importancia que tienen las Escuelas Normales Superiores para garantizar que la consigna “Educación preescolar, básica y media para todos” efectivamente se pueda realizar.

Las Escuelas Normales en Colombia han tenido un papel relevante a nivel nacional y regional desde que el maestro en Colombia fue reconocido como personaje público. Estas Instituciones han sido garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país. La creación de las Escuelas Normales surge en 1821 con la urgencia de formar maestros para orientar la enseñanza en la escuela, cuando la educación trasciende del ámbito privado de la iglesia y la familia. Así, las primeras Escuelas Normales se fundaron en las principales ciudades con el propósito de formar a los maestros. Y han tenido que pasar por muchos procesos de reorganización y evaluación.

¹ Baracaldo, Martha. *Escuelas Normales Superiores en el Marco de la Visión 2019*, Revista Javeriana, número 733 de 207, Bogotá, Pág. 38-45

² *Ibídem*.

Actualmente y después de los procesos de Reestructuración (1999), Acreditación (2003) y verificación de condiciones básicas de calidad (2010) existen 137 Escuelas Normales, de las cuales 129 son del sector oficial y 8 de carácter privado; distribuidas por todo el territorio nacional. Más importante aún es decir que muchas de estas están ubicadas en lugares muy apartados y por ello mismo se constituyen en la única posibilidad para que los jóvenes de estas regiones continúen su formación académica.

En esta tradición, “es posible reconocer a las Escuelas Normales Superiores como instituciones cuya naturaleza es la de garantizar la formación de los maestros para la educación preescolar y para la básica primaria, fundamentalmente para la que se desarrolla en el sector rural y en las zonas ‘marginales’³.

En Colombia existen diversas normas legales, políticas y planes que han tenido como asunto de importancia social y política la formación de los educadores. En el marco de la Constitución Política de 1991, donde se señala que “(...) *la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica*” (art. 68) y con la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, se presenta un avance en la búsqueda de un sistema educativo coherente, para el cual se requiere de un educador “*orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad*” (Art. 4) y, en consecuencia, una formación de educadores bajo los principios de la más alta calidad: desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del educador y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.

En tanto que la Ley General de Educación dice en el párrafo del artículo 112 sobre las ENS “(...) éstas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes”, tácitamente presenta a la ENS como una institución diferente de las Instituciones de Educación Superior y de las Instituciones Educativas; entonces, el reto está en precisar la esencia misma de las ENS como institución formadora de maestros, circunscrita en el subsistema de formación inicial.

En este marco normativo se definió el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, como un referente que ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país, para organizar y articular los subsistemas de formación, desde la reflexión conjunta de las distintas instancias comprometidas en el tema y la articulación entre los distintos actores del sistema

³ Baracaldo, Martha. (2009)

educativo, de manera que tal sistema se desarrolle coordinadamente y se logren los propósitos de mejoramiento de la calidad educativa. En este ámbito se encuentran las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación.

En este sentido, el alcance y dedicación de las Escuelas Normales es la formación inicial de docentes que se desempeñen en “el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria” (MEN, 1997). Formación integral y profesional de los educadores por medio de un primer acercamiento al componente pedagógico, al lugar de la profesión y el rol docente, que serán la base del ejercicio en su futura labor educativa.

Así, la formación inicial se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes, y desarrolle las capacidades profesionales necesarias para realizar su labor como profesional de educación:

“Para esto se requiere formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos” (MEN, 2013, p.72)

Sobre cuestiones administrativas, dada la función de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas como administradoras del servicio educativo, se observa que la planta de directivos y docentes para la ENS depende de las secretarías de educación, departamentales, municipales o distritales, según corresponda, en relación con los procesos de ingreso por méritos (concursos docentes) y de la administración de la planta docente.

Son las Secretarías de Educación las que otorgan, con base en la acreditación previa otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, la licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial como Escuela Normal Superior; de la misma manera ejerce las funciones de inspección y vigilancia y la financiación de la Escuela Normal Superior. No obstante, las Secretarías de Educación se encuentran limitadas normativamente para atender todos los requerimientos de las Escuelas Normales en general y las del Programa de Formación Complementaria, en particular.

El Decreto 1075 de 2015: (i) le da un estatus particular al PFC ya que (ii) establece condiciones específicas para promover y garantizar la calidad de estos programas, (iii) define la verificación de tales condiciones de calidad como estrategia para asegurar la calidad de los PFC, dejando en manos del MEN la potestad de autorizar o no la oferta de estos programas, (iv) orienta los convenios con las

universidades desde un punto de vista pedagógico, respaldados en una organización de los programas por créditos académicos, (v) define condiciones para el desarrollo de PFC con metodología a distancia, y (vi) ratifica la posibilidad de abrir la oferta del PFC a todos los bachilleres del país, independientemente de su procedencia, así como la supresión de los énfasis en el PFC.

Sin embargo este mismo decreto deja en ambigüedad las cuestiones administrativas y organizativas de la ENS y del programa, en tanto no precisa aspectos referidos a (i) el carácter y naturaleza de estas instituciones, (ii) el carácter de la educación media y su relación con el PFC, (iii) los requerimientos administrativos para el cumplimiento de las condiciones de calidad, por ejemplo frente al tema de recursos y de los docentes, (iv) el rol de las secretarías de educación en relación con el PFC, (v) las funciones de inspección y vigilancia del PFC, (vi) las situaciones que justifican la creación de PFC con metodología a distancia, (vii) sobre la asignación y los perfiles de los docentes para el programa de formación complementaria, (viii) sobre los recursos (financieros, humanos, tecnológicos, materiales educativos, bibliografía, etc.) necesarios para implementar procesos como las prácticas pedagógicas y la investigación, (ix) sobre los tiempos necesarios para las actividades de docencia y para la investigación, entre otros aspectos y (x) las consecuencias de la no autorización de un PFC.

Lo anterior, ha llevado a inequidades entre las ENS de diferentes entidades territoriales y a la falta de continuidad en los procesos formativos e investigativos que desarrollan, pues dependen de la disposición de la administración territorial vigente y de la flexibilidad con la que asumen ciertas interpretaciones normativas, para intentar garantizar las condiciones que posibilitan que las ENS desarrollen procesos de formación de docentes de calidad.

El preescolar y la básica primaria de la ENSDMM son espacios de práctica y de investigación y de referencia para los estudiantes de noveno, media y del programa de formación complementaria; así como en los colegios distritales, jardines y fundaciones localizados tanto en la misma localidad de Antonio Nariño como en otras localidades en donde existen colegios rurales, tales como Ciudad Bolívar, Usme y Rafael Uribe Uribe. Se debe reconocer como un espacio pedagógico en el cual los futuros docentes que forma la ENSDMM tienen la posibilidad de observar, aplicar y validar las teorías pedagógicas y didácticas que estudian, así como experimentar y reflexionar en torno a propuestas de innovación e investigación.

La educación básica secundaria, en su propuesta curricular, debe evidenciar la continuidad de las prácticas y ambientes de aprendizaje que se propician en los niveles anteriores; es decir que los espacios académicos de este nivel reflejan el modelo pedagógico y las estrategias didácticas definidas en el currículo de la ENS. Sus alcances y propósitos se establecen de acuerdo a los fines de la educación para este ciclo educativo, definidos en la Ley General de Educación; no obstante, también es el momento propicio para que la ENS haga seguimiento a sus estudiantes para observar sus potencialidades e intereses, como posibles docentes. En otro sentido, los espacios enriquecidos para el aprendizaje en cada una de las áreas, que el estudiante vivencia desde su rol, le permiten reconocer en las prácticas de sus maestros, las bondades, proyecciones e implicaciones del ejercicio docente, el sentido del ser maestro y, con ello, identificar en sí su motivación y vocación por la docencia.

En la educación media, las ENS desarrollarán un área exploratoria en educación que será entendida como un primer espacio de formación de los estudiantes en la perspectiva de ser maestro en el futuro. A partir de este espacio exploratorio, se propicia el acercamiento a la profesión docente y a las competencias para el ejercicio de la docencia en los niveles de educación preescolar y básica primaria. Tal acercamiento tendrá una línea curricular acorde con lo que se desarrolla en el programa de formación complementaria, con la intención de que el estudiante de la ENS que opte por la carrera docente, tenga oportunidades de continuar su formación ya sea en una ENS o en una Institución de Educación Superior.

El último nivel corresponde al programa de formación complementaria que, si bien tiene una línea de formación acorde con el proceso educativo que establezca la ENS para todos sus niveles, es opcional en tanto el bachiller puede o no continuar su formación en este campo, con miras a la fortalecer la posibilidad de ser maestro. En este programa se comprenden, analizan y teorizan los procesos que desarrollan los estudiantes desde su propia experiencia formativa en los niveles de preescolar y básica primaria, y se profundiza en los saberes necesarios y específicos que le permitirán al futuro docente desarrollar las competencias para el ejercicio de su rol como profesional de la educación.

De acuerdo con lo anterior, la ENS debe entenderse como una institución que es “Centro de Formación Docente” en el que se estudia y produce saber pedagógico, y que se especializa en la formación de docentes para la educación preescolar y básica primaria; es decir la ENS es un escenario donde confluyen, de manera articulada, la formación pedagógica, la investigación, la evaluación educativa y la proyección social, en relación con la educación preescolar y básica primaria, que es el campo de acción de sus egresados.

Es claro entonces, que el proyecto educativo de la ENS debe reflejar la formación está organizada en función de una propuesta curricular con propósitos variados y abarcadores: la formación de docentes de calidad; el desarrollo de trabajos de investigación educativa liderados desde el PFC; la concepción y uso de la evaluación formativa y sistemática de su propuesta curricular, para los docentes y los estudiantes. Adicionalmente, desde estos tres ámbitos, la promoción y desarrollo de espacios que se apoyen desde la gestión de las Secretarías de Educación, en respuesta a los retos de calidad de la educación, ligados a la formación de sus educadores.

1.2 La Escuela Normal Superior Distrital y su historia

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM), fundada en 1951 es una de estas Instituciones formadora de maestros a nivel inicial. Se encuentra ubicada en la localidad Antonio Nariño de Bogotá, es de carácter oficial y ofrece desde preescolar (Jardín y Transición) hasta el Programa de Formación Complementaria. Está organizada en cuatro ciclos: Inicial (preescolar a segundo), Básico (tercero a quinto), Intermedio (sexto a octavo) y profesional (noveno, media y el Programa de Formación Complementaria). El Programa de Formación Complementaria está estructurado en semestres, 4 semestres para bachilleres de una ENS y 5 semestres en los demás casos. En este último ciclo, el estudiante en media profundiza en el área de pedagogía que lo conduce al título de Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía y cuando finaliza el Programa de Formación Complementaria se titula como Normalista Superior.

1.2.1 Reseña Histórica

La Escuela Normal Superior María Montessori tiene como su antecesora a la Escuela Normal de Artes y Labores Manuales (1950). En ese momento sus principales actividades, además de la formación pedagógica, estaban centradas en los talleres de modistería, bordados, tejidos, sastrería, encuadernación, repujado, sombrerería, cartonería, flores, juguetería y culinaria. Su cobertura fue poco significativa y su existencia fue relativamente breve, sólo graduó seis promociones de maestras.

En 1961 esta escuela es transformada en **Escuela Normal Distrital Femenina**. En el año 1963 es aprobada por el MEN, en el marco de la reorganización de la educación normalista en el país. En 1970 la Escuela opta por el nombre de **María Montessori**. En 1974 con el decreto 080, se implanta la diversificación del bachillerato y se establece un plan de sexto a undécimo. En este

contexto, la Escuela Normal pasa a ser un bachillerato pedagógico (decreto 1419 de 1978).

Si la década del 70 se caracterizó por la imposición de los currículos por parte del MEN y, por ende, de una heteronomía de las escuelas normales, la década del 80 lo fue por la apertura al debate y a la crítica a la renovación curricular. El Movimiento Pedagógico, promovido por la organización gremial del magisterio -FECODE -, le sirvió a la Escuela Normal para promover eventos académicos y de reflexión como ejercicio de su autonomía y le permitió abrirse a una perspectiva nacional.

En la década de los 90 la Escuela Normal sufrió dos transformaciones: la primera, mediante resolución 3025 de agosto de 1996, se transformó en una institución de carácter técnico con especialidad en informática, telecomunicaciones y eléctrica. Y la segunda, su transformación en Escuela Normal Superior, de acuerdo con el decreto 3012 de 1997.

En síntesis, y como resultado del proyecto de investigación Memoria Pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2007) se puede afirmar que la historia de la Normal se puede periodizar en las siguientes etapas:

1. Fundacional (1951-1963)
 - En 1951 se inicia la Escuela de Artes y Oficios para señoritas.
 - En 1955 se graduaron las primeras 14 maestras.
 - En 1963 se expide la resolución 3228 con la cual se da origen a la Escuela Anexa como centro de práctica pedagógica.
 - Las experiencias de las prácticas sostenían el ideal pedagógico: “formar a la mujer nueva y espiritual”. La práctica docente constituía el eje fundamental para la preparación de las maestras y su formación integral. La religión y la iglesia católica incidían en la formación docente.
 - La Secretaría de Educación Distrital (SED) vincula a las egresadas de la Escuela Normal.

2. La Escuela Normal y su vinculación al Movimiento Pedagógico (1964-1986)
 - Se establece que la Escuela Normal puede ser mixta.
 - La educación establecida mediante 2 ciclos: 1° ciclo: ciclo básico y bachillerato. 2° ciclo: Ciclo de especialización. Al finalizar este ciclo se otorgó el título de Maestro, posteriormente Maestro Superior
 - Preescolar, se convierte en una posibilidad de laboratorio pedagógico para

los estudiantes practicantes.

- Entre los años 70 y 90 la Normal es un laboratorio de ideas y propuestas pedagógicas, donde el papel más importante lo tenía preescolar en la innovación y cambio.
- La ludoteca y las salidas pedagógicas constituyen la construcción del conocimiento con el juego, la imaginación y creatividad.

3. La Reestructuración (1987-1999)

- A finales de los 80, vino la tecnología educativa y la reforma de las Normales.
- Fuertes discusiones y tensiones de diferentes discursos por las tendencias educativas. Se introduce el tema de la vocacionalidad.
- Cambios jurídicos y oficiales alteran la forma constante de las dinámicas, prácticas y discursos propios de la Normal.
- 1998 - El 1er encuentro de Normales
- La Normal María Montessori pide la palabra. Reportaje en Revista Educación y Cultura No. 20 de julio 1990.
- Críticas a la reorientación de la formación docente, dentro de un campo laboral incierto.
- 1996 se resuelve que la Escuela Normal comenzará con la modalidad de educación técnica.
- El MEN emite un decreto hablando del papel de las Escuelas Normales y junto con la SED dan un direccionamiento a la dinámica Institucional de la Normal María Montessori. (1998)

4. Procesos de Acreditación (2000-2017)

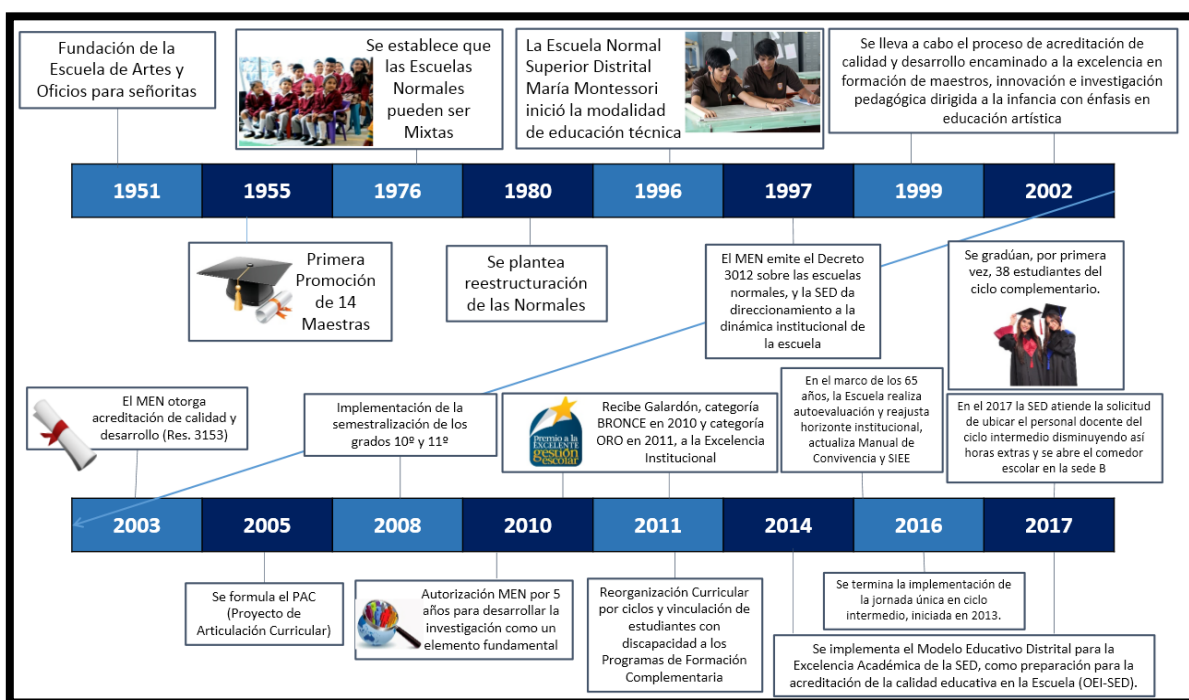
- El MEN fija los procedimientos para la acreditación de calidad. De 1999 al 2003 se lleva a cabo el proceso de acreditación de calidad y desarrollo encaminado a la excelencia en formación de maestros, innovación e investigación pedagógica dirigida a la Infancia con énfasis en educación artística, estos años fueron importantes en el trabajo realizado de autoevaluación y el surgimiento del ciclo complementario.
- Entre 1999 y 2003 se realiza el proceso de acreditación de calidad y desarrollo. Se recibe licencia de funcionamiento con *Normal Superior*. El cual consistió en realizar la autoevaluación, el reconocimiento del PEI, el inicio del ciclo complementario y por ende el convenio marco con la Universidad Distrital. Inicia la jornada única de sexto grado hasta el PFC.
- En 1999 la SED reconoce los avances de la Escuela y en el año 2000 expide la resolución 1880 del 07 de junio, renovando el reconocimiento oficial y autorizando la oferta del servicio educativo en jornada única.
- En el 2002 se gradúan los primeros 38 estudiantes del ciclo complementario. Este año se caracteriza porque la Escuela participa a nivel nacional en

debates sobre la formación docente y la reestructuración de las Escuelas Normales.

- En el 2004 se plantea el plan de mejoramiento institucional a raíz del proceso de acreditación y visita de pares académicos.
- En el 2005 se formula el Proyecto de Articulación Curricular (PAC). Se establece el convenio marco con la Universidad Pedagógica Nacional
- El 2006 fue un año de acomodación y preparación de condiciones para un ambiente escolar propicio con el objetivo de lograr avances en la propuesta pedagógica y el desarrollo de convenios con otras universidades.
- Entre el 2005 y 2007 se desarrollan los procesos de articulación curricular en todas las áreas y la realización de proyectos de investigación en el marco del PAC con el acompañamiento de la Universidad Pedagógica Nacional, el IDEP y la SED.
- En el 2007 se inicia la proyección de la semestralización en los grados 10 y 11. Adelantando reuniones con profesores, padres y estudiantes para su implementación.
- En el 2008 se implementa la semestralización, así como se inicia el proceso de las publicaciones propias de los directivos docentes y docentes de Escuela Normal.
- En el 2008, se entrega oficialmente la nueva planta física en donde actualmente funciona la sede A de la escuela.
- En 2009, se recibió el Premio Iberoamericano a la Excelencia Educativa, en su cuarta versión.
- El 6 de agosto de 2010 se obtiene mediante la resolución 7029 autorización para su funcionamiento del Programa de Formación Complementaria por cinco años. Posteriormente amplió esta autorización hasta la fecha.
- A partir del 2010 según el Decreto 1290 se inicia el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes (SIEE).
- En el 2010 la Escuela recibe premio a la Excelente Gestión Escolar en categoría Bronce por parte de la SED y la Corporación Calidad.
- En el 2011 se recibe el premio a la Excelente Gestión Escolar categoría Oro, por parte de la SED y la Corporación Calidad. Y desde este año hasta la fecha se vinculan estudiantes con discapacidad auditiva al Programa de Formación Complementaria.
- Desde el 2009 hasta la actualidad se han realizado seis Encuentros por la Infancia, 8 Foros de Educación Artísticas, 4 Encuentros de Normales ¿Cómo vamos en el uso de las TIC? y un Encuentro sobre Diversidad.
- En el 2013 se inicia la extensión de la jornada para el grado noveno, posteriormente, y de forma gradual, para los grados del ciclo intermedio (6º, 7º, 8º).

- En 2014 se inicia la implementación del Modelo Educativo Distrital para la Excelencia Académica de la SED, como preparación para la acreditación de la calidad educativa en la Escuela (OEI-SED).
- En el 2016, en el marco de sus 65 años, la Escuela realiza la autoevaluación de la gestión Directiva y Académica, reajustando el horizonte institucional, el Manual de Convivencia y el SIEE. Todos constituyéndose en avances del PEI.
- En el 2017 la SED atiende la solicitud de ubicar el personal docente del ciclo intermedio disminuyendo así horas extras y se abre el comedor escolar en la sede B. Se continúa con el proceso de preparación hacia la verificación de condiciones básicas de calidad con el MEN.
- La Escuela Normal en el 2017 se acredita en calidad educativa por siete años, otorgada por la OEI-SED.

Gráfica 1. Reseña histórica



1.2.2 Identificación Institucional

Nombre:

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI

Fundada en: 1951

La Escuela Normal a través de la RESOLUCIÓN 1880 DEL 7 DE JUNIO DE 2000, unifica la anexa y la Normal y obtiene el nombre de "Escuela Normal Superior Distrital María Montessori". Es de anotar que a través de la RESOLUCIÓN 8315 DEL 30 DE OCTUBRE DE 2001, la Escuela Normal ofrece tres grados de preescolar siendo una de las pocas instituciones oficiales que ofrece el nivel de preescolar completo, pues el resto solo ofrece un grado de preescolar. No obstante en el 2017 por política distrital la Secretaría de Inclusión Social asumió la atención de los niños de tres años. En el 2003, recibe la RESOLUCIÓN 3153 DE 10 DE DICIEMBRE DE 2003 de acreditación de Calidad y Desarrollo

Dirección:

Sede A: Calle 14 sur 14-20 Barrio Restrepo.

Sede B: Calle 10 sur 13-27 Barrio Ciudad Berna.

Estudiantes: 2694 (2018)

Rectora: 1

Coordinadores: A: 4 / Sede B: 1

Docentes: Sede A: 97 /Sede B: 37

Orientadoras: Sede A: 3 /Sede B: 1

Administrativos: 7

Títulos que otorga:

- *Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía.*
- *Normalista Superior.*

Lema del PEI: "Formando maestros y maestras para la infancia"

Plan de Desarrollo: Objetivo: Garantizar el crecimiento de la Institución en cada una de las áreas de Gestión y de acuerdo con las condiciones básicas de calidad, de tal manera que pueda dar cumplimiento a su PEI y a los retos que le plantea su compromiso social y político de formar maestros y maestras para la infancia.(2016-2021)

Política de Calidad: Las prácticas pedagógicas de docentes e institucionales son objeto de investigación e indagación pedagógica permanente

Encuentros Académicos: Son espacios de formación entre maestros, expertos y gestores de la política educativa sobre asuntos relacionados con la formación integral de los maestros, las infancias y sus contextos educativos, el lugar de la educación artística y las TIC. Estos son:

- **Foro Educativo Institucional (anual)**
- **Foro de Educación Artística (bianual)**
- **Encuentro por la Infancia (bianual)**
- **Encuentro de Normales ¿Cómo vamos en el uso de las TIC?(bianual)**
- **Foro sobre la Diversidad (bianual)**
- **Cátedra Montessoriana (mensual)**
- **Encuentro de Egresados (bianual)**

Publicaciones: La escritura es una posibilidad a través de la cual el maestro se piensa, se proyecta y despliega su acción pedagógica. Por eso se hacen grandes esfuerzos para gestionar tiempos para la creación y aunar esfuerzos que se concreten en la fuerza de la escritura.

2007 Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen Edición 1”*

Periódico Escolar *“Expresiones Montessorianas”*

2008 Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen Edición 2”*

Periódico **Expresiones Montessorianas**

2009 Libro *“Un Discurrir por la Pedagogía Área de Pedagogía*

Revista **Voces Montessorianas** *Directivos y docentes*

Revista Estudiantil *“Revolución Literaria”* No. 1

Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen” Edición 3*

- 2010** Libro *“Viajes y Expediciones Pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori”*
- Libro *“Más allá de lo pedagógicamente correcto”* Área de Pedagogía
- Revista Estudiantil *“Revolución Literaria”* No.2
- Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen”*. Edición 4
- 2011** **Celebración 60 años:**
- Relanzamiento del Periódico Escolar *“Expresiones Montessorianas”*
- Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen”* Edición 5
- Revista Estudiantil *“Revolución Literaria”* No.3
- 2012** Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen”* Edición No. 6
- 2013** Revista Estudiantil *“Revolución Literaria”* No. 4
- Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen”* Edición No.7
- 2014** Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen”* Edición No.8
- 2015** Revista Estudiantil *“Revolución Literaria”* No.5
- 2016** Revista Estudiantil Virtual *“Acess, Nuestra Imagen”* Edición No.9

Premios y Reconocimientos: La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y sus docentes han recibido diferentes premios y reconocimientos durante los últimos años, de los cuales se destacan los siguientes:

- 2008: El Premio Compartir al Maestro (2008) al profesor de música Gustavo González Palencia galardonado como “Gran Maestro” por la propuesta *La Música como Expresión Lúdica*. En el 2010 la maestra nominada fue Carolina Rodríguez Bohórquez, del área de inglés, como reconocimiento a su experiencia pedagógica ejemplar.
- 2009: Certificado Internacional de Calidad Educativa y VI Premio Iberoamericano a la Excelencia educativa otorgado por el Consejo Iberoamericano en honor a la calidad educativa (Lima-Perú), Mejores en Educación.
- 2009: Reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional por el uso de los medios y las TIC en el fortalecimiento pedagógico en la educación

preescolar, básica y media. También se otorgó reconocimiento por mejores puntajes en el examen de estado para el ingreso a la educación superior 2009, clasificada en categoría SUPERIOR. En ese mismo año, la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (México), hace reconocimiento a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, por su participación en el intercambio académico entre ambas instituciones.

- 2010: Se recibió el premio a la Excelente Gestión Escolar otorgado por la SED y la Corporación Calidad en categoría Bronce.

- 2011: Se recibió el premio a la Excelente Gestión Escolar otorgado por la SED y la Corporación Calidad en categoría Oro. Además, por medio de la Resolución No. 046 de 2011, el Congreso de la República confirió la Orden de la Democracia Simón Bolívar en el grado Gran Comendador, en el sexagésimo aniversario de la fundación, uniéndose a la celebración el Concejo de Bogotá, quien otorgó la Orden Civil al Mérito José Acevedo y Gómez en el grado Gran Cruz en el mismo evento.

- 2012: La Unesco invitó al grupo de música dirigido por el profesor Gustavo González a Francia y Bélgica con el fin de participar en el concurso Internacional de Artes, en el Marco del desarrollo de grupos musicales.

- 2013: En el premio a la Investigación e Innovación Educativa, el IDEP otorgó el segundo puesto en investigación a la profesora del área de educación artística Claudia Patricia Gallo Castro por el proyecto "*Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica, una conjunción en el cuerpo*". Ese mismo año, todos los docentes de la escuela recibieron mención al mérito académico, otorgado por la SED, por sus aportes en los resultados obtenidos por la institución educativa distrital en las Pruebas SABER de 3°, 5°, 7° y 9° del año 2013.

- 2014: El Ministerio de Educación Nacional (MEN) entregó reconocimiento al estudiante Juan Carlos Martínez Suárez, por sus méritos y la consagración académica reflejados en los resultados obtenidos en las Pruebas SABER Pro 2014.

- 2015: En el Foro Feria Distrital de ese año, el proyecto *MonTICssori*, liderado por los profesores Martha Gladys González Reina y Efraín Alonso Rincón Alarcón, ocupó el primer lugar.

- 2016: En el premio a la Investigación e Innovación Educativa, el IDEP entregó a la coordinadora Martha Jiménez Duarte una distinción como finalista en investigación, con el proyecto “*Competencias ciudadanas en el marco de la evaluación educativa*”. En dicho año, en el Foro Local Educativo, también se reconoció, en la línea de aprendizajes para la vida, al proyecto “*Río Fucha te quiero más humano*”, liderado por la profesora Bertha Emma Martínez Rodríguez.
- También en 2016, el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), otorgó Mención de Plata a la Escuela, en reconocimiento por su participación en promoción de actividad física como institución amiga de Muévete Bogotá y el desarrollo de estrategias innovadoras que aportan en la disminución de la inactividad física en la ciudad.
- Adicionalmente, el proyecto *Tecnoglish*, liderado por las profesoras Nora Ismenia Rodríguez Duarte y Katherine Johanna Montejo Garzón fue reconocido en 2016 por el MEN y participó en el ICT *Training for Colombian Teachers* en Corea del Sur. Además, la Escuela participó con este proyecto en Virtual Educa (2017).
- En la vigencia 2016, la entonces Rectora María Cristina Cermeño Garrido, estuvo nominada al Premio Compartir al Rector.
- En el 2017, la Secretaria de Educación otorgó a La Escuela Normal la Acreditación de Alta Calidad 2017 por 7 años, en el marco del Modelo de mejoramiento educativo distrital para la Excelencia Académica MEDEA. Concepto técnico que atiende la Resolución No. 1881 del 16 de octubre de 2015.

Experiencias significativas: A continuación, se hace una breve reseña de las experiencias significativas que han surgido a partir de la implementación de propuestas internas y externas a la Normal y en la que han concurrido no sólo los estamentos de la comunidad educativa, sino organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de orden local, distrital y nacional.

- En 1990 el reportaje en la revista Educación y Cultura del 20 de julio,” La Normal Montessori pide la palabra, La Reforma de la Normal: rescate y creación de una Institución.

- La Ubicación de la Escuela Normal sobre la avenida Caracas y la ronda del río Fucha, genera condiciones ambientales riesgosas y es precisamente en el trabajo de manejo de residuos sólidos y otros más, se han implementado alianzas interinstitucionales con la alcaldía local, el Jardín Botánico, la empresa de aseo Lime y la policía metropolitana, que han impactado a la comunidad circundante en la mejora de estas situaciones.
- La vinculación con la Expedición Pedagógica Nacional.
- Las iniciativas de las cátedras de Contexto (Cine-Foros, Rutas y Recorridos Urbanos).
- La experiencia didáctica de publicaciones como el periódico “El Despertar Montessoriano”, el Periódico “Expresiones Montessorianas” y cuatro volúmenes de la Revista Revolución Literaria de los estudiantes.
- La participación en la Cátedra de Pedagógica: Bogotá una Gran Escuela y en eventos académicos, culturales y artísticos.
- El Seminario de Investigación e innovación educativa en el Ciclo Complementario, espacio para la discusión académica y formulación de proyecto de investigación e intervención educativa.
- Los encuentros por la Infancia realizados los cuales se han denominado *Por Espacios Lúdicos y Creativos para la Infancia* (2009), para profesores vinculados con la SED con el apoyo de la IDEP; *Infantilización de la Infancia* (2010) en los que se posibilitaron intercambios de saberes con investigadores y entidades que contribuyen al fortalecimiento y al análisis de los discursos sobre la infancia y la confrontación de éstos con las prácticas pedagógicas, propiciando reflexiones frente al quehacer y la búsqueda de nuevos caminos.

También, *Cómo se Educa la Infancia: políticas públicas, infancia y educación* (2011), en el que tuvieron lugar discusiones y los análisis sobre las políticas

y propuestas educativas para la infancia entre maestros- investigadores, maestros en formación, investigadores e instituciones.

En el 2013, en asocio con el IDEP, la OEI y la editorial Magisterio el cuarto encuentro *Infancia, Políticas y Diversidad* abordó la discusión respecto a la inclusión pensada desde un enfoque diferencial. Se propuso como eje de discusión la pregunta: ¿Qué implicaciones tiene para la escuela el abordaje de la inclusión desde un enfoque diferencial? realizado en el Marco de la Feria Internacional del Libro del año 2013.

- Las publicaciones propias de los docentes y directivos de la escuela como “Un Discurrir por la Pedagogía -*Libro viajes, rutas y expediciones pedagógicas*- más allá de lo Pedagógicamente Correcto en la Escuela Normal”.
- La formulación de las líneas de investigación que especifican proyectos, redes conceptuales, núcleos de problemas, temas, preguntas y acciones que evidencian la educación como factor esencial para la innovación pedagógica y la transformación social, ellas son: procesos lectores y escritores, pedagogía de los lenguajes artísticos, ciudad, ciudadanía y territorio, cuerpo y subjetividad y estrategias de articulación curricular.
- Los diversos convenios con las Universidades tanto públicas como privadas avalados por la SED, entre los cuales se destacan:
 - El convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que la Escuela desarrolla en el proceso de reestructuración de la Licenciatura de Educación para la Infancia, cuyo papel fue prestar asesoría a través del consejo académico a la Institución en cada una de sus áreas, acompañar los proyectos pedagógicos, así como en actividades de extensión y divulgación de los proyectos y en la escritura de los materiales de apoyo.
 - El marco de cooperación académica con la Universidad Pedagógica Nacional, en el que se delimitan las líneas generales de acción, a largo y mediano plazo entre las dos instituciones.
 - El convenio con la Universidad de la Salle en el programa de Licenciatura en lengua Castellana e Inglés y el firmado con la

Universidad Iberoamericana para la realización de prácticas pedagógicas, del refuerzo escolar y finalmente con la UNAD de cooperación académica y servicios complementarios.

- El apoyo de FENASCOL, (Federación Nacional de Sordos de Colombia) en convenio con la SED, para la atención de la población sorda.
- El seminario de investigación, espacio académico que se constituye en un eje transversal del currículo, se fundamenta en la metodología del seminario alemán y tiene como fin potenciar una actitud investigativa que le permite al maestro re- significar saberes y acciones orientadas a cualificar e innovar la práctica pedagógica a partir de la vivencia escolar.
- El Plan de Articulación Curricular PAC, las publicaciones de maestros y estudiantes, la formulación de los proyectos de investigación, conducen al dominio de la lengua materna, apropiación de conceptos fundamentales de las diferentes áreas, la comprensión y aceptación de la diversidad cultural, la historia, el valor de los referentes geográficos, la creación de expresiones artísticas, el uso de las TICS y el idioma inglés como lengua extranjera.
- La concordancia entre el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana y el proyecto No. 889-*"Jornada educativa de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral, y jornadas únicas"* que de forma progresiva orienta a la Escuela Normal Distrital la implementación de la jornada única.
- El trabajo de la revista virtual *Access Nuestra Imagen*, producida con los estudiantes bajo la dirección de los docentes de lengua castellana desde el año 2006 a la fecha.
- La estrategia *"Maestros que Aprenden de Maestros"*, producto del plan de mejoramiento 2010-2014 orientada por el área de pedagogía ya desarrolló su primer encuentro en el año 2013 con los docentes de preescolar en sus dos jornadas, con el propósito de avanzar en la articulación curricular y la apropiación del pensamiento pedagógico dentro de la Escuela.

- El diplomado *“Investigación como Práctica Pedagógica”* (2013), cuyo propósito es el fortalecimiento y la responsabilidad de un maestro con pensamiento crítico que se incentiva a partir de su práctica. Este mismo año la Escuela realizó la caracterización de indagaciones con todos los estamentos de la comunidad educativa, organizados por ciclos con la aplicación de 800 encuestas sistematizadas.
- *“Rio Fucha te quiero más humano”* Es un proyecto liderado por la docente Bertha Martínez del área de ciencias naturales desde el año 2013. La propuesta articulada la Escuela para intervenir el río como un ecosistema, no solo mitigando el impacto ambiental de la ronda por la alta contaminación, y la presencia de los habitantes de calle. Involucrando a las instituciones, la comunidad y los estudiantes. La propuesta cuenta con reconocimiento distrital y ha tenido dos publicaciones, una de la SED en su programa PRENSA SED el 13 de julio de 2017 y otra del periódico EL ESPECTADOR tanto virtual como físico el 26 de julio del mismo año.
- El maestro Héctor Emilio Murillo Martínez ha logrado que sus estudiantes dirige el grupo de danza **KUMBA**, grupo de danza folclórica que reconoce diversidad étnica y cultural que hay en la Escuela Normal.
- La Maestra Claudia Patricia Gallo lidera desde el año 2011 la **Estrategia Inclusión y Primera Infancia** que se adelanta en todos los grados de transición de la institución (JM y JT) pretende eliminar, a futuro, las barreras sociales, modificando los imaginarios que sobre las personas en condición de discapacidad PcD y en general sobre la diversidad o la diferencia tienen los niños de 5 y 6 años en la ENSDMM. La estrategia busca proveer de conocimientos sobre la equiparación de oportunidades de las (PcD) y el respeto por su participación en todos los ambientes, lo hace desde la experiencia e interrelación con la población de personas en diversas condiciones, que pertenecen a los distintos estamentos institucionales (especialmente las PcD).
- **Technoglish:** proyecto liderado por las docentes Katherine Johana Montejó y Nora Ismenia Rodríguez Duarte (2013), busca que los maestros en formación del PFC que sean capaces de vincular el uso pedagógico de las TIC con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es una experiencia

de investigación en el aula, resultado de una alianza estratégica que integra principalmente los espacios académicos de TIC e inglés, y por extensión otras áreas del conocimiento. El proyecto nació como una necesidad de crear alianzas entre dos espacios académicos para optimizar los recursos humanos y materiales, a fin de proveer a los docentes en formación la oportunidad de hacer uso efectivo de sus conocimientos y habilidades adquiridas, tanto en el espacio académico de TIC, como en el de Inglés Lengua Extranjera. Se busca contribuir a la formación de normalistas superiores (PFC) competentes, capaces de integrar el uso de las TIC en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (LE) en la educación básica primaria. Esta experiencia quedo como finalista en el premio a la investigación 2015 IDEP-SED; e invitada a la feria de ciencia y tecnología de la SED en 2016.

- La maestra Patricia Novoa Jaimes, del área de lengua castellana, manifiesta que su clase de español es una aventura literaria. En el año 2010 propuso dividir la clase en taller de lectura y escritura y taller de formación literaria. En los talleres de literatura los estudiantes exploran formas para expresarse, encuentran una inspiración que a veces no sale a flote cuando se mezcla con el estudio de la lengua. A partir de esta experiencia se realiza la revista 'Revolución Literaria', una aventura editorial en la que participa toda la comunidad educativa.
- El área de matemáticas lidera el proyecto Olimpiadas Matemáticas, esta iniciativa que se articula con otras instituciones educativas, se viene desarrollando desde el año 2012 en todos los ciclos. Principalmente esta experiencia tiene una gran presencia en la jornada de la tarde. Uno de sus principales logros fue el desempeño destacado a nivel distrital del estudiante Rodolfo García Castañeda, entre 42 estudiantes seleccionados, por el puntaje obtenido, entre 2064 estudiantes que participaron.
- Desde la coordinación de convivencia de ciclo profesional liderado por la coordinadora Martha Jiménez: se Desarrolla un plan de acción que busca abordar las problemáticas de convivencia, desde un enfoque holístico que más allá de reaccionar a la cotidianidad de la Escuela; permita generar procesos de reflexión y acción conjunta, en la consolidación de propuestas de intervención con perspectiva de mejora continua, operando en todos los espacios académicos como una comunidad que aprende. Esta propuesta

quedo como finalista al premio de la investigación IDEP-SED en 2016.
http://www.idep.edu.co/premio/wp-content/uploads/2016/12/finalistasPremio_2016.pdf

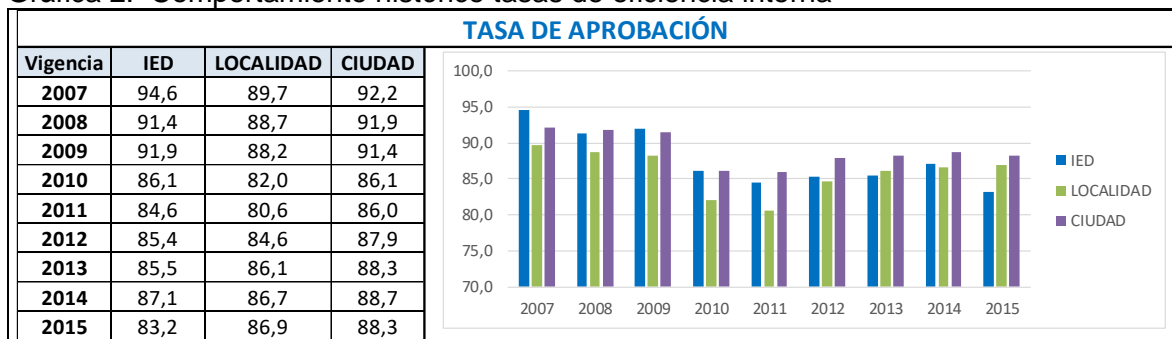
- La Escuela Normal cuenta con una trayectoria de 17 años a 2017 en la implementación de la jornada única y extendida en el horario de 6:30 a.m. a 2:30 p.m. Estas experiencias previas se consolidaron como una fortaleza en la implementación de esta política de las dos últimas alcaldías distritales. Es evidente que el proyecto educativo Institucional propicia la configuración de estrategias que garantizan la sostenibilidad de propuestas desarrolladas durante la jornada escolar. *“La Escuela Normal cuenta con avances significativos y condiciones internas que favorecían el desarrollo del programa jornada escolar extendida, más adelante llamada Jornada 40 horas”* (IDEP 2015).

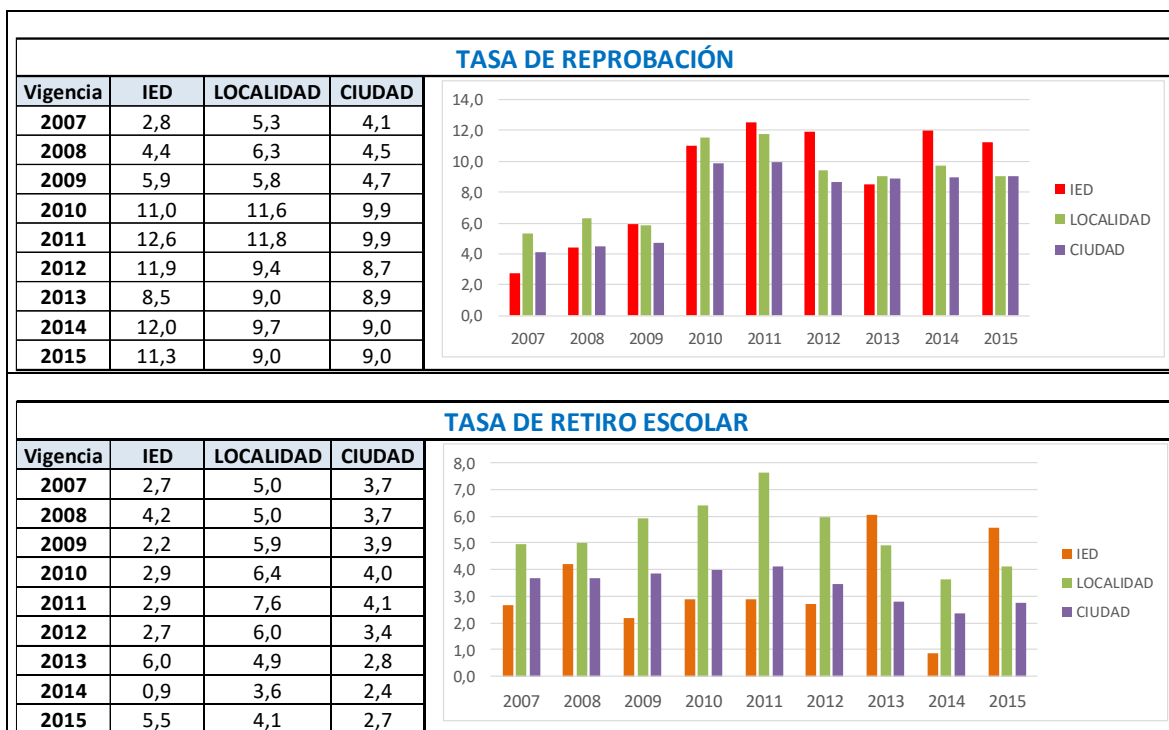
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Jornada%2040%20x%2040.pdf>

- Intensificación en el área de educación artística: iniciando con semilleros en grado 6º en danzas, escuela de ilustradores, coros infantil y juvenil y danza. Y logrando propuestas artísticas con los estudiantes que se forman en los cuatro lenguajes artísticos: teatro, plásticas, danza y música.

1.2.3 Desempeños

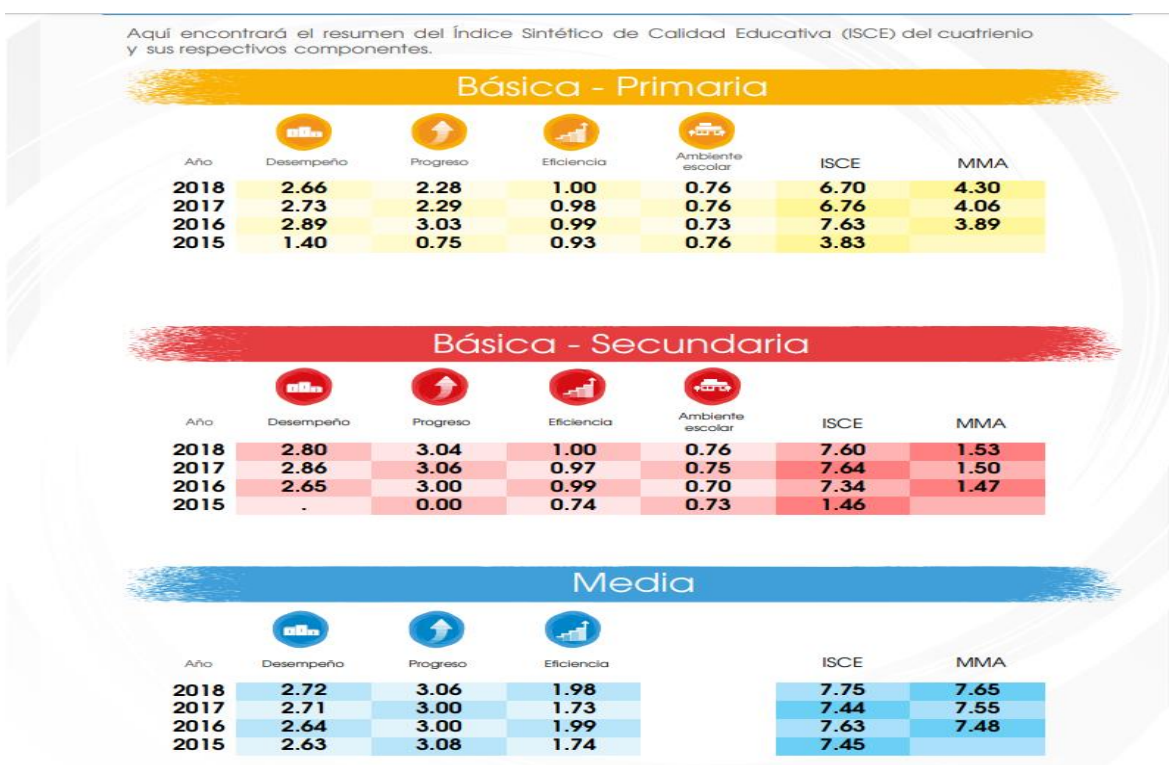
Gráfica 2. Comportamiento histórico tasas de eficiencia interna





Fuente: Oficina Asesora de Planeación SED
Cálculos: Dirección de Evaluación de la Educación SED

Tabla No. 1 Resultados Pruebas Saber Cuatrenio (2015-2018)



Fuente: MEN (2018) Índice sintético de la calidad.

Tabla No.2 Resultados Pruebas Saber 11

AÑO	CLASIFICACIÓN ICFES
2010	SUPERIOR
2011	SUPERIOR
2012	SUPERIOR
2013	SUPERIOR
2014	CATEGORIA A
2015	CATEGORIA A
2016	CATEGORIA A

Fuente: Secretaría Académica de ENSDMM a partir de datos reportados por el ICFES

1.2.4 Horizonte Institucional

- **MISIÓN**

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, desde el enfoque de la problematización de la enseñanza, está comprometida con la formación socio-crítica e investigativa de maestros para la infancia, capaces de contribuir consciente, responsable y creativamente en la transformación del entorno.

- **VISIÓN**

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, desde la conformación de comunidades académicas con proyección local y nacional, se consolidará en el próximo quinquenio (2017 – 2022) como referente en la formación inicial de maestros para la infancia en contextos diversos.

- **PERFIL**

Es una institución formadora de maestros y maestras para el preescolar y la básica primaria. Desde su enfoque pedagógico, está comprometida con la formación integral de maestras y maestros con pensamiento crítico, investigativo, capaces de actuar y transformar responsable y creativamente su contexto educativo con calidad y pertinencia. Como institución formadora de maestros, su mayor esfuerzo está en garantizar que los jóvenes reciban una educación integral de calidad aprovechando la oportunidad que tenemos de contar en nuestra oferta educativa desde pre jardín hasta formación complementaria, para que al final nuestros bachilleres y maestros egresados sean garantes de ser personas formadas para la convivencia, de ser maestros comprometidos con los derechos de los niños, personas éticas y ecológicamente responsables. Nuestros proyectos institucionales tanto los transversales como los específicos se encaminan al logro de estos objetivos.

En el marco del Plan de Desarrollo y desde el 2004, ha venido implementando la organización por ciclos, como una posibilidad de articular el currículo atendiendo las diferencias y las características de los estudiantes en cada ciclo. Con la práctica e intervención pedagógica que realizan los maestros en formación se benefician instituciones de la localidad 15 así como de otras localidades incluyendo instituciones rurales, con necesidades educativas especiales y en situación de desplazamiento. A partir del año 2011 se inicia la atención a la comunidad sorda con la formación de una maestra que presenta discapacidad auditiva.

- **POLÍTICAS INSTITUCIONALES**

La política se entiende como los programas que se desarrollan en función de un servicio o como el conjunto de acciones que se desarrollan para lograr un propósito y que permiten tomar decisiones frente a una situación.

En la Escuela Normal las políticas están relacionadas directamente con su misión, por lo tanto se definen:

- Hacer que las prácticas pedagógicas tanto de docentes como institucionales sean objeto de investigación y revisión permanente, tendiente a la producción de saber pedagógico.
- Construir y propiciar la creación y la sostenibilidad de un clima institucional que favorezca la práctica pedagógica, el carácter profesional y el mejoramiento académico de sus docentes y docentes directivos.
- Asumir la articulación curricular como el enfoque en la construcción, implementación y evaluación de los planes académicos.

- Lograr que los docentes y directivos docentes estén en permanente actualización académica y pedagógica.
- Crear las condiciones académicas y administrativas para que los semilleros y los proyectos de investigación e innovación se articulen a las líneas de investigación formuladas en la Escuela Normal.
- Asumir la pedagogía como saber fundante en la perspectiva de la constitución de sujetos y formación integral de los estudiantes.
- Incentivar la calidad académica de los estudiantes. Para ello, traza y planifica acciones para el fortalecimiento académico y busca alternativas didácticas y pedagógicas para detectar las dificultades de aprendizaje.
- Trabajar por una comunicación asertiva, oportuna y pertinente. La información y la comunicación son bases para la toma de decisiones.
- La toma de decisiones es participativa en los diferentes colectivos, según la competencia.
- Adoptar “La ética del cuidado de sí y del otro” como parte de la formación de la autonomía.
- Formar conciencia ecológica desde el uso racional de los recursos naturales y el cuidado de los materiales al servicio de nuestras actividades.
- Desarrollar acciones y potenciar espacios que aborden la formación del inglés como lengua extranjera.
- Asumir la Educación Artística como elemento fundamental en la constitución de sujetos en la formación integral de los niños, niñas, jóvenes y de los maestros y maestras en formación.
- Propiciar condiciones y alentar el uso de las TIC con sentido humano, ético y pedagógico.
- Fortalecer las prácticas democráticas y participativas.

- **PRINCIPIOS**

El Proyecto Educativo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori está animado por un sistema de valores que orientan sus acciones educativas y que se sintetizan en los siguientes principios:

1. La formación integral

La Escuela Normal entiende por formación integral, un modo de intervención pedagógica **orientada a desarrollar una comprensión de lo humano**. Desde este punto de vista, para lograr esa comprensión, la experiencia se constituye en su garante. Entonces, de lo que se trata es de ofrecer múltiples y variadas experiencias que permitan a los estudiantes y profesores vivenciar prácticas y valores específicos.

2. La calidad es la prioridad de la educación ofrecida por la Escuela Normal

Es importante que **la escuela se aprecie por sus frutos**, es decir, que tenga prestigio por los resultados educativos que logra. **Resultados que están relacionados con que los alumnos adquieran gusto y satisfacción por la vida.**

3. La equidad es una relación esencial de la educación

La Escuela Normal Superior otorga el máximo valor al establecimiento de relaciones equitativas **entre los miembros de su comunidad**. Estas relaciones **están orientadas por una idea de justicia que propende por construir el sentido de equidad**. En este contexto es importante propiciar vínculos interculturales que faciliten una comprensión de otros grupos y culturas diferentes a la propia. Esto significa que es necesario formar en el rechazo a cualquier modo de discriminación y exclusión

4. Animar y promover la investigación, la experimentación y la innovación educativa

Se considera aquí que la experimentación es un acto de creación de experiencias educativas. Estas experiencias tienen que ver con una investigación que tenga rigor y sirva para introducir cambios sustanciales en las prácticas educativas, y en este sentido es innovadora. Este principio se refiere explícitamente a la formación de nuevos maestros.

5. Contribuir y complementar los procesos educativos y formativos, orientados desde el principio de integridad en la construcción de sujetos sensibles, expresivos, creativos, reflexivos y críticos propiciando experiencias artísticas que los evidencian como sujetos comprensivos y constructores de realidades.

- **PROPÓSITOS**

El Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori se propone:

- A.** Contribuir al proyecto de ciudad mediante:
 - El fortalecimiento de prácticas democráticas capaces de construir una cultura respetuosa de las diferencias
 - La construcción de una **ética** y una **estética** de la ciudad articulada con la construcción de sentidos de vida.

- B.** Contribuir al enriquecimiento académico, a través del logro de la excelencia lo cual es posible gracias a:
 - El dominio de la lengua materna a través de la adquisición de herramientas necesarias que les permitan expresarse oralmente, leer comprensivamente y escribir argumentadamente.
 - La apropiación de los conceptos fundamentales de cada uno de los campos del conocimiento.
 - La comprensión de la diversidad cultural, de forma tal que el estudiante explique y le dé sentido a los acontecimientos históricos al mismo tiempo que comprenda el valor de los referentes geográficos.
 - El uso y creación de expresiones corporales, artísticas y literarias correspondientes a la diversidad cultural del país y del mundo.
 - El uso de los elementos de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
 - Proporcionar las herramientas necesarias para el aprendizaje del inglés y su enseñanza.
 - La formación de la conciencia ambiental desde lo biofísico y el entorno socio cultural.

- C.** Educar sujetos sensibles, expresivos, creativos, y críticos, constructores de realidades, a través de los lenguajes artísticos, del diseño experiencias significativas y fundamentales en diversos espacios de sensibilización, exploración y profundización.

- D.** Promocionar los saberes de los docentes, a través de estrategias como:
 - Maestros que aprenden de maestros.
 - Socialización de experiencias significativas.
 - Autoformación en todos los campos del conocimiento.
 - Desarrollo de investigación en el aula y a la formación de semilleros.
 - Uso y apropiación de las TIC

- E. Promover acciones y estrategias que fortalezcan la convivencia dinámica y armónica para la construcción de Colombia como territorio de paz.

❖ METAS INSTITUCIONALES

1. Fortalecer la práctica pedagógica de los docentes en ejercicio facilitando los recursos necesarios para tal fin.
2. Lograr que la práctica sea objeto de investigación como interés primordial para todos los docentes en ejercicio.
3. Establecer los mecanismos necesarios para lograr la mayor participación de los estamentos en el logro de los objetivos y metas institucionales.
4. Mantener los buenos resultados en las pruebas externas e ISC.
5. Disminuir los conflictos entre los estamentos de la comunidad educativa, a través de la resolución de los mismos con la implementación de mesas de conciliación.

❖ EJES MISIONALES

La ENSDMM asume cuatro conceptos que definen la formación de maestros y que operan como ejes, entendidos como asuntos primordiales alrededor de los cuales giran y se ordenan las dinámicas de la institución y su vida comunitaria, estos son:

- **Pedagogía**

La **pedagogía** se constituye en el saber fundante de la profesión docente, es el saber que identifica al maestro y que le permite al profesional de la educación desarrollar una conciencia y una apropiación social de su función y de la práctica educativa.

Como actividad intelectual, tiene la función de producción y recontextualización del conocimiento, elemento que se constituye en una responsabilidad y compromiso inherente a la naturaleza de la formación pedagógica. Adicionalmente requiere sistematizar su saber, sus métodos y procedimientos así como la delimitación de su propósito.

Desde esta perspectiva, la pedagogía como eje de formación no es vista solamente como un área de formación que está en el ciclo profesional sino que atraviesa los diferentes ciclos de formación en los cuales está organizada la Escuela. Esto implica un reto para todos los profesores de la Normal, en el sentido en que deben hacer de su práctica un objeto constante de reflexión y actividad intelectual. La formación de criterio pedagógico está fuertemente determinada por el conocimiento del contexto del cual forman parte el pensamiento pedagógico y las prácticas educativas.

La **pedagogía** “entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos” (Art. 2 Decreto 4790 de 2008), opera como un ejercicio permanente de conceptualización acerca de las condiciones que favorecen la construcción del conocimiento y sus mediaciones didácticas; las teorías, modelos y enfoques acerca de la enseñanza; los procesos educativos; y la evaluación; que orienta los discursos y el quehacer del maestro, en la búsqueda de la formación de comunidades académicas.

Como reflexión sobre la educación, produce conocimiento sobre la infancia y la juventud, sobre las formas de construcción de conocimiento, las circunstancias sobre las cuales se construye, las relaciones entre los conocimientos elaborados y los conocimientos cotidianos, y las relaciones entre los diferentes sistemas simbólicos en circunstancias de aprendizaje.

En la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori la pedagogía traduce en un saber y conocimiento de las prácticas, experiencias y procesos de formación y se asume como constructo teórico - práctico sobre la educación. Su estudio involucra la relación permanente que se teje entre discursos, sujetos, didácticas específicas y formas organizativas que se dan al interior de la institución para posibilitar los procesos educativos.

- Investigación

Es una actividad intelectual que se realiza para producir conocimiento en relación con problemas relevantes de la educación y la pedagogía. De esta forma es necesario que todo maestro de la ENSDMM realice –como parte de su labor cotidiana-, una producción investigativa de calidad y que se desenvuelva en las siguientes acciones:

- Diseñador de experiencias (educativas)
- Constructor de intersubjetividades
- Investigador y escritor de su propia práctica
- Animador cultural
- Mediador del conocimiento

El diseñador de experiencias –que supone de suyo un compromiso del proyecto de la Escuela Normal con el concepto de “experiencia” y su distanciamiento de la “enseñanza”-, supone ciertas exigencias en cuanto a la manera de planear y anticipar sus actividades. La condición de constructor de intersubjetividades, supone una innovación organizativa, en el sentido de abandonar la figura de algunos “directores de curso” para pasar a la de tutores o consejeros de determinado número de estudiantes a los cuales conocen, brindan apoyo de cuyo seguimiento se hacen responsables. Su condición de investigadores y escritores de su propia práctica, lleva a reconocer la exigencia de orientar la formación de maestros y maestras de

manera rigurosa y la necesidad de participar en grupos de discusión como instancia de las producciones individuales y colectivas.

Esta concepción de la investigación crea condiciones de posibilidad para la reflexión y argumentación de las producciones de estudiantes y docentes bajo criterios y procedimientos que garanticen la calidad y la difusión. La investigación afecta las prácticas organizativas, la disposición curricular, los tiempos (docencia, investigación, asesoría y extensión) y los espacios (escuela-ciudad).

- **Ética**

Es importante situar la ética en relación con la filosofía, pues este vínculo permite entender su carácter argumentativo y reflexivo. De esta forma, la ética estudia argumentativa y reflexivamente el conjunto de valores generales que se desprende de la vida humana en sociedad. Se podría tomar como definición la siguiente: "la ética es la investigación acerca de lo que es valioso, o de lo que es realmente importante, o podría haber dicho la ética es la investigación acerca del sentido de la vida, o acerca de lo que hace que merezca la pena vivir la vida, o acerca de la manera correcta de vivir."⁴

La ética establece las reflexiones acerca de las acciones en cuanto a sus criterios y consecuencias, siempre basadas en un principio de la razón. Su propósito es el establecimiento de normas y valores universales.

Existe la ética aplicada, que se ocupa de la ética individual, la ética social, la paz, entre otras; la ética en el campo de los problemas normativos, específicos de algún campo de la vida, como la bioética, la ética médica, entre otras. Esta ética normativa describe los valores, las normas morales y los deberes y por último está la metaética, donde encontramos la ética empírica, la utilitarista, la cristiana.

Un asunto fundamental es que la ética está articulada a los discursos, de modo que una formación ética, además de considerar las acciones, considera los juicios y los discursos que sobre estas acciones se construyen.

- **Estética**

El eje estético en la Escuela Normal se constituye como un espacio fundamental orientado desde el principio de integralidad en la formación, el auto reconocimiento, la conciencia de sí, la alteridad y la expresión. Además, desarrolla la creatividad y la sensibilidad.

⁴ Wittgenstein, Ludwig. Conferencia sobre ética. En *Ocasiones Filosóficas*. Cátedra, Madrid, 1997, pág. 58

La dimensión estética se evidencia en puestos en escena, construcciones, creaciones, representaciones simbólicas, interpretaciones y posturas sobre sí mismo, el otro, el entorno y los contextos.

El primer vínculo del término es con la sensibilidad. Sin embargo, contemporáneamente, la estética se articula con lo bello y con el arte (ciencia de lo bello o filosofía del arte). En tanto reflexión filosófica, la estética trataría acerca de una esencia de lo bello. Algunas preguntas derivadas de esta manera de concebir la estética, es la identificación de lo bello con lo bueno. Es solo recientemente que se ha intentado construir una estética independientemente de consideraciones metafísicas, lógicas, psicológicas o gnoseológicas.

De esta forma, se ha construido una perspectiva del juicio estético direccionado por las siguientes afirmaciones:

- El juicio estético, a diferencia del juicio de valor, es un juicio denominado subjetivo. Esto no quiere decir que tenga por finalidad un sujeto individual. Quiere decir más bien que la finalidad de la forma del objeto es adecuada con respecto al sujeto, a todo sujeto.
- Ambos juicios son reflexivos
- El juicio estético es un juicio de valor, distinto a los juicios de existencia o a los juicios axiológicos
- En estos hay una adecuación de lo bello con el sujeto, que hace que algo se encuentre bello
- Lo estético no está ordenado por los fines, pues los fines que lo ordenan no son sino lo estético mismo, es decir son autotéticos.

Otras dos consideraciones acerca de lo estético pueden ayudar. De un lado, desde la axiología, lo estético tiene que ser visto desde la perspectiva de un grupo de valores como: lo bello, lo feo, lo ordenado, lo desordenado, lo expresivo, entre otros. Este análisis de los valores está articulado con una teoría del valor. De esta forma se pueden describir estos valores y también se pueden interpretar.

De otro lado, desde una perspectiva semiótica, la estética se puede abordar como el análisis de los signos estéticos icónicos que se constituyen en vehículos de la comunicación.

Es importante decir que lo estético puede abordarse de múltiples formas, pero quizá unas de las más importantes pueden ser sintetizadas así: sobre lo estético se hacen juicios que es importante considerar, estos juicios contienen valores que son determinados por muchos factores que se pueden estudiar, existe una relación entre

forma y materia que se debe explorar, los juicios estéticos tienen una función en la vida humana que es importante considerar y existe una oposición entre lo estético y lo racional, o entre lo artístico y lo científico, que se debe examinar.

En este contexto, lo estético se constituye en la posibilidad de construir una dinámica inmanente y trascendente que ofrece la percepción, la sensibilidad y la expresión. Esto exige la realización de diversas y variadas experiencias en relación con distintos lenguajes que potencien procesos sensibles que se conjugan en las diferentes puestas en escena.

Este eje se constituye en un espacio fundamental orientado desde el principio de integralidad en la formación, el auto reconocimiento, la conciencia de sí, la alteridad y la expresión. Además, desarrolla la creatividad y la sensibilidad.

La dimensión estética se evidencia en puestas en escenas, construcciones, creaciones, representaciones simbólicas, interpretaciones y posturas sobre sí mismo, el otro, el entorno y los contextos.

❖ LA POSTURA PEDAGÓGICA

La definición del concepto de pedagogía es una dificultad ya que quienes se refieren a ella lo usan indistintamente para señalar educación, enseñanza, metodología, aprendizaje, etc. Esta dificultad significa que el campo de la pedagogía sigue siendo un campo vinculado exclusivamente a la escuela. Respecto a este asunto, Emile Durkeim en su texto Teoría de la Educación y Sociedad distingue educación de pedagogía, la primera es una acción ejercida por los adultos sobre los jóvenes para garantizar la apropiación de la cultura y la segunda es el cuerpo de teorías que se han configurado para concebir la educación. En este sentido, la educación es el objeto de la pedagogía.

En nuestro medio la pedagogía es para unos una disciplina, para otros es una profesión, para otros es un saber propio del maestro, para otros es una práctica y para otros es un discurso. Estas distintas acepciones, desde mediados del siglo pasado, han dado lugar a la formulación de planteamientos pedagógicos sustentados en diferentes miradas teóricas e inscritos en la idea de separarse de la influencia de la llamada educación tradicional.

El discurso pedagógico es una expresión de los modos de pensar al hombre, la cultura, la sociedad y las formas de intervenir sus procesos constitutivos; por lo tanto, es problemático que la consideración y el tratamiento del pensamiento pedagógico se haya escindido de las ciencias sociales y la filosofía; de hecho, la manera como procede el pensamiento pedagógico es similar a la forma como procede la filosofía: proponiendo conceptos y procediendo a usarlos, a propósito del tratamiento de unos problemas educativos.

Adoptando esta consideración los conceptos que sustentan la postura pedagógica de la escuela normal María Montessori son:

- **Problematización del concepto de enseñanza**

En el siglo XVII, Juan Amos Comenio⁵ produjo la primera obra consagrada a la enseñanza dirigida a grupos humanos reunidos para tal fin en una institución especializada. A partir de allí y a pesar de los desarrollos del discurso y las innovaciones en la práctica pedagógica realizados en el siglo XX, el concepto de “enseñanza” ha definido el sentido de los mismos, al punto de hacerse invisible a los ojos de quienes se han ocupado de formalizar sus críticas frente a una supuesta “pedagogía tradicional” sin reconocer que el objeto de las mismas y por lo tanto, aquello hacia lo cual se levanta su crítica no es algo distinto de la enseñanza.

Es posible sostener que el afianzamiento de la idea de enseñanza es correlativo del trayecto recorrido por el discurso pedagógico en su subordinación al de la psicología, en particular de la psicología cognitiva. Esta subordinación supuso una relación indisoluble de la enseñanza –como práctica del docente - y el aprendizaje -como práctica del educando-, en una relación que puede ser descrita como un dispositivo: el dispositivo de la enseñanza.

Siguiendo a Michel Foucault, diremos que un dispositivo es una máquina que articula y distribuye las líneas de lo que “aparece” cuando se traza el mapa de una forma de pensar y vivir en el mundo en un momento dado. Dicha máquina tiene en común con cualquier otra, el estar configurada como un corte que modifica el sentido de algún flujo. Por ello mismo es posible apelar a un mapa y las líneas que aparecen trazadas se bifurcan, se quiebran o se pliegan, en una configuración que es particular y distintiva de lo que se está cartografiando.

El dispositivo que Foucault propone y estudia, está conformado por líneas diversas, algunas de las cuales corresponden - de la misma manera que ocurre en la pintura -, a una curva característica de la “luz” que, al caer de cierta manera sobre las cosas, determina lo que es posible ver; lo mismo ocurre con lo que es posible decir. Así, el saber se configura como una relación entre lo decible y lo visible, según las curvas de visibilidad y de enunciación. Hasta aquí, el dispositivo resulta ser asimilable a una máquina para hacer ver y para hacer hablar, bajo el arbitrio de los regímenes de luz que la hacen caer de una determinada manera, y de los regímenes de enunciación que distribuyen y modulan de una cierta manera lo enunciable.

Sin embargo, entre las dos líneas (de visibilidad y de enunciación) que componen el saber, es posible encontrar infinitos puntos de relación que se conectan mediante otro tipo de líneas que las envuelven, las corrigen, las modifican, las acompañan o conectan, pasando por todos los puntos del dispositivo. Son líneas de fuerza que corresponden a la dimensión del poder. De esta manera, saber y poder se imbrican y conjugan haciéndose difícilmente separables: Veo el mundo de una manera, lo enuncio y la enunciación misma es la concreción del poder que ejerzo y que se realiza en mí.

⁵ COMENIO, Juan Amos. Didáctica Magna. Editorial Porrúa

Foucault concibe una tercera curva constitutiva del dispositivo: la de la subjetivación, que ocurre como un plegamiento, cuando la fuerza, en lugar de entrar en relación con otra línea, se pliega y se afecta a sí misma, produciendo el particular efecto de un *si – mismo* que se ve y se enuncia. Toda vez que la línea replegada no se detiene sino que sigue su curso, puede escaparse del dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro dispositivo; también puede provocar fracturas en el propio dispositivo o escaparse de las líneas de saber y de poder para convertirse en una línea de fuga, de creación de algo nuevo.

Un dispositivo es una multiplicidad particular, en el sentido de que los tres tipos de líneas operan de manera móvil y diferente de como lo hacen en otro dispositivo. En un dispositivo no hay nada constante, pues todas las líneas son de variación, de modo que la posibilidad de creatividad, de que se constituya una novedad en los regímenes de enunciación o de visibilidad, así como la capacidad del dispositivo de fugarse en provecho de otro dispositivo de futuro, constituyen la única posibilidad de valorarlo, pues un dispositivo no es bueno ni malo, ni positivo ni negativo: “Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución (...) lo actual es eso otro con lo cual ya coincidimos. A veces se ha creído que Foucault trazaba el cuadro de las sociedades modernas como otros tantos dispositivos disciplinarios, por oposición a los viejos dispositivos de soberanía. Pero no hay nada de eso: las disciplinas descritas por Foucault son la historia de lo que poco a poco dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de *control* abierto y continuo, disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas. Foucault está de acuerdo con Burroughs, quien anuncia nuestro futuro controlado antes que disciplinado”⁶.

En este contexto, la transformación que busca el proyecto, puede ser concebida como un tránsito hacia unos dispositivos pedagógicos que se apartan de la enseñanza y se aproximan a la problematización, más afín con los procesos del pensar y el conocer, cuyas líneas de fuerza están vinculadas con la creación y cuya línea de subjetivación puede disponer lugares para el investigador, el diseñador, el experimentador, el escritor.

- **Conocer, pensar y aprender**

⁶ Deleuze, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault, Filósofo. Balbier, Deleuze y otros, Gedisa, Barcelona, 1990, p.

La consideración de los modos de producción del conocimiento⁷ y del papel que éste cumple en relación con la vida⁸ en el mundo contemporáneo, constituyen el marco de referencia pedagógico del proyecto. Sabemos suficientemente que la producción y renovación del conocimiento ha alcanzado ritmos vertiginosos, que esa aceleración supone una frecuencia de renovación de la ciencia que, en poco tiempo será del 100% cada año, que se han afianzado nuevos medios para validar y juzgar la rigurosidad y alcance de sus verdades y que la circulación de las mismas ocurre hoy, mucho más a través de revistas indexadas y bases de datos especializadas, que a través de los libros; también sabemos que los “trabajos” escolares no están siendo mediados por la consulta bibliográfica convencional sino por el acceso a la Internet. Sin embargo, aún estamos lejos de inferir de estas constataciones las consecuencias pedagógicas necesarias; las primeras, relativas al sentido mismo de la educación escolar, al papel de la escuela en relación con el conocimiento.

Al respecto, la tesis de la cual parte el proyecto es esta: en un mundo en el cual el conocimiento se renueva a tal velocidad, su uso es esencial para la vida, se valida por tales medios y circula por tales canales, la escuela está obligada a encaminar sus esfuerzos hacia la adquisición por parte de la nueva generación, de los recursos que le permitan participar exitosamente en su producción. Esos recursos son: el pensamiento abstracto, la expresividad, el acceso a las mejores fuentes de

⁷ Hace referencia, especialmente, al hecho de que en el mundo contemporáneo, el conocimiento no se produce en el contexto de grandes obras unitarias que desarrollan por sí solas un sistema teórico cerrado, sino que el conocimiento procede de la acumulación de producciones fragmentarias, locales, de alcance puntual, que por sí mismas no forman un *sistema de pensamiento*.

⁸ En las llamadas “sociedades del conocimiento”, éste se constituye en uno de los grandes medios de producción, semejante al capital o a la tierra. Por lo tanto, su “posesión” entra a jugar un papel esencial en las formas de distribución social de la riqueza y en las formas de producción, reproducción, preservación y expansión de la vida. Sin embargo, aquí el vocablo “conocimiento”, exige una distinción esencial que en el pasado no se requería, con respecto al vocablo “información”, determinando la necesidad de diferenciar lo que usualmente se denomina “sociedad del conocimiento”, de aquello otro que se denomina “sociedad de la información”, pues esta última más bien estaría señalando la amplísima disponibilidad de acumulad Ver: LOBROT, Michel. Pedagogía Institucional, Losada: Buenos Aires, 1966

Entre otros elementos, bastaría con recordar que la constitución del 91 proclama a la República de Colombia como una nación multiétnica y pluricultural, reconociendo así, 180 años después de la independencia y más de 500 años después del inicio de la conquista americana, la condición más sobresaliente e inobjetable de nuestra formación como pueblo.

Hace referencia, especialmente, al hecho de que en el mundo contemporáneo, el conocimiento no se produce en el contexto de grandes obras unitarias que desarrollan por sí solas un sistema teórico cerrado, sino que el conocimiento procede de la acumulación de producciones fragmentarias, locales, de alcance puntual, que por sí mismas no forman un *sistema de pensamiento*.

En las llamadas “sociedades del conocimiento”, éste se constituye en uno de los grandes medios de producción, semejante al capital o a la tierra. Por lo tanto, su “posesión” entra a jugar un papel esencial en las formas de distribución social de la riqueza y en las formas de producción, reproducción, preservación y expansión de la vida. Sin embargo, aquí el vocablo “conocimiento”, exige una distinción esencial que en el pasado no se requería, con respecto al vocablo “información”, determinando la necesidad de diferenciar lo que usualmente se denomina “sociedad del conocimiento”, de aquello otro que se denomina os de conocimiento ya producido gracias a las tecnologías de la comunicación y la información, mientras que la sociedad del conocimiento está señalando aquellos procesos de producción y creación de nuevas realidades en los cuales el pensamiento opera como el motor y la información adquiere el estatus de insumo.

información, el uso de la misma, una conexión intensa y permanente con el mundo de la vida y buenos hábitos de trabajo intelectual.

Bajo la tesis señalada, todo ordenamiento pedagógico depende de la elaboración de tres de los conceptos con los cuales opera: el *pensar*, el *aprender* y el *conocer*.

Entenderemos por *conocer*, un proceso de construcción social de lo real que apela a medios imaginarios y simbólicos. En tanto proceso, lo que llamamos *conocimiento* es la acción misma a través de la cual se producen ideas y explicaciones acerca del mundo, y no lo producido y acumulado por tal acción a lo cual denominamos *información*. En esta perspectiva, la pedagogía está convocada a establecer la diferencia entre las acciones de *conocimiento* –que implican en distinta proporción un uso de *información*- y las de transmisión intergeneracional de *información*. La gran ruptura epistemológica introducida en el siglo XX por las llamadas pedagogías activas, está referida a una toma de distancia respecto de la educación como efecto de la transmisión de información y la afirmación de una postura en la cual la educación sería, fundamentalmente, efecto de la acción de conocer.

Esa preocupación por la acción que, de alguna manera se evidencia en las pedagogías del siglo XX, lleva implícita una preocupación por el pensamiento – como socialización del espíritu... activamente interesado en hacer más comunicables las experiencias⁹- y, por ello mismo, la realización de la autonomía.

Pensar es actuar, en una realización que tiene por materia al lenguaje y por horizonte al sentido proporcionado por los fines de la acción. En este sentido, pensamiento y acción son términos inseparables que no remiten necesariamente a la interioridad psicológica de un sujeto, sino al sentido que es, al mismo tiempo, un hecho individual, social y cultural, pues toda acción remite al problema del establecimiento de los propósitos que proporcionan el marco de sentido a la selección de alternativas posibles.

En la comprensión de los fines a la cual han aportado el pragmatismo, el existencialismo, la filosofía analítica y el marxismo, los fines no constituyen una teleología general, es decir, no son anteriores ni externos a la acción misma, sino el resultado previsto de la dirección de la actividad. Tener un fin es actuar con sentido, tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de tal intención¹⁰. Un proyecto educativo dispuesto de manera consistente con un interés democrático, está convocado a crear espacios que favorezcan en la comunidad – considerada como un todo- y en los individuos, la definición de sus propios fines teniendo como marco de referencia tres ámbitos: del *sí mismo*¹¹, de la *eficacia*

⁹ DEWEY, John. Democracia y Educación. Madrid: ediciones Morata, cuarta edición, 2001.

¹⁰ ibídem. p.p. 92-100

¹¹ Contemporáneamente Michel Foucault se refirió así, en las *Tecnologías del Yo*, a una esfera donde la acción se vincula con el cuidado de sí. A comienzos del siglo XX, Dewey se referiría a una *finalidad de desarrollo de acuerdo con la naturaleza, representada por actividades espontáneas que se cumplen mediante usos cultivados*.

*social*¹², y de la *cultura*¹³. Esta creación no será posible si el compromiso se establece con la información –y por lo tanto con su transmisión a través de la “enseñanza”-, pues ésta colma todos los espacios posibles, tensionada como está por sus propios fines. En lugar de ello, proponemos que la pedagogía se comprometa con el “pensar” que potencia la posibilidad de juzgar, elegir, configurar un horizonte de sentido, decidir y realizar autónomamente un curso de acción, o con la “experiencia” que conjuga la energía del cuerpo y la acción del espíritu en actuaciones caracterizadas por el vínculo entre lo que se hace –polo activo de la intervención en el mundo-, y lo que se padece –polo pasivo de las consecuencias de la acción realizada-.

El *aprender* constituye el tercer concepto operativo de la pedagogía que es necesario precisar como referido al conjunto de transformaciones conductuales que aseguran en los sujetos individuales la adquisición de ciertos hábitos y ritmos de trabajo, ciertas disposiciones a tratar la información en la perspectiva de su uso, ciertas habilidades vinculadas con la toma de decisiones respecto de las acciones a realizar o a omitir, cierta disposición metódica hacia el tratamiento de las materias con las cuales se opera y cierto dominio de los aspectos procedimentales.

Si la escuela ha de mantener una relación con el aprender, ha de hacerlo en el sentido de afianzar ciertos *habitus*¹⁴ que favorecen el trabajo intelectual, en la medida en que centran la acción del pensamiento en sus fines, permiten allegar los medios necesarios, darles el mejor tratamiento posible y sostener el proceso del conocimiento.

Se entiende entonces, que el proyecto compromete a la Escuela Normal en una discusión interna con las nociones que sitúan en el centro de la reflexión pedagógica el “aprendizaje”, el “aprendizaje significativo” y los “procesos de enseñanza-aprendizaje”, así como con aquellas derivadas de la psicología que intentar ver el pensamiento como un fenómeno de la interioridad de los sujetos.

- **El proceso formativo en la ENSDMM se realiza a través de cuatro ciclos y sus metas específicas:**

Ciclo inicial (preescolar a 2º)

- Apropriación de los instrumentos básicos dispuestos por la cultura para la acción comunicativa y la creación.

¹² entendida como atributo de la acción que forma parte de sus criterios de validez

¹³ que podemos entender como un espacio de circulación de significados

¹⁴ En el sentido propuesto por Pierre Bourdieu, es decir, como el producto de una gigantesca e incesante empresa de aprendizaje, inculcación, apropiación y control, el cual hace parte de todas las instituciones y campos sociales. Ver: TÉLLEZ Gustavo, PIERRE BORDIEU, conceptos básicos y construcción socio – educativa.

- Ampliación del reconocimiento y uso del cuerpo, de sus posibilidades expresivas, y de su conexión con la expresión de otros.
- Afinamiento de su sentido estético y de su criterio ético en las relaciones y acciones cotidianas.
- Elaboración de nociones que permitan al niño comprender el mundo en que vive como un tiempo y un espacio singulares, diferentes del tiempo y el espacio de quienes, siendo contemporáneos, están sometidos a otras determinaciones, así como del tiempo y espacio de quienes lo antecedieron y de quienes lo sucederán.
- Afianzamiento de procesos de inferencia y atribución de causalidad, concomitancia, determinación, indeterminación, variabilidad y permanencia.
- Establecimiento de métodos, formas, ritmos y hábitos de trabajo que le permitan beneficiarse de la vida escolar.

Ciclo Básico (3º a 5º)

- Uso diferenciado de la lectura de acuerdo con distintos tipos de texto y finalidades.
- Uso de la escritura como herramienta de creación.
- Experimentación con los usos de distintos elementos de significación y sentido en la vida social.
- Experimentación con el uso de conceptos en procesos de conocimiento.
- Experimentación con el uso de conceptos en la reflexión cotidiana.
- Creación artística en todas las ramas del arte y de los campos posibles derivados de su conjugación.
- Refinamiento del juicio moral sobre hechos de la vida cotidiana.
- Uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación para fines específicos.
- Disposición de una idea elaborada de sí mismo y de sus circunstancias.

Ciclo Intermedio (6º a 8º)

- Uso diferenciado de la lectura de acuerdo con distintos tipos de texto y distintas finalidades.
- Uso de la escritura como herramienta para pensar.
- Elaboración discursiva de tipo argumentativo, dispuesta para el trabajo en todos los campos del conocimiento y la vida social.
- Uso abstracto de los conceptos de las ciencias y la técnica, en el marco de procesos encaminados al conocimiento.
- Uso eficaz de los conceptos y el lenguaje matemático para procesos de conocimiento y en la reflexión cotidiana.
- Creación artística en todas las ramas especializadas del arte y de los campos posibles derivados de su conjugación.
- Reflexión ética y estética sistemáticas en torno a los diversos hechos de la vida cotidiana, así como de la vida local, nacional e internacional contemporáneas.

- Uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación para todos los fines del conocimiento y la comunicación.
- Disposición de una idea elaborada de su propia vida actual, así como de sus deseos y posibilidades futuras.

Ciclo Profesional (9º, Media y PFC)

- Uso discursivo de la enunciación que evidencie la apropiación de reglas del contrato comunicativo.
- Postura razonada frente a problemas de la educación y al devenir del discurso pedagógico.
- Posibilidad efectiva de participar en forma crítica y propositiva en la discusión pedagógica.
- Posibilidad de apoyarse sistemáticamente en trabajos filosóficos fundamentales, para la reflexión sobre problemas inherentes a la libertad, la justicia, el pensamiento y la subjetividad.
- Uso riguroso de conceptos de la ciencia y la filosofía para dar cuenta de sus teorías explicativas.
- Capacidad y disposición a establecer conexiones entre conceptos y teorías de los distintos campos del conocimiento.
- Uso de la pregunta como punto de partida de toda iniciativa intelectual y como demarcador de sus derroteros de trabajo.
- Afianzamiento de hábitos de trabajo que permiten emprender procesos complejos y de largo aliento.
- Uso de la escritura como herramienta del pensar y de la lectura como herramienta de la formulación y tratamiento de problemas.
- Uso efectivo de diversas fuentes de información.
- Capacidad de evaluación sistemática de la información como condición para su uso.
- Uso cotidiano y autónomo de las tecnologías de la información y la comunicación para fines del conocimiento y la comunicación.

2. PERSPECTIVA CURRICULAR

El currículo en la ENSDMM se construye en una perspectiva **del sentido de lo humano, desde la perspectiva crítica y desde la articulación curricular. Con sentido de lo humano**, porque supone tener en cuenta que cada sujeto elabora una idea de sí a partir de la relación con los otros inscritos en una cultura. Desde la perspectiva **crítica**, en el sentido de posibilitar a los niños, adolescentes jóvenes y maestros en formación, identificar e interpretar los problemas de la sociedad en que está inmerso, imaginar una sociedad diferente y proporcionar estrategias que le permitan contribuir a la búsqueda de un proyecto de sociedad mejor. Y desde la **articulación curricular** porque en el orden institucional adquiere el sentido de unidad de acción; y en el orden de lo pedagógico toma el sentido de integración del

conocimiento, de integralidad del acto pedagógico y de organicidad de los recursos y de las interacciones.

2.1 El sentido de lo humano

Hablar del sentido de lo humano en la ENSDMM supone tener en cuenta que cada sujeto elabora una idea de su ser y su hacer en el mundo, donde logra ocupar un lugar en relación con otros que lo soportan, lo acunan y ayudan a crear el cuerpo de su existencia. En la dinámica de construcción personal dada en el ámbito de la vivencia colectiva, se crea y recrea la cultura que a su vez afecta, transforma y configura los sujetos, es decir, se establece una dialéctica de creación y creador en un ir y venir en el que los dos, cultura y sujetos se asumen indistintamente en las dos posiciones, siendo así las dos caras de una misma moneda.

Para abordar el sentido de lo humano, la Normal identifica tres ámbitos sobre los cuales intervenir: el sí mismo que contempla el cuidado de sí; el de la eficacia social que reconoce el valor de la acción; y el de la cultura como espacio de circulación de significados.

En el ámbito del sí mismo, se tiene en cuenta la interioridad como producto de un proceso llevado a cabo dentro de unos discursos y unas prácticas en las que estudiantes y maestros establecen los referentes de la acción educativa que les ayudan a vivir en su tiempo y a proyectarse, haciéndose a un lugar afín con los diversos campos en que transcurre su existencia; lo cual se logra en la medida en que se dé la posibilidad de experimentar la presencia de otros y ser partícipe de un colectivo, de experimentar un estado de bienestar corporal, de actuar en forma creativa, de sentirse vivo y real, de comprometerse a fondo con aquello que le interesa y de tener el valor de ejercer su libertad realizando búsquedas con su ambiente.

La propuesta educativa busca proveer los medios para reconocer la diferencia y promover la autonomía tanto de los individuos como de los grupos; establecer unas relaciones sociales más densas y ricas lo mismo que nuevas formas de relación con el medio ambiente y lo más importante, diseñar experiencias para que niños y jóvenes le encuentren sentido a lo que se vive en la escuela y fuera de ella, de manera que puedan crear y hacer uso de conceptos que sustenten otras maneras de pensar el mundo y actuar en este.

En el ámbito de la eficacia social se reconoce que la acción se realiza con unos fines, es decir, que no solamente es causada por algo que es anterior, sino que también está dirigida a lograr propósitos que si bien se han trazado previamente, van a representar un cambio futuro en el estado actual de algo. Así, el conjunto de experiencias educativas que se proporcionen estarán vinculadas con el

propósito de que los estudiantes y maestros logren realizar exitosamente en sus acciones las finalidades que se han trazado, de manera que se contribuya a que se comprometan a fondo con aquello que les interesa y se les anime a tener el valor y las condiciones para alcanzarlo.

La Normal reconoce que el compromiso con el sentido de lo humano se materializa en la acción desde la cual puede incidir, proponer, agenciar, facilitar y comprender los procesos de expansión de la libertad y de la capacidad de los sujetos, elementos que no hacen parte de la naturaleza humana, sino parte de una condición humana en tanto construcción de sentido dada por la cultura.

En el ámbito de la cultura, la ENSDMM presupone que la existencia humana se desenvuelve en campos constituidos por lo que se dice y por lo que se hace, campos en los cuales la acción de diversos grupos humanos se interrelaciona para disponer la experiencia y crear sentidos de vida colectivos e históricos particulares. La tarea de la Normal en relación con la experiencia cultural está enfocada al fortalecimiento de los estudiantes en sus vivencias cotidianas ampliando, diversificando y enriqueciendo el espacio escolar con experiencias formativas, artísticas, convivenciales, investigativas, que promuevan las posibilidades sensibles, creativas y expresivas propias y por ende de los colectivos a los que pertenece.

En este sentido los ámbitos del sí mismo y de la eficacia social confluyen en una organización de la cultura escolar para dar paso al ordenamiento de la institución con propuestas que la enriquezcan y le permitan materializar la intencionalidad de trabajar el sentido de lo humano.

2.2 Desde la perspectiva crítica

El currículo es considerado como instancia para la reconstrucción de la sociedad, para actuar sobre ella y contribuir de manera intencional a los múltiples problemas que la afectan. El currículo debe permitir a los maestros en formación, comprender estos problemas, imaginar ordenamientos sociales diferentes y proporcionar estrategias que les posibiliten la búsqueda de un proyecto de sociedad mejor.

“No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo, al mismo tiempo que se es consciente de que el propio sentido de justicia y de igualdad está también sujeto al cuestionamiento. La problematización de la conciencia y de los valores, afirmados en ella, es pues, la característica clave de una teoría crítica del currículo” (Magendzo, 2003)

El currículo entonces, es entendido como una construcción cultural, esto significa que parte de conocer con mayor profundidad la sociedad y el contexto en el cual se encuentra la escuela y desde allí dar sentido a las prácticas educativas. A esto se llega en la medida en que se diseñan experiencias de autorreflexión de manera colectiva, que plantean asumir con autonomía y responsabilidad el mundo de la vida.

El enfoque crítico del currículo privilegia el desarrollo de las estructuras del pensamiento, procura llevar a los estudiantes más allá de su mundo inmediato, se ocupa de la producción de conocimientos. En palabras de Giroux (1989) “el conocimiento ha de cuestionarse y situarse en el contexto de unas relaciones sociales de aula que permitan el debate y las comunicaciones”.

Pensar significa volverse sobre sí mismo y el proceso de formación es llevar al otro a la dinámica de la reflexión, es darse cuenta que existen hechos y acontecimientos que al ser objeto de atención permiten el reconocimiento de las conexiones que los sustentan. La reflexión promueve la participación, el compromiso y la formulación de preguntas; el aprender a aprender, desde diferentes ámbitos que dan cuenta del acontecimiento.

La perspectiva crítica del currículo propende por dotar al estudiante de poder y control sobre su propio aprendizaje, en la medida en que promueve la libertad de expresión, la capacidad de tomar decisiones a partir de dispositivos que procuran la reflexión, el diálogo y la búsqueda del disenso y del consenso.

Esta perspectiva del currículo supone pensar la educación desde una interculturalidad que promueva prácticas pedagógicas que brinden la posibilidad que las escuelas se conviertan en lugares donde estudiantes y maestros puedan llegar a ser conocedores en cruzar fronteras, comprometidos en una reflexión crítica y ética sobre qué significa poner en diálogo recíproco una diversidad más amplia de culturas y pensarlas desde las relaciones antagónicas de dominación y subordinación.

Implica considerar al maestro como un intelectual práctico, ofreciéndole la base teórica necesaria para poder leer los contextos en que trabaja, cuestionar sus propias concepciones e intervenciones, y diseñar espacios de aprendizaje en donde se desarrollen formas creativas, imaginativas y negociadoras que acojan las diferencias identitarias, que marcan los individuos y los grupos sociales, y superen las prácticas autoritarias y excluyentes. Esto demanda para la institución el trabajo en equipos pedagógicos y el crear condiciones al interior de la dinámica institucional para la construcción e implementación colectiva de propuestas.

2.3 La Articulación Curricular

En el marco del proyecto de la ENSDMM se denomina articulación curricular a la intervención pedagógica enfocada a lograr comprensión integral de los procesos en juego en todo acto educativo, que dé a educadores y educandos y, en particular, a los futuros maestros, la posibilidad de otorgarle sentido a su quehacer cotidiano. En consecuencia, la articulación en el orden institucional adquiere el sentido de unidad de acción y en el orden de lo pedagógico toma los sentidos de integración del conocimiento, de integralidad del acto pedagógico y de organización de los recursos y de las interacciones.

La articulación como unidad de acción se da entre los ciclos en los cuales está organizada la ENSDMM y hace referencia a pensar la Normal como un laboratorio de ideas pedagógicas, es decir, como un espacio para la producción de innovaciones y agenciar propuestas pedagógicas. La formación de maestros para el preescolar y la básica primaria desde la perspectiva de la creación constante de conocimiento pedagógico, se convierte en referencia para ordenar las condiciones de trabajo pedagógico y académico de los demás ciclos, buscando precisar y depurar los procesos que contribuyan a esta formación.

La articulación como Integración del Conocimiento consiste en entender que este no se produce en el contexto de grandes esfuerzos individuales que desarrollan por sí solos referentes teóricos sino que el conocimiento, fundamentalmente el saber, procede de la organización de las diferentes producciones. El conocimiento entonces, se constituye en uno de los grandes medios de producción, semejante al capital o a la tierra. Por lo tanto, su “posesión” entra a jugar un papel esencial en las formas de distribución social de la riqueza y en las formas de producción, reproducción, preservación y expansión de la vida.

Para lograrlo la Normal de hacer esfuerzos importantes para que niños, jóvenes y maestros en formación logren desarrollar actitud crítica y reflexiva; lleguen al pensamiento abstracto y la discursividad; accedan a las mejores fuentes de información y hagan uso responsable de esta; mantengan una conexión intensa y permanente con el mundo de la vida y buenos hábitos de trabajo intelectual. La Normal toma este planteamiento, para realizar su ordenamiento pedagógico desde el abordaje de tres conceptos con los cuales opera: el pensar, el conocer y el aprender.

El pensar, es actuar en una realización que tiene por materia al lenguaje y por horizonte al sentido proporcionado por los fines de la acción. Desde esta perspectiva la pedagogía, en la Normal, se compromete con el “pensar” que potencia la posibilidad de juzgar, elegir, configurar un horizonte de sentido, decidir

y realizar autónomamente un curso de acción, y con la “experiencia” (Dewey, 1997) que conjuga la energía del cuerpo y la acción del espíritu en actuaciones caracterizadas por el vínculo entre lo que se hace y las consecuencias de la acción realizada.

El conocer, es la acción misma a través de la cual se producen ideas, se construye saber, se asimilan conceptos acerca de los fenómenos reales, se producen explicaciones acerca del mundo. Implica el ejercicio de actividades intelectuales mediadas por el lenguaje, en el marco del abordaje de problemas conceptuales, que le permitan desarrollar y poner en uso los conocimientos que están en construcción.

El aprender, se comprende en el sentido de fortalecer ciertos hábitos que aseguran en los niños, jóvenes y maestros en formación la configuración de formas y ritmos de trabajo favoreciendo la labor intelectual, la apropiación de los conceptos con los cuales se opera y el dominio de los aspectos procedimentales.

La articulación como Integralidad del Acto Pedagógico supone una elaboración de lo pedagógico según reglas de consistencia entre lo que se hace y lo que se dice. Asumiendo que todo lo que ocurre en la ENSDMM remite a sentidos y significados cuya lectura está a disposición de todos en todo momento y cuyo texto forma parte del discurso enunciado y en acto. En este contexto, la disposición de los espacios y tiempos académicos, su articulación, la praxis a la cual den lugar, la producción escritural, los sistemas y criterios de evaluación, calificación y promoción, los mecanismos de acompañamiento, atención, seguimiento y control, los flujos de información y los sistemas de comunicación, los medios de reconocimiento, entre otros, son expresiones del acto pedagógico.

La articulación como Organización de los recursos y de las Interacción procura el ordenamiento interno de la Normal como elemento fundamental que facilita dirigirse en la dirección señalada por un sueño que prefigura unas condiciones humanas deseables. Esta ocurre cuando se establece la coordinación de acciones con lo cual determina los roles de investigador, docente, asesor, tutor, coordinador, practicante, monitor, representante, vocero, colectivos de trabajo, equipos de proyecto, grupos de área y cuando se establecen unos desplazamientos con trayectorias fijas, variables, o indeterminadas, en tanto gestionan, coordinan o ejecutan un proyecto, y los distribuye en el tiempo, y en el espacio físico y simbólico al ubicarlos en una posición relativa de acuerdo a los nexos con los otros y con los discursos.

En síntesis, la articulación es unidad de acción cuando dispone los mecanismos necesarios, para que de acuerdo con las características de cada uno

de los ciclos y desde cada uno de los actos que realizan los diferentes cuerpos se vaya configurando una forma de ser y hacer Escuela; es integración de conocimiento cuando le apuesta al dispositivo de la problematización para hacer posible el pensar, el conocer y el aprender; es integralidad del acto pedagógico cuando reconoce que el discurso pedagógico se interpreta desde la vivencia cotidiana de la Escuela y trata de hacerla consistente con lo que se enuncia en la palabra; y es organicidad de los flujos materiales y de las fuerzas en juego cuando dispone sus miembros, recursos y movimientos desde la perspectiva de ser un laboratorio de ideas pedagógicas.

2.4 Conceptos en el currículo para la formación inicial de maestros

El currículo en la ENSDMM contempla la incorporación de conceptos, prácticas y dispositivos que hacen del mismo una propuesta pertinente e integral acorde con los requerimientos para la formación inicial de maestros y maestras para la infancia. Y desde una perspectiva integral, pero a la vez compleja acorde con los principios pedagógicos, concepciones y acciones correspondientes a los saberes, prácticas y capacidades de un maestro para preescolar y primaria así como para trabajar y construir con tipo de infancias en sus diferentes contextos. En este apartado se presenta la conceptualización de infancias, formación para la diversidad, democracia, participación y convivencia, educación ambiental y el componente de inglés.

2.4.1 Concepto de infancias

El conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se configuran los sujetos, el reconocimiento de diferentes formas de transitar la infancia a partir de la diversidad cultural, la validación de otros sistemas de conocimiento en torno al cuidado de los niños y niñas; y la emergencia de recomposiciones socioculturales y políticas derivadas de la globalización, llevaron a replantear la idea de infancia como un solo concepto y por consiguiente a considerar la denominación de infancias. Las nociones de infancias tiene entonces, un carácter histórico y cultural; por tal razón, su empleo en el marco de la Normal y de la formación de maestros no pretende una elaboración que busque estabilizarlo ni darle alcance universal; al contrario busca contemplar esa diversidad de infancias que existen.

Basados en Sáenz y Zuluaga (2004) las ideas que las sociedades tienen de los niños son ideas prácticas que producen determinados tipos de niños, pero fue la pedagogía la que constituyó la infancia como objeto de conocimiento y vigilancia, y la determino como una etapa diferenciada de la vida humana. Esto es, que

conforme unas formas de hablar, de mirar y de actuar sobre los niños y niñas en las diferentes instituciones sociales, en especial en la escuela.

Para la Normal pensar las infancias y a los niños, como construcción social, es posible hacerlo desde tres lugares, como enuncia el profesor Díaz (s.f.p). Primero, como concepto. Segundo, como sujetos de conocimiento. Y tercero, como formas y experiencias subjetivas.

Como *categoría conceptual* y siguiendo a Buenaventura (1998) en su libro "Historia de la infancia" se puede encontrar tres vertientes importantes, una vinculada con la pertenencia a un periodo que es medido por edades y etapas de desarrollo; otra que vincula la infancia con la función social y la última que vincula la infancia con ciertas instituciones y su intervención, las cuales tienen vigencia y han continuado su desarrollo conceptual e incidencia práctica.

En la actualidad, la singularidad del período que llamado infancia, se ha ido afinando y se define por la integralidad de la organización de sus interacciones con el mundo, las cuales demandan unas prácticas de cuidado, protección y educación. En este sentido, se concibe que educar a un niño significa abrirle el mundo y ponerlo a su alcance; al mismo tiempo que ayudarle a derribar muchas de las barreras que pueden impedirle proyectar su vida y trazarse un derrotero para realizarse en todos los ámbitos de su existencia.

Como *sujetos de conocimiento* las infancias están en el centro del debate social, cultural y político, tanto, que en la mayoría de países del mundo occidental, la agenda política ha visto como en las últimas décadas las infancias se han colocado en el centro de sus preocupaciones.

Pensar estos sujetos de conocimiento requiere que los maestros reconozcan, vean y escuchen a los niños a partir de sí mismos, en su alteridad y positividad, como sujetos productores de cultura. Aceptar la alteridad de las infancias implica acoger sus diferencias en relación al mundo de los adultos. Las visiones de los niños interrogan y cuestionan las visiones de los adultos, develando múltiples lenguajes y revelando realidades sociales sólo perceptibles desde el punto de vista de los niños. Reconocer la diferencia en el "otro" niño, requiere, así, la construcción de un nuevo modo de organización de las prácticas de educación infantil capaz de, más allá de lo instituido, acoger y elaborar lo inesperado, a través de múltiples lenguajes y de múltiples estrategias que se configuran en las relaciones que los niños establecen entre ellos mismos y con los adultos.

Como *formas y experiencias subjetivas* que asumen los niños en general y cada niño en su singularidad, implica reconocer, de entrada, que las discusiones

sobre la subjetividad, lo subjetivo, están en la base del debate sobre la formación cultural en sentido amplio, apareciendo esta discusión en la llamada crisis de las fronteras disciplinares, aspecto este que está dando lugar al debate sobre la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

La subjetividad es concebida como un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales el sujeto construye la realidad y actúa sobre ella. Involucra los imaginarios, las representaciones, los valores, las creencias, los lenguajes y las formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales y volitivas, desde los cuales las personas elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida.

Al hablar de subjetividades infantiles se hace referencia a esa dimensión que permite que cada niño/niña se reconozca como único a pesar de las transformaciones temporales por las que pasa, igualmente a la posibilidad de representar los objetos y ubicarlos, y finalmente con la viabilidad de decidir y deliberar, es decir sujeto a preferencias y gustos.

En este orden de ideas una preocupación fundamental de la educación de los niños más pequeños, es la de ayudarles a dotar de significado la vida cotidiana, así como a explorar, encontrar y reconstruir el sentido que los colectivos de los que hace parte, le dan a los hechos que los unen. Para el niño, el sentido es una experiencia que se funda en su cuerpo, pues en él se anudan el pensar, el sentir y el hacer.

2.4.2 Formación para la diversidad: Una tarea en la formación de maestros diversos que atienden la diversidad

“Yo y el otro, o nosotros y los otros, son dos mundos que se reflejan mutuamente. La relación con nosotros depende de la manera de mirarnos con los otros y la relación con éstos del modo de mirarnos a nosotros mismos”. (Norbert Bilbeny)

En este apartado se presentan las interpelaciones y reflexiones de la comunidad educativa de la ENSDMM frente al tema de la diversidad, sustentadas desde el enfoque de la problematización de la enseñanza y la formación socio -crítica e investigativa que caracteriza la formación inicial de maestros para la infancia en esta institución. En primera instancia, se presentan aspectos relacionados con los discursos y concepciones que han intentado explicar el tema de la diversidad y que

circulan en la sociedad y en el ámbito educativo. En segundo lugar, se describen las características de la formación de maestros en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) para la atención a la diversidad en contextos y poblaciones diversas. En tercer lugar, se presentan las estrategias que se están desarrollando para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes que habitan la Escuela. En cuarto lugar, se exponen los retos y prospectivas de la ENSDMM en relación con la educación en y para la diversidad.

2.4.2.1 Discursos y concepciones que han intentado explicar el tema de la diversidad

El debate sobre la inclusión, la interculturalidad y la atención a poblaciones diversas ha sido tema de las agendas de educación, que se concretan en políticas y marcos jurídicos, como formas de garantizar el derecho a una educación en igualdad de oportunidades a todos los niños, niñas y adolescentes que habitan la escuela.

Frente al reto que hoy en día tiene la escuela de reconocer y acoger a cada individuo independientemente de su lugar en la estructura social, su condición física, sus creencias, o su pertenencia a una cultura; se apunta a una educación inclusiva, entendida como una forma de educar a “todos” y no sólo a un grupo especial de estudiante. (Tobón, 2012).

Desde esta perspectiva se han planteado diferentes concepciones, modelos, enfoques que han intentado comprender y explicar un hecho inherente al ser humano, la diversidad, y dentro de esta mirada la inclusión. Pensar en una escuela inclusiva requiere la comprensión de las maneras como ha sido abordado el tema y cómo se ha ido reconfigurando.

Es evidente que las teorías y políticas públicas sobre los procesos de inclusión en la educación no han trascendido hasta su concreción, de acuerdo con Escudero y Martínez (2011), “la realidad de los hechos corrientes respecto a los procesos de inclusión muestra rupturas, entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan”. Además, no se ha logrado generar una verdadera cultura inclusiva, porque el trabajo se enfoca en acciones aisladas de inclusión con cierta población de estudiantes. En el fondo de estas dificultades subyace una falta de claridad en torno a lo que es la inclusión.

El concepto de inclusión surge de la era de la “normalización” a partir de 1960, comenzando el proceso de integración educativa, es decir, de incorporación de algunos alumnos con discapacidad de centros de educación especial a centros “regulares” u “ordinarios” (De la Oliva, Tobón, Pérez y Romero, 2015).

Posteriormente, en 1.990 diversos estudios¹⁵, permitieron ser el punto de partida para la conceptualización y reconceptualización del término de inclusión, el cual vino a sustituir el término de integración. De esta manera, ahora el interés es centrar el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela, asegurando que todos los niños y niñas necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas.

Actualmente, se proponen las siguientes definiciones para el término de inclusión en el campo educativo: la inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno. En este sentido, la UNESCO¹⁶ (2005), se refiere al término de inclusión en la educación como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

La inclusión en la educación se puede dividir o clasificar en función de su ámbito de aplicación. Considerando esto, y desde las concepciones de Ainscow y Miles¹⁷(2008) podemos describir las siguientes divisiones: 1) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, 2) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias, 3) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, 4) la inclusión como promoción de una escuela para todos, y 5) la inclusión como Educación para Todos.

En el marco de la política educativa colombiana, se reflejan las maneras de abordar la diversidad desde concepciones que se han asumido a lo largo de la historia¹⁸, es así como en el Documento del MEN (2017) sobre orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva se ubica el tránsito que ha tenido el concepto y las nuevas reconfiguraciones que se le han dado.

Una de estas concepciones es La *teoría del déficit* (años 60) su objetivo es eliminar las diferencias, consideradas como déficit y que son origen de la desigualdad. Para hacerlo propone una enseñanza niveladora (compensatoria), exclusivamente para los que tiene el déficit. La estrecha relación con esta

¹⁵ Declaración de Salamanca en 1994, la publicación de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (INDEX)

¹⁶ (2005). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.

¹⁷ Tobón (2013). ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

¹⁸ M.EN. (Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

concepción, o modelo tradicional de la discapacidad, se generó la idea de la discapacidad como un conjunto de rasgos o atributos del sujeto, relativamente modificables a través de la rehabilitación, diferencias que se compensan mediante intervenciones específicas que entrañan segregación, pero controlada.

Posteriormente, surgen concepciones que sitúan *la discapacidad en las barreras que los entornos* colocan a individuos con diversas condiciones y que impiden su adecuado desarrollo e integración a la vida en comunidad.

A finales de la década de los años 90, surge una nueva concepción de *discapacidad como el producto de una interacción constante entre el sujeto y el entorno*. La discapacidad constituye el resultado de aquellas relaciones que los sujetos (atendiendo a sus fortalezas, con el mismo acento que a sus limitaciones) pueden establecer con ciertos entornos. Esta perspectiva se conoce como *modelo biopsicosocial de la discapacidad*.

Durante la primera década del año 2000 surgió un modelo más avanzado y contemporáneo de la discapacidad, aún vigente, *denominado modelo de calidad de vida*. Esta perspectiva recoge nuevamente la necesidad de centrar la reflexión de la discapacidad en la persona, sin descuidar lo relativo al contexto modelo multidimensional que abarca las necesidades de apoyo que precisa el individuo en distintos contextos.

El término inclusión estuvo relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, pero posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias.

Los cambios sociales que vive Colombia actualmente exigen que los discursos sobre las diferencias humanas y la atención a la diversidad se traduzcan en actitudes y comportamientos cotidianos tanto en lo colectivo como en lo individual. En esta labor la escuela tiene un papel preponderante porque es el escenario en el que niños, adolescentes, jóvenes y adultos conviven cotidianamente con la diversidad humana. Por tanto, debe constituirse en un espacio para desarrollar en toda la comunidad educativa actitudes y comportamientos propios de una sociedad que valora y respeta a todos los seres humanos, sea cual sea su condición y les da la posibilidad de potenciar sus capacidades.

En coherencia con estas demandas sociales, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori está comprometida con la formación inicial de maestros para la infancia capaces de convivir con la diferencia, establecer relaciones con los otros, enfrentar los conflictos que las diferencias humanas les proponen a diario,

atender la diversidad en el aula y asumir posiciones críticas y propositivas frente a las problemáticas sociales de contextos y poblaciones diversas.

2.4.2.2 Características de la formación de maestros para la atención a la diversidad en contextos y poblaciones diversas

La ENSDMM tiene una gran responsabilidad con la sociedad por ser el espacio de formación de los futuros maestros constructores de entornos escolares incluyentes que atiendan las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los niños y las niñas. Pero para que esto sea posible es necesario que los maestros en formación resignifiquen sus experiencias y vivencias personales para evitar que las reproduzcan en los ámbitos escolares donde interactúan. Por esta razón, la historia de vida se convierte en motivo de análisis y reflexión en los diferentes espacios de formación, pero en especial en *Experiencia corporal y subjetividad, Lectura y escritura críticas, Lenguaje e identidad cultural, Familia y cultura ciudadana*. Esta estrategia le permite al maestro en formación aprender a través de su propia experiencia cómo promover la igualdad, la equidad y la justicia en el contexto escolar.

La ENSDMM busca formar a los futuros maestros para que enfrenten los retos que se presentan en sus aulas en cuanto a la diversidad y participen en la construcción de prácticas inclusivas que garanticen la calidad de vida y el fortalecimiento de las capacidades de todos los niños y las niñas. Para tal fin cuenta con tres espacios académicos (*Política educativa y cultura institucional, Ciudad, Región, Interculturalidad y Educación y Globalización*) en donde se reflexiona sobre las políticas públicas relacionadas con la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, y se analiza su pertinencia y adecuación a las necesidades reales de las instituciones educativas.

La ENSDMM propende por la formación de maestros que reconocen, respetan y protegen las múltiples formas y condiciones humanas de existir y habitar como sujetos. De ahí que desde su ingreso a Propedéutico, los maestros en formación se acercan a poblaciones diversas (vulnerables, rurales, indígenas, desplazadas, con necesidades educativas, exhabitantes de calle, en protección y restitución de derechos, entre otras), contextos (rural y urbano) y ciclos educativos (preescolar, ciclos inicial y ciclo básico).

Estas experiencias les permiten reconocer y caracterizar no sólo los contextos y los sujetos, sino también identificar tanto las dificultades que se presentan por el hecho de convivir diariamente con la diversidad humana, como las

barreras de aprendizaje y participación que se generan en el contexto. En este proceso se ponen en juego los saberes y aprendizajes construidos, entre otros, en los siguientes espacios académicos: Contextos *pedagógicos*, *Educación, pedagogía e infancia*, *Ciudad aula urbana*, *Familia y cultura ciudadana*, *Enfoques pedagógico y curriculares*, *Evaluación y aprendizaje*.

Las preguntas y reflexiones de los maestros en formación se materializan en proyectos de investigación que buscan transformar las prácticas de la escuela en relación con el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia. El ejercicio de investigación les permite comprender los cambios y avances teóricos relacionados con el tema de la diversidad. Adicionalmente, conocer otras investigaciones y experiencias educativas exitosas en cuanto a estrategias y formas de abordar la diversidad en los contextos educativos que acogen a la infancia. Para la realización del proceso investigativo resulta clave la formación brindada en el *Seminario de investigación e intervención pedagógica*, *el Taller de lectura y escrituras críticas*, *el Taller de escritura del proyecto de investigación* y por el *maestro asesor*.

Desde cada uno de los campos y espacios académicos del plan de estudios del Programa de Formación Complementaria se hace énfasis en la formación sociocrítica e investigativa de maestros para la infancia que generen prácticas inclusivas que garanticen la participación equitativa y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia (Marulanda y Cols, 2013, pp. 15-17). Algunos de los resultados de esta formación se visibilizan en el desarrollo de trabajos de investigación con poblaciones diversas (vulnerables, rurales, indígenas, desplazadas, con necesidades educativas y exhabitantes de calle) que reflexionan sobre el lugar de las diferencias culturales en el aula y en la sociedad, y reconocen que vivir con y por los demás, de forma justa y benevolente, promueve la noción de dignidad.

En el caso de la Línea Procesos de lectura, escritura y oralidad (LEO) las investigaciones de los maestros en formación se han preguntado cómo el lenguaje se convierte en la posibilidad de promover la cultura del reconocimiento a la diversidad.

En la Línea de pedagogía de la educación artística cuerpo y subjetividad las investigaciones han indagado por el aporte de la investigación a la práctica que desarrollan los maestros en formación de la ESNSMM desde el arte y el enfoque diferencial.

En la línea Ciudad, Ciudadanía y territorio las investigaciones de los maestros en formación sobre interculturalidad se han pensado en torno a dos preguntas: ¿cómo narrar la heterogeneidad y coexistencia de varias identidades en un mismo contexto? y ¿de qué manera el vínculo familia-escuela-ciudad posibilita la formación de capacidades ciudadanas y competencias democráticas en los niños, jóvenes y maestros?

En la línea Estrategia de Articulación curricular las investigaciones se han centrado en la exploración de propuestas didácticas para la enseñanza de las matemáticas y del inglés como lengua extranjera en escuelas rurales, aulas multigrado y poblaciones con discapacidad visual y enfermedad terminal.

2.4.2.3 La formación de maestros sordos, una oportunidad para aprender y desaprender

En el 2011, la ENSDMM asume la formación de maestros Sordos para la infancia. En este año ingresa al Programa de Formación Complementaria (PFC), la primera estudiante Sorda quien finaliza sus estudios y recibe el título de Normalista Superior. En este momento sólo se contaba con el servicio de interpretación como mediación para la comunicación entre la estudiante, los maestros y sus compañeros oyentes. Uno de los logros relevantes apunta al aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) de un número significativo de maestros en formación, gracias a la interacción con la maestra sorda y al curso de LSC liderado por ella misma.

A partir del 2013, con el ingreso de dos nuevas estudiantes sordas al PFC y, en respuesta a las necesidades identificadas en la experiencia del 2011, además de los intérpretes, se cuenta con el apoyo de dos maestras: una que asume la enseñanza del español como segunda lengua y otra, que acompaña y orienta los procesos de investigación e intervención pedagógica. De las dos maestras Sordas, sólo una de ellas se mantiene en el programa y finaliza exitosamente sus estudios. Tres avances importantes de este período de formación tienen que ver con la sensibilización de la comunidad educativa frente a la comunidad sorda, la construcción de su historia de vida, el fortalecimiento de la LSC de la maestra en formación, así como del español escrito, y la realización del video en LSC del himno de la Escuela Normal.

En el 2014, inician su formación en el PFC una nueva estudiante sorda que finaliza su proceso de formación como Normalista Superior. En esta oportunidad se requiere un acompañamiento muy cercano a la estudiante y a su familia por parte

de los consejeros de grupo, los maestros y la orientadora. Un avance significativo de esta etapa es la presentación del trabajo de grado en LSC.

En el 2015 ingresan dos estudiantes al programa, pero solo una de ellas se titula como Normalista Superior. Durante la permanencia de esta maestra son varios los logros que se alcanzan en relación con el acompañamiento en su proceso de aprendizaje. El primero, tiene que ver con la construcción del vocabulario académico en LSC (primera fase) y la edición del video correspondiente. El segundo, con la construcción del trabajo de grado en LSC. El tercero, con la visibilización en la ciudad de Bogotá de la formación de maestros sordos en la Escuela Normal, a través del video elaborado por Canal capital. El cuarto, con el ingreso de la maestra Sorda a la Universidad Iberoamericana para continuar su formación docente en la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Entre el 2017 y el 2018 ingresan cuatro maestros en formación al PFC. Actualmente, dos están cursando Propedéutico y dos primer semestre.

2.4.2.4 Estrategias para dar respuesta a la diversidad del estudiantado que habita en la Escuela Normal Superior

La formación inicial de maestros frente al tema de la diversidad, la interculturalidad y la inclusión es una responsabilidad de toda la comunidad educativa, por lo tanto, todos sus miembros tienen un papel y una labor que cumplir en esta formación. Es por ello que en la ENSDMM se dedican tiempos y acciones que permiten dar respuesta a la diversidad de su población desde una perspectiva inclusiva e intercultural.

A continuación, se describen las principales acciones formativas desarrolladas en la institución con el propósito de garantizar la calidad de vida, la justicia social y el fortalecimiento de las capacidades de los niños, adolescentes, maestros en formación y maestros formadores que habitan la escuela.

2.4.2.5 Atención y acompañamiento a la población diversa

- Atención y acompañamiento a estudiantes en condición de discapacidad y vulnerabilidad o con capacidades y talentos excepcionales, víctimas del conflicto armado, población perteneciente a grupos étnicos, estudiantes hospitalizados, estudiantes extra edad, trabajadores infantiles o población con orientación sexual diversa por parte de las Docentes de Necesidades Educativas, quienes desarrollan estrategias interdisciplinarias que les

permiten a los estudiantes avanzar en sus procesos educativos y participar en condiciones de equidad¹⁹.

- Caracterización institucional de la población con necesidades educativas y discapacidad mediante la cual se identificaron las siguientes condiciones de discapacidad: Física, Sistémica, Psicosocial, Cognitiva, TDEA, Visual, Sordos usuarios de la lengua de señas colombiana (LSC)²⁰.
- Encuentros con los padres de familia para conversar en torno al tema de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el marco del *enfoque diferencial*, con el fin de aceptar la diferencia y mejorar las condiciones de acceso y permanencia de los niños, adolescentes y maestros en formación en el sistema educativo.
- Construcción de relatos de vida de las familias con hijos en condición de discapacidad y de maestros en formación y en ejercicio en condición de discapacidad visual y auditiva.
- Intervenciones pedagógicas de los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria con el propósito de reconocer las necesidades educativas de niños y niñas del ciclo inicial y básico de la ENSDMM y desarrollar propuestas didácticas inclusivas, innovadoras y significativas.
- Para facilitar la adaptación, la permanencia y la culminación exitosa de la formación profesional de los maestros sordos, se vienen adelantado las siguientes acciones: la consolidación de un grupo de intérpretes con el perfil profesional requerido en el ciclo profesional. La enseñanza del español como segunda lengua y el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, por parte de una maestra de apoyo. La elaboración de un video en lengua de señas colombiana (LSC) con el vocabulario académico básico que se maneja en los diferentes espacios académicos del plan de estudios. La sustentación del trabajo de grado en LSC y la señalización institucional en LSC.

2.4.2.6 Sensibilización y participación de la comunidad educativa en la formación para la diversidad

¹⁹ Proyecto Institucional de orientación y asesoría escolar (2017)

²⁰ Para ampliar esta información se puede consultar el Proyecto Institucional de orientación y asesoría escolar (2017)

- Desarrollo de talleres sobre políticas y prácticas de inclusión dirigidos a los maestros en formación.
- Creación de la Cátedra Montessoriana (2010), un espacio institucional en el que se reúne la comunidad educativa para compartir experiencias de formación y prácticas significativas y, para reflexionar, analizar y discutir, en compañía de expertos invitados, sobre temas relacionados con diversidad, interculturalidad, inclusión, atención a la población con NEE y discapacidad, entre otros.
- Realización del primer Foro Institucional sobre Diversidad (2016)²¹ con el propósito de indagar acerca de las concepciones, imaginarios y representaciones sociales de los diferentes actores de la comunidad educativa, frente al tema de la diversidad.
- Difusión por parte de los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana (LSC) de estrategias metodológicas que se adaptan a las necesidades de la población sorda y facilitan su proceso de aprendizaje (2017)²².
- Revisión de los planes académicos de cada una de las áreas del currículo con el fin de incluir acciones concretas respecto a la formación para la diversidad.
- Oferta del curso electivo *Infancia, Arte e Inclusión* con el fin de brindar a los maestros en formación la posibilidad de recrear los escenarios educativos y su evolución a la luz de la inclusión/exclusión y su impacto en la infancia.²³
- Oferta del curso electivo *Caminando la palabra* para conversar sobre la escuela, la construcción de paz y el conflicto social y armado en Colombia.

2.4.2.7 Proyectos institucionales que responden a las necesidades específicas de atención a la diversidad, la interculturalidad y la inclusión

Título del proyecto	Objetivos
---------------------	-----------

²¹ Los resultados del Foro se encuentran en proceso de análisis y sistematización. Pero, se puede consultar el cuadro borrador que sintetiza las conclusiones de las 12 mesas de trabajo, a partir de las preguntas que orientaron la discusión.

²² Bautista, M. (2017). *Te re-conozco*. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

²³ Plan académico (2017). Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

<p><i>Rio Fucha te quiero...más humano</i></p>	<p>Reconocer el ecosistema del Rio Fucha como territorio de aprendizaje para fomentar la educación y gestión ambiental como mecanismos para la construcción colectiva de conocimientos, valores, experiencias, en la comunidad Educativa y los vecinos del sector, con el fin de lograr cambios en la calidad de vida de los integrantes del Ecosistema del Rio Fucha, en el sector aledaño a la Escuela Normal María Montessori</p>
<p><i>Viajes Rutas y Expediciones Pedagógicas como estrategias de formación de maestros</i></p>	<p>Desarrollar estrategias alternativas de formación de maestros y ciudadanos con diversas poblaciones y territorios Permitir a los estudiantes participar en la vida de la ciudad y en la construcción de ciudadanos democráticos.</p> <p>Formar maestros contextualizados con sensibilidad hacia las problemáticas sociales e interesados en el fortalecimiento de la identidad y construcción democrática de la sociedad.</p>
<p><i>Inclusión y primera infancia</i></p>	<p>Promover una construcción de mentalidades inclusivas en niños de transición de la ENSDMM frente a la diversidad, reconociendo diferentes formas de participación desde la equiparación de oportunidades.</p>

2.4.2.8 Proyecciones institucionales

La ENSDMM, institución formadora de maestros para la primera infancia, promueve una cultura inclusiva y busca a través de procesos de investigación y prácticas que atienden a la diversidad, fortalecer los procesos adelantados y continuar

resignificando las acciones tendientes a promover una cultura de atención a la diversidad, por ello se plantea:

- Ser un referente de institución formadora de maestros para la primera infancia que atiende poblaciones diversas desde un Enfoque Intercultural y que promueve prácticas para atención de poblaciones con capacidades diversas.
- Revisar y resignificar constantemente los planes académicos y las maneras de abordar la evaluación, de manera que desde la perspectiva del Enfoque diferencial se realicen las flexibilizaciones y adecuaciones requeridas. Esto con el fin de para potenciar las diversas capacidades de las poblaciones que habitan la escuela y garantizar su calidad de vida en un espacio digno, democrático y plural.
- Realizar un proceso de autoevaluación respecto a la atención a la diversidad del alumnado para identificar fortalezas y debilidades que permitan establecer líneas de mejora institucionales.
- Conformar equipos docentes que asuman el reto de la atención a la diversidad y emprendan acciones que favorezcan la participación de toda la comunidad educativa.
- Fortalecer los procesos de investigación de los MF y de los maestros formadores, para que desde cada una de las líneas de investigación institucionales se problematice la enseñanza y se generen propuestas pedagógicas que promuevan culturas inclusivas. Igualmente, sistematizar y publicar las experiencias significativas de los maestros en este campo.
- Generar nuevas acciones que fortalezcan las políticas institucionales de inclusión, con el fin reflexionar constantemente frente al tema de la diversidad, la inclusión y la interculturalidad. En otras palabras, contribuir en la construcción de una “Escuela para todos”.
- Promover nuevos escenarios de reflexión y análisis que amplíen la comprensión de los retos de la Escuela frente a la atención de las poblaciones diversas, mediante la participación en foros, Redes y colectivos de maestros, entre otros.
- Potenciar los espacios de reflexión para que los maestros sordos en formación sean reconocidos en sus singularidades y para que su presencia contribuya a enriquecer y resignificar la educación de poblaciones diversas en la Escuela Normal.
- Continuar trabajando en la flexibilización curricular y evaluativa del PFC, como en el uso de mediaciones didácticas para la enseñanza y evaluación de los maestros sordos en formación.

- Propiciar espacios de participación efectiva de la población sorda para que expresen sus opiniones, expectativas, aprendizajes y propuestas. Así mismo, adaptar el Manual de convivencia a la LSC.

2.4.3 Participación, democracia, ciudadanía y convivencia

Con el fin de enunciar la posición y la apuesta de la Normal en relación con la participación, la democracia, la ciudadanía y la convivencia, este apartado se encuentra a su vez organizado en cuatro partes. En la primera se realiza un acercamiento conceptual, la segunda se centra en mirar estos conceptos en los discursos de la Normal, la tercera contempla la vivencia de los mismos en la cotidianidad y la última los ubica en la formación de maestros.

2.4.3.1 Una aproximación a los conceptos

Existen diferentes formas de concebir la participación, la democracia, la ciudadanía y la convivencia, las cuales se han ido construyendo en la cultura occidental desde la emergencia de algunas de ellas en Grecia hasta el momento actual, sin embargo y retomando las características sobresalientes de algunas manifestaciones de estas se concretaran en dos posturas que permitirán entender la apuesta de la Normal al respecto.

La primera es una democracia entendida como un conjunto de instituciones y procesos de decisión política conlleva a que las instituciones y las leyes sean identificadas y conceptuadas de manera reflexiva a nivel individual y colectivo. Desde ella la política se constituye en un proceso dinámico moldeado por un ejercicio de participación orientado a la consecución de una mejor situación colectiva. Se caracteriza porque los sujetos y las instituciones están sujetos a las leyes, la participación es directa y efectiva en las decisiones, prevalece el bienestar general y el interés común, existe igualdad de palabra y de opinión, y en consecuencia la política es considerada un proceso susceptible de ser transformado. Ello implica el planteamiento de un problema teórico y educativo, pues se requiere desarrollar en todos los sujetos las capacidades racionales, reflexivas y analíticas para argumentar, deliberar y concertar adecuadamente las acciones y decisiones políticas colectivas.

Existe otro sentido de democracia, centrado en la posibilidad de representar o ser representado desde los intereses que como grupo y principalmente como individuo se tiene y que contempla la igualdad de todos ante la ley, en ella la ciudadanía está centrada en la posibilidad de gozar de unos derechos y libertades, y cumplir con unos deberes, en consecuencia la formación ciudadana es concebida

como la educación cívica en donde es suficiente aprender los derechos, los deberes y la organización política del estado, ser ciudadano, entonces, significa no perturbar o violentar mediante las propias acciones los derechos y libertades de los otros, se considera que la libertad termina donde inicia la del otro, se concibe que cada ser es independiente y su posibilidad de desarrollo económico depende de su ingenio e iniciativa.

El concepto de ciudadano en cada perspectiva es consecuente, en una es el sujeto que reconociendo sus derechos y cumpliendo sus deberes sabe aprovechar todas las oportunidades que se le presentan para su mayor beneficio sin quebrantar las leyes. La ciudadanía es el espacio donde los individuos actúan en comunidad. En la otra, el ciudadano, es el sujeto que se sabe parte de y conectado con, que ubica su acción dentro del compromiso consigo mismo y con los otros, que pueden poner en cuestión las leyes y las instituciones, y en consecuencia pensar en otras posibilidades de leyes e instituciones.

La formación del ciudadano en una se basa en el conocimiento y cumplimiento de las leyes, y en la preparación para la adaptación a las condiciones cambiantes del mercado laboral; en la otra se asienta en el análisis de las situaciones, en el reconocimiento histórico de las mismas y en la elaboración de alternativas conjuntas contextualizadas, que exige un ejercicio cotidiano de ciudadanía desde la infancia.

Existen quienes intentan conciliar las dos perspectivas, parten de que existen unas condiciones económicas mundiales sobre las cuales la incidencia de los grupos sociales no es inmediata, pero que es en la cotidianidad donde puede ser permeada y buscar otras posibilidades, en el marco de esta se plantea que la ciudadanía implica conocimiento de las normas, pero igualmente habilidades cognitivas de análisis e inferencia, comunicativas de expresión y de escucha, y emocionales de identidad y empatía, que se manifiestan en la acción y relación con los otros en diferentes situaciones que implican llegar acuerdos, y que son desarrolladas solo en el ejercicio mismo de la ciudadanía; es decir que las oportunidades que se ofrecen en las instituciones sociales de ejercer la ciudadanía son las que harán posible la formación de ese ciudadano, siendo la escuela un lugar primordial para ello.

Sin embargo para otros es imposible la cimentación de una ciudadanía alternativa, mientras en la cotidianidad no se logre la construcción de sentido de la vida y la existencia, enlazado con lo simbólico de las estructuras sociales que los soportan y en las disímiles formas que toma la identidad cultural, es decir, condiciones materiales y culturales que permitan validar las diferencias y desde

ellas construir los consensos transitorios en torno a problemáticas o propuestas que los afectan desde los diversos intereses.

Desde estas discusiones se configura la concepción de convivencia, como la forma de regular por los propios sujetos involucrados en las situaciones sociales las acciones individuales y colectivas, se apuesta entonces a la posibilidad de establecer pactos de convivencia los cuales intentan mediar sobre las diferencias y obviar las relaciones verticales de poder y las condiciones de desigualdad, precisamente por lo anterior algunos ponen en cuestión ese sentido de convivencia y consideran que para ello es necesario generar cambios en las dinámicas sociales para crear conciencia del valor de la diversidad y la diferencia.

2.4.3.2 El lugar en los discursos de la Normal

La propuesta de la ENSDMM no es ajena a la discusión alrededor de la participación, la ciudadanía y la convivencia, su postura se ve reflejada de forma explícita en el abordaje de la ética como eje, en el planteamiento del sentido de lo humano como fundamento del enfoque pedagógico y en la perspectiva crítica en que se apoya.

La Normal al plantear la ética como eje institucional, se acerca a la idea de ciudadanía que corresponde a la búsqueda de unos acuerdos que lleven al mayor bien común, acuerdos que se deliberan basados en argumentos, argumentos que se forman desde la vivencia cultural, sobre la cual puede incidir la escuela y por tanto pueden ser objeto de discusión y transformación. En tanto ubica la ética como referida a las relaciones humanas y sociales, y reconoce que tiene que ver con la participación democrática y la construcción del sujeto político. En esa formación del sujeto identifica como fundamental la autonomía relacionada con el asumir a cargo las decisiones, y resalta en esa ética la necesidad de tener presente la tensión entre naturaleza y cultura.

De otro lado, pero enriqueciendo dicha perspectiva, al plantear la idea del sentido de lo humano concibe que la ciudadanía es una construcción cultural y que la escuela ha de ofrecer un ordenamiento que responda a lo que quiere al respecto. Lo hace cuando afirma que cada sujeto se forma gracias a los otros, pero que al mismo tiempo él ayuda a formar a los otros dentro de una cultura que le otorga significado a la existencia, y específicamente al observar que la escuela debe ofrecer espacios de sentido a través de la posibilidad de tener experiencias, las cuales se corresponden con acciones intencionadas realizadas dentro de grupos humanos que le otorgan unos significados, permitiéndole o exigiéndole unas expectativas, y por consiguiente poner en funcionamiento la argumentación y la experimentación.

Finalmente desde la perspectiva crítica, al creer en la reconstrucción de la sociedad, plantear la necesidad de cuestionar el conocimiento oficial, el ordenamiento social, y las propias concepciones; al entender al maestro como sujeto político con una incidencia en la producción, circulación y uso del conocimiento en la institución educativa, y por consiguiente en el desarrollo de las estructuras del pensamiento; y al pretender dotar al estudiante de poder y control sobre su propio aprendizaje, la Normal encamina sus esfuerzos a formar ese ciudadano reflexivo, propositivo, que sabe trabajar con el otro desde la riqueza de la diversidad, que explora, favorece y propone alternativas de experiencias dando a cada cual su espacio de realización.

2.4.3.3 La vivencia de la participación, la ciudadanía y la democracia en la Normal

En la propuesta institucional existe una postura teórica frente a la participación, la democracia y la convivencia, y además se tienen unos planteamientos que esbozan posibles maneras de hacer viable la vivencia de estas y el desarrollo de los elementos fundamentales en los sujetos en formación que respondan a la configuración de una ciudadanía que reflexiona sobre el acontecer institucional desde elementos racionales que le sirven de catapulta para vislumbrar y diseñar nuevas realidades.

Una primera forma de participación que se percibe es el de tener unos intereses comunes y que estos funcionan como elementos de control social, así desde cada estamento se actúa con el fin de lograr la formación más cualificada de los educandos. Cada persona desde su experiencia, sus concepciones y acercamiento a la propuesta hace su propia interpretación de ese interés compartido y procede de acuerdo a ello. Es decir quiéralo o no existe una incidencia en la institución que ha llevado en ocasiones a realizar unos reajustes y unos cambios de acuerdo a las situaciones que se producen.

Una segunda forma de participación, que se centra más en los educandos sin ser exclusiva de ellos, es facilitar el acceso a los bienes de la cultura a través de la aproximación a los campos del conocimiento de manera flexible según las particularidades del campo y los sujetos. Tiene por cierto que lo más democrático que existe es el conocimiento, pero para que este tome tal función se concibe como una construcción social que progresa y se reorganiza constantemente gracias a las relaciones que se establecen con otros campos en la construcción de problemas. Una tercera forma de participación, tiene que ver con lo enunciado como la eficacia social, la cual como propósito educativo significa el cultivo de las habilidades para gozar libre y plenamente en actividades comunes o compartidas, para lo cual reconoce que se logra si se participa en el intercambio con los demás donde se

aprende, se obtiene un punto de vista más amplio y se perciben realidades que de otro modo se ignorarían.

Respecto a la ciudadanía puede indicarse que se manifiesta en lo que hace que un individuo sea un compañero más agradable para los otros, en el sentido que tome un papel determinante en la construcción y cumplimiento de los acuerdos implícitos o explícitos que se consensan. Ello se traduce al equilibrio entre exigir a cada uno el uso de sus capacidades individuales en función en servicio de sí mismo y de los demás, y ofrecer a todos la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades. Lo cual se alcanza por el uso de esas facultades en ocupaciones con sentido para sí y el grupo, en otras palabras hacer parte de una experiencia valiosa, aquí la vivencia de las artes, los deportes y la ciencia suponen la ampliación del área de intereses compartidos y la liberación de una mayor diversidad de capacidades personales que son sostenidas y extendidas en la propuesta institucional, pues las mismas suponen la interdependencia y cooperación entre las personas, y la libertad de actuar con los otros grupos. Así al tiempo en que cada uno amplía constantemente su radio de acción, su precisión de la propia percepción de significados, y la apreciación de las ideas, el arte y demás intereses humanos; se forma y se realiza en el servicio a los otros, el cual asume como algo natural porque es la expresión de lo que desea y es capaz.

En la Normal el lugar de la educación artística para la configuración de esa ciudadanía es fundamental, el arte se considera otra forma válida de acercamiento, comprensión y elaboración del mundo, y que como tal ofrece posibilidades de exploración, vivencia, expresión y creación que enriquecen la experiencia de los sujetos; una de sus mayores potencialidades es el trabajo en la sensibilidad y la aceptación hacia sí mismos, los otros, el mundo, y en especial por la diversidad de modos que el arte ofrece para configurar el sentido de la vida y la existencia. El otro elemento importante en la constitución de ciudadanía es la construcción colectiva que en ellas se da en la Normal y que en algunos casos llega a realizarse involucrando más de un arte u otras áreas.

Frente a la convivencia, es probable considerar que cada uno refiere su propia acción a la de los demás para dar pauta y dirección a la propia, lo que se materializa en los pactos de convivencia; al mismo tiempo al organizarse en los comités cada individuo se vincula aquello para lo que cree tiene aptitud, de modo que es útil a los demás, en esta parte en la cotidianidad hace falta mayores oportunidades de descubrir y desarrollar esas capacidades en el uso social, precisamente porque estas son relativas hacer algo, y las cosas que más se necesitan hacer son las que suponen las relaciones de unos con otros, ya que siempre que se desarrolle una cualidad en una persona se produce una promesa

para la sociedad, sobre todo si está asociado a los demás y se ha conseguido gracias a un intercambio libremente dado y tomado.

Compilando, la participación, la ciudadanía y la convivencia en la propuesta institucional de la Normal son fines educativos que se logran en las múltiples posibilidades de vivirlas de manera colectiva y cotidiana, reconociendo la diversidad de concepciones, experiencias y formas de proceder, buscando el crecimiento y realización general y particular, y aceptando el cambio y la transformación como aspecto corriente y deseable.

2.4.3.4 Su espacio en la formación de maestros

Lo primero que hay que señalar que en la Normal se parte de la idea de que para que el maestro en formación pueda desarrollar procesos con los niños y niñas es necesario que haya tenido una vivencia de los mismos en su educación, desde este supuesto el diseño, la organización e implementación de los espacios académicos lleva a cabo propuestas que les permiten construir tanto el conocimiento como las formas de distribución de trabajo, responsabilidades y funciones de manera democrática, asumiendo el compromiso que implica en la realización de las actividades propuestas.

De otro lado, existen unos espacios que tienen por objeto la profundización y reflexión alrededor de asuntos relacionados con la formación de los niños y niñas en la participación, la democracia y la ciudadanía, como lo son las cátedras de contexto y la de desarrollo moral en el niño, al igual que la participación en otras actividades académicas como la cátedra Montessoriana, los encuentros por la infancia, los foros de artes, sociales, y de las tics, las rutas y expediciones pedagógicas, y las intervenciones pedagógicas que les brindan experiencias que enriquecen su reflexión sobre el tema.

Este interés por el tema se ve además reflejado en doce proyectos de grado alrededor de preguntas relacionadas con la ciudadanía, la participación y la democracia que fueron llevados a cabo por los estudiantes del programa de formación complementaria en la línea de investigación “Ciudad, ciudadanía y territorio” entre el 2011 y el 2017.

2.4.3.4.1 Formación para la Democracia y los Derechos Humanos

El proyecto de Formación para la Democracia y Derechos Humanos tiene como premisas fundamentales *la convivencia, la paz y la construcción de lo público*. Alrededor de estas premisas los miembros de la comunidad educativa (estudiantes,

docentes, directivos, administrativos y padres de familia) están comprometidos en la construcción de relaciones de convivencia, que desplacen la violencia como forma de dirimir las diferencias.

Estas premisas conducen a que el Proyecto de Educación para la Democracia y Derechos Humanos contribuya a formar el espíritu cívico, el compromiso social, el interés por los demás y ayude a escapar del aislamiento²⁴.

En este contexto la Formación para la Democracia y los Derechos Humanos se establece a través del ejercicio de formas de participación democráticas que permite a los estudiantes comprender las relaciones de la ciudad y del mundo en que están llamados a vivir y a la vez cumplen con las finalidades de la existencia.

Las prácticas democráticas se caracterizan por establecer relaciones justas, eficaces y participativas. Además introducen el uso del diálogo, el debate y la confrontación de los distintos puntos de vista y el establecimiento de acuerdos.

En el ámbito educativo es importante que la práctica democrática forme a los sujetos a través de la realización de acciones colectivas orientadas por la responsabilidad social, ya que estas garantizan a su vez, el bienestar del individuo. Es decir, se trata de que los estudiantes se reconozcan como hacedores y dinamizadores de acciones que determinan su destino. “Ya no se trata de que el ciudadano delegue sus poderes, sino de que los ejerza, a todos los niveles de la vida social y en todas las etapas de la vida”²⁵.

La formación para la Democracia y los Derechos Humanos demanda el conocimiento de los elementos sustanciales de la economía que permite que los estudiantes comprendan el valor del trabajo, la lógica de la productividad y la importancia de las inversiones y la planificación.

En el marco del proyecto de Formación para la Democracia y los Derechos Humanos es importante trabajar sobre el propio sujeto, de forma que las acciones belicosas, el malhumor, las expresiones hostiles, el aislamiento, la soledad y el deseo de destrucción que son sentimientos ligados a una baja autoestima sean reemplazados por sentimientos de solidaridad, de aprecio por la diversidad, de reconocimiento del otro y por la construcción de una paz interior la cual contribuye a la realización individual y colectiva.

La formación para la Democracia exige la construcción de una cultura democrática. En este sentido, una de las acciones fundamentales es la construcción de las normas de convivencia. Construcción que establece el aprendizaje de la gobernabilidad, asunto capital en la formación de la ética, la autonomía y la libertad.

²⁴ Ideas extraídas del texto de Edgar Faure y otros. (1977) Aprender a ser. Madrid: Alianza Editorial, S.A. página 230

²⁵ *Ibidem*, página 231

A partir de estos presupuestos las formas de participación del gobierno escolar adquieren gran relevancia. Igualmente, otras formas de participación como las de la autogestión escolar, la elaboración de proyectos colectivos y la planeación de actividades culturales y deportivas, se configuran en experiencias educativas que conducen al aprendizaje de la gobernabilidad.

El fortalecimiento de la capacidad de autorregulación contribuye a fortalecer la capacidad de convivir en grupo de manera armónica, respetuosa, crítica y responsable, respetando además las normas en cuya definición han participado los estudiantes. Este aprendizaje va fortaleciendo gradualmente el aprendizaje para la vida democrática.

Para educar en la democracia es importante crear las condiciones que posibiliten la realización efectiva de relaciones democráticas. De acuerdo con esta premisa el aprendizaje del conocimiento escolar tiene otra función, pues a la Escuela le interesa su apropiación para formar niños, niñas y jóvenes que adquieran un compromiso social en la búsqueda de una vida digna.

Por otro lado, la puesta en acción de relaciones democráticas esta direccionada por la defensa de la vida y por las opciones que ofrecen los derechos humanos. En este sentido, los derechos humanos no son enseñados como temas escolares, por el contrario su aprendizaje es el horizonte de sentido de la formación ética. Entonces, una pregunta orientadora de las acciones del proyecto es: ¿cómo los derechos humanos ordenan las relaciones educativas?

Esta pregunta es muy importante para establecer otras posibilidades educativas. Quizá una posibilidad está en crear relaciones cimentadas en la confianza y el reconocimiento del otro, en establecer como prácticas pedagógicas la conversación, la deliberación, el diálogo, en introducir otras aproximaciones al conocimiento de la historia, la geografía, la economía, la religión y la educación cívica. Claro está que estas no son las únicas áreas comprometidas, es necesario además que todas las áreas formen *habitus académicos*, ya que la dinámica de la clase va creando en los alumnos los significados esenciales acerca del conocimiento, acerca del preguntar, acerca de la lectura, acerca de la escritura, acerca de la convivencia y la autonomía.

Por tal razón la implementación de formas de trabajo colectivas, de formas de trabajo en grupo, de trabajo auto dirigido, contribuyen a formar en el ejercicio democrático. Igualmente promover el desarrollo del pensamiento crítico aplicado al conocimiento de la realidad social y de la propia actuación y expresado en el juicio crítico, en el juicio moral y en el juicio político, se constituyen en formas específicas de formación democrática.

También son formas concretas de educación el reclamo de la aplicación inequitativa de una regla, la propuesta de un proyecto de trabajo que interese a la mayoría, la expresión de indignación ante el maltrato que sufren otros niños o la realización de una actividad organizada que implica solidaridad y empatía.

Para el proyecto de formación para la Democracia y los Derechos Humanos la paz no es la negación del conflicto, la paz es una forma de resolverlo sin eliminar o excluir al otro. Es reconocer al otro como un sujeto que tiene un punto de vista distinto pero con quien puedo establecer acuerdos y consensos. Para hacer esto posible la Escuela se apoya en el aprendizaje de la deliberación.

En la educación para la democracia lo público se entiende como todo aquello que garantiza el bien común. Para educar en la comprensión de lo público es importante que cada estudiante encuentre en la Escuela una educación de calidad en donde aprende el lenguaje del conocimiento escolar, el lenguaje de las colectividades y los lenguajes de la ciudad y los medios de comunicación.

2.4.4 Educación ambiental y participación ciudadana

La educación ambiental se orienta a la formación de un nuevo ciudadano que lidere el cambio cultural hacia una sociedad más equitativa, participativa, solidaria con capacidad para construir una ética de la sustentabilidad. Para lograr un desarrollo sustentable, en defensa de los derechos colectivos y poder gozar de un ambiente sano, es necesario realizar un proceso de educación ambiental y de formación ciudadana que haga posible el aprovechamiento sustentable del ambiente en beneficio de la generación actual, manteniendo el potencial para que las generaciones futuras puedan satisfacer sus necesidades (Max-Neef, 1997).

Las relaciones entre educación ambiental, escuela y ética ciudadana establecen los acuerdos indispensables para mejorar la convivencia, la participación ciudadana, la investigación y el desarrollo de modelos educativos propios. Educar en la interculturalidad (Walsh, 2005) significa tener en cuenta la praxis de la pluriethnicidad y la multiculturalidad del país.

En este sentido, el Proyecto Ambiental Educativo (PRAE) de la ENSDMM reconoce que la educación ambiental es fundamental para la construcción de valores ciudadanos. Desde la teoría de los sistemas sociales, la escuela está ligada a la complejidad de la sustentabilidad ambiental. Aceptando que el ambiente es todo lo que nos rodea, incluyendo las condiciones de vida, como lo dice el Código de Manejo de los Recursos Naturales Renovables y Protección al Medio Ambiente (1974), es necesario que el ambiente se considere en la ENSDMM como un eje alrededor del cual la investigación participativa y la participación ciudadana se constituyan en las actividades pioneras para lograr el buen vivir de la comunidad; investigando, comprendiendo y participando la comunidad puede reconstituirse a sí misma. (Carrizosa, 2016).

La ENSDMM y su contexto requieren una educación ambiental basada en

valores con principios de responsabilidad social y participación ciudadana, para la protección ambiental y la construcción de un desarrollo sustentable (Wilches y Chau, 1998). Las necesidades humanas, el trabajo, la naturaleza y la cultura pueden ser abordadas desde la educación ambiental y la participación ciudadana, en la búsqueda de sociedades justas, pacíficas y sustentables.

En el campo ambiental la gestión y la educación son dos procesos que están estrechamente vinculados. La educación ambiental se sitúa como un eje articulador de los diversos procesos de participación y formación ética que asocia factores socio-culturales y político-económicos en el contexto de la relación humana con el entorno natural. La participación en la Educación ambiental implica liderazgo, compromiso e intercambio de experiencias, la apropiación del territorio y la formación de una ética ciudadana.

La educación ambiental exige una educación integral y una nueva ética que comprometa a los miembros de la comunidad educativa en la formación y en la gestión de los problemas ambientales, para superar las dificultades, prevenir y evitar el agravamiento de las condiciones ambientales del contexto escolar. La educación ambiental es estratégica para construcción de maestros y maestras con una nueva cultura, política y ética ambiental.

En coherencia con este marco conceptual la ENSDMM ha venido trabajando de manera comprometida y permanente de tal forma que este fundamento del currículo se vea reflejado en la formación de los maestros con educación integral, buenas prácticas, gestión intersectorial, construcción de proyectos y discursos pertinentes frente a las diferentes problemáticas encontradas al interior y el entorno de la misma Escuela Normal.

En un proceso evaluativo de este componente curricular se encontraron diferentes problemáticas que llevaron a plantear en esencia las siguientes inquietudes: ¿Cómo puede la educación ambiental motivar la participación ciudadana en la construcción de la sustentabilidad de la Escuela Normal? ¿Cómo puede la dimensión ambiental articular gestión, educación y participación ciudadana en la construcción de la sustentabilidad de la Escuela Normal? ¿Qué acuerdos interinstitucionales son necesarios para enfrentar los efectos ambientales que generan los procesos demográficos, productivos y urbanísticos? ¿Cómo participa la educación ambiental en los procesos de formación de maestros y maestras? ¿De qué manera el PRAE crea condiciones para el desarrollo del Plan de Gestión Ambiental, PIGA? ¿Puede la participación ciudadana, en defensa de sus espacios vitales, incidir en la transformación de los efectos ambientales que generan los procesos demográficos, productivos y urbanísticos? ¿En qué medida un PIGA sustentable puede prevenir y mitigar el deterioro ambiental que producen los

problemas sociales, la pobreza y la injusticia en la localidad?

Para dar respuesta a estas inquietudes la ENSDMM ha venido trabajando en acciones conjuntas con Instituciones ambientales del nivel local y distrital para la mitigación y la recuperación de la ronda del río Fucha en inmediaciones de la ENSDMM en beneficio de la comunidad y el ambiente. Los avances del PRAE se han inspirado en el cumplimiento del Decálogo Ambiental. Se realizan acciones pedagógicas para la puesta en práctica del Plan Institucional de Gestión de Residuos Sólidos (PGIRS) con el reconocimiento de las rutas de los residuos. Se realiza la planificación y definición de programas, proyectos y actividades enfocadas al uso eficiente del agua y energía. Se implementa el Plan de Manejo de los Residuos Sólidos Escolares (PMRSE). Se realiza el mejoramiento de las condiciones ambientales internas (jardines, huerta escolar y mitigación del ruido), el seguimiento a las compras ambientales, la extensión de las buenas prácticas, la implementación de las cajas verdes, azules y grises en cada espacio así como los puntos ecológicos y la casa ambiental.

De la misma forma se motiva a los maestros en formación a realizar proyectos de grado en el campo ambiental de la línea de investigación: Ciudad, Ciudadanía y Territorio y a apoyar las iniciativas de trabajo voluntario con población de ciudadanos habitantes y exhabitantes de calle. En este contexto, el proyecto “Educación ambiental y participación ciudadana” en el diseño del PIGA de ENSDMM propone partir de la comprensión de los problemas ambientales, detectados por la comunidad montessoriana, desde el 2006 para reconocer e incluir la dimensión ambiental como un eje misional estratégico del PEI.

En atención a la normatividad ambiental de Colombia, el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), los Proyectos Ambientales Locales y el Plan Sectorial, el diseño del PIGA de la ENSDMM se estructura desde tres frentes: primero, la educación ambiental y ciudadana; segundo, las estrategias del PRAE (Racionalidad de los servicios agua y luz, manejo de residuos sólidos, huerta escolar y recuperación del río Fucha); y tercero, los viajes, rutas y expediciones ambientales (Manosalva, Palacios & Gutiérrez, 2010).

Por lo anterior, las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, pedagogía y las cátedras de contexto del Programa de Formación Complementaria (PFC) se articulan en la realización de viajes, rutas ambientales y expediciones pedagógicas y en la organización de semilleros ambientales. Se han organizado diversos escenarios de diálogo de saberes con “ciudadanos habitantes de calle” y recicladores; se organizó la “mesa de trabajo la Esperanza” con entidades ambientales locales. Se realizan rutas y expediciones ambientales con guías especializados de la Secretaria Distrital de Ambiente y se creó el Semillero

ambiental: “Planeta Te Quiero Verde” y “Río Fucha te quiero más...humano”. Se realizan talleres a los estudiantes de las dos sedes de la escuela normal. Además se ha trabajado sobre los derechos de los animales y el respeto a todas las formas de vida (Zimmermann, 2005), con niños y niñas de básica primaria.

Es importante fortalecer la dimensión ambiental al interior del sistema educativo y, a su vez, llevar, a las diferentes esferas de la sociedad, el discurso y las prácticas de la educación ambiental, de producción de conocimiento, el reconocimiento de la diversidad, de la interculturalidad y el acceso diferenciado al ejercicio de los derechos ciudadanos. En síntesis la educación ambiental en la Escuela Normal valora los diálogos de saber de la escuela, el barrio, la localidad y la ciudad; así como las expediciones pedagógicas ambientales que legitiman la defensa de la naturaleza, ayudan a reconocer otras maneras de ser maestros y hacer escuela.

La experiencia muestra que si la educación ambiental no logra en sus acciones trabajar la gestión y la ética ambiental desde la interdisciplinariedad, la transversalidad y la extensión de las buenas prácticas que exige el Plan de Gestión Ambiental (PGA) del Distrito Capital, el PIGA de la ENSDMM no tendrá un impacto significativo en la localidad y en la ciudad.

2.4.5 Componente de inglés como lengua extranjera (LE)

Este apartado ofrece una visión general del componente de inglés en la formación inicial de maestros que se realiza en el PFC. Contiene la fundamentación de inglés como lengua extranjera (LE) y su evolución en término de logros alcanzados, cómo se ha procedido y cómo se ha evidenciado en el transcurso del tiempo, las proyecciones y las dificultades observadas.

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en coherencia con su **misión** como “institución formadora de maestros para la infancia capaces de contribuir consciente, responsable y creativamente en la transformación del entorno” tiene claridad de que la formación integral de maestros como ciudadanos del mundo para el siglo XXI, necesariamente incluye una lengua extranjera. Por esta razón, la ENSDMM está abierta a realizar ajustes al currículo, a promover, apoyar y a participar en proyectos, programas y eventos que se traduzcan en el fortalecimiento del componente de inglés en todos los niveles, en diferentes contextos y con diversas poblaciones.

2.4.5.1 La fundamentación del área de inglés como lengua extranjera (LE)

La adquisición de elementos de conversación y de lectura así como también la comprensión y la capacidad de expresarse en una lengua extranjera, son objetivos específicos para la educación básica primaria y secundaria definidos en los artículos 21 y 22 de la Ley General de Educación 115 de 1994. A partir de allí, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) definió el Programa de Bilingüismo 2004 – 2019 en el cual se considera el inglés como una oportunidad para la competitividad.

Dentro de sus ejes de acción aparecen los Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros (1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006). En el Plan Decenal de Educación 2006 – 2015, se encuentra que tanto la formación docente en lengua y metodología a través del programa de mejoramiento para la Escuelas Normales Superiores, como también el uso de medios y nuevas tecnologías a través del aula de bilingüismo, son elementos fundamentales del programa de bilingüismo. Los cuales se retoman al establecerse las áreas de pertinencia de la educación, en donde el ámbito de la globalización a través del desarrollo de las capacidades y competencias en una segunda lengua en ambientes de aprendizaje contextualizados e incluyentes que privilegien el uso y la apropiación de las TIC, resultan siendo los principales aportes del mencionado plan.

En el 2013 el Gobierno Nacional reglamenta el Bilingüismo a través de la Ley 1651 en donde se realizan adiciones a la Ley General y se dictan otras disposiciones en esta materia y asimismo, en el 2014 el MEN da a conocer el Programa Colombia Very Well (2015-2025) cuyo objetivo principal es responder al desafío que impone la competitividad y la globalización mejorando la calidad educativa por medio del desarrollo de las competencias en inglés. En 2016 se publican los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés y Currículo Sugerido de 6º a 11º y más recientemente, los correspondientes a transición y básica primaria.

La ESNDMM define como uno de sus ejes fundamentales de trabajo el fortalecimiento de los procesos de formación en inglés en todos los niveles y ciclos en los cuales se encuentra organizada teniendo en cuenta ese marco normativo pero fundamentalmente con la convicción de la importancia que en la formación inicial del maestro debe estar presente el inglés.

2.4.5.2 El componente de inglés (LE) en el Programa de Formación Complementaria

Para comenzar la presentación de este componente se toma una referencia que aparece en el documento Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo sugerido de inglés (2016) con la cual se identifica este componente importante en la formación inicial de maestros para la infancia:

La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) establece que todo niño tiene derecho a, por lo menos, recibir una educación primaria gratuita; y que ésta debe estar “orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya” (artículo 29, p. 22-23). La enseñanza de una lengua extranjera viene a jugar un papel muy importante, en tanto puede contribuir a que los niños y niñas fortalezcan los valores de su identidad cultural, al tiempo que conocen otras diversas del mundo que los rodea. (MEN, 2016).

Lo anterior se complementa con la afirmación que aparece en el documento de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006):

Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos. (MEN, 2006).

Estas dos apreciaciones junto con el reconocimiento del contexto educativo de la Escuela Normal como institución formadora inicial de maestros y maestras para la infancia, implica que el maestro asuma un doble rol en su formación, no sólo será aprendiz activo para mejorar de manera constante su nivel de conocimiento y uso de la lengua extranjera, sino que se debe disponer también para adquirir y poner en práctica los elementos básicos de metodología y didáctica para la enseñanza del idioma extranjero en preescolar y primaria con una actitud crítica y propositiva, tarea que será parte importante del futuro desempeño profesional del normalista superior.

Siguiendo los documentos legales *lineamientos curriculares, estándares y derechos básicos de aprendizaje, el inglés se considera lengua extranjera (LE) en el contexto del Programa de Formación Complementaria de la ESNDM*. En los planes académicos se aclaran los siguientes conceptos: *lengua, lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua*. Se destaca la lengua como medio de comunicación para acceder a diferentes fuentes de conocimiento, como medio para acceder a otras manifestaciones culturales (*interculturalidad/ intercultural competence*), para afianzar la propia (*transculturalidad y conciencia social (transculturality)*); para generar procesos de reflexión sobre el uso y mejoramiento de la lengua materna y sobre las estrategias para aprender la LE (*conciencia lingüística/ language awareness*); y finalmente, como el medio para adquirir los

elementos de metodología y didáctica para introducir la lengua extranjera en los ciclos iniciales (*conciencia profesional/ Methodology: knowledge and skills*)

Sobre cómo contribuir a mejorar el nivel del conocimiento y uso de la lengua por parte de los maestros en formación, los planes académicos, su desarrollo y todas las acciones se orientan a crear las condiciones propicias con base en el enfoque comunicativo, el cual se materializa mediante la metodología del aprendizaje basado en proyectos (*Project Work*) que sigue los “*principios de aprender haciendo*” y “*aprender a aprender*”. En los dos primeros semestres del PFC. Propedéutico y primer semestre, se hace énfasis en consolidar las bases lingüísticas generales (*language knowledge*) que los maestros en formación traen de sus experiencias de aprendizaje previas, y a la vez, crear la conciencia de proseguir con el estudio de la lengua para llegar a ser un usuario competente, no sólo para actuar como un ciudadano del mundo, sino para empoderarse de elementos propios de la lengua para su enseñanza vivenciando materiales y actividades aplicables con niños y niñas de la educación preescolar y primaria. (*Language awareness*). Con el propósito de crear lazos de transversalidad con espacios académicos del PFC (*Cross Curricula Approach*), el nivel de inglés de Propedéutico (*All about me project*) se relaciona con el espacio *Cuerpo y Subjetividad*; por su parte el nivel de inglés del primer semestre con el proyecto *My place in this world*, busca aprovechar las experiencias que tienen los maestros en *Ciudad, Aula Urbana*.

El segundo aspecto relacionado con el aprendizaje y aplicación de los fundamentos básicos de la metodología y didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera en la educación preescolar y básica primaria, es decir “*aprender a enseñar*” (*Methodology: knowledge and skills and Teaching competence*). Para mejorar su nivel de lengua extranjera, los maestros en formación tienen la oportunidad de aprender sobre la lengua (fundamentos gramaticales y vocabulario (*competencia lingüística/ Linguistic competence*), promoción de las *cuatro habilidades comunicativas (communicative skills: listening, reading, speaking and writing)*, acceder a materiales en línea para fomentar estrategias de aprendizaje autónomo y fortalecer el uso de las tecnologías (*digital media*).

Para materializar los fundamentos de metodología y didáctica para la enseñanza de la lengua en preescolar y primaria, los maestros en formación tienen la oportunidad de diseñar una unidad didáctica con enfoque transversal (*Cross Curricula Approach*) con mínimo tres secuencias didácticas y un taller; proceso que empieza en segundo semestre del PFC. Dicha unidad didáctica tiene un proceso de revisión e implementación previa a manera de *demo lessons* para obtener retroalimentación entre pares con base en criterios previamente acordados

(*coevaluación*); posteriormente, en tercer semestre será aplicada con el grado para la cual fue diseñada, en la jornada de la tarde en la ENSDMM. Un componente clave en la planeación de la unidad didáctica es el diseño, creación y adaptación de actividades y materiales de enseñanza con el uso de diferentes herramientas de TIC como *Jclíc, Wix, Storybird, Story jumper, Powtoon, Pixton, Calmeó, Vocaroo, Text to Speech, electronic dictionaries*, entre otras (*Digital Media*).

Todo esto en el marco del proyecto TECHNOGLISH, adscrito a la línea de investigación Estrategias de Articulación Curricular, definido como una alianza estratégica entre los espacios académicos de TIC e inglés LE para optimizar los recursos humanos y tecnológicos y las experiencias pedagógicas tanto de las docentes en ejercicio como de los maestros en formación. Parte de esta producción académica de los maestros en formación junto con sus ejercicios de reflexión se compilan y registra en un blog del proyecto (<http://technoglish.wixsite.com/technoglish>).

Son varias las acciones que se han adelantado para fortalecer el componente de lengua extranjera, fundamental en la formación inicial de maestros para el siglo XXI. Para empezar, la participación activa en el programa de fortalecimiento del componente de inglés LE para las Escuelas Normales (PFDCLE) orientado por el MEN entre 2014 y 2015 como parte del Programa Nacional de Bilingüismo. Parte de este programa fue la participación de algunos maestros en formación y docentes en ejercicio en cursos de lengua ofrecidos por el Colombo Americano, al inicio del mismo, las clases se desarrollaron en las instalaciones de la ESNDMM y luego en el Colombo Americano.

Segundo, la creación y puesta en marcha del Proyecto TECHNOGLISH arriba citado, el cual ha permitido consolidar las prácticas en inglés que venían desarrollando los maestros en formación en la jornada de la tarde (jornada contraria). Este proyecto cuenta con el aval del Consejo Académico y se ha implementado desde 2013. Mediante este proyecto ha sido posible, en cierta medida, cumplir uno de los ideales sobre la LE que tiene que ver con dar la oportunidad a los niños de entrar en contacto con el inglés a una edad un poco más temprana; en otras palabras, es una búsqueda para reducir, en parte, la brecha de inequidad entre la educación pública y privada. Para los maestros en formación, a su vez, significa la posibilidad de establecer, de manera directa, la relación entre la teoría y la práctica mediante los procesos de reflexión de lo que implica ser maestro de LE en los primeros ciclos de la educación.

En el marco de este proyecto integrado TECHNOGLISH, los siguientes son algunos de los logros alcanzados hasta el momento. En primer lugar, la profesora de TIC/ICT, Katherine Montejo fue invitada por el MEN para asistir al programa ICT

Training for Colombian Teachers en la ciudad de Incheon, Corea del Sur, en mayo de 2016. Asimismo, en mayo de 2016, el IV encuentro de TIC *Escuelas Normales: ¿Cómo vamos en el uso de las TIC?*; evento que es organizado por la ESNDMM y que tiene lugar en sus instalaciones desde 2010; en esta oportunidad, los maestros en formación del PFC lideraron el evento y se hizo la socialización del proyecto TECHNOGLISH ante miembros de otras Escuelas Normales por parte de maestros en formación desde Propedéutico hasta IV semestre y por una normalista superior egresada. La tercera experiencia que se referencia aquí, es la participación en el *Encuentro Internacional Virtualeduca 2017* con el proyecto de grado *From Minecraft to the learning of English and Technology*, realizado por tres maestros en formación de la promoción del primer semestre de 2017 con tres cursos de grado quinto JM de la ESNDMM.

Como una muestra del compromiso con el eje transversal del currículo de la ENSDMM correspondiente a la investigación e innovación y, a la vez, de la conciencia sobre la necesidad de prepararse para enseñar la lengua extranjera a los niños en edades tempranas, está el interés manifiesto de los maestros en formación para realizar su trabajo de investigación e intervención pedagógica con la enseñanza de inglés en preescolar y primaria, con diversas poblaciones.

A 2018, el balance es muy positivo, se han realizado nueve (11) proyectos de investigación en la línea de Estrategias de Articulación Curricular: (1) en preescolar, (2) con población rural, (1) con niños con discapacidad visual, (6) con población urbana con enfoque transversal con diversas áreas del conocimiento (Ciencias Naturales, Literatura, Videojuegos, Ciencias Sociales y Educación Artística).

Actualmente se está dando inicio a dos proyectos. Uno, con población rural y otro con población urbana. Algunos de estos proyectos han tenido escenario de socialización en otros espacios académicos, por ejemplo en el *Primer Encuentro para la investigación e innovación de programas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga* en 2013.

En cuarto lugar y aprovechando el diseño del Currículo de inglés para primaria para la ESNDMM, se está dando inicio al pilotaje de parte de esa malla curricular de primero a quinto una vez más dentro del proyecto TECHNOGLISH con maestros en formación de segundo y tercer semestre.

Un quinto aspecto que evidencia el impacto de la formación de maestros es la creciente demanda para vinculación laboral de normalistas egresados con buen nivel de inglés y habilidades para la enseñanza en instituciones de educación preescolar y primaria privada

2.4.6 Juego y Tiempo Libre

Introducir el juego en el escuela como una manera de aprender a usar el tiempo libre se constituye en una alternativa pedagógica que ofrece opciones de socialización que facilitan el aprendizaje de la convivencia y una forma de apropiarse de la vida social y cultural. En este sentido Roger Caillois reconoce el juego como “uno de los resortes principales, para las sociedades, del desarrollo de las manifestaciones más elevadas de su cultura, y para el individuo, de su educación moral y su progreso intelectual.”²⁶ Para este autor, el juego está fuertemente vinculado con imágenes de holgura, de riesgo, de diversión y de habilidad. El juego también descansa y divierte, es una actividad sin consecuencias para la vida real. Todos estos enunciados e imágenes vinculados con el juego muestran muchas de las características que lo constituyen y otras que lo desprestigian.

Caillois examina los sentidos más usados del juego. En primer lugar la palabra juego designa “no solo la actividad específica que nombra, sino también la totalidad de las figuras, de los símbolos o de los instrumentos necesarios a esta actividad o al funcionamiento de un conjunto complejo.”²⁷ Aquí el juego vincula objetos, piezas o elementos que constituyen de manera fundamental esta actividad. Esto lo vincula con una cierta idea de totalidad cerrada.

En segundo lugar la palabra juego designa un estilo, una manera de hacer algo. De esta forma la palabra juego combina las ideas de límite, libertad e invención. En tercer lugar todo juego está constituido por un sistema de reglas. Estas reglas definen lo que es o no es el juego. En este caso particular lo que mantiene la regla es el solo deseo de jugar, es decir el deseo de respetarla: “hay ciertos casos en los que los límites se borran y la regla se disuelve, otros en cambio en que la libertad y la invención están a punto de desaparecer. Sin embargo, el juego significa que ambos polos subsisten y que entre uno y otro se mantiene cierta relación.”²⁸

Caillois formula una clasificación de los juegos en los siguientes términos: “los juegos de competencia desembocan en los deportes, los juegos de imitación y de ilusión prefiguran los actos del espectáculo. Los juegos de azar y de combinación han dado origen a numerosos desarrollos de las matemáticas, desde el cálculo de probabilidades hasta la topología. Es claro: el programa de la fecundidad de los juegos no deja de ser impresionante. Su contribución en el nivel del individuo no es menor. Los psicólogos les reconocen un papel capital en la historia de la afirmación

²⁶ Caillois, Roger. Los juegos y los hombres. En la máscara y el vértigo. Fondo de cultura económica, México, 1986. Pág. 8.

²⁷ *Ibidem*, Pág. 9.

²⁸ *Ibidem*, Pág. 13

de sí en el niño y en la formación de su carácter. Los juegos de fuerza, de habilidad, de cálculo, son ejercicios y entrenamiento. Hacen el cuerpo más vigoroso, más flexible y más resistente, la vista más penetrante, el tacto más sutil, el espíritu más metódico o más ingenioso. Cada juego refuerza y agudiza determinada capacidad física o intelectual. Por el camino del placer o de la obstinación, hace fácil lo que fue difícil o agotador.”²⁹

Podríamos extendernos mucho más respecto del juego para pensar la socialización en la escuela, sin embargo, no es el propósito del presente proyecto. Finalmente es importante que además de las consideraciones presentadas se pueden asumir otras formas de entender el juego que abrirían a experiencias distintas. Este es el caso del concepto de juego vinculado con la “tercera zona” formulada por D. W. Winnicott y el de animación, que se presenta a continuación.

2.4.7 La Animación

Etimológicamente, el sustantivo animación indica la acción y el efecto de animar o animarse³⁰. Implica vivacidad, conjunto de gente, alegría. Por su parte, el verbo animar significa dar vida, incitar, alertar, dar fuerza y vigor. La animación como alegría es dar movimiento, ritmo y vida: se animan las fiestas, las ferias, los espectáculos. También se refiere a cobrar ánimo y esfuerzo: animarse en público, atreverse. En el caso del arte es hacer que una obra parezca dotada de vida: el escultor anima al mármol. En el cine, actualmente se acostumbra a denominar animación al diseño de los personajes y su movimiento mediante el dibujo y el uso de un conjunto amplio de técnicas. Sin embargo, se puede pensar que esta manera de ver la animación la circunscribe al cine de “monitos animados”. Pero si se acepta que el cine se vincula con la construcción de autómatas de diverso tipo y que él mismo “es el automatismo convertido en arte espiritual”, entonces, este es el arte de la animación por excelencia.

Tanto el sustantivo animación como el verbo animar vienen de la palabra ánima o alma. “...La sola aparición de alma basta para establecer el tono, la

²⁹ *Ibíd.*, Pág. 17.

³⁰ El primer intento por formular el concepto de animación y experimentarlo se hizo dentro del programa de “Cultura Ciudadana” e la primera administración de Antanas, durante el año 1995. Este experimento, que se conoce mejor bajo la imagen de los “mimos”, haciendo visibles las cebras en la calle 19 de Bogotá. Sobre este particular se puede leer, entre otros documentos, el artículo: Velásquez, Enrique. “Jugar, tiempo & espacio”. Revista Lámpara. Santa Fe de Bogotá, N° 126 – Vol. XXXIII, Mayo de 1995. Posteriormente se han escrito otros tres artículos que buscan continuar con la construcción del concepto e indicar usos en situaciones diversas de la vida de este país. Velásquez, Enrique. “Animación – Construir afueras a la organización”-. Revista cuadernos de la capital N° 1. Bogotá. Unidad de Atención al Distrito Capital, ESAP, enero – marzo de 1997; “Pedagogía para la animación”. Revista N° & Vetera. N° 31. Bogotá. ESAP, abril – junio de 1998; “Crear y vivir”. En: López, Marta; Velásquez, Enrique y otros. Duelo, acontecimiento y vida. Bogotá. ESAP – Vice Presidencia de la República y COLCIENCIAS, marzo de 2000.

vibración”³¹, que no solo persiste en el lenguaje corriente sino en la poesía y la literatura infantil; el “animismo infantil” y “popular” contra el que luchan algunas pedagogías.

Entonces se puede preguntar: ¿Qué importancia tiene la animación en la escuela?, se podría decir que la animación es al mismo tiempo una herramienta conceptual y práctica que sirve para afirmar la vida. En este sentido la animación es más bien el espacio constituido por múltiples trayectos. La animación es aquello que es producido en un desplazamiento, en un invento o en una construcción, en fin, aquello que se produce en la irrupción de un acontecimiento, de donde su existencia no es necesaria, sino virtual³².

Esta sería de acciones pedagógicas especiales referidas al aprovechamiento y conservación del ambiente, la educación para el ejercicio de la democracia y para el uso del tiempo libre, crean los espacios formativos que permiten que la comunidad educativa se apropie de mecanismos y herramientas para lograr su articulación con la ciudad.

2.5 Condiciones Curriculares

2.5.1 Proceso de Construcción del Plan de Estudios

El plan de estudios es la concreción de la perspectiva pedagógica que se singulariza en el programa de acción propuesto a los estudiantes. Dadas las anteriores consideraciones, la forma general de su articulación es producto de relacionar los objetos de saber y las competencias consideradas válidas y deseables en cada momento del proceso formativo. La Tabla 3 ilustra esquemáticamente esta relación a la cual debe llegarse como resultado final del proyecto de articulación curricular.

³¹ Al respecto también vale la pena transcribir la afirmación que aparece un poco más adelante, según la cual, se “debe desechar la idea de que el alma es un remanente del pasado. Se revela a través del niño como protesta permanente, afirmación de otra unidad, rechazo de una separación entre aquellos que tiene derecho a poseer un alma y aquello que no lo tiene; negativa de convertirse uno mismo en recipiente cerrado del alma y practicar la separación entre el mundo y el sí mismo”. Hocquenhem, Guy y Schérer, René. El alma atómica. Barcelona, Gedisa, 1987, p. 29.

³² En Francia, en la II posguerra mundial, el concepto de “animación sociocultural” empieza a hacer carrera como una herramienta estatal para movilizar algunas fuerzas en torno a propuestas de cambio cultural y educativo. Luego, a medida que se logra una cierta estabilidad de los países europeos no comunistas, la animación sociocultural pasa a formar parte de la gestión y administración del estado. Respecto a la diferencia entre los dos conceptos es preciso indicar que el concepto de “animación sociocultural” se integra cada vez más al seno de las organizaciones estatales, como parte del ejercicio administrativo, la propuesta que se está exponiendo se desplaza de la organización sin desconocerla. Ucar, Xavier. La animación sociocultural. Barcelona, Ceac S. A., 1992. Un libro como el de Kart Manheim. Libertad, Poder y Planificación Democrática. México, Fondo de Cultura Económica, 1950, puede dar una idea del pensamiento político que otorga una mayor importancia a la “cultura” en la administración estatal. Para los Estados Unidos un pensador que puede dar indicios de esta misma actitud es Dewey, John. El hombre y sus problemas. Buenos Aires, Paidós, 1952.

Tabla 3 Relación objetos de saber y competencias para la articulación curricular

MOMENTOS DEL PROCESO		EJE DE LAS COMPETENCIAS	EJE DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO		
			LA VIDA	EL TRABAJO	EL LENGUAJE
Ciclo Inicial	Preescolar	Científicas:			
	Grado 1º.	Comunicativas:			
	Grado 2º.	De convivencia:			
Ciclo Básico	Grado 3º.	Científicas:			
	Grado 4º.	Comunicativas:			
	Grado 5º.	De convivencia:			
Ciclo Intermedio	Grado 6º.	Científicas:			
	Grado 7º.	Comunicativas:			
	Grado 8º.	De convivencia:			
Ciclo Avanzado	Grado 9º.	Científicas:			
	Grado 10.	Comunicativas:			
	Grado 11.	De convivencia:			
Ciclo Profesional	1er. Sem.	Científicas:			
	2º. Sem.	Comunicativas:			
	3er. Sem.	De convivencia:			
	4º. Sem.				

Dada la complejidad de esta articulación final, es necesario tener presente que a ella sólo se logrará llegar como resultado de un proceso paulatino de construcción de sus partes constitutivas. Por lo tanto, debe tomarse como horizonte último del proyecto de articulación curricular y no, como la meta inmediata a lograr.

2.5.2 Configuración de proyectos académicos de área, como fundamento del diseño de los planes de estudio.

Si bien el proyecto tiende hacia la desaparición de las áreas del conocimiento como ordenadoras de la organización del colectivo bajo la consideración de la dureza e improductividad de la segmentación propiciada por esta forma organizativa, en la actualidad las áreas son la única forma de organización disponible. Esto obliga a iniciar el trabajo con ellas, así el mismo conduzca a superarlas. Es así como los núcleos de área adelantan un trabajo inicial en torno a la pregunta ¿Cómo estaría configurado un proyecto formativo del área en la ENSDMM?

Para esta configuración es necesario poner en juego:

1. Una red conceptual, unos conceptos que construye en el espacio, y los usos y abstracción de los mismos.
2. El plan de estudios que dispone las redes conceptuales que los estudiantes deben apropiarse, que muestra los diversos usos de los conceptos y los problemas que construye.
3. La organización de los campos problemáticos por niveles, cuya ordenación son los conceptos.
4. Las acciones que realiza el maestro para garantizar la apropiación de los conceptos: dispositivos pedagógicos como el taller, las salidas de campo, los proyectos de aula, las clases, los laboratorios, el juego, entre los más usados.
5. Los medios y objetos que sirven como mediadores en los dispositivos pedagógicos: libros, textos, materiales didácticos, computadores, pelotas, lazos, instrumentos musicales, trajes, juguetes, maquinitas y calculadoras entre otros.
6. La organización espacial y temporal que posibiliten la ejecución de los proyectos y las acciones que se proponen.
7. Las competencias
8. La evaluación

2.5.3 El currículo del Programa de Formación Complementaria (PFC)

El currículo del PFC se configura en campos de conocimiento, que articulan distintos tipos de teorías y modelos alrededor de conceptos y problemas fundamentales que están en la perspectiva de construir saberes. En el campo se tejen relaciones entre saberes, conocimientos, experiencias, aprendizajes, metodologías, procesos de evaluación y formas de organización. El campo es una red o configuración de sistemas de relaciones interdependientes entre poblaciones y saberes que definen dichas relaciones. Pensar en términos de campo es pensar en términos de relaciones.

El PFC está organizado curricularmente en dos campos: Ciencia y Sociedad y el de Arte, Educación y Cultura. El campo de Ciencia y Sociedad comprende los saberes, conceptos y capacidades sobre pedagogías, infancias e investigación en

educación y pedagogía, procesos de pensamiento y contextos que requiere el maestro(a) en formación. El campo de Arte, Comunicación y Cultura comprende los saberes, conceptos y capacidades relacionadas con las lenguas, las artes y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.

Los campos están articulados por los problemas que posibilitan el cruce entre acontecimientos y series conceptuales, por las preguntas problematizadoras que orientan el proceso reflexivo y crítico, por las acciones que ponen en juego las formas de construir saberes y acceder al conocimiento y los criterios y estrategias de evaluación que guían los aprendizajes.

Las estrategias curriculares, pedagógicas, educativas, didácticas e investigativas que implementa la ENSDMM hacia la consecución del desarrollo de un pensamiento innovador e investigativo en maestros para el preescolar y la primaria, tiene su origen en la forma como se concibe el currículo escolar, en tanto construcción social e histórica que afecta y se afecta por los acontecimientos que irrumpen las prácticas educativas y experiencias que desarrollan maestros en formación y maestros en ejercicio, por la formas como la escuela se aproxima a los fenómenos sociales, políticos, culturales y económicos que la permean; por el diseño y organización del currículo escolar, de los ejes misionales que lo atraviesa, de la maneras como se articulan sus campos en torno de un fin específico y del resultado de aunar esfuerzos que se materializan en proyectos de investigación, de aula y de las áreas; en libros, artículos, videos, participación en eventos y en redes académicas; así como, en espacios donde se recogen experiencias pedagógicas relacionados con la educación, pedagogías e infancias.

La organización curricular se encuentra afectada por sus ejes misionales, siendo uno de estos la investigación, situación que demanda al currículo flexibilidad y dinamismo, visibles en la creación de espacios de carácter académico como son los seminarios de investigación que se encuentran a lo largo del ciclo profesional (Grados 9, 10, 11 y el PFC) de la mano de la intervención pedagógica que se realiza con las poblaciones en los diversos contextos diversos.

El seminario de investigación busca, fundamentalmente, formar una actitud investigativa en el estudiante; en el proceso se parte por la reconstrucción de la experiencia del maestro en formación como estudiante y futuro maestro, a través de las historias de vida y narrativas que da cuenta su trasegar por la escuela, constituyéndose en un primer momento consciente y reflexivo de las implicaciones que llevan en sí el acto educativo.

Un segundo momento, se da en la intervención pedagógica de la mano del seminario de investigación, articulados a los diferentes espacios académicos en los

cuales está organizado el currículo en los que se problematiza el campo de la pedagogía y la didáctica y que se recogen a través de diseño metodológicos de la investigación como es la sistematización de experiencias, en la cual existe una primera aproximación a los elementos de la investigación cualitativa.

El tercer momento, se da propiamente en el PFC, en donde el seminario de investigación aproxima al maestro en formación a los diferentes enfoques, perspectivas e instrumentos de la investigación cualitativa de la mano de la intervención pedagógica en contextos diversos. Una de las estrategias que se viene implementando con éxito, se da en torno a la intervención pedagógica y la investigación en el PFC, a las que se articulan, en su desarrollo, diferentes espacios académicos, como son: lectura y escritura, los relacionados con los contextos; el de Tecnologías de la Información y Comunicación y los que se ocupan de la Educación Artística. Una segunda articulación, se da con los proyectos transversales como el de Viajes y Rutas y Expediciones, Technoglish, el PRAE, entre otros, que contribuyen a la formación integral de un maestro(a) integral que puede responder a las necesidades de enseñanza de niñas, niños y jóvenes en los diferentes ciclos educativos, en la ruralidad, en condiciones diversas auditivas, cognitivas y motrices; con grupos en condición de vulnerabilidad o minoritarios.

La segunda estrategia, se da gracias a la flexibilización del currículo de la ENSDMM. Es la que contempla espacios de asesoría para la investigación en cada una de las líneas de investigación que emergieron en el año 2006 en el marco del Proyecto de Articulación Curricular, como resultado de un análisis exhaustivo de los proyectos que venían desarrollando los estudiantes del PFC y maestros en ejercicio. Sobre las cuales nos referiremos en detalle más adelante en este mismo documento. (Ver Anexo)

2.5.3.1 Créditos académicos

Se entiende por crédito académico la unidad de medida que corresponde al tiempo que un maestro(a) en formación dedica a su trabajo académico. Comprende las horas de acompañamiento directo por parte de los docentes así como las que son necesarias invertir de manera autónoma. El trabajo presencial, incluye las horas de clases teóricas y teórico - prácticas que requieren presencia directa en el aula o en el espacio pedagógico asignado para esto. Entre estas se encuentran las clases, las prácticas, los seminarios, los talleres, las cátedras, los viajes y las actividades de evaluación. El trabajo autónomo incluye actividades independientes de estudio, tales como: elaboración de diferentes tipos de textos, esquemas conceptuales, preparación de evaluaciones e incorporar el uso de la tecnología u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

El plan de estudios del PFC se organiza en créditos académicos al menos para tres propósitos: uno, facilitar el reconocimiento de saberes del Normalista Superior por parte de las Instituciones de Educación Superior. Dos, facilitar el reconocimiento de saberes cuando se dan transferencias entre Escuelas Normales. Y tres, para efectos de la organización administrativa y financiera del programa.

El número de horas promedio de trabajo académico semanal del maestro(a) correspondiente a un crédito, será aquel que resulte de multiplicar el número de créditos por 48 horas y dividir por 18 semanas definidas para cada semestre, aquí no se tienen en cuenta las dos semanas dedicadas a la de nivelación en cada corte y a la de habilitaciones al finalizar cada semestre consideradas en el SIEE de la ENSDMM. En esta organización se tiene en cuenta la modalidad presencial que le implica al estudiante 40 horas semanales de permanencia en la Escuela. Y la modalidad de trabajo según el espacio académico. El total de créditos del PFC es de sesenta de primero a cuarto semestres.

2.5.3.2 Requisitos en Inglés como lengua extranjera

El Normalista Superior al finalizar su proceso en cuarto semestre debe demostrar haber alcanzado el nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas. Para lo cual podrá acudir a diferentes estrategias online que ofrece el medio académico. Las cuáles serán reconocidas siempre y cuando estén debidamente certificadas. Esta misma estrategia la podrá utilizar el maestro en formación cuando proceda de otra ENS y no cuente con este requisito.

2.5.3.3 Requisitos en Español como segunda lengua

Los maestros en formación sordos cursarán semestralmente el espacio de español como segunda lengua para fortalecer los procesos de lectura y escritura y así contribuir a sus aprendizajes, su formación y favorecer la comunicación con la comunidad oyente. Este espacio se evaluará según los criterios y estrategias consideradas pertinentes.

2.5.3.4 Electivas

Una electiva es un espacio académico que el maestro en formación cursa y aprueba de manera adicional al plan de estudios, que corresponde a una de las dimensiones y puede ser de profundización o transversal o de un nivel superior de formación. Además, la electiva que le permita fortalecer la formación específica de su constitución de ser maestro(a). El maestro(a) en formación puede seleccionar alguna de las propuestas semestralmente por la ENSDMM. También puede seleccionar de las propuestas en el medio académico siempre y cuando corresponda al campo de formación de un maestro para la infancia y posteriormente

certificar de tal manera que de cumplimiento cumplir con un número de créditos de asignaturas Electivas, según el Reglamento de Electivas.

2.5.3.5 Reconocimiento de saberes

La ENSDMM reconocerá los saberes de un maestro(a) en formación que proceda de otra ENS. Consiste en hacer un estudio comparativo entre el plan de estudios y los planes académicos cursados en la Institución de origen. Los requisitos mínimos están considerados en el SIEEE de la ENSDMM. Los saberes que por el carácter práctico o específico que no puedan ser reconocidos podrán ser cursados de manera flexible durante el desarrollo de los semestres o al finalizar el plan de estudios.

2.5.3.6 Espacios académicos con prerrequisitos de cursar y aprobación

En cada plan del espacio académico se especificará si este es o no pre requisito de otro. En caso de hacerlo el maestro(a) en formación deberá cursarlos en la secuencia establecida en el plan de estudios. Esto aplica para aquellos que están denominados I, II y siguientes.

2.5.3.7 Los planes académicos

Cada espacio académico se presenta en una estructura que comprende los elementos de planeación, desarrollo y evaluación del mismo. Es decir, contiene los aspectos correspondientes al enfoque pedagógico de la ENSDMM y a los propósitos de formación. Estos son: la pregunta orientadora, justificación, propósitos, serie de los conceptos, serie de las acciones y los cuerpos, las estrategias, criterios y tiempos para la evaluación y las fuentes principales y complementarias. Los planes académicos deben dialogados con los maestros en formación y ajustados según corresponda.

2.5.3.8 Evaluación del plan de estudios

Los criterios a la luz de los cuales el plan de estudios se evalúa están en relación a la pertinencia, la concordancia con las necesidades de formación del Normalista, incluye la perspectiva para la formación de la diversidad, la participación, la democracia, la educación ambiental y la convivencia. Está en relación con los saberes, prácticas y capacidades que un Normalista debe construir para desempeñarse como maestro de diferentes tipos de infancia en diferentes contextos.

2.6 Un Concepto de “Competencia” con el cual operar

Entendemos el saber cómo un hecho discursivo, es decir como un proceso de sentido que se mueve en el espacio de la cultura. Correlativamente entendemos el discurso como hacer cognitivo que ejerce un poder. En este contexto, estamos obligados a usar el concepto Competencia elaborado en el marco de la semiótica discursiva; ello implica adoptar un punto de vista que se distancia de la elaboración que se ha efectuado para el desarrollo del sistema nacional de evaluación de la calidad, el cual se aparta de una consideración sobre el sentido y sobre la condición humana, para inscribirse en el marco de una consideración de las capacidades como facultades individuales, homologables a “habilidades” y “destrezas”.

En el contexto que proponemos, la competencia no se reduce a un **saber hacer** *en contexto*, sino que, además de abarcar un conjunto mucho más vasto de determinaciones del acto llamadas *competencias modales*, incluye determinaciones afines con el proyecto educativo particular de la ENSDMM.

Amparada en la tradición filosófica aristotélica, la semiótica discursiva define el acto como “un hacer ser”. Es así como el acto reúne el hacer y el ser. Pero se observará que el SER del cual se predica, no es una sustancia o una esencia –un algo dado en sí mismo y por sí mismo-, sino un ESTADO de cosas que es, o puede ser afectado por el HACER. El hacer transforma estados del ser, de manera que el ser es producto de esas transformaciones. Se observará aquí que el acto no es el ser ni es tampoco la transformación de éste, sino “aquello” que la produce, provocando un determinado estado de cosas. El acto es **aquello** que produce al ser. Una relación constante entre el ser y el hacer, en la cual éste tiene el poder de transformar al primero.

En el orden del discurso, podemos entender un **estado**, como la junción (conjunción o disyunción) de un sujeto con un objeto. Por otra parte, podemos entender una **transformación** como una relación de hacer entre un sujeto y un objeto. Precizando lo anterior, podemos decir que todo acto hace evidente la presencia de Sujetos y Objetos **de hacer** que entablan relaciones mutuas de transformación y de Sujetos y Objetos **de estado** que establecen relaciones mutuas de junción (ya sea ésta de conjunción o de disyunción). Por lo tanto el acto puede ser considerado una *función* por la cual el sujeto de un hacer se pone en relación con un objeto; al hacerlo, transforma la junción que tiene con el objeto y se transforma a sí mismo. Greimas y Courtés³³ precisan la representación canónica de la estructura del **acto** así:

A) $F [S_1 \longrightarrow O_1 (S_2 \cup O_2)]$ **o bien** **B)** $F [S_1 \longrightarrow O_1 (S_2 \cap O_2)]$

El acto consiste en que un Sujeto de hacer (S1) produce (al enunciarlo) un objeto de hacer (O1), configurando así un enunciado de estado. Como consecuencia de ese acto, el sujeto se convierte en un sujeto de estado (S2); el

³³ Greimas y Courtés. SEMIOTICA. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. De. Gredos, Madrid, 1990

estado consiste en estar conjunto con el objeto o está disjunto de él. La transformación del objeto proviene del hecho de su nuevo estado: estar conjunto o disjunto con el sujeto. De este modo, un acto supone una predicación en la cual, un enunciado de estado entra en relación con un enunciado de hacer.

¿Qué clase de relación se establece entre los dos enunciados (de hacer y de estado) que conforman el acto? La semiótica discursiva la define como una relación de MODALIZACIÓN, es decir, como una relación en la cual el enunciado de hacer determina al enunciado de estado. Ahora bien, si la modalización determina el acto, forzosamente debe antecederlo. Ello llevó a la semiótica discursiva a postular dos niveles de realización del acto: el de la realización misma de la actuación o desempeño- denominado **performancia**, y el de la **competencia**, entendida como **potencialidad de hacer**: aquello que permite a un sujeto ejecutar la acción. Greimas y Courtés (1979) lo expresan así: “Si el acto es un ‘hacer - ser’, la competencia es ‘lo que hace ser’, es decir, todas las condiciones previas y los presupuestos que hacen posible la acción”³⁴.

Entendiendo que la determinación del hacer es una modalización, la teoría semiótica ha precisado el siguiente inventario de las **competencias modales**:

- Hacer
- Ser
- } Modalidades Realizantes

- Poder
- Saber
- } Modalidades Actualizantes

- Querer
- Deber
- } Modalidades Virtualizantes

- Creer ³⁵ → Modalidad Potencializante

Algo ES, cuando un Acto **realiza** ese SER. El acto de realizarlo estará determinado por el poder – hacer del sujeto (libertad), o por su saber – hacer (competencia cognitiva), o por su querer – hacer (voluntad), o por su deber – hacer (prescripción), o por su creer – deber – hacer (competencia ética), etc. La disposición ascendente desde lo virtualizante hasta lo realizante pasando por lo actualizante, debería permitir zanjar la discusión entre semióticos, relativa a si el creer, el deber y el querer deben ser considerados competencias modales o no, pues la discusión se refiere al estatuto de tales modalidades. La diferencia de su rango establece por sí sola que, si bien no basta con que un sujeto desee o deba hacer algo para que lo realice (pues el deber y el querer son modalidades virtualizantes), tendrá que hacer suyas las competencias actualizantes: saber

³⁴ ibídem, p.53

³⁵ Jacques Fontanille introduce esta competencia modal, adicionándola al inventario original de Greimas y Courtés. Ver FONTANILLE, Jacques. (2001). Semiótica del discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica – Universidad de Lima.

hacerlo y poder hacerlo. Al mismo tiempo esta discriminación del alcance de las modalidades, resuelve la discusión acerca de lo improbable que resulta el que el saber y el poder por sí solos permitan al sujeto lograr algún propósito, pues el deseo es fundamento de la finalidad.

Dos reflexiones marginales, permiten valorar esta perspectiva de la competencia: Amartya Sen³⁶ propone considerar el desarrollo humano como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos, que sólo puede establecerse si se toma en cuenta en la sociedad considerada, el papel que juegan las normas, costumbres y valores culturales en: la equidad entre hombres y mujeres, el tipo de cuidados que se da a los niños, el tamaño de la familia, el tratamiento del ambiente, la confianza imperante en las relaciones sociales económicas y políticas, el grado de participación de los ciudadanos en la vida pública, las oportunidades de trabajo, la distribución de las rentas, los servicios económicos y la seguridad protectora imperante. En este marco, las ventajas individuales son juzgadas a la luz de las **capacidades** que tiene una persona. Sin embargo, tales **capacidades** no son concebidas como una dotación natural del individuo. Más bien constituyen expresión de su **libertad** efectiva: de su posibilidad de actuar (poder – hacer) para llevar a cabo el tipo de vida que tiene razones para valorar. Desde este punto de vista, la dotación natural con la que nace el ser humano sólo constituye el punto de partida de su crecimiento como miembro de la especie pero, dado que las posibilidades que genera no se realizan por sí solas, esa dotación no constituye su capacidad³⁷. Las capacidades no están dadas; son adquisiciones que se logran en la interacción con el mundo y que provocan la construcción de sí mismo.

En consonancia con lo anterior, cabe referenciar el siguiente fragmento:

“El modelo (construido por la semiótica discursiva) no autoriza a considerar la competencia como una ‘capacidad individual’ sino como una posibilidad de realización que, en su momento inicial, involucra lo colectivo y que luego se materializa en las realizaciones o actuaciones del sujeto. El nivel de pura virtualidad en el cual se constituye un sujeto: sujeto del deseo, de la ley y las instituciones sociales – sólo puede serlo por referencia a la intersubjetividad; el nivel de la actualización pone en juego sus posibilidades materiales y subjetivas (su libertad efectiva) y la disponibilidad de un saber que no se refiere exclusivamente al saber –hacer, sino también al saber sobre su hacer y al saber sobre el ser. Quiere esto decir que una evaluación de las competencias, tendría que incluir la evaluación –en el colectivo- de las fuentes y trámites del deseo, del marco de institucionalidad y la relación a la

³⁶ Premio Nobel de Ciencias Económicas de 1998. Ver: SEN, Amartya. (1999). Desarrollo y Libertad. Planeta, Bogotá.

³⁷ A manera de ejemplo, se considerará que nacemos con las condiciones necesarias para asumir el lenguaje, pero este solo se adquiere en el contexto humano de las interacciones que le dan sentido a los sonidos, a las palabras, a los símbolos ya los enunciados. En otras palabras las capacidades no son un hecho intrínseco del ser, sino *la posibilidad de ser*, que está implícita en la posibilidad de hacer de los individuos en el mundo.

ley, del margen de libertad efectiva que modaliza la posibilidad de ser y hacer y, por supuesto, de lo que hace saber – hacer, saber sobre el saber hacer, saber ser y saber sobre el ser.”³⁸

Al estar precisada a ocuparse de la ACCIÓN, la semiótica discursiva se enfrenta al hecho de que *la acción es un movimiento que tiende hacia un fin*. En este sentido, ha podido esclarecer que la **competencia del sujeto** tiene carácter dual: por una parte es **competencia modal** –en los términos ya señalados-, y por otra, es **competencia semántica**³⁹, en el sentido de que tiene como referente un programa de acción específico que el sujeto se propone cumplir (para mantener su estado o para transformarlo). En esta perspectiva la competencia modal, por sí sola, no es suficiente para dar cuenta de la competencia del sujeto, pues la misma adquiere sentido por su articulación a un encadenamiento programado de acciones que tienden hacia una meta. En el contexto de la educación ese encadenamiento programado proviene del proyecto educativo que se ha formulado y que se propone a los educandos a través del dispositivo pedagógico, del cual el plan de estudios es un componente.

La Competencia Modal no se limita al saber – hacer. Incluye, además, el querer hacer, el poder hacer, el deber (ser y hacer). La sola Competencia Modal, aún si incluye además del saber todas las modalidades y su asunción en la forma del creer (creer deber hacer, creer deber ser, creer poder hacer, creer poder ser, etc.), no es suficiente para dar cuenta de las posibilidades de acción del sujeto, pues aún no está referida a un programa de acción definido, ni a los medios necesarios para garantizar la potencia de realizarla. En relación con las competencias modales, el programa de acción determina cuáles son legítimas y deseables. Como quiera que el saber – poder constituye el núcleo de sentido de la educación, el programa de acción incluye precisiones acerca del saber con qué el sujeto debe contar. Esto incluye, además de un saber – hacer procedimental (al que se refiere explícitamente la competencia modal cognitiva), su saber proposicional (saber sobre los seres y sus estados y sobre las acciones pasadas presentes y futuras, tanto propias como ajenas). Puesto que el poder – hacer (la libertad) forma parte de las competencias modales y, por ello mismo, de la competencia del sujeto y, como quiera que la adquisición de la competencia sólo se logra a través de una acción que las pone en juego, el proyecto debe incluir las provisiones que garanticen los medios y condiciones para realizar el programa de acción previsto.

2.7 Acercamientos a los conceptos desde el preescolar

³⁸ ALVARADO, Gloria. “Competencia, Acción y Pensamiento”. En: Nodos y Nudos. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2005

³⁹ Es importante tener en cuenta la precisión aportada por Greimas y Courtés (1979) en las páginas 53 y 54 de la obra aquí citada, al término “Competencia Semántica”: “... en sentido muy amplio de la palabra semántica, el que se le da, por ejemplo, cuando se dice que la estructura profunda de una lengua es de naturaleza lógico – semántica, cuya forma más simple es el programa narrativo virtual...”

La ENSDMM, siendo una institución comprometida con la formación integral de niños, niñas y jóvenes, se abre a la revisión y reflexión en torno a las nuevas conceptualizaciones que sobre la primera infancia se han venido trazando, desde diferentes ámbitos como lo son: el histórico-social, el jurídico y el educativo, con el propósito de visibilizar los procesos y prácticas que la constituyen. Por ende, entiende la importancia de la infancia, como una oportunidad de contribuir a la formación de las sociedades presente y futura. La asume como un campo discursivo, que le obliga a indagar sobre las formas adecuadas de intervenir pedagógica y humanamente este momento del desarrollo, para acoger de manera respetuosa y responsable a la niñez en formación. Para lo cual se debe tener en cuenta aspectos fundamentales que parten no solamente del reconocimiento de las condiciones propias de esta etapa, sino además, de los requerimientos de una sociedad cambiante.

Se ha estructurado un proyecto pedagógico de infancia que responde no solo a los requerimientos del MEN y a los lineamientos curriculares y políticas públicas que le son afines, sino que de acuerdo a su proyecto educativo y a la responsabilidad social como institución formadora, considera prioritario abordar cuatro ejes misionales desde los cuales desarrolla su propuesta educativa, que son la investigación, la pedagogía, lo ético y lo estético.

Desde aquí, se plantea formar una infancia sensible a las condiciones particulares de la comunidad que habita. Enfatiza, en propiciar herramientas axiológicas para que sean sujetos solidarios, respetuosos, honestos en ambientes lúdico-pedagógicos que reconocen las condiciones de multidimensionalidad de los educandos y privilegian el desarrollo de la autonomía, impulsan la realización de acciones pensantes que consoliden el desarrollo del pensamiento lógico. Validan el elemento lúdico, y reconocen la importancia del juego como camino de maduración, desarrollo, socialización y aprendizaje.

La institución y las docentes de preescolar, asumen las dinámicas de los cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer y aprender a hacer; aprender a vivir juntos, que requiere el desarrollo de una inteligencia intra e interpersonal que se forma a través de la interacción, la participación y el trabajo colaborativo; y aprender a ser, que es el aprendizaje que se alimenta y enriquece de los otros, de manera armónica.

Igualmente, se reconoce que en lo inmediato está el fortalecimiento de las cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, vistas como acciones que se convierten en mediadoras entre el saber y el juego como vehículo del hacer, para conducir al pensar y al conocer. Se propicia el desarrollo de capacidades para reconocer en sus compañeros, la manifestación pluri-étnica y multicultural que caracteriza la población colombiana y los motiva a desarrollar prácticas incluyentes hacia una sana convivencia, base de la formación de ciudadanos comprometidos con la paz.

3. LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA

En este apartado se presentan los fundamentos de la investigación educativa en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. En el ámbito nacional tiene cuenta la importancia que le concede la Ley 115 de 1994, en el capítulo 2, artículo 109, literal c y subsiguientes a la investigación en la formación docente. Así mismo, el Decreto 4790 de 2008 (Artículo 3) referido a la innovación y el desarrollo del pensamiento crítico. Y lo dispuesto en el Decreto 2450 de 2015 correspondiente a la reglamentación de los programas académicos de licenciatura y educación. En el ámbito institucional, Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2010); Documento del Programa de Formación Complementaria (2010); Manual de Convivencia (2017) y Sistema Institucional de Evaluación (SIEE, 2016).

De acuerdo con el horizonte institucional de la ENSDMM, la pedagogía y la investigación son ejes curriculares esenciales en la formación docente. La intervención pedagógica y la investigación tienen un carácter formativo, pedagógico y educativo. Las sistematizaciones de prácticas pedagógicas y los proyectos de investigación, realizados en la ENSDMM responden a lo dispuesto en el PEI y contribuyen a alcanzar lo propuesto en el horizonte institucional y dan cuenta de sus ejes curriculares.

La investigación en la Escuela Normal María Montessori, va más allá de las formas, procedimientos, enfoques y herramientas que ofrece la investigación cualitativa; más bien, encuentra en la amplitud de su campo de acción una forma de aproximar al maestro a los múltiples fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos y culturales que afectan el acontecer de la escuela.

Desde esta perspectiva, se presenta los presupuestos de la investigación educativa y pedagógica relacionados con su carácter formativo, con la formación de la actitud investigativa y la investigación como acontecimiento. Este campo es tan rico y complejo que provoca la discusión en torno a los avances reales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori frente a investigación en la innovación educativa, discusión con la que se cierra este documento.

La formación en y para la investigación es un eje transversal del currículo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, por cuanto tiene un carácter interdisciplinario e integral. En ese sentido, está presente en la totalidad del currículo y en particular, en espacios académicos o áreas de conocimiento relacionadas entre sí, en torno a una intencionalidad formativa. Esta articulación de seminarios, talleres o asignaturas al currículo se visibiliza en el Ciclo profesional, grados 9º 10º y 11º y, en el Programa de Formación Complementaria (Propedéutico y de I a IV semestres).

Esta formación en y para la investigación se constituye en un proceso que se va complejizando a medida que el maestro en formación va adquiriendo elementos conceptuales y metodológicos de la pedagogía, la educación y por supuesto, de la investigación. En otras palabras, existe una decisión consciente y fundamentada respecto a la articulación entre disciplinas, contenidos de aprendizaje, campos del conocimiento y líneas de investigación en el Ciclo Profesional⁴⁰. Los discursos pedagógicos y prácticas educativas de los diferentes espacios académicos son puestos en continuo diálogo de cara a la intervención pedagógica, escenario donde el futuro maestro en formación busca establecer una relación teórico-práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como uno de los principios en los que se sustenta el currículo institucional.

De este modo, la formación investigativa va de la mano de un enfoque pedagógico que sitúa las dificultades y obstáculos epistemológicos de la investigación y se constituye, en una vía segura hacia la transformación de las prácticas pedagógicas y educativas. Por ello, la investigación ocupa un lugar significativo en el currículo y se eleva al nivel de eje curricular afectando permanentemente la práctica pedagógica y educativa del maestro, con el fin de generar procesos de crítica y autocrítica que le permitan objetivar su quehacer, tomar distancia de la misma y aportar a la construcción de un saber pedagógico. Se trata de una apuesta que responde a la perspectiva reflexiva y crítica propuesta por Schön (1998) y se inscribe en la corriente pragmática de Dewey.

Este acercamiento a la investigación en la acción a través de la intervención pedagógica en contextos educativos diversos (contexto urbano: grupo focal, aula regular e inclusiva y contexto rural; aula graduada o multigrado), implica un reto, tanto para el maestro formador como para el estudiante en formación, frente a la articulación de esfuerzos para comprender y plantear alternativas de solución a problemáticas del ámbito educativo y pedagógico a lo largo del proceso formativo como futuro maestro o maestra. De este modo, la investigación en la escuela centra su atención en la acción educativa, resultado de las múltiples formas que adoptan las relaciones sociales, humanas y culturales y de estas con el conocimiento y los objetos en contextos diversos, sensibles de ser objeto de estudio por parte del maestro.

En este contexto, el maestro en formación opta por un proyecto de investigación articulado a un campo de conocimiento o a una línea de investigación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en la perspectiva de potenciar su espíritu de búsqueda y su capacidad de reflexión permanente, a través

⁴⁰ En la malla curricular se evidencia la articulación gradual y consecuente entre cada año o semestre académico.

de la conjugación de diferentes perspectivas de la investigación descriptiva y hermenéutica en las ciencias sociales. Desde el grado noveno hasta cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria se aproxima al estudiante a la construcción y reconstrucción de su propia experiencia investigativa desde distintas metodologías participativas, principalmente, la investigación acción, la sistematización de experiencias, la etnografía escolar, la investigación con enfoque biográfico-narrativo, entre otras.

De este modo, los maestros en formación ponen en escena un conjunto de principios teóricos, criterios, técnicas e instrumentos propios del marco metodológico que a su vez, orientan una serie de acciones propias de la intervención pedagógica particular. Parten de la observación, descripción y explicación de la realidad que investigan y no solo llegan a materializar estos procesos en narrativas que favorecen sus habilidades cognitivas de pensar y conocer, sino que acuden al lenguaje de manera consciente y crítica, para constituir mundos con posibilidades de acción y transformación. En consecuencia, construyen conocimiento no teórico, sino epistémico y cualifican sus procesos de intervención pedagógica, generando condiciones para transformar la escuela.

En este orden de ideas, la investigación pedagógica y educativa se centra, por una parte, en el diseño de experiencias que promueven ambientes innovadores de enseñanza y aprendizaje y, por otra, en disminuir el impacto de factores externos que afectan dichos procesos. Por tanto, el énfasis de las prácticas pedagógicas está en el diseño de experiencias para estudiar sistemáticamente ámbitos de la realidad escolar y en la implementación de estrategias para resignificarla o contribuir a mejorarla (De la Orden, 2007). De esta manera, la investigación educativa pedagógica va más allá de la acumulación de saberes disciplinares, en la medida que busca apropiarlos, recrearlos y resignificarlos en favor de la transformación de problemáticas escolares.

Por lo anterior, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en su misión y visión institucional, asume la investigación como acontecimiento, formativa, de carácter educativo y pedagógico; con la que busca promover en los estudiantes de los diferentes ciclos, teniendo en cuenta la edad, las necesidades de aprendizaje, los intereses y el contexto, una actitud investigativa que por una parte, sienta las bases necesarias para que un estudiante pueda continuar sus estudios indistintamente la modalidad: superior, técnico o tecnológico y el campo de conocimiento y por otra, que la actitud investigativa se constituya en componente fundamental de la innovación educativa.

A continuación se profundiza el carácter formativo y actitudinal de la investigación, como también en su capacidad para constituirse en acontecimiento y en sus relaciones con la innovación educativa.

3.1 El carácter formativo de la investigación

Formar en la investigación orientada a atender las necesidades educativas de las instituciones públicas y privadas implica centrar la atención en la acción educativa y en las múltiples formas que adoptan las relaciones sociales, humanas y culturales en contextos diversos, susceptibles de ser estudiados por el maestro investigador. En esta perspectiva, la investigación formativa se asume como un proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya finalidad es “aprender haciendo”. Este hacer investigativo tiene dos características adicionales fundamentales: “es una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores (estudiantes) no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación” (Restrepo, 2010, p. 6).

Se alude a una investigación formativa en razón a que emerge de las necesidades educativas identificadas por los maestros en formación durante el desarrollo de la intervención pedagógica. Hecho que conlleva a enfocar la problematización de la enseñanza en diferentes escenarios educativos, los cuales son el punto de partida para la construcción de propuestas pedagógicas. Para ello, el maestro en formación se vale de distintas herramientas teóricas y prácticas propias de la investigación cualitativa. Por consiguiente, el maestro en ejercicio se prepara en los modos de integrar investigación y docencia y, el maestro en formación, en la dinámica del aprender a investigar aparejando el dominio teórico y la experiencia. Restrepo señala que enseñar a investigar y hacer investigación:

La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir, para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto. (Restrepo, 2010, p. 196)

En particular, la investigación formativa o la enseñanza a través de la investigación es el conjunto de prácticas que le posibilitan al maestro desarrollar capacidades investigativas relacionadas con la búsqueda de problemas no resueltos. Para tal fin, se enseña usando un método de investigación. Dicho de otro modo, se desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas para observar, describir, comparar y en general, logra recolectar, analizar e interpretar información.

Por tanto, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori crea las condiciones necesarias para favorecen el desarrollo de una actitud investigativa y crítica, tanto del maestro en formación como del maestro en ejercicio, bajo criterios y procedimientos que otorgan validez, alcance y difusión en las comunidades académicas.

Cabe señalar que la investigación formativa es un componente fundamental en los procesos de acreditación y verificación de condiciones de calidad. Para el caso de las normales superiores del país, éstas se rigen por lo establecido en el decreto 4790 de 2008, cuyas exigencias en materia de investigación confluyen con las planteadas para las instituciones de educación superior. En la Ley 30 de 1992 en su capítulo 1, se definen los principios que fundamentan la Educación Superior. Uno de ellos es la formación en investigación en la perspectiva de despertar en el estudiante un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento, pluralismo ideológico en el que se tenga en cuenta la universalidad de los saberes y particularidad culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” (Ley 30, 1992).

3.2 La formación de una actitud investigativa

La actitud, es un proceso mental, cognitivo-emocional que se manifiesta en actos o intenciones de comportamiento al momento que una persona entra en contacto con el medio social. La actitud es una predisposición aprendida, no es innata; hace tránsito entre el estímulo (objeto de la actitud) y la respuesta, es medible y puede variar ente lo favorable y desfavorable, el acuerdo y el desacuerdo respecto a los individuos, grupos, ideas, situaciones, objetos etc. (Morales, 2006)

La actitud, según Carabus (2004) y Morales (2006), tiene tres componentes: el cognitivo, el perceptual y el ideacional. La actitud está presente en las opiniones, las categorías, atributos y conceptos que poseemos. En lo afectivo, la actitud establece una relación e influjo mutuo con lo cognitivo, de allí se generan los prejuicios y la emotividad que impregna el juicio de la persona con respecto al objeto de manera positiva o negativa, haciéndola más o menos agradable; el tercer componente, lo conativo o la predisposición para la acción, es la inclinación para actuar de una manera determinada.

Estos componentes, parte de la premisa “El hombre conoce, siente y hace” y precisamente por esa condición, no siempre el hombre actúa en coherencia. El comportamiento no siempre es lo que se quiere, sino también los que se cree que debe ser; estas creencias se rigen por normas, costumbres, creencias sociales y de las consecuencias que se esperan de estos comportamientos. La actitud, entonces,

actúa como principio que organiza el comportamiento, la forma y modifica como resultado de la síntesis de lo individual y el contexto social donde se desenvuelve la persona.

Los componentes de la actitud: lo cognitivo, afectivo y conductual y su condición de modificabilidad, es lo que hace posible la formación de la actitud investigativa en el contexto educativo; tenemos que la actitud es un proceso mental, cognitivo-emocional y aprendido, es decir que la actitud se modifica y transforma a través de procesos de formación en los que se propicia una nueva actitud hacia el conocimiento caracterizada por una actitud de búsqueda, una actitud indagadora, es decir, una actitud científica o una actitud epistemológica de cambio, siempre, precedida por la reflexión y autorreflexión. La investigación reivindica y redescubre la capacidad de toda persona de conocer y de asombrarse, de aprender a aprender, de encontrar los métodos más adecuados para interpretar fenómenos sociales y naturales (Bedoya, 2005).

La relación entre la actitud y la investigación, se encuentra en la posibilidad de promover desde las prácticas educativas y pedagógicas, una actitud que le permita al estudiante, al maestro en formación y en ejercicio, volver sobre su práctica de manera reflexiva y crítica, teniendo como mediación herramientas metodológicas de la investigación, ya que, hacer, actuar o realizar un saber; implica tener un conocimiento previo sobre lo que se va a investigar, asumir una posición frente al fenómeno objeto del estudio, es decir, asumir como investigador un papel social, político, cultural etc. En este sentido, existe una clara distancia entre el saber y el hacer y el “poner en acto” ese saber hacer. La formación de una actitud investigativa en el estudiante es reconocer que se está frente a un nuevo proceso de formación auténtica que contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.3 La investigación como acontecimiento

La investigación como acontecimiento juega un papel esencial en la investigación educativa y pedagógica de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Para comprender su naturaleza y sus implicaciones es necesario reconocer que el acontecimiento ocurre en la interacción humana y social. En la escuela el acontecimiento surge en la transformación singular de las prácticas educativas propiciadas por maestros y estudiantes, desde esa actitud reflexiva y crítica capaz de mover certezas, desnaturalizar ámbitos de la realidad y generar interrogantes.

El “acontecimiento” altera la cotidianidad, genera intranquilidad, suscita nuevas experiencias, de forma intencionada, y, en el ámbito de la intervención pedagógica e investigativa, moviliza percepciones del maestro frente a las acciones

y discursos del contexto escolar. El concepto de acontecimiento (abordado por la filosofía y la historia, especialmente) se caracteriza por la excepcionalidad, su aparición genera ruido, su singularidad introduce un orden, una secuencia y se constituye en un punto de referencia al cual damos sentido (Bogue, 1996).

Desde esta perspectiva, la investigación como acontecimiento se caracteriza porque genera cambios importantes en ámbitos de la realidad escolar y afecta emocional, cognitiva y socialmente, tanto al maestro investigador como a los participantes. Así, pues, formar en la investigación como acontecimiento implica propiciar reflexiones agudas en torno a la intervención pedagógica. Sin duda, la práctica de actividades investigativas suscita cambios en las formas de pensar y actuar, lo cual indica, que es factible una experiencia singular que se traduzca en acontecimiento y en discurso con sentido crítico.

La investigación en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en cada una de las líneas promueve la creación de objetos de estudio con la que se objetiva las prácticas educativas, pedagógicas, didácticas y el rol docente; es decir, se distancia y se acerca, al sacarlas de la cotidianidad para al hacerlas accesibles y así comprenderlas y dotarlas de sentido en la investigación. En este contexto Reyes trae el planteamiento de Foucault:

La investigación educativa como acontecimiento comporta un conjunto heterogéneo de prácticas, saberes y estrategias destinadas a favorecer aspectos de concreción desde la dispersión. Es el descentramiento de la sucesión del tiempo en la dispersión de los sucesos; podría entenderse en la yuxtaposición, la coexistencia y la interacción de elementos heterogéneos, así como en su entrada en relación con la práctica discursiva (Reyes, 2012, p. 69)

En esa perspectiva, se busca formar maestros con actitud para leer, analizar e interpretar problemáticas del aula y la escuela y, diseñar propuestas de intervención pedagógica que contribuyan a transformarlas. Se crean las condiciones para que describan procesos que observan, establezcan relaciones entre la realidad observada, las fuentes teóricas y sus propias posturas, descubran sentidos implícitos y en lo posible, construyan nuevos sentidos (Bogue, 1996).

En suma, la investigación como acontecimiento en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori es una experiencia capaz de afectar los distintos ámbitos de resonancia del maestro investigador. En el ámbito educativo, se considera que el resultado de una investigación es un acontecimiento con potencialidad para transformar las prácticas o el sentido de las mismas. Además, el acontecimiento tiene potencia para transformar discursos hegemónicos. Y en el

ámbito de la formación de maestros, el acontecimiento se instala en la innovación de discursos y prácticas.

3.4 El papel de la investigación en la innovación educativa

El Decreto 4790, establece condiciones básicas de calidad de los Programas de Formación Complementaria para su organización y funcionamiento, en respuesta a la Ley 115 de 1994, la Ley 715 de 2001 y al Proyecto Educativo Institucional, PEI. De las trece condiciones básicas de calidad expuesta en el artículo 3, la tercera hace alusión a la innovación educativa para el desarrollo del “pensamiento crítico investigativo” (Ley 4790 , 2008).

La innovación es la introducción de algo nuevo, para producir una mejora que supone la presencia de un cambio; sin embargo, no todo cambio conlleva una innovación, ya que la innovación es un proceso intencionado que se da como resultado de la organización, planeación, selección, deliberación y sistematización respecto a un objetivo y metas definidas previamente, “Es más obra de nuestro deseo” (Barraza Macías, 2005)

En este sentido la innovación educativa, según Barraza, exige la introducción de nuevas áreas o contenidos curriculares, el uso de nuevos recursos y tecnologías curriculares, la utilización de nuevos enfoques y estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cambio de creencias y presupuestos pedagógicos por parte de los diferentes agentes educativos. Por otra parte, la innovación educativa, atraviesa por diferentes momentos, los cuales permiten identificar el proceso que conlleva una práctica innovadora; momentos que Huberman y Havelock, citados por Barraza, definen como modelos. Los tres modelos propuestos son: investigación y desarrollo, interacción social y la resolución de problemas, lo cuales servirán de fundamento para revisar las prácticas pedagógicas y educativas que desarrolla la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en la perspectiva de la innovación educativa.

El primer momento, es el de investigación y desarrollo el cual hace alusión al momento en el que se descubre una invención, se desarrolla, produce y disemina, por diferentes medios, entre la comunidad. La innovación comienza con el contacto con los datos y teorías que luego serán transformados en conocimiento que se construye de forma masiva. “Así se concreta el proceso, en etapas, que van desde el conocimiento científico básico hasta su transformación en investigación aplicada y desarrollo, que a su vez se convierte en conocimiento práctico” (Barraza Macías, 2005, p. 23)

La ENSDMM a partir del año 2004 y teniendo en cuenta, las recomendaciones de los pares académicas en el proceso de acreditación del año 2003 emprende, en el marco del proyecto de articulación curricular, PAC, acciones conducentes a la definición del enfoque curricular, la reorganización del currículo por campos y a la articulación con otros campos de conocimiento y entre los ciclos educativos; en la reorganización emerge la necesidad de renombrar los espacios académicos, productos de los giros conceptuales y discursivos que afectaron esta nueva organización. La fase aquí descrita cumple con los componentes de lo que Barraza Macías define como: investigación y desarrollo dentro de los procesos de innovación educativa. En lo concerniente a la investigación la ENSDMM, logro:

- Definir como uno de los ejes del currículo la investigación.
- Promovió entre la comunidad educativa, la creación de grupos de investigación conformados por docentes de diferentes ciclos educativos de la ENSDMM y celebró convenios interinstitucionales con universidades, para su acompañamiento.
- Empezó el análisis de proyectos de investigación, desarrollados por maestros en formación y en ejercicio, con el fin de identificar tendencias y así definir líneas de investigación para el programa de Formación complementaria, PFC, a partir del año 2006.

El segundo momento es el modelo de Interacción Social, el cual hace énfasis en la difusión de la innovación entre los agentes que se encuentran directamente involucrados. La ENSDM, en el proyecto de Articulación Curricular, el cual se viene desarrollando desde el 2004, tiene como una de sus principales estrategias la creación de espacios de diálogo que favorezcan el encuentro e intercambio de saberes pedagógicos, estos espacio se pueden organizar de tres maneras, teniendo el fin que persigue: el primero a nivel interno, se ocupa de los acontecimientos que afectan el currículo escolar o a la comunidad educativa en general, en él participan representantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa; el segundo espacio, por el contrario, son aquellos que se centran en la socialización de avances o resultados de investigaciones que desarrollan estudiantes, maestros en formación y en ejercicio de la ENSDMM y de otras instituciones que comparte iguales o similares intereses.

El tercero, son los espacios de publicación de textos, artículos, ensayos, reflexiones, etc., por parte de estudiantes de los diferentes ciclos educativos, maestros en formación y en ejercicio sobre experiencias relacionadas con la educación, la pedagogía y la didáctica o temas de su interés, ya sea a través de medios institucionales como la revista Voces Montessorianas, la revista virtual estudiantil ACCESS Nuestra Imagen o medios externos. Los resultados de

investigación han hecho a maestros y estudiantes de la ENSDMM, tanto a nivel nacional como internacional, merecedores de reconocimientos, premios e invitaciones a participar en encuentros de carácter académico.

El cuarto modelo, según el autor es el de resolución de problemas, tiene como centro al “maestro” en el caso las instituciones educativas como motor de la innovación; parte de un proceso diagnóstico que le permite plantear estrategias hacia la resolución de problemas educativo.

Este último modelo, ha sido adoptado por la Escuela en sus prácticas discursivas, curriculares, pedagógica y educativas; visible en el horizonte institucional y enfoque curricular, el cual se fundamenta en la problematización de la enseñanza, en coherencia con su naturaleza, la formación de maestros; esta problematización encuentra en la investigación y la intervención pedagógica su espacio por excelencia; es por esta razón, que la investigación, se piensen a lo largo de los diferentes ciclos educativos de manera progresiva y atendiendo el contexto y las necesidades de aprendizaje del estudiante; así mismo, la intervención en contextos diversos, se inicia en el grado noveno hasta el Programa de Formación Complementaria, con el fin de aproximar al estudiante a las diferentes dinámicas de la escuela y del rol docente.

Por todo lo anterior, la intervención pedagógica e investigativa en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, tiene como fin principal, formar una actitud investigativa en estudiantes, maestros en formación y en ejercicio, como una forma de volver sobre las prácticas pedagógicas y educativas de manera reflexiva y crítica, para la resignificación de conocimiento en el campo educativo y pedagógico; así como, para la creación y diseño de estrategias educativas y didácticas que contribuyan a mejorar las prácticas educativas.

3.5 Las líneas de investigación en la Escuela

El concepto de línea se asume desde lo que para la ENSDM es la investigación: un acontecimiento; siendo así, obliga a la movilización de las líneas duras más allá de sus límites, hasta llegar al punto de la experimentación, desplazando la mera interpretación por el sentido. La línea se constituye en un proceso interdisciplinar, sistemático y exhaustivo de construcción solidaria en la que intervienen las distintas miradas de investigadores, maestros en formación, estudiantes o coinvestigadores en contextos diversos. Las líneas se convierten en “subsistemas estratégicos organizativos” que promuevan el desarrollo del conocimiento en un ámbito específico y a la vez, generan transformaciones en lo personal, profesional y cognitivo.

En este sentido, los problemas que abordan las líneas de investigación emergen en el mismo seno de la intervención pedagógica que desarrolla el maestro en formación en contextos diversos. Desde el 2006 hasta el 2017, las líneas de investigación han tenido un desarrollo ininterrumpido y significativo, gracias a: Primero, a los convenios interinstitucionales que celebra la ENSDMM con instituciones educativas que atienden población diversa en el sector oficial y privado, escolarizada y no escolarizada; especialmente en el ámbito rural, en diversidad cognitiva y auditiva, vulnerabilidad, atención a la primera infancia y grupos minoritarios étnicos.

Segundo, la cualificación permanente a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados de los maestros investigadores de la ENS María Montessori que asesora las diferentes líneas, como puede dar cuenta las publicaciones resultado de las investigaciones de un número importante de maestros de la escuela; así como, su participación en diferentes eventos de carácter académico a nivel nacional e internacional y en redes académicas, lo que permiten aproximar a los maestros en formación a discursos y prácticas en un espectro educativo, social, político y cultural más amplio y tercero, la flexibilización y apertura curricular garantiza espacios para el desarrollo de la investigación y promueve espacios de encuentro de experiencias en el ámbito investigativo, en el que convoca no sólo a la comunidad educativa de la Escuela Normal a la socialización de los resultados de la investigación, sino que promueve encuentros e intercambios a nivel interinstitucional para reconocer el desarrollo de las investigaciones que vienen adelantando otras instituciones contribuyendo así, a fortalecer los lazos en la generación de comunidades académicas.

Tercero, es lo referida a la regulación de la intervención pedagógica y las prácticas investigativas en la ENSDMM y la divulgación. Los asuntos referidos a la intervención pedagógica y a las prácticas investigativas se encuentran regulados por una política institucional, contenida en el documento titulado: Orientaciones para la intervención pedagógica y la investigación (Ver Anexo 1) y la divulgación de los resultados de la investigación, se encuentran contenidos en la página: <http://bibliomariamontessori.blogspot.com.co/> como una forma de agilizar la consulta por parte de la comunidad educativa y de las comunidades académicas.

Las líneas se nombraron teniendo en cuenta su objeto de estudio de la siguiente manera, Línea de investigación Pedagogía de la Educación Artística, Línea de Investigación Ciudad, Ciudadanía y Territorio, Línea de Investigación Procesos lectores, escritores y orales, LEO, línea de Investigación Articulación Curricular y línea de investigación Cuerpo y Subjetividad.

La investigación que se han desarrollado las líneas, como se puede observar en la Tabla 3.5.1 ascienden a 203 proyectos educativos, producto de la intervención pedagógica que llevan a cabo los maestros en formación con niños, niñas y jóvenes escolarizados o no de instituciones oficiales y privadas; en los diferentes ciclos educativos, con diversidad** cognitiva, auditiva, especialmente; con poblaciones vulnerables y ruralidad.

3.5.1 Proyectos de investigación por líneas

Año	Ciudad, ciudadanía y territorio	Lectura, escritura y oralidad	Articulación Curricular	Cuerpo y Subjetividad	Pedagogía de la Edu. Artística	TOTAL
2006	--	--	--	--	6	6
2007	3	4	4	3	4	18
2008	3	11	1	3	6	14
2009	4	6	4	4	10	28
2010	5	2	1	1	6	15
2011	5	7	4	--	10	26
2012	3	3	1	-	8	15
2013	3	2	4	2	4	15
2014	4	4	3	2	5	18
2015	7	2	3	2	3	17
2016	3	3	5	--	7	18
2017	2	2	4	1	4	13
Total	42	36	34	18	73	203

Fuente: Dato obtenido de la actualización de Estado del Arte de la línea de investigación Pedagogía de la Educación Artística (2017).

3.5.2 Producción de las líneas de investigación institucionales

A continuación, se relaciona de manera breve, la producción investigativa que viene desarrollando la ENSDMM, entre el período del 2010 al 2017, en las líneas de

investigación, proyectos transversales, proyectos de área, proyectos de aula, investigaciones de los docentes de la ENSDMM; así como, artículos, libros, videos, entre otros.

3.5.2.1 Línea de Investigación Ciudad, Ciudadanía y Territorio

La línea de investigación Ciudad, Ciudadanía y Territorio concibe la ciudad como un espacio educativo en la formación de maestros en el que territorio, ligado a la formación de ciudadanos y maestros comprometidos con el ambiente y el buen vivir. La ciudad educadora y la formación de ciudadanos en la construcción de sociedades democráticas comprometen a la familia y a la escuela en el cuidado de sí, el respeto al otro y el reconocimiento de la interculturalidad.

❖ Objetivos de la Línea:

1. Comprender la ciudad como espacio educativo en donde se producen imaginarios urbanos, se ejercen relaciones de poder, se construyen identidades y formas de ser ciudadanos.
2. Investigar en el contexto de las relaciones familia, escuela y sociedad el modo como la ética y el “cuidado de sí” constituyen sujetos morales, ciudadanías y sociedades democráticas.
3. Desarrollar una Educación Ambiental desde una concepción de territorio, como una construcción social y cultural, que posibilite la formación de maestros críticos que le apuestan a la paz.

❖ Preguntas:

1. ¿Qué desafíos implica para una *ciudad educadora* visibilizar los barrios, los espacios públicos, la memoria y las identidades de sus habitantes en contextos físicos y simbólicos para resignificar el sentido del ser ciudadano en el contexto de una sociedad democrática?
2. ¿Cómo mejorar la convivencia en la escuela y la familia a partir del cuidado de sí y de la formación de una ética ciudadana de respeto al otro y a la interculturalidad?
3. ¿Cómo entender el *territorio y la territorialidad* en la escuela en relación con la construcción de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con el cuidado del ambiente y con capacidad para crear condiciones de posibilidad al buen vivir?

❖ Relación de Proyectos de la Línea

3.5.2.1.1 Relación de Proyectos en la línea Ciudad, Ciudadanía y Territorio

Año	Nombre del Proyecto
2010	La cultura ciudadana y los valores como proceso de aprendizaje y educación moral.
	El viaje pedagógico como estrategia de inclusión para niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.
	La etnoeducación: una propuesta de interculturalidad para la convivencia en la escuela.
	Aprendo viajando y conozco interactuando.
2011	Educación moral para una ciudadanía integral en la escuela rural la mayoría.
	Construcción de identidades rurales y urbanas desde el viaje pedagógico con el Centro
	Educativo Distrital Rural La Mayoría
	La bitácora de viajes como estrategia fundamental en los procesos de expresión y creación en los niños y niñas.
	El reconocimiento del sí mismo y del entorno como una propuesta para la disminución de la agresividad.
	Educación para la sexualidad en la primera infancia.
2012	Interculturalidad, escuela y desplazamiento forzado en el colegio distrital Antonio García.
	Propuesta para una educación desde el reconocimiento de las identidades en la escuela rural de Pasquilla.
	Imaginarios de los niños y niñas frente al acompañamiento familiar en el proceso educativo.
2013	Construcción del concepto de territorio a partir de la representación geográfica.
	La educación moral, un calor hacia los valores ciudadanos en niños de tercero de primaria.
	Avances en el estado de la sobre la línea de investigación ciudad ciudadanía en territorio, de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
2014	La voz de los niños y las niñas un viaje hacia la comunicación.
	La ciudad, un espacio educativo para poblaciones en condición de discapacidad
	Hacia el desarrollo de la autonomía.
	La formación ciudadana un camino para la sana convivencia.
	Estado del arte de la línea de investigación ciudad, ciudadanía y territorio (2007-2014)

2015	La autobiografía: un golpe al recuerdo. Relato de niños y niñas para conocerse y reconocer a otros.
	La escuela nueva en el contexto urbano ¡es posible!
	Desarrollo de las capacidades ciudadanas para la convivencia de los niños y niñas del grado quinto en la escuela rural Pasquilla.
	La educación ambiental como estrategia de cambio de actitud en un grupo de exhabitantes de la calle en proceso de reintegración social, de la localidad Antonio Nariño.
	Reconstruyó actitudes y valores desde mi ambiente escolar
	El reconocimiento de la ciudad a través de la ruta pedagógica en la Fundación Promadin
	Pedagogía de la interculturalidad, una experiencia de educación propia con el pueblo Uitoto en Bogotá.
2016	El escuadrón ambiental: una legión contra la contaminación de agua, aire, suelo en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. estrategia pedagógica en estudiantes de transición
	La educación alternativa a través de la pedagogía waldorf.
	El viaje como estrategia de aprendizaje en los entornos rurales.
	En el año 2017 no se desarrollaron proyectos en la línea

3.5.2.2 Línea de Investigación Cuerpo y Subjetividad

El cuerpo es un eje de reflexión teórica por su carácter de construcción cultural, social y política de los sujetos y por tanto constituye un objeto de mirada de investigación en la escuela, al estar sujeto a determinaciones e inter-relaciones propias de la vida social constituyendo unas maneras de acercarse a conocer el mundo interior y exterior. El cuerpo se construye a través de las experiencias emocionales propias de cada uno en el encuentro con los otros, desde su dimensión simbólica guarda las huellas de la existencia cultural, es entonces garante y mediador de la relación sensible con el mundo, con sí mismo y con el otro. El cuerpo es subjetividad, la subjetividad es cuerpo, es el que vive la vida y a su vez es dador de vida a la razón, a la duda, al hábito y a la vida misma. Por tal razón la creación de espacios potenciales como el juego, el arte, la expresión corporal, la lectura y las relaciones con el otro fortalece a los sujetos, dando paso a la resignificación y construcción del sentido de sí.

❖ Objetivos de la línea:

1. Atender las inquietudes relacionadas con el concepto de cuerpo desde su acepción referida a lo humano, (es decir, el cuerpo como objeto de

conocimiento, el cuerpo como construcción social, y el cuerpo como realidad biológica y social)

2. Reflexionar y acercarse a la construcción de la idea de sí en diferentes poblaciones
3. Deliberar sobre el lugar, sentido y uso del cuerpo y la subjetividad en lo educativo y en lo escolar.
4. Generar propuestas que reconozcan las imágenes de cuerpo y subjetividad como asunto histórico, cultural, social y simbólico.

❖ Preguntas de la Línea:

¿Cómo los sujetos vivencian la cotidianidad escolar?

¿Qué conceptos de cuerpo subyacen a las prácticas pedagógicas?

¿Cómo se constituyen los cuerpos en la escuela?

¿Cómo construyen los sujetos el cuerpo y la subjetividad?

¿De qué manera los espacios potenciales propician la construcción de subjetividades y la vivencia del cuerpo en condiciones, actividades y espacios a nivel personal, privado y público?

❖ Relación de Proyectos

3.5.2.2.1 Relación de proyectos en la Línea de investigación: Cuerpo y Subjetividad

Año	Título
2017	Factores que inciden en el consumo de sustancias psicoactivas: historias de vida de jóvenes de la fundación niños de los Andes
2015	La autobiografía: un golpe al recuerdo. relato de niños y niñas para conocerse y reconocer a otros
	Pies desnudos: una experiencia multisensorial que fortalece el autorreconocimiento y la corporeidad
2014	Ambientes de experiencia: percibir el cuerpo en diferentes versiones
2014	La poética del aula

	Juegos de teatralidad: ambientes de experiencia que potencian la corporeidad en los estudiantes del grado pre jardín
2013	Ambientes desde la corporeidad: un encuentro con experiencias de percepción y conciencia proxémica en niños con déficit cognitivo
2012	La actividad física del niño sordo
2010	Una historia, una experiencia en un cuerpo

3.5.2.3 Línea de Procesos Lectores, Escritores y de Oralidad

Los estudios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en el campo educativo son recurrentes debido a la preocupación de la escuela y la comunidad académica por identificar el origen de las problemáticas relacionadas con la comprensión lectora, la producción escrita y las formas de interacción oral; por tanto, es fundamental analizar la incidencia de la pedagogía del lenguaje en el desempeño de los estudiantes de preescolar, primaria, secundaria, media y educación superior. A partir de la interacción con las realidades del contexto se busca:

❖ **Objetivo de la línea:**

Desarrollar proyectos de investigación orientados a fortalecer las prácticas de enseñanza relacionadas con lectura, escritura, oralidad y literatura con poblaciones diversas.

❖ **Campos específicos de problematización:**

Concepciones y prácticas de enseñanza de lectura, escritura, oralidad y literatura presentes en contextos escolares diversos.

1. Identificar el origen de las problemáticas relacionadas con la lectura, la producción escrita y las formas de interacción oral.
2. El diseño de propuestas pedagógicas que contribuyan a fortalecer resignificar y transformar las prácticas de enseñanza y de evaluación de los maestros en formación y en ejercicio.

3.5.1.3.1 Relación de proyectos en la Línea Procesos Lectores, Escritores y de oralidad, LEO.

Año	Título
	Aprendo a leer y escribir viajando.

2010	"Expresión y comunicación desde los sentidos"
2011	Adquisición de la lengua de señas para el mundo del silencio.
	Dejando huella y transformación desde la lectura crítica.
	" El poder de mi voz recrea vivencias"
	La lectura de imágenes una construcción de sentido en la primera infancia.
	La literatura como posibilidad de imaginar, crear y expresar desde la palabra.
	La oralidad, un reto para el futuro escrito.
	Leer y escribir para aprender
2012	El cuento: una construcción que le permite al niño el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
	La identidad cultural, una oportunidad para fortalecer la lectura y escritura.
	Violencia invisible y oralidad.
2013	El papel mediador del maestro en el gusto e interés del niño de contexto rural por la literatura.
	Presencia de la literatura en los proyectos de grado de la línea de investigación procesos lectores y escritores de la ENSDMM
2014	Comunicando, construyendo e interpretando textos.
	Hacia una nueva perspectiva de la lectura.
	Implementación de estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora.
2015	La lectura literaria y la construcción de significados de los niños y las niñas en el contexto rural
	Leer las ilustraciones del libro álbum
2016	Leer, escuchar y compartir la magia de las palabras: una experiencia con la literatura.

2017	Encuentros con la lectura literaria dialógica en una población en situación de protección y restitución de derechos.
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.5.2.4 Línea Pedagogía de la Educación Artística

La investigación en el campo de la Educación Artística, como se puede observar en la Tabla 3.5.1, es la línea con el mayor número de proyectos de investigación que se desarrollan en el PFC, evidenciando la importancia que adquieren estos procesos formativos tanto en su experiencia como estudiantes y como futuros maestros. La intervención pedagógica, que desarrollan los estudiantes del ciclo profesional tiende a adoptar, sino completamente, si en parte estrategias pedagógicas, educativas y didácticas propias del campo de la educación artística; también, se adoptan discursos y estrategias en los proyectos que se desarrollan en otras líneas de investigación favoreciendo la interdisciplinariedad, en tanto elemento fundamental de una línea.

Por otra parte, los proyectos de la línea vienen avanzando significativamente en cuanto al poder que tienen dichos discursos y procesos no solo en la enseñanza, sino en la transformación de sujeto, como sujeto político, social, cultural y ambiental.

❖ Objetivo de la Línea:

Contribuir en la formación integral de un maestro para el preescolar y la primaria, capaz de vincular a su práctica educativa, pedagógica, didáctica e investigativa discursos y prácticas del campo de la Educación Artística.

❖ Preguntas de la línea:

¿Cómo los proyectos de investigación en la línea, permite visibilizar problemáticas, necesidades y posibilidades de aprendizaje en el campo de la Educación Artística?

¿Cómo los proyectos de la línea crean condiciones de posibilidad en la articulación con otros campos de conocimiento y experiencias que se desarrollan en la escuela?

¿Cómo los proyectos de la línea contribuyen en la formación integral de los niños y jóvenes en contextos diversos?

¿Cómo los proyectos de la línea contribuyen en la construcción de propuestas curriculares y pedagógicas para el preescolar y la primaria?

❖ Relación de Proyectos.

3.2.2.4.1 Relación de Proyectos Línea Pedagogía de la Educación Artística

Año	Título
2017	<u>Ambientes de Aprendizaje, Promotores de la Creatividad para la resolución de conflictos.</u>
	NAD: <u>una experiencia musical en colores.</u>
	<u>Las artes visuales, un camino para la resolución de problemas matemáticos.</u>
	<u>Propuesta didáctica para movilización de la cultura visual de los niños de ii ciclo a través del dibujo expandido.</u>
2016	Propuesta curricular para la enseñanza del teatro en grado tercero de primaria.
	Estrategias para fortalecer la primera lengua en un grupo diverso.
	Creando en los sonoro
	El juego Dramático, una estrategia que contribuye a reducir la violencia en la escolar por una sana convivencia.
	El arte de verse así mismo: Teatro foro.
	Ciudad Artística: espacio de aprendizaje
2015	Elementos de la música y la danza que contribuyen al desarrollo del Gesto Rítmico en estudiantes con Capacidades Diversas.
	La Escuela, un espacio para la Expresión del Sentir.
	Imaginando y jugando, un valor digno a mi vida le voy dando.
2014	Rondando en el silencio.
	Jugando Roles en la Escuela.
	“Sensibilidad y corporeidad una nueva experiencia ¡Qué ideas de cuerpo hay!”
	La Ronda más allá de la expresión, un juego de socialización en niños y niñas con discapacidad cognitiva

	Las Relaciones de Género en el Escenario de la Escuela
2013	Transversalización de la música como mediación en los procesos de los niños con déficit cognitivo.
	Recreate-Reciclar: una Estrategia Pedagógica para potenciar la imaginación de los estudiantes de grado segundo en contexto rural
	La Expresión corporal y el autoconocimiento: Mediaciones para implementar relaciones en los niños (as) con déficit cognitivo.
	Estrategias pedagógicas para favorecer la expresión corporal y el pensamiento creador en los niños de un aula multigrado del contexto rural.
2012	La Danza de sí Mismo.
	Expresión Corporal en Niños con diversidad auditiva desde el lenguaje teatral.
	Huellas de percusión camino a la Creación" (No Existe en físico, si en digital)
	Cuerpos silenciosos Abiertos a un Nuevo Mundo Expresivo.
	Aspectos que inciden en la apreciación estética de los niños y niñas...
	Más que Tierra Arte.
	Estado de la Investigación en Pedagogía de la Ed. Artística, línea de investigación de la ENSMM.
El cuerpo, expresa la cultura en la danza folclórica.	
2011	La Danza de sí Mismo.
	Expresión Corporal en Niños con diversidad auditiva desde el lenguaje teatral.
	Huellas de percusión camino a la Creación" (No Existe en físico, si en digital).
	Cuerpos silenciosos Abiertos a un Nuevo Mundo Expresivo.
	Aspectos que inciden en la apreciación estética de los niños y niñas...

	Más que Tierra Arte.
	Estado de la Investigación en Pedagogía de la Ed. Artística, línea de investigación de la ENSMM.
	El cuerpo, expresa la cultura en la danza folclórica.
2010	Skarranga "Uniando Culturas" (ENS)
	Movilización de la capacidad creadora en el niño. (ENS)
	La Ronda Infantil y sus Posibilidades en el Desarrollo de la Escucha (ENS)
	El lenguaje del cuerpo en los sentidos (ENS)
	El Arte me hace más grande.
	Aporte desde la política pública para la cultura 2004-2016 al currículo del Col. José Celestino Mutis.

3.5.2.5 Línea de Investigación Estrategias de Articulación Curricular

La línea de investigación Estrategias de Articulación Curricular, en los últimos dos años viene presentado un crecimiento significativo como se aprecia en la Tabla 3.5.2.5.1. Así como también, viene presentando una tendencia en la investigación en últimos siete años en la que se ocupa fundamentalmente de todos aquellos problemas educativos, pedagógicos y didácticos relacionados con el aprendizaje del inglés, la matemática, la conciencia ambiental, la convivencia en la escuela, el desarrollo de habilidades del movimiento o el desarrollo motriz, algunos de ellos a pesar de que emergen en el seno de las disciplinas se articulan a proyectos institucionales, o desarrollan propuestas curriculares de carácter interdisciplinar.

La línea en los últimos diez años se ha formulado preguntas relacionadas a:

- Aprendizaje del Inglés
- El Desarrollo del pensamiento Matemático y físico.
- El desarrollo de habilidades motrices.
- Educación Ambiental.
- Convivencia Escolar.

❖ **Objetivo de la Línea:**

Promover el diseño de propuesta curriculares, educativa y didácticas de carácter disciplinar e interdisciplinar; así como, la articulación de los proyectos de la línea con proyectos de carácter institucional y transversales.

3.5.2.5.1 Relación proyectos en la Línea Estrategias de Articulación Curricular

AÑO	Título
2017	All about me - project to learn english (an experience with second graders in a rural school)
	Uso de sólidos geométricos para la enseñanza de los cuadriláteros
	El juego como mediación para el desarrollo del pensamiento espacial ciclo I
	From minecraft to the learning of english and technology
2016	Resolución de problemas, un eje fundamental en la enseñanza de las matemáticas
	La resolución de problemas matemáticos, un asunto fundamental en la enseñanza primaria
	Learning about the world with other senses: an experience teaching english a a foreing language (efl) in an inclusive elementary school class
	El juego para una sana convivencia
	La educación física en niños con discapacidad visual
	El juego de roles, una estrategia en los ambientes de aprendizaje para la apropiación del inglés como lengua extranjera.
	Pedagogical trips, the artifact creation and the nursey rhymes to experiencie the learning english
2015	Acompañamiento educativo para niñas con cáncer, una alternativa de vida
	Getting the power to learn english through the creation of my picture story-book

	Unidad didáctica para el desarrollo de capacidades motoras
2014	Una contribución a la construcción de la estructura aditiva desde una concepción constructivista
	Jugando en la escuela rural aprendo a multiplicar
	El mundialito: una estrategia didáctica para disminuir la agresividad y construir ciudadanía
2013	La enseñanza de la adición desde situaciones en contexto en un aula multigrado
	Having fun and learning english in preschool
	Física con poderes
	Exploring my near context to learn about the world: a cross-curricula experieencie in english with first graders at pasquilla rural school
2012	Play smile and learn english
2011	Living english through natural sciences: an experieencie with third grader students at e.n.s.d.m.m.
	La educación moral, un camino hacia los valores ciudadanos en niños y niñas de tercero de primaria
	El contexto ambiental, una herramienta para la valoración del entorno
	Desarrollo de cualidades físicas a través de rondas y juegos
2010	Los cultivos hidropónicos como estrategia para el aprendizaje interdisciplinar y significativo, en el curso tercero de la jornada mañana de la escuela normal superior distrital maría Montessori

3.5.3 Proyectos de Aula, Grado y Áreas

Los diferentes proyectos desarrollados al interior de la ENSDMM, están orientados a evidenciar y visibilizar la investigación como elemento determinante en la formación de maestros y maestras para la primera infancia, donde cada una de las áreas orienta los principios pedagógicos institucionales, acordes con el desarrollo de diversas acciones que posibilitan el ejercicio investigativo por parte de docentes y estudiantes; en este sentido, resulta pertinente abordar las propuestas que dentro

de la innovación e investigación se desarrollan a lo largo de los diferentes ciclos escolares, la cuales sirven de insumo para consolidar las propuestas de investigación que desde el PFC llevan a cabo los estudiantes al interior de sus ejercicios de intervención pedagógica.

Diversas propuestas se encuentran como proyectos de aula, los cuales responden al direccionamiento que el docente por medio de la investigación, va a decantar en acciones tendientes a fomentar y direccionar el espíritu crítico y reflexivo del estudiante, donde la interpretación de la realidad y la búsqueda de diferentes mecanismos para explicarla serán factores determinantes a lo largo de este proceso, tal es el caso del proyecto Nautilus, el cual se enmarca en el programa “ondas” de Colciencias, frente al uso de la investigación como estrategia pedagógica; en este sentido, es importante resaltar que varias de estas propuestas se desarrollan no solo en el espacio áulico, sino que responden a intereses de grupos de docentes que comparten las mismas inquietudes, unificando propuestas investigativas para los grados o ciclos escolares, generando un impacto mucho más significativo en el grupo de estudiantes al ampliar la cobertura del proyecto propuesto, como es el caso del proyecto Informática Preescolar, Inclusión y primera infancia para el grado de transición o mi mascota en la escuela para los grados terceros.

De la misma forma, se encuentran las propuestas de investigación e innovación que surgen de las diferentes áreas del conocimiento, donde se centra la mirada en el saber específico y su relación con otros escenarios de conocimiento, decantando en un diálogo y construcción de saberes propicios para el desarrollo de la actitud investigativa propuesta por la escuela normal; de esta forma, encontramos desde el área de matemáticas, proyectos como Tecno maticas o las olimpiadas matemáticas, los cuales buscan implementarse en los diferentes cursos, grados y ciclos escolares, de igual manera en el área de ciencias sociales el proyecto encaminado a desarrollar el foro de Interculturalidad, resulta determinante en la medida que ya va por su cuarta versión, realizada en el segundo semestre del 2017; finalmente, desde el área de pedagogía encontramos el proyecto de las prácticas pedagógicas del programa de media y del PFC, el desarrollo de las propuestas investigativas por parte de los estudiantes como análisis de sus espacios de intervención pedagógica y el encuentro por la infancia, el cual en su cuarta versión llevada a cabo a finales del 2017, busco seguir manteniendo la reflexión pedagógica y la construcción de saberes en torno a la formación de maestros y maestras.

A nivel institucional encontramos que diversos proyectos transversales van a atravesar la dinámica escolar, los cuales involucran a la comunidad educativa en aras del desarrollo de procesos investigativos que se reflejan en los diferentes

escenarios escolares, tal es el caso de propuestas como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), el gobierno escolar, el plan de riesgos y desastres o el proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO).

Dinámicas de intervención que han respondido a las particularidades que la Escuela Normal presenta y han decantado en el planteamiento de propuestas de investigación e innovación, como es el caso del proyecto adjunto al PRAE institucional “Fucha Te quiero más Humano”, donde la recuperación del entorno geográfico involucra a estudiantes y profesores en cuanto a la resocialización de habitantes de calle, o el proyecto de “Viajes Rutas y expediciones” adjunto a la línea de investigación Ciudad, ciudadanía y territorio del PFC, donde la intervención pedagógica que los estudiantes realizan, posibilita el análisis y la reflexión en diferentes entornos, contextos y escenarios pedagógicos.

3.5.4 Producción intelectual de los docentes

Las producciones intelectuales de los docentes hacen relación a los escritos científicos, literarios, humanísticos y la producción de obras artísticas, a los inventos, diseño o desarrollo tecnológico originales que realizan los profesores, en el marco institucional, para ser difundido ante colegas y ante la sociedad (Padrón 1996).

El profesorado de la *ENSDMM*, comparte un interés común, la reflexión permanente de las prácticas pedagógicas y educativas que orientan el quehacer docente, la reflexión se instala en la escritura como actividad de expresión, comunicación, representación del pensamiento, como una acción social pero también individual, discursiva, cognitiva y sociocultural.

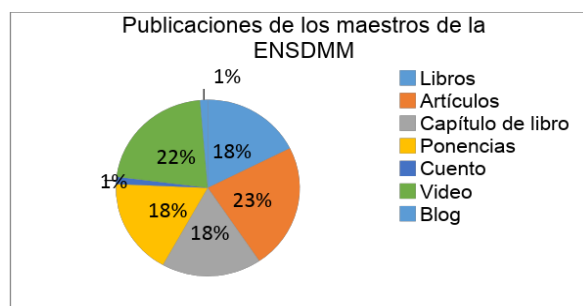
Por lo tanto, es desde este lugar que los maestros y maestras realizan un ejercicio de producción académica plasmando en el papel ideas que transforman el sujeto, que en esa, toma de conciencia re -inventa, otras formas de hacer escuela y de ser maestro. Esto se pudo visualizar a través de un instrumento diseñado para consultar cuáles han sido las publicaciones que han realizado los maestros de la Escuela, este instrumento consistió en una encuesta en drive que fue enviada a través del correo electrónico a todos los docentes de la Escuela. Esta revisión deja ver un gran número de profesores que han publicado desde otros lugares, desde otros espacios académicos resaltando el ejercicio intelectual de los maestros que actualmente hacen parte del cuerpo docente de la institución.

El ejercicio de indagar acerca de las producciones escritas de los docentes de la Escuela Normal, invita a organizar unas categorías. Estas se dan de la siguiente manera: 1) Se tendrán en cuenta las publicaciones realizadas entre el año

2010 al 2017. 2) Libros, revistas, capítulo de libro, ponencias y artículos indexados. 3) La relación con las líneas de investigación y 4) Ejes temáticos y su relación con las líneas de investigación.

El ejercicio de caracterizar el potencial investigativo de la institución a través de las publicaciones de los maestros permitió identificar las publicaciones realizadas en el periodo de 2010 al 2017, los libros, revistas, capítulo de libro, ponencias, artículos indexados, otras publicaciones y la relación con las líneas de investigación, y los ejes temáticos tratados.

La encuesta fue diligenciada por 47 docentes de los 137 de la institución que dejan ver las siguientes repuestas. En relación con el periodo de publicación, diez (10) docentes dejan ver el año de publicación y estos mismos publican artículos en revistas en el periodo 2010 -2017. Las publicaciones se clasificaron por cantidades de la siguiente manera: Libros trece (13), Artículos diecisiete (17), Capítulo de libro Trece (13), Ponencias trece (13), Cuento uno (1), Video dieciséis (16), Blog uno (1). Para un total de setenta y cuatro (74), este resultado en cantidad se da porque algunos docentes aportan de su trabajo intelectual varias producciones de manera simultánea (Ver Gráfica 1); es importante resaltar que el total expuesto, sobre todo en cuanto a libros, artículos de revista no están indexados, pero son escritos que reposan en otros lugares de consulta.



Gráfica 3. Relación de las publicaciones realizadas por los maestros de la Escuela Normal.

Los maestros y maestras que han realizado publicaciones se encuentran relacionados por ciclo y discriminados por porcentajes tal como aparece en el Anexo 4. La relación de las publicaciones con la línea de investigación a la cual pertenecen se encuentra en el Anexo 5.

Al indagar sobre las producciones académicas de los maestros y maestras de la ENSDMM se encuentra que el tipo de producción que es más recurrente es el artículo, seguida de libros (varios de estos son productos del trabajo de análisis y de la articulación de saberes entre las áreas), de igual manera el capítulo de libro,

ponencias, videos cuentan con un número significativo. Además esto evidencia la necesidad de registrar, de hacer memoria de lo que sucede en el aula y en general en el ambiente escolar.

Se puede destacar que los profesores del ciclo profesional tienen un mayor número de publicaciones (ver Anexo 3). Esto se explica por la importancia que se le asigna a hacer visible el lugar de la reflexión sobre el que hacer pedagógico y como una manera de plantear otras formas de trabajo. Cabe mencionar que la voz del maestro va más allá del trabajo silencioso e individualista que si bien, esto hace parte de la modernidad que apenas nos toca, es desde el espacio en la Escuela Normal que el ciclo profesional puede proponer otras formas de hacer y de ser escuela.

Los profesores del ciclo intermedio hacen un aporte significativo, ya que en este ciclo se publican los ejercicios de aula. Dejando así abierta la posibilidad de comunicar de manera asertiva aportes a la práctica docente de la Institución desde la implementación de didácticas.

Para los profesores del ciclo Inicial y básico debe ser observado e intervenido en relación a este tema de las publicaciones, la Escuela Normal debe proponer espacios de interacción que les permitan a los maestros de estos ciclos reconocerse como escritores de sus prácticas de aula, difundiendo de esta manera las propuestas que se agencian en la escuela para la infancia, población que es motivo de problematización académica en el ciclo profesional.

Cabe destacar que algunos de los artículos de los maestros de la Escuela han sido publicados en las revistas institucionales, una de ellas es Revolución Literaria que es una revista cuyas publicaciones son textos literarios, artículos y experiencias pedagógicas que se publica desde el año 2008. Otra, es la revista virtual ACESS, cuyas publicaciones son primordialmente de estudiantes de media. También cabe destacar las publicaciones Voces Montessorianas (2009), Un discurso por la pedagogía (2009) y Más allá de lo pedagógicamente correcto (2011) que son publicaciones propias de la Escuela y que recogen artículos de varios de los docentes, la mayoría de los cuales aún se encuentran vinculados a la institución.

4. CONCEPCIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica se entiende como intervención, invita al sujeto a tomar parte del proceso educativo, a transformar y ser transformado; la práctica pedagógica en su dinámica de articulación vincula tres conceptos que ordenan la intervención: *el pensar, el aprender, y el conocer*. Pensar es “hacer la experiencia en el sentido de conectar la acción y sus consecuencias, establecer el vínculo entre el concepto y el problema, realizar un acto de razón que articula la emoción y la idea. Aprender es en el sentido estricto modificar la conducta, lo cual supone disponer el cuerpo para una transformación que se adapta a las condiciones necesarias para conocer y pensar.” (Alvarado, 2007). El conocer supone una relación con la verdad, su condición es la objetividad, en el sentido de una posición amparada del sujeto respecto de la misma, en lo cual su distanciamiento del objeto cumple una función determinante.

La práctica e intervención pedagógica debe proporcionar a los estudiantes experiencias que contribuyan a formarlos en investigación, innovación, gestión del PEI, elaboración de proyectos pedagógicos, realización de prácticas de enseñanza al interior de proyectos innovadores y de reflexión en la práctica. La práctica pedagógica contribuye a la formación de un(a) maestro(a) que integre de manera crítica, reflexiva y ética en su ser personal y profesional un saber estético, pedagógico e investigativo capaz de generar procesos de transformación de problemáticas educativas de la infancia en diferentes contextos socioculturales.

En general, la Práctica Pedagógica tiene como propósito promover la reflexión orientada al ejercicio investigativo como herramienta inherente a la profesión docente, para posibilitar la innovación del trabajo pedagógico y cualificar su quehacer como maestro(a). Proceso en el cual se espera lograr una actitud investigativa que le permita al maestro en formación y en ejercicio, resignificar saberes y acciones, actualizarse de manera permanente, fomentar la construcción de sí mismo y de su experiencia cultivada desde su saber y hacer profesional.

4.1 Criterios Generales que definen la Práctica e Intervención Pedagógica

- Retomar críticamente la práctica docente vivida en la ENSDMM.
- La práctica docente se enmarca en el proyecto curricular de la Institución.
- Esta práctica está organizada en fases o momentos que guardan mutua relación:

Un primer momento: *La observación participante*, acercamiento a la realidad de los contexto educativos.

Un segundo momento: *Interpretación del contexto*, Interpretación del impacto de los contextos educativos en los procesos de educabilidad y enseñabilidad.

Un tercer momento: *Identificación de necesidades y problemas educativos*, Describir los acontecimientos significativos que suceden en la práctica pedagógica cotidiana con el propósito de identificar las necesidades y problemáticas educativa.

Un cuarto momento: *Diseño de estrategias pedagógicas*, Investigación de las problemáticas identificadas y diseño de estrategias de intervención que permitiría progresar hacia la propuesta transformadora de la de la realidad educativa.

Un quinto momento: *Elaboración de la propuesta pedagógica*, Realizar las acciones trasformadoras, evaluaría y sistematizarla para socializarla.

- **Campos y modalidades de intervención:** pueden ser las escuelas o las aulas, los actores las relaciones los proyectos de aula los manuales de convivencia los proyectos educativos institucionales- PEI, poblaciones campesina, con necesidades educativas especiales, y poblaciones vulnerables, entre otros. En el desarrollo del proyecto se debe evidenciar: diagnóstico, diseño, planeamiento operativo, realización, evaluación, sistematización.

En Noveno, la práctica se asume desde el servicio social donde el estudiante se aproxima a los niños y a la configuración del maestro(a). Este acercamiento está fortalecido desde los espacios académicos de pedagogía y desde el taller de educación artística en donde se busca que el joven se observe y reflexione para poder comprender qué lo(a) ha configurado y qué constituye a un maestro(a). De tal manera que pueda optar para continuar con la formación inicial de maestro(a). Las acciones se desarrollan en el aula regular de preescolar y primaria de la misma Normal o de instituciones en convenio, orientadas al acompañamiento al maestro(a) titular y al desarrollo de actividades relacionadas con el juego.

En Educación Media, es parte de la formación inicial de los bachilleres académicos con profundización en pedagogía. Los estudiantes de décimo y undécimo realizan prácticas de intervención pedagógica en la Escuela Normal y en instituciones de convenio. La intervención tiene una intensidad horaria de cuatro (4) horas semanales contempladas en el horario de clases, tiempo en el cual desarrollan las propuestas elaboradas con los grupos o proyectos definidos a través de acuerdos interinstitucionales. Las demás horas de pedagogía (contexto, investigación e infancia) están encaminadas a fortalecer la formación desde diferentes espacios que les permitan reflexionar su intervención pedagógica y fundamentar su propuesta.

En el Programa de Formación Complementaria, los maestros y maestras en formación desde el primer semestre realizan un proceso de práctica pedagógica como intervención en el aula o en instituciones con necesidades especiales de educación, en escuelas rurales en las prácticas de las Cátedras de Contexto y especialmente en instituciones educativas distritales en los niveles de preescolar y básica primaria.

Las prácticas pedagógicas están estrechamente vinculadas a procesos de investigación, desde el seminario de Investigación se articulan los diferentes núcleos de formación, se orienta la observación y contextualización de las prácticas y se presentan los desarrollos de las líneas de investigación con el propósito que los maestros en formación identifiquen necesidades y problemas en la educación, con poblaciones específicas, que les permitan construir en los dos primeros semestres una propuesta de investigación-intervención que se desarrolla ampliamente en los dos semestres finales. En este proceso los estudiantes además del seminario de investigación y práctica cuentan con un asesor que hace parte de alguna de las líneas de investigación, el cual orienta el desarrollo del proyecto diseñado por el maestro en formación hasta el momento de su sustentación.

Las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal están dirigidas a las modalidades de atención educativa de: Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales; educación para adultos; Educación para grupos étnicos; Educación campesina y rural y Educación para la rehabilitación social. Además de las poblaciones infantiles regulares de los niveles de preescolar y primaria, en instituciones oficiales y privadas que se venían atendiendo antes de la expedición del Decreto 4790 de 2008.

4.2 La ENSDMM comprende la práctica pedagógica como intervención, es decir, se entiende como un modo particular de la acción que configura el quehacer del maestro en formación y del maestro en ejercicio.

Concebir la práctica pedagógica como intervención, supone comprender que está es una acción intencional, que se desarrolla en la tarea educativa con, por y para el educando; basados en el conocimiento que se posee de sus posibilidades de formación y aprendizaje, así como de la educación y el contexto del grupo con el cual se realiza la labor docente.

Lo anterior implica que tanto el maestro en formación, como el maestro en ejercicio actúan con intencionalidad pedagógica, las acciones propuestas por los maestros desde esta perspectiva, buscan afectar y transformar los acontecimientos de aprendizaje del aula.

4.3 Desde la propuesta de la ENSDMM se han dispuesto variados dispositivos pedagógicos que le permitan al maestro en formación reconocer las particularidades de los contextos, así como las características de las

poblaciones, para que desde allí se dé un ejercicio de reflexión, análisis y diseño de las intervenciones.

❖ *Seminario de Investigación e Intervención Pedagógica*

Este espacio académico, hace parte del núcleo de pedagogía, pero se constituye en un eje transversal del currículo; se fundamenta en la metodología del Seminario Alemán y tiene como fin construir una actitud investigativa que le permita al maestro resignificar saberes y acciones orientadas a cualificar e innovar la práctica pedagógica a partir de la vivencia escolar.

Esta metodología exige compromisos de autoformación que incluyen leer, reflexionar, confrontar ideas, conversar, escuchar y escribir; como actos de liberación, interpretación y re-significación de saberes.

❖ *Las asesorías a los proyectos de intervención*

Los momentos para el encuentro están signados por la intensidad del intercambio más que por la limitación de los horarios, así en la escuela normal se abren –no sin dificultad- los espacios para las asesorías, donde grupos (en menor cantidad) junto con el maestro se encuentran a propósito de las experiencias vividas en el aula, de las dificultades y aciertos alcanzados en el proceso de su hacer pedagógico y que han sido recogidos en la escritura de la propia experiencia (diarios de campo – la libreta de notas), en el encuentro se da curso a movilizaciones en el pensar y pensarse, en el ser y hacer del maestro.

❖ *Los Viajes, Rutas y Expediciones*

Al interior del proyecto de Rutas, Viajes y Expediciones se llevan a cabo intervenciones pedagógicas que buscan reconocer espacios y territorios como alternativas de aprendizaje: las calles, parques, cementerios, plazas de mercado, así como poblaciones campesinas, indígenas, jóvenes, niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad.

❖ *Organización e implementación de la Intervención Pedagógica.*

Las prácticas pedagógicas en la ENSDMM se contemplan desde el grado noveno hasta el programa de Formación Complementaria (PFC), dichas prácticas se realizan en preescolar y primaria de la ENSDMM y de otras instituciones educativas con las cuales se tiene convenio. Para el caso de los maestros en formación del PFC se lleva a cabo en el contexto urbano (aula regular e inclusiva) y rural (aula graduada o multigrado). Para el caso de los maestros en formación de Media (10° y 11°), se realiza en el contexto urbano (aula regular) del ciclo 1 (preescolar, primero

y segundo) y 2 (tercero, cuarto y quinto) de la ENSDMM y de instituciones educativas de la localidad. Para el grado noveno la práctica pedagógica está relacionada con el espacio del servicio social, y se realiza en ciclo 1 y 2 de la ENSDMM y en instituciones con convenio.

4.4 Organización de la práctica pedagógica en la ENSDMM

SEMESTRE	POBLACIÓN CON LA QUE SE INTERVIENE	INTENSIDAD HORARIA	TOTAL HORAS AL SEMESTRE	ESTRATEGIA DE INTERVENCION	INSTITUCIONES DE CONVENIO
Grado Noveno	Ciclo I y II			Taller	ENSDMM Atanasio Girardot
SEGUNDO INICIAL (10º)	Ciclo I y II	4 H.S. - 2 h. de intervención - 2 h. de planeación	12 sesiones	Taller	ENSDMM Liceo Femenino Mercedes
TERCERO INICIAL (11º)	Ciclo I y II	4 H.S. - 2 h. de intervención - 2h. de planeación	12 sesiones	Taller	ENSDMM Liceo Femenino Mercedes
<i>SUBTOTAL FORMACIÓN INICIAL</i>	Dos (2) Ciclos	4 H.S.	24	Una (1)	Dos (2)
PROPEDEUTICO	Ciclo Inicial	4 H.S. TC 2 H.S. de Seminario	10 sesiones	Taller	ESNSDMM
PRIMERO COMPLEMENTARIO	Ciclo Inicial Educación Rural I, II, II	4 H.S. TC 2 H.S. de Seminario	14 sesiones 7 con cada población	Taller Secuencia Didáctica	IED José Celestino Mutis IED Pasquilla Jardines infantiles de la Localidad 15
SEGUNDO COMPLEMENTARIO	Ciclo II y III Educación Especial	4 H.S. TC 1 h. de intervención	14 sesiones 7 con cada población	Unidad Didáctica Proyecto de Aula	ENSDMM IED Atanasio Girardot

		3 h. acompañamiento			IED General Santander Promadín La sabiduría
TERCERO COMPLEMENTARIO	Según Proyecto Ciclos I, II, III Urbana, Rural, Edu. Especial	4 H.S. 1h. de intervención 3 h. acompañamiento	14 sesiones	Según proyecto	ENSDMM IED Pasquilla PROMADIN La Sabiduría
CUARTO COMPLEMENTARIO	Según Proyecto Ciclos I, II, III Urbana, Rural, Edu. Especial	4 H.S. 1h. de intervención 3 h. acompañamiento 1 Semana Práctica Intensiva	19 sesiones	Según proyecto	ENSDMM IED Pasquilla PROMADIN La Sabiduría
<i>SUBTOTAL PFC</i>	Tres (3) Ciclos Tres (3) poblaciones	4 H.S.	Blleres Propedéutico: 71sesiones Bcheres de ENS: 61sesiones	Cuatro (4) Estrategias	Mínimo haber pasado por cuatro (4) instituciones
TOTAL CICLO PROFESIONAL	Tres (3) Ciclos Tres (3) poblaciones	4.H.S.	Ochenta y Cinco sesiones (85)	Cuatro (4) Estrategias	Mínimo haber pasado por seis (6) instituciones

Fuente: Archivo de gestión PFC.

En el grado noveno, los estudiantes realizan un trabajo encaminado a la sensibilización, por la opción del ser maestro. Durante un periodo al interior del espacio de servicio social, se realizan intervenciones pedagógicas que buscan aproximarlos al trabajo con la infancia. La práctica en mención, va acompañada por dos espacios académicos, el taller pedagógico y el taller artístico, que buscan brindar elementos a los jóvenes maestros en formación para sensibilizar y permitir una mirada introspectiva de su propia experiencia escolar y subjetiva.

Los jóvenes de noveno implementan intervenciones donde realizan servicio social, cubren actividades recreativas, de apoyo al maestro titular, así como actividades pedagógicas que les permitan, conocer el entorno escolar; dichas actividad busca contribuir al desarrollo de la solidaridad, el reconocimiento a la diversidad.

Para el ejercicio reflexivo los jóvenes de noveno se acercan al registro de lo acontecido en el aula, a través del uso de las notas de campo, los formatos de planeación de las actividades, el registro de las acciones realizadas durante el acompañamiento de cada jornada de servicio, los cuales se archivan en las carpetas de ejercicio de cada estudiante y es usado para realizar la evaluación del mismo.

Para la práctica pedagógica que corresponde a la educación media (grado décimo y once), la institución la ha concebido como un espacio de exploración del ser maestro. Los maestros en formación de la media realizan sus intervenciones pedagógicas en la ENSDM y el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, con el ciclo I y II, la intensidad horaria para esta es de 4 horas semanales.

El espacio de práctica es acompañado por los espacios académicos de infancia, saber pedagógico y contexto, estos aportan elementos para que el maestro en formación pueda acercarse a la comprensión de las imágenes y concepciones de infancia, que reconozca los procesos psíquicos del desarrollo de los niños, así como el contexto de los grupos con los cuales realizara su intervención, dichos elementos, se ponen en juego para diseñar y llevar a cabo la intervención pedagógica. La práctica pedagógica de media está acompañada por el maestro del espacio de Seminario de Investigación, quien tiene la tarea de liderar el diseño de la propuesta de intervención, a este proceso se vinculan los maestros de los diversos campos de saber de la ENSDMM.

Las propuestas de intervención, como las planeaciones, se documentan en un portafolio para tal fin. Asimismo, para el proceso de reflexión, se aborda la escritura del diario de campo. Este se acompaña de registros fotográficos, trabajos de los niños, gráficos, etc. Igualmente para enriquecer las intervenciones los maestros de media deben visitar a espacios culturales, que le aporten otras miradas sobre el hacer educativo.

En cuanto a la práctica pedagógica del PFC, esta se lleva a cabo en contextos urbanos (aula regular e inclusiva) y rurales (aula gradual o multigrado), con los ciclos 1 y 2 de educación básica. La intensidad horaria de la práctica en el programa de formación complementaria se distribuye de la siguiente manera:

Programa de Formación Complementaria				
Intensidad horaria, intervención pedagógica				
Semestre	Número de semanas	Horas semanales	Horas semana intensiva	Horas semestrales
Propedéutico	12	3	0	36
Primer semestre	16	4	0	64
Segundo semestre	16	4	0	64
Tercer semestre	16	4	25	89
Cuarto semestre	16	4	25	89
	76	-o-	50	342

En cuanto a como se ha organizado la práctica pedagógica en el PFC, se puede señalar que los maestros en formación de Propedéutico realizan la práctica con el ciclo 1, primordialmente pre-escolar. Los maestros en formación de primer semestre realizan su intervención pedagógica en dos momentos: el primero, en el ciclo 1 en contextos urbanos; y el segundo momento de la intervención, en contextos rurales en los ciclos educativos 1 o 2. Para el segundo semestre del PFC, los maestros en formación deben realizar sus intervenciones pedagógicas en dos momentos: el primero, en el ciclo educativo 2 y el segundo, en poblaciones con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Para el tercer y cuarto semestre del PFC Los maestros en formación seleccionan el contexto (urbano, rural) y la población escolar (grado, ciclo educativo o NEE) de acuerdo con su interés investigativo. En estos semestres los maestros en formación cuentan con una semana adicional (intensiva) para su intervención pedagógica, equivalente a veinticinco horas (25 h). Para el caso de los maestros sordos en formación de tercer y cuarto semestre seleccionan el contexto (urbano o rural) y la población sorda (grado, ciclo educativo o NEE), de acuerdo con su interés investigativo.

Los maestros en formación de cada semestre, cada vez que se aproximan a los diversos contextos (rurales – urbanos) y a sus poblaciones, realizan desde el espacio de Seminario de Investigación un ejercicio que les permite:

1. Contextualizar las instituciones, en tanto realizan un trabajo de análisis de documentos institucionales y del aula, entrevistas semi-estructuradas o abiertas.

2. Diseñar y realizar una serie de intervenciones con los niños que les permita caracterizar al grupo e ir problematizando los acontecimientos del aula, esto se registra a través de los formatos de planeación, de los registros de diario de campo, libretas de notas.

La cátedra de contexto propone algunas rutas, viajes, y expediciones de acuerdo al semestre, que brindan otras experiencias a los maestros en formación. Este dispositivo permite que cada semestre los maestros en formación realicen una rutas urbanas o rurales, que les brindan la posibilidad de conocer lugares de interés, otras instituciones con experiencias significativas.

Para el caso de tercer y cuarto semestre la práctica pedagógica dependerá de las inquietudes y problemas planteados por los maestros en formación, ya que el recorrido y la reflexión realizada en los semestres anteriores les permite reconocer inquietudes, preguntas y aproximarse al problema de investigación. En el espacio de investigación se presentan los desarrollos de las líneas de investigación con el propósito que los maestros en formación identifiquen necesidades y problemas de la educación, con poblaciones específicas, que les permitan construir una propuesta de investigación-intervención que se desarrolla en estos últimos semestres.

La práctica realizada en III y IV semestre está acompañada y asesorada por el maestro de Seminario de Investigación, al igual que de los maestros titulares de las instituciones. En este proceso también se cuentan con un asesor que hace parte de alguna de las líneas de investigación, el cual orienta el desarrollo del proyecto de investigación- intervención.

Así mismo, la ENSDMM en su propuesta de formación, propone la asistencia y participación de los maestros en formación a los eventos que se realizan al interior de la institución, como lo es el Encuentro por la Infancia, los Foros, Encuentros con otras ENS y la Cátedra Montessoriana. Allí los maestros del PFC contribuyen con la elaboración de relatorías, encuentro de saberes, puestas en escena y en lo referido al trabajo logístico de dichos eventos. Así mismo los maestros en formación asisten a eventos académicos organizados por Universidades y Escuelas Normales, entre otros.

5. LA PROYECCIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Quien enseña aprende a enseñar y quien enseña aprende a aprender”.

Pablo Freire

La Proyección Social de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) logra desarrollar procesos de investigación y diversificar las prácticas de intervención pedagógicas en la formación inicial de maestros. Conforma semilleros, grupos y redes de investigación. En ese sentido, el Programa de Formación Complementaria (PFC) da testimonio de la pertinencia de su propuesta de formación de maestros sensibles, comprometidos socialmente y capacidad de responder a las necesidades y retos que exige la educación con diferentes poblaciones e infancias en contextos diversos.

La *proyección social*, requiere la comprensión global del sistema educativo en la interacción con su *contexto* familiar, barrial, local y regional. La *proyección social* de la ENSDMM genera compromisos, responsabilidades y solidaridades de la comunidad educativa y su *entorno*.

5.1 Referentes Conceptuales

5.1.1 Comunidad Educativa

El concepto de comunidad educativa puede ser entendido de diferentes maneras, lo que no puede ser reducido al conjunto de los integrantes de la institución educativa (padres de familia, estudiantes, profesores, servicios generales y sector productivo) o a las relaciones centradas en la escuela como institución, pues la comunidad educativa se construye en el trabajo educativo que se realiza en la escuela y desde la escuela.

Para Jorge Posada (2001) el concepto de *Comunidad Educativa* se refiere a:

- ❖ Interacción de los integrantes de la comunidad escolar (estudiantes y profesores, directivos y padres de familia).
- ❖ Participación de la comunidad local y de los padres de familia en la escuela.
- ❖ Proyección social de la escuela en la comunidad, ofreciendo servicios comunitarios (biblioteca, espacios deportivos, auditorios o programas de formación) o realizando intervenciones directas en el entorno.
- ❖ Involucrando en el currículo con elementos y recursos de la comunidad-entorno o intereses de dicha comunidad.

- ❖ Integración de procesos comunitarios de la localidad.

En la ENSDMM nos identificamos y compartimos el planteamiento de Posada que reconoce que asumir la escuela como organización social, permite entender el tipo de comunidad educativa que se construye en el contexto de condiciones específicas, en donde la “participación, la convivencia y la relación con el entorno”

Los elementos constitutivos de la Comunidad Educativa son: *participación* en la organización cotidiana de la institución, en el gobierno escolar y en el aula; producción de una cultura escolar para la *convivencia*, la resolución de conflictos y proyección social. Estos elementos y la formación en valores ciudadanos y democráticos son aspectos significativos en los trabajos de investigación y construcción de la Comunidad Educativa.

En síntesis, *comunidad educativa* actualmente no puede ser pensada como un conjunto de individuos sino como un sistema de interacción entre familia, escuela, sociedad, medios de comunicación y nuevas tecnologías. La *comunidad educativa* se constituye en un campo de saberes, acciones, tensiones y resistencias alrededor del trabajo educativo que se realiza en la escuela y desde la escuela.

5.1.2 Entorno y Contexto

Para Luhmann (1998) un sistema no puede existir nunca sin su *entorno*, éste es su identidad. La unidad de un sistema es una unidad de diferencias: entre los elementos del sistema y entre el sistema y su entorno.

Mosquera y Muñoz (2012) identifican los siguientes rasgos del entorno: el entorno es todo lo que no es sistema y es siempre relativo a él. El entorno representa el conjunto de elementos que mantienen relaciones con el sistema, que tienen influjo sobre los elementos de un sistema o que son influidos por él. El entorno consigue su unidad a partir de la relación con el sistema.

En el campo de la educación, la escuela concebida como sistema constituye las relaciones con su entorno. La comprensión de la complejidad de la escuela como un sistema implica situar la educación en el contexto nacional, regional y local, entender las interacciones humanas, familiares, políticas, los procesos administrativos, los cambios ambientales (Manosalva, 2016).

La comprensión global del sistema educativo en la interacción con su entorno: familia, barrio, localidad y región fortalece la proyección social, el compromiso, responsabilidad y solidaridad de nosotros como Comunidad Académica y Educativa.

Entendemos el contexto como el tejido de relaciones históricas, económicas, sociales, políticas y culturales de las poblaciones en sus territorios. En la ENSDMM la formación de los maestros para la infancia, parte del reconocimiento de las necesidades y experiencia de las comunidades (PFC, Condiciones de calidad 2010, p.16). Las prácticas pedagógicas e investigativas producen saberes y conocimientos con impactos en distintos contextos: las prácticas y los discursos se renuevan continuamente en los contextos educativos de intervención⁴¹.

Formamos maestros para la infancia, desde una concepción de interculturalidad y capacidad para desempeñarse con diversas poblaciones y en múltiples contextos. El maestro investigador problematiza la educación en diferentes escenarios, los cuales son el punto de partida para la construcción de propuestas pedagógicas.

5.2 Proyección social de la ENSDMM con su entorno

La *proyección social* vincula a las familias con la escuela y la sociedad; interpreta las necesidades, conflictos y problemas de las comunidades del entorno escolar. En este contexto, los proyectos y propuestas educativas de los maestros en formación con poblaciones diversas, expresan la interculturalidad de la escuela y la sociedad; transforman las maneras de: aprender, educar y ser maestros e inciden en un desarrollo cultural de la comunidad educativa, la escuela y su entorno.

En el contexto local, el entorno de la Escuela Normal corresponde a las diferentes localidades de Bogotá donde los maestros en formación realizan sus intervenciones pedagógicas. En el contexto nacional, el entorno de proyección social de la normal son las escuelas rurales, los Institutos de educación y protección de las infancias y las Escuelas Normales Superiores, ubicadas en diferentes municipios, ciudades y departamentos de Colombia. En el departamento de Cundinamarca en: Guasca, Ubaté, San Francisco, Girardot, Gachetá, Nocaima, San Bernardo y Quetame. En Antioquía en Copacabana y en el Valle del Cauca en Caicedonia. En el departamento de Boyacá: Villa Pinzón, Tunja, Somondoco y Chiquinquirá, en el departamento del Meta: Acacias y Villavicencio. En la región Caribe: las Normales de Cartagena, Barranquilla, Baranoa, Santa Martha y Uribia y en el departamento de Santander: Bucaramanga y Pie de Cuesta.

5.3 Espacios de proyección social de la Escuela Normal con el entorno

La proyección social de la ENSDMM con su entorno y contextos locales, regionales y globales, se concreta en: la organización curricular, el plan de estudio, los

⁴¹ ENSDMM, Proyecto Pedagógico, Fortalecimiento a la Articulación Curricular y Evaluación. Bogotá, 2005. Experiencia con criterio investigativo, financiada por el IDEP. 2004. Precisa la intencionalidad institucional, reconstruye el camino para la calificación permanente del proceso.

convenios de cooperación interinstitucionales; las intervenciones pedagógicas, el trabajo con poblaciones diversas, los proyectos institucionales, las propuestas de las líneas de investigación; los trabajos de grado de los Normalistas Superiores, los foros, encuentros y conferencias inaugurales; en la producción de saberes y conocimientos de la Cátedra Montessoriana, en las publicaciones y en los intercambios interinstitucionales que inciden en innovaciones educativas con impacto social.

5.3.1 La proyección social en la organización Curricular y el Plan de Estudios

La extensión se constituye en fuente de sentido que materializa la responsabilidad social de la educación y su compromiso. Presta un servicio a la comunidad y genera nuevas experiencias y aprendizajes. Los estudiantes en el grado noveno realizan su servicio social con miras a hacer de este, una acción articulada con la cotidianidad de la institución educativa distrital, en cumplimiento con la normatividad colombiana: una función educativa para el mejoramiento social, cultural y económico de la comunidad y su entorno, cuyos temas y objetivos quedan establecidos en el proyecto educativo institucional. (Artículo 39 Decreto 1860); en este caso, con la formación de maestros y maestras para la infancia.

Desde el manual de convivencia, es un proceso de exploración vocacional que a partir del plan de estudios, de las asignaturas de taller pedagógico y de la implementación del taller artístico buscan sensibilizar al educando. La mirada introspectiva de su propia experiencia escolar, el propósito de contribuir al desarrollo de la solidaridad y el reconocimiento a la diversidad son referentes del servicio social realizado tanto en la ENSDMM como en el Colegio Distrital Atanasio Girardot. De igual manera brinda herramientas que desarrollan en los estudiantes su experiencia inicial en la formación como docentes, donde la ayudantía es considerada su primer contacto con el ciclo profesional y el campo de conocimiento específico del saber pedagógico.

Pensar la población implica el reconocimiento de la infancia como una construcción social y la apertura para ubicarlas en plural. Así como, introducir la mirada contextual al maestro en formación que se enfrenta a sus primeras prácticas pedagógicas, siembra parte del sentido del maestro como investigador de su práctica docente. En el plan de estudios de los grados decimo y once en la ENSDMM se contemplan prácticas e intervenciones pedagógicas que comprometen a las poblaciones de estudiantes de ciclo inicial de la misma institución y en el Liceo Femenino Mercedes Nariño. Lo cual permite, en primer instancia, un dialogo con las infancias de características particulares que comparten un entorno común: 'la condición de formación en instituciones de carácter Distrital' ubicadas en localidades circundantes: Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe; en segunda

instancia, reconocer los entornos en relación a las poblaciones y expresar ese saber en sus trabajos de sistematización en grado 11.

En el plan de estudios de PFC las prácticas e intervenciones pedagógicas se articulan a las Cátedras de Contexto y al Proyecto de investigación: “Viajes, rutas y expediciones pedagógicas como estrategias de formación de maestros”. Este último, se convierte en dispositivo de investigación y formación, en donde se tejen relaciones sociales entre disciplinas, proyectos, comunidades e instituciones. Los viajes pedagógicos a diferentes territorios y poblaciones, desarrollan la capacidad de los maestros en formación para problematizar la realidad social y educativa en los contextos de intervención; potencian la creatividad, el trabajo interdisciplinario, el diálogo de saberes y la innovación educativas.

5.3.2 Convenios de cooperación interinstitucionales

Se entiende por convenios los acuerdos entre partes (personas jurídicas públicas o privadas, nacionales o internacionales) cuyo objeto refiere la consecución de una serie de acciones que traen consigo un beneficio mutuo, que puede ser unidireccional o bidireccional según las características del mismo. Inician siendo acuerdos de voluntades que expresan los intereses y necesidades de las partes de crear un vínculo interinstitucional; luego pasan por la escritura para consolidar lo que se quiere convenir, dando viabilidad a través de las firmas de los representantes legales y finalmente, se ejecuta lo acordado. Los convenios de carácter educativo, en esencia se tratan de un intercambio de experiencias y reconocimiento de saberes que no pueden involucrar negociaciones de dinero, salvo cuando las secretarías de educación sean actores parte del convenio a realizar.

En nuestro caso, los convenios establecidos a vigencia 2017 y los que se encuentran en proceso de firma o proyección, se entienden como vínculos de *cooperación académica* y se materializan en dos tipos de convenios:

Convenios Marco: Acuerdo por el que se crea un espacio de colaboración común entre las partes firmantes, que se concreta en acciones determinadas o convenios específicos. Su finalidad, declarar la intención de las instituciones firmantes de colaborar conjuntamente. Al respecto, existen dos acuerdos con estas características. El primero con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que involucra: Admisión por transferencia externa PFC, realización prácticas y procesos de investigación. Licenciaturas Pedagogía Infantil, Artes Visuales, Matemáticas, Física, Química, Artes Escénicas, Sociales, Lenguas Extranjeras y un convenio en proceso de firma que refiere una licenciatura en primaria para los normalistas superiores de la escuela. El segundo con la Universidad Nacional Abierta y a

Distancia – UNAD – por prestación servicios académicos y de infraestructura. Admisión y transferencia externa PFC.

Convenios específicos: Cuyo objetivo es establecer actividades específicas de un área académica, científica y/o administrativa en particular, con la finalidad de facilitar la ejecución del convenio. Se celebran porque se focaliza la cooperación⁴². Al respecto, la ENSDMM tiene vigentes 17 con Instituciones de Educación Superior; instituciones educativas de básica y media; escuelas normales superiores a nivel local y nacional; jardines infantiles y fundaciones. Lo convenido, facilitar población escolar para el reconocimiento de la prácticas pedagógicas y el desarrollo de las practicas pedagógicas con carácter investigativo, la admisión por transferencia externa a estudiantes del PFC a licenciaturas con algunas universidades y con las escuelas normales en particular, un intercambio de experiencias programático a través de los viajes pedagógicos. (Ver Anexo 9)

Sin embargo, en la ENSDMM el vínculo con otras instituciones tiene antecedentes que atraviesan su historia, las vigencias referidas responden a una apuesta de la Escuela por ser un espacio de puertas abiertas. Es correcto afirmar, que ha habido convenios con la mayoría de universidades de Bogotá, D.C., desde el préstamo periódico de sus instalaciones para la realización de actividades puntuales hasta el desarrollo de procesos formativos que incluyen ser escenario de prácticas de distinta índole, participantes y/o convocantes en conjunto para eventos académicos, así como objeto/sujetos de estudio en procesos de investigación.

Lo anterior, enmarcado en un análisis sobre el lugar de los convenios para la ENSDMM evidencia un enfoque de proyección social, que como se sustentó en páginas anteriores representa la manera como la Escuela entiende dicha proyección:

Reconocer a las Escuelas Normales Superiores como instituciones cuya naturaleza es la de garantizar la formación de los maestros para la educación preescolar y para la básica primaria, fundamentalmente para la que se desarrolla en el sector rural y en las zonas ‘marginales’... pensar en acoger a esta población y en formar a los normalistas para intervenir el fenómeno del desplazamiento, disminuir las brechas de marginalidad y en la apropiación de la ciudad. (ENSDMM, 2014).

Por un lado, al hacer de la población escolar de zonas rurales y urbanas con mayores índices de vulnerabilidad su principal sujeto de acción. Así como la

⁴² <http://www.unp.edu.pe/oficinas/occt/que-es-convenio.html>

población con necesidades educativas especiales y diferenciadas. Por otro lado, al crear y alimentar sistemáticamente los vínculos con instituciones de educación superior públicas y privadas desde su rol (legalmente reconocido por el MEN) como institución educativa de normalistas superiores pero asumiendo una posición de paridad reivindicando su papel como institución de educación superior encargada de la *formación inicial* de los maestros. Asumirse de esta manera, “significa hacer una serie de operaciones de articulación y gestión que posibiliten la vivencia de la ciudad como posibilidad y riqueza cultural y no como una operación más de marginalidad”. (ENSDMM, 2014). (Ver Anexo 6).

5.3.3 Los Proyectos Institucionales y su proyección con el entorno

La Escuela Normal María Montessori en la actualidad cuenta con nueve proyectos institucionales: Viajes Rutas y Expediciones Pedagógicas como estrategia de formación de maestros; La Educación Ambiental como estrategia pedagógica para la construcción de valores ciudadanos en la comunidad montessoriana, PRAE; “Río Fucha... Te quiero más Humano”; Technoglish; Álbum Viajero de los Derechos; En RedArte para EntramArte; Inclusión y Primera Infancia, Emisora Escolar; comunicación para la Convivencia; MonTICssori (juego de palabras entre Montessori y TIC).

El proyecto “Río Fucha... Te quiero más Humano”, ha sido reconocido por la Secretaría de Educación Distrital como una Propuesta de Educación Ambiental novedosa con proyección contribuye al mejoramiento de las condiciones del ecosistema hídrico del río Fucha, compromete a los estudiantes y maestros en formación con la educación ambiental de los “exhabitantes de calle” y tiene impacto significativo en la comunidad de la localidad Antonio Nariño.

Si bien es cierto el Ministerio de Educación Nacional dentro de sus estrategias de Política de Calidad Educativa contempla la formación para la ciudadanía mediante el fortalecimiento y expansión de los programas pedagógicos transversales, la Ley 115 de 1994 en el artículo 14, establece los Proyectos Pedagógicos Transversales: Educación Ambiental, Educación Sexual y Derechos Humanos (educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos). Cada institución de acuerdo con sus contextos e intereses pueden plantearse proyectos que atiendan y den solución a problemas propios de las comunidades y contextos.

La *proyección social* vincula a las familias con la escuela y la sociedad; interpreta las necesidades, conflictos y problemas de las comunidades del entorno escolar. En este contexto, los proyectos y propuestas educativas con poblaciones diversas, que expresan la interculturalidad de la sociedad, transforman las maneras

de: aprender, educar y ser maestros e inciden en un desarrollo cultural y educativo que compromete a la Comunidad Educativa con el mejoramiento de la calidad de vida de estas poblaciones, en el reconocimiento de las identidades culturales y diversidades que aprenden en la convivencia y en el diálogo de saberes.

Sin embargo, hay proyectos institucionales que aunque desarrollan el compromiso social de los maestros en formación, su trabajo se circunscribe al desarrollo disciplinar o a la solución de problemas y necesidades propias del contexto escolar interno, sin que logren alcanzar impactos sociales significativos en las comunidades y en torno local.

5.3.4 La proyección social en los trabajos de grado de los Normalistas Superiores

El entorno de la escuela normal trasciende la localidad 15 Antonio Nariño, en la que se encuentra ubicada, las intervenciones pedagógicas y las propuestas educativas de los maestros en formación y de la ENS generan el compromiso social de la comunidad educativa montessoriana que motiva la elaboración y realización de proyectos que respondan a la solución de necesidades y problemas específicos de las comunidades educativas en las diferentes localidades de Bogotá. Consultar en <http://bibliomariamontessori.blogspot.com.co/search?q=CATALOGOS>

El intercambio constante que realiza la escuela normal con su entorno local se evidencia en las intervenciones pedagógicas y en los proyectos de grado de los normalistas con: poblaciones rurales, indígenas, exhabitantes de calle, población Necesidades Educativas Especiales (NEE) desplazados, con niños con cáncer y poblaciones vulnerables en las localidades: San Cristóbal, Usme, Kennedy, Los Mártires, Antonio Nariño, Candelaria, Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar de Bogotá y en otras regiones.

Los problemas específicos abordados por los maestros en formación en las líneas de investigación de la escuela normal, desde el 2010, son:

- Ciudad, Ciudadanía y Territorio: construcción de identidades desde la perspectiva intercultural con poblaciones diversas; la educación ciudadana y ambiental en poblaciones rurales y el derecho a la ciudad con poblaciones desplazadas y con NEE.
- Cuerpo y Subjetividad: consumo de sustancias psicoactivas; la corporeidad con niños con déficit cognitivo y niños sordos.
- Pedagogía de la Educación Artística: El desarrollo de la imaginación, la expresión la apreciación estética a través del arte, la música, la danza y el teatro

con poblaciones con discapacidad cognitiva, rurales y poblaciones vulnerable y en situación de riesgo.

- Proceso Lectores, Escritores y de Oralidad, LEO: Adquisición de la lengua de señas, comprensión lectora, desarrollo de la oralidad con poblaciones sordas, rurales y vulnerables, en situación de protección y restitución de derechos.
- Estrategias de Articulación Curricular: propuestas para aprender inglés con poblaciones rurales e inclusivas; desarrollo de operaciones matemáticas en escuelas multigrado y acompañamiento educativo en niñas con enfermedad terminal.

5.3.5 Compromisos académicos y formativos desde lo educativo, con maestros en ejercicio en la zona de influencia

Los compromisos académicos y formativos de la comunidad educativa de la Escuela Normal con el entorno y el contexto se concretan en la realización de una serie de Encuentros y Foros, concebidos como espacios académicos y educativos de formación de estudiantes, de maestros normalista y maestros ejercicio, que convocan a instituciones educativas, públicas y privadas, de diferentes localidades de Bogotá, a Universidades, Institutos y Centros de Investigación del país para realizar diálogos de saber, intercambios de experiencias y desarrollos investigativos en los diferentes campos de la Pedagogía, las Infancias, las TIC, la Interculturalidad, la Diversidad y el sentido de las ENS y la formación de maestros.

Entre el 2004 y el 2018 se han realizado ocho *Encuentros de Pedagogía de la Educación Artística*, con los temas de: *Saberes Artísticos, El Arte en la Escuela, Teatro y Arte, Música, Danza, Plásticas, Teatro y Literatura*. Los tres primeros Foros se organizaron anualmente y a partir del 2007 se acordó realizarlos los Foros cada dos años. Estos Foros “son espacios que enriquecen y abren nuestras prácticas a discursos contemporáneos sobre la formación artística” (Docentes de Educación Artística) y permiten a los maestros y a los estudiantes dar a conocer sus proyectos de trabajo, revisar las expresiones artísticas existentes en la normal y crear nuevos espacios donde la estética surja como una forma de vernos como sujetos en colectivos en el contexto actual.

Entre 2009 y el 2017 la ENSDMM ha organizado seis *Encuentros por la Infancia* en los que ha convocado a maestros y estudiantes de la localidad Antonio Nariño, ENS de Cundinamarca, a Universidades a Institutos de investigación y a grupos de maestros e investigadores. Al igual que los Foros de la Pedagogía de la Educación Artística, los tres primeros Foros se organizaron anualmente y a partir del 2011 se acordó realizarlos cada dos años. Los *Encuentros por la Infancia* se conciben como espacios académicos para la reflexión y discusión sobre diversos

temas y problemas relacionados con la infancia. Los temas tratados en estos Encuentros son: Por espacios lúdicos y creativos para la Infancia; Infantilización de la Infancia; Políticas Públicas, Infancia y Educación; Infancia, Políticas y Diversidad; Retos, alcances y condiciones de la formación inicial de maestros para la infancia y Educación infancia y construcción de paz.

Los docentes de Tecnología y Matemáticas han realizado cuatro Encuentros Escuelas Normales ¿Cómo vamos en el Uso de las TIC? En el 2010, 2011, 2014 y 2016, con estos encuentros se proponen hacer de esta experiencia una contribución a la formación de estudiantes, maestros y profesionales competentes en el uso de las TIC, en su desempeño profesional, en su vida cotidiana y en el desarrollo de procesos de comunicación y conocimientos en la era de la información.

Del 2013 al 2017 los docentes del área de Ciencias Sociales han realizado cuatro Encuentros de Interculturalidad, el propósito ha sido en de “Generar un espacio de reflexión en torno a la interculturalidad y el reconocimiento de la diferencia, el dialogo y la posibilidad de construir sociedad”. Los temas que han tratado en estos Encuentros son: Afrocolombianidad – Somos un país de colores, todos somos iguales; Interculturalidad y tolerancia – Formando ciudadanos para La Paz y la convivencia; Interculturalidad y ciudadanía y Escuela y construcción de paz.

En el 2016 se realizó el Primer Foro sobre Diversidad organizado por un grupo interdisciplinario del área de pedagogía, de educación artística y el departamento de orientación escolar y educación especial. Con el propósito de “Expandir el horizonte de comprensión de la diversidad desde todos los agentes involucrados”.

En el marco de las políticas públicas y en la búsqueda por mejorar la calidad de la educación de los colombianos, un Comité de maestros conformado por docentes del área de pedagogía, matemáticas y sociales organizan en el 2016 el primer Encuentro de Maestros de Escuelas Normales con el propósito de adelantar un debate alrededor del “sentido de las Escuelas Normales y la formación de los maestros en estas instituciones formadoras de formadores”. En el 2017 en su segunda versión el encuentro se ocupa del tema: Diálogo Pedagógico: reflexiones sobre “La Formación de Maestros desde las Escuelas Normales Superiores”.

Cabe señalar que sobre estos Encuentros y Foros Institucionales se puede consultar las Técnicas de cada uno de los eventos. Igualmente existen una serie de documentos, ponencias, trabajos y relatorías que reposan en los archivos de cada equipo organizador del evento respectivo. Aspiramos poder sistematizar estas producciones para lograr elaborar y publicar las memorias de los eventos enunciados. (Ver Anexo 11)

5.4 Percepción y participación de los maestros en formación del PFC

Con el propósito de reconocer el nivel de conocimiento y participación de los maestros en formación del PFC, en los proyectos, programas y líneas de investigación se aplicó una encuesta a 52 maestros en formación del PFC para conocer el nivel de apropiación y participación tienen en los proyectos orientados a la comunidad educativa.

Los proyectos que tienen un mayor reconocimiento fueron: “Fucha te quiero más humano” (37), “Tecno English (22) “Rutas Viajes y expediciones (20)” y “PRAE” (13), y los de menor reconocimiento (entre 1, 2 o 3) son los proyectos de : “Democracia y DD HH”, “La huerta”, “Revista virtual” y la “Emisora”.

La participación de los maestros en formación en estos proyectos es la siguiente: Rio Fucha te quiero más Humano (51), Viajes, rutas y expediciones pedagógicas como estrategias de formación docente (49) Tecno English (44) Servicio social (35) PRAE (34) Plan de riesgos y desastres (33), Democracia y Derechos Humanos (16) Educación sexual (18) LEO (9) Tiempo libre (7). Pese a que un 70% los maestros manifiestan participar en la mayoría de los proyectos, es importante mencionar que no identifican cuales son los proyectos transversales de la institución.

En relación con el conocimiento y participación de los maestros en formación en las líneas de investigación encontramos lo siguiente:

En la línea de Ciudad, ciudadanía y territorio hay un reconocimiento significativo al proyecto: Viajes, rutas y expediciones pedagógicas, en particular a las rutas urbanas. Los maestros en formación consideran que la estrategia de viajes permite conocer el entorno, la cultura de la ciudad y la diversidad existente en ella; afirman que esta línea “se centra en la manera de integrar a la comunidad a la escuela y propone alternativas para educar desde ambientes fuera del plantel”. Aborda conflictos sociales, problemas políticos y ambientales de la sociedad.

Consideran que la línea Procesos Lectores, Escritores y de Oralidad LEO contribuye al desarrollo del pensamiento socio- crítico. El trabajo teórico y práctico de LEO se evidencia en todos los espacios académicos; permite una apropiación de estrategias de mejoramiento en la lectura, escritura y oralidad y aporta al proceso de sistematización de información. LEO posibilita la “participación con escritos en diferentes medios de difusión de la institución”; explora diversas maneras de comprender y reconocer la lengua materna. Se enseñar por medio de la oralidad, de la escucha, de los sentidos y de la reflexión. Destacan el trabajo con la literatura infantil y la realización de textos argumentativos. Se insiste en la importancia de la

literatura y la necesidad de desarrollar procesos de investigación para la elaboración de documentos y crónicas. Se reconocen las producciones de las revistas, el periódico y el apoyo que ha tenido desde el bibliotecario de la institución.

De la línea de Investigación Cuerpo y Subjetividad afirman que les ayuda a ser conscientes del cuerpo, de las capacidades y los talentos en el desarrollo social y humano, les permite conocerse a sí mismos y relacionarse con los otros. La línea está orientada a la expresión corporal para el conocimiento del sujeto (maestro-estudiante) y la expresión corporal (cuerpo, alma, espíritu), “su enfoque es hacer de las aulas algo más móvil donde se involucre el cuerpo y lo artístico”.

Sobre la línea de Investigación Pedagogía de la Educación Artística consideran que desarrolla la expresión, innovación y creatividad en los niños, jóvenes y maestros en formación. Desde el teatro, música, danza y artes plásticas se aborda el arte como estrategia pedagógica para las prácticas con la infancia. En las diferentes disciplinas el juego es una posibilidad de aprendizaje significativo.

Acerca de la línea de Investigación Articulación Curricular los maestros en formación no tienen suficiente claridad, esto explica la ambigüedad en sus percepciones. Algunos consideran que esta línea se ocupa de las “materias y espacios que no entran en las otras líneas”, que se trabajan las áreas de inglés y matemáticas; para otros, la línea aborda “la transversalidad en las áreas y “está dirigida a la enseñanza de un problema con diversas materias”. Hay quienes piensan que esta línea es “una materia articulada al seminario de investigación y a la lectura y escritura”, o que está “dirigida a la indagación del PEI” y que busca cumplir con los estándares de competencia; que la línea “articula la multidisciplinariedad en el aula” y trabaja con población de inclusiva y el 17% de las personas entrevistadas no saben o no contestan.

Finalmente, los maestros en formación afirman que su participación en las diferentes líneas de investigación ha sido significativa porque dichas líneas se desarrollan ampliamente en el PFC. Desarrollan la Educación Artística, en talleres de escritura (cuentos, crónicas, poemas) en foros y conferencias. Algunos trabajan en proyectos de matemáticas, se apoyan en los procesos lectores y escritores al momento de hacer la sistematización del proyecto de grado. Realizan experiencias en la de Cuerpo y Subjetividad y con la línea de *Ciudad, Ciudadanía y Territorio* realizan una serie de viajes, rutas y expediciones pedagógicas.

El reconocimiento que tienen los Foros y Encuentros que realiza la Escuela Normal, en el PFC es aceptable, entre los 52 maestros en formación entrevistados el 27% tienen un alto nivel de participación, el 52% tienen una participación media y el 20% participación baja. Su participación en estos eventos ha sido la siguiente:

Encuentro por la infancia (49) Encuentro nacional de maestros escuelas normales (45) Foros de interculturalidad- ciencias sociales (37) Cátedra Montessoriana (37) Foros sobre la diversidad (35) Lección Inaugural (27) Foros de la pedagogía de la educación artística (23) Encuentros Escuelas Normales ¿Cómo vamos en el uso de las TIC? (22).

Si bien los maestros en formación tienen un buen conocimiento y participación en las líneas de investigación y el reconocimiento de los eventos académicos y formativos que realiza la normal es aceptable, se hace necesario mejorar los procesos de socialización, comunicación y participación de los maestros en formación y en ejercicio para consolidar la comunidad educativa montessoriana y tener un mayor impacto social en entorno.

5.5 Prospectiva de la proyección social de la ENSDMM

La proyección social de la ENSDMM evidencia un proceso de largo aliento y de amplia riqueza desde dos lugares puntuales: la proyección social hacia adentro y la proyección social hacia afuera. El primer lugar, expresado en toda la apuesta curricular de la escuela y esto a su vez, en la manera como se concibe la formación de maestros y las prácticas e intervenciones pedagógicas. Sin embargo, proyectarse como Escuela Normal y como institución pública hacia adentro implica también el fortalecimiento de la comunidad educativa haciendo efectiva su participación y compromiso. Al respecto, los padres y madres de familia son involucrados porque son informados de las particularidades de los procesos formativos de la escuela condición que debe consolidarse mediante las escuelas de padres como espacios de encuentro, de intercambio de experiencias en torno a la convivencia y al diálogo de saberes. Por la misma vía, es tarea de la Escuela promover vínculos con las familias de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en particular con la comunidad sorda.

En cuanto a la proyección social hacia afuera, como segundo lugar de este proceso se involucran los proyectos y convenios de la institución. Ya identificados y dimensionados en páginas anteriores, lo relevante aquí es señalar las acciones que fortalecen y dan continuidad a las apuestas formativas de la ENSDMM. En primer lugar, los proyectos que la institución desarrolla entran en un proceso de articulación que involucra distintos actores, escenarios y alcances, cuya naturaleza viabiliza la constitución de *comunidades académicas*. Por eso la necesidad de dinamizar espacios de socialización, nutridos por las experiencias de los maestros en ejercicio y en formación, desde las aulas hasta las líneas de investigación y que se materializan en las prácticas e intervenciones pedagógicas.

En segundo lugar, el acumulado que la ENSDMM tiene de sus vínculos interinstitucionales hace meya en convenios con un fuerte componente formativo, investigativo y de intercambio; e invita a dar pasos concretos a la consecución de redes y acuerdos de mayor amplitud. En prospectiva, fortalecer los vínculos de la institución con la SED, en su papel como asesora en educación para la primera infancia y haciendo posible la internacionalización de los convenios con países del continente de acuerdo a la oferta que maneja la SED y con quien ha venido adelantado vínculos (Chile, Argentina, México y el Caribe) para pasantías, intercambios de maestros en ejercicio y la formación en inglés.

Todo lo anterior se enmarca en las condiciones que la nuestra naturaleza de la ENSDMM la define y le exige: docencia, investigación y extensión. Este último, en la proyección social tendría tres niveles a trabajar:

- El nivel subjetivo expresado en la conciencia de cada maestro para comprender las particularidades y características de una escuela normal y de su labor en ella.
- El nivel institucional expresado en un programa de inducción que familiarice a los maestros con las lógicas, dinámicas y apuestas de la institución y en espacios concretos para estudio e investigación colectiva.

El nivel política educativa expresado en las limitaciones a las que se enfrenta la normal para dar respuesta a las condiciones que desde el MEN se exigen a nivel nacional a todas ENS, que contrasta con el lugar que la SED nos da como una IED sin ninguna particularidad.

6. LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

A la Escuela Normal le interesa establecer tiempos y espacios en los que circule la palabra, el diálogo y la discusión, el análisis y la reflexión sobre las acciones que afectan una convivencia dignificante. En este sentido está así establecido en el Manual de Convivencia, el cual hace parte integral de este documento.

El propósito del Manual de Convivencia en la Escuela Normal Superior María Montessori es el de establecer los mecanismos y las formas de regulación en el marco de una formación para la participación democrática y la decisión. Interesa al manual de convivencia definir y establecer las acciones que permitan acompañar la formación de los niños y jóvenes, impulsando su crecimiento como sujetos de derecho, es decir como ciudadanos.

En el Manual de Convivencia la función socializadora de la escuela es contemplada y se hace explícita cuando se reconocen los acuerdos, las diferencias y los consensos; cuando se pretende formar un ser humano cuyos atributos son los de la creativa, la expresividad, la comunicación, la cognición, la lúdica y la motricidad, la moral y la ética, los cuales le permiten actuar en tres campos de acción: el de su propia subjetividad, el social-cultural y el ambiental ecológico. Para lograr una formación de esta naturaleza, la escuela normal propiciará un ambiente que facilite el sentido de lo humano y la construcción de una comunidad educativa resultado de una vivencia cotidiana estructurada en: el reconocimiento de la dignidad humana como fundamento del ejercicio de los derechos y los deberes, como posibilidad de una vida digna y el desarrollo de una cultura democrática que reconoce y respeta la diferencia; El aprecio por la formación y el ejercicio de la autonomía cognoscitiva y moral y la elaboración de normas consensuadas que permitan construir valores compartidos.

En el Manual de Convivencia se reconoce que el proceso de socialización se da en la interacción con otros. Sin embargo, en el caso de la escuela debe ser propiciado intencionalmente con el fin de que los niños y jóvenes formen sus propios valores, se den sus propias normas y se propongan metas, en un proceso que busca ganar autonomía personal y grupal y asumir la dirección de su propio proyecto de vida. Por ello, la regulación de la convivencia escolar requiere de la participación activa de los estudiantes de tal manera que la norma se interiorice y se reconozca como propia e indispensable para la convivencia. Esto permitirá llegar a la autorregulación, que es el medio para el crecimiento de todos y cada uno, sin que sea necesaria la figura de autoridad permanente que controle el cumplimiento de la norma. Es decir, la institución busca formar la autonomía y garantizar la adquisición de la capacidad para convivir con otros. Entendida la convivencia escolar desde esta perspectiva, las relaciones que se establezcan con los adultos y con los pares se fundarán en el reconocimiento y la equidad.

Se trata con la convivencia escolar de formar en los valores democráticos: respeto, cooperación, solidaridad, responsabilidad individual y social, honestidad, cuidado y autocuidado.

6.1 La convivencia escolar y la pedagogía

Entre la convivencia y la pedagogía existe una interrelación recíproca, es decir los procesos pedagógicos y las relaciones de convivencia están permanentemente vinculadas entre sí. En este contexto, el Manual de Convivencia reconoce la experiencia como un mecanismo de aprendizaje de las relaciones. Al respecto Humberto Maturana expresa: *"Educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no aceptará ni respetará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social".*⁴³

El reconocimiento de la experiencia lleva implícita la premisa de que la convivencia educa y es a partir de esta premisa que se proponen los valores fundamentales que debe construir la convivencia. La escuela proyecta una serie de valores, cuyo aprendizaje requiere que se comprenda la importancia de las normas en la organización de la vida social.

Para lograr que la convivencia eduque se necesita introducir en la Escuela las siguientes acciones:

- Propiciar trabajos de grupo
- Usar el diálogo y la conversación
- Reconocer las acciones realizadas y sus consecuencias
- Reconocer el disenso en el marco del reconocimiento de la diferencia
- Aprender a acordar
- Usar la reflexión, es decir aprender a volver sobre las acciones o los sucesos acaecidos

Todas estas acciones se conjugan en la práctica pedagógica poniendo en interrelación la pedagogía como saber fundante, la cual es la que permite afinar de manera gradual la reflexión sobre el saber específico; con la investigación que propicia la indagación y el desarrollo de la aptitud investigativa tanto en los docentes como con los estudiantes; con lo ético cuyo trabajo consiste en lograr el establecimiento de una postura elaborada y de mayor eficacia autorregulativa frente a las formas de interrelación y construcción de subjetividades en la comunidad

⁴³Maturana, Humberto.(1992) Emociones y lenguaje en educación y política. Chile: Editorial. HACHETTE / COMUNICACIÓN.

educativa; con lo estético en la posibilidad de construir la dinámica immanente y trascendente que ofrece la percepción, la sensibilidad y la expresión, lo cual exige incorporar las artes a la cotidianidad.

Para que estas interrelaciones efectivamente se establezcan los maestros de la ENSDMM deben ser:

- Diseñadores de experiencias (educativas)
- Constructores de intersubjetividades
- Investigadores y escritores de su propia práctica
- Animadores culturales
- Mediadores del conocimiento

6.2 Los cuerpos colegiados encargados de la convivencia escolar

El Concejo de Bogotá, mediante acuerdo 04 de 2002, crea los Comités de Convivencia en los establecimientos educativos oficiales y privados del Distrito Capital. En la Normal hacen parte integral de los Comités de Convivencia (art. 2):

- Un representante de los docentes por cada Ciclo.
- El representante del Consejo Estudiantil.
- El personero de los estudiantes.
- El representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo u otro elegido por ellos.
- Dos representantes de los padres de familia y
- Dos representantes de otras instituciones
- El Coordinador de disciplina o de convivencia o quien haga sus veces, quien lo preside
- Un representante del personal administrativo y/o operativo del plantel, elegido por ellos mismos

Las finalidades principales de los Comités de Convivencia son las siguientes: (Art.3)

- Llevar a cabo actividades que fomenten la convivencia entre la comunidad educativa
- Desarrollar actividades para la divulgación de los derechos fundamentales, los derechos del niño y las garantías que amparan a la comunidad educativa
- Desarrollar foros y talleres con la comunidad educativa con el objetivo de promover la convivencia y los valores dentro de los ámbitos institucional, estudiantil y familiar
- Promover la vinculación de las entidades educativas a los programas de convivencia y resolución pacífica de los conflictos que adelanten las diferentes entidades distritales
- Instalar mesas de conciliación cuando alguno o algunos de los actores de la comunidad educativa lo soliciten con el objetivo de resolver pacíficamente sus conflictos Para tal efecto, el Comité designará un conciliador cuando las partes en conflicto lo estimen conveniente
- Llevar a cabo el seguimiento de las disposiciones establecidas en el manual de convivencia

- El Comité de Convivencia se instala cumpliendo el cronograma dado por Secretaría de Educación, establece su reglamento y se reúne una vez al mes.

En cada curso se elegirá un Comité de Convivencia conformado por mínimo cinco (5) estudiantes y el(a) consejero(a) quien lo orienta y preside. Este comité tiene como finalidad principal evaluar y mediar en los conflictos que se presenten entre docente(s) y estudiante(s) y entre estudiantes proponiendo acciones correctivas que favorezcan la sana convivencia. Se reunirá para evaluar el desarrollo y cumplimiento de los acuerdos hechos, registrados y firmados por los estudiantes del curso para la autorregulación. El comité de Convivencia de aula se reunirá de manera ordinaria una vez al mes en Consejería y extraordinaria cuando la situación del curso lo amerite.

6.3 Personero(a) estudiantil.

El(a) personero(a) es un estudiante que curse el último grado de la media, elegido por los estudiantes, encargado de promover el ejercicio de los deberes y los derechos de los estudiantes.

- Condiciones para ser elegible como Personero(a) estudiantil:

- ◆Estar matriculado(a) en La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en el grado undécimo
- ◆En el momento de la inscripción los candidatos deben entregar una (1) foto, el respaldo de 20 firmas como mínimo y un programa debidamente sustentado y posible a realizar.

- Funciones del Personero(a) estudiantil

- ◆Promover el cumplimiento de los derechos y los deberes de los estudiantes consagrados en la Constitución Política de Colombia, en los decretos reglamentarios y en el Manual de Convivencia, para los cuales podrá utilizar los medios de comunicación interna del establecimiento, pedir la colaboración del consejo de estudiantes u organizar otras formas de deliberación
- ◆Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten los educandos sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier persona de la Comunidad Educativa sobre el incumplimiento de las obligaciones de los estudiantes.
- ◆Presentar ante el Rector las solicitudes de oficio o a petición de parte que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes.
- ◆Apelar ante el Consejo Directivo, o ante el organismo que haga sus veces, las decisiones del Rector respecto de las peticiones presentadas por su intermedio.

◆Velar por el funcionamiento democrático de la Institución.

El Personero será nombrado dentro de los treinta (30) días calendario siguiente a la iniciación de clases para un período de un año. Para la elección del Personero se convocará a todos los estudiantes matriculados con el fin de que participen en la elección por el sistema de mayoría simple y mediante voto secreto.

El cargo de Personero es incompatible con el de representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo.

Revocatoria del mandato

El Personero de la Institución puede ser sustituido por los siguientes motivos:

◆Incumplimiento a sus deberes como estudiante y como personero de la institución

◆Cuando un grupo de estudiantes presenta ante la Rectoría un listado de firmas de más del 10% de la población, manifestando su inconformidad con su labor. Al verificarse dicho manifiesto tomará posesión como personero quien le siguió en votación en las elecciones.

6.4 Consejo de Estudiantes

Es el órgano que asegura y garantiza el ejercicio de la participación por parte de los educandos. Está integrado por un vocero de cada grado, de tercero a undécimo y ciclo elegidos mediante voto secreto, el representante de los estudiantes y el personero estudiantil

El Consejo Directivo deberá convocar en una fecha dentro de las cuatro primeras semanas del calendario académico las asambleas integradas por los alumnos que cursen cada grado, con el fin de que elijan su representante.

Los alumnos de nivel preescolar y de los tres primeros grados del ciclo de primaria, serán convocados a una asamblea conjunta para elegir un vocero único entre los estudiantes que cursan el tercer grado.

- Funciones del Consejo de Estudiantes

1. Darse su propia organización interna. El representante estudiantil oficiará de presidente y el personero de los estudiantes como fiscal.
2. Elegir el representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo del Establecimiento y asesorarlo en el cumplimiento de su representación.
3. Invitar a sus deliberaciones a aquellos estudiantes que presenten iniciativas sobre el desarrollo de la vida estudiantil.
4. Elaborar y presentar propuestas encaminadas a mejorar la calidad educativa que brinda el plantel en aspectos tales como: académico, disciplinario, organizativo, económico.
5. Participar en las actividades afines o complementarias con los anteriores.

7. SISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL- SIEE

En la dinámica de la Escuela Normal Superior es importante crear una cultura de la evaluación que permita de manera sistemática y rigurosa examinar el cumplimiento de las condiciones de calidad que facilitan el alcance de la excelencia, para poder dar cuenta del compromiso que la escuela normal ha establecido con la ciudad. Para ello, se promoverá una práctica evaluativa haciendo uso de procedimientos técnicos y metodológicos que faciliten por un lado realizar el seguimiento a las acciones educativas y por el otro precisar las acciones de mejoramiento derivadas de la evaluación.

Las prácticas evaluativas tendrán como referentes el PEI y las metas de los ciclos, además sus resultados serán sistematizados mediante documentos analíticos que dan cuenta de las experiencias evaluativas

En este contexto, se podrán establecer las siguientes modalidades de evaluación y seguimiento:

- Evaluación de las acciones académicas
- Evaluación de los servicios y apoyos académicos
- Evaluación de la dinámica de gestión
- Evaluación de resultados (Análisis del desempeño académico de los estudiantes, análisis de las pruebas SABER y PRO).
- Evaluación del plan de mejoramiento

En relación con la evaluación de las acciones académicas es importante considerar dos asuntos esenciales: i) el plan de estudios en sí mismo y ii) los logros obtenidos respecto a las competencias adquiridas por los estudiantes. La evaluación del plan de estudios en sí mismo permite conocer qué se ha desarrollado en cada uno de los grados y los ciclos, cuáles competencias se han trabajado, qué ambientes de aprendizaje o qué experiencias se han desarrollado, cuáles recursos y medios de apoyo se han utilizado. De cada uno de estos aspectos de análisis es importante identificar cuál es el grado de desarrollo respecto a las metas establecidas y cuáles son las debilidades y fortalezas. La evaluación de los logros obtenidos respecto a las competencias adquiridas por los estudiantes, sirve para conocer la intencionalidad formativa contrastada con los resultados obtenidos en términos de los desempeños de los estudiantes.

En el contexto de la evaluación de las acciones académicas, tiene gran relevancia la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes porque su análisis permite identificar los niveles de apropiación alcanzados por los estudiantes en cada uno de los periodos académicos, en relación con el grado y el ciclo, pero también permite identificar los obstáculos que impiden dicha apropiación, los cuales sirven para reordenar las experiencias y acciones educativas; dicho en otros términos, para revisar los modos de acceso al conocimiento y modificar las prácticas pedagógicas. Este análisis sirve además para planear estrategias pedagógicas que impulsen el desempeño académico de los estudiantes.

Con la expedición del sistema de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de preescolar, educación básica, media y formación complementaria – SIEE- se establecen los procesos de evaluación del aprendizaje. En este documento, que también hace parte del PEI, se concibe la evaluación como un proceso de monitoreo continuo, participativo, secuencial, de observación y de análisis sobre los procesos de aprendizaje, las potencialidades, los avances, las dificultades y las interferencias en el proceso que vaya desarrollando el estudiante y la problematización de la enseñanza. De esta manera la evaluación es entendida como unos procesos de reflexión, problematización y autorregulación para los sujetos de la institución, que tiene en cuenta los criterios, desempeños y las formas de evaluación previamente establecidos y coherentes con el enfoque pedagógico institucional.

En el marco de su propósito de servir de instrumento para la observación y el análisis de los procesos de aprendizaje, el sistema hace explícitos los criterios que permiten expresar numéricamente los resultados académicos de los estudiantes de la siguiente manera:

- 4.6 a 5.0 Desempeño Superior
- 4.1 a 4.5 Desempeño Alto
- 3.0 a 4.0 Desempeño Básico
- 1.0 a 2.9 Desempeño Bajo

La escala cuantitativa permite evidenciar que el estudiante se ubica en un desempeño específico (de acuerdo con la escala nacional) cuando responde a las concepciones que se plantean a continuación:

Desempeño superior: Se refiere a lo que sobresale abundantemente entre aspectos de la misma naturaleza. Sobresalir abundantemente puede ser un atributo de una construcción coherente, consistente y completa. Calidad Superior.

- El estudiante alcanza todos los logros y desempeños que evidencian que el ítem o aspecto evaluado se realiza en condiciones óptimas y no requiere de observaciones ni recomendaciones por parte del maestro(a).
- El estudiante no muestra fallas en el proceso de cumplir con el ítem o aspecto evaluado.
- El estudiante muestra total claridad en el marco conceptual, procesos involucrados, metas, relacionados con el ítem o aspecto evaluado.
- El aspecto evaluado ha generado impacto sobre el proceso formativo, superando las exigencias esperadas.
- El proceso de autoevaluación muestra que el estudiante tiene gran capacidad para el mejoramiento y valora autónomamente su propio crecimiento.

Desempeño alto: Se refiere a que sobresale o está aventajado, que está por encima de. Calidad Alta.

- El estudiante alcanza la mayoría de los logros y desempeños propuestos que evidencian que el aspecto evaluado se realiza en condiciones normales y no requiere de observaciones ni recomendaciones por parte del maestro(a).
- El estudiante no muestra fallas injustificadas en el proceso de cumplimiento con el ítem o concepto evaluado.
- El estudiante muestra claridad en términos generales, en el marco conceptual, procesos involucrados y metas relacionadas con el aspecto evaluado.
- El aspecto evaluado ha generado impacto sobre el proceso formativo, cumpliendo las exigencias esperadas.
- El proceso de autoevaluación muestra que el estudiante tiene gran capacidad para el mejoramiento y tiende a valorar autónomamente su propio crecimiento.

Desempeño básico: Se refiere a que se es aceptado por condiciones mínimas. Calidad Básica.

- El estudiante alcanza los logros y desarrollos mínimos que evidencian que el aspecto evaluado se realiza en condiciones normales, pero requiere de observaciones y recomendaciones del maestro(a), en busca de mejores resultados.
- El estudiante muestra fallas en el proceso de cumplir con el aspecto evaluado.
- El estudiante muestra claridad en términos generales, en el marco conceptual procesos involucrados, metas pero requiere de recomendaciones para mejorar en este aspecto.
- El aspecto evaluado ha generado impacto sobre el proceso formativo, cumpliendo las exigencias mínimas esperadas.
- El aspecto evaluado ha generado impacto sobre el proceso formativo, cumpliendo las exigencias mínimas esperadas.
- El proceso de autoevaluación muestra que el estudiante tiene capacidad para el mejoramiento con base en los resultados de evaluación, pero no se evidencia una buena participación en el desarrollo, ni tendencia a valorar autónomamente su propio crecimiento.

Desempeño bajo: Se refiere a la falta de suficiencia, escasez de algo, no suficiente.

- El estudiante no alcanza los logros y desarrollos mínimos que evidencian que el aspecto evaluado se realiza en condiciones normales, por lo tanto requiere de observaciones y recomendaciones del maestro(a), en busca de mejores resultados.
- El estudiante muestra fallas injustificadas en el proceso de cumplir con el aspecto evaluado.
- El estudiante no muestra claridad en el marco conceptual, procesos involucrados, metas y requiere de recomendaciones para mejorar en este aspecto.
- El aspecto evaluado no ha generado impacto sobre el proceso formativo, no cumple con las exigencias mínimas esperadas.
- El proceso de autoevaluación muestra que el estudiante no tiene capacidad para el mejoramiento con base en los resultados de evaluación, e igualmente no se evidencia una buena participación en el desarrollo, ni tendencia a valorar autónomamente su propio crecimiento.

La escala de calificación de las pruebas será de 1.0 a 5.0 estipulando la nota de unidades y décimas sin que haya lugar a aproximaciones.

Los espacios académicos se aprueban cuando se obtiene una calificación final igual o mayor a 3.0.

La práctica evaluativa también contempla el análisis del fortalecimiento de los valores académicos. Se trata aquí de revisar las interacciones establecidas dentro del espacio escolar, tales como: la capacidad de trabajo individual, la capacidad de trabajo en equipo, la puntualidad, la responsabilidad, la participación en las dinámicas de la institución, entre otros aspectos. Podemos decir, que se trata de propiciar una formación ética y axiológica propia de una formación para intervenir en la vida social.

La formación ética y axiológica se expresa además en las relaciones de la convivencia escolar. El Manual de Convivencia señala, en tal sentido, no sólo los estímulos y sanciones, sino que además establece los mecanismos y modos de aprender a manejar los conflictos.

En la Normal se evalúan los procesos vividos en el aula y las acciones en todos los espacios académicos y campos de formación propuestos, para lo cual se debe llevar un registro de la manera cómo avanzan los estudiantes en escenarios reales, por ejemplo en la práctica docente. En este contexto revisten importancia, no solo la evaluación que realizan los maestros que interactúan con el estudiante, sino la autoevaluación que hace el estudiante de sí mismo, sus compañeros de grupo y la de sus padres.

El PEI debe ser evaluado por lo menos una vez cada cinco años, por la comunidad educativa, en dicho proceso se evaluará la asesoría realizada por la universidad con la que se tiene el convenio. Para ello deben ser elaborados y puestas a la discusión, desde el inicio y además publicados, unos indicadores de excelencia para que todos los estamentos los conozcan y busquen trabajar desde cada uno de los proyectos para materializarlos y alcanzarlos.

Como parte de la evaluación del PEI está la evaluación del Plan de Estudios. Este requiere el diseño de un seguimiento muy cercano para poder ir identificando los efectos que va produciendo en los estudiantes en término de sus limitaciones y alcances para poder ir ajustándolo en el tiempo. Se haría evaluación de cada uno de los componentes de la estructura curricular, así como de las distintas formas de trabajo, del ambiente educativo que se va produciendo como resultado de la puesta en marcha del proceso, las dificultades y problemas que se presenten. Toda esta información debe ser valorada de acuerdo con los indicadores de avance en los procesos para diseñar a tiempo las acciones de mejoramiento.

Los estudiantes deben ser actores fundamentales en la evaluación, desde la perspectiva tanto del proceso escolar que están viviendo como de su formación profesional. Esto contribuye a formarlo en el proceso evaluativo que le tocará asumir como profesional de la educación.

Los procesos de evaluación y la información resultante de ella, no sólo deben servir para el reajuste del PEI y de los planes de estudio, sino para la reconstrucción pedagógica del proyecto de la Escuela Normal Superior, lo que permitirá ir decantando una pedagogía de formación de maestros para la infancia.

A las consideraciones expuestas anteriormente sobre el SIEE existe el Acuerdo No. 009 del 20 de enero del 2016 por el cual el Consejo Académico realizó ajustes al mismo, teniendo en cuenta que:

- 1. El Sistema de Evaluación de los Estudiantes hace parte integral del Proyecto Educativo de la Escuela Normal y en coherencia con su naturaleza de Institución formadora de maestros y maestras para la infancia.*
- 2. Es importante actualizar y ajustar el SIEE atendiendo las inquietudes de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes.*
- 3. Atender el Concepto Técnico Pedagógico de la Dirección de Inspección y Vigilancia de la Secretaría de Educación.*

Entonces, acordó:

- 1. La promoción se realiza por las áreas en las cuales está organizado el plan de estudios en cada grado. Las condiciones de evaluación y promoción están determinadas por cada ciclo.*
- 2. La valoración definitiva en el área es el resultado del promedio de las valoraciones parciales obtenidas durante cada uno de los periodos académicos en los cuales está organizado el grado.*
- 3. Un estudiante podrá habilitar únicamente dos áreas. Rehabilitar una sola área. En caso de reprobación de las dos habilitaciones o de la rehabilitación no será promovido al siguiente grado.*
- 4. Los estudiantes de Básica Primaria que reprobren conjuntamente las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana no serán promovidos.*
- 5. La Escuela Normal organiza el proceso de habilitaciones que se desarrollará con una duración de catorce horas presenciales y seis independientes, en los grados de Básica Secundaria, Media y el Programa de Formación Complementaria. Para el caso de Básica Primaria las dos últimas semanas del año lectivo serán empleadas en los procesos de habilitación y rehabilitación con carácter netamente presencial. La rehabilitación consiste en una sola prueba.*

6. *El año académico se organiza en períodos académicos. Los del ciclo inicial hasta el intermedio son tres períodos académicos de igual duración. El grado noveno está organizado en cuatro períodos. Media y el Programa de Formación Complementaria están organizados por semestres.*
7. *La semana siguiente a la finalización de cada período académico, estará dedicada a actividades de nivelación, refuerzo y profundización. La valoración obtenida en la nivelación será promediada con las del periodo, siendo así la valoración final de este período.*
8. *El refuerzo que presentan los estudiantes con bajo desempeño académico, se realizará mediante la implementación de diferentes estrategias, tendrá un valor de 25% sobre la valoración del periodo en la cual se lleve a cabo, se refiere a los apoyos externos que realiza la Secretaría de Educación.*
9. *La asistencia se considera como un aspecto de evaluación. El estudiante que no asista al 20% o más de las actividades escolares, no será promovido. Solo será justificado la situación de salud certificada por la EPS o SISBEN. Otras causales que sustenten la inasistencia serán revisadas por las Comisiones de Evaluación.*
10. *No se le renueva matrícula a los estudiantes que reprueban el mismo grado por segunda vez.*
11. *No se aprueba reintegro a los estudiantes en los siguientes casos: haber perdido dos grados consecutivos, perder el cupo por situaciones de convivencia tipo II y III o los que se retiraron de la Escuela sin informar por escrito.*
12. *La Escuela Normal respeta la diversidad como una condición del ser humano. Las situaciones especiales serán atendidas con el concurso decidido de la familia y el Servicio de Orientación Escolar.*
13. *El Consejo Académico nombra las Comisiones de Evaluación y establece sus funciones.*
14. *El procedimiento para la solicitud de promoción anticipada es el siguiente: El padre de familia o el docente pueden solicitar a la Comisión de Evaluación la promoción anticipada. La Comisión integrada por los docentes del grado, orientación y coordinación analizan el caso y presentan el informe al Consejo Académico. Una vez el Consejo Académico tenga el concepto y avale la promoción anticipada lo remitirá al Consejo Directivo. De cada parte de este procedimiento se dejará acta en cada instancia y registro en el libro de calificaciones y actas en Secretaría Académica.*
15. *El ciclo profesional en la Escuela Normal comprende los grados Noveno, Media y el Programa de Formación Complementaria (Decreto 4790 del 2008). El grado noveno por organización se asimila a este ciclo y para todos los efectos se registrará*

por la normatividad vigente para la básica secundaria según lo establece la Ley 115 del 1994. La formación inicial de maestros comienza

Para el caso de Media: El plan de estudios está organizado por semestres según el Artículo 31 de la Ley 115, los Artículos 9°, 34 y 38 del Decreto 1860/94 y la Resolución 15007 del 18 de noviembre de 2008.

- ❖ Las áreas obligatorias y fundamentales se distribuyen según este criterio.
- ❖ Las áreas de profundización y misionales serán prerrequisito para la promoción y de igual manera estarán organizadas por semestres.
- ❖ Al finalizar cada semestre los estudiantes participaran de los cursos de nivelación programados para tal efecto. Las respectivas habilitaciones se realizaran hasta el final del año lectivo.
- ❖ La situación académica de los estudiantes se definirá al terminar el año lectivo
- ❖ Al finalizar la Media con el cumplimiento de los requisitos establecidos, los estudiantes recibirán el título de Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía.
- ❖ La Escuela Normal programará una ceremonia de graduación al finalizar cada año escolar.

Parágrafo 1. Para la aplicación de este último punto se exceptúa a los estudiantes que en este momento se encuentran cursando cuarto semestre y quienes se graduaran al finalizar el primer semestre del 2016, sin desmedro del cumplimiento de los requisitos establecidos.

De igual forma se exceptúan los estudiantes que en la actualidad se encuentran cursando segundo semestre (grado décimo) como consecuencia de la organización anterior, quienes se podrán graduar en el primer semestre del año 2017.

Parágrafo 2. Los estudiantes que cursan el primer semestre del grado décimo, que perdieren Seminario de Investigación podrán repetir esta asignatura en el segundo semestre y en consecuencia no podrán realizar la práctica prevista para el segundo semestre. Podrán ver todas las demás asignaturas.

Si la práctica se perdiere por segunda vez, el estudiante será remitido a la Dirección Local para ser reubicado en otra institución educativa.

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori considera que la semestralización es una estrategia de organización del plan de estudios, que le permite articularse con los tiempos, ritmos y hábitos de la Educación Superior, promover en los estudiantes rigurosidad académica, procurar su permanencia dentro del servicio educativo y organizar la profundización.

Evaluación y promoción.

- ❖ *Los estudiantes que pierdan hasta dos (2) áreas pueden realizar las nivelaciones de las mismas y así mismo podrán habilitarlas.*
- ❖ *Si perdiera una de esas habilitaciones podrá rehabilitarla. Si pierde la rehabilitación perderá el grado.*

Parágrafo 3. *Las habilitaciones y rehabilitaciones se presentaran por una sola vez y solo hasta el final de año.*

16. *Se remitirá este Acuerdo al Consejo Directivo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori para su respectivo aval.*
17. *Se socializará con los diferentes estamentos el contenido de este Acuerdo una vez sea aprobado por el Consejo Directivo.*

7.1 Autoevaluación

La autoevaluación en la Escuela Normal cumple la doble función de acción formativa y proceso pedagógico. Es acción en tanto que desplaza las fuerzas que tiene la propia Institución para tener la capacidad de mirarse a sí misma. Y es proceso pedagógico en cuanto es un conjunto de procedimientos que tienen una intencionalidad formativa. Por eso la Escuela se mantiene en constante reconocimiento de sus propias prácticas, procesos y gestiones para seguir cumpliendo su misión de ser una Institución Formadora de Maestros para la Infancia.

La autoevaluación no es un asunto de orden administrativo heterónomo sino de una opción autónoma de mejoramiento continuo. Esta consiste en un conjunto de acciones que revisa cada una de las gestiones y le permite seguir construyendo la acción educativa y pedagógica. A saber: Directiva, Académica, Administrativa financiera y la de Extensión. En la gestión directiva ha encaminado sus esfuerzos en actualizar el sentido de la misión, visión y principios en el marco de su naturaleza y de las nuevas exigencias sociales. Así como en socializar buscando cada vez más su comprensión. En la gestión académica ha procurado avanzar y consolidar la articulación curricular en el marco del enfoque pedagógico de la problematización de la enseñanza que se revierte en el trabajo colectivo de docentes y en los planes académicos de ciclos y áreas. En la gestión de proyección social dinamiza sus relaciones con el entorno en la formación de maestros con calidad y pertinencia, así como otros aportes derivados de los procesos investigativos. Y en la gestión administrativa y financiera para que sean aprovechados de manera oportuna los recursos en la propuesta.

Todos los ejercicios de autoevaluación que realiza la Escuela Normal de manera permanente le han permitido reflexionar y valorar la vivencia y cotidianidad institucional durante el camino recorrido en sus años de experiencia e identificar las nuevas apuestas que llevarán a la institución a la excelencia académica. En esta búsqueda y ejercicio de la autonomía al ser una Institución Educativa que forma Maestros y que por ende aprende para mejorar continuamente ha apelado a la realización de diferentes ejercicios para la revisión y reflexión sobre su propio accionar. Entre estos ejercicios podemos señalar:

1. La autoevaluación institucional anual que sigue los elementos centrales de la Guía 34 de Mejoramiento propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Es decir, las cuatro gestiones: Directiva, Académica, Administrativa financiera y la de Extensión.
2. La encuesta orientada a establecer anualmente el nivel de satisfacción de los estudiantes del ciclo profesional (2014-2016) sobre los servicios que presta la Escuela. En las dimensiones Académica, Comunitaria y Administrativa.
3. En cada uno de los eventos académicos o jornadas pedagógicas se establece como parte importante desde la planeación el esquema de la autoevaluación que se realiza en diferentes formatos, pero siguiendo la línea base propuesta por Celestin Freinet de hacer la evaluación a manera de pregunta. El esquema general que se usa con cierta recurrencia es: ¿Qué se felicita? ¿Qué se critica? y ¿Qué se sugiere?
4. En el marco de la implementación del Modelo de Mejoramiento Educativo Distrital para la Excelencia Académica - MEDEA, la Escuela realizó el ejercicio completo de autoevaluación (2014).
5. En el 2017 se realizó la autoevaluación del PFC siguiendo en líneas gruesas las cuatro gestiones (Guía 34 del MEN) y el esquema de las condiciones básicas de calidad (Decreto 4790). Contó con la participación de docentes y directivos docentes de los cuatro ciclos en los cuales se encuentra organizada la Normal y de los maestros en formación del PFC.

También se ha realizado la evaluación de los procesos de clase del PFC con el fin que el docente puede tener retroalimentación de su acción pedagógica de manera directa por parte de sus estudiantes. Y así pueda establecer su plan de mejoramiento en relación con esta interacción al interior del aula de clase. A nivel de los procesos para los aprendizajes de los estudiantes y así generar en ellos cada vez más su autorregulación se desarrollan periódicamente procesos de autoevaluación en aspectos relacionados con la construcción del conocimiento, la

configuración de su ser maestro(a), su interrelación con los demás y el cumplimiento a sus compromisos. En este mismo nivel está la evaluación de la práctica e intervención pedagógica que realizan los maestros en formación.

Las líneas generales de la ruta metodológica que se sigue en cada uno de los procesos de autoevaluación, son: En su primera etapa, conocida como alistamiento, la autoevaluación institucional, verifica y dispone las condiciones de orden instrumental, informativo y organizacional, para facilitar el proceso evaluativo, momento en el cual se establecen y documentan los antecedentes y el diagnóstico institucional inicial. La etapa siguiente, consiste en la organización de los equipos para el desarrollo de la autoevaluación, proceso liderado por la Directivos docentes y los Consejos Directivo y Académico. La ruta operativa de la etapa de autoevaluación realizada por el equipo de trabajo, inicia con el análisis de la información recolectada con la técnica seleccionada aplicada a los estamentos educativos, en relación con todas las tipologías de gestión de una institución educativa (Guía 34 del MEN); continua con el análisis de correspondencia, dirigido a realizar el análisis descriptivo y cualitativo de coherencia y congruencia, evidenciado en el grado de interconexión y adecuación de los distintos componentes de las dimensiones Horizonte Institucional y Curricular; y termina con el informe de resultados que surge de la denominada Matriz de Autoevaluación Institucional. Para luego acordar el Plan de Mejoramiento (PIMA) y el de seguimiento en cada una de las gestiones.

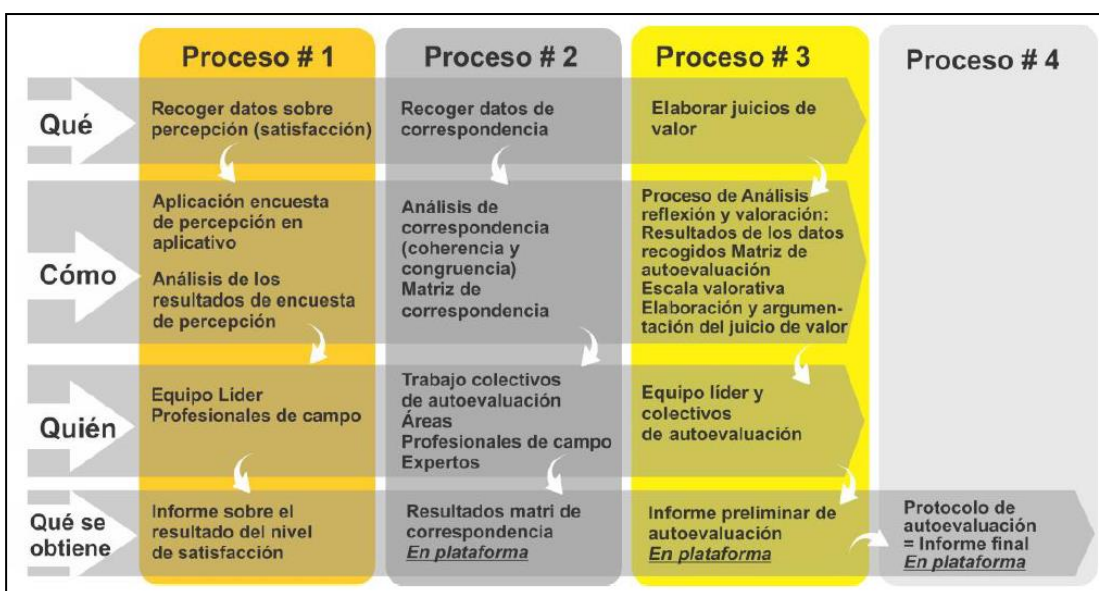
Finalmente es importante señalar que la autoevaluación en la Escuela Normal Superior es una fuerza que tensiona todas las prácticas en general y le permite avanzar en las gestiones, procesos de clase y de las actividades. Así que la autoevaluación es una acción que se pliega y despliega para hacer que la Normal vuelva sobre sí misma.

El PIMA se formuló inicialmente para el periodo 2010-2014. Al cual se le hizo el seguimiento y en el 2014 de acuerdo con la valoración de los diferentes ejercicios de evaluación y seguimiento fue objeto de modificaciones y ajustes para resignificar el alcance de sus compromisos. De tal forma que la versión más reciente de su programación establece el desarrollo de las siguientes acciones: Apropiación de la misión institucional, actualización contenidos del PEI, documentar la fundamentación del Programa de Formación Complementaria, actualizar los planes académicos de las áreas, caracterizar y socializar los proyectos institucionales de investigación e innovación, diseñar e implementar la base de datos de los egresados, aplicar una encuesta a los egresados para identificar su ubicación actual y el aporte actual a su proyecto de vida, establecer estrategias para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes del Ciclo Profesional. En total se formularon 10

compromisos, para atender las debilidades identificadas en el proceso de autoevaluación llevado a cabo en la vigencia 2014.

El más reciente seguimiento al PIMA permite realizar la valoración cualitativa y cuantitativa de cada actividad programada donde se evidenció el nivel de ejecución de cada una de las actividades previstas en su programación. Nueve de los compromisos alcanzaron un 100% de ejecución y solo uno logró el 85%. En general la Escuela Normal logró un nivel de avance del 98% a satisfacción, lo cual evidencia un nivel de apropiación y gestión que le permite continuar en un proceso de mejoramiento continuo.

7.1.1 Síntesis de la ruta operativa del proceso de autoevaluación






Fuente: Guía de Autoevaluación Institucional – MEDEA- Dirección de Evaluación SED

A partir del análisis de los resultados de los instrumentos aplicados (encuesta de percepción y matriz de correspondencia), se determinó la valoración de cada uno de los componentes, dimensiones y ejes, que dan cuenta de la calidad institucional de la ENSDMM.

En síntesis, la valoración cualitativa, en total coherencia con la cuantitativa, ubicó a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en la escala 3.0, correspondiente al nivel “APROPIACIÓN”, que le propone procesos sistemáticos de evaluación y mejoramiento. En la siguiente tabla, se observan los resultados de cada componente, dimensiones y ejes que conforman el modelo MEDEA, para la institución educativa.

7.1.2 Resultados Autoevaluación Institucional 2014

DIMENSIONES					COMPONENTES					ANÁLISIS
Nombre	Escala de valoración (Nivel)	DOFA (estado de debilidad-estabilidad y fortaleza)	Nivel de intervención		Nombre	Escala de valoración	DOFA (estado de debilidad-estabilidad y fortaleza)	Nivel de intervención		
			% logro	Descripción nivel				%	descripción	
Curricular	Apropiación (3,03)	Estable	53%	Medio	Contenidos	Pertinencia (2,0)	Débil	67%	Medio	La priorización de los componentes para el mejoramiento se realizó teniendo en cuenta su estado de debilidad, no obstante la IE estableció cuales dimensiones con sus respectivos componentes, procedió a intervenir estratégicamente debido al carácter holístico del acto educativo y que al mejorar uno incide en el mejoramiento integral del PEI
					Estrategias pedagógicas y didácticas	Pertinencia (2,83)	Estable	33%	Alto	
					Evaluación	Apropiación (3,40)	Estable	90%	Bajo	
					Propósitos	Apropiación (3,0)	Estable	50%	Medio	
					Recursos didácticos	Mejoramiento Continuo (4,0)	Fuerte	100%	Bajo	
					Secuencias	Pertinencia (2,0)	Débil	67%	Medio	
Horizonte institucional	Apropiación (3,37)	Estable	87%	Bajo	Misión	Pertinencia (2,68)	Estable	16%	Alto	Según el nivel de análisis de priorización que se trae, lo primero a intervenir es el eje formativo y en su orden sus dimensiones Curricular y Horizonte Institucional; luego el eje organizacional y su dimensión Gestión. Por lo tanto, se procedió a priorizar los componentes por dimensiones, según su valoración, estado institucional, nivel de intervención y porcentaje de logro.
					Perfiles	Apropiación (3,0)	Estable	50%	Medio	
					Principios	Apropiación (3,0)	Estable	50%	Medio	
					Referentes teóricos y conceptuales	Apropiación (3,0)	Estable	50%	Medio	
					Valores	Mejoramiento Continuo (4,0)	Fuerte	100%	Bajo	
					Visión	Mejoramiento Continuo (4,0)	Fuerte	100%	Bajo	
Gestión	Apropiación (3,05)	Estable	54%	Medio	Administrativa	Pertinencia (2,76)	Estable	26%	Alto	Según los resultados se requiere revisar el sistema de gestión de calidad, documentar los procesos y procedimientos y verificar que el direccionamiento estratégico se este implementando a nivel institucional.
					Comunitaria	Apropiación (3,38)	Estable	87%	Bajo	
					Directiva	Pertinencia (2,18)	Débil	79%	Bajo	
					Financiera	Apropiación (3,75)	Fuerte	50%	Medio	

	6 Acciones OBLIGATORIAS en el PIMA (No conformidades)
	7 Acciones RECOMENDABLES para programar en el PIMA (Oportunidades de mejora)
	3 Acciones que NO SE REQUIERE programar en el PIMA (Fortalezas)

Fuente: Resultados Autoevaluación Institucional ENSDMM – MEDEA 2014

Con base en estos resultados, la ENSDMM evidenció sus debilidades, oportunidades de mejora, fortalezas y amenazas, con las cuales logró priorizar acciones que dejó plasmadas en su Plan Institucional de Mejoramiento Acordado - PIMA- para el periodo 2014-2017.

7.1.3 Plan de Mejoramiento Institucional 2014-2017

El PIMA de la ENSDMM fue formulado en el año 2014. De acuerdo con la valoración de los diferentes ejercicios de seguimiento fue objeto de modificaciones y ajustes para resignificar el alcance de sus compromisos. De tal forma que la versión más reciente de su programación establece el desarrollo de las siguientes acciones:

7.1.3.1 Formulación compromisos PIMA

Componente	No.	Actividad	Indicador	Ud. Medida	Cantidad (Meta)	Fecha Inicio	Fecha Fin
Misión	1	Fortalecer estrategias que permitan a la comunidad educativa conocer y apropiarse la misión institucional, y hacer revisión de la misma periódicamente.	75% de percepción favorable de la comunidad educativa frente al conocimiento y apropiación de la misión institucional.	Porcentaje de percepción de los estamentos de la comunidad educativa.	75	01/ene/2017	31/ago/2017
Contenidos	2	Actualizar los contenidos del PEI que requieren ajustes, para facilitar su comprensión y fortalecer la propuesta educativa de la Escuela.	Cantidad de contenidos actualizados del PEI (6), en relación con el total de contenidos que debe considerar el PEI (14)	Porcentaje de contenidos actualizados (6/6)	100	01/feb/2016	15/oct/2017
Contenidos	3	Documentar la fundamentación del Programa de Formación Complementaria.	Capítulo con la fundamentación del PFC	Porcentaje de avance Documento	100	01/abr/2017	15/oct/2017
Secuencias	4	Actualizar los Planes Académicos para cada una de las áreas de la Escuela Normal.	Áreas con Planes Académicos actualizados (7/7)	Porcentaje de Planes actualizados	100	01/feb/2016	15/oct/2017
Secuencias	5	Generar una Matriz Académica de cada Ciclo que recoja las preguntas orientadoras, las estrategias, las acciones y las actividades de los Planes Académicos por Área.	Ciclos consolidados en la Matriz Académica (4) / Total Ciclos Escuela (4)	Porcentaje de ciclos consolidados	100	01/ene/2017	15/oct/2017

Componente	No.	Actividad	Indicador	Ud. Medida	Cantidad (Meta)	Fecha Inicio	Fecha Fin
Estrategias pedagógicas y didácticas	6	Propiciar, caracterizar y socializar proyectos institucionales de investigación e innovación.	Proyectos Institucionales caracterizados y socializados (12)	Porcentaje de proyectos socializados	100	01/abr/2017	15/oct/2017
Estrategias pedagógicas y didácticas	7	Realizar talleres para socializar la actualización de contenidos del PEI	Número de talleres realizados	Talleres	6	01/feb/2016	30/nov/2016
Directiva	8	Diseñar e implementar la base de datos (física y digital), que contenga los datos de los egresados de la ENSDMM por lo menos desde el año 2002.	Bachilleres y normalistas registrados en la base de datos / Total graduados	Porcentaje de bachilleres y normalistas registrados	100	10/feb/2015	30/jun/2017
Directiva	9	Realizar una encuesta a egresados para identificar su ocupación actual y el aporte de la Escuela Normal con la realización de su proyecto de vida.	Encuesta de percepción diseñada, aplicada y analizada.	Encuesta	1	01/jul/2017	30/sep/2017
Administrativa	10	Establecer estrategias que permitan valorar el grado de satisfacción de los estudiantes del ciclo profesional a través de los diferentes servicios de bienestar que ofrece la Escuela.	Encuestas de satisfacción aplicadas a estudiantes	Encuestas	3	01/oct/2014	31/dic/2016

Fuente: Programación Oficial PIMA.

En total se formularon 10 compromisos, para atender las debilidades

identificadas en el proceso de autoevaluación llevado a cabo en la vigencia 2014, en donde se vieron involucrados 6 de los 16 componentes que conforman MEDEA, que requerían atención inmediata por parte de la Escuela Normal.

7.1.3.2 Seguimiento PIMA

El más reciente seguimiento al PIMA permite realizar la valoración cualitativa y cuantitativa de cada actividad programada. La siguiente tabla muestra el balance y la valoración correspondiente a cada actividad:

7 Balance específico y valoración de cada actividad del PIMA

Componente	No.	Actividad	Balance	Meta ejecutada	Nivel de Ejecución	Relación Evidencias
Misión	1	Fortalecer estrategias que permitan a la comunidad educativa conocer y apropiar la misión institucional, y hacer revisión de la misma periódicamente.	Se aplicó encuesta de percepción a los diferentes estamentos de la comunidad educativa de la ENSDMM, esto es, estudiantes de los grados 8º a 11º y del Programa de Formación Complementaria, egresados, padres de familia, administrativos, docentes, orientadores y directivos docentes. Los resultados indican que la percepción que se tiene sobre el horizonte institucional de la Escuela es altamente favorable, por cuanto alcanzó un 82%, obtenido como el promedio de la valoración realizada por las 746 personas participantes.	7 estamentos de la comunidad educativa que establecen su nivel de percepción, con un valor de 82%.	100%	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario web encuesta de percepción - Resultados encuestas de percepción - Base de datos de participantes en la encuesta
Contenidos	2	Actualizar los contenidos del PEI que requieren ajustes para facilitar su comprensión y favorecer los procesos de investigación e innovación en Estudiantes, Docentes y	Se estableció como compromiso del PIMA, actualizar por lo menos 6 de los contenidos definidos en el Decreto 1860 de 1994. Así las cosas, la Escuela ha superado esta meta por cuanto actualizó: 1. Los principios que la fundamentan; 2. El análisis de su naturaleza; 3. El horizonte institucional y sus	9 contenidos actualizados, de 6 que se tenían previstos	100%	<ul style="list-style-type: none"> - Documento PEI actualizado - Documentos soporte - Actas de reuniones

Componente	No.	Actividad	Balance	Meta ejecutada	Nivel de Ejecución	Relación Evidencias
		Directivos Docentes.	objetivos; 4. La estrategia pedagógica; 5. Los planes de estudio y su Sistema de Evaluación; 6. Los proyectos transversales en el plan de articulación curricular; 7. El Manual de Convivencia; 8. La información del Gobierno Escolar; y 9. El Sistema de Matrículas.			
Contenidos	3	Documentar la fundamentación del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal	Se organizaron 3 subcomisiones integrado por profesores del área de pedagogía y del PFC con el acompañamiento de una profesora de la UPN como par académico (currículo, investigación y práctica, y proyección social), para actualizar la fundamentación el PFC. Un documento.	70% de avance Documento	70%	- Capítulo Fundamentación de los PFC - Actas de reuniones
Secuencias	4	Actualizar los planes académicos para cada una de las áreas de la Escuela Normal.	Considerando los conceptos definidos en Consejo Académico, cada docente revisó y ajustó el plan académico de las áreas y asignaturas a su cargo, incorporando en ellos la forma como trabaja lo relacionado con: actitud investigativa; interculturalidad y diversidad; inglés; educación ambiental. Cada área tiene su documento con su plan académico (presentación, Justificación, Propósitos, preguntas orientadoras, conceptos, malla curricular, planes académicos y proyectos). En total resultaron 6 documentos.	100% de planes académicos actualizados	100%	- Planes Académicos por Área - Actas de reuniones

Componente	No.	Actividad	Balance	Meta ejecutada	Nivel de Ejecución	Relación Evidencias
Secuencias	5	Generar una Matriz Académica de cada Ciclo que recoja las preguntas orientadoras, las estrategias, las acciones y las actividades de los planes académicos por área.	Como producto de la actividad anterior, se realizó la construcción de la malla curricular en jornada institucional con los docentes de preescolar, primaria y cada una de las áreas de bachillerato; Se consolidó lo relacionado con las preguntas orientadoras de ciclo, grado, área; así como las estrategias, acciones y las actividades de los planes académicos. En un mismo formato cada ciclo y área tiene la malla curricular.	100% de ciclos consolidados en la malla curricular	100%	- Matriz Académica del Ciclo - Actas de reuniones
Estrategias pedagógicas y didácticas	6	Propiciar, caracterizar y socializar proyectos institucionales de investigación e innovación.	Se cuenta con inventario de 11 proyectos de investigación que se han venido desarrollando liderados por docentes de la ENSDMM. Se adoptó como estrategia de socialización la elaboración de un video y soportada documentalmente con la ficha técnica y el documento proyecto. La socialización y documentación de cada proyecto, consideró los siguientes elementos: título, propósito, duración de la implementación, población afectada, resultados y prospectiva. Los documentos y videos pueden consultarse en el repositorio institucional.	11 proyectos socializados	100%	- Inventario de proyectos institucionales. - Guion con criterios orientadores para elaborar el video - Videos de cada proyecto - Publicación de proyectos en youtube. - Actas de reuniones
Estrategias pedagógicas y didácticas	7	Realizar talleres para socializar la actualización de contenidos del PEI	Se realizaron 2 talleres por cada uno de los cuatro ciclos (8 talleres), a través de los cuales se han socializado diferentes contenidos que se han actualizado del PEI (manual de convivencia,	8 talleres realizados	100%	- Listados asistencia talleres por tipo de contenidos

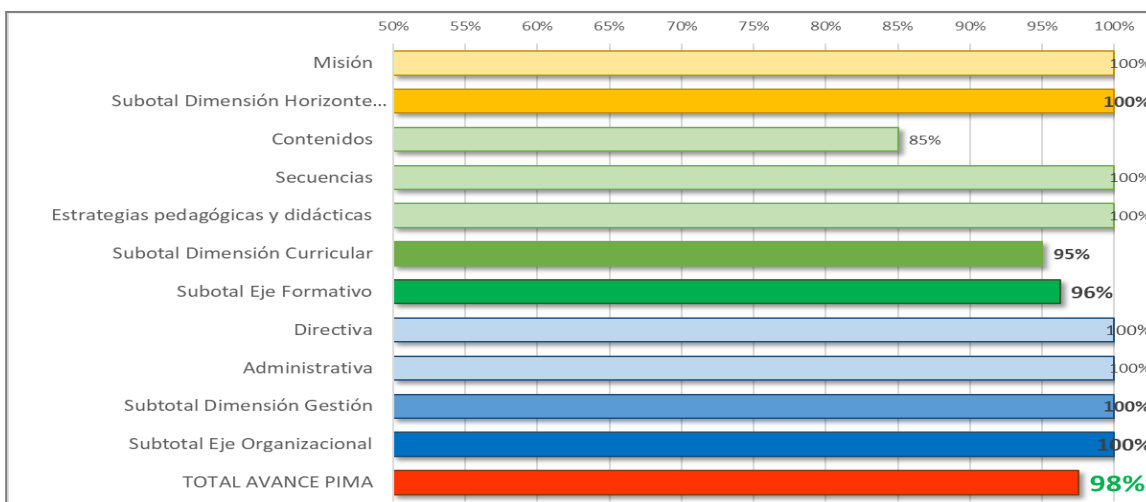
Componente	No.	Actividad	Balance	Meta ejecutada	Nivel de Ejecución	Relación Evidencias
			sistema de evaluación, horizonte institucional, etc.).			
Directiva	8	Diseñar e implementar la base de datos (física y digital), que contenga los datos de los egresados de la ENSDMM de las últimas promociones (2013-2017)	Se logró consolidar información de los egresados de la ENSDMM desde la vigencia 2002 hasta 2017. Sin embargo, sólo a partir de 2013 se cuenta con información más completa, que involucra datos de contacto, como números telefónicos y correos electrónicos, con los cuales ha sido posible implementar estrategias como la aplicación de encuestas de percepción.	100% de Bachilleres y Normalistas registrados	100%	- Base de datos con la información anual
Directiva	9	Realizar una encuesta a egresados para identificar su ocupación actual y el aporte de la Escuela Normal con la realización de su proyecto de vida.	Considerando la información de contacto de los egresados, se estableció una encuesta cuyos resultados evidencian, entre otros asuntos, que: 1) el 50% de considera que la formación fue suficiente, el 42% considera que fue pertinente, mientras que tan solo el 8% consideran que fue insuficiente o descontextualizada; 2) el 1,4% no continuó sus estudios, el 65% lo hizo en programas de pregrado en el área de educación, el 29% en programas de pregrado diferentes a educación, y el restante 4,6% en carreras técnicas o tecnológicas; 3) el 41% manifiesta no estar desempeñando la carrera docente y otro 41% manifiestan estar desempeñándose en una institución oficial; 4) el 54%, señalan que el principal vínculo que tienen con la Escuela se da por cuanto	Encuesta diseñada, aplicada y tabulada	100%	- Encuesta de percepción - Estrategias de socialización - Documento con resultados

Componente	No.	Actividad	Balance	Meta ejecutada	Nivel de Ejecución	Relación Evidencias
			tienen familiares estudiando en la institución educativa; y 5) el 78% estarían interesados en hacer parte de la Asociación de Egresados de la ENSDMM.			
Administrativa	10	Establecer estrategias que permitan valorar el grado de satisfacción de los estudiantes a través de los diferentes servicios de bienestar que ofrece la escuela.	Se realizaron encuestas de satisfacción en las vigencias 2014, 2015 y 2016. Las principales conclusiones de los resultados arrojados indican que los estudiantes del ciclo profesional manifiestan satisfacción con el proceso formativo del cual son sujetos.	3 encuestas anuales aplicadas y analizadas	100%	- Formatos encuestas de satisfacción - Resultados encuesta de satisfacción.

Fuente: Seguimiento PIMA IED.

7.1.3.3 Nivel de ejecución PIMA

La ejecución del PIMA corresponde al porcentaje promedio del nivel de ejecución de cada una de las actividades previstas en su programación. La siguiente gráfica evidencia el nivel de ejecución por componente y por dimensión del PIMA.



Gráfica 1. Nivel de ejecución actividades PIMA

Fuente: Seguimiento PIMA IED. Cálculos: Dirección de Evaluación de la Educación SED

Como se observa, la ejecución del PIMA de la ENSDMM alcanza un nivel de avance del 98%, gracias al compromiso de los diferentes estamentos. Por ejemplo,

se logró en un 100% la participación en contestar la encuesta de percepción, que da fe del nivel de apropiación del Horizonte institucional, como respuesta a las diversas estrategias implementadas para su divulgación. El trabajo del equipo Docente ha permitido que la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, cuente con Planes académicos y Malla Curricular actualizados, lo cual se evidencia en un alto porcentaje de cumplimiento en lo relacionado con Secuencias, Estrategias Pedagógicas y Didácticas. Por su parte, debido a la dificultad de tiempo para el encuentro en colectivo de Maestros del Programa de Formación Complementaria, se ha dificultado la documentación del programa de formación complementaria, lo que hace que el componente **contenidos** muestre un porcentaje de avance del 85%. Sin embargo, mostrar un avance cercano al 100% en la ejecución del PIMA, evidencia el nivel de apropiación y gestión de la Escuela Normal, y le permite continuar en un proceso de mejoramiento continuo, creando estrategias que fortalezcan día a día cada uno de los componentes que necesiten ser atendidos.

8. PLAN DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS

Desde el año 2012 la Normal María Montessori ha institucionalizado el encuentro bianual de egresados. Con el propósito de establecer contacto continuo no solamente con fines informativos, es decir, no se centra únicamente en indagar en dónde se encuentran nuestros egresados, sino también con fines investigativos. Ya que desde aquí se puede hacer seguimiento a la incidencia de los ejes misionales en el desempeño profesional y su proyecto de vida como maestro(a).

Desde esa fecha se han realizado tres encuentros con el propósito de mantener la vinculación con los egresados con la Escuela Normal. En estos encuentros se aplicaron encuestas que apuntaban a recoger información de datos básicos y de percepción sobre el horizonte institucional. Estos encuentros permitieron iniciar la organización de la base de datos para la elaboración del blog.

En el 2017 el seguimiento a los egresados se realizó a través de la página web de la Escuela Normal www.normalsuperiormontessori.edu.co y en Facebook www.facebook.com/egresados.n.montessori. La caracterización de egresados se realizó a través de una encuesta virtual. Las preguntas estaban organizadas en cuatro categorías: formación, investigación, extensión y evaluación.

El contacto que busca mantener la Normal Distrital con sus egresados, acudiendo a las facilidades que brinda las redes sociales, sirve para que el egresado esté en contacto con la vida institucional de la Normal, conozca propuestas de trabajo y acceda a estas. Y se vinculen a los procesos investigativos y formativos.

Algunos de los espacios en los cuales participan los egresados son la “Cátedra Montessoriana”, el “Encuentro por la Infancia”, “El Foro de Educación Artística” y “Escuelas Normales cómo vamos en el uso de las TIC”, entre otros.

Por otra parte la Normal abre espacios a sus egresados, facilitándole realizar prácticas e intervenciones en pedagogía, educación artística, ciencias sociales.

Para este año se ha expresado la intencionalidad inter institucionalidad con la Universidad Pedagógica Nacional de ofrecer la Licenciatura en Básica Primaria a distancia con la intención de dar respuesta a las necesidades de formación de maestros para este nivel del sistema educativo colombiano.

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada se encontró que el 65% de los egresados continuó con estudios relacionados con educación, el 29% continuó con estudios diferentes, el 4% siguió carreras tecnológicas y el 2% no continuó con sus estudios. Con respecto a los niveles de desempeño se puede deducir que el 26% de los egresados están desempeñándose como maestros en

básica primaria, el 26% en básica secundaria, el 6% en preescolar y el 3% en la universidad, mientras que el 28% se está desempeñando en áreas diferentes a la educación, y el 15% no se encuentra trabajando. De los egresados que se encuentran desempeñándose como maestros al año 2017, el 41% se encuentran vinculados en instituciones oficiales, de las cuales el 10% son en zonas rurales.

Por otra parte, se encontró que el 60% de los egresados de la Escuela Normal se encuentran en el escalafón regido por el Decreto 2277 de 1979 y el 40% restante se encuentran escalafonados bajo el decreto 1278 de 2002. Se destaca que el 26% de los egresados se encuentra en grado 14 del escalafón antiguo y el 33% se encuentra ubicado en el grado 2 del nuevo escalafón.

Es de anotar que el 4% de los encuestados se encuentra desempeñándose como maestros en la Escuela Normal. Los egresados consideran que la Escuela Normal les permite realizar las prácticas pedagógicas y no solamente estableciendo convenios, sino que continua apoyándose de la serie de los conceptos, (académico – formativo).

En relación con el desempeño como maestros y maestras para la infancia, los empleadores manifiestan que el Normalista Superior se diferencia de otros maestros por su creatividad y dinamismo para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, direccionando su quehacer en los procesos de investigación e innovación de metodologías, poseen capacidad de organización, manejo adecuado de las nuevas pedagogías y metodologías, cumplimiento, responsabilidad y compromiso con el menor. Además destacan las buenas relaciones interpersonales tanto en el aula como con sus compañeros de trabajo.

En síntesis, en relación con la formación en investigación los Normalistas encuentran que esta es pertinente y suficiente para su desempeño académico y laboral. La mayoría de los egresados continúan su formación profesional en licenciaturas ya sea en instituciones de educación superior públicas o privadas. La mayoría de ellos se desempeñan como maestros en educación pública. También consideran que la Escuela Normal les permite realizar sus prácticas pedagógicas y los continúa apoyando con la participación en los eventos académicos de la Escuela Normal. Los egresados consideran que la Escuela Normal debe fortalecer el aprendizaje del inglés, como parte fundamental para su desempeño académico, ampliar las posibilidades investigativas y explorar nuevos contextos.

9. ESTRUCTURA ACADÉMICO ADMINISTRATIVA

9.1 Estructura orgánica de la Escuela Normal Superior

De acuerdo con las prescripciones que plantea la Ley 115 y el decreto 1860, todas las instituciones educativas deberán organizar un gobierno escolar para garantizar la participación de la comunidad educativa. Los órganos de dicho gobierno son:

● Consejo Directivo

El máximo órgano de dirección de la Escuela Normal Superior Distrital es el Consejo Directivo. Este Consejo es la instancia que representa la participación de la comunidad educativa. Su papel esencial es el de orientar académica y administrativamente a la Institución. Sus funciones son:

- Tomar decisiones frente a los asuntos que afecten el funcionamiento de la institución, siempre y cuando no sean competencia de la rectoría.
- Comprometerse con el proyecto educativo Institucional
- Asumir el Manual de Convivencia
- Establecer estímulos para el buen desempeño académico de los estudiantes
- Sugerir criterios para la participación en actividades culturales, deportivas y recreativas
- Ayudar a la apropiación de los principios educativos de la escuela por parte de la comunidad educativa.

Los miembros del Consejo Directivo son elegidos por la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior María Montessori así: los dos representantes del cuerpo docente son elegidos en asamblea de docentes, los dos representantes de los padres de familia son elegidos en la Asamblea de Delegados; el representante de los estudiantes es elegido por el consejo de estudiantes, entre los alumnos que cursen el último grado que ofrece la institución educativa; el representante de los exalumnos es elegido por el Consejo Directivo, de acuerdo con la terna presentada para tal fin; el representante del sector productivo será escogido por el Consejo Directivo, de candidatos propuestos por las respectivas organizaciones.

● Rectoría

El Rector (a) es la máxima autoridad ejecutiva de la Escuela Normal Superior María Montessori. De acuerdo con la Ley 115 el rector es quien orienta la ejecución del Proyecto Educativo Institucional-PEI-, sin embargo, la Ley 715 prescribe que además de orientar la ejecución, debe dirigir la preparación del PEI con la

participación de los diversos actores de la comunidad educativa. También es responsabilidad del rector promover el proceso continuo de mejoramiento de la calidad de la educación, para lo cual debe formular y ejecutar planes de desarrollo institucional, de acuerdo con los resultados de la autoevaluación institucional y los planes de mejoramiento derivados de ella.

La Rectoría tiene bajo su dirección las siguientes unidades académicas y administrativas: Coordinación académica, Coordinación Administrativa y Financiera, Secretarías y Cuerpo docente.

- **Consejo Académico**

Es la máxima instancia de orientación pedagógica y decisión académica de la Escuela Normal Superior. Este organismo será convocado y presidido por el Rector y estará integrado por los directivos docentes y un docente por cada grupo de área.

Las funciones del Consejo Académico son:

- Estudiar el currículo y propiciar su mejoramiento, de acuerdo con lo formulado en el Proyecto Educativo Institucional.
- Organizar el Plan de Estudios y orientar su desarrollo, siguiendo los lineamientos del PEI
- Establecer los criterios y directrices para el trabajo de los grupos de área, para desarrollar los procesos educativos con los que se ha comprometido la Escuela Normal
- Adoptar el proceso del Sistema de Evaluación
- Participar en la construcción de la Evaluación Institucional.
- Participar en la revisión de la propuesta del proyecto educativo institucional.

- **Grupos de Área**

Los grupos de áreas están integrados por campos de conocimiento específicos. Estos grupos tienen las siguientes funciones: *i)* diseñar el proyecto académico del área, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y someterlo a la aprobación del Consejo Académico; *ii)* velar por el desarrollo de los planes y programas acordados para cada grado y ciclo y *iii)* estimular la autoevaluación de los programas académicos

- **Coordinación Académica y Convivencia.** Aunque tienen algunas especificidades, en general tiene por objeto el desarrollo de las siguientes labores:

- Planear, acompañar y evaluar las actividades académicas y de convivencia durante el año escolar.

- Organizar y asignar a los docentes los horarios derivados de la planeación general y particular en cuanto a la asignación académica, grupos de acompañamiento, horarios de atención a padres.
 - Establecer los procesos y procedimientos para la solución de problemas académicos y de convivencia según los protocolos y procedimientos establecidos.
- **Coordinación de Práctica.** Sus principales funciones son:
 - Establecer con el equipo docente de media y ciclo complementario, la viabilidad de las prácticas, las condiciones en las que se desarrollarán y los criterios para la selección de los estudiantes que participen en ellas.
 - Formalizar la presentación y vinculación de los estudiantes a las instituciones donde se realiza la práctica.
 - Realizar el seguimiento y evaluación de los avances y procesos desarrollados por los estudiantes en las prácticas
 - **Comité de Investigación.** Sus funciones son:
 - Coordinar las actividades de los grupos de investigación, solicitando para ello los requerimientos de materiales, equipos y demás instrumentos necesarios para alcanzar el objetivo planteado.
 - Organizar actividades para la divulgación de los objetivos alcanzados, tales como seminarios y exposiciones, y fomentar la relación con otras redes de investigación.
 - Fortalecer las líneas de investigación adoptadas por la Escuela Normal.
 - **Comité institucional de Convivencia**

En Colombia hay una preocupación respecto al aumento de los índices de violencia en las instituciones educativas, especialmente en la educación básica y media. Las formas de violencia se expresan en las peleas entre jóvenes, entre niños y niñas y el enfrentamiento entre grupos; en el porte de armas, en la distribución y el consumo de sustancias psicoactivas y en el aumento de formas de agresión a los docentes.

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada por la Universidad de los Andes, en 807 instituciones educativas del país, de las cuales se puede señalar que un 32% de los estudiantes ha sido objeto de maltrato físico y un 56% ha sido objeto de robo al interior de la institución educativa. Esta situación no es ajena a las escuelas del Distrito Capital, entre ellas, a la Escuela Normal Superior. Como respuesta a esta situación el Distrito estableció el acuerdo No 04 del año 2000 expedido por el Concejo de Bogotá, en el cual se establece que harán parte integral de los Comités de Convivencia:

1. Los representantes del personal docente ante el Consejo Directivo u otro elegido por los profesores.

2. EL representante de los estudiantes ante el Consejo directivo u otro elegido por los estudiantes.
3. El representante del Consejo Estudiantil.
4. El Personero de los estudiantes.
5. Dos (2) representantes de los padres de familia y dos (2) representantes de otras instituciones.
6. El Coordinador de convivencia o quien haga sus veces, quien lo presidirá.
7. Un (1) representante del personal administrativo u operativo del plantel, elegido por estos mismos.

Las finalidades principales de los Comités de Convivencia serán las siguientes:

- a. Llevar a cabo actividades que fomenten la convivencia entre la comunidad educativa.
- b. Desarrollar actividades para la divulgación de los derechos fundamentales, los derechos del niño y las garantías que amparan a la comunidad educativa.
- c. Desarrollar foros y talleres con la comunidad educativa con el objetivo de promover la convivencia y los valores dentro de los ámbitos institucional, estudiantil y familiar.
- d. Promover la vinculación de las entidades educativas a los programas de convivencia y resolución pacífica de los conflictos que adelanten las diferentes entidades distritales.
- e. Instalar mesas de conciliación cuando alguno o algunos de los actores de la comunidad educativa lo solicite con el objetivo de resolver pacíficamente sus conflictos. Para tal efecto, el Comité designará un conciliador cuando las partes en conflicto lo estimen conveniente.
- f. Evaluar y mediar los conflictos que se presenten entre docentes, docentes y estudiantes, y los que surjan entre estos últimos.
- g. Llevar a cabo el seguimiento al cumplimiento de las disposiciones establecidas en el manual de convivencia."⁴⁴

⁴⁴ Acuerdo número 04 del 2000 "por el cual se crean los Comités de Convivencia en los Establecimientos Educativos oficiales y privados del Distrito Capital." El Concejo de Santa fe de Bogotá Distrito Capital

- **Orientación Escolar**

La Orientación Escolar en la ENSDMM dirige su práctica en la búsqueda de respuestas para modificar las circunstancias que acompañan cada caso, plantea interrogantes y trasmite una cultura educativa que mire más allá de las dificultades cognitivas de los estudiantes, apoyando a los maestros en la valoración de las competencias y en el desarrollo personal de los mismos. Para el logro de estas dimensiones (cognitiva, socio afectivas, de relación entre otras), es fundamental orientar a la familia brindando herramientas que contribuyan a la crianza, indagando sobre las inquietudes e intereses que hay al interior de las mismas, generar cambio de actitudes frente a la responsabilidad en los procesos de formación académica, de respeto y desarrollo personal del estudiante.

Por las dinámicas de la Escuela Normal y alta demanda poblacional, cada ciclo cuenta con asesoramiento en orientación escolar que dirige su intervención de acuerdo con la misión la visión y los ejes institucionales, los cuales no solamente están enfocados en la promoción, en la prevención, atención y el seguimiento como se mencionan en el marco legal, sino que amplían las áreas de intervención en procesos de enseñanza - aprendizaje, en atención a la diversidad, en la prevención y desarrollo personal y en la orientación académica y profesional (Bisquerra 2005).

En aplicación al primer postulado "*los procesos de enseñanza aprendizaje*"⁴⁵, la orientación escolar en la Escuela Normal interactúa de manera constante, no necesariamente observando las capacidades intelectuales del estudiante con relación a su coeficiente intelectual sino analizando la incidencia y las variables que influyen en el bajo rendimiento escolar, las formas de asimilar los contenidos, la relación con la familia y la respuesta inmediata que ésta dé a las dificultades, en interacción con los mismos maestros y por supuesto las necesidades de tipo sensorial, física o cognitiva.

Ahora bien, la Orientación Escolar en la ENSDMM como formadora de maestros y maestras para la infancia, apoya a los estudiantes del PFC en procesos de la práctica pedagógica, en la medida en que dirige acciones que favorezcan la detección de situaciones problemáticas que surgen en el ejercicio de la misma práctica; para ello participa en la formación de índole académico a través de la electiva "educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía", así como el apoyo de la maestra en necesidades educativas para aquellos niños que lo requieren y en la detección de elementos que favorezcan el aprendizaje, realizando asesoramiento y adaptaciones.

⁴⁵ *Ibíd*em

Los estudiantes del PFC han edificado y reconocido dentro de su quehacer pedagógico el conocer y aprender sobre la diversidad como una necesidad vital dentro de sus prácticas, han requerido pensar y planear sus actividades, que reconozcan la diferencia y ritmos de aprendizaje, la hagan parte de ella y de sus futuras realidades como maestros, acompañarlos en sus procesos investigativos y propuestas dirigidas a la diversidad. La Orientación escolar en la Escuela Normal no solamente se queda en el plano de la “atención” de situaciones problemáticas, sino que fomenta canales de comunicación y se integra a todos los sistemas que confluyen en la comunidad educativa.

El segundo postulado corresponde a los modelos atención a la diversidad que propone Bisquerra (2005), a través del cual se busca entender las dinámicas de la escuela y reconocer que dentro de un espacio de maestros formadores para la infancia, también existen estudiantes con diferentes credos, géneros, razas, creencias y necesidades, haciéndonos reflexionar sobre el acto de educar y comprender que las dinámicas escolares como clases deben ser transformadoras y pensadas para que cada estudiante, en su diversidad de habilidades, aprenda a su ritmo y condición específica, enseñando que lo mismo puede expresarse de muchas formas, usando los canales auditivos, visuales y haciendo de los aprendizajes más experienciales y significativos.

Así mismo, en atención a la población con la que se trabaja en La Escuela Normal, es preciso identificar las singularidades de los estudiantes y disponer los recursos para su atención, convirtiéndose en la labor principal de las docentes de necesidades educativas, que apoyan el departamento de orientación en su eje de atención a la diversidad, logrando dar respuestas a realidades dentro de las aulas que en algún momento se desconocían. La ENSDMM más que plantear una propuesta de escolarización, intenta incluir dentro de su modelo educativo estrategias de acompañamiento y formación para los estudiantes ya matriculados que presenten algún tipo de necesidad educativa, es decir una propuesta curricular basada en el respeto a la diferencia y condición específica que anule cualquier situación de desventaja social, basada en el principio de igualdad y de oportunidades.

El tercer aspecto que aborda el autor⁴⁶ es la orientación escolar que está dada en la prevención y desarrollo personal, como una de las funciones propias del Orientador Escolar, que con apoyo de las maestras y los maestros evalúa los procesos psicopedagógicos de los estudiantes que presentan dificultades de índole

⁴⁶ Rafael Bisquerra Alzina es un psicólogo español, catedrático de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, cuyos aportes orientan el hacer del área de orientación de la Escuela Normal.

académico, convivencial y comportamental, lo que requiere tomar decisiones en función del caso desde una perspectiva individual con el fin de llegar a un diagnóstico más global que confluye generalmente en la relación con el contexto en el que interactúa, como lo es la familia, los iguales, y hoy día la relación que tiene con el manejo de las redes sociales.

En este sentido el Docente Orientador no solamente debe buscar la causa – efecto o el origen intra psíquico (Fernández 1997) de los fenómenos del bajo rendimiento, sino visualiza el conjunto de las relaciones que favorecen o desfavorecen determinadas manifestaciones comportamentales (Del Rincón 2001)⁴⁷. De acuerdo con ello establece programas que detecten situaciones de vulnerabilidad y de riesgo y de igual forma establece acciones de promoción y prevención del maltrato intrafamiliar, abuso sexual, abandono, consumo de sustancias psicoactivas, bullying, entre otras que alteren la salud mental para garantizar la vida digna, los derechos humanos, el buen trato y desarrollo pleno de la personalidad, contemplado en los fines de la educación ley 115 de 1994. Tales situaciones se deben atender, solucionar y tratar por parte del Docente orientador, más aun cuando el adolescente de hoy genera prácticas de auto agresión como medio de solución de dificultades emocionales, afectivas y de desapego, por tal motivo cuando se hace necesario busca apoyo de orden terapéutico direccionando casos que así lo ameriten a instituciones especializadas para este fin. El Docente orientador es un observador constante del comportamiento de los estudiantes y para ello está en el aula en contacto con ellos, indagar cuáles son sus expectativas, sus intereses y hasta sus temores, sin dejar de lado la intervención individual.

El cuarto proceso se direcciona hacia la *orientación académica y profesional*, la escuela Normal María Montessori por la naturaleza del PEI direcciona los planes de estudio en la formación de maestros y maestras para la infancia, y por consiguiente la orientación vocacional está encaminada hacia este fin, permitiendo así evaluar los intereses y aptitudes que tienen los estudiantes en la formación como maestros, pero no por ello deja de lado a los estudiantes que guían sus intereses en la búsqueda de otras opciones relacionadas con la profesión a futuro, decisiones que son de índole individual y que van a ser parte fundamental en su proyecto de vida.

La orientación académica profesional debe ser entendida como “orientación para la carrera”, entendiendo por *carrera* la variedad de los roles que una persona debe ser capaz de desempeñar a lo largo de su vida (Álvarez 1998). A medida que el ser humano va culminado etapas genera nuevas expectativas de vida, y es en la

⁴⁷ Benito Del Rincón aborda líneas de reflexión, criterios a seguir y elementos prácticos acerca de la atención a la diversidad y a su orientación.

escuela en donde desarrolla habilidades sociales y académicas, que le permitirán ajustarse al estudio, al trabajo, a la toma de decisiones en el ámbito escolar o laboral. En este sentido la orientación vocacional se ha direccionado en cuatro fases, la primera está relacionada con “auto-conocimiento” allí se aborda la dimensión del Conocimiento de sí mismo y proyecto de vida; la segunda fase es de “evaluación” aborda temáticas relacionadas con identificación de habilidades, intereses y aptitudes y perfil profesional; tercera fase “elección”: elección de profesión u ocupación, oferta educativa e investigación laboral y la cuarta fase es de “ ejecución y seguimiento”: toma de decisiones, y seguimiento a egresados.

El programa de orientación vocacional realiza seguimiento a través de la aplicación de cuestionarios, la aplicación de test especializados para este fin y la ejecución de talleres que cumple acciones formativas.

El docente orientador le da sentido a su labor, en la medida en que dirige su gestión a la comunidad educativa, es en este contexto en el que la labor del docente orientador cobra pleno vigencia, en la medida en que sus acciones se dirigen a atender las necesidades de los niños y los adolescentes, reconociendo la importancia de trabajar directamente con el estudiante, su familia, y con todo el cuerpo docente y directivo.

9.2 Una gestión académica y administrativa moderna y eficiente

Una buena gestión académica- administrativa es esencial para fortalecer la autonomía de la Escuela Normal superior. En este sentido, la dirección de la rectoría establecerá una estructura organizacional apoyada en procesos técnicos y que facilite el uso eficiente y oportuno de los medios y recursos pedagógicos.

9.3 Tecnología informática y comunicación al servicio del área administrativa y académica.

Para afrontar el acelerado desarrollo tecnológico y su impacto en el quehacer institucional, la Escuela Normal viene mejorando y mejorará los procesos y procedimientos del área administrativa y académica.

9.4 Administración de los recursos financieros

Para la financiación de sus proyectos académicos y administrativos, la Escuela Normal Superior cuenta, principalmente, con los recursos provenientes de las matrículas. El patrimonio institucional está representado, en gran proporción, en sus instalaciones y en la dotación de su biblioteca.

La contabilidad y los estados financieros de la Universidad se preparan atendiendo las normas y prácticas de contabilidad generalmente aceptadas en Colombia. Sus ingresos, costos y gastos se contabilizan sobre la base de causación,

es decir, se reconocen en el período en el cual se realizan, lo que permite obtener unos resultados ciertos y razonables del período contable.

Anualmente se presentan los siguientes estados financieros básicos, junto con las notas explicativas a los mismos:

- Balance general
- Estado de resultados
- Estados de cambios en el patrimonio
- Estado de cambios en la posición financiera
- Estado de flujo de efectivo

Dentro de su estructura organizacional, la Escuela Normal cuenta con una Revisoría Fiscal que evalúa permanentemente la gestión de las diferentes dependencias y presenta recomendaciones a las instancias pertinentes para la adopción de correctivos. La Revisoría Fiscal dictamina sobre los estados financieros citados, los cuales son aprobados por el Consejo Directivo.

9.4.1 Gestión financiera y presupuestal

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y los lineamientos del Consejo Directivo y el Plan de Desarrollo Institucional, la Escuela Normal implementa un proceso consultivo para la elaboración de su presupuesto. Éste se realiza en el mes de noviembre de cada año lectivo,

- Cada grupo de área realiza una proyección de las actividades fundamentales para su funcionamiento eficiente en las condiciones en que viene operando. De igual forma, plantea nuevos proyectos para su fortalecimiento o para el desarrollo de nuevas actividades; con este fin, presenta el presupuesto de ingresos, gastos e inversión de cada proyecto. La Rectoría aprueba los presupuestos de los grupos de área. Esta información se maneja y consolida a través de la elaboración del presupuesto.
- Finalmente, en el Consejo Académico se evalúa y analiza el presupuesto consolidado, el cual a través de la Rectora se presenta al Consejo Directivo para su análisis y aprobación. Una vez aprobado, se informa a cada unidad sobre los recursos que se le asignaron para el desarrollo de las actividades que programó. Cabe indicar que en la elaboración presupuestal se contempla la totalidad de las actividades requeridas para el cumplimiento de los objetivos institucionales, asimismo, se garantiza la disponibilidad de los recursos para el desarrollo de los proyectos incluidos presupuestalmente y debidamente aprobados.

9.4.2 Organización para el manejo financiero

Para garantizar el manejo transparente y eficiente de los recursos financieros existen procesos y procedimientos claros, que se encuentran documentados en manuales de procedimientos.

Para la administración de sus recursos, la Escuela Normal Superior cuenta con el comité de compras, la contabilidad, y la pagaduría, instancias que funcionan bajo la dirección de la Rectoría. Estas instancias cuentan con personal especializado en sus respectivas áreas de desempeño, lo cual permite desarrollar todas las actividades económicas y financieras de la Institución de manera eficiente y oportuna.

9.4.3 Presupuesto

El presupuesto de gasto la ENSDMM, debe entenderse como la totalidad de apropiaciones o erogaciones que requiere el establecimiento educativo para su normal funcionamiento y para las inversiones que el Proyecto Educativo Institucional demande, diferentes de los gastos de personal. Estos recursos hacen parte del denominado Presupuesto Operativo Anual de Inversión –POAI- que cada año deben construir las instituciones educativas oficiales de la ciudad.

Este presupuesto se divide en presupuesto de ingresos y presupuesto de gastos. En cuanto al presupuesto de Ingresos se debe precisar que se convierten en la Fuente de Financiación del presupuesto anual de la ENS, por lo cual si no se generan o perciben los ingresos no se tendrá fuente de financiación para proceder a la ejecución de los gastos.

Las principales fuentes de financiación en el ingreso son:

-Ingresos Operacionales donde se encuentran los dineros recibidos por Certificados, Constancias, Contrato Tienda Escolar y Formación Complementaria.

-Ingresos por Transferencias que hace referencia a los dineros enviados por el MEN y por la SED.

-Ingresos por Recursos de Capital en el cual se encuentran los Rendimientos por Operaciones Financieras y los Excedentes financieros de la vigencia anterior.

Así mismo, el presupuesto de gastos de la ENS se desagrega en dos grandes grupos, el de funcionamiento y el de inversión; el de funcionamiento por subgrupos y el de inversión por proyectos.

Los gastos de funcionamiento son apropiaciones necesarias para el normal desarrollo de las actividades administrativas, técnicas y operativas. Comprende los gastos por servicios personales y gastos generales (computador, viaje, transporte y comunicaciones, impresos y publicaciones, derechos de grado, carné, agenda, manual de convivencia, sentencias judiciales, mantenimiento y reparaciones,

materiales y suministros, material didáctico, seguros, suministro de alimentos, servicios públicos, etc.).

Por su parte, los gastos de INVERSIÓN son aquellos en que incurre la ENSDMM para el desarrollo económico, social y cultural de su comunidad, es decir, aquellos que contribuyen a mejorar el índice de calidad de vida de los estudiantes. Estos gastos deben desarrollarse a través de la metodología para la formulación y ejecución de proyectos de inversión.

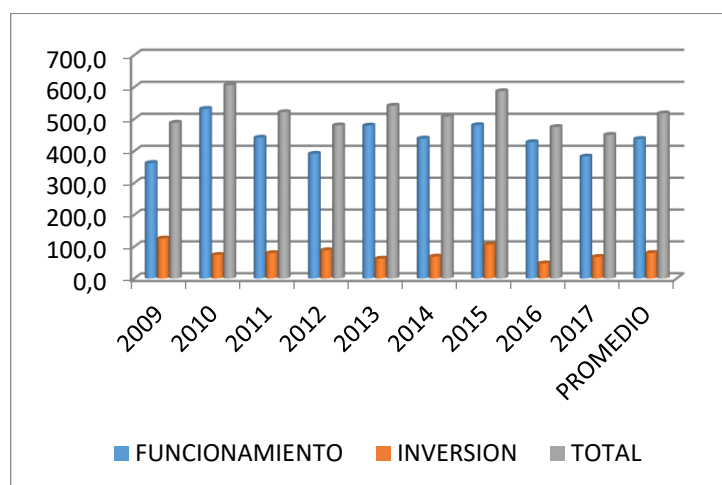
Los gastos de inversión corresponden a todo proyecto que se desarrolle en la ENSDMM encaminado al PEI, al PIMA, y en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y de iniciativas que propicien el mejoramiento continuo de la calidad educativa institucional. No se pueden programar proyectos de inversión que no estén articulados o enmarcados en el PEI, ni se pueden programar recursos que no estén enmarcados en proyectos de inversión formulados por la ENSDMM.

A continuación, se señala la distribución histórica que ha mantenido la Escuela en sus gastos de funcionamiento y de inversión.

9.4.3.1 Evolución del presupuesto institucional (cifras en millones de \$)

EN MILLONES DE PESOS			
VIGENCIA	FUNCIONAMIENTO	INVERSION	TOTAL
2009	362,9	125,7	488,6
2010	531,8	74,1	605,9
2011	441,9	79,8	521,6
2012	391,6	88,8	480,4
2013	479,6	62,3	542,0
2014	439,2	68,8	508,0
2015	480,9	106,3	587,2
2016	427,8	47,5	475,3
2017	383,0	67,8	450,8
PROMEDIO	437,6	80,1	517,7

Fuente: Auxiliar Financiera ENSDMM



Gráfica 2. Evolución del presupuesto institucional
Fuente: Auxiliar Financiera ENSDMM

Se observa que el presupuesto de la ENSDMM, ha presentado fluctuaciones durante el periodo 2009-2017, en donde el comportamiento ha sido inestable ya que se incrementa y disminuye de año a año, no hay una constante de crecimiento ni de disminución, de igual manera se observa que durante las últimas tres (03) vigencias está tendiendo a la baja paulatinamente.

Los gastos de funcionamiento y los de inversión, han mantenido un comportamiento similar al del presupuesto total, lo cual evidencia que los gastos de funcionamiento representan la mayor proyección de ejecución dentro del total de recursos de la institución educativa.

En efecto, las instituciones oficiales del Distrito han destinado para inversión, entre 2009 y 2017, un porcentaje promedio que equivale al 19% de sus recursos totales, mientras que la localidad destina para inversión un porcentaje promedio del 18%. Lo anterior indica que la ENSDMM invierte un promedio del 15% de su presupuesto, reflejando que es una inversión inferior en los recursos para los asuntos relacionados con la ejecución de programas, proyectos para el desarrollo de su PEI, que lo que invierten en promedio las instituciones de la localidad y todos los colegios de la ciudad.

No obstante, este comportamiento fluctuante y los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de estado, demuestran que los recursos están siendo adecuadamente utilizados para el fomento de los proyectos de inversión que

conducen al mejoramiento permanente de la calidad educativa ofrecida.

9.4.3.2 El presupuesto del Programa de Formación Complementaria

Durante los últimos cinco años del total del presupuesto definitivo le fue asignado al Programa de Formación Complementaria un promedio por año de \$75'952.000 equivalente aproximadamente al 14.82% del total del presupuesto, los cuales están registrados en el rubro OTROS INGRESOS NO TRIBUTARIOS y son captados por medio de la Cuenta de Ahorros del Banco Bogotá que está a nombre de la Institución.

Dentro de este se incluye los costos que se cobran a los estudiantes de formación complementaria por conceptos tales como: Derechos Académicos (matrícula), inscripción al PFC, carné, seguro de viajes, manual y agenda, derechos de grado, Habilitaciones y planes académicos.

Los dineros recibidos por los conceptos mencionados anteriormente se convierten en la fuente de financiación para poder realizar la ejecución activa de gastos e inversión que se requieren para llevar a cabo las diferentes actividades académicas y administrativas del mismo Programa de Formación Complementaria. Sin embargo, es conveniente resaltar que el rubro del gasto con mayor asignación es el de salidas pedagógicas en el cual se asumen los Viajes, Rutas y Expediciones que se requieren para que los estudiantes realicen los diferentes viajes como estrategias en su formación y también para desplazarse a los diferentes lugares de práctica dentro y fuera de la ciudad.

Por otra parte la institución destina dineros para el rubro Otros impresos y publicaciones y en este se ejecutan gastos como: Plegables, Revistas, Cartillas, Pendones, Diseño de libros y Agenda. Se aclara que antes de proceder a invertir en estos conceptos la institución solicita a la Imprenta Distrital la elaboración de los impresos mencionados anteriormente buscando un ahorro en los gastos de la Institución.

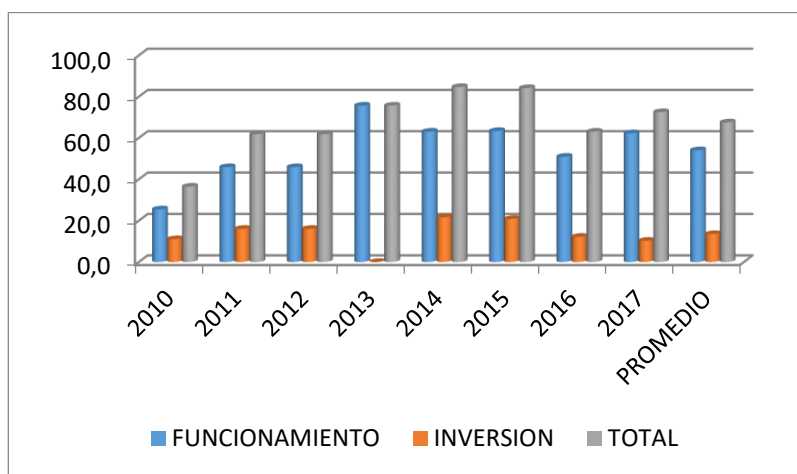
De igual manera en programas de inversión desarrollados por medio de los proyectos se atienden talleres, foros, material didáctico para el desarrollo de las prácticas, inscripciones a eventos académicos y compra de equipo en beneficio de los estudiantes de Formación Complementaria.

A continuación, se señala la distribución histórica proyectada que ha mantenido la Escuela en los gastos de funcionamiento y de inversión.

9.4.3.2.1 Evolución del presupuesto del programa de Formación Complementaria (cifras en millones de \$)

EN MILLONES DE PESOS			
VIGENCIA	FUNCIONAMIENTO	INVERSION	TOTAL
2010	25.4	11.0	36.4
2011	45.8	16.0	61.8
2012	45.8	16.0	61.8
2013	75.6	0.0	75.6
2014	63.0	21.6	84.6
2015	63.3	20.8	84.1
2016	50.8	12.2	63.0
2017	62.2	10.2	72.4
PROMEDIO	54.0	13.5	67.5

Fuente: Auxiliar Financiera ENSDMM



Gráfica 3. Evolución del presupuesto del programa de Formación Complementaria
Fuente: Auxiliar Financiera ENSDMM

Teniendo en cuenta lo anterior se observa que durante los últimos 5 años el porcentaje acumulado de ejecución activa con referencia al presupuesto proyectado para el Programa de Formación Complementaria fue aproximadamente del 95.87% y se encuentra distribuido por rubros de la siguiente manera:

9.4.3.2.2 Distribución porcentual de Ejecución Formación Complementaria

RUBRO	GASTO EJECUTADO	% EJECUCIÓN ACUMULADO
SALIDAS PEDAGOGICAS	128,519,203	33.84%
COMPRA DE EQUIPOS	40,185,645	10.58%
MANTENIMIENTO DE ENTIDAD	34,819,040	9.17%
IMPRESOS Y PUBLICACIONES	31,609,545	8.32%
MATERIALES Y SUMINISTROS	29,496,482	7.77%
MATERIAL DIDACTICO	20,866,812	5.49%
OTROS PROYECTOS	19,181,000	5.05%
MANTENIMIENTO DE EQUIPO	15,266,993	4.02%
DERECHOS DE GRADO	13,528,251	3.56%
INSCRIPCION EN COMPETENCIAS	10,510,223	2.77%
ACTIVIDADES CIENTIFICAS Y CULTURALES	10,105,363	2.66%
SISTEMATIZACION DE BOLETINES	3,000,000	0.79%
SEGUROS DE LA ENTIDAD	2,555,900	0.67%
OTROS GASTOS GENERALES	1,434,300	0.38%
CARNÉ	1,170,722	0.31%
AGENDA Y MANUAL	1,000,000	0.26%
INVESTIGACION DE ESTUDIOS	520,000	0.14%
SERVICIOS PUBLICOS	315,730	0.08%
Total general	364,085,209	95.87%

Fuente: Auxiliar Financiera ENSDMM

9.5 Manejo de los recursos

El sistema de control se efectúa por medio del aplicativo AS FINANCIERO el cual registra los ingresos de acuerdo a las consignaciones entregadas por los estudiantes en Secretaría Académica; la auxiliar financiera procede a realizar el ingreso en el aplicativo antes mencionado de tal manera que se tiene el conocimiento de los ingresos generados por el programa de formación complementaria con el fin de poder realizar la ejecución del gasto que se requiere para el desarrollo de las actividades concernientes al mismo.

El seguimiento es realizado por el contador de la institución mediante la verificación de la documentación soporte que acredita los ingresos recibidos y los pagos efectuados, por otra parte el Consejo Directivo de la Institución es conocedor de los informes mensuales de ejecución presupuestal en donde se especifica lo concerniente al programa de formación complementaria. De igual manera se reportan informes mensuales a la SED, trimestrales a la SED y al MEN y anuales a la Contraloría de Bogotá, entidades que ejercen el control y vigilancia de que las operaciones realizadas estén dentro del marco legal.

10. PROSPECTIVA

La ENSDMM desde su visión caminará hacia conformación de comunidades académicas con proyección local y se consolidará hasta el 2022 como referente en la formación inicial de maestros para las infancias en contextos diversos. Para esto, tendrá en cuenta:

La profundización en pedagogía y educación que la Escuela tiene como parte de su naturaleza y misión ofrece a los estudiantes pone en dificultades académicas a los estudiantes que ingresen después del grado sexto sin haberse enfrentado a estas oportunidades de mejores aprendizajes. Se comprende la necesaria movilidad de estudiantes entre localidades y regiones lo que tensiona un poco este principio en la Escuela, sin embargo se trabaja curricularmente para minimizar el riesgo. Todo este proceso se ha visto favorecido con la implementación de la jornada única.

Por lo anterior solo es posible recibir **estudiantes nuevos** hasta el sexto grado por la existencia de la organización curricular coherente con la propuesta pedagógica, desde este grado en el cual se inicia la profundización en las áreas de matemáticas, inglés, lengua castellana, ciencias, los cuatro lenguajes artísticos y educación física. En octavo grado se inicia una aproximación a la modalidad de profundización en pedagogía desde la educación artística, lo que en 9º ya se desarrolla tanto en el área de pedagogía como en educación artística y la práctica que se a través del servicio social. Para los grados 10º y 11º sólo se podrán recibir excepcionalmente estudiantes provenientes de otras Escuelas Normales.

La semestralización ha sido una apuesta en la Escuela por cuanto se considera una excelente oportunidad para que los estudiantes avancen en su proceso de formación de manera más tranquila y segura, dosificada y racionalmente concebida y de forma más autónoma, en concordancia con los fines de la educación; se hace necesario retornar a esta estrategia y presentarla nuevamente a la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la SED a fin de someterla a una mirada administrativa que le permita implementarse reconociendo los logros obtenidos en la misma experiencia de la Escuela Normal. Se espera lograr más adelante que la promoción sea por semestre, lo que además, favorece en el tiempo a los estudiantes.

En cuanto a la jornada única, es necesario e importante proyectar que la primaria esté con esta estrategia. Para lograr este objetivo, es necesario ir cerrando la matrícula y analizar los demás componentes necesarios, tales como lo curricular, es decir las áreas de profundización que se realizaría en el marco de la propuesta pedagógica de la Normal, los espacios físicos y tecnológicos, el programa de alimentación escolar, entre otros, que se juzguen necesarios.

Para una institución formadora de maestros el aprendizaje de una segunda lengua, es un fin de primer orden y hace parte de un objetivo misional de formar ese maestro con las competencias exigidas por el mundo moderno, por lo que es una

necesidad que la SED ubique los docentes de Inglés para atender desde los primeros años a los niños de la Escuela.

En ese mismo sentido, la formación para la ciudadanía y la convivencia es un compromiso social y político. Todas las acciones de formación apuntan a lograr la participación consiente en las diferentes instancias tanto en lo académico como en todas aquellas pensadas para el desarrollo de la autonomía y la formación del carácter: los Consejos de clase donde se escucha la voz del estudiante; los comités de curso encargados de hacer propuestas para el mejoramiento y la solución de conflictos.

Los ejercicios de escritura nacidos de un fuerte proceso de formación en lectura atravesados por la indagación y la investigación logran canalizar los aprendizajes hacia la profundización de los saberes. La investigación, tal como se plantea en el documento de Naturaleza de las Escuelas Normales, es una condición en la formación de maestros. Por esto se hace necesario vincular a todos los maestros en ejercicio al desarrollo de las cinco líneas de investigación planteadas en el PEI lo que también implica un irrestricto apoyo en la producción de textos escritos tanto por maestros en ejercicio como en formación y por supuesto a las publicaciones.

Acciones y eventos como los *Encuentros por la Infancia*, creado para propiciar la reflexión sobre la infancia en donde se tiene la opción de escuchar diferentes posturas y miradas sobre ésta; *Normales: ¿cómo vamos en el uso de las TIC?* es una oportunidad de hacer alianzas con otras normales y pensarnos cómo instituciones formadoras alrededor de la importancia del uso de estas herramientas en la formación inicial de maestros; el *Foro de Artes* que en cada versión da cuenta del desarrollo de un lenguaje, está vinculado a la reflexión sobre la práctica y al papel del arte en la formación de la ciudadanía y la democracia. La Escuela Normal María Montessori está llamada a fortalecer estos y otros espacios como una oportunidad para su desarrollo.

Finalmente la ENSDMM está llamada a preguntarse sobre el mismo proceso de formación y la responsabilidad política y social del mismo y su relación con el currículo y su plan de estudios; sobre los métodos y estrategias de enseñanza y para los aprendizajes; la formación y actualización permanente de los docentes en ejercicio en problemas como la evaluación de los aprendizajes, la autoevaluación profesional y personal y con ella la revisión de la práctica no solo la propia sino también la institucional; la investigación como la oportunidad colectiva de mejoramiento continuo y de producir un pensamiento pedagógico propio que pueda ser referente en procesos de articulación; en la educación para la igualdad y la inclusión; en la construcción de un clima institucional, escolar y laboral, que favorezca el desarrollo integral, emocional y potencie la participación y la formación de la ciudadanía. Todo lo anterior en permanente cuestionamiento y reflexión, le permitirá a la Escuela plantearse como una Institución que aprende desde su propio quehacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. En: Revista de
- Bertalanffy, L. (1976). Teoría general de los sistemas. España: Fondo de Cultura Económica.
- Buenaventura (1998). Historia de la Infancia. Ariel Educación. Argentina.
- Colombia. En: Trasatlántica de educación, volumen IV. España.
- Complementaria. Documento de Fundamentación. Bogotá.
- Dewey, J. (1997). Democracia y educación. Ediciones Morata. Madrid.
- Dewey, John. (2002). Democracia y Educación. Madrid: Morata.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2010). Programa de Formación Complementaria. Bogotá.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2017). Plan de Área de inglés Lengua Extranjera. Bogotá.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2017). Planes académicos de inglés LE PFC (Propedéutico a IV Semestre). Bogotá.
- Estudios Sociales No. 27, agosto de 2007. Universidad Autónoma de México.
- Foucault, Michel. (2008). La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de Francia (1981- 1982). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo. (2007). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- González, J. (2007). Ciudadanía y cultura. Universidad Nacional de Colombia. Tercer

Jaramillo, R. (2008). Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en

Luhmann, N. (1998). Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos.

Manosalva, M. (2017). Educación Ambiental y Participación Ciudadana. Plan Institucional de Gestión Ambiental. ISBN: 978-958-99210-3-6.

Manosalva, M. Palacios, M. y Gutiérrez, O. (2010). Viajes y Expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Bogotá. Imprenta Distrital.

Manual de Orientaciones para la intervención pedagógica y la investigación en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2017). Bogotá: ENSDMM

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Recuperado https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). Currículo Sugerido de Inglés para sexto a undécimo y Derechos Básicos de Aprendizaje. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94013>

Ministerio de Educación Nacional. (1998b). Serie lineamientos curriculares. Recuperado https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguas Extranjeras: inglés. Bogotá.

Montejo, K. y Rodríguez, N. (2013). Proyecto TECHNOGLISH. ESNDMM. Bogotá.
<http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/project-work>.
Concepto de Project Work.

Morín, Edgar (2002). Siete saberes para una educación del futuro. Bogotá, Ed. Magisterio

Mosquera, J. & Muñoz, D. (2012). Una mirada teórica y metodológica a la obra de Niklas Luhmann: entre sistema y entorno. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 3. No. 1, enero-junio. Mundo Editores. Bogotá.

Posada Escobar, Jorge Jairo (2001). Notas sobre comunidad educativa. En: Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar/Absalón Avellaneda Bautista...2001]. - Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Programa RED, 2001.disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1513/7/06CAPI05.pdf> [Consulta: febrero 12 de 2018].

Puerto, A. (2016). Una perspectiva de la propuesta. Bogotá.

Rodríguez, N. (2012). *Usar una lengua diferente a la materna*. Documento elaborado en el marco del Diplomado la Investigación como estrategia pedagógica en contextos pedagógicos. ESNDMM. Bogotá.

The European Profiling Grid (Englisht terms) Documento para nombrar las habilidades de los profesores de lengua. Recuperado de https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf

ANEXO 1. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI

Introducción

Este documento presenta las orientaciones institucionales para las intervenciones pedagógicas e investigativas que realizan los maestros en formación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (grados 9º, 10º, 11º y Programa de Formación Complementaria, PFC) en diversos contextos.

Estas orientaciones se fundamentan en los siguientes documentos legales: en el ámbito nacional, Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios relacionados con las modalidades de atención educativa a diversas poblaciones y contextos. El Decreto 4790 de 2008 (Artículo 3) referido a la innovación en el campo educativo. El Decreto 2450 de 2015 correspondiente a la reglamentación de los programas académicos de licenciatura y educación. En el ámbito institucional, Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2010); Documento del Programa de Formación Complementaria (2010); Manual de Convivencia (2017) y Sistema Institucional de Evaluación (SIEE, 2016).

De acuerdo con el horizonte institucional de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (en adelante, ENSDMM), la pedagogía y la investigación son ejes curriculares esenciales en la formación docente. La intervención pedagógica y la investigación tienen un carácter formativo, pedagógico y educativo. Las sistematizaciones de prácticas pedagógicas y los proyectos de investigación, realizados en la ENSDMM responden a lo dispuesto en el PEI y contribuyen a alcanzar lo propuesto en el horizonte institucional y dan cuenta de sus ejes curriculares.

La investigación es formativa porque emerge de las necesidades educativas identificadas por los maestros en formación durante el desarrollo de su intervención pedagógica. Se enfoca en la problematización de la enseñanza en diferentes escenarios educativos, los cuales son el punto de partida para la construcción de propuestas pedagógicas, para ello se valen de las herramientas teóricas y prácticas propias de la investigación cualitativa.

1. La investigación. Eje curricular de la ENSDMM presente en el espacio académico de Seminario de investigación y práctica, tanto en Educación Media (grados 10º, 11º) como en el Programa de Formación Complementaria (Propedéutico, primero, segundo, tercero y cuarto semestre). En este espacio académico se articulan los fundamentos pedagógicos e investigativos esenciales en la formación docente; por tanto, cursar y aprobar el Seminario de investigación es

de obligatorio cumplimiento para que un maestro en formación sea promovido al siguiente grado o semestre.

2. La intervención pedagógica y la investigación. Se realizan en preescolar y primaria de la ENSDMM y de otras instituciones educativas con las cuales se tiene convenio. Para el caso de los maestros del Programa de Formación Complementaria (en adelante PFC) se lleva a cabo en el contexto urbano (grupo focal, aula regular e inclusiva) y rural (aula graduada o multigrado). Teniendo en cuenta que la ENSDMM cuenta con maestros sordos en formación se busca establecer convenios con instituciones que atienden población en condición de discapacidad auditiva. Los maestros en formación de Media (10° y 11°), realizan su intervención pedagógica en el contexto urbano (aula regular) del ciclo 1 (preescolar, primero y segundo) y 2 (tercero, cuarto y quinto) de la ENSDMM y de algunas instituciones educativas de la localidad.

2.1 Los maestros en formación del PFC egresados de la ENSDMM o de otras normales superiores inician su intervención pedagógica en primer semestre mientras que los bachilleres académicos inician en Propedéutico⁴⁸.

2.2 Los maestros en formación de Educación Media inician su intervención pedagógica, una vez hayan aprobado el espacio académico de Seminario de investigación de primer semestre de grado décimo. Los maestros en formación de undécimo realizan su intervención en el primer semestre de este grado.

2.3 Los tiempos asignados para realizar la intervención pedagógica de los maestros en formación del PFC tienen una intensidad horaria estipulada en semanas y horas según el semestre.

Programa de Formación Complementaria				
Intensidad horaria, intervención pedagógica				
Semestre	Número de semanas	Horas semanales	Horas semana intensiva	Horas semestrales
Propedéutico	12	3	0	36
Primer semestre	16	4	0	64

⁴⁸ El semestre denominado Propedéutico corresponde a un periodo de introducción al campo de la docencia dirigido a estudiantes con título de Bachiller Académico, diferente a la modalidad de Bachiller Académico con énfasis en Pedagogía.

Segundo semestre	16	4	0	64
Tercer semestre	16	4	25	89
Cuarto semestre	16	4	25	89
	76	-o-	50	342

2.3.1 Los maestros en formación de Propedéutico inician su intervención pedagógica en el mes de marzo o agosto, una vez hayan avanzado en el proceso de planeación orientado por el profesor del Seminario de investigación y práctica.

2.3.2 Los maestros en formación de primer semestre realizan su intervención pedagógica en dos momentos: el primero, en el ciclo educativo 1 de contextos urbanos; y el segundo momento de la intervención, en contextos rurales en los ciclos educativos 1 o 2.

2.3.3 Los maestros en formación de segundo semestre realizan su intervención pedagógica en dos momentos: el primero, en el ciclo educativo 2 y el segundo, en poblaciones con Necesidades Educativas (NE).

2.3.4 Los maestros en formación de tercer semestre seleccionan el contexto (urbano o rural) y la población escolar (grado, ciclo educativo o NE) de acuerdo con su interés investigativo. En este semestre, cuentan con una semana adicional (intensiva) para su intervención pedagógica, equivalente a veinticinco horas (25 h).

2.3.5 Los maestros sordos en formación de tercer semestre de FC seleccionan el contexto (urbano o rural) y la población (grado, ciclo educativo o NE), de acuerdo con su interés investigativo. Durante la intervención cuentan con el servicio de interpretación.

2.3.6 Los maestros en formación de cuarto semestre de FC continúan su intervención pedagógica en el contexto y la población escolar seleccionada. En este semestre, también, cuentan con una semana adicional (intensiva) para su intervención pedagógica, equivalente a veinticinco horas (25 h).

2.4 Los tiempos asignados para realizar la intervención pedagógica de los maestros en formación de Educación Media (10º y 11º) son cuatro horas (4 h) semanales distribuidas así: dos horas para la reflexión teórica y la preparación de los talleres y, dos horas de intervención con los niños y niñas de preescolar y primaria. El tiempo

establecido para la intervención pedagógica es de 15 semanas aproximadamente, las cuales se distribuyen de la siguiente manera: cinco semanas iniciales dedicadas a la organización y planeación de los talleres y diez semanas de intervención en las instituciones educativas.

2.5 Los maestros en formación de Media y cuarto semestre de FC que no puedan cumplir con los tiempos asignados para realizar la intervención pedagógica por incapacidad médica o calamidad doméstica, debidamente comprobada, deberán solicitar por escrito, a la coordinación académica, la reprogramación de la intervención pedagógica.

2.6 El uniforme de los maestros en formación del PFC debe cumplir con el modelo estipulado en el Manual de Convivencia (2017, p. 13) y se usará solo en la intervención pedagógica.

3. Comité de investigación y práctica del Programa de Formación Complementaria. Tiene el propósito de garantizar la articulación y el rigor en los procesos teóricos, metodológicos y prácticos que se concretan en la intervención pedagógica y en los ejercicios investigativos de los maestros en formación.

El comité de investigación estará conformado por el coordinador académico, el coordinador de práctica, el maestro de Seminario de investigación e intervención pedagógica y los coordinadores de cada una de las líneas institucionales de investigación.

3.2 Funciones del comité de investigación

3.2.1 Coordinar con el maestro del seminario de investigación e intervención pedagógica, la presentación de las líneas de investigación a los maestros en formación que cursan tercer semestre.

3.2.2 Promover la continuidad y sostenibilidad de las líneas institucionales de investigación y de los proyectos desarrollados en el PFC.

3.2.3 Promover y apoyar el diseño de los estados de arte de las líneas de investigación.

3.2.4 Recibir las propuestas y los anteproyectos de investigación de los maestros en formación que finalizan segundo semestre o inician tercer semestre y asignarles la línea de investigación y los asesores correspondientes.

3.2.5 Analizar y aprobar propuestas alternativas de investigación como trabajo de grado y aprobar su viabilidad, definir los criterios y cronograma de realización de estos trabajos.

3.2.6 Aprobar la conformación de los semilleros de investigación.

3.2.7 Gestionar la publicación de documentos (artículos de investigación, artículos de reflexión o libros) que den cuenta de los trabajos de investigación adelantados en el PFC.

3.2.8 Definir los estímulos, reconocimientos e incentivos otorgados a trabajos de grado derivados de la intervención pedagógica realizada por los maestros en formación.

3.3 Funciones del coordinador de práctica⁴⁹

3.3.1 Actualizar periódicamente los fundamentos teóricos y metodológicos de la intervención pedagógica y los ejercicios investigativos de los maestros en formación expresados en el PEI⁵⁰.

3.3.2 Garantizar el desarrollo de los trabajos de grado en el PFC que nutran cada una de las líneas de investigación.

3.3.3 Organizar las conferencias de la cátedra montessoriana, orientadas a la comprensión del trabajo pedagógico con población diversa.

3.3.4 Establecer y actualizar convenios con instituciones educativas para la realización de las intervenciones pedagógicas de los maestros en formación de Media y del PFC.

3.3.5 Definir los maestros responsables del Seminario de investigación e intervención pedagógica en el PFC y acordar el cronograma relacionado con las tareas propias de la intervención pedagógica, los tiempos de asesoría y del proceso de investigación.

⁴⁹ La ENSDMM no cuenta con el coordinador de práctica estipulado en el Decreto que reglamenta el funcionamiento de las escuelas normales superiores como instituciones educativas formadoras de docentes (Sección IV, Artículo 2.3.3.7.4.1). Por lo tanto, en la actualidad, estas funciones son asumidas por la coordinadora académica.

⁵⁰ En el apartado correspondiente a investigación y práctica pedagógica.

3.3.6 Verificar el desarrollo de los programas del Seminario de investigación e intervención pedagógica, de acuerdo con las 13 condiciones de calidad emitidas por el MEN (Documento de trabajo, 2017).

3.3.7 Gestionar el transporte para el desplazamiento a los sitios previstos para la intervención pedagógica en el PFC.

3.3.8 Gestionar la afiliación de los maestros en formación del PFC ante la Administradora de Riesgos Laborales⁵¹ (ARL), como requisito para realizar la intervención pedagógica e investigativa, tanto en la ENSDMM como en las instituciones educativas de convenio.

3.3.9 Presentar en las instituciones educativas al maestro del Seminario de investigación e intervención pedagógica, al grupo de maestros en formación y las orientaciones de la ENSDMM para la realización de las intervenciones pedagógicas e investigativas.

3.3.10 Realizar seguimiento a los procesos de intervención pedagógica e investigación y convocar al comité de investigación y práctica cuando sea pertinente; además, le compete mediar en la resolución de conflictos que se presenten en el desarrollo de la intervención pedagógica y la investigación.

3.4 Funciones del maestro de Seminario de investigación e intervención pedagógica -PFC-

3.4.1 Organizar y distribuir los grupos de intervención pedagógica de acuerdo con el semestre que se cursa y los convenios interinstitucionales respectivos.

3.4.2 Desarrollar el plan académico del Seminario de investigación e intervención pedagógica de acuerdo con el currículo establecido por la ENSDMM.

3.4.3 Presentar el plan de intervención pedagógica a los maestros titulares de aula y la coordinación académica de las instituciones educativas con quienes se mantendrá una comunicación permanente.

3.4.4 Liderar la construcción del anteproyecto y proyecto de investigación mediante trabajo conjunto con los asesores y maestros que orientan los talleres de escritura en tercer y cuarto semestres.

⁵¹ Decreto 055 del 14 de enero de 2015.

3.4.5 Acordar con la coordinación de práctica el cronograma de actividades propias de la intervención pedagógica: rotación de instituciones educativas (primer y segundo semestres); semana intensiva de intervención pedagógica (tercer y cuarto semestres); presentación de las líneas de investigación (tercer semestre), pre-sustentaciones (tercer semestre) y sustentaciones (cuarto semestre).

3.4.6 Asistir a las reuniones convocadas por la Coordinación de práctica y el Comité de investigación y práctica.

3.5 Funciones del maestro de aula de las instituciones donde se realiza la intervención pedagógica

3.5.1 Acordar las condiciones pedagógicas necesarias (tiempo, espacio, recursos, contenidos curriculares y formas de evaluación, entre otros) para el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica e investigativa del maestro en formación (10^o y 11^o y FC).

3.5.2 Realizar sugerencias a la planeación y desarrollo de cada intervención pedagógica.

3.5.3 Acompañar al maestro en formación (10^o y 11^o y FC) durante el tiempo de su intervención pedagógica y evaluar su desempeño como docente.

3.5.4 Diligenciar en cada periodo académico la rejilla de evaluación del desempeño del maestro en formación (10^o y 11^o y FC) en su intervención pedagógica para consolidar el informe final de desempeño.

3.5.5 Mantener un diálogo permanente con el maestro del Seminario de investigación e intervención pedagógica.

4. Elaboración de propuestas y anteproyectos de investigación

4.1 Los intereses pedagógicos de los maestros en formación de Educación Media se inscriben en uno de siguientes campos del conocimiento: *Danzas, Música, Artes plásticas, Teatro, Ciencias Naturales, Espacio/tiempo, Juego-juguete, Construcción, Matemáticas y Literatura.*

4.2 Los anteproyectos de investigación de los maestros en formación del PFC se inscriben en una de las siguientes líneas: *Ciudad, Ciudadanía y Territorio; Cuerpo y Subjetividad; Estrategias de Articulación Curricular; Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) y Pedagogía de la Educación Artística.*

4.3 Los maestros en formación del PFC que ingresan a tercer semestre podrán inscribir su anteproyecto siempre que hayan aprobado las materias correspondientes a primero y segundo semestre.

4.4 Los maestros en formación del PFC que inician tercer semestre presentan su anteproyecto al comité de investigación y práctica. Este comité estudia y aprueba el anteproyecto, siempre que cumpla con los criterios definidos para su presentación (Manual de presentación de trabajos e informes de investigación, ESNDMM, 2017) y determina la línea en la que se inscribe.

4.5 Los maestros en formación de otras normales superiores o facultades de educación que ingresen a tercer semestre del PFC, solo podrán presentar su anteproyecto al comité de investigación y práctica, cuando hayan convalidado las materias correspondientes al plan de estudios del PFC de primer y segundo semestre (Manual de convivencia, 2017, p. 83).

4.6 El comité de investigación y práctica asignará un asesor de la línea de investigación o un maestro especializado en el campo de conocimiento para asesorar, acompañar y evaluar el trabajo de grado o el informe resultado de la sistematización de la intervención pedagógica.

4.7 El asesor de un proyecto de investigación debe ser preferiblemente un docente que pertenezca a la línea institucional de investigación en la que se inscribe el anteproyecto. En caso de no serlo, debe familiarizarse con el acervo investigativo de la línea, así como con los lineamientos y criterios de la ENSMM para la construcción y evaluación de trabajos de grado.

4.8 El asesor del proyecto de investigación de un maestro sordo en formación debe contar, en lo posible, con el acompañamiento de un docente sordo bilingüe en lengua de señas y español escrito, especialista en el tema de investigación.

4.9 El asesor externo que por alguna razón, no pueda continuar acompañando el proyecto de investigación asignado, notificará por escrito y con un mes de anterioridad a la coordinación de la ENSMM para que ésta asigne al proyecto un nuevo asesor.

4.10 El asesor orienta la fundamentación teórica y pedagógica del proyecto de investigación, acompaña la planeación y evaluación de las intervenciones pedagógicas del maestro en formación; mantiene una comunicación permanente con el maestro de Seminario de investigación e intervención pedagógica y con el coordinador de práctica. Asiste a las reuniones convocadas por el comité de investigación y práctica y la coordinación de la práctica.

4.11 Los proyectos de investigación de los maestros en formación del PFC, en tercer y cuarto semestres, contarán con dos horas semanales de asesoría por un periodo de un año. Así mismo, contarán con el acompañamiento de los maestros de Seminario de investigación y práctica y Taller de lectura y escritura. Adicionalmente, los maestros en formación sordos contarán con el apoyo del docente de español como segunda lengua.

4.12 Los proyectos de los maestros en formación de Media (grados 10°, 11°), los cuales se sistematizan en el grado 11°, serán acompañados y asesorados por el maestro que orienta el Seminario de investigación y un maestro especializado en el campo de conocimiento en el que los maestros en formación enmarcan su intervención pedagógica.

4.13 El maestro en formación del PFC, de tercer o cuarto semestre, que deje de asistir al 20% de las asesorías programadas con o sin justificación o que de manera recurrente no presente los avances requeridos por el asesor, no podrá continuar desarrollando el proyecto y deberá inscribirlo en el semestre siguiente. El maestro en formación contará con un plazo máximo de un año de prórroga para el desarrollo y sustentación del proyecto de investigación.

5. Informe de sistematización de la experiencia y del proyecto de investigación. El resultado de la intervención pedagógica e investigativa de los maestros en formación (11° y PFC) se da a conocer en un informe escrito. La escritura y sustentación oral de este informe es requisito para obtener el título de *Bachiller con profundización en Pedagogía o Normalista Superior*.

5.1 Los maestros en formación de cuarto semestre de Educación Media (11°) darán cuenta de su práctica investigativa a través de un ejercicio de sistematización que consta de una introducción y cuatro capítulos organizados así: contextualización y caracterización, fundamentación conceptual y descripción interpretativa de la experiencia.

5.2 Los maestros en formación de cuarto semestre del PFC darán cuenta de su práctica investigativa a través de la elaboración del trabajo de grado, según lo estipulado en el Manual de presentación de trabajos e informes de investigación (2017).

5.3 Los maestros sordos en formación darán cuenta de su práctica investigativa mediante un video en Lengua de Señas Colombiana (LSC) acompañado de un texto expositivo breve, según lo estipulado en el Manual de presentación de trabajos e informes de investigación (2017). Para la producción del video, en lo posible, contarán con un maestro sordo especializado en el tema de investigación.

5.4 Los maestros en formación de cuarto semestre del PFC darán cuenta de los resultados de su práctica investigativa en las instituciones educativas, en las fechas previstas en el cronograma de práctica.

5.5 El plagio, parcial o total, identificado en el informe de sistematización de experiencia o en el trabajo de grado de un maestro en formación le impedirá recibir el título de *Bachiller con profundización en Pedagogía* o *Normalista Superior*. En consecuencia, asume las sanciones estipuladas por el Manual de Convivencia de la ENSDMM (numeral 6, criterios de evaluación, promoción y permanencia de los maestros en formación, SIEE, p. 70).

5.6 El maestro en formación de Media o de cuarto semestre del PFC que no pueda terminar el informe de sistematización de experiencia o el trabajo de grado por incapacidad médica o calamidad doméstica, debidamente comprobada, culminará este proceso en el siguiente semestre. Para ello, deberá solicitar por escrito, a la coordinación académica, la reprogramación de los tiempos y condiciones requeridas para tal fin.

6. Evaluación del proceso de intervención pedagógica-investigativa. La evaluación de informes de sistematización y proyectos de investigación tendrá un componente cualitativo (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y cuantitativo, atendiendo al SIEE de la ENSDMM.

Así mismo, la evaluación del proyecto de investigación de los maestros en formación del PFC tendrá en cuenta tres momentos: 1) formulación, implementación y escritura del proyecto realizado durante el tercer y el cuarto semestres 2) revisión y evaluación del informe final por parte del jurado lector y 3) sustentación de los resultados del proyecto de investigación.

6.1 La evaluación del proyecto de investigación realizado por dos o tres maestros en formación, en sus fases de diseño y desarrollo, se realizará de forma individual y grupal, según los criterios acordados por los maestros de Seminario de investigación, Escritura del proyecto y Asesor del proyecto.

6.2 La evaluación del proyecto de investigación de los maestros en formación del PFC está sujeta a la valoración conjunta emitida por el asesor y los profesores del Seminario de investigación y práctica y, de Escritura del proyecto. Si el informe cumple con los criterios de evaluación establecidos por la ENSDMM podrá ser enviado al jurado lector.

6.3 El maestro en formación de Educación Media (11º) que no culmine la sistematización de la intervención pedagógica, no podrá graduarse y deberá continuar el proceso en el siguiente semestre, según lo estipulado en el SIEE.

6.4 El proyecto de investigación de los maestros en formación del PFC que no cumpla con los criterios de evaluación institucionales, contará con un plazo máximo de un año de prórroga para su desarrollo y sustentación. En consecuencia, el maestro en formación deberá inscribir las siguientes asignaturas requeridas para la construcción del proyecto: Seminario de investigación y práctica, Escritura del proyecto de investigación y Asesoría del proyecto. Así mismo, deberá cancelar el valor correspondiente a los créditos de las materias inscritas.

6.4.1 Una vez finalizado el año de prórroga para el desarrollo y sustentación del proyecto de investigación, el maestro en formación del PFC que no lo haya culminado a satisfacción, deberá acogerse a las condiciones establecidas en el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) vigente en la ENSDMM.

6.4.2 Los maestros en formación de IV semestre del PFC que, después de un año de retiro, soliciten reintegro para culminar su proceso de investigación deberán acogerse a las condiciones de admisión de la ENSDMM y al plan curricular vigente.

7. Sustentación oral del informe de sistematización de experiencia o proyecto de grado. La sustentación oral del trabajo de grado es un acto público que se realiza ante el jurado lector designado y la comunidad educativa.

7.1 El jurado lector será sugerido por el maestro asesor del proyecto en el PFC; y por el maestro de Seminario de investigación en Educación Media (11º). El jurado designado podrá ser o no funcionario de la institución.

7.2 El jurado lector de trabajos de grado de maestros sordos en formación estará conformado, preferiblemente, por un maestro oyente y un maestro sordo proficiente en lengua de señas y en español escrito.

7.3 El jurado lector contará con cinco días hábiles para realizar la lectura y evaluación del informe de sistematización o del trabajo de grado. Esta evaluación se realizará teniendo en cuenta los criterios de evaluación consignados en la rejilla dispuesta para tal fin (ver anexo 1), la cual será suministrada por la coordinación de práctica.

7.4 El concepto evaluativo del jurado lector de los trabajos de grado del PFC será emitido mediante acta, atendiendo a tres criterios: Aprobado, Aprobado con correcciones o No Aprobado.

7.4.1 Si el trabajo es **Aprobado** por el jurado lector sin correcciones estructurales, el maestro en formación podrá realizar la sustentación de resultados y será candidato a un reconocimiento en la ceremonia de graduación.

7.4.2 Si el trabajo es **Aprobado con correcciones**, el maestro en formación realizará las correcciones sugeridas por el jurado lector con el acompañamiento del asesor, en el tiempo estipulado en el cronograma del Seminario de investigación y práctica de IV semestre.

7.4.3 Si el trabajo **No es Aprobado** por el jurado lector, éste emitirá su concepto por escrito a la coordinación de práctica; por tanto, el maestro o grupo investigador no podrá sustentar su informe de resultados. Dado lo anterior, deberá inscribirse en el siguiente semestre y cancelar los costos correspondientes, con el fin de contar con la asesoría correspondiente. El maestro o grupo investigador tendrá un plazo máximo de un año para culminar y sustentar el trabajo de grado.

7.5 La versión final del trabajo de grado de los maestros de cuarto semestre del PFC, previa aprobación del asesor, deberá ser editada, impresa y empastada según lo estipulado en el Manual de presentación de trabajos e informes de investigación (2017).

7.6 El trabajo de grado en su versión final (impresa y digital) deberá entregarse a la biblioteca de la ENSDMM, previa autorización escrita del asesor, adjuntando el consentimiento informado de su publicación en el sitio web de la Escuela Normal.

7.7 El maestro en formación que no pueda sustentar el proyecto de investigación por incapacidad médica o calamidad doméstica debidamente comprobada deberá solicitar por escrito, a la coordinación académica, la reprogramación de la fecha de sustentación.

ANEXO 1.1 REJILLA DE EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO PFC (JURADO LECTOR)

Título del Proyecto: _____

Asesor(a) del Proyecto: _____

Nombres de los estudiantes autores del Proyecto: _____

Aspectos a Evaluar	SI	NO	Medianamente	Observaciones
1.El documento presenta un contexto institucional, de la población y un marco jurídico en el que se desarrolla el proyecto				
2. El documento plantea una situación problema; presenta, explica, evidencia y sustenta los hechos que originaron la problemática en un contexto educativo específico y enuncia una pregunta que se corresponda con los hechos y con la situación problema.				
3. El documento presenta y organiza antecedentes investigativos, trabajos relacionados con su problema de investigación.				
4. Plantea un propósito general y unos propósitos específicos que se correspondan con la problemática planteada y orienten el proyecto.				
5. Desarrolla un marco teórico que fundamente el proyecto y la propuesta de intervención realizada.				
6. El proyecto presenta y explica el enfoque y el diseño metodológico de investigación que orientó el trabajo.				
7. El documento sistematiza una propuesta didáctica que organiza, analiza y reflexiona una experiencia vivida apoyándose en el marco teórico y da respuesta a la problemática planteada.				
8. El documento presenta conclusiones y texto reflexivo coherente con el proceso desarrollado.				
9. El documento contiene las partes preliminares y finales completas. (Introducción, tabla de contenido, resumen analítico, bibliografía).				
10. El documento es claro, coherente y se ajusta a las normas gramaticales y ortográficas que facilitan su				

comprensión. Normas Icontec para forma y APA para referencias.				
----------------------------------------------------------------	--	--	--	--

APROBADO: CON MODIFICACIONES _____ **SIN MODIFICACIONES** _____

OBSERVACIONES ADICIONALES:

Nombre del jurado evaluador: _____

Firma _____

Ciudad y fecha: Bogotá, _____

REVISIÓN DE LAS MODIFICACIONES SUGERIDAS:

APROBADAS _____ **NO APROBADAS** _____

Firma _____

Ciudad y fecha: Bogotá, _____