



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**El Proyecto Educativo Institucional desde la relación escuela-familia-comunidad:
un análisis de su pertinencia social a partir de las voces de actores educativos en una
Institución del municipio de Guarne, Antioquia.**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Educación
Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.**

**CARLOS ALBEIRO HINCAPIÉ CANO
MARÍA EUGENIA PÉREZ GUZMÁN
LUISA ALEJANDRA RODRÍGUEZ GUERRA**

**Asesor
Hader Calderón Serna**

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín**

1 8 0 3
2016



RESUMEN

El presente ejercicio investigativo, nace de la pregunta de tres maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, sede central, sobre cómo la relación Escuela-Familia-Comunidad puede contribuir al fortalecimiento del proyecto educativo en una Institución del municipio de Guarne.

Este trabajo se inició con un rastreo documental que posibilitó la construcción de antecedentes sobre cómo se han venido construyendo los proyectos educativos en la escuela, y qué se está haciendo para que sean más pertinentes a las necesidades y expectativas presentes en los contextos. Luego, se elaboró un marco teórico en el que se hace un acercamiento a qué es un proyecto educativo, cómo se relaciona el proyecto educativo con el currículo, concepciones de escuela abierta y cerrada, y la importancia de la familia y la comunidad en la construcción de una escuela más abierta y contextualizada. La metodología de este proyecto investigativo se desarrolla en tres momentos, que corresponden a las preguntas por el dónde estamos como institución educativa, hacia dónde queremos ir y cómo lograrlo. Para dar respuesta a estos tres interrogantes, se realiza una descripción y análisis del P.E.I en cinco de sus componentes: horizontes de sentido institucional, relación escuela-comunidad, perspectivas curriculares y pedagógicas, actores educativos, y ambiente institucional, tomando como referencias los documentos institucionales y las voces de diferentes actores educativos de la institución educativa del municipio de Guarne. Y finalmente, se derivan unas reflexiones sobre la necesidad de restablecer y consolidar espacios de diálogo entre todos los actores educativos para la definición y construcción de un Proyecto Educativo más pertinente al contexto, proponiendo así la conformación de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Proyecto Educativo Institucional, Relación Escuela-Familia-Comunidad, Pertinencia Social, Actores Educativos, y Comunidades de Aprendizaje.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

ABSTRACT

This research exercise, arises from the question of three teachers in training Degree in Basic Education with emphasis in Social Sciences at the Universidad de Antioquia, headquarters, on the construction of educational project in an educational institution of the municipality of Guarne, and how this can be strengthened through school relationship, family and community.

This work began with a documentary tracking that enabled the construction of background on how they have been building educational projects at school, and what is being done to make them more relevant to the needs and expectations present in the environment. Then, a theoretical framework in which an approach to what is an educational project is being developed, how the educational project relates to the curriculum, concepts of open and closed school, and the importance of family and community in building a more open and contextualized school. The methodology of this research project is developed in three stages, corresponding to questions by where we are as an educational institution, where we want to go and how. To answer these three questions, a description and analysis of the PEI is carried out in five of its components horizons institutional sense, school-community relationship, curricular and pedagogical perspectives, educational actors and institutional environment, taking as reference the institutional documents and the voices of different educational actors of the educational institution of the municipality of Guarne. And finally, some reflections on the need to restore and consolidate spaces for dialogue between all educational actors for the definition and construction of a more relevant educational project context, and proposing the creation of learning communities are derived.

Key words: Institutional Educational Project, Relationship School-Family-Community, Social Relevance, Educational Actors and Learning Communities.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación



“...porque no hay «pureza» en la vida humana, porque «no hay texto sin contexto», nos encontramos en la necesidad de interpretar, es decir, de contextualizar, de reelaborar, de decir y de volver a decir, de desdecirnos, de leer y de releer. Esta es una tarea inacabada porque toda situación es finita, porque toda situación es provisional y ambigua”

1 8 0 3

(Mèlich. 2006, p.250)



TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Contextualización.....	8
1.2. Justificación	10
1.3. Antecedentes.....	12
1.4. Problematización.....	15
1.5. Propósitos de la investigación.	17
1.5.1. Propósito general.....	17
1.5.2. Propósitos específicos.....	17
CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS	18
2.1. El Proyecto Educativo Institucional: Una mirada crítica desde la Pedagogía Social.	18
2.1.1.El PEI: Más que un documento obligatorio... Construcción colectiva de horizontes formativos y de sentido para la acción.	18
2.1.2.Currículo y Proyecto Educativo Institucional: Una relación necesaria para materializar los horizontes formativos con pertinencia social.....	22
2.2.Relación Escuela-Familia-Comunidad: Una forma de potenciar la pertinencia social de un proyecto formativo desde la perspectiva de Escuela Abierta.	26
2.2.1. Diversas perspectivas sobre la escuela: De la Escuela Cerrada a la Escuela Abierta.....	26
2.2.2.Diálogo Escuela-Familia-Comunidad.	38
CAPITULO 3: METODOLOGÍA	51
3.1. Tipo de Investigación.....	51
3.2. Enfoque de la investigación.....	52
3.3. Método de investigación.	52
3.5. Ruta metodológica.....	53
3.6. Instrumentos de recolección de información.....	54



– Talleres formativos o espacios dialógicos.....	54
– Entrevistas:	55
– Grupos focales:	56
– Encuesta abierta:.....	56
3.7. Instrumentos para el análisis de la información	58
– Análisis de fuentes textuales:	58
– Matriz de análisis:	58
– Matriz DOFA:.....	58
-Categorización de la información:.....	59
-Triangulación hermenéutica:.....	60
-La interpretación de la información:	60
-Siglas.....	61
CAPITULO 4: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	62
4.1. Componentes y características del Proyecto Educativo de la Institución Educativa del municipio de Guarne.	62
4.1.1 Horizontes de sentido institucional.....	63
4.1.2. Relación escuela-familia-comunidad	67
4.1.3. Perspectivas curriculares y pedagógicas.....	68
4.1.4. Actores educativos.....	71
4.1.5. Ambiente Institucional	73
4.2. Análisis de los componentes y características del Proyecto Educativo Institucional en clave de la relación Escuela-Familia-Comunidad desde las voces de los actores de una Institución Educativa de Guarne.	75
4.2.1. ¿Dónde estamos?	75
4.2.2. ¿Hacia dónde queremos ir?	78
4.2.3. ¿Cómo lograrlo?.....	88



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

CAPITULO 5. REFLEXIONES FINALES	92
REFERENCIAS.....	97
ANEXOS.....	103

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquemas 1: Categorías de análisis del PEI.....	62
Esquemas 2: Horizontes de sentido institucional.....	63
Esquema 3: Relación escuela-familia-comunidad.....	67
Esquema 4: Perspectivas curriculares y pedagógicas.....	69
Esquema 5: Actores educativos.....	71
Esquema 6: Ambiente escolar.....	73
Esquema 7: Donde estamos desde las voces de los actores.....	75
Esquema 8: Hacia dónde queremos ir	78
Esquema 9: ¿Cómo lo logramos?.....	88

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1.Contextualización.

El presente trabajo de grado titulado “EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DESDE LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD: UN ANÁLISIS DE SU PERTINENCIA SOCIAL A PARTIR DE LAS VOCES DE ACTORES EDUCATIVOS EN UNA INSTITUCIÓN DEL MUNICIPIO DE GUARNE, ANTIOQUIA”, fue realizado por tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Antioquia, en el marco de las prácticas pedagógicas I y II durante los semestres 2015-2 y 2016-1, inscrito en la línea de investigación Escuela Abierta y Formación para las Ciudadanías.

Este proyecto se desarrolló en una institución educativa oficial del municipio de Guarne, ubicado a escasos 25 Km de la ciudad de Medellín, con una extensión de 151 Km², de los que 4 km² corresponde al área urbana, y 147 km² al área rural. El municipio está atravesado por la autopista Medellín- Bogotá, cerca al aeropuerto Internacional José María Córdova. La ubicación geográfica del municipio ha posibilitado que tenga múltiples características, una de ellas su parte empresarial de la cual hay que señalar que las empresas terminan por generar pago de impuestos al municipio a razón de su asentamiento en el territorio, obteniendo mayoritariamente su fuerza de trabajo de la ciudad de Medellín, y empleando en menor medida a la población perteneciente al municipio. Acá se encuentran asentadas algunas multinacionales de producción industrial que manejan logística exportadora como: Avon, Umo, Latexpot S.A.

A Guarne también se le reconoce como uno de los municipios que le ha apostado al deporte, lo cual se ve reflejado en la adecuación de espacios para la práctica de varias disciplinas deportivas como son el patinaje, el atletismo, el fútbol, el ciclismo y el tiro, permitiéndole ser nombrado como sede de estas competencias a nivel nacional y mundial.



La Institución Educativa en la que se realizó la investigación es una institución centenaria, que inició funciones como escuela privada en los años 1909 y 1911 con las señoritas Rosaura Sánchez y Emilia Zapata, quienes en el año 1912 la inauguraron como escuela mediante la ordenanza número 77 del 15 de enero de 1912. Con la resolución 0833 de febrero del 2003 se creó la Institución Educativa bajo la denominación actual, y se le anexaron dos escuelas más, permitiéndole así ofrecer los niveles de preescolar, básica y media.

Para el año 2015 su población estudiantil era de 703 estudiantes, en su gran mayoría pertenecientes a los niveles socio económicos 1 y 2, de veredas aledañas a la institución y también de veredas pertenecientes al municipio de Copacabana. En un ejercicio de cartografía social realizado en dos de los grados de la institución, se identificó que el 84% de los estudiantes viven en zonas rurales.

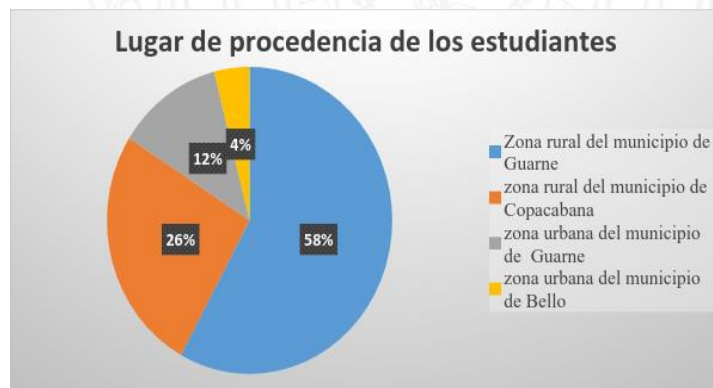


Gráfico 1: Lugar de procedencia de los estudiantes de 6-A y 6-B de la Institución Educativa

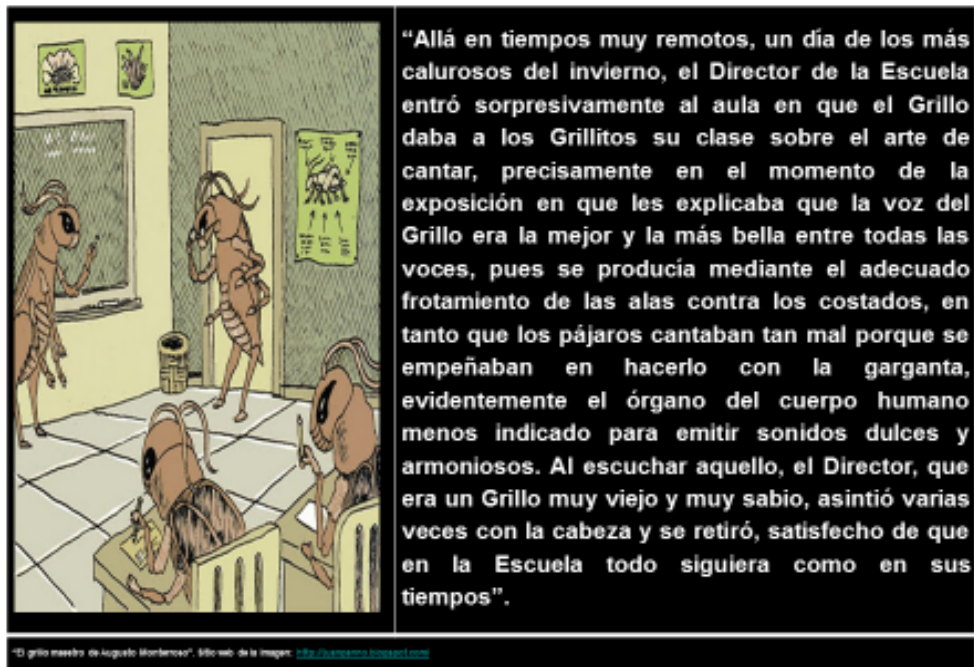
Hay que agregar que dicha institución se encuentra cerca de la cabecera municipal de Guarne, la zona industrial del municipio, la autopista Medellín-Bogotá y la ciudad de Medellín, lo que trae consigo implicaciones como es el hecho de no poder ubicar su contexto concretamente en ambiente rural ni urbano, lo que de algún modo ocasiona que haya un cambio en los estilos de vida y por ende nuevos valores adquiridos en la población, donde el trabajo del campo cada vez más se va relegando. Del mismo modo se identifica que una parte de la comunidad cercana a la institución es flotante o proveniente de la ciudad de Medellín, haciendo que sea difícil establecer un vínculo o lazo de identidad más fuerte con la institución. Todo esto, conlleva a que la Institución Educativa se vea a sí misma como



inclusiva, lo cual enuncian como política institucional. Otra problemática que influye en los jóvenes de la Institución Educativa es la práctica conocida por ellos como “el descuelgue”, es decir, bajar en bicicleta por la autopista desde el municipio de Guarne hasta la ciudad de Medellín a alta velocidad, sin ninguna medida de seguridad, y subir pegados de un camión o vehículos de carga pesada, práctica que se realiza comúnmente en las horas noche. A pesar de que estudiantes de la institución han sufrido accidentes que alteran sus rutinas comunes (llegar trasnochados a clases, inasistencia y la poca realización de sus actividades académicas, etc.), en la Institución Educativa no se reflexiona sobre este asunto.

1.2. Justificación

¡La escuela tiene mucho por aprender y cambiar... Si se transforma permanentemente!



Monterroso (2011), El grillo maestro, recuperado de <http://juanpanno.blogspot.com/>

La escuela se ha visto como un lugar que ha permanecido intacta por generaciones; libros, materiales, técnicas y métodos empleados actualmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje se podría decir que son en esencia los mismos que empleábamos desde hace décadas; tal vez se han hecho en el transcurso del camino algunos cambios a la escuela como institución educativa, pero estos son sólo superficiales; y es necesario entonces que nos



preguntemos ¿Qué ha pasado con la escuela? ¿Por qué se ha quedado estática en el tiempo? ¿Por qué parece desconectada de la vida? Interrogantes que como maestros nos deberíamos hacer para movilizar nuestras búsquedas de un cambio necesario a esa vieja escuela, pues como lo planteaba Freinet (1976), “[...] la escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirle; darle una motivación. Y para eso debe cambiar las viejas prácticas y adaptarse al mundo presente” (p. 13).

Con esa invitación que nos hace Freinet de que la escuela debe ir realizando los cambios pertinentes en relación a las nuevas realidades que tiene la sociedad, se puede decir que el proceso de transformación institucional debe ser un ejercicio continuo y de abierta participación de diferentes actores sociales; sin embargo, lo que debería ser una condición natural de la escuela desde su funcionamiento y sentido formativo, difiere de sus prácticas en el campo de la realidad, ya que parece resistir al cambio de métodos y de finalidades educativas, no obedeciendo a las demandas de una cambiante sociedad que pide ser leída para la reestructuración de los procesos de gestión y de las finalidades formativas de esta institución.

Esta falta de reconocimiento de la necesidad de cambios en el sentido y finalidad socialmente otorgado a la escuela, es también reproducido por los gobiernos de turno, el Ministerio de Educación Nacional y los ciudadanos, pues desconociendo el hecho de vivir en la denominada sociedad del conocimiento, donde la información y los contenidos no son hoy de exclusiva propiedad de la escuela como espacio formativo, seguimos asignando a esta institución educativa de manera prioritaria y casi exclusiva esta función, justificados en concepciones de origen empresarial, desde donde se ubican algunos discursos de calidad y competitividad que parecen promover como en un pasado cercano, prácticas de homogeneización en los sujetos para su adecuada inserción en el mundo productivo y de mercado.

Entonces si la escuela ya no es el único espacio social donde se reproduce la información, los contenidos y el conocimiento, lo cual ha alimentado su sentido y ha justificado su existencia, cabe preguntarnos en estos tiempos de la Web 3.0. ¿Cuál debería ser el sentido más pertinente para esta vieja institución, y cómo deberíamos construir ese sentido?

Por eso, es importante que la escuela se sacuda de su letargo y trascienda de ese lugar desde el cual se ha quedado limitada al ejercicio de transferencia de unos contenidos estandarizados y sin sentido vivencial para sus estudiantes, como también trascienda de la idea de seguir siendo esa reproductora de ideologías neoliberales que sólo busca formar sujetos competentes para una sociedad industrializada.

Hurtado y Alvarado (2007), explican que es necesario aportar socialmente a la construcción de una escuela que promueva espacios desde donde se reconozca al otro y en la cual sea inexistente cualquier práctica que excluya o etiquete a los sujetos por su grupo étnico, identidad de género, etc. Una escuela donde se cree conciencia del valor de la diferencia para la construcción de una sociedad en sana convivencia, una escuela donde los sujetos aprendan prácticas democráticas basadas en la igualdad y la justicia, y donde se promueva prácticas libertarias y de autonomía, que aporten al crecimiento de sus comunidades.

Se hace necesaria una escuela que desde su propuesta formativa promueva en la comunidad educativa, el reconocimiento y análisis crítico de los cambios sociales que se han producido en el tiempo y que han generado problemáticas sociales a niveles globales y con repercusiones en la localidad; y es en este punto donde los miembros de esta comunidad deben hacerse conscientes de la necesidad de consolidar espacios permanentes de diálogo en los que se definan conjuntamente posturas y acciones políticas ante las múltiples realidades y problemas sociales que los afectan.

Por esta razón, la pertinencia de este proyecto se encuentra en el hecho de que su apuesta es posibilitar la articulación integral de la comunidad educativa para conjuntamente trabajar de la mano en la definición de la propuesta formativa de la institución, con el fin que se encuentre en sintonía con las realidades y necesidades del contexto.

1.3. Antecedentes.

La construcción de los antecedentes de nuestra investigación se hizo a partir de dos categorías fundamentales: a) la participación de los diferentes actores en la construcción de

proyectos educativos y/o propuestas formativas; y b) los aportes del diálogo Escuela-Familia-Comunidad a la construcción de proyectos de educativos.

Al referenciar algunas tesis de pregrado, maestría y doctorado se logra identificar la importancia de la participación de los diferentes actores en la construcción de los proyectos educativos, y cómo el diálogo Escuela-Familia-Comunidad incide positivamente en el mejoramiento de las instituciones escolares.

Haya (2011), en su tesis doctoral “Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora”, destaca la importancia de la voz del alumnado en la construcción de proyectos escolares, pues posibilita que la escuela sea un espacio inclusivo, al lograr identificar las necesidades de los mismos y aprovechar sus potencialidades en la construcción de proyectos.

López (2003), en un trabajo de investigación denominado “Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo”, que tuvo como objeto de estudio conocer e identificar la actitud y el compromiso de los profesores en la construcción del proyecto educativo, destaca el papel relevante que tienen los profesores profesionales en su oficio, para garantizar procesos formativos de calidad en la escuela, y, por ende, en sus alumnos y en la sociedad en general.

Morales y Zapata (2000), en su tesis de maestría titulada “Participación de la comunidad educativa en la construcción del proyecto educativo institucional”, logran evidenciar como un factor altamente positivo la participación de los distintos actores que componen la comunidad educativa en la construcción de los proyectos educativos institucionales para el mejoramiento de la calidad en los colegios del departamento de Antioquia.

Calero (2012), Fernández y Bigott (2011), Vega, (2014) y Cárdenas (2014), afirman que un proyecto educativo puede convertirse en alternativa de cambio del sistema escolar, cuando se construye participativamente; está basado en la realidad y en las necesidades que tienen las comunidades; y logra articular los diferentes contextos, actores y procesos

formativos en los que están inmerso los niños y niñas, con la finalidad de sumar y consolidar esfuerzos para una formación integral.

Asimismo, Ospina y Manrique (2015), Amiguiho (2011) y De Paz Abril (2004) resaltan que la escuela desde siempre se ha reconocido como parte de la comunidad, dado que ésta ha sido el espacio por privilegio para formar el ideal de ciudadano que exige la sociedad, en otras palabras “formando los ciudadanos que la sociedad necesite de acuerdo con los contextos” (Ospina y Manrique, 2015, p. 5).

La relación escuela-comunidad debe posibilitar el trabajo de los afectos, de diversidad cultural, de las alianzas, y es por esta razón que el Proyecto Educativo debe direccionar estos procesos, dado que éste debe responder a las realidades, económicas, políticas y sociales, para superar las crisis de la comunidad y a un más su relación con la escuela. Sin embargo, muchas veces estas perspectivas no se evidencian en la práctica, ya que la escuela se queda corta a la hora de reconocer las necesidades de su comunidad; por eso, es necesario que la escuela se disponga a recoger todos sus saberes, puesto que esto permite que la comunidad educativa adquiera un conocimiento y competencia social de su realidad, y que haya una actuación conjunta entre escuela-comunidad-familia, posibilitando comprensiones compartidas por medio del diálogo y búsquedas de objetivos en común (De Paz Abril, 2004).

La lectura de estos trabajos investigativos nos permite comprender que es necesario que los proyectos educativos sean construidos con la participación de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, pues de este modo, la escuela y la comunidad se reconocen como dos entes sociales que se complementan e interrelacionan. La escuela, al abrir sus puertas a la comunidad, reconoce sus necesidades y potencialidades; sus prácticas culturales y modos de habitar los territorios; y sus aspiraciones para la formación de las futuras generaciones. Por su parte la comunidad, al fortalecer el vínculo con la escuela, además de transformarse a sí misma, contribuye a hacer más pertinente y contextualizada la educación a lo largo de la vida, evitando caer en lo que nos advierte Maya (2000):

Una escuela que no se abre a la participación de alumnos y padres, en las discusión de sus opciones curriculares y formativas por considerar que este asunto es responsabilidad exclusiva de los educadores, ha generado en su interior una serie de propuestas educativas

aisladas y descontextualizadas, que no consultan las reales necesidades de los niños y jóvenes como sus usuarios primeros; desarrollando propuestas nacidas de currículos prescriptivos, cerrados, obligatorios, únicos, programáticos, y estáticos; donde todos deben saber lo mismo y servir para lo mismo; para terminar donde todos terminan; negando en consecuencia opciones más abiertas y flexibles (p. 41).

1.4.Problematización.

El interés por indagar sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde la relación Escuela-Familia-Comunidad, surgió en nuestros primeros acercamientos a la institución educativa oficial del municipio de Guarne donde desarrollamos nuestra práctica pedagógica I y II, al constatar los distanciamientos y las fuertes tensiones existentes entre distintos sectores de la comunidad y la institución educativa, así como el desconocimiento casi generalizado y la poca valoración que tienen del PEI los distintos estamentos que la componen (profesores, estudiantes, directivos docentes, y madres y padres de familia).

En una entrevista sostenida al inicio de nuestra práctica pedagógica con uno de los docentes más antiguos de la institución educativa, éste señalaba con cierta desazón que en la actualidad la institución no gozaba del mismo prestigio social que las “instituciones educativas bandera” del municipio de Guarne, y que era común escucharle a mucha gente del municipio referirse a la institución con expresiones despectivas como: “el peor colegio de Guarne”, “un reformatorio de chicos problemas”, “un colegio donde gradúan a todos sin mucho esfuerzo”, y “donde no se ve el orden”. Esto se debió, según él, a la “política de inclusión y apertura” de la anterior rectora, puesta de manifiesto en tres factores muy negativos para la institución: a) permitió el ingreso de estudiantes que fueron forzosamente retirados por otras instituciones debido a problemas académicos y disciplinarios, y que se recibieron sin documentación apropiada, intentando no generar barreras para su ingreso, lo cual generó crisis y dificultades posteriores; b) no se exigía a los estudiantes de la institución el porte adecuado del uniforme, permitiéndoles ir con cualquier tipo de ropa, como tampoco se hacía énfasis sobre la puntualidad a la institución, y c) los estudiantes no cumplían con los requerimientos académicos mínimos para graduarse.



De igual manera, otro aspecto que ha generado preocupaciones entre directivos y docentes, tiene que ver con el tipo de población que estudia en la institución y su origen, ya que muchos son niños y jóvenes que hacen parte de familias disfuncionales, que los han retirado de otras instituciones por su bajo rendimiento académico y mal comportamiento, que provienen de barrios marginales donde se presentan problemáticas de orden social, como la informalidad laboral, el microtráfico, la prostitución y diferentes formas de violencia. Esta situación ha suscitado mucha tensión, pues se ha ido generalizando el comentario de que la institución recibe o recoge a todo el mundo, y que no es un buen lugar para la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

A través de la revisión documental, las observaciones no participantes, los diálogos informales, y algunas actividades pedagógicas, se pudo evidenciar también que los documentos institucionales como el P.E.I no están actualizados, y se encuentran en proceso de reelaboración. No obstante, en la versión del PEI a la que tuvimos acceso pudimos identificar varios elementos que lo conforman, tales como los principios misionales, que hacen referencia a misión, visión, principios y objetivos; y los perfiles de estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia y egresados. Igualmente, tuvimos la oportunidad de reconocer en el documento escrito, que la institución propone dos modelos pedagógicos como son el desarrollista y el socio crítico. Frente a la relación entre comunidad-escuela le dedican un apartado que hace hincapié en la importancia que tiene esto para el proceso formativo. Y finalmente copilan cada uno de los proyectos pedagógicos, algunos que fueron desarrollados en años anteriores y otros que aún se están implementando.

Al contrastar esta realidad institucional con los antecedentes de nuestra investigación, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los horizontes institucionales, las perspectivas curriculares y pedagógicas, las relaciones Escuela-Familia-Comunidad, los actores educativos, y los ambientes institucionales que componen y caracterizan el Proyecto Educativo Institucional de una Institución Educativa del municipio de Guarne?



¿Cómo se analizan los componentes y características del Proyecto Educativo Institucional en clave de la relación Escuela-Familia-Comunidad desde las voces de los actores de una Institución Educativa de Guarne?

¿Cómo se puede contribuir al fortalecimiento de la pertinencia social del Proyecto Educativo Institucional de una institución educativa de Guarne, a partir del análisis realizado por sus actores educativos de sus componentes y características desde la relación Escuela-Familia-Comunidad?

1.5. Propósitos de la investigación.

1.5.1. Propósito general.

Contribuir al fortalecimiento de la pertinencia social del Proyecto Educativo Institucional de una institución educativa de Guarne, mediante la descripción y análisis de sus componentes y características en clave de la relación Escuela-Familia-Comunidad desde las voces de sus actores educativos.

1.5.2. Propósitos específicos.

Describir los horizontes institucionales, las perspectivas curriculares y pedagógicas, las relaciones Escuela-Familia-Comunidad, los actores educativos, y los ambientes institucionales que componen y caracterizan el Proyecto Educativo Institucional de una Institución Educativa del municipio de Guarne.

Analizar los componentes y características del Proyecto Educativo Institucional en clave de la relación Escuela-Familia-Comunidad desde las voces de los actores de una Institución Educativa de Guarne.

CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. El Proyecto Educativo Institucional: Una mirada crítica desde la Pedagogía Social.

2.1.1. El PEI: Más que un documento obligatorio... Construcción colectiva de horizontes formativos y de sentido para la acción.

En las instituciones educativas es frecuente ver el manual de convivencia, los planes de área, y hasta el mismo PEI, asumidos por los actores educativos como documentos obligatorios que deben cumplir por ser requisitos legales, pero no por tener conciencia de su significación o por haber participado de su elaboración. Ahora bien, el hecho de que el PEI sea concebido por docentes y directivos como un documento más entre los documentos obligatorios, es uno de los factores que hace que éste se convierta como lo afirma Bohórquez et al. (2004), en un documento que casi nunca se consulta, y, por ende, que permanezca aislado, lo que lleva a que los maestros no lo ejecuten y prioricen en sus prácticas educativas, pues no lo conocen y les parece que no aporta a su quehacer pedagógico.

El Proyecto Educativo Institucional se suele tomar como una exigencia más que hacen los administrativos a los docentes, pero estos en muchos casos, debido a su formación o al poco acercamiento a las normas que reglamenta este documento, desconocen cómo se puede proceder para realizarlo. Bien lo menciona León (2012) cuando hace referencia a que hay poca capacitación y un evidente desconocimiento de las legislaciones vigentes de la función planificadora por parte del personal docente y directivo docente, lo cual trae como implicación directa una limitada perspectiva de trabajo y de las posibilidades que podrían existir.

Otro elemento que influye en el desconocimiento del PEI por parte de los actores educativos, es la práctica de contratar un experto externo a la Institución Educativa el cual, en lugar de asesorar, se convierte en el artífice de un documento en el que se consigna el Proyecto Educativo donde se traza el horizonte institucional. Este documento que ha sido construido desde un escritorio o copiado desde otras instituciones, suele estar generalmente



descontextualizado, no teniendo en cuenta las realidades y necesidades de la comunidad educativa, las familias, el contexto local cercano y cada uno de los grupos que hacen parte indirecta o directamente de la Institución Educativa.

Este Proyecto Educativo institucional, que no es más que el fruto del trabajo en solitario de un profesional o en su defecto una triste copia, como lo afirma Morales y Zapata (2000), puede suscitar que los alumnos de la institución se muestren indiferentes ante él, y asuman actitudes que reflejen el poco o nulo deseo a su participación en lo que éste promueve, pues lo sienten ajeno, al no estar acorde con su contexto. Además, afirman los autores, que a los padres de familia no se les tiene en cuenta para su participación en la construcción del Proyecto Educativo, pues se asume por parte de la institución, que son exclusivamente los maestros los que cuentan con los conocimientos necesarios para la realización de este tipo de documentos y que además esto es una responsabilidad que le compete a la escuela, no a su comunidad.

Todo esto se da en el marco de un claro desconocimiento de las posibilidades que contempla la Ley General de Educación, la cual permite que toda la comunidad educativa participe del pensar y construir escuela, sostenidos en el principio de la autonomía institucional. Una parte fundamental en el ejercicio de pensar y construir escuela, es el pensar y construir su propio Proyecto Educativo, pues como nos dice Morales y Zapata (2000):

La construcción del P.E.I. debe ser una acción colectiva entre todos los estamentos de la comunidad educativa, en cabeza de docentes, padres de familia y alumnos, para que de esta manera tengan la posibilidad de sentirse integrantes de un colectivo, cuya meta principal sea la creación de una institución en la cual se evidencie que la autonomía, la participación y la convivencia sea la piedra angular donde gira la calidad de la educación que allí se ofrece (p. 189)

Este ejercicio de construcción participativa del proyecto educativo institucional, en el cual descansa la apuesta formativa de la escuela, y que en muchas ocasiones suele simplificarse, reducirse y limitarse a la definición de unos principios misionales por parte de la Institución Educativa, cobra fuerza y se carga de significado para sus actores, al representar un sentido que les es propio en el presente y futuro de su institución educativa:

[...] el eje vertebrador y la referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa del centro, que responde a las preguntas: ¿Quiénes somos y qué pretendemos llegar a ser? ¿Cómo nos organizamos? ¿Cómo vamos a funcionar? ¿Cuál es la especialidad de nuestra oferta educativa? (De Apoyo Curricular, P., y de los Aprendizajes, E. 2013, citando a Antúnez, 1995, p. 66).

El Proyecto Educativo se convierte así en el eje orientador de la Institución Educativa, es el que guía y permite estructurar todo lo que la escuela quiere fortalecer y desarrollar en el ámbito institucional, proyectándose a corto y a largo plazo, sin desconocer el contexto y todo lo que la sociedad plantea como marco de referencia de procesos colectivos y participativos, como bien lo plantea Jaramillo (2013):

El Proyecto Educativo es una interpretación del proyecto político y sociocultural establecido por la Constitución, como aquél que genera procesos de reconstrucción pedagógica, posibilita un cambio de concepción sobre el ser, pensar, sentir, trascender y el hacer cotidiano. Propicia procesos pedagógicos y de re-conceptualización de las relaciones institucionales. Descentraliza y desconcentra la toma de decisiones. Facilita la autogestión institucional, y la construcción de una nueva cultura democrática. Modifica las formas y relaciones de poder (p. 27-28)

El Proyecto Educativo es el que permite a una Institución Educativa evaluar cómo está frente a lo pedagógico, qué papel juegan cada uno de sus actores, y finalmente qué sujeto se quiere formar, pero también busca transformar y cambiar los aspectos que de alguna manera estén estacando la movilidad de la escuela a la sociedad y lo que se está viviendo, de tal manera que el Proyecto Educativo pretende responder a las necesidades individuales y conjuntas del contexto. En ese sentido, Jaramillo (2016) agrega que:

En su condición de construcción colectiva, un Proyecto Educativo articula acuerdos de comunidad, actos de comunicación y ejercicios de valoración de las personas como individuos y como colectivos. Es por ello que este tipo de proyecto se convierte en una reivindicación de lo humano (s.p)

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario decir que estos planteamientos propositivos de construir un Proyecto Educativo con los diferentes actores y expectativas, necesidades y sueños conjuntos, hacen parte de la pedagogía social y la educación popular;



pedagogías que buscan sacar la escuela de las cuatro paredes, permitiéndole hacer un acercamiento e interrelación con el contexto, la cultura, las políticas locales, las comunidades extraescolares entre otros. Desde Ortega (2005) se entiende la pedagogía social como la que se ocupa de investigar, conceptualizar, organizar, armonizar y guiar una reflexión crítica y de prácticas que contenga elementos socioculturales, socioeducativos, históricos, políticos etc., que se encuentran dentro de la educación social. En sí, la pedagogía social es aquella que formula modelos complejos, abiertos y flexibles de desarrollo y de praxis, de tal manera que esta pedagogía permite que el Proyecto Educativo no sea sólo un documento construido por un grupo específico, sino que sea un Proyecto Educativo que se abra también a la comunidad, que tenga en cuenta sus voces e intereses y que se puede llevar a la práctica.

Así mismo la educación popular también contribuye a que el Proyecto Educativo trascienda y sea crítico de la realidad, como bien lo menciona Vega (2014) citando a Torres (2013), que la educación popular no es un lugar, sino que es una pedagogía que tiene otras formas de pensar y asumir la educación, por lo cual conlleva a trascender las barreras que constantemente se evidencia en una institución educativa, buscando ver la comunidad con otro sentido diferente al que comúnmente se tiene, logrando realizar una concientización y organización de las comunidades. Esta pedagogía es un referente para la educación formal, que promueve una escuela intercultural y de diálogo entre saberes.

De modo que es posible decir que la pedagogía social y la educación popular, son las bases de las propuestas realizadas en este trabajo investigativo, ya que se pretende una participación activa de cada uno de los actores, instituciones y organizaciones que están dentro y fuera de la escuela, y que partir de esta participación es posible realizar un Proyecto Educativo pertinente y coherente que se repiensa y se reconstruya desde las particularidades, buscando lograr la consolidación de la colectividad.

Por esta razón, es posible decir que el Proyecto Educativo no solo tiene en cuenta lo curricular, pedagógico, administrativo sino que atraviesa el ser y lo que vive en su cotidianidad, para la reivindicación humanista, la generación de participación, autonomía escolar y el reconocimiento del otro como un ser diferente, lo cual, a su vez posibilita comprometer a un amplio número de actores sociales que deben ser críticos de su situación

actual y al mismo tiempo propositivos y deliberantes en la construcción del Proyecto Educativo, y como lo expresa Duran (1994), esto sólo es posible llevarlo a cabo mediante la cohesión de la comunidad educativa, pues el Proyecto Educativo sin actores educativos, que sean capaces de pensarse alternativas diversas o estructurar o desestructurar (contextualizar) lo que hayan construido, no tiene sentido, porque es a partir del reconocimiento de las potencialidades más que de las falencias, lo que permite a una institución educativa dar el primer paso hacia el cambio, repensándose sus propuestas.

Ahora bien, todo Proyecto Educativo requiere de unas condiciones propicias para que se pueda desarrollar adecuadamente en una institución educativa, algunas de ellas son:

El proceso de formulación requiere de la participación real y efectiva de todos los actores comprometidos. Es de carácter permanente y flexible. El proceso se realimenta a lo largo de los períodos académicos y es producto de un trabajo interdisciplinario. Es una responsabilidad compartida cuyas acciones están orientadas por propósitos y objetivos comunes. Mantiene transversalmente procesos de reflexión, negociación, contextualización, creación, innovación, investigación y estudio de la realidad cotidiana. Es internalizado por parte de todos sus actores. Es sometido a procesos de evaluación permanente (Jaramillo, 2013. p 29-30).

Por tanto, el Proyecto Educativo pretende dar participación a cada uno de los actores educativos, busca generar ejercicios de democracia, autonomía, identidad, interculturalidad y procesos de apertura. Es preciso decir que no existe una metodología única para la construcción del Proyecto Educativo, ya que es responsabilidad de cada comunidad educativa diseñar su propio camino y la forma de recorrerlo, pensando desde la pedagogía, la formación, la valoración del otro y de sí mismo a través del diálogo.

2.1.2. Currículo y Proyecto Educativo Institucional: Una relación necesaria para materializar los horizontes formativos con pertinencia social.

Se hace necesario también comprender que el Proyecto Educativo tiene una estrecha relación con el currículo, entendido desde Sacristán (2010) como:

[...] una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia (p.12)

Esta definición sin duda alguna es una de las tantas que pueden surgir de un concepto tan complejo y difícil de encasillar, pero básicamente el currículo así como lo expresa Sacristán (2010), es la configuración del plan cultural de la Institución Educativa, donde se presentan intereses, ideales, aspiraciones de un contexto histórico en particular, y a partir de esto, se toman decisiones y se eligen caminos a seguir influenciados por aspectos socioeconómicos, culturales, políticos, entre otros. No es posible ver el currículo solamente como el que brinda unos contenidos, formas de enseñar y evaluar; el curriculum va más allá de la elaboración de unos planes de área. Si bien los contiene y realiza una organización de estos, no se simplifica en una estructura académica, de tal manera que vemos el currículo como todo lo que conforma los espacios y tiempos escolares.

El curriculum, entendido de esta forma, guarda una relación directa con el Proyecto Educativo, ya que a la hora de elaborar un currículo se hace importante realizar un acercamiento al horizonte institucional y todo lo que en el Proyecto Educativo se contempla, como bien lo menciona Ander-Egg (1995) cuando nos dice que: “la elaboración del proyecto curricular concreta y realiza, a nivel de cada institución educativa, el modelo o diseño curricular y, por otra parte, operacionaliza el Proyecto Educativo elaborado en el mismo centro educativo” (p.4). De ahí que se pueda afirmar que el currículo es un camino, una ruta en particular que una institución educativa elige transitar de acuerdo a un plan cultural elaborado, y dentro de esa ruta se hace necesario elegir, establecer y llevar a cabo unos propósitos y un horizonte que son inherentes al Proyecto Educativo.

Ambos elementos, esenciales a la estructura escolar, se relacionan y complementan buscando desde una mirada crítica y posibilitadora, mejorar y transformar la escuela. En la elaboración de cada uno, se hace fundamental la participación de los actores educativos de la Institución Educativa. El currículo es una práctica donde se genera diálogo entre los agentes sociales (Sacristán, 2007), y al igual que el Proyecto Educativo, se configuran para un contexto, unos estudiantes, unos profesores específicos. Por eso, como afirma Coy (1995),

a ninguno de ellos es posible “comprarlo, encargarlo, escribirlo o elaborarlo sobre un programa de computador estándar y generalizado” (p.14), pues ambos condicionan la práctica educativa de manera específica.

El currículo no es un concepto estático, sino dinámico, que logra trascender las barreras institucionales, posibilitando un desarrollo tanto personal como social. Es por ello que se hace fundamental realizar un acercamiento al contexto antes de realizar un trabajo curricular, debido a que los diagnósticos contextuales, como lo afirma Sacristán (2007), van direccionando y dando forma a lo configuración escolar, antes de llegar directamente a los aprendizajes de los estudiantes:

En la escolaridad obligatoria, el curriculum suele reflejar un Proyecto Educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etc. (p. 65)

De ahí la urgente necesidad de interrelacionar permanentemente el currículo con el Proyecto Educativo, buscando que éste gane en pertinencia social, pues como afirma Tunnermann (2007), “nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el modelo educativo que la institución promueve” (p.231).

En un sentido similar, Calderón y Vargas (2014), apoyándose en Didriksson (2008), expresan que sólo la definición de los currículos de forma integral puede generar capacidades de pensamiento y praxis dirigidas a la producción de un conocimiento pertinente y adecuado a nuestra realidad, por lo que sugieren transformar las instituciones educativas en organizaciones de aprendizaje permanente, en donde la innovación constituya el eje de una nueva cultura académica. Y para avanzar en este propósito y lograr una ruptura con los esquemas tradicionales, reproductivistas y técnico-funcionales, proponen tres procesos clave para las instituciones de educación superior, pero que pueden ser plenamente aplicables para cualquier institución educativa de la básica o media: a) La articulación curricular a partir de temas y problemas transversales y de promoción de valores, que implica a su vez, la integración de múltiples ambientes de aprendizaje, desde los presenciales hasta los virtuales;



b) La movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles, y la implementación de sistemas que conduzcan al máximo aprovechamiento del aprendizaje colectivo y de las redes; y c) El redimensionamiento de las disciplinas alrededor de campos de problemas y de las nuevas áreas del conocimiento moderno.

Tünnermann (2000), sostiene que para desplazar el énfasis de la transmisión de contenidos enfocados en la enseñanza de los aprendizajes, y lograr un mayor acercamiento a los estudiantes, en esa relación currículo y Proyecto Educativo se hace indispensable la flexibilidad curricular, en tanto permite realizar esa relación de apertura de la Institución Educativa con la sociedad, romper con los encierros escolares, y hacer adaptaciones al contexto, facilitando con ello que la escuela y toda su estructura no se quede estancada y estática en un tiempo, sino que se mantenga en constante cambio, teniendo en cuenta el otro, lo diverso, y lo innovador.

La flexibilidad curricular, de acuerdo con Upegui (2008):

[...] tiene que ver con la adaptación a las situaciones cambiantes del conocimiento y de la sociedad, y con la apertura o el rompimiento de las fronteras entre las disciplinas, los programas académicos, las áreas del conocimiento, las materias, las unidades administrativas y las funciones de docencia, investigación y extensión; pero también con la apertura hacia diversas formas de acceso al conocimiento y hacia espacios y tiempos más allá de los tradicionales (p.3)

Es preciso decir, que la flexibilización ha surgido de las demandas globales de la educación, donde ha influido la política y los sectores económicos, conllevando así a incluir la flexibilización dentro del currículo. Pero algo que aparentemente responde a demandas globales, puede ser redireccionado para buscar una respuesta más pertinente a las necesidades educativas de un contexto en particular, permitiendo como lo menciona Upegui (2008), hacer conexión con otros principios curriculares como: la interdisciplinariedad, la formación integral, la pertinencia, el tener en cuenta al contexto y los cambios que se producen permanente aquí, principios que fortalecen la estructura escolar y que facilitan los cambios y transformaciones necesarios en la escuela de hoy que se proyecta para el mañana.

2.2. Relación Escuela-Familia-Comunidad: Una forma de potenciar la pertinencia social de un proyecto formativo desde la perspectiva de Escuela Abierta.

2.2.1. Diversas perspectivas sobre la escuela: De la Escuela Cerrada a la Escuela Abierta.

La humanidad desde siempre ha tenido una búsqueda permanente por adquirir y construir conocimiento, generando para ello a lo largo del tiempo distintos espacios formativos como el gimnasio, la academia, y el liceo en la Grecia antigua (Calderón y González, 2006). No obstante, ese proceso formativo flexible y dialógico se fue desvaneciendo para dar el paso a una institución moderna más comúnmente conocida como escuela.

Según Maya (2000) la escuela como institución hace su aparición en el siglo XVII como un medio de servir a los intereses de la creciente burguesía, buscando transmitir los conocimientos de la humanidad de generación en generación, convirtiéndose en la encargada de velar por los valores culturales que se han ido desarrollando en diferentes tiempos; de tal manera que a ella ingresaban con el propósito de poder pertenecer a la sociedad alfabetada, como la que tenemos actualmente.

Ospina y Manrique (2015), citando a Cardona (2003), señalan que en el siglo XVIII la concepción de escuela cambió, como consecuencia directa de las transformaciones políticas y sociales fundamentales que se venían configurando en el mundo, tales como la las nuevas formas de trabajo en las fábricas, la limitación del tiempo, del movimiento, de la inmediatez y rapidez entre otros aspectos, que configuraban un tipo de hombre, un hombre para la fuerza de trabajo, buscando lograr fines específicos, anhelos y utopías como el desarrollo, la razón, las ciencias y la democracia. Es de esta manera que se concibió una institución dirigida por el Estado, centralizada, regida por principios propios de la revolución francesa como la igualdad y la fraternidad, conceptos ligados al bienestar de la sociedad.

De esta manera, la escuela poco a poco fue diseñando un sistema educativo cerrado, que posibilitara la permanencia del Status Quo, con ideologías dominantes tanto políticas



como económicas, que han impuesto el ideal de formación para que cada sujeto responda a las demandas necesarias de la sociedad “[...] desde una perspectiva marxista, se califica a la escuela como «Aparato ideológico del estado» y a los maestros que cumplen sin más reflexión crítica esa transmisión pasiva de información los llama: «idiotas útiles en manos del estado»” (Maya. 2000. Citando a Altusser s.f., p. 37)

Ya para el siglo XX, la escuela continúa con un orden preestablecido que se enfoca más en la reproducción memorística de contenidos que son vistos como verdades absolutas. Esta escuela surgida en la modernidad, como lo mencionan Henao y Henao (2013), es una institución basada en principios como las utopías, homogenización, centralización, transmisión de contenidos igual para todos, que la hacen operar como un dispositivo de control de los cuerpos, ideas y aprendizajes, y estancarse en sí misma. Fruto de ello, esta escuela fue estableciendo dos fundamentos que soportan toda la estructura escolar: “«La letra con sangre entra» y la concepción del niño como «tabula rasa»” (Maya 2000, p. 39). Del primer fundamento se puede decir que el conocimiento para el estudiante se convierte en un ejercicio doloroso, y en el segundo, se ve al niño como un ser ignorante, que no sabe nada y no tiene unos conocimientos previos, está vacío y nunca puede participar de las decisiones escolares por minoría de edad. Esto puede ser causado porque:

- a) la escuela se siente permanentemente cuestionada, reaccionando ante el conjunto de la sociedad a la defensiva, cerrándose a la mirada exterior y replegándose sobre sí misma, y b)
- la sociedad genera cierto rechazo o cuando menos incompreensión ante la escuela y lo que en ella sucede, paradójicamente, la sociedad responsabiliza a la escuela de prácticamente todos los males, a la vez que espera de ella prácticamente todas las soluciones (Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás, y Tomàs, 2008, citando a Cardús, 2000, p. 139)

De acuerdo a lo anterior, es pertinente decir que estos fundamentos han orientado las prácticas escolares y por ende se ha ido quedando con aquellas viejas prácticas que no responden a las necesidades de una sociedad en crisis, de una sociedad en constante cambio, de una sociedad del siglo XXI, donde nuevas temporalidades y espacialidades se van configurando debido a la globalización y la pérdida de los metarrelatos que fundan la modernidad, y justo aquí es donde cambios tecnológicos, de cultura e información van dando nuevos valores y sentidos sociales, llevando a leer la escuela con nuevos lentes, centrando la



mirada de la escuela como un contexto que vive a diario crisis y desconciertos, al igual que tensiones y conflictos, como también un desencantamiento generalizado por la sociedad que en sí lleva a la continua turbulencia.(Henao y Henao, 2013)

Se ve entonces que la escuela se ha quedado atareada en las múltiples tareas que imponen a los diferentes entes gubernamentales (los gobiernos nacionales, departamentales y locales), los cuales señalan el sujeto que se debe formar “obviando, [...] el tipo de personas que necesitan las comunidades para su reconstrucción o transformación en la procura de un mejor vivir” (Diosa, Carvajal, Muñoz y Londoño, 2015, p. 88).

No obstante, hay que reconocer que lo mencionado anteriormente es consecuencia de la dependencia y demandas excesivas a la que ha estado sometida la escuela durante toda su existencia, demandas instructivas y profesionalizantes que la sociedad industrial ha realizado y forzado, conllevando a la formación únicamente para el trabajo, lo cual ha implicado para la escuela estar atada casi que exclusivamente a las demandas sociales y laborales, en detrimento de los aspectos académicos y curriculares, reduciéndose la escuela a una institución funcional al sistema y al mundo del trabajo, dejando de lado aspectos más esenciales como la ciencia, el conocimiento y la cultura al servicio de la educación del hombre (Merino, 2009).

Posiblemente esto conllevó a la comunidad educativa a iniciar su consolidación como un espacio cerrado, donde los únicos miembros eran estudiantes, maestros y padres, prevaleciendo entonces el modelo de escuela cerrada a pesar de que la escuela se ha encontrado desde siempre dentro de un contexto denominado como comunidad social y humana. En una institución cerrada se observa un distanciamiento frente a la comunidad, no se contempla por ejemplo tener en cuenta las demandas, expectativas, y/o necesidades de las familias, alumnos y organizaciones sociales cercanas a la escuela. De tal manera que, en esta escuela, la cultura es externa a la comunidad, y por tanto se tiene como función socializar según los valores de una única cultura posiblemente legítima (Krichesky, 2006)

Todo lo anteriormente mencionado sobre la escuela, muestra una institución cerrada, hermética y a espaldas del contexto y la comunidad, en palabras de Merino (2009), una escuela que está cerrada sobre sí misma, dentro de muros, donde se instala en una rutina de



la tarea educativa. Es así, que se ha ido convirtiendo en un espacio que sólo responde a las demandas en relación a la organización del currículo y planes de estudio, y, por ende, no permite que los actores educativos que convergen en ella promuevan un cambio. Es una escuela que se estanca en su propia arquitectura y su configuración, que se piensa como la única responsable y garante de la educación, que no reconoce los saberes comunitarios y que pretende con uniformes, horarios y asignaturas, homogenizar todos los que hacen parte de ella, desconociendo las particularidades, subjetividades y el mismo contexto en el que se ubica, es como si sus puertas fueran una frontera entre la realidad que vive una sociedad y la realidad que se vive en la escuela.

Esta forma tan cerrada y hermética de ser y devenir de la escuela, ha hecho que se configure en muchos actores sociales una idea “canónica” sobre ella (Henao y Henao, 2013), viéndola como la que siempre está igual y como la que no avanza, por lo cual muchos pretenden cambiarla desde fuera a través de las normas y prescripciones:

La que definimos como mirada canónica es la pretendidamente neutral, aquella que busca dar cuenta de lo ya sabido sobre el deber ser de la escuela. La lente de esa mirada es la prescripción, la norma, la regla. Ella cae en el lugar común de señalar lo mismo de siempre” (p.80).

Al hacer un acercamiento al contexto colombiano sobre la escuela, la Ley 115 de 1994 señala que ésta debe apropiarse de sí misma a partir del principio de la autonomía, es decir, se debe reconstruir para convertirse en el lugar donde los hombres se reinventen en el ser que sueñan y para establecer lazos de una convivencia armónica. Y en Decreto 1860 de 1994, se propone una escuela en la que las familias y las comunidades participen también en prácticas educativas. Por eso, según Ospina y Manrique (2015), “[...] la escuela desde hace dos décadas asume otras funciones que de forma implícita la conectan con procesos comunitarios y sociales” (p.243).

Lo anterior se convierte en un primer paso desde lo normativo para abrir las puertas de la escuela, donde deben participar conjuntamente los distintos actores educativos que conforman la comunidad educativa, como también otras instituciones sociales que contribuyen al proceso formativo. Es importante y necesario que lo normativo se lleve a



cab, para quitar esa idea común de que la escuela sólo debe estar enfocada al desarrollo académico de los estudiantes, pues desde documentos legítimos de la educación colombiana se expresa la importancia de que la escuela vaya más allá, logrando abrir sus puertas a la familia, a los actores del contexto, organizaciones sociales entre otros. Por esta razón, se busca liderar dentro y fuera de la institución propuestas educativas que permitan la autogestión y participación, con la finalidad de satisfacer las necesidades y brindar solución a las problemáticas presentadas en la comunidad (Ospina y Manrique, 2015)

Es así, que la escuela para lograr el cambio que desea y necesita, debe abrirse al contexto, a los diferentes actores que contribuyan a su mejoramiento, a los diferentes proyectos que se construyen de la escuela para aportar a la comunidad, pero también acoger todos los proyectos que la comunidad se piensa para la escuela, de tal manera, que requerimos como lo menciona Henao y Henao (2013), “Una escuela que construya contexto, tejido, porque es lugar de formación, de experiencias, de participación, de emergencia de propuestas para el contexto y, lugar en, para y de resistencia” (p.67).

Además, se requiera una escuela que brinde múltiples posibilidades para el encuentro cultural, donde se mire el rostro del otro y al mismo tiempo se responsabilice de él. Por tanto, la escuela al abrirse, debe tener en cuenta tanto sus relaciones internas como externas, y a partir de ambas relaciones buscar una apertura coherente y contextualizada con su realidad cercana como con la sociedad general, como bien lo afirma Ortega (2004), al decir que la escuela se debe abrir a su naturaleza, que es la comunidad y la sociedad.

Habría que decir también, que la escuela debe repensarse no sólo desde adentro hacia afuera, sino que debe tener en cuenta todo lo que se encuentra en su exterior para poder reorganizar lo que hay adentro de ella, es decir, estudiar de forma reflexiva las realidades que están surgiendo en el contexto, donde la escuela se sitúa, lo que permite leer comprensivamente la crisis que la rodea y la asfixia, y analizar al mismo tiempo las dinámicas que han entrado a la escuela que han chocado con sus procesos de instrucción y con sus ideologías (Diosa, et al. 2015, p. 93)

Aparte de hacer una lectura general al contexto, se debe hacer un acercamiento a los sujetos que en ella se forman, pues de esta manera se fortalecerá las relaciones tanto internas



como externas, como bien lo mencionan Henao y Henao (2013), cuando nos dicen que una escuela que comprende los contextos de manera clara y creativa, y que en el camino de construir otras relaciones de poder-saber, en la que principios como acogida, hospitalidad e identidad narrativa estén incluidas, facilita la emergencia de nuevas subjetividades y la identificación de las diferencias.

La escuela en este orden de ideas, no debe ser una institución neutral, sino que se convierte en un ente político que siempre debe generar procesos críticos, de resistencia y por tanto de cambios, donde su búsqueda constante sea por la formación desde y para toda la vida. En otras palabras, se hace necesario llamar al pueblo para que participen colectivamente en las escuelas, en la construcción del saber, donde se posibilite una organización política, un espacio de enseñanza-aprendizaje y además se convierta en espacio de debate, ideas, reflexiones etc., teniendo en cuenta las experiencias de la organización popular y a la vez éstas puedan ser sistematizadas (Ospina y Manrique 2015, citando a Gadotti y Torres, 2005).

Habría que decir también, que la escuela debe iniciar a dar estos pasos para el cambio; que, si bien hay que reconocer que no es sencillo y fácil iniciar a caminar hacia lo diferente y alternativo en la formación del sujeto, pues seguramente van a ver muchas voces de resistencia y sabia resignación, son pasos necesarios para caminar en la transformación de la escuela como un espacio dialógico entre quienes la conforman, el contexto y otros grupos sociales. Para llevar a cabo esto, se debe iniciar según Diosa et al. (2015), con la construcción del horizonte institucional, porque con él, se da la base para abordar los asuntos de los programas y contenidos escolares y así mismo las relaciones entre escuela-familia-comunidad; en sí, empezar a buscar y a edificar el horizonte institucional como primer paso en la transformación de la escuela, conlleva a la elaboración de un Proyecto Educativo pertinente.

Y es justamente aquí, donde se hace necesario hablar de la pertinencia, pues se pretende con la construcción colectiva de Proyecto Educativo que éste tenga una pertinencia social, un concepto amplio que conlleva a formularse preguntas como: qué es pertinencia, por qué una pertinencia social, cuestionamientos que inicialmente se relacionan, como lo dice Tünnermann (2000), con “el deber ser” de las instituciones, un deber que básicamente responde a las necesidades y demandas que realiza la sociedad.

Retomando y adaptando las palabras de Malagón (2005), referidas a la pertinencia de la educación superior, podemos señalar con él, que la pertinencia constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre las instituciones educativas y la sociedad, y la que posibilita las interacciones entre éstas con el contexto.

Vega (2014), sostiene que para hablar de pertinencia social es fundamental realizar un diagnóstico del contexto que rodea la institución e identificar todos esos sentidos que configuran la escuela desde la sociedad, esto con el propósito de asumir una actitud y una postura ante las demandas sociales, y desde allí organizar y configurar marcos estructurales que busquen responder a las necesidades contextuales.

En consecuencia, a lo anterior, la escuela debe abrir sus puertas y buscar alternativas de cambio, donde la construcción del Proyecto Educativo parta desde las necesidades y expectativas de los actores educativos y del contexto, donde se generen como lo dice Diosa et al. (2015), “[...] escenarios aptos para la participación, la democracia, la discusión, la confrontación y el convenio de todos los actores educativos y de las comunidades en general, para tener así construcciones colectivas con miras a la transformación social” (p.93).

Es así que hay que ver la escuela como un lugar de esperanza, de procesos formativos, de vida y humanidad, pues como afirma Gadotti (2007), “La escuela es un lugar hermoso, lleno de vida, independientemente de si cuenta con todas las condiciones o si falta todo, y es que, incluso cuando falta todo, la escuela tiene lo más esencial: la gente” (p.9).

Para Freire, la escuela es ante todo Gente:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

**¿QUÉ ES LA
ESCUELA?**

**Es sobre todo,
gente....**



La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos...

Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima.

El director es gente, el coordinador es gente, el Profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente.

Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano.

Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados.

Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe Amistad con nadie.

Nada de ser como el bloque que forma las paredes, indiferente, frío, solo.

Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse.

Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz

PAULO FREIRE

Poesía de Freire (s/f) recuperado de <https://goo.gl/rpZZe3>

Y en palabras de Gadotti (2007), la escuela es un lugar de relaciones, donde se puede interactuar con otras escuelas, con las familias y con la sociedad en general, en una relación dialéctica, donde la sociedad esté en constante relación con la escuela. Por esto, debe tener como características la deliberación y emancipación, ya que, con éstas es posible realizar un trabajo colaborativo y participativo con los actores educativos. En sentido similar, Maya (2000) señala que las propuestas en la escuela deben ser abiertas, flexibles y pertinentes para buscar la formación de un ser integral, y generar identidad como institución social, esto conlleva a la formación de ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en las diferencias, con capacidad de participación política y social. Por eso, hay que ver la escuela como un lugar más allá de los contenidos, más allá de todas esas percepciones a lo largo de la historia, hay que verla como un lugar de encuentro, de diálogo y de vivencia con el otro, donde se puede ser y se puede vivir.



Este desafío al cambio requiere que la escuela se abra a la sociedad, haciéndose cada vez más permeable a la misma, en la doble dirección de permeabilidad hacia fuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia adentro (entorno hacia la escuela), puesto que es en la sociedad donde el hombre vive y en donde se generan sus necesidades socio-educativas. (Merino, 2009)

En ese sentido, es pertinente soñar en una escuela como lo proponen Freire, Gadotti (2007), y Merino (2009), que promueva una educación a lo largo de la vida, es decir, que la escuela no se quede en cuatro paredes reproduciendo contenidos, sino que busque la humanización, una escuela a lo largo de la vida, donde más allá del aprendizaje, se enfoque en lo formativo y educativo. Es así, que se está ante una reestructuración de la educación, en la que se revalorizan los aspectos éticos y culturales, en donde los sujetos se logren reconocer a sí mismos, pero a la vez, sean reconocidos en las familias y en la sociedad como sujetos colaborativos, de esta manera se pretende aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, pero al mismo tiempo a ser lo que siempre han sido, sin perder su esencia (Ortega, 2004)

Hoy, más que nunca, vale la pena hacer una apuesta por una Escuela Abierta, Integral y Alternativa, definida por Medina (2001) como:

[...] una propuesta educativa que se estructura desde una concepción de la defensa de la vida y la dignidad humana, que persigue el reencuentro del hombre consigo mismo y con la naturaleza en unas condiciones de equilibrio natural, dinámico, de igualdad y de justicia social (p. 28).

Una Escuela Abierta, Integral y Alternativa con este enfoque, se constituye en un proyecto político, no sólo para ser aplicado desde el espacio escolar, sino que su desarrollo se da desde la vida misma, abierta a las diferentes corrientes de pensamiento que puedan contribuir al mejoramiento y transformación de la sociedad, es decir, es una propuesta que atraviesa la vida, el hombre y la cultura, con el fin de que los sujetos puedan vivir en armonía y equilibrio y búsqueda de su felicidad. De ahí que no nos podamos permitir, al menos por ahora, el lujo de prescindir de la escuela, ni como lugar de instrucción, ni como ámbito de educación social, pues debe seguir siendo una instancia fundamental en la educación de los individuos y los pueblos (Ortega, 2004)



Una Escuela Abierta, Integral y Alternativa implica la apertura al contexto, donde

los proyectos educativos incluyan la relación escuela-familia-comunidad, pensando y adaptando las demandas sociales dentro del contexto local. Esto conlleva a la vez, una redefinición del concepto de comunidad educativa, y sería aquella que:

No lo restringe al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un Proyecto Educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad (Krichesky, 2006, p. 21)

La comunidad educativa, así entendida, fortalece las relaciones entre los actores educativos y asimismo permite la elaboración participativa del Proyecto Educativo de la institución, pues como lo afirma Maya (2000) la comunidad educativa es la participación de las voluntades institucionales, para que a través de lo que perciben, de las necesidades y experiencias, identifiquen la escuela como un proyecto social, el cual, es sólo legítimo si su construcción es colectiva, si se prima la racionalidad y se logra la unión de los horizontes de todos los agentes, así se puede lograr un proyecto individual que puede ser colectivizado en la escuela.

Desde la comunidad educativa se busca mirar hacia un mismo horizonte, donde haya coherencia, sentido y voluntad por construir esa escuela que todos los actores educativos se sueñan, por esta razón, se debe pensar como un ente que se autogestione a sí misma, para responder a las familias, al contexto inmediato, y a la misma sociedad. Y es por esto, que los directivos docentes deben dejar de ser simplemente administradores de la educación y ponerse en lugar del otro como desde el padre de familia, docente, líder comunitario y estudiante, porque con todos se debe compartir las mismas metas, la misión y visión, y si se visibiliza al otro, se hará más fácil que se trabaje participativamente para alcanzar los propósitos comunes.

La Escuela Abierta, Integral y Alternativa que se desea es aquella que “[...] contextualiza, interpreta, crítica, discute y re-crea su propuesta de formación, y la transforma en prácticas institucionales, pedagógicas, didácticas y formativas, colectivamente

construidas y consensuadas en el marco de unos acuerdos que, a manera de principios, le otorgan sentido” (Henao y Henao, 2013, p.68).

Para avanzar en esa dirección, en este trabajo investigativo sugerimos las Comunidades de Aprendizaje como uno de los medios para alcanzar esa escuela deseada, soñada y propuesta, ya que como lo menciona Torres (2001), “Una comunidad de aprendizaje es una comunidad organizada que construye y se involucra en un Proyecto Educativo y cultural propio...” (p. 1).

Consideramos las Comunidades de Aprendizajes como uno de los medios que permite la construcción de un Proyecto Educativo, y, por ende, una propuesta formativa participativa, donde se hace un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, no sólo haciendo un diagnóstico basado en falencias y necesidades, sino que de manera conjunta se destacan las fortalezas para poder con ellas superar las falencias o debilidades.

Las comunidades de aprendizaje como lo dice Calderón (2014), son una de las múltiples respuestas pensadas desde y para las mismas comunidades, con el propósito de superar las deficiencias que constantemente se presentan en el sistema de educativo, donde se busca responder de la mejor manera y con pertinencia al contexto, teniendo en cuenta las expectativas, necesidades y exigencias que realiza el mundo y la sociedad que vivimos hoy; es decir, las comunidades de aprendizaje son el ente esencial para generar una transformación de las prácticas educativas tradicionales, en el cual los docente, los estudiante y los padres se unen para asumir nuevas responsabilidades, pensándose a sí mismos como sujetos que contribuyen a la formación para la vida.

Por medio de las comunidades de aprendizaje se logran plasmar los sueños de la institución que anhelan todos los actores de la comunidad educativa. Lo menciona Calderón (2014), cuando dice que las comunidades académicas de aprendizaje parten de la transformación social de los centros educativos y culturales, basándose en aprendizajes dialógicos, lo cual permite, construir los sueños que se tienen frente a la Institución Educativa, por medio de los diálogos, las reflexiones en conjunto, y después de formular los sueños conjuntos, se continúa con la selección de prioridades, para luego de la construcción de ellos, se logre una transformación del contexto. Es de esta manera, que el diálogo es un



elemento fundamental a la hora de establecer las comunidades de aprendizaje, es al escuchar y al proponer donde se puede hacer reflexiones, generar acciones y promover espacios para así alcanzar los horizontes trazados como colectivo.

Las comunidades de aprendizaje articulan cada uno de los elementos que se encuentran dentro como fuera de la escuela, así como la relación que debe haber entre educación- escuela. También son una propuesta, como lo menciona Torres (2001), de política educativa, que pretende una transformación educativa y cultural enfocada desde un desarrollo local y humano.

La relación y la coherencia que se establece dentro de la Institución Educativa, son fruto del trabajo colaborativo y dialógico que surgen desde las comunidades de aprendizaje, pues estas permiten que tanto proyectos macros y micros se comuniquen y velen por la formación académica y humana, así mismo, que se analicen todas las políticas públicas que hay en el ámbito educativo, y que desde la autonomía que tiene la institución, se inicie a construir con los actores educativos sus propias rutas curriculares, pedagógicas y evaluativas, que estén en función de la formación humana y de las necesidades de la comunidad. La comunidad de aprendizaje es una forma de gestionar recursos materiales e inmateriales en favor de la formación de cada sujeto y de fortalecer todos los procesos educativos.

En este sentido, como lo sostienen Torres (2001) y Coll (2001), las comunidades de aprendizaje posibilitan el acercamiento de la escuela y la comunidad, ya que existen diferentes formas de llevarlas a realidad como se muestra a continuación:

- Comunidades de aprendizaje referidas al aula. Son aquellas en las que se prioriza la construcción del conocimiento colectivo en lugar de la mera transmisión. El aprendizaje es significativo y culturalmente relevante cuando todos los integrantes del grupo áulico (docentes, alumnos) se encuentran implicados en su elaboración.

- Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela. Aquí, las experiencias desarrolladas están centradas en la escuela e involucra a todos los actores que participan de su vida institucional. La construcción de nuevos conocimientos y los cambios propuestos son producto del trabajo colectivo, que propugna la integración de la comunidad mediante una

educación participativa que se concreta en todos los espacios, incluida el aula (AA.VV., 2004).

- Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual. En este caso se piensa en comunidades de instituciones o personas conectadas a través de la red virtual, ligadas por un interés común por un determinado contenido o tarea de aprendizaje, de difusión o intercambio. Esta modalidad es común en la educación a distancia, en actividades de trabajo colaborativo y en actividades de intercambio de información.

- Comunidades de aprendizaje referidas a una zona territorial (barrio, pueblo, localidad, etc.) en la que reside una comunidad de personas. En este caso estamos hablando de un grupo social con base en un territorio, que construye y se involucra en un Proyecto Educativo y cultural. Se intenta desarrollar iniciativas desde una perspectiva cooperativa y solidaria, aprovechando los recursos humanos y materiales que existen en el territorio. (Krichesky, 2006, p. 31)

La comunidad de aprendizaje de acuerdo a lo anterior, es entonces una forma de potencializar el desarrollo local de los contextos que rodean la escuela, además, es la posibilidad de construir un Proyecto Educativo que parta de las necesidades y fortalezas que tiene la comunidad, lo que implica según Torres (2001), una articulación entre escuela-comunidad, educación formal, no formal e informal, a la vez la articulación de la familia que tiene un valor por sí misma y no se subsume en la comunidad.

2.2.2. Diálogo Escuela-Familia-Comunidad.

La escuela se ha visto como una de las instituciones fundamentales en la sociedad, dentro de ella se encuentra sujetos que cumplen diversos papeles para llevar a cabo la formación pedagógica, espiritual, social, cultural y política etc., de cada ser, buscando la realización de un ciudadano que sirva para sí, para la sociedad y para la vida misma; pero ese espacio que denominamos escuela en muchas ocasiones se ve sola, aislada y encerrada, impidiendo que otras instituciones, otros pensamientos e ideologías, otros saberes y



aprendizajes penetren y se inserten en ella, para lograr transformar y hacer cambios significativos en cada uno de los agentes educativos, en la estructura y en el sistema escolar.

Entonces es ahí donde surgen preguntas como ¿Hay relación entre escuela-familia-comunidad? ¿Tiene relación la escuela y la familia? ¿Será que es posible hablar y entablar esta relación? ¿Qué tanto pueden complementar las familias al sistema escolar?, cuestiones que no tienen una respuestas fácil y sencilla de dar, esto debido a que son relaciones poco frecuentes e incluso escasas, que en ocasiones presentan sólo expectativas y anhelos, sin llegar a entablar desde lo práctico una relación, tal como plantean Bello y Villarán (2009), cuando dicen que en el sistema educativo, y en cada escuela, esperan las familias y comunidades que se les cumpla satisfactoriamente unas condiciones, es así, que ambas esperan que las escuelas eficazmente respondan a sus demandas, acercándose a la misma con representaciones y expectativas, deseos y limitantes, con condiciones y demandas por cumplir.

Estas expectativas y condiciones por cumplir que se generan tanto de un ente como de otro para la escuela, son frecuentes en el sistema educativo, cada una de las partes está esperando el primer paso de un acercamiento formal para iniciar una relación; lo que sucede es que en ocasiones se puede presentar miedo, un miedo que refleja lo insociable que podemos llegar a ser los seres humanos, pero además de esto, se pueden encontrar las frecuentes afirmaciones que reflejan malestar a la hora de entablar relaciones: “no hay tiempo”, “para qué”, “es muy difícil entablar una relación”, “en otro momento”, etc., y así la relación de escuela-familia- comunidad se va dejando para después.

Bello y Villarán (2009) sostienen que “[...] en toda relación entre actores sociales e institucionales, hay encuentros y desencuentros, situaciones en las que las contribuciones de ambos lados generan condiciones habilitantes o –por el contrario– condiciones que propician el fracaso escolar” (p.115), por lo cual se hace importante reconocer que dentro de las relaciones que establece la escuela con las familias y comunidades se pueden generar no sólo asuntos problemáticos o tensiones, sino también un trabajo en conjunto que beneficie a las partes, donde haya aspectos positivos y significativos.



Pero se hace necesario tener en cuenta que dentro del sistema educativo se han dado varios cambios que de alguna u otra manera han influenciado en esta relación, se puede decir y como ya se ha mencionado en los cambios que ha tenido la escuela a lo largo del tiempo, que las pedagogías de la escuela han dado un giro, aunque no se evidencie mucho en la práctica; también han habido cambios en las relaciones internas como profesor-estudiante, las percepciones de enseñanza y aprendizaje no son las mismas que se venían dando hace cincuenta años, las demandas sociales son cada vez más fuertes, haciendo que la escuela gire en torno al mundo y no a sus deseos e intereses, y que a su interior se hayan insertado conceptos empresariales, como la administración, función social, innovación entre otros. Todas estas transformaciones suscitaron que algunas escuelas abrieran un poco más sus puertas al contexto y a las comunidades cercanas, pero, por otro lado, otras escuelas se quedaron estáticas y perplejas mirando los cambios, y reproduciendo prácticas de un pasado en un presente (Bello y Villarán, 2009).

Si bien, estas últimas escuelas buscaron adaptarse al contexto y hacían un esfuerzo de vincular de alguna u otra manera las comunidades y las familias, sus modelos, sus sistemas educativos y todo su currículo se quedaron tal cual, sin tener en cuenta las necesidades y deseos de quienes están alrededor.

De esta manera, se hace necesario decir que, para poder entablar relaciones entre escuela, familias y comunidades, hay que tener en cuenta lo que se denomina red relaciones, tanto internas como externas, de acuerdo con la Federación internacional de Fe y Alegría (2014) citando a E. Dabas (1998) distingue dos redes:

“La red interna en la que se despliega cada organización educativa y sus unidades componentes (dirección, secretaría, espacio de usos múltiples), y las redes externas a la escuela. Señala la autora que «el fortalecimiento de la red interna es el primer paso para la ampliación de las fronteras»” (p.10)

Es así, que es posible decir que la escuela sólo puede abrir sus puertas y quitar sus fronteras, sólo si sus relaciones internas están bien consolidadas y si dentro de su red interna están establecidos de manera clara y práctica el currículo y el Proyecto Educativo. Para la

consolidación de la red interna y a la vez buscar la red externa, se hace necesario iniciar con la relación entre escuela y familia.

Al nombrar esta relación escuela-familia, es probable que comúnmente se proyecte en el cerebro la imagen de las reuniones de padres de familia donde son citados por la Institución Educativa, ya sea para reclamar las notas de sus hijos o para un llamado de atención, pero a la vez sólo vemos a unos cuantos en la asociación de padres de familia, que se encargan generalmente de organizar eventos y fiestas institucionales, de resto es poco común ver los padres de familia en la toma de decisiones institucionales o a la escuela buscando a los padres de familia para integrarlos en proyectos educativos.

Esto sucede debido a que hay una relación superficial que sólo se da en pocos momentos y no se logra ampliar y establecer una relación concreta, profunda y con intencionalidad de converger entre ambas; de acuerdo con Bello y Villarán (2009), en un estudio que hicieron en los años 2006 y 2007, los especialistas de la región en materia educativa dijeron que "...la relación escuelas - familias es una "caja negra" de la que aún se sabe poco, aunque de ella se supone y se espera mucho" (p.118): Es de esta manera que la relación entre escuela-familia es embrionaria, no está consolidada en la mayoría de las instituciones educativas o está en proceso de construcción, pero así la relación no esté establecida, hay mucho que esperar de ambas.

Desde la investigación que nos presentan Bello y Villarán (2009), hay que decir que surgieron aspectos destacados frente a esta relación escuela-familia; por ejemplo, la necesidad de cambiar los patrones actuales frente a la relación para lograr mejores resultados; estos patrones a los que se hacen referencia, son los frecuentes señalamientos que hacen los directivos y docentes al decir que "el problema es de los padres", a "ellos no les interesa, ni les preocupa la educación de sus hijos", "no se acercan a la escuela", etc., pero también se hace necesario mirar la intencionalidad con que los docentes y directivos invitan a los padres a la escuela y sí sus voces son consideradas e importantes en las decisiones tomadas por la Institución Educativa.

Una causa de los prejuicios y constantes conflictos que se presentan en la relación escuela-familia, son las diferentes percepciones con las que cada individuo o grupo familiar



se queda de ésta, como bien lo dice Bello y Villarán (2009), cuando menciona que la vivencia personal, pero también la familiar o colectiva previa de la escuela, generan ciertas relaciones, configurando desde antes lo que se espera de ella. De tal modo que, se hace fundamental quitar estos prejuicios y señalamientos que tiene cada sujeto frente a la escuela y también que la escuela quite perspectivas prejuiciosas de las familias y del mismo contexto, para lograr enlazar y entablar una adecuada y buena relación entre ambas.

De igual manera, desde los estudios presentados por los autores anteriormente nombrados también se afirma que “[...] la familia puede influir más que la escuela en los resultados de los estudiantes” (Bello y Villarán, 2009, citando a Ferrer, 2007, p.p.118-119); afirmación que no se pone en duda, pues vemos que algunos estudiantes pueden bajar su rendimiento académico por problemas familiares, lo que hace fundamental fortalecer el diálogo entre ambos entes, ya que al comunicarse los problemas y las necesidades, es posible que haya un apoyo mutuo, lo cual permite de alguna manera superar las dificultades presentadas.

Por otra parte, se puede decir que la relación-escuela familias en los procesos históricos ha estado tipificada, ya que

A las familias se las clasifica según el origen social, el lugar de residencia, el nivel educativo de los padres y otras variables; las instituciones educativas son categorizadas en función de la composición de su matrícula, su ubicación geográfica, su dependencia pública o privada, y las características del plantel docente. Actualmente, esta relación escuela- familia se encuentra en un proceso de cambio y transformación (Krichesky, 2006, 17-18).

Y esto genera de cierto modo una crisis en la relación escuela-familias, porque, por un lado, la escuela exige mayor participación familiar, pero al mismo tiempo, esta institución al clasificar las familias por tipos, hace que algunos padres prefieran alejarse de la escuela, y se generan entonces ideas y representaciones de que los padres con menos recursos son los que no participan y por tanto desatiende la educación de sus hijos (Krichesky, 2006).

Hay que tener en cuenta también, que estos factores de pobreza económica y estabilidad laboral de las familias conllevan en muchas ocasiones a que el enfoque de éstas sea la supervivencia y, por tanto, se les dificulta planear su futuro, viven del diario, lo que



implica que no tienen posibilidad de invertir dinero en la educación para sus hijos, y es así que la escuela se convierte en una posibilidad para cubrir los servicios básicos, como la alimentación con el restaurante, y en ocasiones salud, y de esta manera a los hijos se dejan allí algunas horas con el propósito de que la escuela se encargue de todo lo que necesitan, sin poder brindarles desde las familias, por los escasos recursos, lo que la escuela de alguna otra manera desearía, es decir, un niño bien alimentado, con un buen uniforme, sin problemas económicos, con apoyo familiar y con capacidades básicas de aprendizaje, lo conlleva a que “Muchas familias de hoy, puede decirse, no cumplen con su parte del viejo pacto con la escuela” (Bello y Villarán, 2009, p.122), ese pacto que invitaba tanto a la escuela como a las familias a contribuir de manera completa y adecuada en la formación del sujeto.

Sin embargo, si bien estos factores clasificatorios y excluyentes que se enfocan sólo en los aspectos socio-económicos por parte de la escuela frente a sus estudiantes afectan la relación entre escuela y familia, y de alguna manera influye en la formación de los estudiantes:

[...] más decisivos resultan ser la organización de la familia, su clima afectivo, la adquisición temprana de actitudes y motivaciones, y la comunicación familia-escuela, el involucramiento de la familia en las tareas escolares, la articulación entre los códigos culturales de la familia y escuela (Bello y Villarán, 2009 citando a Alcalay, Milicic y Torretti, 2005, p.119).

Para lograr un proceso formativo en el sujeto desde y para la vida, se hace necesario que la familia, como primera institución formadora, logre generar un clima afectivo, y que busque fortalecer otros aspectos en el sujeto, para que luego pueda entablar una relación con la escuela, donde ésta no desconozca los códigos culturales y, por el contrario, los tenga en cuenta y los trabaje junto con la familia.

Este trabajo en conjunto de escuela y familias, debe por tanto fortalecerse con la finalidad de fomentar el diálogo y las relaciones de fraternidad, que estimulan y contribuyen a los sujetos en formación, a un ambiente institucional adecuado y a unos proyectos mancomunados que permitan un reconocimiento de sí, del contexto y de las necesidades individuales y sociales; lo deseable es que las dos se reúnan, se pongan de acuerdo y establezcan unos valores sociales comunes, tengan y se proyecten un mismo horizonte y



construyan unos proyectos educativos a largo plazo, pensados y planeados a partir de las necesidades y aportes de cada ente, ya que al coincidir en valores y fines educativos, se convierte en una variable significativa que permite lograr experiencias escolares exitosas, sobre todo en contexto donde prevalezca la pobreza y marginalidad (Bello y Villarán, 2009).

Por tanto, para entablar y reconstruir la relación escuela-familias, se hace necesario crear un nuevo pacto entre ambas, un pacto que sin duda alguna ponga y delimite los roles que le tocan a cada parte, igualmente se hace importante repensar dentro del pacto el quehacer pedagógico y el sentido institucional de la escuela, pero, además

[...] el nuevo pacto entre familias y escuelas también tiene que incluir una renovación del rol de los padres “como maestros”, esto es, reforzando en la casa el proceso de aprendizaje del aula, con la atención focalizada específicamente en el desarrollo educativo de los estudiantes, en la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos e hijas. (Bello y Villarán, 2009, p.147).

Es así que dentro de esta relación escuela-familias, los padres deben apoyar el trabajo que las directivas y docentes hacen con sus hijos, y la escuela debe tener en cuenta la influencia ejercida de las familias en el espacio escolar, brindando importancia a la sabiduría popular de la familia, esto con la finalidad de complementarse y hacer una cooperación entre la cultura popular y escolar (Bello y Villarán, 2009).

Pero al mismo tiempo hay que tener en cuenta, que la escuela no puede cubrir todas las necesidades de las familias, por tanto, son necesarias un políticas sociales y laborales para mejorar y garantizar una calidad de vida a las familias desde el Estado, y que estas políticas sociales incluyan la creación y consolidación de instituciones públicas que garanticen y cubran las necesidades básicas de los estudiantes y sus familias, esto con la finalidad de que las familias puedan brindarle la suficiente atención y acompañamiento a sus hijos, sin la necesidad de preocuparse por aspectos económicos que impiden poder hacer una adecuada relación con la escuela (Bello y Villarán, 2009).

Todo lo anterior, implica un trabajo mancomunado que requiere una participación activa tanto del Estado y la sociedad, como de la escuela, la familia y la comunidad; hay que aclarar aquí que no siempre los padres de familia son pertenecientes a la comunidad aledaña de la Institución Educativa, lo que implica para la escuela realizar un trabajo adecuado de



caracterización e identificación de los grupos e instituciones con lo que piensa trabajar y reestructurar el sistema escolar; pero si la familia de los estudiantes pertenece a la comunidad aledaña, se podría decir que ya hay una gran ventaja, como lo menciona la Federación internacional de Fe y Alegría (2014): “En el caso de que los padres y madres de familia sean miembros de la comunidad local, la escuela puede a través de ellos, encontrar un canal privilegiado para vincularse con ella, pero no quedarse en ellos” (p.6).

Por todo, esta correlación en beneficio de la escuela, de las familias y de los hijos/alumnos que participan en el proceso formativo, busca la transformación del sistema educativo que se encuentra estático y estancado en el tiempo, proponiendo, así como una alternativa de mejora interna para poder abrir las puertas externas.

Estas relaciones externas, son precisamente las que se dan entre escuela-comunidad, pero para hablar de ellas, se hace necesario clarificar primero que no todo grupo humano constituye una comunidad, sino que se requiere que exista sentimientos de identidad, de acogimiento y cuidado del territorio, pues una comunidad es, ante todo:

Conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad. A partir de estas relaciones se genera una serie de sentimientos, afectos e identificaciones que, en lo que concierne al sistema educativo adquieren en cada contexto, localidad, país o región una particularidad social e histórica (Krichesky, 2006: p. 10-11)

De acuerdo a esto, la relación escuela-comunidad busca promover propuestas alternativas en los procesos de inclusión educativa, porque permite que todos los actores de la comunidad y de las organizaciones que conforman la misma hace que su gestión institucional y propuestas sean más democráticas, puesto que según Krichesky (2006), la relación escuela-comunidad facilita la apertura de nuevos horizontes institucionales como un espacio público que con el apoyo y cooperación de actores educativos, familias, y comunidad en general, que demanden la educación como un derecho, donde alumnos, maestros, directivos y comunidad en general se vean como iguales para aportar al fortalecimiento de esta relación, ya que la vinculación escuela-comunidad es un proceso complejo que requiere un esfuerzo y un acompañamiento de ambas partes para lograr una



escuela diferente y con cambios significativos, pues hay que reconocer que una escuela trabajando a espaldas de la comunidad, no logrará alcanzar muchas de las metas y propósitos que se tengan.

De igual modo, este vínculo escuela-comunidad busca que la escuela de alguna manera reconfigure su función de transmitir el legado cultural de la humanidad y que a la vez trabaje en colaboración con otras instituciones, que brinde un protagonismo a los alumnos, desde lo local y lo global, posibilitando nuevos espacios de subjetividad, transformación y apropiación de los saberes y conocimientos (Krichesky, 2006).

No obstante, se percibe frecuentemente que las escuelas mantienen vínculos débiles con la comunidad de la cual hacen parte y, bajo esta fundamental premisa, lo primero que se requiere en cuanto al estado de estos vínculos entre escuela y comunidad, es el de “ser repensados y mejorados en el marco de la planificación institucional” (FEDIAT, 2003, p.1).

Este requerimiento está justificado desde la necesidad de que esos vínculos frágiles que ha sostenido la escuela con su comunidad, y que han mostrado históricamente ser poco eficaces, al entrar a valorar desde ellos la pérdida de oportunidades en el campo de posibilidades existentes en esta relación, tenga la ocasión de ser reflexionados desde lo más profundo de la planeación institucional, donde la definición de un Proyecto Educativo sería ese primer elemento dentro de la planeación institucional

La relación escuela - comunidad cargan de sentido y significado a la escuela en su existencia como institución de encuentro formativo, por lo cual no es una elección aleatoria, debe ser la elección, la única, la más sensata, la que más corresponde en la búsqueda por potencializar el quehacer como institución educativa que aboga por la formación integral del ser humano, bien lo menciona FEDIAT (2003):

La relación sostenida, profunda y provechosa con la comunidad no es una elección aleatoria que pueda hacerse desde la escuela, sino que hace a su razón de ser y, en definitiva, tanto como el hecho de educar, no puede estar ausente (p. 1).

Este deber ser en la escuela-comunidad, hace parte de lo que se podría denominar como escuela como debe ser, ya que abonar el campo para este tipo relacionamiento, sembrar



pensando en ello, cuidarlo, alimentarlo, para luego recoger conjuntamente los frutos que serán de beneficio colectivo y desde los cuales podremos volver a sembrar para una nueva y abundante cosecha, se podrían enmarcar dentro del deber moral de la escuela en la búsqueda del cumplimiento de su finalidad y responsabilidad social. Por esta razón podemos decir que en la escuela no deben estar ausente estas buenas relaciones con su comunidad, y por esto, más que mejorarlas, se debe hacer un esfuerzo por consolidar espacios que las conserven, que generen una relación de intimidad con la comunidad, de la cual puedan sacar provecho potencializando, fortaleciendo y cualificando sus procesos dentro de su quehacer educativo.

El reconocimiento social de la necesidad de unas buenas relaciones entre la escuela-comunidad es asunto fundamental a ser considerado dentro de esa búsqueda. En ese sentido, FEDIAT (2003) sostiene que “Nadie pone en duda la importancia y necesidad de una estrecha vinculación entre la escuela y la comunidad local” (p. 2), convirtiéndose en algo comúnmente aceptado y de presencia en todo discurso educativo no solo proferidos por las Facultades de Educación, por los ministerios de educación, secretarías de educación o por las instituciones educativas, sino también reproducido por diferentes actores dentro de la comunidad. Este precedente puede llegar a representar una posibilidad de potencializar y, al mismo tiempo puede llegar a ser problemático, representando una barrera para el inicio de los primeros pasos conscientes hacia estas buenas relaciones.

A primera vista, ese reconocimiento casi generalizado de la necesidad de un vínculo entre escuela-comunidad, puede llegar a ser una buena oportunidad en el inicio de un trabajo conjunto, que podría verse reflejado en la construcción participativa de un Proyecto Educativo más pertinente al contexto; no obstante, la dificultad puede radicar en el hecho de que en el pregonar este ideal, se genera una demanda social a la escuela como institución educativa, y que ésta en su afán de dar respuesta a tal demanda, no realice un trabajo reflexivo sobre las implicaciones y sentido de dar respuesta pertinente a esta necesidad.

Al respecto, FEDIAT (2003) afirma que

[...] se considera como una tarea más que las escuelas deben desarrollar y que, en muchos casos, asumen, aunque a veces ni siquiera se parte de una reflexión seria -personal o grupal- sobre qué se entiende por comunidad y cuál debería ser el sentido de ese vínculo (p. 2).

Es por esta razón que es posible que en una institución se pueda encontrar la coexistencia de diferentes concepciones y definiciones de qué se entiende por relaciones entre escuela y comunidad, como también cuales deben ser esas relaciones, en qué se deben basar, cómo deben ser, y con qué finalidad. Esta situación se puede ver reflejada en los diferentes discursos sostenidos por la institución, y sus actores internos, como también en una incoherencia entre lo enunciado y lo práctico. Es precisamente en este punto, donde esta oportunidad se convierte en un peligro, pues en su afán de responder a un requerimiento en muchos casos ministeriales, la escuela no entra a reflexionar y evaluar la sintonía existente entre los sentidos y deseos que se están plasmando de forma escrita en sus proyectos- en cuanto a las relaciones con su comunidad- con respecto a lo que se está haciendo y evidenciado en la práctica.

Lo anterior es un síntoma que podría estar reflejando que el hecho de establecer un vínculo entre la escuela y su comunidad, ha sido asumido por parte de esta institución educativa como una tarea más que le ha sido asignada desde afuera, y a la cual debe acomodarse y responder de carácter obligatorio, por no decir obligada; esta posición nubla a la escuela y no le permite ver su necesidad de materializar estas buenas relaciones en virtud de su crecimiento como institución de formación de lo humano, lo que dentro de sus actores puede generar asuntos como: sabia resignación, confusión, falsas expectativas, tensiones, entre otras.

La buena noticia es que dentro del campo de posibilidades gestado por ese reconocimiento casi generalizado de la necesidad de un vínculo entre escuela-comunidad, están también aquellas posturas que llevan a la escuela a reconocer su necesidad personal de alimentarse del contexto para cargar de sentido su existencia; esta posición lleva a Concebir esta relación en términos de intercambio, como bien lo menciona FEDIAT (2003):

La relación entre escuela y comunidad puede concebirse también como un intercambio entre la Institución Educativa y su contexto. En rigor, la institución se explica -es decir, adquiere

significación- en relación con el medio social en el que actúa. Ese medio condiciona, facilitando o dificultando, su accionar cotidiano (p. 3).

Es en este punto donde se ve la importancia de que la escuela se dé a la tarea no solo de conocer su contexto, sino también de darle reconocimiento dentro de su planificación institucional, lo cual necesariamente debe verse reflejado en sus acciones, ya que su contexto hace parte de ella y siempre estará presente en las demandas que le son proferidas por los padres de familia que hacen parte de la comunidad educativa y que pueden a su vez, ser parte de la comunidad local; como también en las problemáticas y conflictos presentes y en la oferta de apoyo de grupos e instituciones que podrían estar buscando alianzas estratégicas.

El contexto es una fuente de información muy valiosa para la escuela y demanda de ésta un ejercicio consciente de lectura, desde el cual se promueva un acto de reconocimiento de las voces de los diferentes actores dentro de la comunidad, que la pondrán por enterada de los cambios que allí acontecen. Al respecto nos dice FEDIAT (2003):

El contexto está en permanente transformación -en movimiento-, lo que produce cambios en las condiciones generales de desempeño y en las demandas y exigencias que se les plantean a las instituciones. La escuela, para mantener su vigencia como institución, está obligada a procesar esos cambios. Este es un desafío que enfrenta cotidianamente. (p3).

Ese reconocer, ese procesar esos cambios, debe ser una tarea constante de la escuela, soportada desde continuos ejercicios diagnósticos que le permitan consolidar la información necesaria, la cual será fruto de análisis buscando adecuar la reconstrucción de sus procesos a las nuevas realidades y poder responder oportunamente y de manera pertinente a los nuevos desafíos que como institución educativa le competen. Todo esto llegará a ser un tipo de influencia que podría llegar a modificar su sentido, su curriculum, sus estilos de acción para hacerlas más pertinentes al contexto de su comunidad. No se trata de ver siempre las debilidades e insuficiencias que tiene la institución, sino que a partir de las fortalezas iniciar un proceso constante y continuo que busque la pertinencia y coherencia de un Proyecto Educativo construido desde y para los actores educativos, tomando en cuenta necesidades y expectativas locales que contribuyan a la apertura de la escuela y a una educación para la vida.



Para caracterizar la relación Escuela-Comunidad, desde la Federación Internacional de Fe y Alegría (2014: p. 14-15), se proponen unos niveles de relación entre ambos grupos, niveles que permiten identificar dónde se está en la relación y hacia donde se pretende ir:

Primer nivel: Desconocimiento. La comunidad y la escuela son dos instituciones separadas la una de la otra, no se establece ningún tipo de relación.

Segundo nivel: Conocimiento. La escuela conoce la comunidad y sus problemas, pero no se deja impactar por ello, ni busca ningún tipo de vinculación.

Tercer nivel: Reconocimiento. La escuela se acerca a la comunidad, reconoce sus realidades, y empieza a crear algunos niveles de confianza; se dan los primeros pasos de articulación.

Cuarto nivel: Acciones conjuntas, eventuales y ocasionales. Se colaboran en función de dar respuestas a necesidades puntuales de la comunidad.

Quinto nivel: Articulación. La cooperación es continúa, constituyendo una red de apoyo y compromiso permanente con los problemas de la comunidad.

Sexto nivel: Asociación. Escuela y comunidad, se reconocen en función de la promoción de la comunidad y de cada una de las personas. Realizan trabajo continuo, desde un proyecto colectivo articulado y leído en el PEI y el currículo de la Institución.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

CAPITULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación.

Nuestro proyecto se desarrolló en la perspectiva de la investigación cualitativa, que parte de cuatro miradas diferentes: la ontológica, la epistemológica, la axiológica y la metodológica. Desde el punto de vista ontológico, consideramos la realidad como una “realidad epistémica” (Sandoval, 2002), construida por un sujeto cognoscente, en este caso desde la mirada como investigadores, y por los demás participantes, todos influenciados por una cultura y una manera particular de percibir, pensar, sentir y actuar. Por lo tanto, la realidad no es única, sino que hay múltiples realidades. Al respecto Guba y Lincoln (2002) sostienen que no hay una única verdad que coincida con el supuesto mundo exterior para el investigador, sino múltiples realidades construidas por cada uno de los sujetos al intentar conocer.

A su vez, dadas las características del problema objeto de estudio, los fundamentos epistemológicos se basaron en la interacción directa, es decir; como sujetos cognoscentes vivimos la realidad social, reconocimos la subjetividad y la intersubjetividad como instrumentos por excelencia para conocer y comprender las prácticas sociales.

En cuanto al componente axiológico, al requerir la interacción con los sujetos investigados, necesariamente tuvimos una influencia mutua de valores, lo cual en ningún momento fue visto como un factor negativo, sino por el contrario, como algo positivo, ya que permitió dejar de lado prejuicios y además contextualizar mejor la información.

Respecto a los fundamentos metodológicos, desde la investigación se posibilitó que las categorías de análisis fuesen emergentes, es decir, que se fueran estructurando en la marcha de la investigación, y que la recolección y validación de la información se hiciese a través de la interacción, la observación, el diálogo, la reflexión, la construcción de sentido y la sistematización de los datos (Sandoval, 2002).

3.2. Enfoque de la investigación.

Nuestro trabajo de investigación asumió el enfoque crítico social, en tanto permite que como investigadores se pueda intervenir directamente con la comunidad, en este caso con la comunidad educativa de la Institución Educativa del municipio de Guarne, asimismo, porque se busca que haya una transformación en el modo como se desarrollan los procesos directivos, académicos y de proyección a la familia y comunidad, pues esto garantiza que la escuela se piense como un ente abierto que problematiza la realidad.

Del mismo modo, al tener como objeto de estudio el fortalecimiento de un Proyecto Educativo desde la relación Escuela-Familia-Comunidad, se tomó en cuenta las voces de los diferentes miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa del municipio de Guarne, sus percepciones, sentires, motivaciones, saberes y experiencia que tenían con el contexto, tratando de derivar reflexiones que posibiliten una mayor pertinencia social del Proyecto Educativo Institucional, como eje orientador de la institución, para que pueda ser aceptado por todos y llevado a la práctica de manera autónoma, es decir, trascendiendo de la búsqueda de resultados a un proceso de aprendizaje horizontal, que aporte en la solución de situaciones socialmente problemáticas.

3.3. Método de investigación.

El método de investigación que direccionó cada uno de los procesos y actividades que se desarrollaron, fue la Investigación Acción, según Elliot (2000), ésta permite incidir en las transformaciones de las prácticas pedagógicas, tanto de los maestros en formación como de los participantes de la investigación, donde cada uno aprende a través de la acción, convirtiéndose así en una oportunidad de teorizar sobre el quehacer cotidiano, articulando la investigación, la acción y la propia formación.

Se ha elegido para efectos de esta investigación el IA, ya que facilita cuestionar, analizar y reflexionar sobre diversas ideas, suposiciones, concepciones y creencias, mientras



se va haciendo registro y recopilación de la información. Y al mismo tiempo permite tomar consciencia de cada una de las estrategias utilizadas con el trabajo con la comunidad educativa, familia y comunidad en general con el fin de generar nuevos cambios y transformaciones.

Permitió además, que los maestros en formación pudieran hacer una reflexión que nació de una deliberación práctica, para abordar asuntos que están en relación de todo aquello que ocurren en la escuela, en este caso, con lo que pasa en la Institución Educativa de Guarne, ya que, en ésta se evidenció que existen unas tensiones que afectan la organización institucional y por ende no permite que se estructure una propuesta formativa que dirija las prácticas pedagógicas de los actores educativos que hacen parte de ella, por lo que se buscó comprender e interpretar, a través del diálogo esta problemática donde se reconoció la mirada y las voces de los actores que conforman la comunidad educativa. De igual modo, porque da la posibilidad que como maestros en formación hagamos una autorreflexión sobre nuestras experiencias y las vivencias que se tuvieron con cada uno de los participantes de la investigación.

3.5. Ruta metodológica.

La ruta metodológica se dividió en tres momentos: el primero de ellos, estuvo direccionado por la pregunta ¿Dónde estamos?, desde la cual se buscó realizar un ejercicio de caracterización del estado actual de la Institución Educativa del municipio de Guarne con los diferentes actores educativos. El propósito de este primer momento fue describir y analizar los horizontes institucionales, las perspectivas curriculares y pedagógicas, las relaciones Escuela-Familia-Comunidad, los actores educativos, y los ambientes institucionales que componen y caracterizan el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa del municipio de Guarne, desde las voces de los actores y desde los documentos institucionales.

El segundo momento buscó dar respuesta a la pregunta ¿Hacia dónde queremos ir? aquí se plasmó los sueños que tienen cada uno de los miembros de la comunidad educativa,

como bien lo mencionaba la rectora de la Institución Educativa Loma Linda del municipio de Itagüí, en la ruta sugerida para la construcción de la propuesta formativa:

[...] yo llevo mucho tiempo en educación, pero a mí me parece que la ruta es permitir que las comunidades se sueñen su escuela, que por ahí iniciamos nosotros, o sea nosotros iniciamos con un proceso de sensibilización un poco presentando comunidades de aprendizaje, y ese proceso de sensibilización llegamos a soñarnos la escuela (Cano, comunicación personal, 14 de marzo 2016).

El tercer y último momento se buscó ubicar parámetros que diesen respuesta a la pregunta por ¿Cómo lo logramos? Para ello, se realizó una reflexión y un aporte sobre las posibilidades que tiene la institución para fortalecer el Proyecto Educativo desde la relación escuela-familia-comunidad, por medio de las comunidades de aprendizaje.

3.6. Instrumentos de recolección de información

Las técnicas y los instrumentos que permitieron recoger la información están acordes con método de la Investigación Acción, y estos fueron:

- *Talleres formativos o espacios dialógicos.*

Se realizaron dos talleres formativos, el primero fue el 14 de enero de 2016 con una duración de cuatro horas y estuvo dirigido por el maestro Hader Calderón magister en educación de la Universidad de Antioquia; en el participaron los docentes y directivos docentes de la Institución Educativa de Guarne, con el fin de promover reflexiones sobre el maestro como sujeto de saber.

De este taller formativo, surgieron asuntos que dieron cuenta del lugar del maestro, las angustias, sus sentires, las molestias en la profesión docentes, también asuntos relacionados a las realidades que leen de la Institución y a los cambios que desean hacerle. La información que se arrojó éste encuentro responde a los tres momentos: dónde estamos, hacía donde queremos ir y cómo lo logramos. (Ver anexo 3).

El segundo taller fue realizado por el Doctor en Ciencias de la Educación Edison Cuervo y coordinador de asuntos curriculares de la Universidad de Antioquia. Este taller tuvo una duración de dos horas. Aquí se problematizó la importancia de construir un currículo propio en la institución y la necesidad de que este se encuentre en relación al contexto y el proyecto educativo.

– *Entrevistas:*

Entendemos la entrevista como una estrategia que posibilita un encuentro en el cual interactúan dos personas, que pueden llegar a tener diferentes conocimientos, concepciones y diversidad de pensamientos y que a través del diálogo van construyendo nuevas formas de ver un hechos, problema o realidad, entonces “la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p. 30)

Este instrumento fue utilizado en dos momentos dentro del proceso investigativo:

En el primero de ellos la finalidad se centró en la recolección de información a través una entrevista semiestructurada, y por medio de la cual, pudimos conocer la lectura y experiencia directa de un docente que cuenta con una larga trayectoria dentro de la institución y quien nos pudo hablar un poco sobre los procesos históricos que ha vivido la institución en la última década, los diferentes contextos presentes, problemáticas internas y externas que vive la institución en cuanto a relaciones, el lugar que se le da a la institución desde el municipio y desde la voz de una parte de la comunidad guarneña, como también fortalezas y posibilidades de la institución y la comunidad. Esta primera entrevista buscaba información que nos permitiera realizar un acercamiento al contexto, en relación a la pregunta por el dónde estamos como institución educativa, primer momento en el proceso investigativo.

La segunda entrevista (ver anexo 2), fue estructurada en virtud de recoger la experiencia de la maestra Mary Sol Cano rectora de la Institución Educativa Loma Linda del municipio de Itagüí, en la construcción participativa de un proyecto educativo propio y en la construcción de espacios dialógicos en virtud de establecer buenas relaciones con las familias y la comunidad cercana a la institución. Ésta entrevista si bien, permite entender un poco la



experiencia vivida en la Institución Educativa Loma Linda, en cuanto a su de definición del cómo estamos como institución educativa, hacia dónde queremos ir y cómo lo logramos, su principal aporte para esta investigación fue la experiencia y propuesta de las comunidades de aprendizaje para la construcción de una escuela más abierta.

– *Grupos focales:*

Se entiende como un proceso que permite la indagación e interpretación de fenómenos que no son visibles o conocidos por todos, es decir busca “[...] interpretar en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas” (Fontas, Concalves, Vitale, Vigglietta, s.f, p. 1). Por eso para la utilización de ésta técnica es importante hacer uso de otros recursos como las imágenes, textos, dramatizaciones, ya que, a partir de ellos se analiza una problemática y así se obtiene nueva información.

Se realizó dos grupos focales, el primero con una madre de familia, docentes, directivos docentes y el segundo con estudiantes, los cuales estuvieron reunidos a alrededor de una hora, con el fin de construir en un formato previamente diseñado (ver anexo 7) una posible misión y visión para la Institución Educativa del municipio de Guarne, a partir de los sentires, deseos, conocimientos y experiencias que están en relación de lo que ocurre a diario en la institución, facilitando identificar la información que responde al momento hacia dónde queremos ir como Institución Educativa.

– *Encuesta abierta:*

Según el Banco de objetos de aprendizaje y de información (s.f.), es una técnica de recolección de información que se puede complementar con la observación y la entrevista, ya que, permite recoger información de un grupo representativo de personas; y aunque hay varios tipos de preguntas, en este caso se va utilizar abiertas, dado que posibilita recoger la voz y el sentir de los participantes, identificando por medio de ésta los conocimientos, deseos y posturas frente a la cultura escolar.



Se realizaron tres encuestas abiertas. La primera encuesta estaba dirigida a padres de familia de la institución educativa, donde se utilizó como espacio de concentración un encuentro institucional para la entrega de informes académicos. Hay que decir que en ella participaron padres de estudiantes de los grados de primero a undécimo tanto de la sede central como de las tres sedes anexas.

Los padres de familia se reunieron en grupos compuestos por cuatro integrantes, para dar en conjunto respuesta a dos preguntas, ¿Para qué mandan sus hijos a la escuela? Y ¿Qué escuela sueñan? En total se recogieron 38 encuestas en las cuales participaron un número cercano a 152 padres de familia de la institución. (Ver anexo 5)

La segunda encuesta estuvo dirigida a los estudiantes de la institución educativa, y en ella participaron estudiante de los grados de sexto a undécimo. La encuesta se realizó en horario académico con previa autorización de los directivos docentes y docentes de la Institución Educativa.

Los estudiantes que participaron se reunieron en grupos compuestos por 6 personas, con el objetivo de dar respuesta a las preguntas ¿Para qué vienes a la escuela? y ¿Qué escuela sueñan? En total se recogieron 40 encuestas, de las cuales participaron un número cercano a los a los 240 estudiantes. (Ver anexo 4)

La tercera y última encuesta estuvo dirigida a los docentes y directivos docentes. Se realizó de forma individual y contó con poca participación, debido a la falta de disposición de un espacio libre para la realización de la encuesta y al poco tiempo disponible que argumentaron tener los maestros que no participaron de ella. Por tal razón solo recogieron diez. (Ver anexo 6)

Estas encuestas buscaban obtener información que respondiera a las preguntas por el dónde estamos como institución educativa, y hacía dónde queremos ir, asuntos fundamentales para no solo conocer el estado actual, sino también el estado deseado, con la finalidad de ir dilucidando un horizonte institucional más pertinente a los deseos y expectativas presentes en el contexto.



3.7. Instrumentos para el análisis de la información

Para analizar la información recogida durante la investigación se hizo a través de diferentes técnicas las cuales se presentan a continuación:

– *Análisis de fuentes textuales:*

Hernández (2002), considera el análisis de fuentes textuales como un recurso ampliamente utilizado en didáctica de las ciencias sociales y tiene como objetivo analizar diferentes tipos de documentos escritos (autobiografías, artículos de prensa, crónicas, relatos, testamentos) con el fin de valorar el tipo de información que aporta y el punto de vista de su autor, en este caso se utiliza esta técnica para la revisión del PEI de la Institución Educativa del municipio de Guarne.

Hay que agregar que este recurso se complementó de una técnica que es el subrayado, permitiendo señalar en un texto cada una de las ideas que el lector considera importantes o útiles para desarrollar más adelante un trabajo de análisis o reflexión.

– *Matriz de análisis:*

Consiste en una tabla con dos columnas, la primera denominada componentes que agrupa elementos como horizonte de sentido institucional, relación escuela-comunidad, perspectiva pedagógica y curricular, actores educativos y ambiente escolar y la segunda nombrada como Fuente 1: Revisión documental del proyecto educativo institucional, en la cual se consignó en relación al componente, lo hallado en el PEI.

Dicha matriz fue realizada por los maestros en formación con el objetivo de hacer una lectura reflexiva y analítica del PEI, es decir, para saber dónde está la Institución desde lo que dice su documento institucional. (Ver anexo 1)

– *Matriz DOFA:*

Según Ponce (2007), es una herramienta de diagnóstico y planeación, cuyas siglas en español corresponde a Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas; se le conoce

también como un método útil para los trabajos participativos, dado que permite analizar un problema desde diferentes perspectivas.

Para la ejecución de este instrumento, se le solcito a los directivos docentes abrir un espacio en la institución educativa, en el que se invitará a padres de familia, estudiantes y docentes, con el propósito de que los actores participaran y dieran a conocer sus puntos de vista sobre el Proyecto formativo, relación escuela comunidad, gestión académica-administrativa, ambiente institucional y actores educativos, en relación a las debilidades que tiene cada elemento, las oportunidades que identifican, las fortalezas y debilidades que presentan cada uno de los componentes. Los DOFA se elaboraron en grupos y se construyeron cinco en total, permitiendo identificar el momento ¿Dónde estamos? como institución educativa. (Ver anexo 9)

Es preciso decir, que para la realización de este ejercicio nosotros como investigadores, llevamos unos DOFA que fueron construidos a través de las manifestaciones y voces que se lograron identificar en el proceso investigativo. El propósito de estos instrumentos de elaboración propia, fue hacer un contraste entre los DOFA construidos en este espacio y lo que los actores habían manifestado en otro momento.

-Categorización de la información:

Guerrero (2002), señala que los datos son recogidos por medio de las diversas técnicas utilizadas, para ser traducidos en categorías con el fin de hacer comparaciones y contrastes, además, facilita la clasificación y síntesis de la información recogida, resaltando los elementos o unidades significativas del punto de interés para la investigación.



Ahora bien, cabe señalar que en esta investigación se definieron dos categorías, la primera es proyecto formativo desde las voces de los actores educativos y la segunda es pertinencia social del Proyecto Educativo, dada la información recopilada, en la primera categoría emergieron subcategorías como: Horizonte institucional, Actores Educativos, Perspectiva Pedagógica y Curricular, Relación Escuela-Comunidad y Ambiente Institucional. Y en la segunda categoría surgieron subcategorías como: Contextos, Flexibilidad, Construcción colectiva y carácter social y finalmente apertura.

-Triangulación hermenéutica:

Según Cisterna (2005), la triangulación hermenéutica es cruce dialéctico de la información recogida en la investigación por medio de diferentes instrumentos. Por eso para poder realizar dicha triangulación es necesario

[...] seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangularla información con el marco teórico. (Cisterna, 2005, p. 65)

La información recopilada desde cada instrumento, se organizó en relación a las categorías y subcategorías, para poder observar y analizar apoyados desde el marco teórico asuntos que emergieron de forma reiterativa y que hablaban de deseos, problemáticas, realidades, oportunidades etc. Como permitió identificar enunciados que, si bien no eran reiterativos, eran significativos para el proyecto en la medida que generaban interrogantes e impulsaban nuevas búsquedas. Se cruzó la información obtenida en la matriz de análisis del PEI, las encuestas abiertas, talleres formativos, grupos focales, entrevistas, diarios de campo, y la teoría base, con el objetivo de describir los componentes del PEI y analizar la pertinencia del mismo.

-La interpretación de la información:

La interpretación es el momento donde se construye conocimiento, en este caso se hace el análisis y reflexión sobre lo encontrado en la investigación, pero al mismo tiempo se construyen posibles caminos a partir de las voces de los actores y la teoría para que la



institución consolide un proyecto educativo pertinente al contexto y las necesidades de la escuela- familia-comunidad, es decir se tomaron “elementos teóricos de base, que nos permiten pensar orgánicamente y, con ello, ordenar de modo sistémico y secuencial la argumentación”. (Cisterna, 2005, p. 70)

Las categorías establecidas posibilitaron la organización y las secuencias utilizadas para interpretar la información. Además, al agrupar la información en fortalezas, debilidades, retos, y aspiraciones, facilito su reflexión en contraste con los planteamientos teóricos.

-Siglas

Durante el desarrollo de este apartado en la investigación, para dar mayor claridad al texto se emplean las siguientes siglas: T.E: Testimonio de estudiantes, T.P.F: Testimonio padres de familia, T.D: Testimonio Docente, T.M.F: Testimonio madre de familia, T.D.D: Testimonio directivos docentes, y T.D: Testimonio docentes

CAPITULO 4: ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Componentes y características del Proyecto Educativo de la Institución Educativa del municipio de Guarne.

Para responder al primer el objetivo específico de la investigación se realizó la revisión del PEI a través de una matriz de análisis, un taller formativo, encuestas abiertas, entrevistas y grupos focales con los diferentes actores de la comunidad educativa, con el fin de describir cada uno de los componentes del Proyecto Educativo de la institución desde una perspectiva que trascendiese la mirada ministerial y que se enfocara en una lectura desde la visión escuela- familia-comunidad, ya que es una posibilidad de mirar las necesidades que tiene cada uno de los actores en el contexto.

A continuación, se presenta la descripción de los resultados obtenidos en las diferentes instrumentos aplicados y que estuvieron encaminada a identificar las fortalezas, debilidades, retos y aspiraciones desde cinco categorías las cuales son: horizontes de sentido institucional, relación escuela-comunidad, perspectivas curriculares y pedagógicas, actores educativos, y ambiente institucional¹ que tiene el Proyecto Educativo institucional de la Institución Educativa del municipio de Guarne².



Esquema 1: categorías de análisis de PEI²

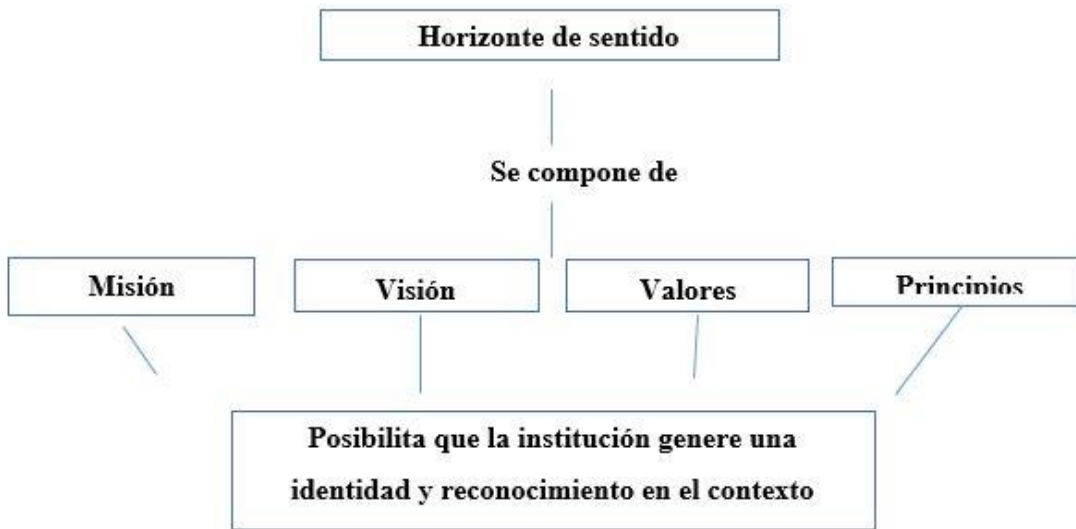
¹ Categorías de análisis del Proyecto Educativo institucional a la luz de la lectura escuela-familia-comunidad.

² Adaptación al esquema “COMPONENTES DEL PEI” propuesto por Vega, (2014)



4.1.1 Horizontes de sentido institucional

Esta categoría vincula asuntos relacionados con: misión, visión, principios, y valores institucionales, los cuales se convierten en elementos que permiten que toda institución establezca una posición y/o identidad en el contexto que se encuentra. Por esta razón, en el horizonte institucional deben estar plasmados las necesidades de formación de acuerdo al contexto donde se asienta, para así poder responder a las demandas que hace la comunidad a la institución, y de igual modo, que la comunidad pueda responder con las demandas que le haga la institución.



Esquema 2: Horizonte de sentido institucional (construcción propia)

Fortalezas

Misión

Se destaca el interés por “formar personas íntegras desde una política de inclusión” (Nuevo PEI, s.f, p.13) en cada uno de los niveles que ofrecen, es decir, desde preescolar hasta la media, donde cada ser humano que hace parte de esta institución sea capaz de transformar el entorno donde habitan, generando así relaciones de convivencia armónicas. Por eso, reconocen como medio la investigación, dado que ésta permite desarrollar habilidades de

pensamiento para responder a las demandas científicas del momento y además al proyecto de vida de cada alumno. Y esto se puede ver en las opiniones de algunos estudiantes, lo cuales señalan que en esta institución pueden

Adquirir ciertos conocimientos, para aprender a vivir en sociedad y que nuestros ideales sean alcanzados, para abrir nuestra mente a nuevos horizontes, nuevas culturas, nuevos conocimientos, ¡la adquisición de conocimientos es una herramienta fundamental para un buen desarrollo y mejor planeación de nuestro proyecto de vida! (T.E).

Prepararse para un futuro, compartir, desarrolla sus proyectos, fortalecen sus empresas y pueden liderar proyectos científicos. (T.E)

Estos testimonios permiten reconocer que en la institución hay una apuesta por la formación integral del ser humano, donde los estudiantes sean capaces, con los conocimientos adquiridos, de pensarse un proyecto de vida que les permita afrontar las realidades del presente y las que se presentarán en un futuro, y de este modo vivir de una mejor manera en la sociedad actual. Para eso resaltan también la importancia de liderar proyectos científicos que van en consonancia con la apuesta a formar en investigación.

Visión

La Institución Educativa se proyecta para el año 2020 ser una institución tecnológica, y para alcanzar esto señala que es necesario el trabajo en:

Valores como el trabajo, justicia, respeto, la tolerancia, la convivencia armónica, la solidaridad, la pluralidad y participación democrática entre otros [...] con educadores honestos, competentes e investigadores, comprometidos con la transformación del medio, en la formación de personas íntegras, siendo útiles a la sociedad. (Nuevo PEI, s.f, p.13)

Esto lo reafirman algunos participantes al señalar que la institución debe posibilitar a los estudiantes la adquisición de conocimientos:

[...] para que tengan una buena formación, para que tengan una socialización. Para que crezcan en: valores, autoestima, control, respeto por el otro, pasión por lo que hace. Y con esto ellos sean buenos líderes. (T.P.F)

Y además se puede ver reflejada la visión institucional en el sentir de los maestros, que al referirse a su lugar señalan que:

Un profesional a pesar de las vicisitudes que se presentan en mi ejercicio cotidiano. Ser guía, orientador de las buenas y sanas costumbres a mis alumnos dentro y fuera de la institución. Ser un referente para la comunidad educativa. Ser un colaborador con las actividades que se me asignan. (T.D).

En síntesis, la visión destaca la importancia de ser una institución tecnológica, con el fin de transformar las comunidades, el proyecto de vida de los estudiantes y el papel del docente, por eso el trabajo en la formación de valores sigue siendo un eje importante dentro de sus metas a conseguir.

Principios y valores institucionales

En el PEI (s.f) se destaca que los principios que permitirán llevar a cabo la misión y la visión son la formación para la paz, la libertad, la participación democrática, el reconocimiento de la identidad cultural, la búsqueda de la exaltación del trabajo y de la familia, el desarrollo científico y el pensamiento crítico, y en sí, en una formación académica, ecológica y en valores.

Lo cual va en sintonía con lo que manifiestan algunos participantes, puesto que señalan que es de vital importancia formar en valores, ya que según ellos se necesita una escuela

Que dialogue y no castigue, una escuela que incluya y no discrimine. Pero principalmente una escuela que exija y que eduque con valores para un futuro promisorio de nuestros alumnos. (T.E)

Buscamos excelencia, acompañamiento permanente, que perseveren los valores, que nuestros hijos respeten las diferencias de los demás, que tengan grandes conocimientos, que tengan sentido de pertenencia, que adquieran buen desempeño. (T.P.F)

Debilidades

En cuanto a las debilidades del horizonte de sentido institucional, de acuerdo a los testimonios y revisión del PEI se pueden evidenciar que no se señalan características de cada una de las subcategorías que lo componen, sino que se hablan de generalidades.

Misión, visión, principios y valores institucionales

La misión, la visión, principios y valores que se encuentra en el PEI (S.F), apuestan por una formación integral y una formación en valores, pero al mismo tiempo la institución busca preparar al estudiante para que responda a las demandas científicas de la sociedad actual, asunto que permite visualizar que la institución tiene dos distintas formas de soñarse su institución.

Además, en los testimonios de docentes se puede identificar que a la institución le “falta un propósito claro”, lo cual como ellos bien lo expresan genera “falta de compromiso” y que haya “...dicotomía entre el discurso y la acción de algunos miembros de la institución, falta de organización, la falta de responsabilidad, la falta de sentido de pertenencia y por ende un mayor compromiso en el direccionamiento institucional”.

Retos y aspiraciones

Misión y visión

Se realizó un trabajo con varios de los actores educativos donde plasmaron un ideal de visión y de misión para la institución a la que pertenecen, donde surgieron asuntos como:

En lo relacionado con la misión institucional los participantes (T.M.F, T.D.D y T.D), le apuestan a ser gestores de conocimiento y de convivencia, con el fin de servirles “a niños, jóvenes y adolescentes directamente, indirectamente a toda una comunidad principalmente rural, además a algunos estudiantes y comunidades de sectores urbanos. A todas aquellas personas que se quieren acercar al conocimiento” a los cuales se les brindará una formación integral para servirle a la comunidad, donde la investigación, la convivencia, la inclusión e

identificarse como una institución garante del derecho a la educación, se conviertan en sus principios y políticas institucionales.

En cuanto la consolidación de visión institucional, los participantes (T.M.F, T.D.D y T.D) señalan que para el 2022, desean convertirse en una institución de carácter investigativo, con el fin de tener un reconocimiento a nivel local y departamental, a través de la proyección a la comunidad y procesos investigativos.

Igualmente, otros participantes (T. E), consideran que una posible misión y visión debería tener en cuenta lo siguiente:

Formar estudiantes emprendedores, que le servirán a la comunidad educativa y en general, ya que la institución ofrecería conocimientos, cultura y convivencia, lo cual generaría como resultando la calidad humana que al mismo tiempo es una característica diferenciadora ante otras instituciones. Por esta razón piensan que para el 2020, debería ser una institución reconocida a nivel departamental por ser científica y tecnológica

4.1.2. Relación escuela-familia-comunidad

Esta categoría hace referencia a los tipos de relaciones que se establecen entre escuela-familia-comunidad, espacios de encuentros (de discusión, participación, construcción), y mecanismos de comunicación.



Esquema 3: relación escuela-familia- comunidad (construcción propia)

La relación escuela-familia- comunidad tiene una serie de subcategorías como se muestra en el grafico anterior, las cuales se deben analizar de forma general, ya que no hay información para particularizar cada una.

Fortalezas

En el PEI (s.f) se plasma que la institución se declara “abierta a toda la comunidad brindando de esta manera la oportunidad para darle las modificaciones necesarias, resultado de las sugerencias de los diferentes estamentos, [...] donde se dará oportunidad de comunicación, análisis y reflexiones finales.” (Nuevo PEI, s.f, p. 2).

La institución posibilita de acuerdo con el PEI la participación de la comunidad sobre las decisiones que se toman, con el fin de solucionar problemas juntos para que no sólo impacte a la institución, sino también a la comunidad, ya que se pretende fortalecer el sentido de pertinencia y la identidad cultural.

Debilidades

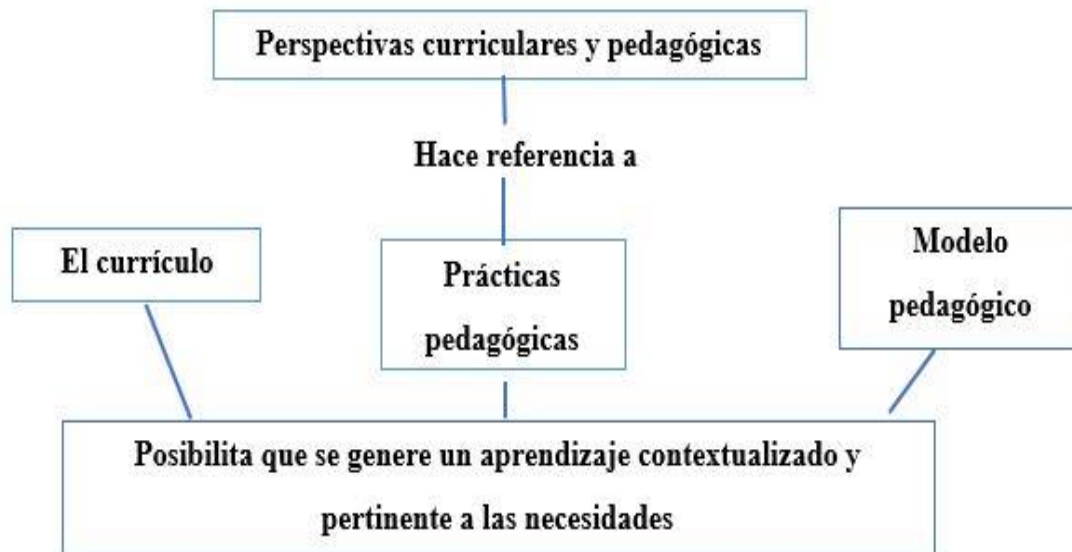
Se encuentra que algunos participantes (T.D) consideran que a la familia le falta compromiso para cumplir sus funciones, asimismo señalan que para la comunidad la educación no es concebida como una posibilidad, es decir, “la comunidad no ve en la educación una oportunidad de transformación para sus vidas” (T.D), lo que para el sentir de muchos ocasiona desorden, una comunicación poco clara, oportuna y a destiempo.

Retos y aspiraciones

Los participantes piensan que uno de los grandes retos es la búsqueda de mayor “responsabilidad de toda la comunidad” (T.D, T.D.D, T.P.F, T.E), porque de este modo se puede unir y fortalecer la relación escuela-familia-comunidad.

4.1.3. Perspectivas curriculares y pedagógicas

Este componente alude a los asuntos relacionados con lo académico, por esta razón se preocupa por asuntos como: el currículum, prácticas pedagógicas y modelo pedagógico.



Esquema 4: Perspectivas curriculares y pedagógicas (construcción propia)

Fortalezas

En el PEI (s.f), se deja ver que la concepción que tiene la institución de currículo es la de un “conjunto de responsabilidades de la Institución para promover una serie de experiencias y prácticas en las que se posibilita que el alumno/a pueda desarrollar su pensamiento”. (Nuevo PEI, s.f, p. 25), donde por medio de una pregunta problematizadora se transversalicen diferentes disciplinas, para lograr así, que haya una integración curricular, se dinamice los procesos de aprendizaje, y además se llegue a un aprendizaje significativo.

Igualmente, se señala en el PEI (s.f) que “La educación diversifica los currículos escolares, los hace accesibles a la comunidad, extiende los conocimientos a las sociedades y la Institución permite la obtención de esos conocimientos a través de métodos lógicos como el inductivo, deductivo, analítico y sintético” (p. 749).

Propone como parte de su metodología el trabajo por proyectos pedagógicos transversales, y en cuanto a la perspectiva pedagógica se enfocan en dos modelos los cuales se presenta a continuación:

Un modelo DESARROLLISTA–SOCIAL, enmarca pensamientos para acceder al conocimiento científico, permitiendo en los estudiantes aprender haciendo en busca de la libertad y al mismo tiempo contribuyendo a su proceso de aprendizaje para su proyecto de vida enfocándolo con un ser líder, creativo y crítico, según la misión y la visión institucional (p. 750).

Este modelo se propone para una sociedad industrializada, en donde se busca formar a través de la exploración cultural y que el alumno construya conocimientos a través de las experiencias vividas, facilitándole “aprender a aprender”.

El otro modelo es el SOCIO-CRÍTICO el cual busca el:

[...] desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo [...] y ello garantiza no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino también el conocimiento pedagógico, polifacético y politécnico, y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. (Nuevo PEI, s.f, pp. 22-28).

En este modelo se le apuesta a un trabajo colectivo y al desarrollo formativo del sujeto.

Debilidades

Desde la mirada de algunos participantes se considera que a la institución le hace “falta seguimiento y continuidad en los procesos académicos” (T.D), ya que en ocasiones no se le da continuidad desde los directivos a los procesos disciplinarios y académicos, generando que se llegue a expresar que hay una “Dicotomía entre el discurso y la acción de algunos miembros de la institución” (T.D) y por ende poco compromiso y organización en relación a lo pedagógico y curricular.

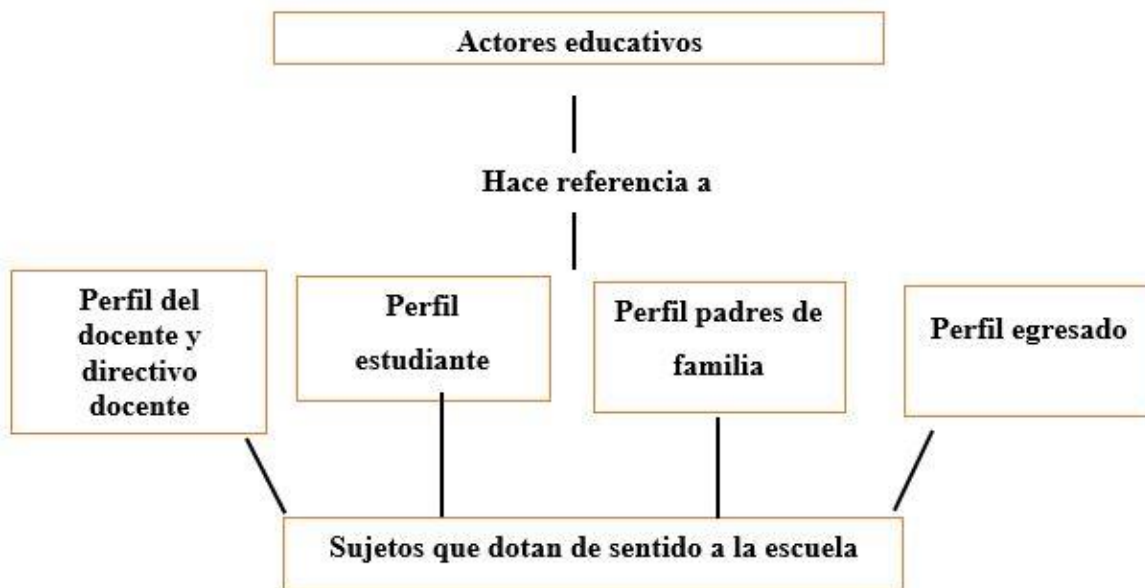
Retos y aspiraciones

Con relación a esta categoría, puede decirse que el principal sueño es que se cree “un currículo flexible donde se fortalezca realmente las potencialidades de los estudiantes” (T.P.F), lo cual se puede llevar a la práctica mediante la investigación y la articulación

escuela-familia-comunidad. Asimismo, consideran necesario pensarse en otro tipo de escuela “Una escuela que direcciona y no castiga, una escuela que dialogue y no castigue, una escuela que incluya y no discrimine” (T.D)

4.1.4. Actores educativos

Esta categoría está relacionada con el perfil de cada uno de los actores educativos que hacen parte de la Institución Educativa.



Esquema 5: Actores educativos (construcción propia)

Fortalezas

La Institución Educativa en su PEI (s.f) destaca el rol que cada uno de sus actores educativos cumple. Se encuentra entonces que el estudiante debe ser un mediador cultural, reflexivo, líder, socializador, crítico, apasionado por la investigación y la innovación, con una formación que le permita elaborar una concepción de mundo, a través de un proceso de apropiación histórico-práctico, analítico, capaz de decidir, con iniciativa, creatividad, con gusto estético, sensible y con apropiación artística.

Los docentes por su parte deben ser profesionales de la educación, con perfecto equilibrio de su estado anímico y físico, con aptitud positiva, un orientador y crítico permanente de su profesión y actualización, que participe en procesos comunitarios, que tengan la capacidad de fomentar la creatividad y la autonomía.

El directivo docente debe ser una persona con calidad, con carisma y sentido de pertenencia, abierto con todos los actores educativos, un profesional de la educación, responsable y comprometido con la Institución Educativa, líder en el quehacer pedagógico, un puente para resolución del conflicto, con la capacidad de promover afirmación en valores y el trabajo en equipo.

Los padres de familia son considerados como elementos fundamentales para la consolidación de la identidad del ser, debido a eso en el PEI (S.F), se les pone como función ser los primeros educadores de sus hijos, ser acudientes ante las principales actividades promovidas por la institución, comprometidos con la institución, con sentido de pertinencia, que promuevan en sus hogares el diálogo formativo, promotores de valores en sus hijos y que busquen originar una imagen positiva de la educación.

Y el egresado debe ser una persona con gratitud hacia a la institución, comprometida con la sociedad y con su entorno, que a través de su accionar muestre su formación en valores y que demuestre una imagen que este en coherencia a la filosofía institucional.

Debilidades

Para muchos de los actores partícipes (T.D, T.E, T.P.F), “hay un desorden del personal docente, desinterés de los estudiantes por el estudio y falta de acompañamiento por parte de las familias a sus hijos”

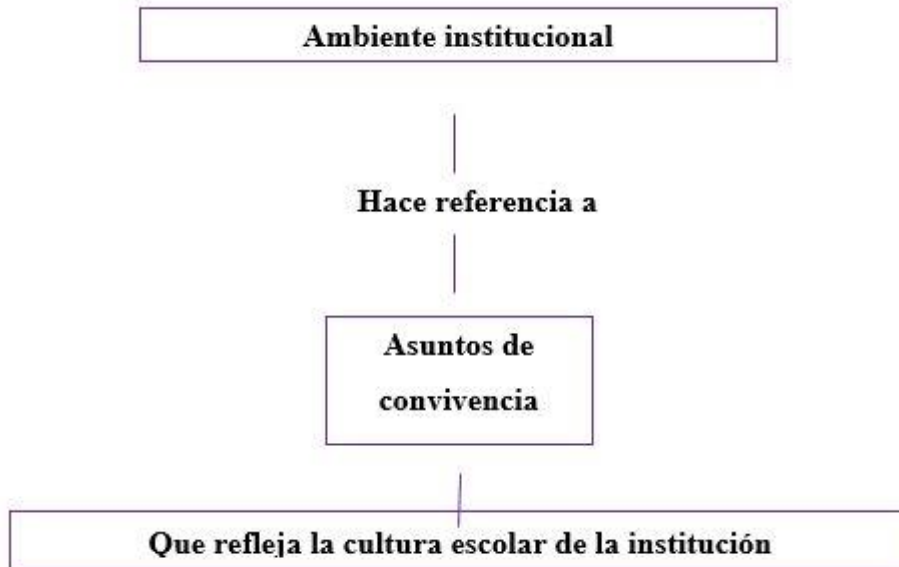
Retos y aspiraciones

Los maestros desean que se les siga viendo “como líderes que acompañan, generadores de conocimiento y curiosidad” (T.D), y que a los estudiantes se les vea como personas orgullosas de pertenecer a su institución y con una “escuela con profesores más capacitados para así aumentar sus conocimientos”. (T.E)



4.1.5. Ambiente Institucional

Hace relación a todos aquellos elementos que posibilitan la convivencia escolar y refleja la cultura que se ha venido instaurando en las instituciones, es decir, tiene que ver con asuntos de convivencia (Organización institucional, Liderazgo pedagógico de los directivos, La percepción de autonomía: responsabilidad, Direccionamiento institucional, Factores físicos, Factores externos, Necesidades y demandas, Relaciones internas, identidad y conflicto).



Esquema 6: ambiente escolar (construcción propia)

Fortalezas

De acuerdo con esta categoría y como lo plantea el PEI (s.f), las principales fortalezas de la institución son: encontrarse en una zona rural, que su sede central haya sido remodelada, generando así nuevos espacios para la socialización. Además, que una de sus sedes cuente con un salón comunal.



Del mismo se destaca que está “influenciada por una zona agro-industrial” (nuevo PEI, s.f, p. 9), donde la mayoría de la población se emplean como mayordomos, agricultores rasos o trabajadores de fábricas.

También se reconocen por parte de algunos testimonios “el aprovechamiento del espacio para diferentes actividades”. (T.D)

Debilidades

Se puede evidenciar según el PEI (s.f), que la población que se asienta en la zona aledaña a la institución es flotante, lo que dificulta generar identidad institucional.

De igual modo se visualiza de acuerdo a algunos participantes (T.D), que falta compromiso con algunas de sus sedes anexas, conllevando a tensiones entre sus actores educativos.

Retos y aspiraciones

Los participantes (T.P.F) desean “Que haya igualdades de condiciones tanto en las sedes secundarias como en la sede central”; además, sueñan con un lugar limpio, lleno de plantas, una biblioteca muy bien dotada, que incentive a la lectura, donde los niños y las niñas no se agredan, que no exista el *bulling*, que se destaquen por sus valores

Igualmente, los profesores (T. D) anhelan frente al ambiente institucional una infraestructura idónea, cómoda, agradable, bella. Y los estudiantes (T.E), sueñan con una institución que tenga cancha de microfútbol, que tenga zonas verdes, contar con casillero, un entrenador para que seamos más ágiles en educación física, con plantas, parques de diversiones, juegos de mesa, de deporte por ejemplo balones, loterías, cartas, voleibol, etc.... “que el colegio tenga una mejor estética, ya que es considerable que es algo que influye mucho en el aprendizaje”.



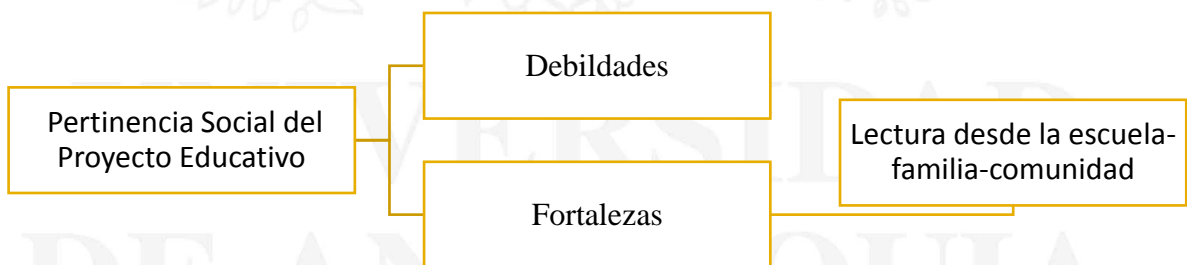
4.2. Análisis de los componentes y características del Proyecto Educativo

Institucional en clave de la relación Escuela-Familia-Comunidad desde las voces de los actores de una Institución Educativa de Guarne.

Para responder al segundo objetivo de la investigación, se partió de la información recogida en la matriz de análisis del P.E.I, un taller formativo, encuestas abiertas, entrevistas y grupos focales con los diferentes actores de la comunidad educativa, es decir, se cruzó la información que se encontró en el PEI (horizontes de sentido institucional, relación escuela-comunidad, perspectivas curriculares y pedagógicas, actores educativos, ambiente institucional), con lo que señalaron las voces de los actores educativos y la teoría de base. Este análisis se realizó considerando tres momentos: ¿Dónde estamos?, ¿Hacia dónde queremos ir? y ¿cómo lo logramos?

4.2.1. ¿Dónde estamos?

Desde las voces de los participantes surgieron asuntos que permiten hacer una descripción de fortalezas en relación a: sentido de pertenencia, calidad humana, relaciones agradables entre la comunidad educativa, e inclusión. Y debilidades agrupadas en: falta de compromiso, desorden institucional, falta de continuidad en los procesos, falta de un propósito común, fallas en la comunicación y la desarticulación entre escuela y comunidad.



Esquema 7: Dónde estamos desde las voces de los actores (construcción propia)



Fortalezas

Para los actores de la Institución Educativa del municipio de Guarne el sentido de pertenencia es un aspecto positivo presente en sus relaciones, ya que, ellos evidencian que hay un “Compromiso con la comunidad educativa. Empeño y las ganas que se pone cuando se realizan las actividades” (T.D). Además, los docentes rescatan el emprendimiento que tienen los docentes y directivos. Igualmente señalan los valores institucionales y su contexto rural como una característica diferenciadora frente a otras instituciones. Los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes, expresan que la población estudiantil en su gran mayoría se reconoce como parte fundamental de la institución, por tal motivo, ellos la respetan, se sienten identificados con ella, y buscan por medio de su participación que la institución sea reconocida por la comunidad.

Frente a la calidad humana, los docentes enuncian que en la institución hay “ambiente sano comprensivo, ético y profesional del directivo o directivos. El espíritu humano. Ayuda mutua” (T.D), además estos sienten amor por su quehacer pedagógico y consideran que se les abre espacios para reflexionar sobre sus prácticas, rescatando así que hay una cualificación en los docentes, lo cual, los hace idóneos para desempeñar su labor.

La comunidad educativa exalta como una característica la parte humana de sus actores, como también la existencia de valores y principios para la convivencia, algunos de ellos son: la humildad, tolerancia, el respeto entre otros.

En cuanto a las relaciones institucionales la comunidad educativa manifiesta que son agradables, ya que, se goza de espacios que generan “Compañerismo, colaboración compromiso por parte de la mayoría” (T.D), y además hay “Apoyo personal y acompañamiento en la cualificación” (T.D), del mismo modo, los docentes consideran que hay empeño y ganas para llevar a cabo las actividades que se proponen. La mayoría de los actores señalan que sienten respeto entre todos los miembros, lo cual, como ellos lo expresan, conlleva a un buen ambiente escolar.

Finalmente exaltan que su mayor fortaleza se encuentra en la política de inclusión que presenta la institución, lo que se ve reflejado en expresiones como “Acogida para con los

estudiantes (a veces). El recibimiento al estudiante sin discriminar por estado académico o disciplinario” (T.D).

Debilidades

Uno de los malestares más frecuentes está en relación a la falta de compromiso, bien lo mencionan cuando dicen que hay “Carencia de compromiso de algunos entes de la comunidad educativa, para con la institución” (T.D), “La falta de responsabilidad” (T.D) y “La falta de compromiso de los padres de familia” (T.D).

Se percibe también que uno de los aspectos negativos que hacen referencia los actores educativos es el desorden institucional, lo afirman al decir que hay “dicotomía entre el discurso y la acción de algunos miembros de la institución” (T.D), “La falta de organización. Un PEI propio de la institución (falta un propósito claro)” (T.D), lo que conlleva como lo mencionan los docentes a un desorden administrativo, en matriculas, exceso de reuniones para los padres de familia, y ausencia de los directivos en sus sedes anexas.

Se señala por otro lado, falta de continuidad en los procesos, donde los docentes consideran que tanto ellos como los directivos docentes, le deben dar continuidad a los procesos disciplinarios y académicos, puesto que ellos visualizan en la práctica “falta de seguimiento y continuidad” (T.D.T.DD. T.E.T.P. F), afectando así la planificación y el mejoramiento institucional.

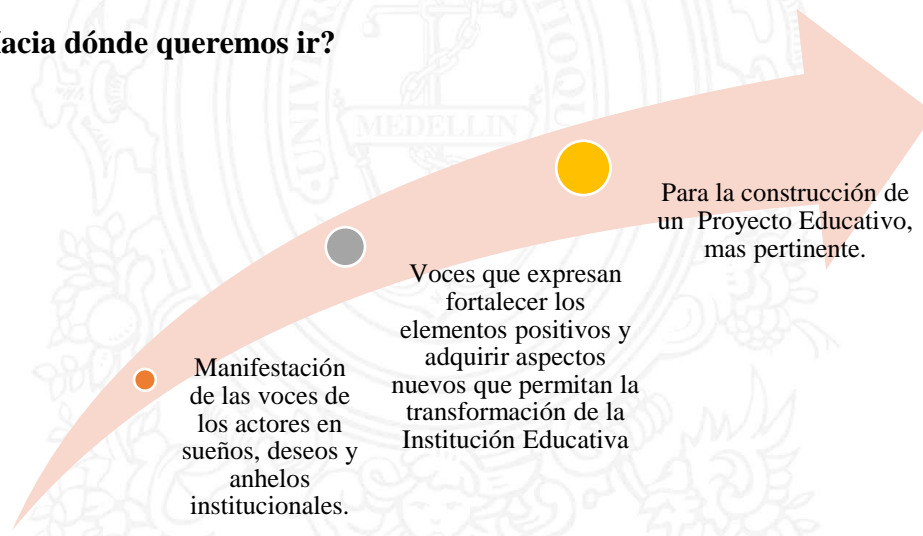
Otro aspecto negativo está en relación a las fallas en la comunicación, donde los docentes por ejemplo dicen que hay una comunicación inconclusa, con supuestos, y no está acorde a los tiempos institucionales, además no hay “una comunicación clara y oportuna” (T.D), generando así “Comunicación distorsionada y comentarios de pasillo” (T.D.T.DD. T.E.T.P. F) y que se lleguen a críticas que carecen de fundamentos hacia otros.

En relación a la desarticulación entre escuela y comunidad, los docentes afirman que “la comunidad no ve en la educación una oportunidad de transformación para sus vidas” (T.D), lo que impide que haya un acercamiento participativo al quehacer de la escuela.



De acuerdo a lo anterior, se puede ver que la institución tiene unas relaciones de una escuela cerrada, ya que, se identificó que existen tensiones entre los diferentes actores educativos, debido a la desorganización institucional y a que su horizonte no refleja las demandas, expectativas, y/o necesidades del contexto y la comunidad, lo que ocasiona que la institución no se piense y repiense así misma; en palabras de Henao y Henao (2013) ésta es una escuela canónica, donde su “mirada es la prescripción, la norma, la regla. Ella cae en el lugar común de señalar lo mismo de siempre” (p. 80), en otras palabras, una escuela que carece de propósitos claros para lograrlo.

4.2.2. ¿Hacia dónde queremos ir?



Esquema 8: Hacia dónde queremos ir. Construcción propia.

En este apartado se recogieron los sueños, expectativas y deseos que manifestaron los actores de la Institución Educativa del municipio de Guarne, con respecto a las categorías: Escuela-familia-comunidad, ambiente institucional, actores educativos, perspectiva pedagógica y curricular, y horizonte de sentido institucional.

Los actores educativos sueñan con una mejor relación entre escuela-familia-comunidad, donde se quiere la integración y participación de toda la comunidad educativa, las familias, y la comunidad del contexto a la escuela. Los docentes, por ejemplo, señalan su

deseo de lograr una "Responsabilidad de toda la comunidad" (T.D), es decir, que la escuela, no se vea como una institución sólo responsable de quienes están adentro, sino que se vea como una responsabilidad de todos y que pertenece a todos, tanto de los que permanecen en ella, como de quienes tienen dinámicas a su alrededor; haciendo hincapié en que los padres de familia realicen acompañamiento constante de los procesos institucionales.

Los padres de familia en sus expresiones, visualizan la escuela como un complemento de lo que se les brinda en los hogares, así lo dicen: "Una escuela con prosperidad, con responsabilidad social, y que sea un complemento de la educación que se le brinde en la familia" (T.P.F).

Por otro lado, al preguntar a los diferentes actores sobre los retos y aspiraciones en cuanto al ambiente institucional o clima escolar, se evidencian unos deseos relacionados con el mejoramiento de la infraestructura, aprovechamiento de espacios, aseo, lugares agradables etc., en general enfocados a aspectos físicos.

Frente a la pregunta hacia dónde queremos ir como institución educativa, también surge otro aspecto que demandan las docentes y directivos docentes, estudiantes y padres de familia, la cual es la inclusión que se ha venido manejando como una política institucional, ya que, desde ésta se le abre las puertas a todo aquel estudiante que solicite un cupo, y esto permite que la inclusión no se quede sólo con la apertura a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que engloba la población vulnerable y que tiene unos niveles de pobreza elevados. Pero se trae a colación aquí porque las voces anhelan la continuación de esta política, pues afirman que: "Sueño con que la escuela siga siendo incluyente" (T.P.F).

Los estudiantes y padres de familia desean que el aprendizaje se convierta en un placer o en goce, y por ende la misma escuela debería ser un lugar de agrado para que cada uno de los actores disfruten, compartan, se forman y aprenden etc., y de este modo busquen responder de la mejor manera al futuro, pues si se aprende por placer y gusto, se podrá responder mejor a las demandas globales, como seres profesionales, trabajar en algo digno, servir a la sociedad y por tanto ser "personas de bien", es así que se desean por parte de los padres de familia y estudiantes que, a la hora de elegir una profesión u oficio, no tengan dudas ni miedos, sino que tengan claridad de afrontar y servir a la sociedad después de



terminar el bachillerato y que mejor que estas decisiones sean con el apoyo y orientación de la escuela frente a la elección que realicen los sujetos en formación. Este deseo que manifiestan los padres de familia, también encuentra un respaldo en esa escuela que sueñan los estudiantes, afirmando que “desde los grados inferiores haya una guía vocacional, para cuando se llegue el momento de elegir una carrera se tenga certeza de hacerlo” (T.E).

Los docentes expresan que quieren una escuela con una gestión administrativa excelente y además con una escuela que tenga sueños y logre cumplirlos. De igual modo, desean frente a la perspectiva curricular “un currículo flexible donde se fortalezca realmente las potencialidades de los estudiantes” (T.D)

Otra de las demandas de los estudiantes y padres de familia es el deseo de tener recurso humano capacitado, no se especifica cuáles actores, pero manifiestan un deseo de tener actores en la Institución Educativa con mayor formación y capacitación en diferentes aspectos, lo cual, muestra un interés por una formación completa de los sujetos que se encuentran en la Institución Educativa. Además, consideran necesario que los maestros sean los actores que permitan la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, donde éstos, puedan tener espacios de participación, dar sus puntos de vista, pero a la vez que fomenten un proceso formativo autónomo donde sean ellos quienes se estén evaluando y autorregulando en sus aprendizajes.

Los diferentes actores de la Institución Educativa del municipio de Guarne desean, sueñan y proponen un horizonte institucional donde se destaca en la proyección hacia al futuro la formación en: valores, integral, e investigativa.

Hay que decir, que estos sueños de una escuela mejor no sólo lo expresan las voces de los diferentes actores, también están plasmados en el documento institucional P.E.I, cuando se proyectan una formación de personas integrales, emprendedores, transformadores de su entorno, como también cuando resaltan la investigación y desean fomentarla, además cuando afirman la necesidad de participación de los padres de familia y toda la comunidad en la escuela y entre otros aspectos ya descritos, que configuran un ideal de escuela que se quiere.



En hacia dónde vamos, se logró identificar la variedad de sueños, anhelos y deseos que tienen frente a la escuela, muchos de los cuales en ocasiones salen de las necesidades de ver su institución educativa transformada para un bien colectivo, pero también surgen sueños que expresan una motivación por continuar fortaleciendo aspectos que ya se tienen, pero que no se quieren dejar perder.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que los actores educativos de la Institución Educativa del municipio de Guarne, sueñan con una escuela contextualizada, que sea capaz de transformar su realidad desde la posición crítica y analítica de sus actores, donde se piense la idea de formación más allá de las cuatro paredes de la estructura donde se edifique la escuela. Ellos desean una escuela con una formación integral y una formación en valores, ya que esto generaría que todos los actores se formen en autonomía, en decisión, en fortalecer el proyecto de vida y por tanto sean reconocidos como actores políticos en la escuela; lo que de acuerdo a Ortega (2004) corresponde con una escuela abierta, donde sus proyectos sean pertinentes a las necesidades reales de la institución, se trascienda de las demandas sociales a las demandas del ser. En palabras, de Henao y Henao (2013), esta escuela es aquella que “[...] contextualiza, interpreta, crítica, discute y re-crea su propuesta de formación, y la transforma en prácticas institucionales, pedagógicas, didácticas y formativas, colectivamente construidas y consensuadas en el marco de unos acuerdos que, a manera de principios, le otorgan sentido” (p. 68).

Razón por la cual, la escuela debe buscar que su comunidad educativa no se vea solamente como un grupo conformado para responder a las demandas normativas, sino que sus miembros: docentes, estudiantes, padres de familia, y demás, trabajen de la mano con el fin de construir su Proyecto Educativo desde las necesidades y posibilidades.

Con todo y lo anterior, hay decir, que los momentos dónde estamos y hacia dónde queremos ir, establecen una relación, debido a que cuando los actores expresan unos sueños y deseos, al mismo tiempo hablan del estado actual de la escuela. Se hace fundamental que la escuela como institución que contribuye al proceso formativo del sujeto, la familia y la comunidad realice un constante ejercicio de diagnóstico desde el cual reflexione críticamente su estado actual, buscando no sólo quedarse con los elementos identificados, sino que se pueda llegar a hacer transformaciones de cambio en su quehacer pedagógico.

La Institución Educativa del municipio de Guarne tiene el deseo de seguir con su política de inclusión, pero se hace necesario reestructurarla y reorganizarla, pues si bien es nombrada en el PEI e incluso en muchos casos se lleva a la práctica, es importante que los actores educativos establezcan unos parámetros y unos procesos claros, ya que se debe tener en cuenta que la inclusión no es abrir las puertas a todo aquel que llegue, sino que se incluyan con sentido. La necesidad que se clarifique la política de inclusión se encuentra en el hecho, de que la institución entienda por ésta, tener sus puertas abiertas para recibir a todo aquel que solicite un cupo, no importando su edad, su nivel socioeconómico, sus procesos formativos en otras instituciones, etc., por lo que se puede decir, que más que tener una política propiamente inclusiva, la institución está respondiendo a las demandas ministeriales de garantizar una parte al derecho a la educación. Hay que aclarar que este derecho se compone de cuatro componentes: Asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, por lo cual no puede restringirse sólo al hecho de garantizar el acceso al sistema de educación pública; se hace necesario que la escuela busque de la mano de las autoridades responsables poder garantizar las condiciones necesarias para dar cumplimiento a este derecho.

La institución por otra parte, está entendiendo la apertura como su disposición de brindarles espacios a todos los proyectos externos que llegan a ella, sin tener en cuenta, si estos son afines y responden al Proyecto Educativo. Esto quedó consignado en uno de los diarios pedagógicos realizados para el semestre 2015-2 cuando en el desarrollo de una sesión

[...] hubo dos interrupciones por parte de una joven que se encuentra en otro proyecto que tiene la institución, ella quería brindar su clase en la hora que yo tenía. Esto me generó mucha molestia, pues hablando con la muchacha ella me dijo que tenía orden directa de la rectora de tomar mi espacio para realizar el proyecto que está realizando (Rodríguez, L.2015, párr.33).

El problema no está en que le abran espacios a otras instituciones, sino que, al hacerlo y no tener claridad sobre su propio sentido educativo y horizonte institucional, tiende a perderse adoptando una cantidad de proyectos que no son propios y que en muchas ocasiones se encuentran descontextualizados, generando con ello desorden institucional, porque no se respetan los espacios, la agenda semanal, los tiempos de los docentes y estudiantes, y no hay

³ Rodríguez, L. (2015). Maestra en formación de la Licenciatura de Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

suficiente información de los objetivos de los proyectos, conllevando a que se den tensiones entre docentes, estudiantes y directivos docentes. Esto igualmente se percibió en las prácticas pedagógicas:

[...] no sabía que iba a haber clase, sólo en la noche del día anterior me enteré, ya que para esta semana se habían programado varias actividades pues era la “Semana institucional”; realmente no me gusta el desorden, pero veo que estas son las dinámicas que se presentan en el colegio y por tanto hay que saberlas afrontar (Rodríguez, L. 2015, párr. 4)

Es así, como esta práctica de cambiar los planes institucionales se ha vuelto frecuente y se ha naturalizado, llegándose a establecer una relación directa entre las fallas presentadas en los procesos de diálogo y la percepción de la falta de una mayor organización institucional, pues al no fluir el proceso comunicativo se tiende a fallar en el resto de procesos. Cabe decir, que la importancia del diálogo en un ámbito educativo permite que los sujetos interactúen, tomen decisiones, que haya confrontación, lleguen acuerdos y se generen acciones buscando transformaciones en pro del bien común, así lo afirma Calderón (2014) al decir que:

Una praxis educativa como perspectiva dialógica, implica necesariamente, un acercamiento a los sujetos de la educación –educandos-educadores, comunidades, regiones, organizaciones, entre otros-, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellos, los diferentes niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están (Freire, 2005 y 2007b). (p. 64).

Si bien los actores educativos sueñan con una escuela dialógica, en el presente tienen dificultades para establecer espacios de diálogo permanente con las familias y la comunidad; es común escuchar por parte de toda la comunidad educativa sobre la falta de compromiso de los padres de familia, que parece verse reflejada en su poca asistencia a los encuentros programados por la institución.

Esta realidad se presenta en una escuela que atiende en su gran mayoría a una población rural perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2, donde los padres de familia se emplean en servicios doméstico, trabajos de agricultura, mayordomías, obreros de empresas locales, trabajo formarles e informarles. La evidente búsqueda diaria por la subsistencia, puede conllevar a que desde allí se configure por parte de los padres de familia



unas visiones de la escuela donde ésta se vea como lo menciona Bello y Villarán (2009) “...como una institución útil sólo cuando incorpora servicios de alimentación (desayuno o almuerzo escolar) y de cuidado de la salud, o cuando se ofrece a la familia una compensación económica por la asistencia de los niños a las clases” (p. 123).

La corta disposición de tiempo que manifiestan tener los padres de familia para el seguimiento y planificación escolar de sus hijos, hace que al ser convocados por la institución a las reuniones respondan con la poca asistencia a estos espacios institucionales, los cuales terminarán convirtiéndose en el mejor de los casos, en ausencia de la voz de los padres de familia, en un diálogo exclusivo de docentes y directivos docentes, una amenaza a la búsqueda por potencializar unas buenas relaciones y en la construcción conjunta de conocimiento.

Este panorama alimenta la idea de los maestros de que no se puede contar con los padres de familia, pues demuestran con su ausencia poco compromiso no sólo con la institución, sino con el proceso formativo de sus hijos; lectura que resulta ser peligrosa para la configuración de unas buenas relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad, pues cada vez más se llegará al ejercicio de toma de decisiones por parte de la institución sin contar con la voz de este fundamental actor educativo, el cual, al ver que la escuela sigue decidiendo, trabajando, funcionando y educando a sus hijos, a pesar de su ausencia, no ve la necesidad de participar, pues no se siente parte fundamental en la toma de decisiones, simplemente confía en que la escuela decidirá y realizará lo que considere desde su lugar que es mejor para sus hijos, postura que agudiza la problemática al convertirse en un círculo vicioso.

Otro de los factores que podría generar la falta de compromiso por parte de los padres de familia con la escuela, y que se está viendo reflejado en su poca participación de las actividades institucionales, puede ser el poco conocimiento que estos tienen frente al lugar que se les ha dado desde el Proyecto Educativo Institucional. Hay que decir que la Institución Educativa del municipio de Guarne, establece de forma escrita en su P.E.I que los padres de familia son un elemento fundamental para el proceso formativo y la consolidación de la identidad del ser, y desde esta ubicación de reconocimiento, les recuerda responsabilidades y funciones como son: ser los primeros educadores de sus hijos, promotores del diálogo

formativo en sus hogares, comprometidos con la institución educativa, ser acudientes ante las principales actividades promovidas por la institución etc.

A pesar de que desde el P.E.I se les reconoce a los padres de familia un lugar como el anteriormente descrito, persiste de su parte, el poco compromiso con la escuela como institución que contribuye al proceso formativo, lo cual refleja falta de compromiso con la formación de sus hijos; realidad que hay que aclarar no puede ser atribuida de forma exclusiva al limitado tiempo disponible que se cree tienen los padres de familia para responder a las demandas de la escuela, pues el poco conocimiento y apropiación de los padres sobre lo contemplado en el P.E.I, puede tener como origen las prácticas desde las cuales se ha venido construyendo no sólo este tipo de documentos, sino la escuela misma.

En relación con lo anterior, se hace necesario también decir que la señalada falta de compromiso de los padres de familia, reflejada en su poca asistencia a las reuniones citadas por la institución, podría estar siendo causado por los objetivos y la finalidad que se les está dando a estos encuentros, pues los padres de familia si bien reconocen la necesidad de un mayor compromiso de su parte para con la escuela, se quejan sobre el exceso de reuniones, un sentir que no debe ser omitido u obviado por la escuela. Desde esta denuncia realizada por los padres de familia cabe preguntarse ¿cuál es el sentido de estas reuniones? ¿Para qué se les está citando? ¿Será que la escuela está invitando a los padres de familia para que sólo reciban anuncios e información general o para ser escuchados y construir de forma conjunta, a partir del diálogo abierto y propositivo los mejores caminos a transitar en la búsqueda por el bienestar común? Frente lo anterior Jaramillo, R, Morales, L y Zapata, A. (2004), dicen que:

[...] en la mayoría de las instituciones se utiliza el voto, las reuniones y las asambleas, con una actitud de cumplimiento o formalismo, más no como un mecanismo impulsor de propuestas y toma de decisiones colectivas a través de un debate abierto (p.125).

Esta actitud que reduce estos mecanismos de participación a un simple formalismo, puede ser una razón por la cual, no sólo los padres de familia de la Institución Educativa del municipio de Guarne, parecen no conocer el lugar y las responsabilidades que se les ha asignado como actores educativos dentro de lo contemplado en su P.E.I, sino que la escuela



entra a desconocer una parte de los cambios que ocurren en su contexto más cercano, pues está en el afán de responder con la realización de un documento, que se cree obligatorio, y en virtud de éste, la optimización del tiempo institucional aboga por definir en solitario tales cuestiones y en el mejor de los casos, se restringe a realizar un trabajo de socialización frente al resto de su comunidad, más que hacer un esfuerzo por consolidar espacios para un proceso de diálogo permanente.

Al no tener consolidados espacios permanentes de diálogo entre todos los actores, en la escuela se pueden ver afectadas las relaciones y la convivencia, lo que podría amenazar el ambiente institucional, entendiendo este como lo menciona Kahr, (2010) citando a Martín (S.f):

Es el ambiente generado en una institución educativa a partir de las vivencias cotidianas de sus miembros en la escuela. Este ambiente tiene que ver con las actitudes, creencias, valores y motivaciones que tiene cada trabajador y que se expresan en las relaciones personales y profesionales. (p.9)

Es así que el ambiente o clima escolar hace referencia a la convivencia escolar que hay dentro de la Institución Educativa, es decir, todo aquello que se va expresando o manifestando por parte de los docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y todos aquellos actores que hacen parte de la escuela. Sin embargo, al preguntar directamente sobre el ambiente escolar los actores no responden en relación a esta concepción, sino que se enfocan en señalar aspectos en dirección al embellecimiento y aseo de la infraestructura.

Una de las expectativas dentro de la escuela soñada por los estudiantes y padres familia es que el proceso de aprendizaje se convierta en un goce; pero ¿qué están viviendo actualmente los estudiantes en la Institución Educativa? ¿Por qué esta demanda? Quizá la escuela no haya realizado aún los cambios y transformaciones que actualmente se requieren, y como lo dicen Henao y Henao (2013), se ha quedado con los pilares de homogenización, centralización, transmisión igualitaria de conocimientos y como un dispositivo de control del cuerpo y de ideas, lo que hace que la escuela y por tanto el aprendizaje se conviertan en escenarios aburridos, donde toca ir por cumplir y no por deseo y gusto. Lo que implica que la escuela debe cambiar su estructura estancada en la reproducción de conocimientos y buscar



nuevas alternativas, abierta a las nuevas corrientes de pensamiento, a una escuela de y para la vida en la que se construyan como lo menciona Henao y Henao (2013) otras relaciones entre el poder- saber.

Una escuela de y para la vida obligatoriamente requiere romper paradigmas, y trascender de un currículo cerrado a un currículo abierto, desde el cual se repiensen constantemente los procesos. Reconociendo esa necesidad, los docentes desean tener un currículo flexible, por tanto, ven la necesidad de realizar en la institución unos cambios estructurales, aspecto que refleja que la mirada de los actores va más allá de lo que a simple vista se ve en la escuela, haciendo de esta manera una solicitud de una transformación profunda que se requiere.

Hay que precisar que el currículo flexible como lo nombran los actores, es básicamente una apertura de los límites entre los diferentes campos y áreas del conocimiento, como lo señala Malagón (2005); esta apertura atiende a las necesidades o intereses del espacio educativo y de quienes lo conforman, lo que implica que para configurar un currículo flexible se deben abrir espacios con las familias y la comunidad, para debatir intereses, características, expectativas de la escuela que sueñan y a partir de eso, reconstruir todo el currículo, permitiendo claramente su flexibilización.

La construcción de un currículo no se puede desligar del Proyecto Educativo, ya que, ambos le permiten a la institución tener una propuesta formativa con sentido y propósitos claros que están en relación con las fortalezas y necesidades del contexto. Se puede decir, entonces, que un Proyecto Educativo es la columna vertebral de la escuela, posibilitando que se den prácticas de autonomía, donde todos los actores educativos busquen una meta en común, dando lugar a cambios y transformaciones a la vida de la comunidad.

De tal manera, que un Proyecto Educativo pertinente es resultado de un proceso dialógico entre la escuela-familia-comunidad, en virtud del reconocimiento de las necesidades, problemáticas, posibilidades y expectativas existentes en el contexto, para desde allí definir un horizonte común, en el cual se apueste a la construcción de una escuela abierta, sensible, dialógica y conectada con la vida de todos sus actores, donde estos a su vez deben estar comprometidos con la escuela, logrando que desde sus roles generen cooperación y

construcción participativa de conocimiento para el beneficio de toda la comunidad. En sí se podría decir como lo menciona Ospina (2004) que:

[...] el propósito de todo proceso educativo no es sólo crear seres humanos libres, lúcidos, armoniosos y expresivos, sino seres con un sentimiento profundo de pertenencia a una comunidad. La competitividad extrema estimula el egoísmo, los ejercicios de cooperación estimulan nuestra conciencia de que necesitamos de los otros, fortalecen nuestro sentido de comunidad. (p.49)

4.2.3. ¿Cómo lograrlo?



Esquema 9: ¿cómo lo logramos? Elaboración propia

En este tercer momento, se exponen las propuestas que han surgido desde las voces de los actores, desde la misma teoría y desde nosotros los maestros en formación, para la búsqueda de un Proyecto Educativo en clave de la relación Escuela-Familia-Comunidad.

En el marco del proceso investigativo, emergieron algunas propuestas desde las voces de los actores educativos como: mayor compromiso y responsabilidad de la comunidad, integración y comunicación, sentido pertenencia, mejorar la exigencia para generar organización, participación activa y articulada con la familia para acompañar los procesos pedagógicos, un currículo flexible donde se fortalezcan las necesidades de los estudiantes, despertar interés del gobernante, tener un horizonte claro, autoevaluación constante, evaluación y seguimiento de actividades y procesos.



Lo anterior, conlleva a que la Institución Educativa en el municipio de Guarne debe abrir espacios donde las voces de los actores que manifiestan necesidades y expectativas sean escuchadas. Esto coincide con lo expresado por Diosa et al. (2015), que mencionan la necesidad de crear un Proyecto Educativo por medio de espacios en la escuela de participación, democracia, discusión, confrontación y el convenio de todos para realizar construcciones colectivas que beneficien a todos, logrando repensar la escuela que tienen y construir un nuevo horizonte teniendo en cuenta los valores, la integralidad y la investigación como ejes orientadores en la formación del sujeto que sueñan, además que fortalezcan la relación escuela-familia-comunidad, ya que, como lo menciona Bello y Villarán (2009) la escuela requiere un consenso entre los tres grupos, pues esto genera un clima de cooperación, confianza y sentido de pertenencia en la escuela.

Además, será muy positivo para la sociedad y comunidad que la escuela abra sus puertas a padres, madres, cuidadores, vecinos, organización de vecinos, grupos sociales organizados, etc. El llamado es a liderar dentro y fuera de la institución, propuestas educativas de autogestión, participación, para la satisfacción de necesidades o solución de problemas de la misma comunidad. (Ospina y Manrique 2015, p. 244). Todo lo anterior es una posibilidad real que tiene la escuela.

Un ejemplo de ello puede ser la experiencia de construcción colectiva de un Proyecto Educativo que está viviendo la Institución Educativa de Loma Linda del municipio de Itagüí, que, en palabras de su rectora, constituye una innovación educativa:

[...] nosotros estamos implementando una innovación educativa que tiene que ver de alguna manera con dos puntos esenciales. Uno, desde lo social, cerrar todo lo que tiene que ver influencia entre inequidad y desigual social, y otro, mejorar los resultados académicos de los estudiantes. Esta innovación educativa es un proyecto que lo conforman varias actuaciones educativas de éxito que comprometen familiares, maestros, los estudiantes, líderes de la comunidad (Cano, M. Entrevista realizada el 14 de marzo de 2016).

Una posibilidad de la escuela para generar estos espacios de encuentro con la familia y la comunidad en virtud del reconocimiento del contexto, la construcción de un currículo flexible, reorganización de los procesos pedagógicos, académicos y directivos, y definición



de un Proyecto Educativo socialmente más pertinente, puede llevarse a cabo a través de la consolidación de comunidades de aprendizajes, entendidas como “una comunidad organizada que construye y se involucra en un Proyecto Educativo y cultural propio...” (Torres, 2001, p. 1), de esta manera se identifica como uno de los medios, que permite la construcción de un Proyecto Educativo, involucrando a todos los actores educativos y donde se genera que la institución se visiona como una escuela abierta, en la que cada uno de sus actores encuentre un su quehacer pedagógico una forma de cumplir las metas como institución, posibilitando así que la escuela sea pertinente al contexto y que haya una unión de la comunidad.

Una posible ruta para construir un Proyecto Educativo a través de las comunidades de aprendizaje es iniciar con una asamblea de padres de familia en la cual se haga una presentación de lo que se busca, donde se conformen mesas de trabajo y se asignen temáticas, que serán objeto de discusión y de estudio, por parte de los participantes. La finalidad será llegar a acuerdos desde los cuales se visiona el horizonte institucional y desde allí empezar a reestructurar los procesos pedagógicos y didácticos con el consejo académico, para luego pasar a una socialización con el consejo directivo y generar la apropiación de la propuesta formativa en todos los actores educativos. (Ruta sugerida por Cano, M. 2016, rectora de la Institución Educativa de Loma Linda)

Una comunidad de aprendizaje se da a partir del diálogo para la identificación y construcción de los sueños, las reflexiones y la definición de prioridades, para luego lograr acciones que generen espacios de transformación en el contexto. Frente esto, la rectora Cano, M. (2016) propone que:

[...] la ruta debe permitir que las comunidades se sueñen su escuela, que por ahí iniciamos nosotros, o sea nosotros iniciamos con un proceso de sensibilización un poco presentando comunidades de aprendizaje, y ese proceso de sensibilización llegamos a soñarnos la escuela; entonces Loma Linda alcanzó dos mil cuatrocientos setenta y seis sueños; se la soñaron padres, líderes, estudiantes, todos tiene su sueño ahí, pero nosotros ya llegamos y categorizamos los sueños, o sea sacamos cuales eran los sueños académicos, los sueños de infraestructura, los sueños de convivencia y los sueños de los voluntarios, cierto, ellos tiene un sueño.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es a través de la definición de los de sueños, que se pueden identificar muchas de las necesidades de la institución y de sus actores, y así es posible establecer espacios de diálogo para el consenso y la construcción de un horizonte institucional. El diálogo permanente entre la escuela, la familia y la comunidad es el eje central que moviliza el quehacer cotidiano dentro de un ámbito educativo.

El diálogo y la escucha como dos elementos que no pueden estar ausentes a la hora de establecer una comunidad de aprendizaje y de encaminarnos a la construcción de una escuela en movimiento mucho más conectada con la vida. No obstante, se hace pertinente decir que para la construcción de comunidades de aprendizaje y los diferentes espacios de participación, es la escuela quien debe buscar la configuración de estos, ya que, ésta como espacio de formación de lo humano, no se puede quedar esperando a que la decisión por comprometerse y restablecer el viejo pacto entre la escuela-familia-comunidad, quede en la incertidumbre de las voluntades ajenas; ella deber ser la primera en mostrar su voluntad de apertura, pues sólo así, la escuela podría cargar de sentido y significado a su existencia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

CAPITULO 5. REFLEXIONES FINALES

En lo referido al cumplimiento del propósito general del trabajo de grado que era contribuir al fortalecimiento de la pertinencia social del Proyecto Educativo Institucional de una institución educativa de Guarne, mediante la descripción y análisis de sus componentes y características en clave de la relación Escuela-Familia-Comunidad desde las voces de sus actores educativos, se puede decir que de acuerdo a las dinámicas propias del contextos y la complejidad del objeto de estudio, se alcanzó a hacer la descripción de los componentes del Proyecto Educativo, donde se identificó que la institución busca una formación integral, en valores y posicionarse como una institución tecnológica-científica para transformar comunidades y el proyecto de vida de sus estudiantes. Se visualizó también, que cuenta con dos modelos pedagógicos que entre ellos generan tensiones, puesto que, uno le apuesta a la formación para la industria y el otro el desarrollo cognitivo y espiritual del ser.

Por otro lado, se miró desde la relación escuela-familia-comunidad la pertinencia de su Proyecto Educativo, encontrándose que la institución actualmente tiene como fortaleza el hecho de que muchos de sus actores tienen sentido de pertenencia por la institución, que los sujetos que la habitan tiene como característica la calidad humana y que existen entre la mayoría de sus miembros relaciones agradables, aunque, también posee debilidades como falta de compromisos de padres y docentes, desorden institucional en los procesos administrativos y pedagógicos, por ende, falta continuidad en los procesos, asimismo, se encontró que para muchos a la institución le falta de un propósito claro, hay fallas en la comunicación y desarticulación entre escuela-comunidad. No obstante, se hace necesario rescatar que los actores, aunque expresaron fortalezas y debilidades, también señalan que sueñan con que haya mayor integración de la comunidad y la escuela, mejoramiento de la infraestructura de la institución, seguir con la política de inclusión, que el aprendizaje se convierta en un placer y un goce, un currículo flexible y un personal idóneo, además de una formación integral. Y proponen que una de forma de lograrlo es con la integración y comunicación, participación activa y articulada con la familia para acompañar los procesos pedagógicos y tener un horizonte claro, etc.



Sin embargo, en este punto se hace necesario aclarar que no todas las metas que estaban consignadas en dicho objetivo son llevadas a su cabalidad, es decir, no se logró realizar con la comunidad una reconstrucción del Proyecto Educativo con el fin de hacerlo más pertinente, dado que hubo resistencia por parte de algunos directivos docentes y docentes para abrirnos espacios de intervención y cuando se lograba estos espacios, se sintió que los actores no tenían la mejor disposición o sus aportes en lugar de generar concesos ocasionaban que se hubieran tensiones entre los participantes, por esta razón, lo que se hizo fue una reflexión que abarcó los asuntos de inclusión, organización institucional, compromiso de los actores educativos, y el deber ser de la escuela abierta; y a partir de ello se establecieron propuestas, las cuales, se pueden percibir como un camino, para que la institución se convierta en una escuela abierta, la cual, se piensa y se repiensa constantemente su Proyecto Educativo, convirtiendo a las comunidades de aprendizaje en una manera de hacerlo más pertinente al contexto y que responda a las relaciones de escuela-familia-comunidad.

Como maestros en formación, el trabajo aquí presentado enriqueció ese proceso constante de reconocimiento, identidad, socialización, experiencia, e incluso nos permitió ver que las debilidades y fallas que hay dentro de nuestra profesión y en el sistema educativo, son aspectos fundamentales para poder dar los primeros pasos en el camino hacia el cambio que tanto deseamos ver en las aulas, en las escuelas y en nosotros mismos, ese deseo de ver alternativas, de ver una escuela donde haya escucha y diálogo, donde las puertas estén abiertas con el propósito de buscar una formación del sujeto para la vida misma.

Hay que decir también que este trabajo de grado, nos confrontó con nosotros mismos, generando cuestionamientos de cómo estamos nosotros los maestros en la escuela y en las aulas de clase, qué estamos haciendo, y también hasta dónde estamos llegando. Y es precisamente aquí donde se presenta una situación de tensión a ser evaluada, ya que, intentando como maestros protegernos a sí mismos de los estados, problemas y carencias del otro, nos apartamos de todo conocimiento sobre las realidades y las vivencias de la escuela y su contexto cercano, buscando sólo realizar nuestro trabajo en relación a la formación del potencial cognitivo del sujeto, que pareciera ser desde la mirada del sistema educativo el deber más prioritario. Sin embargo, esos maestros aislados y encerrados en el aula, son el reflejo de unos maestros que no deseamos llegar a ser, pues este trabajo de grado abrió un

panorama sobre cómo queremos estar en la escuela y cómo podemos aportar a ella desde diferentes campos.

Es así, que, al elaborar este trabajo de grado, identificamos cómo se ha venido construyendo escuela, quiénes están construyendo y cómo se está construyendo. Pues hay que confesar, que para nosotros antes de iniciar con esta investigación, la escuela era un mundo de posibilidades, pero no sabíamos cuáles tenía, sólo al acercarnos, logramos ver y darle un sentido diferente a los elementos y procesos que allí se establecen, y desde éstos ver la cantidad de aspectos que podemos llegar a hacer, sólo con dar uso a los propósitos e ideas establecidas en documentos que se han considerados vacíos; un ejemplo principal aquí, fue el Proyecto Educativo Institucional, un documento que se veía como una demanda más del ministerio y es así que la mayoría de docentes lo ven, pero nosotros aquí, adquirimos los lentes de ver este documento que se encuentran generalmente archivado, para ya darle una mirada relevante en la construcción de escuela y en las relaciones entre escuela-familia-comunidad.

Por tanto, desde nuestros sentires como maestros, al realizar el trabajo y al plasmar cada idea en él, podemos decir que una de las finalidades de la escuela es promover sujetos más conscientes, sujetos de deseo, poseedores de unos intereses propios, igualmente sujetos de saber, conocedores de las realidades y necesidades de los contextos y finalmente sujetos políticos, poseedores de la capacidad de organización y toma de decisiones.

Esta escuela que proponemos aquí, busca que los miembros de la comunidad educativa sean conscientes de que los problemas que viven en la actualidad son resultado de procesos socio históricos, fruto de una serie de políticas e ideologías que se instauraron en décadas anteriores y por las cuales, se hace necesario cambiar la escuela que se ha establecido años atrás, por una escuela con espacio de encuentro y diálogo con la comunidad, donde se pueda construir conjuntamente un proyecto formativo que responda a las necesidades del contexto. Es necesario entonces, apostarle a una Proyecto Educativo que sea fruto de procesos participativos, donde cada uno de los miembros de la escuela y comunidad lo conozcan y lo pongan en práctica, por ende que no se quede como un documento de consulta, sino como una guía de las prácticas escolares, ya que, es evidente que muchos de estos

documentos normativos que se crean en las instituciones no están teniendo en cuenta las actuales realidades sociales, económicas, políticas, culturales locales y nacionales.

Es importante aquí hacer una relación entre el trabajo investigativo y la licenciatura. Para iniciar hay que decir que la propuesta formativa de la licenciatura en ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se formula a partir de la problematización de la crisis de profesionalidad docente en tiempos de globalización, donde los maestros y la escuela se han visto desde las representaciones sociales como los únicos responsables de la formación del sujeto. Es por ello, que la licenciatura busca brindar una relación entre el sujeto y el saber, por medio del diálogo disciplinar, en la que los maestros no sólo se enfoquen en lo epistémico y metodológico de las disciplinas, sino que entienda la educación como procesos de humanización, con el propósito de reconstruir la identidad profesional del maestro (Equipo profesoral. s.f. Licenciatura en Educación Básica Énfasis Ciencias Sociales Proyecto de Formación)

Si desde la licenciatura hay una preocupación por la crisis de la profesionalidad docente, este trabajo de grado brinda aportes para iniciar a cambiar la representación social de que la escuela y los maestros son los únicos responsables de la formación del sujeto, ya que la propuesta aquí desarrollada busca involucrar la familia, la comunidad, y por ende, la sociedad a la escuela, con el propósito de que la formación del otro sea una responsabilidad de todos y por tanto, todos somos los que debemos participar y aportar en la construcción de una escuela alternativa y abierta al diálogo desde lo singular para alcanzar las formas de conocimiento universal, lo que a la vez, permitirá una reivindicación de la profesión docente, pues si hay un trabajo cooperativo de los actores educativos como se mencionó durante todo el trabajo, es posible, hacer cambios estructurales en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la institución, y esto conllevaría a la posibilidad de abrir espacios para que los maestros reflexionemos sobre nuestro quehacer docente y construyamos conocimiento para la cualificación.

Igualmente, este trabajo de grado brinda a la propuesta formativa que tiene la licenciatura en ciencias sociales, la posibilidad de ver la formación de los maestros no sólo enfocada a los diferentes objetos de conocimiento de las disciplinas que componen este campo, sino que busque involucrar a los maestros en procesos tan fundamentales en la



escuela como la construcción de participativa del Proyecto Educativo por medio del fortalecimiento de las relaciones entre escuela-familia-comunidad. Esto debido a que es frecuente que los maestros se queden en su área desde el aula de clases, sin aportar y participar en aspectos que construyen escuela y generan alternativas de cambio.

Cabe también decir que el trabajo investigativo generó una serie de cuestionamientos, que aunque en el camino no los pudimos abordar, consideramos pertinentes plantearlos para que guíen futuras investigaciones, algunas de estas preguntas son:

¿Qué tanto el maestro se involucra en los procesos curriculares e institucionales de la escuela?

¿La escuela se está pensando una relación escuela-familia-comunidad?

¿Los maestros, alumnos, padres de familia y organizaciones sociales construyen de la mano un PEI?

Con todo y lo anterior, este trabajo investigativo invita a que la formación docente en la licenciatura y en los demás procesos formativos de maestros, no sólo se queden en procesos didácticos y pedagógicos de las áreas, sino que el maestro se sienta parte de la Institución Educativa a la que hay que aportar desde adentro con los diferentes actores educativos y donde se hace pertinente involucrar desde afuera a todas las comunidades, organizaciones e instituciones de la sociedad, para lograr la formación de los ciudadanos que debemos tener hoy y queremos que continúen mañana, esto con el fin de buscar el bien colectivo que tanto se desea y se anhela para la humanidad.

“Cualquiera que se niegue a hablar fuera de la escuela no merece ser escuchado en ella”.

Theodore Hesburgh, p.13

REFERENCIAS

- Amiguiño, A. (2011). La escuela rural en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 25-37. Recuperado de goo.gl/yIUtgn
- Ander-Egg, E. (1995). El Proyecto Curricular en Las Instituciones Educativas. En *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores* (pp.143-193). Recuperado de goo.gl/z7swF2
- Banco de objetos de aprendizaje y de información. (s.f.) La encuesta social. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://goo.gl/OECE2T>
- Bello, M., y Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En López, N. (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. (pp. 115-166). Buenos Aires: UNESCO
- Bohórquez, D., Cadavid, E., González, C., Medina, S., y Usuga, J. (2004). Estado de las prácticas pedagógicas en el contexto del Proyecto Educativo Institucional (PEI): un estudio de casos en tres instituciones del municipio de Medellín, (tesis de pregrado). Recuperado de goo.gl/SkjIz7
- Calderón Serna, Hader; Vargas Córdoba, Néstor Daniel; y Montoya de la Cruz, Gerardo. (Asesor). (2014). *Universidad y región: hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje*. (Trabajo de Investigación de maestría Inédito). Medellín: Facultad de Educación, 184p. Disponible en internet: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1595/1/I0065.pdf>
- Calderón Serna, Hader. (2014). *Rutas y sentidos pedagógicos para caminar hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje: Un aporte desde la pedagogía social latinoamericana*. (Texto inédito sin publicar). Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Calderón Serna, Hader y González Agudelo, Elvia María. (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes. En: *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol. 6, N° 1, 2006. ISSN 1657-4249. Medellín: Grupo CHES (Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior) de la Universidad de Antioquia. p. 41-46.

Calero, B. (2012). Proyecto educativo comunitario como una alternativa de supervivencia y resistencia: el caso de la comunidad indígena Nasa de Toribio en Colombia. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX, (9), 119-133. Recuperado de <https://goo.gl/fW40lk>

Cárdenas, A. (2014). *La escuela, sus múltiples funciones y quienes la cohabitan* (tesis de pregrado). Recuperado de goo.gl/n4bT7y

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, (1), 61-71. Recuperado de goo.gl/skxfiy

Coll, C. (2001). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la Educación: El punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004*. Simposio Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Organizado por el Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004. Barcelona, octubre 5-6 de 2001. Disponible en internet: <http://goo.gl/WPpji6>.

Colombia. Ministerio de Educación. *Ley 115*. (8 de febrero 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Editorial Unión. Bogotá, pp. 172-1187

Coy, M. (1995). PEI: Proyecto de transformación educativa. En: *Revista Educación y Cultura*, 38, 13-18. Bogotá: FECODE. P.

Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales

De Apoyo Curricular, P., y de los Aprendizajes, E. (2013). Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de http://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/publicaciones.FINAL24-9-13_Glosario_de_trminos_curriculares_UNED.pdf

- De Paz Abril, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad, estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar*. (tesis doctoral). Recuperado de goo.gl/SUXIJz.
- Diosa, M., Carvajal, L., Muñoz, D., y Londoño, C. (2015). Una educación transformadora. En R. Jaramillo (Ed.), *Educación y calidad. El rol de los maestros* (pp.85-95). Medellín, Colombia: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Duran, J. (1994). El proyecto educativo institucional: una alternativa para el desarrollo pedagógico-cultural. Mesa redonda magisterio, 1 Ed. Santa Fe de Bogotá: cooperativa editorial magisterio.
- Elliot, J. (2000). ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? En *La Investigación-acción en Educación* (pp.4-6). Madrid, España: Editorial Morata.
- Equipo profesoral. (s.f). Licenciatura en Educación Básica Énfasis Ciencias Sociales Proyecto de Formación. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Fe y Alegría (2014). *Las relaciones entre escuela y comunidad un medio para vivir la identidad de Fe y Alegría*. Recuperado de goo.gl/GQlvDn
- Fernández, K., y Bigott, B. (2011). Alianza escuela-familia-comunidad en el Jardín de Infancia Luis Ramos Escobar: una experiencia de desarrollo profesional docente. *SciELO Revista de Investigación*, 35 (72), 87-114. Recuperado de goo.gl/ozanJB
- FEDIAT. (agosto de 2003). Relación escuela-comunidad. En *Área Agropecuaria del INET*. Recuperado de goo.gl/GU3iTz
- Fontas, C., Vitale, M. C., y Viglieta, D. (S.f.). La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio-cualitativa. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado <http://goo.gl/5EpAF7>
- Freinet, C., y Salengros, R. (1976). ¿Qué es la Escuela Moderna? En *Modernizar la escuela*. (pp. 5-13). Barcelona: Editorial Laia, S.A.
- Gadotti, M. (2007). La escuela como un lugar especial. En *La escuela y el maestro: Paulo Freire y la pasión de enseñar*. (pp. 9-13). La. Ed. São Paulo: Publisher Brasil.

- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antropología de métodos cualitativos en la investigación social*. 113-45. Recuperado de goo.gl/ajVarD
- Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la "no directividad". En *La etnografía: método, campo y reflexividad* (pp. 75-100). Recuperado de goo.gl/WH08cZ
- Guerrero, P. (2002). Propuesta y guía metodológica para la sistematización de información sobre la diversidad y diferencia de las culturas. En *Guía etnográfica. Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas* (pp.23-27). Recuperado de goo.gl/ktbXxE
- Haya, S. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora* (tesis doctoral). Recuperado de goo.gl/w9T7VZ.
- Henao, V., y Henao, S. (2013). *Recontextualización de Saberes. Una propuesta de formación civilista*. Facultad de Educación Universidad de Antioquia: Editorial Artes y Letras S.A.S
- Hernández, X. (2002). Modelos procedimentales en geografía e historia. En *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (pp. 158-159). Barcelona: Graó.
- Hurtado, R y Alvarado, S (2007). Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. En *Estudios pedagógicos*, (1), pp. 72-82.
- Jaramillo, R. (marzo de 2016). El futuro de las transformaciones curriculares. *Alma Mater. Universidad de Antioquia*, p.9.
- Jaramillo, R (mayo de 2013). El Proyecto Educativo Regional: Ideas para su construcción colectiva. SlidePlayer. Apartadó. Recuperado goo.gl/2yf23I
- Jaramillo, R., Morales Duque. L. F., y Zapata Gordon, A., (2004). Participación y Construcción de los PEI en instituciones de Educación Básica en Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 121-128. Recuperado de goo.gl/cDwXk5
- Kahr, M. (2010). *Clima institucional y gestión directiva*. (tesis de pregrado). Recuperado de goo.gl/Go1OEv

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Recuperado de goo.gl/L06ODP

León, J. (2012). *Proyecto educativo institucional y logro de resultados en una institución educativa pública del Callao* (tesis de maestría). Recuperado de goo.gl/Qw3umY

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Blanch, T. A. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (15), 137-151. Recuperado de goo.gl/d4FGw1

López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo* (tesis doctoral). Recuperado de goo.gl/QSQPef

Malagón, L. (2005). La Universidad social y necesaria: Un reto a la imaginación. En *Universidad y sociedad. Pertinencia y educación superior* (pp.145-186). Recuperado de goo.gl/cjkXom

Maya, P. (2000). *La educación como esperanza*. Envigado, Colombia: Susaeta.

Medina, C. (2001). *Escuela Integral Alternativa*. Bogotá, Colombia: Rodríguez Quito Editores.

Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52. Recuperado de goo.gl/xoYI9x

Morales, L., y Zapata, G. (2000). *Participación de la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional* (tesis de maestría). Recuperado de goo.gl/6PFaUz

Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de educación* (336), 111-12. Recuperado de goo.gl/LLPjyN

Ortega, J. (2004). Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro. I congreso iberoamericano de pedagogía social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social 8-10 de noviembre 2004, Santiago de Chile. Clase Inaugural.

Ospina, B., y Manrique, D. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad. *Zona Próxima*, (22), 236-249. Recuperado de <http://goo.gl/fQclWR>

Ospina, W. (2014). Ensayo: Carta al maestro desconocido. En *Lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre educación y un elogio de la lectura* (pp.37-50). Bogotá: Ed. Géminis.

Ponce, H. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12 (1), 113-131. Recuperado de goo.gl/doK3GS

Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de goo.gl/3YAI4k

Sacristán, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Recuperado de goo.gl/VphYke.

Upegui, M. (abril de 2008). La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico. Grupo interdisciplinario de investigación en currículo – GINIC. Universidad de Antioquia. Recuperado de goo.gl/1M81s6

Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y desde el aprendizaje. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 octubre 2001.

Tünnermann, C. (2007). *La Universidad Necesaria para el Siglo XXI*. Managua: HISPAMERHIPAMER/UPOLI. 296p.

Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación superior y Sociedad*, 11(1), 181-196. Recuperado de goo.gl/JvGlCy

Vega, K. (2014). *La escuela y su compromiso social: el proyecto educativo y su articulación con las problemáticas sociales de los actores educativos de la institución educativa Alfonso López Pumarejo en Puerto Berrío Antioquia* (tesis de maestría). Recuperado goo.gl/7hpzTu

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de análisis para el PEI

COMPONENTES	FUENTES 1: REVISIÓN DOCUMENTAL DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
Horizonte de sentido institucional	
Relación escuela- comunidad	
Perspectiva pedagógica y curricular	
Actores educativos	
Ambiente escolar	

Anexo 2: Formato de entrevista a rectora de la Institución Educativa Loma Linda

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SEMINARIO DE PRÁCTICA II
GUÍA DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A LA RECTORA

Objetivo: Recoger aportes de un experto en la construcción de proyectos formativos institucionales, para complementar los marcos de referencia teóricos y metodológicos del trabajo de investigación derivado de la práctica pedagógica que realiza en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Profesora Mary Sol Cano: En el proceso de indagación realizado para nuestro trabajo de grado, nos referenciaron su gran aporte y liderazgo en la construcción participativa del proyecto formativo de la Institución Educativa Loma Linda de Itagüí. Por eso, nos gustaría



que, desde su experiencia, nos compartiera sus ideas sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo describe usted el Proyecto Formativo de la Institución Educativa Loma Linda y qué importancia reviste para su Comunidad Educativa?
2. ¿Cuáles son los componentes fundamentales del Proyecto Formativo de la Institución Educativa Loma Linda y qué características tiene cada uno de ellos?
3. ¿Cómo han participado los distintos actores de la Comunidad Educativa de Loma Linda en la construcción del Proyecto Formativo de la Institución?
4. ¿Qué relevancia tienen los asuntos curriculares, el contexto y la comunidad para la construcción de un proyecto formativo en una institución educativa?
5. Desde su experiencia, ¿Cuál considera usted que es la mejor ruta para construir un Proyecto Formativo de una Institución Educativa? ¿Quiénes y cómo deben participar en su construcción?
6. Cuéntenos un poco, ¿cómo ha sido la experiencia que usted ha venido liderando para transformar la Institución Educativa Loma Linda como una Comunidad de Aprendizaje? ¿Cómo se ha construido esta iniciativa, y qué dificultades y logros han tenido en su implementación?
7. ¿Cómo vincular a toda la comunidad educativa en la construcción de la propuesta formativa de una institución educativa?
8. ¿Qué estrategias nos puede recomendar desde su experiencia, para la construcción y puesta en práctica de una propuesta formativa contextualizada en una institución educativa rural?
9. ¿Qué recomendaciones, en lo que respecta a lo teórico y metodológico, nos haría para darle un direccionamiento adecuado a nuestra investigación que busca fortalecer el proyecto formativo de una institución educativa rural del municipio de Guarne a través de la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, con el fin de hacerlo más pertinente al contexto?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 3: Taller formativos con docentes



Institución Educativa
Encuentro de formación con profesores
Primer Momento: Prefacio
Enero 14 de 2016

“Si uno no se estremece, hay que abandonar el oficio”

Marc Chagall

En inicio, mi ser de maestro precisa una pausa que, de forma breve, debele en un escrito...

¿Por qué soy maestro/a?

¿Qué he aprendido de mis estudiantes?

¿Qué valoro del oficio de maestro?

Me genera malestar en mi labor profesional como docente las siguientes situaciones...



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Desde mi punto de vista, las dos principales fortalezas de la IE son:

¿Qué le cambiarías o le pondrías a la IE para que estuviese acorde con tus sueños?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Institución Educativa Rural Romeral
Encuentro de formación con profesores
Primer Momento: Prefacio
Enero 14 de 2016

"Si uno no se estremece, hay que abandonar el oficio"
Marc Chagall

En inicio, mi ser de maestro precisa una pausa que, de forma breve, deleve en un escrito...

¿Por qué soy maestro/a?

- Por Gusto
- Por Vocación
- Por Casualidad

¿Qué he aprendido de mis estudiantes? Me he conscientizado acerca de:

- Lo humanos y nobles que son.
- Las falencias y dificultades que poseen.
- Las oportunidades que necesitan.

¿Qué valoro del oficio de maestro?

- Lo grato e ingrato que es este oficio.
- Las satisfacciones que se tienen.
- Lo difícil y comprometedor que es.

Me genera malestar en mi labor profesional como docente las siguientes situaciones...

- Comportamiento del sistema educativo en Colombia.
- La poca monta y valor que hacia el maestro muestra la actual sociedad.
- Las limitantes que por doquier y a diario se lanzan en contra de nuestra labor.

Desde mi punto de vista, las dos principales fortalezas de la IE Romeral son:

- Idoneidad de los Docentes.
- Calidad humano de la comunidad educativa en general

Y las dos mayores problemáticas o limitaciones son...

- Dicotomía entre el discurso y la acción de algunos miembros de la Institución.
- Carencia de compromiso de algunos entes de la comunidad educativa, para con la Institución.

¿Qué le cambiarías o le pondrías a la IE Romeral para que estuviese acorde con tus sueños?

- Adquisición de sentido de pertenencia de parte de algunos miembros.
- Implemento de amor por la labor.
- Despertar el interés del gobernante hacia la Institución.



Anexo 4: Encuesta abierta a estudiantes

¿Qué escuela sueñan?

¿Para qué vienen a la escuela?



¿Qué escuela sueñan?

- * piscina
- * quinto piso
- * grande
- * Internet
- * parque recreativo
- * con restaurantes
- * computadores para cada estudiante
- * excelente profesoras
- * excelente rectoria
- * descansos largos

¿Para qué vienen a la escuela?

- * para aprender
- * para estudiar
- * para jugar
- * para compartir
- * para ser mejor cada día
- * para aprender valores
- * para alcanzar sueños
- *



Anexo 5: Encuesta abierta a padres de familia

¿Qué escuela sueñan?

¿Para que mandan sus hijos a la escuela?



¿Qué escuela sueñan?

Sueñamos con una escuela donde tanto los alumnos, padres de familia y profesores nos esforcemos para llevar un nivel académico de acuerdo a nuestras expectativas.

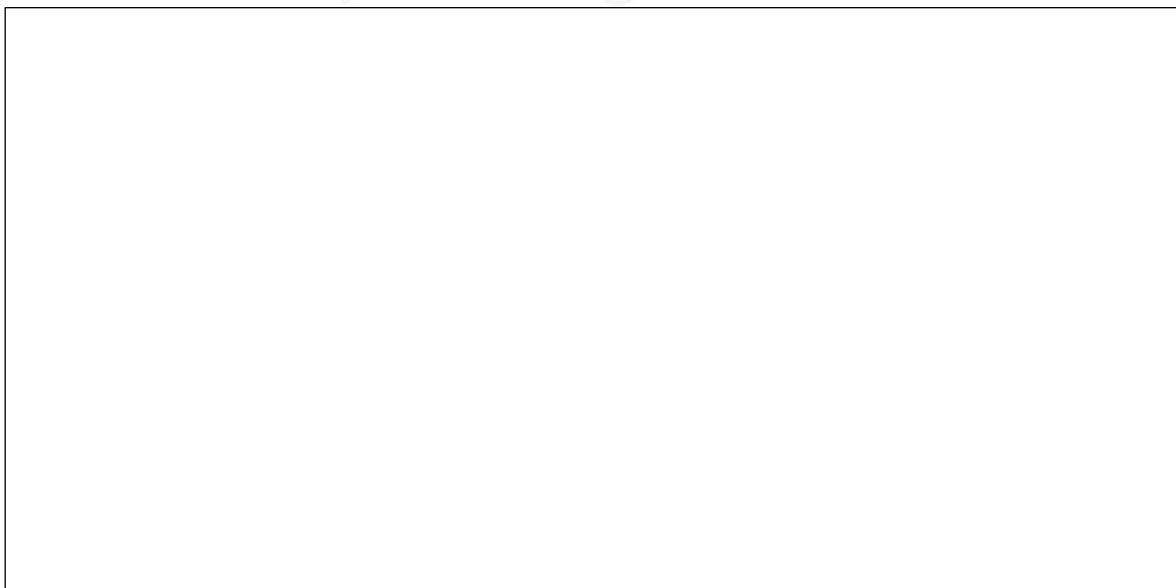
¿Para qué mandan a sus hijos a la escuela?

Para que adquieran conocimiento y educación y así el día de mañana puedan realizar los sueños que se proponen; Para que el día de mañana transmitan sus conocimientos a sus hijos y estos a los suyos y así sucesivamente.

¿Qué escuela sueñan?



¿Cuál es su lugar como maestro en la escuela?





¿Qué escuela sueñan?

- una escuela donde exista primero que todo la parte Humana, la comprensión ante los problemas que puedan presentarse.
- una escuela que dirija y no castre.
- una escuela que dialogue y no castigue.
- una escuela que incluya y no discrimine.
- pero principalmente una escuela que exija y que eduque con valores para un futuro promisorio de nuestros alumnos.

¿Cuál es su lugar como maestro en la escuela?

- primero que todo ser Reconocido como un gran profesional a pesar de las vicisitudes que se presenten en mi ejercicio cotidiano.
- ser un guía, orientador de las buenas y sanas costumbres a mis alumnos dentro y fuera de la institución.
- ser un referente para la comunidad educativa.
- ser un colaborador con las actividades que se me asignen, ya que así no las vean las directivas muchos nos la asignan más porque tengo "compromiso"



Anexo 7: REPENSANDO LA MISIÓN Y LA VISIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (ESTUDIANTES)

FORMULACIÓN DE MISIÓN	DESCRIPCIÓN
Quiénes somos	Estudiantes emprendedores capaces de promover una sociedad estable con gran carácter intelectual.
A quién servimos	A la comunidad educativa y por ende a nosotros mismos de este modo le brindamos un servicio a la comunidad aledaña
Qué ofrecemos	Conocimiento, cultura, oportunidades, convivencia, apoyo y formación.
Para qué existimos	Para darnos conocimientos previos, formarnos como personas aptas para la vida, fomentar la calidad humana, para ser promotores de innovación.
Qué nos hace diferentes a otras Instituciones Educativas	La calidad humana, el emprendimiento, el gran apoyo de algunos docentes, la convivencia sana, espacio libre y armonioso, buenas relaciones interpersonales, materiales didácticos.



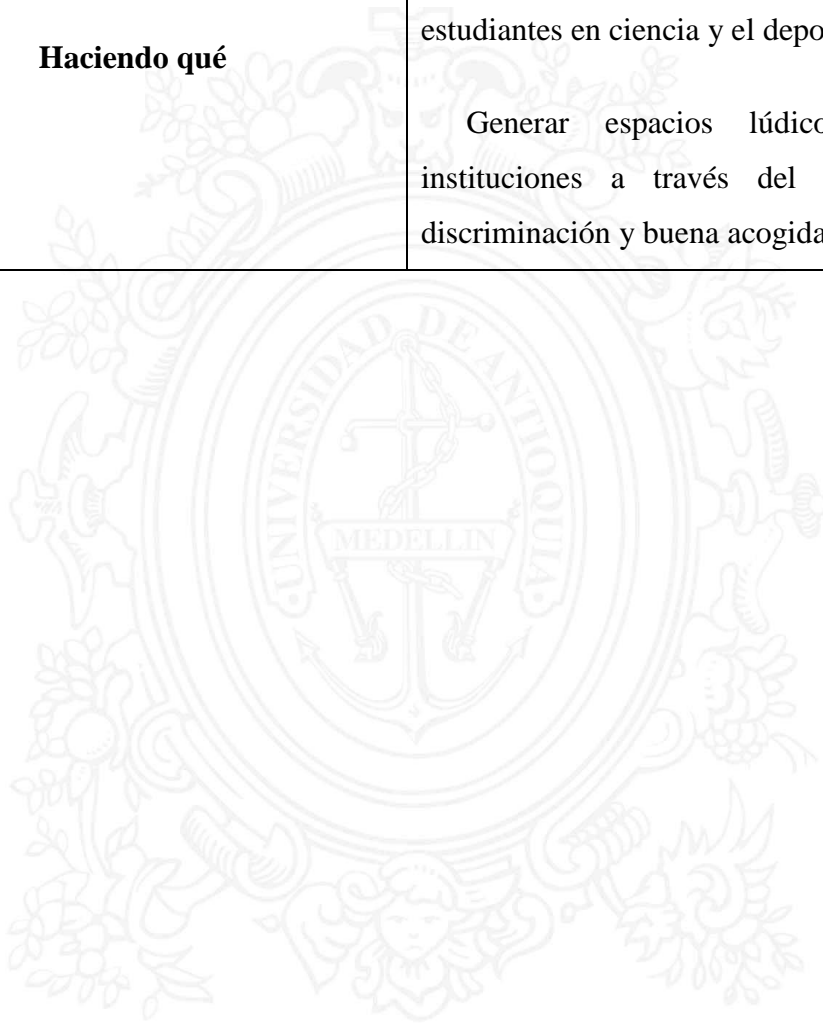
FORMULACIÓN DE VISIÓN	DESCRIPCIÓN
Horizonte de tiempo	Al 2020
Meta audaz	Que sea reconocida como institución tecnológica y científica. La institución de mejor calidad humana y convivencia
Alcance geográfico	A nivel departamental



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

<p>Haciendo qué</p>	<p>Se incentive la participación masiva de los estudiantes en ciencia y el deporte</p> <p>Generar espacios lúdicos con otras instituciones a través del afecto, la no discriminación y buena acogida.</p>
----------------------------	---



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



FORMULACIÓN DE MISIÓN	DESCRIPCIÓN
Quiénes somos	Una I.E de carácter oficial ubicada en el Municipio de Guarne, en la Vereda Pomerol, en el Km 18 Aut. Med. - Bog. Somos gestores y actores del conocimiento, la convivencia, del cuidado de sí, y de su entorno.
A quién servimos	Servimos a niños, jóvenes y adolescentes directamente indirecta a toda una comunidad principal rural, además a algunos estudiantes y comunidad de sectores urbanos. A todas aquellas personas que se quieren acercar al conocimiento
Qué ofrecemos	Formación integral fundamentada en lo académico, en el fortalecimiento de valores, en la investigación, ^{en disciplinas de p.h.u.s.} y el cuidado del entorno y la relación con la sociedad.
Para qué existimos	Para servir a las comunidades, para ^{con} formar niños, jóvenes y adolescentes que ^{con} posterior/servirán a la sociedad. Para formar lo humano.
Qué nos hace diferentes a otras Instituciones Educativas	Los valores como el respeto, la tolerancia, el sentido de pertenencia, la solidaridad, la convivencia escolar. Garante del derecho a la educación - El espíritu investigativo, ^{que ofrece herramientas para el desarrollo de los talentos.} - Institución de puertas abiertas a la comunidad. - la inclusión.



FORMULACIÓN DE VISIÓN	DESCRIPCIÓN
Horizonte de tiempo	la I.E. Rosmeral tiene su visión proyectada a 2022
Meta audaz	convertirse en una Institución con un espíritu investigativo no solo en los estudiantes, sino proyectada a la comunidad en general, Alcanzando así una formación integral
Alcance geográfico	a la zona rural y de Todo el municipio de Guame y municipios aledaños.
Haciendo qué	por medio de Comités: investigativo, proyección a la comunidad, desarrollo integral, pedagógico y académico, por ejemplo que formulen metas anuales que puedan evaluar y retroalimentar y que apunten

la investigación
debe ser
necesidad
de la
formación integral

a) desarrollo de la investigación.

Anexo 8: JORNADA DE REALIZACIÓN DEL DOFA

JORNADA PEDAGÓGICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Fechas:	29 de Julio de 2016
Equipo Responsable	Hader Calderón (asesor) Carlos Albeiro Hincapié Cano, María Eugenia Pérez, Luisa Alejandra Rodríguez (maestros en formación)

Objetivos:

- Identificar la pertinencia y coherencia del Proyecto Educativo de la Institución Educativa en relación con las necesidades y expectativas de los distintos actores educativos que la componen.
- Derivar sugerencias y propuestas con la comunidad educativa que sean más pertinentes y contextualizadas

GUIA DE ACTIVIDADES:

JORNADA PEDAGÓGICA					
Tiempo estimado	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Recursos/Materiales de apoyo	Producto-Resultado/Evidencia
30 minutos	Abertura de la jornada pedagógica	Realizar una corta introducción sobre los objetivos de la jornada pedagógica.	De manera dialogada, se comparten los objetivos de la jornada pedagógica.		Registro de Asistencia.
	Dinámica de grupo: “La Telaraña”	Propiciar un espacio de reconocimiento entre los participantes, y de estos con su	Los participantes se colocan de pie en un círculo y se entrega a uno de ellos la bola (tripa) de lana. Quien recibe la bola se presenta, diciendo su nombre, procedencia, y un elemento que lo identifique con la Institución Educativa Romeral. Luego, éste	Bola (tripa) de lana	Registro fotográfico.

JORNADA PEDAGÓGICA					
Tiempo estimado	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Recursos/Materiales de apoyo	Producto-Resultado/Evidencia
		comunidad educativa	Toma la punta del cordel y la lanza la bola a otra persona, quien a su vez debe presentarse de la misma forma. La acción se repite hasta que todo el grupo queda enlazado en una especie de telaraña. Después se hace el proceso inverso, devolviendo la bola, expresando el nombre, procedencia, y el elemento que lo identifica con su Institución Educativa. Para finalizar, se suscita una reflexión acerca del sentido simbólico que tiene el tejer la telaraña y su relación la unidad de la comunidad educativa		

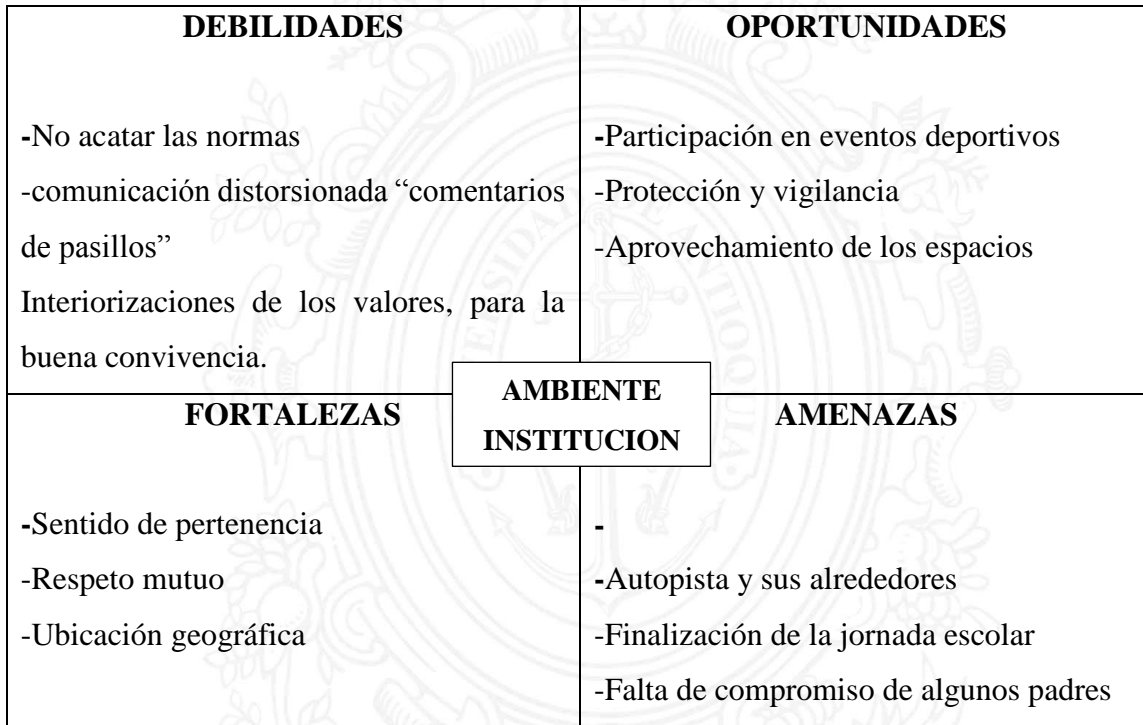
JORNADA PEDAGÓGICA					
Tiempo estimado	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Recursos/Materiales de apoyo	Producto-Resultado/Evidencia
1 horas	Construyendo la DOFA institucional	Identificar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que tiene la Institución Educativa	A cada equipo de trabajo se le entregará un papel kraft, el cual contiene una categoría asignada (Proyecto formativo, Relación escuela comunidad, Gestión académica-administrativa, ambiente institucional, Actores educativos: maestros, directivos, estudiantes y padres y madres de familia) a ésta se le identificará las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas. Luego se socializará cada una de las categorías y a partir de esto se contrastará la información por medio de unas matrices	Para esta actividad se le entregará papel kraft, marcadores, cinta y hojas iris	Matriz DOFA

JORNADA PEDAGÓGICA					
Tiempo estimado	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Recursos/Materiales de apoyo	Producto-Resultado/Evidencia
			DOFA realizada por los maestros en formación.		
1 horas	¿Hacia dónde vamos? El gran sueño	Construir participativamente posibles propuestas de escuela que sueñan para la Institución Educativa	<p>A través de un cartel los maestros en formación mostrarán las metas que se plasmaron en el primer encuentro de maestros, directivos, estudiantes y una madre de familia entorno a la ruta de una posible Misión y Visión para la Institución Educativa.</p> <p>A partir de lo anterior, y teniendo en cuenta lo construido en las matrices DOFA, los grupos de manera dialógica responderán en una hoja block la siguiente pregunta: ¿Qué podemos hacer con lo que somos y tenemos</p>	<p>Papel kraft</p> <p>Hoja de block</p> <p>Cinta</p> <p>Marcadores</p>	Ruta de propuestas

JORNADA PEDAGÓGICA					
Tiempo estimado	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Recursos/Materiales de apoyo	Producto-Resultado/Evidencia
			para lograr lo que queremos? Y al terminar un representante de cada equipo debe salir al frente a pegar en pliego de papel kraft lo construido en el grupo.		
15 minutos	Evaluación de la jornada pedagógica	Evaluar la jornada pedagógica	A cada equipo se le entregará un formato de evaluación el cual contiene tres preguntas abiertas y cuatro ítems a valorar de 1 a 5.	Formato de Evaluación	Formato de evaluación diligenciado.



Anexo 9: DOFAS CONSTRUIDOS POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA





FORTALEZAS	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> -P.E.I -Capacitación -Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> -Drogadicción -Población flotante -Mal uso de la tecnología

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> -Falta de acompañamiento de padres -falta de seguimiento y continuidad de procesos académicos -Deserción escolar 	<ul style="list-style-type: none"> -Mejoramiento en el índice sintético de calidad -Fogeo-experimentación y destacamiento académico -Apoyo de entidades con responsabilidad social

FORTALEZAS	GESTIÓN ACADEMICA-ADMINISTRATIVA	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> -Sentido de pertenencia de los estudiantes -Recurso humano cualificado -Participación en proyectos de investigación 		<ul style="list-style-type: none"> -Bajo rendimiento académico -alta tasa de reproducción -Eliminación de plazas de maestros.



DEBILIDADES <ul style="list-style-type: none">- Exceso de reuniones de la institución hacia los padres- Falta de compromiso de algunos padres de familia.	OPORTUNIDADES <ul style="list-style-type: none">- Exaltar los reconocimientos municipales, departamentales, nacionales e internacionales de la E.I- Demostrar a las pocas personas que los comentarios no son reales
FORTALEZAS <ul style="list-style-type: none">- Existen buena dotación tecnológica- Existen valores y principios en la comunidad educativa.	AMENAZAS <ul style="list-style-type: none">- algunos comentarios negativos con relación a la institución- Daño a la imagen por comentarios mal intencionados- Tanta reunión provoca ausentismo por parte de los padres.

**RELACIÓN
ESCUELA-
COMUNIDAD**



DEBILIDADES <ul style="list-style-type: none">- Falta de didáctica y planeación- Poca visión e Interés- Falta de Compromiso de los padres.	OPORTUNIDADES <ul style="list-style-type: none">- Trato con dignidad- Buena convivencia- Inclusión permanente
FORTALEZAS <ul style="list-style-type: none">- Buen ambiente escolar- Respeto de toda la comunidad- La calidad de personas.	AMENAZAS <ul style="list-style-type: none">- Deserción escolar- Mortalidad académica.

**ACTORES
EDUCATIVOS
(MAESTROS,
DIRECTIVOS,
ESTUDIANTES,
PADRES Y MADRES
DE FAMILIA**

Anexo 9: LAS PROPUESTAS QUE SURGIERON POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES EN EL EJERCICIO DOFA

Grupo 1:

- ✓ Redireccionamiento de la desarticulación curricular.
- ✓ Vigilancia y control.
- ✓ Seguir siendo ejemplo en valores.
- ✓ Autoevaluación constante.
- ✓ Evaluación y seguimiento de actividades.

Grupo 2:

- ✓ Para que esos sueños se cumplan todos debemos trabajar en la misma dirección.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(Padres de familia, docentes, estudiantes y directivos).

- ✓ Propiciar oportunidades y generando estrategias que permitan desarrollar las habilidades necesarias para el éxito de cada uno de los estudiantes.

Grupo 3

- ✓ Aprovechar todas las oportunidades que tenemos, para concretar las acciones en conjunto e interiorizar hacia dónde vamos para no perdernos en el camino
- ✓ Hacer seguimiento a los componentes
- ✓ Evaluar constantemente las acciones y compromisos

Grupo 4

- ✓ Ser muy positivos
- ✓ Creer en la institucionalidad
- ✓ Más sentido de pertenencia de la toda la comunidad educativa
- ✓ Involucrar a toda la comunidad educativa en todos los procesos educativos....
- ✓ Fomentar mucha más los principios éticos y valores individuales

Anexo 10: Evidencia fotográfica de la construcción del DOFA





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

