



**Sistematizando la práctica: el poder de la reflexión en el Aula Museo Intercultural. Una  
apuesta metodológica desde las ciencias sociales**

Julieta Sandoval Cuartas

César Augusto Cano Villegas

Universidad Icesi

Maestría en educación

Escuela de ciencias de la educación

Santiago de Cali

2019

**Sistematizando la práctica: el poder de la reflexión en el Aula Museo Intercultural. Una  
apuesta metodológica desde las ciencias sociales**

**Proyecto de grado para optar por el título de  
Magíster en educación**

Julieta Sandoval Cuartas

César Augusto Cano Villegas

Directora:

Sandra Patricia Peña Bernate

Universidad Icesi

Maestría en educación

Escuela de ciencias de la educación

Santiago de Cali

2019

## Tabla de contenido

1	Capítulo 1. Introducción e información general.....	14
1.1	Justificación de la sistematización.....	14
1.1.1	Un acercamiento al concepto de sistematización.....	14
1.1.2	¿Por qué sistematizar?.....	15
1.1.3	Clases de sistematización .....	16
1.1.4	¿Para qué sistematizar esta experiencia?.....	17
1.2	Pregunta de investigación, objetivo de sistematización y objetivos.....	17
1.2.1	Objetivo .....	17
1.2.2	Eje .....	18
1.2.3	Objetivo de conocimiento.....	18
1.2.4	Objetivo práctico.....	18
1.3	Revisión de antecedentes empíricos .....	22
1.4	Marco de referentes conceptuales.....	26
1.4.1	Competencia .....	26
1.4.2	Aula Museo.....	30
1.4.3	Interculturalidad .....	32
1.4.4	Práctica reflexiva.....	35
1.5	Estrategia Metodológica.....	39
2	Capítulo 2. Sistematización de la experiencia.....	42
2.1	Momento 1 .....	42
2.1.1	Contextualización.....	42

2.2	Momento 2 .....	48
2.2.1	Un museo afrocolombiano: la respuesta a la etnoeducación. ¿Por qué un museo en la IEGGM? 2009 -2010.....	48
2.2.2	Una discusión sobre lo étnico, lo afro y lo intercultural-2010 .....	53
2.3	Momento 3 .....	64
2.3.1	Capacitándonos para la vida, una apuesta metodológica por competencias, 2011-2018	64
2.3.1.1	Proyecto de Aula “Conociendo nuestra ciudad: rescate del patrimonio histórico y cultural de Cali”, 2011 .....	65
2.3.1.2	Proyecto “Etnias de Colombia: la diversidad, nuestra riqueza”- 2012 .....	69
2.3.1.3	Proyecto de aula “El papel de la mujer a través de la historia”, 2012 .....	75
2.3.1.4	Proyecto “La familia como eje fundamental de la sociedad”, 2013 .....	80
2.3.1.5	TOIC: trenzando ondas de investigación y convivencia, 2014 - 2015.....	82
2.3.1.6	Proyecto de Aula “Ciencia y tecnología: del astrolabio a la brújula y de la brújula al GPS”, 2016 .....	88
2.3.1.7	Premio Compartir al Maestro, 2017 .....	94
2.3.1.8	Proyecto de aula “Historia y significado de la música: la música como pasión, emoción, expresión”, 2017.....	95
2.3.1.9	Proyecto de aula “Concurso de fotografía y peinado: reconociendo nuestra identidad”, 2018 .....	100
2.4	Momento 4. Evaluación de la experiencia .....	103
2.4.1	Principios conceptuales del Aula Museo como estrategia metodológica.....	104

2.4.2	Las competencias en el Aula Museo: resultados de las pruebas Saber 2013 ..	116
2.4.3	Algunas hipótesis en el análisis de las competencias.....	118
2.4.4	Estrategia metodológica Aula Museo Intercultural .....	123
2.4.4.1	Fase 1. Selección del eje generador .....	125
2.4.4.2	Fase 2. Realización y socialización del proyecto de aula.....	126
2.4.4.3	Fase 3. Planteamiento del problema de investigación.....	130
2.4.4.4	Fase 4. Consecución y selección de información .....	131
2.4.4.5	Fase 5. Organización de la información .....	132
2.4.4.6	Fase 6. Presentación de resultados .....	132
2.4.4.7	Fase 7. Exposiciones en el museo .....	134
2.4.4.8	Fase 8. Evaluación.....	135
3	Capítulo 3. Conclusiones y recomendaciones.....	137
3.1	Aspectos pedagógicos y didácticos.....	137
3.2	Aula Museo como estrategia metodológica .....	137
3.3	El desarrollo de competencias en el AMI .....	138
3.4	Sobre la sistematización.....	139
3.5	El contexto y sus realidades .....	140
3.6	Sobre la evaluación.....	140
4	Sugerencias y perspectivas .....	141
5	Referencias bibliográficas.....	144
6	Anexos .....	150

## Lista de tablas

Tabla 1. <i>Competencias generales evaluadas por el ICFES</i> .....	28
Tabla 2. <i>Clasificación de estrategias de aprendizaje</i> .....	40
Tabla 3. <i>Cronograma de proyectos a desarrollar en el AMI, 2010</i> .....	63

## Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Línea del tiempo que muestra la evolución de la propuesta AMI.....	47
<i>Figura 2.</i> Folleto informativo del Museo Afrocolombiano, 2009.....	50
<i>Figura 3.</i> Pendones realizados para el Museo Afrocolombiano, 2010.....	51
<i>Figura 4.</i> Fotografía de una de las exhibiciones del Museo Afrocolombiano, 2010.....	53
<i>Figura 5.</i> Diapositiva de la presentación del Museo Intercultural, 2010.....	54
<i>Figura 6.</i> Fotos del lanzamiento del AMI, 2010 .....	58
<i>Figura 7.</i> Fotos de las primeras exhibiciones del AMI, 2010 .....	59
<i>Figura 8.</i> Fotos de las primeras exposiciones en el AMI, 2010.....	62
<i>Figura 9.</i> Exposición de maquetas proyecto “Conociendo nuestra ciudad”, 2011 .....	65
<i>Figura 10.</i> Exposición gastronómica del proyecto “Conociendo nuestra ciudad”, 2011 .....	68
<i>Figura 11.</i> Trabajos de los estudiantes proyecto “Etnias de Colombia”, 2012.....	69
<i>Figura 12.</i> Muestras de la exposición, proyecto “Etnias de Colombia”, 2012 .....	70
<i>Figura 13.</i> Ponencia de un estudiante de grado 10° en el III encuentro de instituciones .....	73
<i>Figura 14.</i> Desfile de trajes africanos en el IV Encuentro de Instituciones Etnoeducativas de Cali, 2013.....	75
<i>Figura 15.</i> Reproducción de pintura realizada por estudiantes grado 10°, 2012 .....	75
<i>Figura 16.</i> Diapositiva de una de las exposiciones en el AMI, proyecto “El papel de la mujer a través de la historia”, 2012 .....	78
<i>Figura 1.</i> Maqueta de familia africana realizada por estudiantes de grado 8°, 2013 .....	80
<i>Figura 2.</i> Logotipo diseñado por los estudiantes, Programa Ondas, 2014 .....	85
<i>Figura 3.</i> Estudiantes trabajando en equipo, Programa Ondas, 2014.....	86

<i>Figura 4.</i> Reproducción de pintura de la revista Arcadia # 6 de 2016. Por estudiantes del grado 11°, 2016.....	89
<i>Figura 5.</i> Maquetas: evolución medios de transporte, ¿de dónde venimos y para dónde vamos?, ¿cómo aprendimos a ubicarnos: la sombra, el sextante, el astrolabio, la brújula y GPS (Global Position system)?, 2016 .....	93
<i>Figura 6.</i> Exposición: cómo el pop ayuda a desahogar a un joven .....	99
<i>Figura 7.</i> Concurso de fotografía y peinados, 2018 .....	101
<i>Figura 8.</i> Entrevista a tejedoras de la comunidad indígena Yanacona, 2015 .....	105
<i>Figura 9.</i> Galería de fotos de trabajo de campo. Paseo Bolívar, Cali, 2011 .....	106
<i>Figura 10.</i> Rúbrica de autoevaluación .....	108
<i>Figura 11.</i> Rúbrica de heteroevaluación .....	109
<i>Figura 12.</i> Maquetas de los estudiantes, proyecto “Etnias de Colombia”, 2012 .....	112
<i>Figura 13.</i> Mapa conceptual realizado por estudiantes, proyecto de aula “Ciencia y tecnología”, 2016 .....	113
<i>Figura 14.</i> Fragmento de guía 1, proyecto de aula “Historia y significado de la música: pasión, emoción, expresión”, 2017 .....	115
<i>Figura 15.</i> Puntaje de los estudiantes de grado 11° de la IEGGM en pruebas Saber, 2010 a 2013 .....	117
<i>Figura 16.</i> Clasificación de preguntas y consignas según el tipo de competencia que fomentan .....	122
<i>Figura 17.</i> Ruta metodológica del AMI.....	124
<i>Figura 18.</i> Instrumento 1 para la selección del eje generador.....	126

<i>Figura 19.</i> Instrumento 2, plantilla de plan de aula .....	129
<i>Figura 20.</i> Guía para realizar preguntas orientadoras de investigación en el aula .....	131
<i>Figura 21.</i> Instrumento para informe escrito de la investigación.....	133
<i>Figura 22.</i> Rúbrica para evaluación de aprendizajes .....	136

## **Lista de anexos**

Anexo 1. Promedio en ciencias sociales del 2009 al 2013 en pruebas de Estado de la IEGGM	150
Anexo 2. Formato para la recolección de información de los padres de familia de la IEGGM, proyecto “Conociendo mi ciudad”, 2011.....	151
Anexo 3. Propuesta de transversalidad del proyecto de aula “Etnias de Colombia: la diversidad, nuestra riqueza”, 2012 .....	152
Anexo 4. Propuesta pedagógico-didáctica AMI, 2016 .....	153
Anexo 5. Rúbrica de evaluación de evidencias .....	154
Anexo 6. Aplicación de rúbrica a la evidencias .....	155
Anexo 7. Clasificación de las consignas de las guías según competencias generales .....	164

## **Introducción**

El presente trabajo es una sistematización del Aula Museo Intercultural como estrategia metodológica que promueve competencias generales del área de ciencias sociales en los grados de bachillerato. Esta estrategia ha sido implementada por alrededor de 10 años en la Institución Educativa Gabriel García Márquez, que propone un enfoque etnoeducativo de formación. Cabe señalar que la institución está ubicada en uno de los sectores con mayores problemáticas de tipo social y económico de la ciudad de Cali, las cuales no son ajenas a ella y de alguna manera se reflejan en las dinámicas de convivencia dentro de la misma y en los resultados académicos de los estudiantes. El Aula Museo Intercultural nació precisamente como una respuesta a estas problemáticas.

El trabajo aquí expuesto se divide en cuatro capítulos; en el primer capítulo se encuentra la justificación de la sistematización, entendida esta como una práctica de reflexión e interpretación de las experiencias en el aula de clase; también se aborda la pregunta de por qué y para qué sistematizar el Aula Museo Intercultural, y se presenta el tipo de sistematización realizada, esto es, sistematización retrospectiva. Teniendo este punto de partida, se plantea el desarrollo de las competencias en ciencias sociales como eje en torno al cual gira el relato y la reflexión. Igualmente, se plantean dos objetivos, uno de conocimiento, relacionado con la reconstrucción de la experiencia como estrategia metodológica, y otro de tipo práctico, que propone el fortalecimiento de la reflexión sobre la práctica como una competencia docente. Posteriormente se presenta una revisión de antecedentes empíricos que es el resultado de la consulta de otros trabajos de sistematización de experiencias relacionadas con museos en instituciones educativas. La última parte de este capítulo es el marco conceptual, en el que se hace una exploración de los

conceptos clave para la sistematización del Aula Museo Intercultural, tales como competencia, aula museo, interculturalidad, práctica reflexiva y estrategia metodológica.

Más adelante, en el capítulo dos se realiza la sistematización, entendida como el relato reflexivo acerca de la experiencia. Este capítulo se divide a su vez en cuatro momentos. En el momento uno se describe con detalle el contexto en el que está ubicada la institución educativa desde el punto de vista social, económico y cultural. Esta contextualización se retoma para realizar la justificación de la estrategia del Aula Museo Intercultural, es decir, para explicar las razones por las cuales surgió esta propuesta en aras de dinamizar las competencias en ciencias sociales. En el momento dos se inicia el relato propiamente dicho y lleva a la discusión que se dio en los años 2009 y 2010 en la institución educativa en torno a la creación de un museo en el aula y si este debía tener un enfoque étnico, afrocolombiano o intercultural. En el momento tres el relato continúa a partir de una propuesta consolidada de aula museo con un enfoque intercultural, que surgió como resultado de la discusión relatada en el momento anterior.

A partir de allí se realiza una descripción detallada de todos los proyectos realizados entre los años 2011 y 2018, donde se hace énfasis en los aprendizajes que dejó cada experiencia en torno al desarrollo de las competencias en ciencias sociales. El último momento corresponde a la reflexión sobre la experiencia narrada para construir conocimiento, que se constituye como uno de los aportes de mayor relevancia de esta sistematización. Se realiza una mirada de la experiencia desde los referentes conceptuales para analizar el aprendizaje de los estudiantes con respecto a competencias interpretativas, argumentativas, propositivas y los resultados de las pruebas de Estado del año 2013. Finalmente, se retoma todo el análisis del relato y se organiza para reconstruir el Aula Museo Intercultural como estrategia metodológica.

Luego, en el capítulo tres, se presentan las conclusiones obtenidas de esta sistematización y las recomendaciones. Dichas conclusiones se realizan respecto a criterios como aspectos pedagógicos y didácticos del Aula Museo Intercultural, la propuesta como estrategia metodológica, el desarrollo de competencias que propone dicha propuesta y la sistematización misma como práctica reflexiva. A partir de allí se realizan sugerencias a fin de fortalecer la estrategia metodológica y ajustarla a los contextos cambiantes de las aulas, además, se proponen otros ejes de sistematización a tener en cuenta en futuros trabajos de sistematización de esta experiencia, con base en algunos elementos relevantes que fueron identificados durante el proceso de reflexión.

## **1 Capítulo 1. Introducción e información general**

### **1.1 Justificación de la sistematización**

#### **1.1.1 Un acercamiento al concepto de sistematización**

La sistematización de experiencias educativas es una modalidad de estudio relativamente nueva, según Ballen y Rincón (2016), surgió hacia la década de los años 70 del siglo XX en América Latina y tiene la particularidad de reflexionar la práctica educativa desde dentro, esto es, desde lo contextual y real de la actuación de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en palabras de estos autores, la sistematización es “una alternativa al método científico tradicional, dentro del ámbito social, poniendo en discusión los conceptos y prácticas sobre el hacer pedagógico y el hacer del maestro” (Ballen & Rincón, 2016, p.15).

Asimismo, para Jara (2013) sistematizar requiere más que reflexionar, pues implica interpretar la experiencia para convertirla en conocimiento, “hay que traducir la experiencia educativa y llevarla del nivel concreto de lo vivido a un nivel de abstracción que permita alimentar cuerpos teóricos más amplios” (FONDEP, 2014, p.9). Al final, la idea es comunicar aquello que verdaderamente sea útil para otros por su impacto y creatividad. Este autor planteó nueve características que son esenciales en un proceso de sistematización, estas son las siguientes:

- Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
- Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
- Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias.

- Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.
- Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido.
- Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.
- Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del proceso que posibilitó dichos resultados.
- Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimiento vinculado a las propias experiencias particulares.
- No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es solo una base para realizar una interpretación crítica. (Jara, 2013, p.4)

### **1.1.2 ¿Por qué sistematizar?**

La sistematización resulta beneficiosa porque permite a los docentes y equipos de las instituciones educativas identificar, describir y analizar sus experiencias de cambio (UNESCO, 2016). Se puede decir que este tipo de investigación tiene una función formativa, puesto que mediante estrategias compartidas enseñan a recuperar y valorar las propias prácticas y a construir

sobre ellas nuevos conocimientos para transformarlas. Con el fin de seleccionar la experiencia objeto de este proceso es necesario tomar en consideración criterios tales como los que siguen:

Relevancia (¿Es importante esta experiencia?, ¿para quién o quiénes?, ¿por qué?, pertinencia (¿ha sido útil? ¿Por qué queremos sistematizar esta experiencia y no otra?) y validez (¿respondió a alguna necesidad o problema?, ¿se modificó nuestro quehacer docente?, ¿facilitó el aprendizaje?). (Ceron & Delgado, 2017, p.3)

### **1.1.3 Clases de sistematización**

Por otra parte, se debe tener en cuenta que existen diferentes tipos de sistematización, a continuación se plantean tres de ellos (FONDEP, 2014):

- A. Sistematización retrospectiva: se realiza cuando ha terminado la experiencia. Los actores o el consultor se reúnen para recordar, organizar e interpretar lo vivido. Su objetivo es poder tener una memoria de la experiencia y rescatar los aprendizajes logrados.
- B. Sistematización correctiva: se realiza cuando la experiencia está en proceso. En este caso tiene similitud con la modalidad retrospectiva porque los actores y el consultor se reúnen para recordar e interpretar lo vivido. Sin embargo, la finalidad es detenerse en medio de la experiencia para comprender lo que ha estado sucediendo y mejorar el trabajo con los aprendizajes que surgen de lo vivido.
- C. Sistematización prospectiva: se realiza cuando la experiencia se va a iniciar o cuando está sucediendo, pero en este caso, uno va a sistematizar hacia adelante no hacia atrás. El objetivo de esta modalidad es aprovechar la sistematización para recoger los componentes que van surgiendo a medida que se va viviendo la experiencia y a

diferencia de las otras modalidades, tiene el gran beneficio de darnos insumos valiosos que también pueden ser útiles para sistematizaciones de corte o incluso para la evaluación. (p.12)

Ahora bien, en el caso del presente trabajo de investigación se realizó una sistematización retrospectiva en la medida en que se retomaron todos los elementos del Aula Museo ocurridos en el periodo de 2009 a 2018. Adicional a ello, solo se analizaron los instrumentos recuperados y aquellos eventos que hubieran proporcionado el desarrollo de competencias generales del área de ciencias sociales en los estudiantes, por cuanto los análisis de los demás procesos académicos en todos esos años ameritaban otros trabajos posteriores que no se alcanzaron a agotar en esta oportunidad.

#### **1.1.4 ¿Para qué sistematizar esta experiencia?**

El presente ejercicio de sistematización es un intento por analizar la práctica pedagógica a luz de las teorías, así, establecer categorías de análisis y evaluar el camino recorrido durante 10 años de trabajo. Por consiguiente, se tuvo bajo el foco potencializar las virtudes que esta experiencia aportaba para todos los actores involucrados y para la docencia en general, pero ante todo, se buscó reflexionar sobre la práctica para mejorarla. Con el fin de lograr un acercamiento a estos estimados se establecieron los ejes orientadores de la sistematización que se han de mencionar más adelante.

## **1.2 Pregunta de investigación, objetivo de sistematización y objetivos**

### **1.2.1 Objetivo**

Aula Museo Intercultural Trenzando Identidad como escenario para el desarrollo de competencias en ciencias sociales.

### **1.2.2 Eje**

¿De qué manera el Aula Museo Intercultural favorece el desarrollo de competencias en el área de ciencias sociales en los estudiantes de la IEGGM?

### **1.2.3 Objetivo de conocimiento**

Reconstruir la estrategia metodológica para el uso del Aula Museo I. en clase de ciencias sociales, como escenario para el desarrollo de competencias en el área.

### **1.2.4 Objetivo práctico**

Contribuir al fortalecimiento de las competencias docentes a partir de la reflexión teórica sobre los conocimientos surgidos a partir de la experiencia Aula Museo.

Para poder emprender este camino fue menester observar dicha experiencia desde la mirada de un observador externo, en aras de precisar las características del diseño y la implementación de esta que resultaron facilitadoras del logro de los objetivos de aprendizaje, pero también aquellas que lo dificultaron y que resultaron susceptibles de ajustes, de tal manera que puesto todo sobre un análisis crítico pudieran arrojar los insumos requeridos para lograr cambios

significativos en la práctica, aunque desde la perspectiva de los docentes a cargo, siempre existirán subjetividades producto de las vivencias que son imposibles de eliminar.

Es oportuno aclarar que la idea inicial de sistematización de esta experiencia resultaba poco probable para los docentes. Con total desconocimiento de lo que es una sistematización, ellos creían que esta debía ser hecha por personas expertas, y en ese momento lo máximo que alcanzaban a comprender era que una sistematización se basaba en una recolección de datos, de manera temporal, que podía ser narrada o descrita. Ahora, con el paso de los años, se reconoce que buscar teorías de la sistematización abrió un panorama de posibilidades, de líneas de significado que empezaron a justificar la realización de este proyecto.

La sistematización además de reconstruir, evaluar y reflexionar la práctica pedagógica, debe servir para comprender, en palabras de Ghiso (2011), “las dinámicas sociales y culturales”, en el caso que aquí ocupa, de una comunidad educativa mayoritariamente afrocolombiana que reclama el respeto y la aceptación de sus diferencias. Vale resaltar que desde las actividades pedagógicas surgidas en el Aula Museo fue posible dignificar la posición del “otro”, ese individuo excluido y marginado que llega a una ciudad muchas veces obligado por circunstancias adversas.

Como se ha dicho en otros apartados, la sistematización de esta experiencia sin la pretensión de ser un modelo, sí busca moldear y perfeccionar la metodología que se ha estructurado en el hacer durante estos 10 años. No es visto el proyecto como una novedad, pero lleva consigo la intencionalidad de cambio y mejora para la comunidad. Por este motivo, se ha trabajado en virtud de transversalizarla y que por tanto se convierta en un eje conductor del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa en la que funciona. Este último aspecto es de hecho uno de los motivos esenciales por los que se propone dicha sistematización.

Otra de las grandes justificaciones por las que se emprendió este ejercicio fue identificar los inconvenientes presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que más lo obstaculizan y que no promueven el desarrollo de las competencias generales de interpretación, argumentación y proposición, las cuales son una exigencia primaria e indispensable en las competencias que evalúa el Icfes en las pruebas saber, alineadas con los DBA y los aprendizajes básicos (estándares de competencias) **en la disciplina que orientan los docentes líderes del proyecto**. Se considera que esto permite trabajar en su reorientación, contribuir con mejores desempeños en los estudiantes y lograr un mejoramiento de los resultados en las Pruebas Saber, para que entonces puedan acceder a la educación superior, teniendo en cuenta que es este un requisito del sistema educativo colombiano, y sobre todo, porque **esto** contribuye con mejoras sustanciales en los proyectos de vida de los jóvenes.

Aunque puede ser criticado por algunos teóricos como Ghiso (2011), quien sugirió evitar lo que él denominó la “racionalidad tecnológica”, esta sistematización también se ha propuesto construir y transformar los instrumentos y rutas que orientan la propuesta, en aras de facilitar y transferir a los demás miembros de la comunidad educativa instrumentos y mecanismos adaptables que orienten su quehacer; lo anterior con la intención de contribuir con los cambios en la estructura pedagógica-didáctica de la institución y mejorar resultados en pruebas internas y externas. Más allá de este objetivo instrumental, ha **sido una guía la finalidad de orientar** procesos que fomenten la integralidad de los estudiantes en su desempeño futuro como ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de gestionar sus propios procesos de aprendizaje y **por tanto**, de transformar el mundo que habitan.

Por otra parte, esta sistematización pretende mostrar evidencias a la comunidad colombiana en general de que muchos docentes del sector oficial, si no la mayoría, tienen un ejercicio continuo de prácticas innovadoras, producto del esfuerzo y la dedicación, en las comunidades más vulnerables, y que si bien no reclamamos reconocimiento, sí necesitamos que se respete el esfuerzo que día a día tantos docentes del sector oficial colombiano hacemos, sin recursos económicos, sin infraestructura adecuada, sin capitales sociales y culturales **alto**; los maestros del magisterio público intentamos mejorar la práctica, y para ello hacemos grandes ejercicios de reflexión y reestructuración del ejercicio docente a través de propuestas académicas diferenciadoras.

De cualquier manera, la práctica educativa es un terreno movedizo para la investigación y poco reconocida si no está soportada en las teorías (Ghiso, 2008). Aun así, se cree que teniendo el aval de la realidad de lo que acontece en el aula y contando con el elemento primario, que son los estudiantes junto con los maestros y la comunidad educativa en general, vale la pena pensar que la práctica alberga la mayor riqueza del ejercicio educativo. Por eso puede ser constructora de teorías emanadas de los actores directos, de quienes ejercen y dan vida a la realidad de la escuela. Así que sistematizar dicha práctica debería ser un deber en el ejercicio docente, ya que **solo mediante este proceso se logra reinventarla**, mejorarla y asumir retos de cambio.

De acuerdo con Ghiso (2008), sistematizar da la posibilidad de partir desde adentro; por eso, no se debería ajustar la práctica a los estudios realizados, sino que se debe creer en la realidad de lo hecho, es decir, en la manera en que toman forma las acciones en contextos particulares. En esa medida, es importante preguntarse por los efectos que tienen las prácticas en los sujetos de la institución, encontrar las razones por las cuales surgen y se moldean estas mismas **de** una manera

y no de otra, y además de eso, buscar explicaciones a por qué un método o modelo no puede ser aplicado a toda práctica en la escuela en concreto.

Mediante esta sistematización, si bien no se alcanzó a hacer un aporte a la disciplina pedagógica y didáctica, sí se arrojaron pistas para mejorar la práctica, y esta es una ganancia adicional para el ejercicio de sistematizar una práctica. Es así como poder reorientarla con conocimientos discutidos en este trabajo aporta **al mismo** y amplía el panorama de acción, pues lo justifica y le da un grado de importancia. **Por lo tanto, se piensa que** toda práctica educativa merece y necesita ser sistematizada.

### **1.3 Revisión de antecedentes empíricos**

Para la sistematización del Aula Museo Intercultural se consideró importante hacer una revisión de algunos trabajos de grado que sirvieran de referente para el marco teórico. Sin tener los alcances de un estado del arte propiamente dicho, esta revisión también dio luces acerca de otras intervenciones didácticas implementadas en contextos educativos, específicamente en el área de ciencias sociales. En este orden de ideas, las palabras clave de búsqueda y selección de los trabajos a consultar fueron museos en la escuela, museo en el aula, estrategia metodológica, sistematización de experiencias educativas, ciencias sociales e interculturalidad. Una vez aplicadas dichas palabras como filtro, se seleccionaron cinco trabajos de grado de los cuales cuatro son tesis doctorales y uno es una tesis para obtener el título de maestra de primaria.

También cabe anotar que por afinidad en los contextos socioculturales se quiso dar prioridad a aquellos trabajos publicados por universidades colombianas y latinoamericanas, por lo que la búsqueda se hizo en idioma español, sin embargo, se encontró que las publicaciones que mejor se ajustaban al criterio de búsqueda provenían de universidades españolas.

En primer lugar, resultó interesante el trabajo de Ferreras (2015), quien se planteó como un objetivo específico “detectar las dificultades y obstáculos existentes en los materiales didácticos elaborados por museos y centros patrimoniales respecto a la Educación Patrimonial para realizar aportaciones que permitan su desarrollo didáctico desde una perspectiva transdisciplinar, constructivista y sociocrítica” (p.31). Este trabajo permitió tener un punto de referencia para una primera valoración del AMI como propuesta didáctica. La metodología utilizada fue en palabras de Ferreras (2015) ecléctica, pues combinó diferentes métodos y técnicas, estudios empíricos y documentales, a través de análisis cuantitativos y cualitativos. Se recurrió allí a dos instrumentos para recoger la información en torno a qué se consideraba patrimonio y cómo se enseñaba, estos son un cuestionario dirigido a profesores de primaria y secundaria y parrillas de observación de materiales didácticos. Una de las conclusiones con respecto a los materiales elaborados por museos es que estos no están conectados con el contexto y no permiten la intervención por parte de los estudiantes, lo que también impide un proceso de retroalimentación. En este sentido, parece pertinente señalar que uno de los principios metodológicos del AMI es precisamente la participación de los estudiantes en las exhibiciones.

Con respecto a las propuestas didácticas en museos se consultó a Gil (2018), cuya tesis doctoral consiste en “un modelo de intervención didáctica en un diálogo abierto entre la escuela y el museo” (p.23). Su pregunta de investigación fue: “¿Qué hacen y qué deberían hacer los servicios didácticos de los museos para favorecer la construcción del conocimiento social?” (p.23). Para responder a este interrogante, el autor diseñó una propuesta de intervención que tuvo en cuenta la aportación de la didáctica de las ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de primaria en un marco de intercambio entre museos y escuela.

Dicha intervención educativa se desarrolló en tres momentos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, a saber, a) antes de la visita al museo, es decir, en el contexto del aula, donde se plantearon actividades a los estudiantes para introducir contenidos patrimoniales a partir de sus intereses, necesidades y conocimientos; b) durante la visita, siguiendo un modelo de actividades de indagación que permitían al alumnado ser partícipe en el proceso de construcción de conocimiento y c) de nuevo en el aula de clase en el que se propuso a los estudiantes una actividad de aplicación, que implicara un posicionamiento claro y la toma de decisiones respecto al problema planteado.

A los docentes a cargo les pareció interesante una de las recomendaciones de este autor en lo referente a la evaluación de la experiencia, pues manifestó que se pueden tener en cuenta instrumentos de evaluación formativa en cada uno de los tres momentos. Esto llevó a preguntarse qué tipo de evaluación formativa se podría llevar a cabo en el AMI. Esto fue de sumo beneficio dado que la respuesta a este interrogante permitió pensar en el propio diseño de la estrategia metodológica, de modo que incluyera la evaluación de los aprendizajes y la de la experiencia en sí.

Por otra parte, siguiendo con la consulta de propuestas didácticas relacionadas, conviene mencionar a Motta (2015), quien por medio de un análisis del contexto educativo colombiano con el objeto de conocer la situación del patrimonio cultural en los planes y programas de la educación encontró que ha faltado una política educativa para incentivar en los estudiantes la formación en el conocimiento, la preservación y la conservación del patrimonio. Asimismo, diseñó una propuesta didáctica sobre el patrimonio cultural con la cual complementar y

reorientar los planes y programas que se ocupan de la promoción de la cultura, especialmente con respecto a las manifestaciones y expresiones populares.

La propuesta de Motta (2015) se centró en la enseñanza media, y por eso diseñó cinco talleres de trabajo en grupo con estudiantes de básica secundaria. Cada taller tuvo la siguiente estructura: 1) introducción; 2) tema; 3) objetivo; 4) contenidos y 5) actividades que promovían la reflexión frente a la sensibilización del patrimonio cultural. Al igual que el trabajo de Ferreras (2015), en esta experiencia fue fundamental contar con la participación y la opinión de los estudiantes, quienes retroalimentaron sus conocimientos en torno a la educación del patrimonio y la formación de la cultura.

Por su parte, Pontes (2017) propuso una discusión que tiene mucha relevancia para el AMI, esto es, el abordaje del multiculturalismo y los museos. Del multiculturalismo señaló la visión estática que posee; los museos que adoptan esta visión fija tienden a representar las culturas de forma esencialista, como “totalidades separadas”. En este sentido, la autora indicó que el multiculturalismo entiende las culturas como guetos que cohabitan en un territorio, pero que no interactúan entre ellas, por el contrario, cada una está anclada en sus propias tradiciones. Ante la limitación del multiculturalismo, Pontes (2017) realizó una revisión documental y encontró que una opción para superar el “fracaso” del multiculturalismo como modelo social es un enfoque intercultural que promueva la cohesión social y el diálogo entre las culturas que conviven en un mismo territorio. Lo interesante es que la misma discusión tuvo lugar en los inicios del AMI en el año 2009, inclusive, en el relato de la experiencia se muestra que esta también se inclinó por generar un diálogo intercultural que conllevara a cuestionar la segmentación social resultante de las políticas multiculturales en este país.

En esa misma línea, García (2014) en su tesis para optar al título de maestra en educación infantil expuso un aula museo para la enseñanza de Historia con estudiantes de primaria. El punto de partida de su propuesta fue la interculturalidad que definió:

[Como] un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas, a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. (p.11)

Posteriormente propuso el traslado de un museo a un aula con lo que promovía la creatividad y el trabajo en equipo por parte de los estudiantes al ser ellos mismos quienes fabricaban los objetos que se iban a exponer; al igual que en el Aula Museo Intercultural, allí estos tenían diferentes roles, eran investigadores encargados de indagar en la historia de la humanidad, eran creadores, ya que fabricaban las maquetas de la exposición y construían lugares adecuados para su exposición y eran guías, pues mostraban y explicaban a los visitantes el significado de las obras. Por último, otro elemento en el que se encontró coincidencia es el objetivo de promover el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes mediante hábitos de búsqueda de información en fuentes variadas.

## **1.4 Marco de referentes conceptuales**

### **1.4.1 Competencia**

El concepto de competencia ha sido debatido por una **multiplicidad** de autores a lo largo del tiempo. En la Real Academia de la Lengua Española se encuentran incluso distintos significados,

por una parte, significa enfrentamiento y rivalidad y por otra, hace alusión a las cualidades que facilitan realizar una acción determinada. Otros han afirmado, como es el caso de Tobón y DIPP (2012) y de Carretero y García (2006), que el concepto de competencias está en construcción. Desde el enfoque complejo, las competencias deben formar integralmente para sí y para los demás, es decir, que al tiempo que hay una autoformación y realización personal también se debe pensar en las cualidades éticas que permitan la construcción de tejido social.

Otros han afirmado que el concepto de competencias nació en el campo laboral, **empero**, sea esto cierto o no, las mismas deben permitir al estudiante guiar su proceso de aprendizaje de aquellas representaciones que llevadas al plano real pueden ayudarle a resolver problemas, interactuar con éxito y utilizar sus conocimientos y otras habilidades en el contexto real de su actuación. La OCDE, por su lado, ha dicho que “la competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad” (Contreras, 2011, p.117).

En el contexto nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que es la institución encargada de emitir directrices en evaluación por competencias para la educación, las ha definido como “un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado, definición que se resume en: un saber hacer en contexto” (Uzcátegui, 2012, párr.12). Siguiendo esta línea, **Zapata (2005) explicó que las competencias son aquellos desempeños integrales “para interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con creatividad, idoneidad, mejoramiento continuo y ética, desarrollando y poniendo en acción de forma articulada el saber ser, el saber convivir, el**

saber hacer y el saber conocer” (como se citó en Tobón, 2012, p.4). Este enfoque de las

competencias evaluadas por el ICFES se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Competencias generales evaluadas por el ICFES*

	Descripción Tipos	Acciones específicas
Interpretativas	Comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación.	Interpretar textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender proposiciones y párrafos.</li> <li>• Identificar argumentos, ejemplos, contraejemplos y demostraciones.</li> <li>• Comprender problemas.</li> <li>• Interpretar cuadros, tablas, gráficos, diagramas, dibujos y esquemas.</li> <li>• Interpretar mapas, planos y modelos.</li> </ul>
Argumentativas	Explicación y justificación de enunciados y acciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar el por qué, cómo y para qué.</li> <li>• Demostrar hipótesis.</li> <li>• Comprobar hechos.</li> <li>• Presentar hechos.</li> <li>• Presentar ejemplos y contraejemplos.</li> <li>• Articular conceptos.</li> <li>• Sustentar conclusiones.</li> </ul>
Propositivas	Producción y creación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear y resolver problemas.</li> <li>• Formular proyectos.</li> <li>• Generar hipótesis.</li> <li>• Descubrir regularidades.</li> <li>• Hacer generalizaciones.</li> <li>• Construir modelos.</li> </ul>

Fuente: (Zapata, 2005, p.7)

En este sentido, se considera importante tener en cuenta el enfoque socioformativo que planteó Tobón (2012) arriba descrito. Según este autor, las competencias cumplen con las siguientes características, que le dan identidad en este tipo de formación:

- Desempeño con integralidad. “Las competencias son una actuación integral ante retos del contexto que implican el desarrollo y la puesta en acción de forma articulada de diversos saberes: saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer” (Tobón, 2013, p.24).
- Desempeño para resolver problemas del contexto.  
Toda competencia implica estar en condiciones de comprender y resolver unos determinados problemas del contexto en el cual se desenvuelve la persona, pero implica tener en cuenta que el concepto de “problema” desde el pensamiento complejo es muy amplio y se refiere ante todo a un reto. (Tobón, 2013, p.27)
- Desempeño con metacognición. “En toda competencia es necesaria la metacognición. Esto significa estar en un proceso de mejoramiento continuo para alcanzar unas metas por medio de la reflexión continua en torno a lo que se hace” (Tobón, 2013, p.28).
- Desempeño con idoneidad.  
Esto significa actuar en la realización de actividades y abordaje de problemas cumpliendo con criterios de calidad explícitos o implícitos en el contexto. En las competencias no es suficiente desempeñarse, es preciso tener compromiso para hacer las cosas lo mejor posible, en un marco de integralidad considerando los diferentes elementos del entorno. (Tobón, 2013, p.29)
- Desempeño con ética. “En toda situación es indispensable actuar con base en los valores universales como la responsabilidad, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la verdad, la honradez, la justicia, la solidaridad, la libertad y el respeto a la vida” (Tobón, 2013, p.30).

### 1.4.2 Aula Museo

Las primeras definiciones del término museo que hoy son entendidas como oficiales se originaron en la primera mitad del siglo XX, específicamente en el año 1947, cuando en el artículo tres de los estatutos del Comité Internacional de Museos (García, 2010), se proclamó el reconocimiento de la cualidad de museo a toda institución permanente que conserva y presenta colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, educación y deleite. Es así como los museos constituyen una institución social destinada a conservar, exponer, investigar y divulgar el patrimonio cultural, este último, tal y como lo manifestaron Melgar y Donolo (2011):

Está constituido por aquellos bienes materiales e inmateriales que representan la memoria colectiva y que fueron creados por el ser humano para adaptarse al medio y organizar su vida, formando también parte de este patrimonio las producciones humanas actuales.  
(p.327)

La característica diferencial de los museos es el lenguaje de los objetos. Pero los objetos producto de la actividad creadora de los hombres, como producciones culturales (pasadas, presentes y futuras). Es decir, los objetos de un museo son importantes por las relaciones sociales (religiosas, económicas, políticas y culturales) que representaron y representan.  
(p.327)

De igual modo, Asencio y Pol (2002) como se citó en Melgar y Donolo (2011) disertaron en torno al tema; estos autores:

Destacan el patrimonio natural, los museos e internet como ámbitos educativos promisorios para aprender, ya que permiten desarrollar habilidades como la observación,

la exploración, la curiosidad, la creatividad, la imaginación, el lenguaje, el reconocimiento de los propios sentimientos y de los sentimientos de otros sujetos a través de actividades de ciencias naturales, ciencias sociales, artes visuales, lenguaje y mecánica entre otras. (p.324)

Estos mismos autores identificaron uno de estos ámbitos con la siguiente orientación:

[Aquella que] reconoce la importancia de materializar los productos creados por los sujetos en las prácticas educativas. Es importante que las producciones del aula puedan darse a conocer, no solo al docente, sino al resto de la comunidad educativa, otros compañeros, familias, escuelas, e instituciones. (Melgar & Donolo, 2011, p. 325)

En el marco educativo, los museos que se han gestado se enmarcan dentro de estas características, aunque también se encontraron colecciones museográficas y centros de interpretación. En ese orden, García y Eguren (2010) plantearon una equivalencia entre los denominados “museos escolares”, “museos pedagógicos”, “escuela del ayer”, o “aulas museo”. Las principales características que diferencian al museo tradicional del Aula Museo en el marco educativo se expresan en las siguientes dos fórmulas:

Museo tradicional = edificio + colecciones + plantilla de expertos + público visitante.

Aula museo = territorio + patrimonio + memoria /tradición + población.

Los autores afirmaron debido a los movimientos demográficos estudiados que un gran número de personas se trasladan del campo a la ciudad. La nostalgia por el mundo dejado provoca una potenciación de la cultura propia, que convierte en vestigios importantes a los restos de la cultura escolar rural. Entonces, el local escolar y los materiales que lo componen son defendidos como “refugio” del recuerdo colectivo: patrimonio + memoria. Actualmente, algunos

de estos locales solo son utilizados por la comunidad como lugar de encuentro, en otras ocasiones se logra estructurar la colección de objetos escolares y se les añade paulatinamente un criterio científico más elaborado, que la dota de orden y significado.

Así pues, el Aula Museo Intercultural, como su nombre lo indica, nació con una finalidad de difusión y rescate del patrimonio afrocolombiano, con las características de un museo tradicional en cuanto a exhibir, preservar, exponer. Después pasó a convertirse en un museo intercultural y posteriormente en el espacio propicio para la implementación de una estrategia metodológica desde las ciencias sociales con varias singularidades:

- Las muestras que se exhiben las realizan los estudiantes, previo un trabajo en el aula orientado a la investigación. Este producto final (muestras) pueden ser mapas, planos, maquetas, esculturas, afiches, etc., que se realizan con diversos materiales, y se piensa a futuro como estrategia amigable con el medio ambiente por trabajar con material reciclable.
- La estrategia propende por el desarrollo de competencias generales y le da un papel protagónico al estudiante, en búsqueda de distanciarse de la enseñanza tradicional.
- También la estrategia está pensada para buscar un horizonte pedagógico-didáctico en la estructuración de una metodología que pueda transversalizar el currículo, es decir, que sea ajustable a las otras disciplinas del conocimiento, por consiguiente, que permee el PEI.

### **1.4.3 Interculturalidad**

Antes de definir el término de interculturalidad es importante mencionar otros conceptos que ayudan a entender, alimentar y delimitar la noción que guio la puesta en práctica del Aula Museo que se sistematiza en este trabajo.

En primer lugar se debe dejar claro que la institución en la que se desarrolló se reconoce como etnoeducativa, entendiendo por etnoeducación lo que Walsh (2002) reconoció:

[Como] la construcción de un modelo educativo que permite en un primer lugar y sobre todo, un reencuentro con nosotros mismos, con lo que somos, y sobre todo con lo mucho que le hemos dado y aportado a la construcción de cada una de las naciones en donde nos tocó vivir. (p.10)

Retomando lo anterior, el Aula Museo se propuso ir más allá de la promoción de los estudios sobre las etnias en una especie de museo temático, por el contrario, lo que se pretendió fue crear un espacio de diálogo y pensamiento colectivo entre los estudiantes desde los antecedentes históricos, la tradición, la memoria, los conocimientos ancestrales de diferentes grupos étnicos del país y diferentes problemáticas de las sociedades actuales.

En segundo lugar se analizó el concepto de multiculturalidad como un posible referente para el desarrollo del proyecto de Aula Museo. Para Restrepo y Rojas (2004) esta se refiere:

[A] una condición de hecho de aquellos cuerpos sociales que, de diversas maneras, incluyen en su seno múltiples horizontes culturales. Es una situación en la cual confluyen diferentes entramados culturales en un cuerpo social, independientemente de que exista un reconocimiento jurídico o político de esta multiplicidad cultural. En este sentido, desde sus albores mismos, lo que denominamos 'sociedad colombiana' ha sido multicultural. (p, 277)

Sin embargo, se puede afirmar que de alguna manera esta definición se queda corta pues se limita a describir un hecho social de encuentro de diferentes culturas sin que exista necesariamente el diálogo colectivo que se pretende alcanzar con la etnoeducación. También es

de mencionar, como señaló Wade (2002), que en el caso colombiano la multiculturalidad es un término asociado a la atenuación de la protesta de los grupos afrocolombianos e indígenas. Al respecto el autor argumentó que “[...] (la multiculturalidad) es un proceso de compensación (al menos simbólicamente) de grupos locales que están localizados en zonas de interés económico estratégico y en un proceso de reestructuración económica e integración en un mercado libre mundial” (Restrepo & Rojas, 2004, p.262).

En tercer lugar se analizó el concepto de multiculturalismo, que es conveniente diferenciar de la multiculturalidad; mientras esta última plantea un hecho social, el multiculturalismo, por otra parte, se refiere a un hecho de orden jurídico y político. Según Restrepo y Rojas (2004):

El multiculturalismo, en cambio, se refiere a la serie de políticas que en el seno de una sociedad determinada se despliegan en el plano del derecho en aras de apuntalar o no determinadas articulaciones de la multiculturalidad. Así, solo con la Constitución Política de 1991 se da el piso jurídico sistemático para el multiculturalismo como política de Estado. (p. 276)

Tener clara la distinción entre multiculturalidad y multiculturalismo es un elemento esencial en el desarrollo de este trabajo porque permitió diferenciar la diversidad cultural y la manera en que esta se aborda en términos de políticas concretas. Con base en esta diferencia, se arguye el concepto de interculturalidad como reacción a los dos primeros.

Desde la perspectiva intercultural, y siguiendo a Restrepo y Rojas (2004), la multiculturalidad y el multiculturalismo se consideran como “una especie de reconocimiento y de celebración banalizante de una diferencia cultural por una entidad o lugar que se imagina por fuera de los particularismos, en tanto se supone como universal” (p. 281). Esto no quiere decir que desde la

interculturalidad se desconozca la diversidad cultural, sino más bien, que se intenta de forma auténtica romper las relaciones jerárquicas que se han originado históricamente, en la medida en que las diferencias culturales han servido como pretexto para excluir a ciertos grupos étnicos.

En este sentido, Walsh (2002) afirmó que los diversos multiculturalismos se quedan en la búsqueda de la tolerancia del otro, mientras que la interculturalidad pretende establecer la interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. En esta interacción, adicional a las diferencias culturales, también se reconocen las diferencias sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales, de tal manera que “el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia.

De este modo, la interculturalidad tiene una connotación contrahegemónica y no solo plantea el reconocimiento de la diversidad, sino que pretende la transformación de las relaciones sociales entre los diversos grupos sociales y étnicos. En esa línea, Mignolo citado por Restrepo y Rojas (2004) manifestó que “la interculturalidad no es solo el ‘estar’ juntos sino el aceptar la diversidad del ‘ser’ en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc.” (p.281).

Otro rasgo de la interculturalidad es que hace referencia a procesos comunitarios en la medida en que permite reconocer y visibilizar conflictos entre grupos. Adicionalmente, implica la necesidad de establecer y fortalecer relaciones entre dichos grupos. Estos procesos a su vez, conllevan a la recuperación y reconstrucción de la memoria y los conocimientos colectivos. Para Walsh (2002), la inclusión de la interculturalidad en los procesos etnoeducativos es introducir la necesidad de trabajar, lo que implica según Juan García, “despertar el sentido de pertenencia [...] y retomar un poder vital para ponernos como en términos de igualdad” (p.6).

#### **1.4.4 Práctica reflexiva**

Es conveniente empezar este apartado con la definición del término reflexión debido a que es crucial en los fundamentos del trabajo aquí desarrollado; para Zeichner (1993) es:

[...] el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza. (p.2)

Se podría afirmar así que la reflexión es una de las principales herramientas para reivindicar la labor del maestro y su producción del saber. Esta reivindicación no debería caer en el rechazo de los conocimientos provenientes de la academia, más bien debe llevar a una retroalimentación mutua entre dichos conocimientos y los saberes propios del maestro.

Por su parte, Perrenoud (2004) manifestó que la reflexión por sí misma no lleva necesariamente al desarrollo de una práctica reflexiva. Esta debe ser sistemática, metódica y debe llevarse a cabo con regularidad para producir un verdadero cambio en la práctica misma del docente. Conviene mencionar a Schön, citado por Perrenoud (2008) en este punto, pues planteó lo siguiente en torno a una verdadera práctica reflexiva:

Un «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos, a la luz de los diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en el marco de una

interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción. (p. 42)

Sin embargo, hay que destacar uno de los principios que Zeichner (1993) retomó del filósofo John Dewey, quien indicó que la reflexión no se reduce a una serie de pasos o procedimientos que los docentes deban seguir ciegamente, a su juicio, esta también implica emociones e intuición. En palabras de Zeichner (1993), “(la reflexión) no es algo que pueda acotarse de manera precisas como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros” (p.3). Por tanto, exige ciertas actitudes por parte del maestro que fueron planteadas por Dewey y retomadas por Zeichner (1993). La primera actitud es la apertura intelectual, que implica, entre otras cosas, reconocer los errores y aceptar que otras prácticas pueden funcionar mejor que las propias; la segunda es la responsabilidad, que permite identificar las consecuencias y a los afectados por cada acción, así como los resultados inesperados en la práctica docente.

La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad. Alude esta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje. (Zeichner, 1993, p.4)

Para Perrenoud (2004), la reflexión permite “capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (p.36). Realizar una reflexión sin referirse a un contexto puede llevar a una abstracción no aplicable en otras situaciones. Es más fácil recordar y contar lo que Perrenoud denominó “episodios reflexivos”.

Al tener en cuenta el contexto es posible identificar aquellas situaciones que desencadenan la reflexividad. Entre los eventos desencadenantes más comunes en el aula se resaltan el conflicto, la indisciplina, las dificultades de aprendizaje, la apatía, la falta de participación, la actividad que no consigue su objetivo y la resistencia de los alumnos. Sin embargo, existen otros desencadenantes no asociados a dificultades en el aula tales como discusión en equipo, conversación con los alumnos, conversación con los colegas, conversación con terceros y reuniones con los padres. Para Perrenoud (2004), dos de las razones que sustentan la reflexividad son las siguientes:

- “Favorecer la acumulación de saberes de experiencia: Toda experiencia no siempre genera el aprendizaje de forma automática. Una rutina eficaz tiene precisamente la virtud de que evita el planteamiento de preguntas” (p.48).
- Aumentar la capacidad de innovación, que no es otra cosa que transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis del docente hace y de las razones para continuar o cambiar. La innovación endógena se origina en la práctica reflexiva, motor de la concienciación y de la formación de proyectos alternativos. En cuanto a las innovaciones propuestas por terceros (compañeros, dirección del centro, formadores o ministerio), no pueden acogerse y asimilarse más que al precio del análisis de su congruencia con las prácticas en vigor. (p.59)

## 1.5 Estrategia Metodológica

En términos generales, una estrategia es un nuevo camino; es buscar rutas para un fin; es renovarse y trazarse planes diversos para conseguir un objetivo. En el plano educativo, Frida Díaz Barriga (2010) manifestó que existen estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje:

[...] por considerar que ya sea el docente o el alumno, de acuerdo con el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como técnicas rígidas o prácticas estereotipadas) y adaptables según los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios secuencias de enseñanza de que se trate. (p.118)

Así pues, las estrategias, sean de enseñanza o de aprendizaje, son de vital importancia en la educación. Respecto al concepto de estrategia de aprendizaje, cabe decir que hoy por hoy ha tomado fuerza en el mundo académico; para comprenderlo y saber sus alcances y limitaciones es necesario recurrir a autores como Pozo y Monereo (1999), quienes en su libro “El aprendizaje estratégico”, para hablar sobre el tema utilizaron ejemplos (30) de expertos, a fin de vincular el aprendizaje de contenidos del currículo con las acciones que llevaran a los estudiantes a lograr aprendizajes y que lo hicieran de forma autónoma. La intención principal estuvo en dejar en claro que no se aprende solo para la escuela, sino que lo aprendido debe servir para la vida; el aprendizaje debe ser continuo e ir más allá de la escuela, y además le debe servir para desarrollar habilidades, competencias, destrezas, en síntesis, para “aprender a aprender”.

Los autores en mención consideraron importante la motivación de quien aprende, los procesos, los conocimientos y sus intenciones, dicho de otro modo, su “saber, querer y poder” (Pozo y Monereo 1999), es decir, las estrategias no son meras técnicas o procedimientos en el aula, más allá de eso, requieren toda una planificación, todo un análisis preliminar de lo que se

aprende. Por consiguiente, las estrategias permiten establecer el qué, el cómo, el cuándo y el para quién del aprendizaje (Arceo, Rojas & Gonzales, 2010).

Las estrategias de aprendizaje han sido materia de estudio desde diversas posturas psicológicas, la siguiente tabla tomada del libro de Pozo y Monereo (1999) muestra de manera muy puntual las características de cada estrategia, el periodo histórico, el enfoque psicológico y su apuesta didáctica.

Tabla 2. *Clasificación de estrategias de aprendizaje*

<b>Estrategias como...</b>	<b>Aparece durante...</b>	<b>Bajo un enfoque...</b>	<b>Con una didáctica centrada...</b>
Un algoritmo de aprendizaje.	Años 20-25.	Conductista.	Prescripción y repetición de cadenas de respuestas.
Un procedimiento general de aprendizaje.	Años 50-70.	Cognitivista (simulación ordenador).	Entrenamiento en operaciones mentales.
Un procedimiento específico de aprendizaje.	Años 70-80.	Cognitivista (expertos vs novatos).	Modelos expertos.
Una acción mental mediada por instrumentos.	Años 80.	Constructivista.	Cesión gradual de los procesos de autorregulación.

Fuente: (Pozo & Monereo, 1999, p.17)

Como se puede apreciar en la Tabla 2, a partir de los años 80 las estrategias de aprendizaje desde el enfoque constructivista adquirieron el nivel de proceso que permite la autorregulación o metacognición del aprendiz, y en esta centró su interés este trabajo. Es importante mencionar que una estrategia de aprendizaje centrada en el estudiante rescata su papel central en los procesos de aprendizaje en la escuela, los dota de herramientas cognitivas y actitudinales para formar

ciudadanos críticos y reflexivos capaces de transformar sus contextos, para así vencer la apatía y acercarlos a la escuela; en definitiva, este tipo de estrategias rescata su interés en el aprendizaje mediante dinámicas transformadoras.

Según Monereo (1990), las estrategias de aprendizaje deben ser flexibles, deben llevar a la toma de decisiones en los estudiantes, se deben adaptar a los contextos y realidades específicas, deben ser planificadas y aplicadas o adoptadas de manera intencional. Requieren además el desarrollo cognitivo autorregulado del aprendiz. Las estrategias dependen también de la motivación y de los objetivos de aprendizaje y en general de la intencionalidad, triunfo y regulación que tenga quien aprende, involucra también mecanismos de evaluación.

Siguiendo a Frida Díaz Barriga (2010), las estrategias requieren tres tipos de conocimientos, a saber, declarativo, procedimental y condicional. El conocimiento declarativo debe llevar a definiciones o explicaciones y como aquí no acaba un proceso de aprendizaje, sigue el conocimiento procedimental o el “cómo”, es decir, qué pautas, pasos o momentos se deben desarrollar, y por último, el conocimiento condicional, “dónde, cuándo y para qué” emplear la estrategia.

Finalmente, todas las estrategias deben responder a necesidades específicas de aprendizaje y por eso requieren ser usadas intencionalmente por quien aprende, deben ser significativas y responder a la solución de problemas de aprendizaje o enseñanza. Sumado a ello, deben ser adaptadas y situadas dentro de los contextos específicos de aprendizaje.

## **2 Capítulo 2. Sistematización de la experiencia**

Para la sistematización de la experiencia se definieron cuatro momentos que permitieron, no solo clasificar y organizar las experiencias, sino identificar categorías de análisis y construir una mirada crítica de lo vivido (Jara, 2013).

### **2.1 Momento 1**

#### **2.1.1 Contextualización**

Pensar en el Distrito de Aguablanca, conformado por las comunas 13, 14 y 15 en Cali, es pensar en su colorido cultural marcado en su mayoría por población afrocolombiana que hacia la década de los 90 ya alcanzaba un porcentaje de 75.22% (Urrea & Murillo, Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali, 1997). Según Heredia, Giraldo y López (2009), el 45% de la población afrodescendiente vive en las principales ciudades y la primera ciudad en orden de cantidad de población es Cali. Según la Secretaría de Desarrollo y Bienestar local del Valle del Cauca, el 52% de la población de esta ciudad es afro (Revista África Fundación Sur, 2018). Por supuesto, en la Institución Educativa Gabriel García Márquez, donde se situó el proyecto, la cual está ubicada en el barrio Comuneros I de la Comuna 15, lo anterior se evidencia en la gran mayoría de la población estudiantil.

La institución cuenta con un cuerpo de 94 profesores de los cuales 42 son de bachillerato y 52 de preescolar y básica primaria, seis directivos conformados por el rector y cinco coordinadores, de estos dos son permanentes en la sede central de bachillerato, que es la que alberga la mayor parte de la población estudiantil por jornada. La IEGGM cuenta con tres sedes. Según el Sistema

Integrado de Matrículas SIMAT, para el año 2018 la institución atendió a 3452 estudiantes, distribuidos en tres jornadas: 1483 estudiantes de la jornada de mañana, 1487 de la jornada de la tarde y 482 de la jornada nocturna. La sede central, donde se desarrolló la experiencia del Aula Museo contó con 1646 estudiantes.

Por otra parte, su Proyecto Educativo Institucional (PEI) promueve la formación por competencias, la formación en valores y la inclusión. Se reconoce como institución etnoeducativa, con un modelo pedagógico crítico-social de construcción reciente, que en la actualidad se trabaja por difundir, comprender y aplicar a cabalidad. Entre sus estrategias de cobertura, por tratar de llegar a mayor cantidad de población, en básica primaria se trabajan los proyectos denominados “Aceleración” y “Brújula”, aplicados principalmente a niños en extraedad o mejor dicho, a aquellos que se encuentran entre los 9 y los 16 años y que por diversas problemáticas económicas, sociales y hasta políticas no han podido ingresar a la escuela.

En virtud de contextualizar a la población objeto de estudio se mencionarán algunas características socioeconómicas del contexto de la comuna 15 que el Plan de desarrollo de la alcaldía de Santiago de Cali 2012 -2015 tomó de la encuesta del SISBEN del año 2009:

- El estrato socioeconómico moda es el 2. El 48,0% de las manzanas pertenece a este estrato, seguido del estrato 1 con 35,4% y el estrato 3 con el 16,6% del total de manzanas.
- La asistencia escolar por rangos de edad es la siguiente: de 6 a 10 años Sí Asiste el 95,3% - De 11 a 14 años Sí Asiste el 94,5% - De 15 a 16 años Sí Asiste el 80,5% - De 17 a 21 años Sí Asiste un 29,7% - Entre los 22 y 34 años Sí Asiste solo el 5,4%. Queda en evidencia que

a medida que van aumentando los rangos de edad, la asistencia escolar disminuye de manera considerable.

- Para la población SISBEN de la Comuna 15, se observa que los niveles educativos más frecuentes son secundaria con el 45,26% y primaria con el 36,09%. Se destaca que el 15,72% no tiene ningún nivel educativo.
- La tasa de escolaridad neta de educación secundaria de la comuna era de 61,3 estudiantes de secundaria entre los 11 a 16 años asistiendo por cada 100 personas en ese mismo rango de edad. Esto indica que una proporción significativa de estudiantes entre los 11 a 16 años no se encontraban dentro del sistema educativo en el momento de la encuesta.
- La tasa de homicidios por cada 100.000 habitantes es de 96,45 mientras que la tasa total de Cali es de 73,98. El 8,1% de los homicidios ocurridos en Cali se cometieron en la Comuna 15.
- Con respecto a los embarazos en adolescentes, el 8,4% de las niñas menores de edad entre los 13 a 17 han tenido un hijo o hija, mientras que el porcentaje total de Cali es del 6,6%. Para el grupo de los 15 a 19 años, el 22,6% de las mujeres en ese rango de edad manifestaron estar en embarazo o haber tenido un hijo. Este porcentaje se acentúa entre los 18 a 19 años, ya que es ahí en donde se está concentrando la proporción más representativa de los embarazos y las mujeres adolescentes con hijos e hijas.
- Otra cifra importante con respecto a los embarazos en adolescentes es que el 57,0% de las niñas menores de edad entre los 13-17 años que informaron estar en embarazo o tener un hijo o hija, confirmaron ser solteras y el 35,9% estar en unión libre. Otro dato importante que evidencia la vulnerabilidad en términos sociales para las adolescentes en embarazo es

la asistencia a un centro educativo, pues tan solo el 26,4% manifestaron que asisten algún centro educativo.

Resultado de la interacción con los estudiantes en el transcurrir diario del colegio se encontró que estas problemáticas del contexto no son ajenas a la institución. Adicionalmente, a través de las conversaciones con los padres de familia se determinaron serios indicios de un predominio de hogares disfuncionales con la presencia de un solo progenitor que la mayoría de las veces es la madre, quien además debe trabajar todo el día en oficios informales o interna en casas de familia y por consiguiente, los niños y jóvenes permanecen solos durante gran parte del día.

Acorde con las tasas de escolaridad mencionadas anteriormente, se notó que los niveles escolares de los padres, en su mayoría no superan la básica primaria y existen algunos analfabetos. Un porcentaje alto de los jóvenes convive solo con su madre, ya que el padre por diversas problemáticas los abandona. También es común encontrar abuelas que se hacen cargo de los nietos mientras las madres van a trabajar, o tías/tíos que ejercen esa labor. Esto incide en la falta de acompañamiento en los procesos académicos de los niños.

Otra problemática detectada son las grandes inconsistencias entre el currículo formal y el real, porque cada docente implementa lo que su formación le dicta o lo que subjetivamente cree pertinente y no siempre está orientado por la formación en competencias. Existen planes y programas desligados de un currículo que debería orientar el PEI, que duró varios años sin ser conocido por los docentes. Sumado a esto, hay un sistema evaluativo (basado en el Decreto 1290 de 2009 del MEN) poco claro, en el que prima la relación con el pasado, lo cuantitativo y no lo cualitativo.

Respecto a este último, surgió en el desarrollo del proyecto una confusión acerca de cuáles eran las cualidades, competencias y habilidades que el estudiante debía desarrollar, así que se le dio relevancia al ser, mientras que el conocimiento y las competencias del hacer pasaron a ser de menor importancia. En adición a ello, en la institución había bajo desempeño en competencias cognitivas y actitudinales, que se traduce en bajos resultados en pruebas internas y externas. Las estadísticas confirman que solo una minoría de los estudiantes interpreta, argumenta, propone, y desarrolla competencias cognitivas propias de su nivel escolar. El promedio en ciencias sociales del 2009 al 2013 estaba por debajo del promedio teórico pues llegó al 23.81 (ver Anexo 1).

Finalmente, existían una serie de factores socioeconómicos, psicoafectivos y académicos que se conjugaban para que los jóvenes no desarrollaran las competencias, habilidades y destrezas en su proceso formativo. Por todos estos factores surgió en el año 2009 la iniciativa de una docente de ciencias sociales de buscar salidas tanto a la educación por competencias, como a la formación étnica y cultural en la IEGGM, y hasta la fecha aún está en construcción.

A continuación se abre paso a la narración que da cuenta de todo el proceso que dio origen a la propuesta. Como se ilustra en la siguiente línea de tiempo (ver Figura 1), se parte de sus inicios como Museo Afrocolombiano en 2009, hasta llegar al Aula Museo Intercultural AMI para desarrollar competencias en investigación y competencias generales del área de ciencias sociales.

# Aula Museo Intercultural 2009- 2018

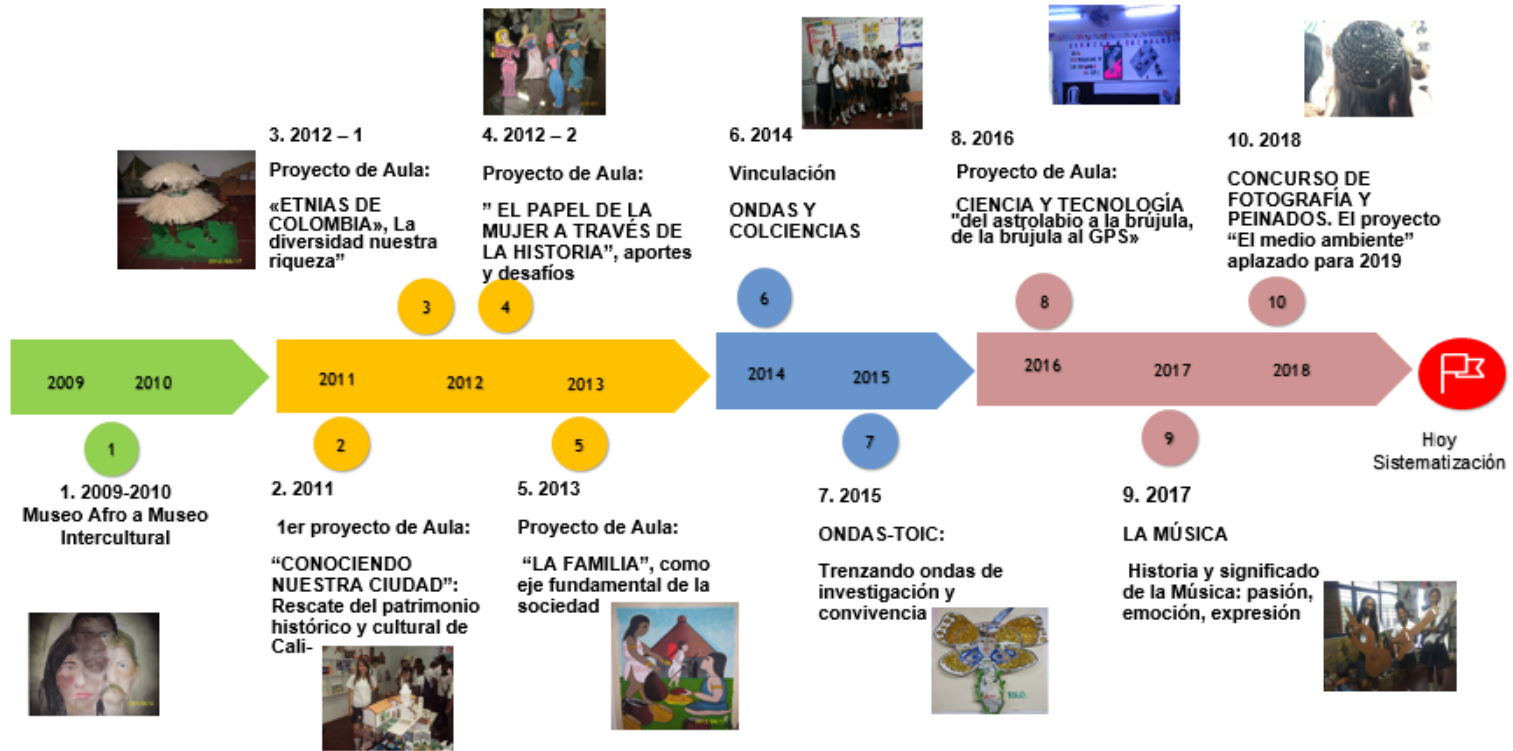


Figura 1. Línea del tiempo que muestra la evolución de la propuesta AMI

Fuente: elaboración propia

## **2.2 Momento 2**

### **2.2.1 Un museo afrocolombiano: la respuesta a la etnoeducación. ¿Por qué un museo en la IEGGM? 2009 -2010**

En este panorama académico y disciplinario se produjo un cuestionamiento acerca de las estrategias que permitirían motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje de las ciencias sociales, que al mismo tiempo les permitiera reconocer su identidad cultural y étnica, así como combatir las prácticas discriminatorias y desarrollar más y mejor las competencias.

Sin encontrar salidas a estos cuestionamientos, se tenía otro gran reto que tampoco se había podido resolver, y este era el objetivo de los docentes etnoeducadores. En el 2009, procedentes de un concurso denominado “Concurso de méritos para etnoeducadores afrocolombianos y raizales” ingresaron varios docentes a la institución. Cada uno de ellos debía llevar una propuesta que girara en torno a cómo intervenir un currículo desde la etnoeducación. La propuesta de los líderes del proyecto aquí presentado era la creación de un museo afrocolombiano, cuya finalidad era poder cambiar el triste panorama de una etnia solo visibilizada desde sus lastres históricos de desarraigo, desalojo y esclavitud, mas no desde sus grandes aportes a la construcción de nación.

En esa medida, el museo afrocolombiano podría contribuir con la visibilización de este grupo desde una perspectiva más positiva, teniendo en cuenta sus aportes, saberes y luchas, por esta razón, se creía que de esta manera se contribuía con el deber como etnoeducadores; la propuesta fue aceptada por la mayoría en la plenaria de profesores de la jornada de la tarde de la IEGGM.

Cabe aclarar que el concurso etnoeducativo fue un trampolín para algunos maestros que querían conseguir empleo, muchos de ellos desconocedores de la defensa para la etnoeducación que planteaba dicho concurso. Otros aprovecharon la oportunidad para sacar a relucir la

invisibilización y el poco reconocimiento de lo étnico en la construcción de nación, y otros para hacer reclamaciones formales frente a la inadecuada interpretación de lo étnico a nivel general. Desde esta última posición se plantearon serias discusiones acerca del desconocimiento de otros grupos étnicos que también tenían representación en la institución, pero en este primer intento pesó más el fervor afrocolombiano, tal vez por la fuerza que hicieron varios docentes afrocolombianos en apoyo de la propuesta. Entonces una de las maneras de cumplir con algunos de los propósitos del nombramiento fue implementar el Museo Afrocolombiano. El lanzamiento se hizo en la Asamblea general de docentes en marzo de 2009.

Mediante un folleto (ver Figura 2) fue presentada la propuesta a todo el cuerpo de docentes con el objetivo de rescatar, difundir, fortalecer y conservar la identidad afrocolombiana. Estaría dividido por secciones y tendría a cargo las funciones propias de un museo tradicional: coleccionar, investigar, conservar, comunicar y exhibir. Para esto, los docentes de ciencias sociales de la jornada de la tarde se encargaron de indagar acerca de dichas funciones de un museo, y en jornadas en el aula múltiple se socializaba con los estudiantes esta propuesta que todavía no tenía un espacio físico.

**MUSEO  
AFRO  
GABRIEL GARCÍA MARQUEZ**

**PROPOSITOS**

- Difundir la cultura afrocolombiana en todas sus manifestaciones: artística, deportiva, social, etc.
  - Fortalecer la identidad étnica de los afrodescendientes.
  - Rescatar sus aportes a la Historia nacional.
  - Difundir saberes, prácticas ancestrales, valores, mitos, leyendas.
  - Reconocer aportes al medio ambiente, conservación, uso, cuidado.
- Esta labor será llevada a cabo por docentes, directivos, educandos.



Cuentan que de mi color  
Dios hizo al hombre primero  
Más los blancos altaneros.  
Los mismos que lo convidan  
Hasta de nombrarlo olvidan  
Y solo lo llaman negro.  
Pinta el blanco negro al diablo  
Y el negro, blanco lo pinta.  
Blanca la cara o retinta,  
No habla ni en contra ni a favor  
De los hombres el Criador  
No hizo dos clases distintas.

JOSE HERNANDEZ  
Las Vueltas de Martín Fierro

**TRENZANDO IDENTIDAD**

No es la diversidad de  
opiniones  
Sino la magistral a tolerar a  
diferentes  
Lo que que ha producido todas  
las guerras. John Locke



Hay que tener en cuenta que el objetivo primario de un museo debe ser la divulgación de la cultura, la investigación, la publicación de dichas investigaciones y las actividades educativas.

**TRENZANDO IDENTIDAD**

El objetivo básico de la propuesta del MUSEO es rescatar, difundir, fortalecer y conservar la identidad afrocolombiana en la comunidad educativa. Todas las disciplinas académicas pueden y deben tener un espacio dentro del museo. Se deben conservar los parámetros formales y técnicos que todo Museo debe poseer. Las prácticas relativas al funcionamiento propenderán a:  
Conservación  
Presentación  
Comprensión



Las actividades que se desarrollarán deberán cumplir con las siguientes funciones:  
Coleccionar  
Investigar  
Conservar  
Comunicar  
Exhibir

Deberá adecuarse un espacio, que como sugerencia inicial se dividirá en secciones:

- **APORTES NACIONALES Y MUNDIALES DE LOS AFRO**
- 1. HISTORIA, POLÍTICA, ECONOMÍA, DEPORTES, ARTES, CIENCIAS, LITERATURA, ETC.  
Reconocimiento de personajes en las distintas disciplinas, aportes desde campos específicos, consistente en:  
- Biografías  
- Fotografías  
- Hechos  
- Entrevistas
- **PASADO Y PRESENTE DE LAS COMUNIDADES AFRO**
- 2. GEOGRAFÍA, CIENCIAS NATURALES, MEDIO AMBIENTE, ESPAÑOL

- Mapas
- Maquetas
- Planos
- Gráficos
- Fotografías
- Estadísticas
- Videos

Las diferentes ramas de la geografía: económica, física, espacial (regiones, recursos, prácticas ancestrales, infraestructura, clima, biodiversidad, etc)

- **3. CULTURA**  
Tradiciones, costumbres, ritos, mitos, religión,  
ARTE: TEATRO, MÚSICA, DANZAS, ESCULTURA  
LINGÜÍSTICA

Figura 2. Folleto informativo del Museo Afrocolombiano, 2009

Fuente: AMI

Con la finalidad de introducir a los jóvenes en el reconocimiento de la cultura afrocolombiana se pensó que el punto de partida sería el origen de los afrocolombianos. Así, la primera muestra para el museo se obtuvo en la semana de la afrocolombianidad del año 2009, que consistió en un mapa en polietileno donde se explicaba la procedencia de los afrocolombianos. Esto fue acompañado de un trabajo en el aula consistente en talleres sobre la etnoeducación, en los que se enfatizaba en la importancia y las funciones del museo.

En la semana de la afrocolombianidad en mayo de 2010 la efervescencia por hacer real este museo logró que cada disciplina de conocimiento se vinculara con un pendón de polietileno que presentara el personaje que en su campo específico del saber hubiera resaltado la causa afro, de esta forma se obtuvieron los pendones de diferentes personalidades de origen africano (ver Figura 3).

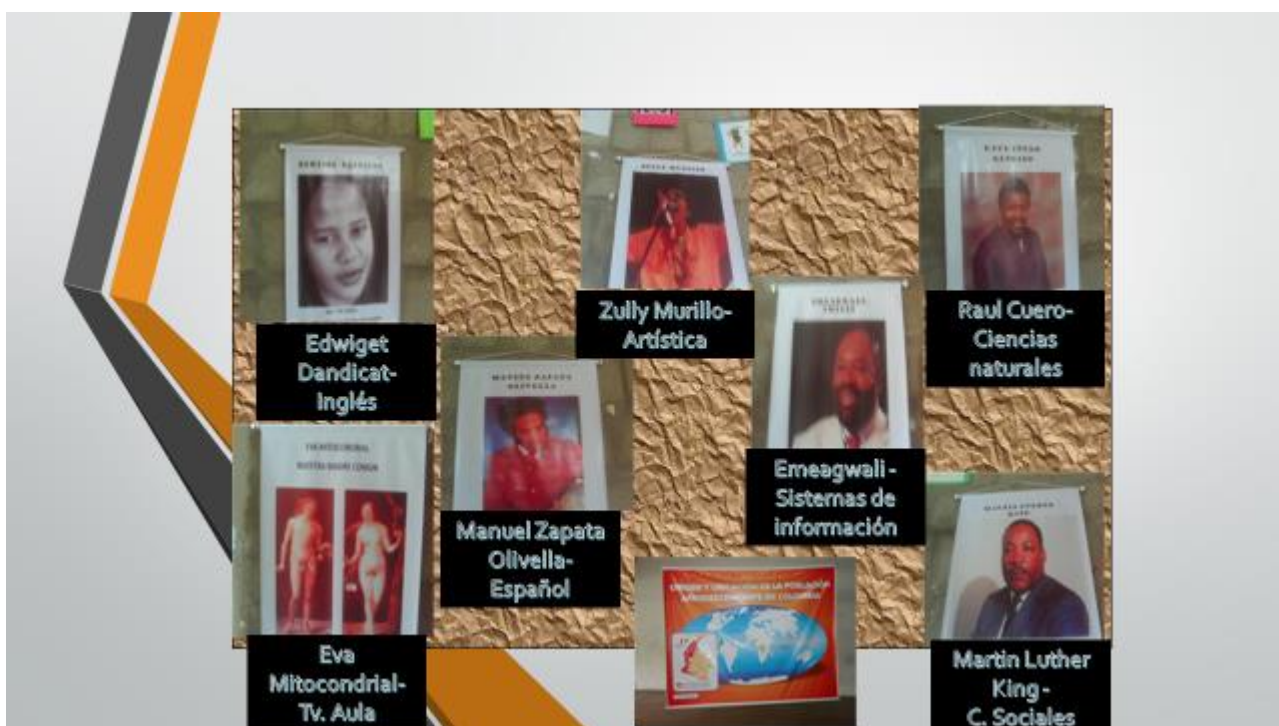


Figura 3. Pendones realizados para el Museo Afrocolombiano, 2010

Fuente: AMI

Cada docente escogió un estudiante que presentara el pendón en el acto cultural de la semana de la afrocolombianidad, previo a esto, en el aula se había consultado la biografía del personaje, dado que los estudiantes debían conocer y comprender la importancia del homenaje que se les hacía. Durante la actividad, los estudiantes mostraron riqueza en su expresión oral y poco nerviosismo al dirigirse a toda la jornada, lo cual fue un indicio de lo que se podía lograr respecto a competencias comunicativas. Por ejemplo, el personaje a cargo del salón de Tv Aula<sup>1</sup> tuvo una representación actuada, allí se encontraron evidencias de cuántas cualidades particulares se podían encontrar en los estudiantes, entre ellas, la artística, al tener que buscar vestuario y representación escénica.

Durante el 2009 y los primeros meses del 2010 el museo fue itinerante, ya que se exhibían elementos propios de la cultura afrocolombiana en el auditorio del colegio y en los salones (ver Figura 4). Pese a que se hablaba con los estudiantes sobre el futuro museo y las características que debía tener, no existía el espacio físico para materializar esas ideas. Inicialmente se recibían muestras representativas de la cultura afro, pero más adelante se incluía cualquiera que representara las diversas culturas de la nación, así que había tejidos, vasijas, dibujos, estatuillas, cestos, instrumentos musicales, etc.

Es importante resaltar que sin proponérselo, el proyecto estaba involucrando a toda la comunidad educativa, pues el personal administrativo, el de servicios generales, los padres de familia, los estudiantes y los maestros hacían donaciones en pro de hacer crecer el museo.

---

<sup>1</sup> Tv Aula hace referencia a una estrategia pedagógico-didáctica que había nacido en la década de los 60, que utilizaba a la tv como recurso, después cintas de video y materiales guía y hacia el 2009 estaba en extinción (Vizcaíno, 2004).

En general, la idea de un Museo Afrocolombiano en la escuela fue bien recibida especialmente por los docentes afrocolombianos. Hubo algunas resistencias por parte de algunos, lo que llevó a solicitar espacios de reflexión en torno a la pertinencia de un museo para una etnia en específico y cómo se encontraban representados los demás actores de otros grupos étnicos. Por lo tanto, en la fase siguiente se dieron las discusiones al respecto y las justificaciones para generar cambios. En este momento, los directivos no se decidían todavía a adjudicar un espacio destinado para este proyecto.



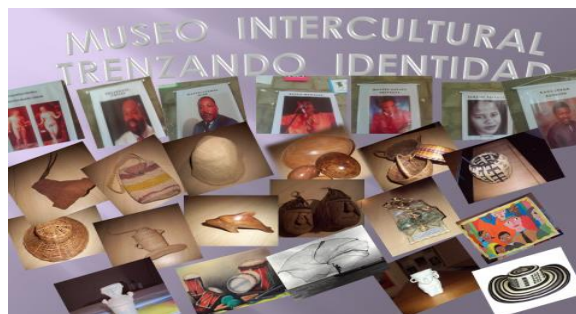
Vasija hecha de cogollo de palma llamada Werregue, por los indígenas waunanas, su diseño se asocia a técnicas africanas.

Donada por una docente de lengua

*Figura 4.* Fotografía de una de las exhibiciones del Museo Afrocolombiano, 2010

Fuente: AMI

### **2.2.2 Una discusión sobre lo étnico, lo afro y lo intercultural-2010**



*Figura 5.* Diapositiva de la presentación del Museo Intercultural, 2010

Fuente: AMI

La idea de pensar un Museo Afrocolombiano en la escuela caló profundamente en el imaginario de los docentes y estudiantes de esta etnia, puesto que como ellos mismos lo decían, aquí encontraban la posibilidad única en la ciudad y en los establecimientos educativos de contar con un espacio dedicado a reconocer a dicha etnia. Empero, el llamado a revisar esta propuesta surgió de un docente indígena yanacona, quien era dirigente y militante del cabildo urbano de su comunidad y estudioso de la temática étnica. Él tenía una idea de lo étnico que incluía la cultura, el territorio, una lengua y forma de gobierno propia; era pues, muy difícil encontrar estos rasgos completos, sobre todo lo referente al territorio y las formas de gobierno, en un grupo conformado en su mayoría por migrantes del pacífico en una ciudad como Cali. El docente mencionado reclamaba un proyecto intercultural por considerarlo más incluyente.

Otro grupo de maestros defensores del museo afrocolombiano decía que a pesar de que solo las leyes recientes tuvieran en cuenta el elemento afro como objeto de saberes y prácticas propias, la institución y la etnia afro eran merecedoras de rescatar su cultura y su ancestralidad a través de un museo, sin con esto desconocer otros grupos étnicos como el indígena, que además tenía mayor *estatus* y reconocimiento histórico en Colombia. Las discusiones llevaron a la mesa de debate la multiculturalidad en contraposición a la interculturalidad. Para los defensores de la propuesta afrocolombiana la multiculturalidad se asociaba con procesos de reconocimiento, aunque encontrara en los académicos ciertas falencias. Sin embargo, la discusión suscitada se orientaba por la convivencia de varios grupos humanos o culturas.

Dicha discusión se cerró con la aceptación de que lo afro es un concepto netamente político, que incluso para algunos académicos pretende ocultar la realidad originaria de lo negro. Al

respecto, se coincide con la idea de Axel Rojas, quien manifestó que lo afro, lo étnico y lo multicultural están relacionados con construcciones políticas y académicas surgidas después de la Constitución de 1991, que están asociadas al reconocimiento pero que pueden ocultar las realidades históricas de estos grupos humanos que son dignas de reclamación. Por lo tanto, al final de la discusión la opción de la interculturalidad era más pertinente, en la medida en que abordaba la relación entre las diversas culturas convivientes en el espacio escolar. En definitiva, la interculturalidad se volvió apropiada, no por ser un concepto de moda en el mundo académico, sino por tener en cuenta al otro, con otro se alude al mosaico de culturas de esta nación, pero también a todo ser vivo habitante de este planeta.

Asimismo, se recordaba en estos espacios de discusión que un día llegó a la escuela un chico que hacía muchos años vivía en España y que toda su formación inicial, básica y media la había cursado allá. Llegó a Colombia a culminar grado 11°; aunque de padres colombianos, el joven estaba cruzado por otras culturas y llegar a esta escuela le creó un choque, fue víctima de burlas y críticas por ser extranjero. Este suceso sirvió para reafirmar una de las funciones de la escuela sobre la convivencia y aumentar la sensibilidad hacia el horizonte intercultural del museo. Por supuesto, los seres humanos no cambiamos de un día para otro, pero que la escuela tenga en cuenta otros imaginarios, otras idiosincrasias es el primer paso para agregarnos a este mundo globalizado, y multidiverso. Además, no era solo cuestión de aceptar al otro, sino la recepción y compartir de saberes, actitudes, historias, que enriquecen la práctica social y afecta positivamente los espacios académicos.

También se discutía si debía existir la cátedra afrocolombiana<sup>2</sup>, porque según los defensores de esta el concurso había sido creado precisamente para ello y entre las justificaciones estaba el nombre mismo del concurso “Afrocolombianos y raizales”. Otros iban más allá y le apuntaban a la creación de identidad mediante la difusión de la educación afrocolombiana, pero realmente se basaban únicamente en prácticas ancestrales, culturales y carecía de elementos pedagógicos y didácticos, que es como debería ser cualquier actividad o proyecto que se emprendiera en la escuela. Por su lado, los opositores del Museo Afrocolombiano argumentaban un sesgo respecto a la etnoeducación, pues pretendía desconocer los otros grupos étnicos que también conviven en el espacio de la escuela.

Hacia septiembre de 2010 el rector de entonces, influenciado por el coordinador de la jornada de la tarde, recibió el proyecto para la creación del museo y lo aprobó, asignándole un pequeño espacio a un lado de la cafetería escolar, lo que generó un malestar sin precedentes entre los no partidarios. Ellos argumentaban, no sin razón, que la institución carecía de espacios suficientes para las aulas como para decidirse a ocupar un espacio con el museo, además, al estar al lado de la cafetería le restaba posibilidades a los estudiantes de disfrutar sus refrigerios de manera adecuada, porque ese espacio siempre había sido del restaurante escolar, y por último, que una revisión o auditoría por parte de la Secretaría de Educación no dejaría bien parada a la institución.

En asambleas de docentes se pusieron en consideración todas las propuestas de los etnoeducadores y se reconoció la importancia de contar con un museo, pero se concertó que la etnoeducación debía reconocer e incluir a los diferentes grupos que conviven en la escuela:

---

<sup>2</sup> La Cátedra de estudios afrocolombianos surgió enmarcada en la Ley 70 de 1993, buscando el reconocimiento de la población afrocolombiana, a través de la implementación en los currículos de mecanismos que permitan difundir y valorar dicha cultura.

afrocolombianos, indígenas, mestizos, blancos y que todos podían contribuir con el recientemente creado museo; allí se trabajaría entonces para conseguirle un nombre que visibilizara a todos esos grupos. Se pasó de un museo afro a un museo intercultural y se aprobó la propuesta que hizo una profesora de darle el apellido: “Trenzando Identidad”, pues suponía que era labor de los docentes ayudar a forjar el tejido identitario en riesgo de extinción por los cambios que experimentan los jóvenes, quienes se apropian formas occidentales y poco a poco olvidan su ancestralidad.

Con base en eso, el nuevo nombre fue “Museo Intercultural Trenzando Identidad”. El lanzamiento oficial se hizo el 17 de noviembre de 2010. Se había construido la misión, la visión, los objetivos académicos y la intención de interdisciplinariedad. Dos estudiantes de grado 8° fueron los ponentes/orientadores. Se pasó de un museo de corte tradicional a uno en búsqueda de una metodología desde las ciencias sociales que permitiera desarrollar competencias generales (interpretación, argumentación y proposición) en los estudiantes, este era el Aula-Museo Intercultural AMI.

## EL MUSEO POR FUERA



*Figura 6.* Fotos del lanzamiento del AMI, 2010

Fuente: AMI

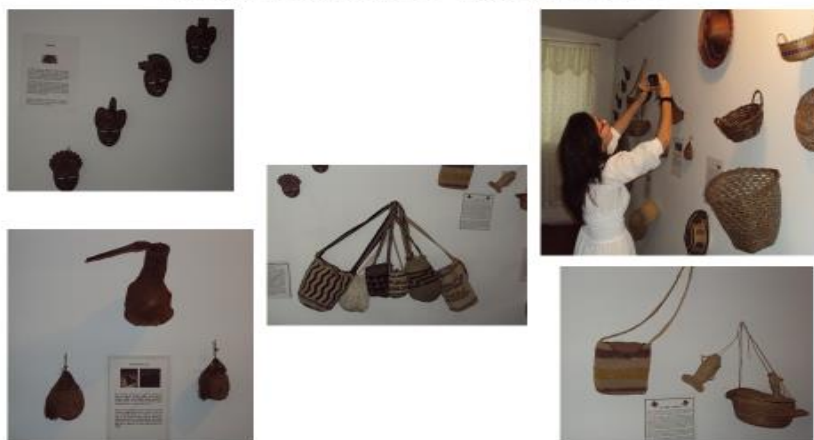
Para los líderes del museo, junto a un grupo de docentes, la idea de trenzar identidad estaba dimensionada como el esfuerzo por construir tejido social a través de una experiencia académica que movilizara a los actores directos involucrados, es decir, a docentes y estudiantes.

Adicionalmente, se pretendió atraer poco a poco al resto de la comunidad educativa, en busca de rutas que orientaran el accionar del maestro, pero sobre todo, las acciones puntuales del elemento primario de este engranaje, el estudiante. Esto permitiría desarrollar competencias propias de su nivel escolar y capacitarlos para desempeñarse en sus múltiples funciones en la sociedad.

Sin la pretensión de ser un modelo, la estrategia se proponía la construcción colectiva de aprendizajes basados en los intereses de los estudiantes, y estas nuevas formas de acercamiento al conocimiento eran una manera de hilar ese tejido social diverso que se debatía entre sus raíces y las formas tentativas de una modernidad que seducía con inventos, nuevas formas de tecnología, múltiples formas comunicativas, al mismo tiempo que ofrecía pocas alternativas de

inclusión y disfrute de “lo moderno” a causa de las hegemonías económicas y políticas dominantes, de las cuales no estaba exento ningún grupo social.

### DINAMIZANDO EL ESPACIO



### NUESTRAS MUESTRAS MUSEABLES



*Figura 7.* Fotos de las primeras exhibiciones del AMI, 2010

Fuente: AMI

Con una construcción poco analizada en ese momento, la propuesta fue presentada a la IEGGM con los siguientes objetivos, misión y visión, lo que fue posteriormente replanteado por parte de quienes lo construyeron y otros agentes externos:

#### **Misión**

- Ampliar el conocimiento de nuestros educandos a través del rescate, divulgación de nuestras costumbres, prácticas ancestrales y todas las actividades sociales, económicas, culturales de nuestra nación.
- Orientar, enseñar a través de exposiciones, investigaciones, muestras que involucren directamente a los educandos en los procesos de conocimiento.
- Preservar nuestro patrimonio cultural y el desarrollo y reconocimiento de la identidad.
- Promover actividades educativas, como la investigación, con el fin de desarrollar competencias cognitivas y actitudinales en nuestros educandos. Incentivar el uso de herramientas metodológicas (TIC).
- Reconocer y respetar nuestra multiculturalidad en el marco de una sociedad justa basada en la defensa de los Derechos Humanos.

### **Visión**

- Involucrar las diferentes disciplinas del saber escolar (interdisciplinar) y proyectar la apropiación de este espacio y sus actividades a todos los grados de la institución (transversalizar).
- Extender el proyecto a toda la comunidad educativa, acudientes, vecinos, etc.
- Desarrollar actividades culturales y pedagógicas paralelas a las exposiciones.
- Adquirir un espacio donde cada disciplina tenga representación, como estaba dispuesto en la propuesta inicial.
- Hacer uso de recursos didácticos como las TIC (tener nuestra propia base de datos, hemeroteca, biblioteca).
- Promover actividades tendientes a la consecución de fondos, que permitan la adquisición y preservación de las pertenencias del museo.

En esta etapa la propuesta de Aula Museo Intercultural Trenzando Identidad tuvo los siguientes objetivos:

### **General**

- Desarrollar competencias básicas a través de los proyectos de aula gestados desde el museo.

### **Específicos**

- Desarrollar experiencias pedagógicas significativas para educandos y comunidad involucrada, logrando mayor uso de herramientas como las TIC, salidas pedagógicas, trabajos de campo; teniendo como base del quehacer pedagógico la indagación, para este caso la profundización en las temáticas tratadas, abordadas de fuentes directas o de varias fuentes, de fuentes primarias, como forma de acercarse al conocimiento científico.
- Resaltar y rescatar la identidad cultural y étnica que pueda ser soporte del desarrollo personal y social, aportando valores cívicos, respeto por las diferencias (competencias ciudadanas).
- Desarrollar metodologías alternativas (aprendizaje significativo propuesto por Ausubel) que generen mayor interés por parte de los estudiantes por el conocimiento.
- Despertar interés por el conocimiento de las ciencias sociales en nuestros estudiantes.
- Orientar y enseñar a través de exposiciones, investigaciones y muestras que involucren directamente a los educandos en los procesos de conocimiento y les permitan desarrollar competencias cognitivas procedimentales y actitudinales.

- Reconocer las fortalezas y debilidades que hacen parte de cada ser humano, potenciando sus cualidades y haciendo comprender a los estudiantes que cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje y que es un creador en potencia, con el fin de mejorar su autoestima.
- Realizar prácticas académicas tendientes a preservar nuestro patrimonio histórico y cultural y el desarrollo y reconocimiento de la identidad.
- Reconocer y respetar nuestra multiculturalidad en el marco de una sociedad justa basada en la defensa de los Derechos Humanos.

## LOS VISITANTES



*Figura 8.* Fotos de las primeras exposiciones en el AMI, 2010

Fuente: AMI

En primera medida, se realizó un cronograma de actividades del año escolar 2010 presentado por ejes temáticos (ver Tabla 1), pero después se descubrió que no era posible desarrollar todos esos proyectos en un año. Algunos de ellos se desarrollaron posteriormente, otros no llegaron a

realizarse. Se pudo observar que las dinámicas de un proyecto, su planeación, ejecución y seguimiento requerían mucho más tiempo y en este proceso intervienen un cúmulo de factores asociados a la educación pública, como tiempos, programaciones extracurriculares, entre otras, y lo más importante, los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, que son muy variados, y de ellos depende la ejecución de cada proyecto, asimismo, la cantidad de jóvenes que participaban de los proyectos, que inicialmente eran todos los estudiantes de cada uno de los cursos. Esto llevó a que poco a poco se estructurara la metodología del Aula Museo hasta dar la oportunidad de participar por libre elección, es decir, eran miembros los estudiantes que quisieran participar y que se sintieran identificados con los proyectos que se desarrollaban.

Tabla 3. *Cronograma de proyectos a desarrollar en el AMI, 2010*

<b>Ene – feb.</b>	Etnias de Colombia, aspectos generales.
<b>Mar – abr.</b>	El papel de la mujer en la sociedad.
<b>Mayo - jun.</b>	Conociendo nuestra ciudad (rescate del patrimonio histórico y cultural).
<b>Jul. - agos</b>	Riqueza cultural de Colombia (construcción de identidad).
<b>Sept. – oct.</b>	Experiencias significativas, exhibición de muestras propias (estudiantes).

Fuente: elaboración propia

Hasta aquí el museo tenía claridad en los intereses de tipo pedagógico-didácticos, asociados a convertirse en una alternativa para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cómo encarar este reto sería la fase siguiente. Ya se había adjudicado un espacio, se había creado un blog<sup>3</sup> para el seguimiento y apoyo del trabajo del museo y el director del periódico “Expresiones

<sup>3</sup> Enlace del blog: <http://julieta-museotrenzandoidentidad.blogspot.com/>

Culturales” de la IEGGM, también del área de sociales, ofreció el periódico como medio de difusión del proyecto.

## **2.3 Momento 3**

### **2.3.1 Capacitándonos para la vida, una apuesta metodológica por competencias, 2011-2018**

Para los docentes que **orientaron** esta experiencia quedaba claro que era menester gestionar estrategias que propiciaran mejores aprendizajes en los jóvenes, de manera tal que no solo se quedaran en el desempeño del aula sino que promovieran prácticas para sus desempeños futuros como estudiantes, como actores sociales. Se trataba pues de buscar una estrategia metodológica que los capacitara para sus múltiples desempeños en la vida.

A partir del 2011 la experiencia comenzó una etapa distinta, ya que se desarrolló un proyecto de aula cada año, en el que se aplicaba una metodología por proyectos bajo el propósito de consolidar una forma de investigación desde las ciencias sociales **y con ayuda de herramientas para la búsqueda** y el desarrollo de competencias en los estudiantes. A continuación se presentará la forma como cada proyecto se desarrolló anualmente.

*2.3.1.1 Proyecto de Aula “Conociendo nuestra ciudad: rescate del patrimonio histórico y cultural de Cali”, 2011*



*Figura 9. Exposición de maquetas proyecto “Conociendo nuestra ciudad”, 2011*

Fuente: AMI

En el año 2011 la propuesta empezó su nuevo camino con el proyecto “Conociendo mi ciudad: rescate del patrimonio histórico y cultural de Cali”, o caleñidad, como le llamaron los estudiantes. El proyecto tenía como objetivo rescatar la historia, los saberes, las prácticas que permitieran reafirmar la identidad caleña y fomentaran en los estudiantes sentido de pertenencia, todo ello en aras de formar ciudadanos responsables y respetuosos con horizontes comunes en beneficio de toda la comunidad.

Por un lado, este proyecto encontró su justificación en la composición poblacional de la ciudad, que como se dijo, tenía muchos migrantes, y por otro, en que se preguntaba por la identidad de los caleños, por su sentido de pertenencia hacia la ciudad y por su desconocimiento del espacio físico, de la arquitectura y del patrimonio histórico. Entre sus presupuestos estaba basarse en los estándares del Ministerio de Educación Nacional MEN y el desarrollo de

competencias interpretativas, argumentativas, procedimentales y ciudadanas. Como metodología se propuso a los estudiantes escoger uno o varios sitios de una lista adjunta con el nombre de los sitios emblemáticos de la ciudad que por su historia, cultura o valor fueran declarados como patrimonio, o algún otro que hubiera llamado la atención de los alumnos o docentes, y se hicieron las siguientes sugerencias:

- A. Los alumnos deben consultar la historia, ubicación, importancia del lugar para la ciudad.
- B. Los padres de familia pueden y deben hacer acompañamiento a los alumnos en su experiencia.
- C. Socializar los trabajos en el aula.
- D. Realizar salida de campo (visita al sitio), tomar fotografías, realizar entrevistas (según el caso), buscar documentos de apoyo.
- E. Comparar el trabajo previo (antes de la salida) con las muestras recogidas.
- F. Presentar un trabajo final que será exhibido en el museo: fotografías, maquetas, planos, mapas, objetos; acompañados de un representante de grupo que hará la correspondiente exposición.

En este proyecto participaron las dos jornadas de la sede central con los grados 9° y 11° de la jornada de la mañana y 7° y 9° de la jornada de la tarde. Su pretensión era profundizar en el rescate del patrimonio histórico y cultural de Cali; en efecto, se evidenció el esfuerzo de los estudiantes por conocer los sitios emblemáticos de la ciudad, y estos fueron representados en maquetas, planos, mapas y carteles. Este proyecto privilegió el trabajo de campo, la fotografía de los lugares y el contacto con la gente. Algunos estudiantes enfocaron sus trabajos al conocimiento del contexto de su comuna. Los estudiantes con su creatividad representaron los

sitios más importantes de Cali, en sus objetos contaban su historia y su relevancia en la vida de los ciudadanos.

Aunque la idea originaria de este primer proyecto de aula partió de un docente, logró motivar e involucrar de manera exitosa a padres de familia y estudiantes, pues los padres visitaron junto a sus hijos algunos sitios de la ciudad (ver Anexo 2). El proceso inició con una encuesta que mostró claramente que los jóvenes no conocían la ciudad. Muchos eran migrantes instalados en el Distrito de Aguablanca que por diversos motivos, en pocas ocasiones salían a otros escenarios de la ciudad. Otros, aunque habían nacido en esta ciudad, tampoco habían visitado sus lugares emblemáticos.

Como se dijo anteriormente, en esta etapa la experiencia tuvo un giro importante y trascendente, porque la prioridad era el desarrollo de competencias, y el fortalecimiento de la investigación en las ciencias sociales. Los jóvenes pudieron hacer salidas, visitar lugares, buscar evidencias, entrevistar personas, es decir, se realizó un trabajo de campo. Su motivación traspasó el aula, en la medida en que sus padres y/o acudientes participaron en las visitas, recorrían lugares, ayudaban a los estudiantes a armar sus trabajos, a construir sus maquetas, a dibujar, a pintar, en fin, fueron agentes activos que ayudaban a sus hijos o acudidos en las diferentes fases del trabajo.

Los jóvenes por su parte tuvieron que hacer uso de otros recursos no programados dentro del proyecto, como estructurar sus visitas y entrevistas, hacer cuestionarios, hacer pequeños objetivos que les ayudaran a centrar y delimitar su trabajo, por supuesto, con la asesoría permanente de los docentes de ciencias sociales.

Los estudiantes de grado 7° se centraron en visitar lugares pilares de la gastronomía caleña como el parque del chontaduro, la galería Alameda, las canchas Panamericanas, emblema de los

cholados, San Antonio con sus macetas, la galería el Porvenir, y sus parientes y amigos respondían las entrevistas y elaboraban platos típicos locales.



*Figura 10.* Exposición gastronómica del proyecto “Conociendo nuestra ciudad”, 2011

Fuente: AMI

Los jóvenes de 9° grado con sus docentes dividieron el centro histórico de Cali en secciones que cada grupo de trabajo visitó previa construcción de un objetivo. Los productos de los trabajos se presentaron mediante videos, fotografías, maquetas, planos, mapas, pequeñas esculturas. Los objetos fueron hechos de diversos materiales como yeso, arcilla, plastilina, papel, icopor, entre otros, los que cada estudiante estuviera en capacidad de conseguir. Algunos utilizaron materiales reciclables.

Así fue como durante una semana se hicieron exposiciones en el espacio del museo para toda la comunidad educativa. Vale mencionar que no participaron todos los grupos del colegio (son 16 por cada jornada), únicamente cuatro grados 7° de la jornada de la tarde y cuatro grados 9°, tres de la mañana y uno de la tarde, y un grado 11° de la mañana. Los padres de familia pidieron que no se cambiara la temática para lograr visitar el sitio.

Algunas profesoras de las sedes de básica primaria idearon una estrategia para que los estudiantes visitaran el museo; convocaron a los padres, les hablaron del trabajo y de la relevancia que poseía el conocimiento de la historia de la ciudad, de sus sitios emblemáticos, de su gastronomía; expusieron lo que los jóvenes son capaces de hacer cuando tienen motivaciones especiales, cuando el trabajo del aula se combina con el trabajo de campo, y sobre todo, cuando el estudiante es el protagonista del trabajo escolar, finalmente, les hablaron de las potencialidades en el desarrollo de capacidades y destrezas que puede darse en los educandos con este tipo de proyectos.

Durante un tiempo, los padres de familia con sus acudidos visitaban el museo en jornada contraria a su horario de la escuela, así los docentes motivaban a los padres, ya que por problemáticas de seguridad en la zona el rector no recomendaba o no daba permisos para que los profesores de primaria sacaran a los estudiantes de cada sede.

### ***2.3.1.2 Proyecto “Etnias de Colombia: la diversidad, nuestra riqueza”- 2012***



*Figura 11.* Trabajos de los estudiantes proyecto “Etnias de Colombia”, 2012

Fuente: AMI

Este proyecto se justificó en la diversidad étnica y cultural consagrada en el artículo 7 de la Constitución Nacional de Colombia: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Este aparte hacía un llamado a desarrollar trabajos tendientes a profundizar en el conocimiento acerca de la riqueza que encierra la diversidad étnica y cultural por varios motivos, entre los que se destacan los siguientes:

- A. Nuestra institución ha sido denominada como una institución etnoeducativa.
- B. La riqueza temática del área de ciencias sociales ocasionalmente no permite profundizar o avanzar demasiado en nuestros contenidos.
- C. Una parte fundamental de nuestro patrimonio nacional está representado en nuestra variedad étnica y cultural.
- D. El conocimiento de nuestras raíces puede fomentar sentimientos de equidad, dadas las múltiples formas de discriminación existentes; afirmar o consolidar las identidades, soslayadas o dispersas en modelos urbanos.



*Figura 12.* Muestras de la exposición, proyecto “Etnias de Colombia”, 2012

Fuente: AMI

Los objetivos específicos que se trazaron fueron avanzar en temáticas que permitieran profundizar en los contenidos étnicos; conocer los aportes desde cada grupo étnico a la construcción de nación; estudiar problemáticas y posibles soluciones de los grupos considerados minorías; rechazar toda forma de discriminación hacia los grupos étnicos; contribuir a la convivencia pacífica fomentando la tolerancia, respeto y aceptación de todos los nacionales colombianos; desarrollar en los educandos experiencias significativas académicas y pedagógicas conducentes a explorar alternativas metodológicas creativas, que permitan a los jóvenes aprender a aprender; fomentar la investigación como herramienta fundamental del quehacer académico en las ciencias sociales.

La metodología sería la misma que se había implementado el año anterior, y tendría un ingrediente más, que era que el proyecto sería presentado a todas las áreas con su correspondiente distribución por grados y niveles temáticos al inicio del nuevo año escolar, (2012) con las especificaciones correspondientes (ver Anexo 3).

El tiempo para el desarrollo del proyecto no se podía determinar sino en la marcha, por las circunstancias eventuales de interrupciones en el calendario escolar, lo que si era posible adelantar era que dentro del cronograma habría espacio para cada disciplina. El resultado permitió profundizar en la diversidad étnica y cultural de Colombia.

Lastimosamente, la proyección de la interdisciplinariedad no se logró, ya que solo se vincularon el profesor de educación artística de la jornada de la tarde, una profesora de ética y valores humanos y una profesora de español. Se pudo evidenciar que la mayoría de objetivos estaban remitidos a la etnoeducación, a excepción de un objetivo inspirado en la convivencia y otro en las alternativas metodológicas. Los estudiantes consultaron sobre las diversas etnias presentes en el territorio nacional, desarrollaron guías didácticas sobre la comunidad

afrocolombiana y se tomaron como ejemplo San Basilio de Palenque y algunas comunidades del Pacífico, la comunidad gitana y la diversidad de los pueblos indígenas.

En esta oportunidad se trabajó por temáticas dependiendo de los grados, y participaron todos los grados de la jornada de la tarde, pero la jornada de la mañana no lo hizo en esta oportunidad. Los estudiantes recogieron información valiosa sobre el trabajo realizado por las comunidades indígenas; realizaron representaciones en cerámica, yeso, barro y otros materiales simulando el arte precolombino. Se realizó un trabajo acerca de la diáspora africana y su huella en Colombia y se conocieron algunos elementos culturales de la comunidad Rom en Colombia.

Esta propuesta transversal fue llevada a algunas escuelas de Chocó, pero no se tuvieron noticias de su aplicación y evolución. En este año los docentes fueron invitados a participar en el Foro Etnoeducativo municipal, donde gracias al trabajo de los estudiantes involucrados se ocupó el primer puesto entre 19 propuestas.



Figura 13. Ponencia de un estudiante de grado 10° en el III encuentro de instituciones

Fuente: AMI

Los días 8 y 9 de junio de 2012 se llevó a cabo el III Encuentro de Instituciones Etnoeducativas de Santiago de Cali en el Centro Cultural, antigua FES, nuestra institución tuvo la oportunidad de participar con una hermosa representación teatral de los niños de primaria de la sede Alfonso Bonilla Naar y la propuesta pedagógica del Aula - Museo. La exposición estuvo a cargo de un alumno de grado 10. Nuestra Institución se llevó el máximo galardón y la oportunidad de ir a Bogotá a representar nuestro Colegio. (Julieta Museo Trenzado, 2012, párr.18)

En este evento se participó durante dos años seguidos (2012 y 2013), sin embargo, para decepción de los jóvenes no cumplieron con los aportes formativos prometidos (premios del evento). En el 2012 dijeron que se iba a Bogotá al año siguiente a representar a Cali en el encuentro de Etnoeducación, pero esto nunca se llevó a efecto. En el 2013 hablaron de ir a África a representar a la región, pero al final del evento no nombraron las instituciones ganadoras. De ahí en adelante no se volvió a participar en este encuentro porque su falta de seriedad fue muy censurada y afectó sobre todo a los jóvenes participantes. El jurado que entregó el

reconocimiento mencionó lo que ellos habían encontrado en la propuesta para considerarla ganadora, y resulta relevante darlo a conocer en este espacio:

- Teniendo en cuenta elementos de un proyecto etnoeducativo, no se quedaba en el “folklorismo” y “activismo” sino que tenían una propuesta pedagógico-didáctica sólida: con objetivos claros, aunque muchos, con una visión y una misión, que también debería hacer unos ajustes.
- La propuesta entre sus objetivos daba prioridad al aprendizaje de los estudiantes y el consiguiente desarrollo de competencias.
- El tiempo de desarrollo para esta fecha llevaba en curso cuatro años.
- Involucrar otras disciplinas del conocimiento como ética, artística, español, que le perfilaba una interdisciplinariedad a futuro.
- El protagonismo dado a los estudiantes en todas las etapas de los proyectos.
- Las competencias comunicativas del joven ponente.

Como una nota adicional se ha de mencionar que por desafortunadamente se perdió el audio de ese momento, razón por la cual solo queda el diploma y las fotografías.



*Figura 14.* Desfile de trajes africanos en el IV Encuentro de Instituciones Etnoeducativas de Cali, 2013

Fuente: AMI

### ***2.3.1.3 Proyecto de aula “El papel de la mujer a través de la historia”, 2012***



*Figura 15.* Reproducción de pintura realizada por estudiantes grado 10°, 2012

Fuente: AMI

El proyecto halló su justificación en que durante toda la historia de la humanidad la mujer ha sido considerado como un ser inferior en comparación con el hombre, y de esta concepción ha

surgido una sociedad machista que no reconoce los aportes significativos de las mujeres a la construcción de las sociedades en todos los campos.

Aunque en las sociedades primitivas reinó el matriarcado-sistema social en el cual la mujer ejerce un rol principal en la sociedad, con la aparición de la propiedad privada este papel pasó a los hombres, como señaló Engels, y conserva esa fundamentación hasta nuestros días. Pero las mujeres a pesar de la concepción patriarcal de la sociedad han mantenido una lucha constante por ser sujetos de derechos, y aunque no se haya alcanzado todavía la igualdad, han luchado por una equidad en todos los niveles con el hombre.

En nuestro país y en todas nuestras diversas culturas la situación es similar, la falta de reconocimiento y participación en muchas esferas de la vida moderna son retos cada día más superados por aquellos seres considerados “el sexo débil”, la mujer. (Julieta Museo Trenzado, 2012, párr.3)

Para los jóvenes fue muy importante este tema, porque si bien ellos no lo habían propuesto tocaba fibras de su realidad; por ejemplo, se pudo observar de manera general que los que tienen dos apellidos solo aceptaban el apellido de la madre, cuando se les preguntaba la razón de esa actitud, argumentaban que no conocían a sus progenitores, muchos tenían una mala imagen de estos porque los abandonó, o maltrató a su madre o a ellos, o nunca les proveyó recursos para su crianza, así, la madre o la abuela en la gran mayoría de los casos eran el pilar de la familia, una persona digna de reconocimiento.

Tras esta justificación por parte de los mismos estudiantes, el proyecto se planteó el objetivo general de reconocer el papel de la mujer a través de la historia y sus innumerables aportes en la construcción de las sociedades, y a su vez, se plantearon como objetivos específicos visibilizar

las luchas que desde cada campo (económico, político, social, cultural) han realizado las mujeres; orientar procesos de aprendizaje diversos que partieran de la iniciativa de los jóvenes; desarrollar competencias cognitivas, actitudinales y comunicativas y estudiar diversas problemáticas que afectaran la vida de las mujeres.

Metodológicamente, se les propuso a los estudiantes que leyeran acerca de temas relacionados con las mujeres y luego de ello plantearan una problemática que les resultara interesante a nivel general o bien, del plano local, de sus familias, de su entorno, y que pudieran resolver. Dado que se previó que muchas temáticas se repetirían, los docentes tabularon esta información y distribuyeron las temáticas en grupos o en algunos casos individualmente, según la preferencia de los alumnos. Los temas debían delimitarse en tiempo, espacio, tipo de temática y ser lo más conciso posible para lograr una mayor profundización.

Entonces, una vez los estudiantes tuvieron su tema/problema y su delimitación hicieron sus consultas para tratar de probar su hipótesis inicial o en su defecto, profundizar en el tema. Para la socialización cada grupo debía preparar una exposición, con un cronograma especial según los avances y el tiempo disponible para las mismas. Concluidas las exposiciones los alumnos en acuerdo con los docentes decidirían cuál debería ser su aporte al museo (pintura, escultura, maqueta, plano, etc.) desde su problemática/temática. Así pues, en la última fase se debía organizar el espacio y se escogerían a los expositores; este proyecto se programó para la segunda fase del calendario agosto-noviembre del año 2012, pero esta fecha siempre estaba sujeta a los imprevistos que podían agilizar el trabajo o retrasarlo.

Como resultado de la actividad desarrollada se produjo una sensibilización en los jóvenes frente a diversas problemáticas que gracias a esto pudieron reconocer, tales como la violencia ejercida a mujeres por grupos al margen de ley, la violencia familiar de la cual muchas son

víctimas, la lucha por la igualdad de derechos que ellas han liderado, entre otras; asimismo en sus presentaciones se destacaron heroínas locales y mundiales, los aportes de las mujeres en el arte y en la literatura local y mundial y la mujer como dadora de vida, de hecho, uno de los trabajos destacados fue el de la mujer madre. Se habló también de la situación de las mujeres en oriente medio y en otras culturas, del papel de algunas religiones que contribuyen a la discriminación y a la falta de reconocimiento.

De igual manera, hubo trabajos de campo que resaltaban la labor de mujeres en el plano local, es decir, mujeres del barrio, amas de casa, trabajadoras, cabeza de familia. Incluso, un joven realizó un trabajo opuesto a la línea dominante, en el que hablaba de las mujeres como maltratadoras de los hombres; esta perspectiva fue muy interesante pues tenía evidencias de mujeres que envenenaban a sus esposos, que les exigían y también los maltrataban; por supuesto, esto causó sorpresa por salirse del estereotipo general, pero era una muestra de que la acogida de los jóvenes hacia el trabajo del museo se explica en parte por la posibilidad que les brindaba de desarrollar libremente las inquietudes que cada uno tuviera.



*Figura 16.* Diapositiva de una de las exposiciones en el AMI, proyecto “El papel de la mujer a través de la historia”, 2012

Fuente: AMI

Por primera vez, y por sugerencia expresa de uno de los maestros que trabajaban en la propuesta, los docentes a cargo del proyecto se inscribieron al premio Compartir al maestro. Allí no ocuparon ninguna posición destacada. Empero, la organización del premio envió las siguientes recomendaciones a manera de retroalimentación:

- La experiencia se plantea una serie de interrogantes que buscan propiciar desde las Ciencias Sociales una mayor relación entre los procesos históricos y los culturales desde la etnoeducación.
- Es una experiencia que tiene un potencial grande, pero aún falta por madurar y articular la estrategia del museo a una reorganización curricular con los objetos de conocimiento del área de sociales.
- La experiencia está en camino y tiene posibilidades para lograr una mayor consolidación. Es necesario que la estrategia del museo articule con más suficiencia e intencionalidad el componente investigativo.

De las recomendaciones del premio principalmente se retomaron las alusivas a las competencias investigativas, que en adelante tuvieron un mayor énfasis en el desarrollo de los proyectos.

### 2.3.1.4 Proyecto “La familia como eje fundamental de la sociedad”, 2013



Figura 17. Maqueta de familia africana realizada por estudiantes de grado 8°, 2013

Fuente: AMI

Para este proyecto los jóvenes estaban más familiarizados con el trabajo del AMI y por eso ya escogían los ejes generadores de la propuesta de cada año. En esta oportunidad, los motivaron las diversas formas de violencia que observaban en su contexto, incluso en el plano familiar. Les preocupaba también la descomposición social, por lo que se preguntaban sobre los móviles que llevan al ser humano a actuar de maneras tan violentas en contra de sus propios semejantes; se preguntaban: ¿Está en decadencia la estructura social?, ¿siempre el ser humano ha sido violento?, ¿es la historia que se repite?, ¿cada grupo humano desarrolla sus propias formas de violencia y conflictos? En fin, los interrogantes no acababan. Dentro de esa causalidad que buscaban les pareció pertinente analizar las formas de organización de la familia por considerarla la base de toda sociedad instituida.

La familia como célula básica de la sociedad ha sido estudiada por numerosos teóricos desde el campo teológico y científico, pero la pretensión de este trabajo era, además de traer a escena la

historia del surgimiento de la familia en las sociedades, indagar el contexto familiar de la población escolar, para que por sus propios medios los estudiantes se concientizaran del tipo de familia que poseían y comprendieran cómo ese entorno familiar afectaba todas las esferas de sus vidas presentes y futuras, y lo más importante, pensarán en qué podían hacer para tratar de cambiar aquellas facetas del plano familiar de tal modo que a futuro no ocasionaran problemáticas similares a estas que ellos afrontaban o tal vez peores.

Así pues, el objetivo general del proyecto se encaminó a que los estudiantes descubrieran el tipo de familia que impera en la sociedad contemporánea, con sus variantes locales, regionales, nacionales y foráneas y las problemáticas propias de cada una; además de ello, a que determinaran en cuál se inscribe la sociedad colombiana de manera particular y encontrarán posibles soluciones a las problemáticas predominantes, a fin de repercutir en cambios positivos para la sociedad y el Estado. Igualmente, comprender la importancia de la familia a través de la historia de cada sociedad, su surgimiento, géneros y otras variantes culturales en este país y en el mundo. Como objetivos específicos la propuesta se trazó los siguientes:

- Que los estudiantes desarrollaran competencias cognitivas, actitudinales, dialógicas, comunicativas, trabajo en equipo.
- Profundizar en conocimientos de temáticas específicas, como siempre se hizo a través de los trabajos del museo.
- Involucrar padres, madres, acudientes y comunidad en general.
- Desarrollar metodologías alternativas (aprendizaje significativo).
- Analizar la evolución de los núcleos familiares a través del tiempo y el lugar.

Para llevar a cabo este proyecto, la metodología empleada continuaba con la línea de investigación propuesta por los organizadores del premio Compartir al maestro en la

retroalimentación. De forma que en esta oportunidad las temáticas se establecieron por niveles; en primer lugar, los jóvenes debían hacer sus consultas, trabajos de campo y exposiciones preliminares, y luego estas ser revisadas por los docentes; después de este paso, se elegían los trabajos que a criterio de los alumnos se debían dejar en el museo y en la fase final se escogían los expositores.

Es importante anotar que con la realización del proyecto los estudiantes profundizaron en las tipologías de familia, construyeron sus propios familiogramas, abordaron temas de actualidad sobre esta y los debates en torno a lo que dice la Constitución y la religión al respecto, y se acercaron a la lectura de textos que abordaban la vida familiar desde las variantes culturales.

#### ***2.3.1.5 TOIC: trenzando ondas de investigación y convivencia, 2014 - 2015***

En el año 2015 se concretó el trabajo de articulación con el programa Ondas de Colciencias y la Universidad del Valle desde la línea de bienestar y convivencia. Esta fue sin duda una etapa por demás importante por cuanto la metodología ya iniciada en el AMI recibió un refuerzo pedagógico desde las orientaciones de la IEP (Investigación como Estrategia Pedagógica) implementada por Colciencias. Con el mismo protagonismo con el que realizaron las actividades del aula museo, los jóvenes debían desarrollar todas las fases, crear y realizar todos los productos, además de cumplir con las actividades del trabajo de campo, es decir, las visitas a lugares, la observación, las entrevistas y la revisión bibliográfica. Por supuesto, la orientación que ya traían del trabajo anterior en el museo fue fundamental para que siguieran con el programa IEP.

Se contó con una asesora pedagógica que orientó el proyecto durante las ocho fases de la metodología del programa Ondas. Esta metodología se desarrolló de la siguiente manera:

- A. Estar en la onda de Ondas. En este momento debía conformarse el grupo, distribuir los roles, crear un logo y un eslogan. El grupo se conformó por 10 estudiantes de la jornada de la mañana y 10 estudiantes de la jornada de la tarde de la sede central, junto a los cuatro docentes que conformaban la base del equipo del AMI.
- B. Perturbación de la Onda. Aquí se seleccionó el tema o problema a investigar. Se debían tener en cuenta las problemáticas o inquietudes más importantes que tuvieran los estudiantes respecto a la realidad del colegio.
- C. La superposición de la Onda. Encontrar las coincidencias y llegar a consensos sobre esas problemáticas, mediante lluvia de ideas se determinó que era la convivencia. Se realizaron los objetivos.
- D. Diseño de la trayectoria e indagación. Aquí se debió construir el plan de trabajo que permitiera llegar a los objetivos. Para ello se siguieron acciones como consulta bibliográfica; visita a la biblioteca; observación de videos; realización de entrevistas; encuentro con las tejedoras y mayores del cabildo Yanacona de la ciudad de Santiago de Cali y encuentro con los líderes de la organización Ubuntu.
- E. Recorrido de la trayectoria de indagación. Aquí se debía estudiar el problema con las herramientas escogidas, encuestas, entrevistas abiertas, visitas a lugares, observación.
- F. La reflexión de las Ondas. Como su nombre lo indica es poder analizar el trabajo realizado con sentido reflexivo y crítico. Los estudiantes y maestros debían hacer un examen pormenorizado del trabajo realizado, si el objetivo central se cumplió, las falencias del trabajo, las posibles mejoras, las conclusiones.

G. La propagación de las Ondas. El ejercicio debía permitir extender sus conocimientos al resto de la comunidad educativa, y mediante diversas herramientas compartirlo con el resto de colegas y estudiantes.

H. Conformación de comunidades de saber y conocimiento. Fase que debía trascender el espacio de la escuela en búsqueda de proyecciones, mejoras y compartir saberes, pero en esta experiencia en concreto solo se alcanzó a participar de una feria de Ciencia y Tecnología.

Desde el primer momento los estudiantes se conectaron con el proyecto, por este motivo se convirtieron en los protagonistas del proceso y eran los investigadores, mientras tanto, los docentes se convirtieron en un apoyo, en coinvestigadores. Fueron los mismos estudiantes quienes construyeron la pregunta de investigación a partir de las situaciones de convivencia o problemáticas asociadas a ella identificadas como relevantes en la institución educativa. Después de una profunda indagación acerca de las problemáticas del contexto local y escolar, ellos determinaron esta pregunta: ¿Cuáles aportes de la convivencia podemos rescatar de la cultura indígena Yanacona y la organización afrodescendiente Ubuntu para mejorar la convivencia a través del Museo Intercultural en la I.E Gabriel García Márquez? Cabe resaltar que estos dos grupos, la etnia Yanacona o Yanacuna y la organización Ubuntu fueron escogidos por tener la particularidad de contar con un representante de dicha etnia en la institución, y de tener representación en el barrio de una sede de la organización mencionada.

Se debe decir que los 20 estudiantes que conformaban el “grupo Ondas” fueron muy proactivos, crearon un eslogan que decía “Innovando y construyendo nuestro camino hacia la investigación”; de igual modo, crearon un logo que simbolizaba el conocimiento, el aprendizaje, la investigación y las etnias. En palabras de los estudiantes:

La lupa representa la ampliación del conocimiento y el enfoque más detallado del tema escogido, la mariposa representa la metamorfosis o cambios que se dan en los aprendizajes de los estudiantes, el antes y después del proceso de investigación; el cuerpo de la mariposa representa las dos caras de las etnias que se están trabajando (afro e indígena), las manos simbolizan la unión de ambas etnias, el color dorado de las alas de la mariposa el renacer de un nuevo conocimiento, el sol y la luna el tiempo que cada uno invierte en el proyecto, la trenza representa la Onda y la integración de diferentes culturas y la pluma es todo lo que se debe escribir en el proceso de investigación. (Grupo de Investigación TOIC=Trenzando Ondas de Investigación y Convivencia, comunicación personal)



*Figura 18.* Logotipo diseñado por los estudiantes, Programa Ondas, 2014

Fuente: AMI

El principal motivo por el cual se puede decir que el modelo IEP tuvo éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje es que a través de él se pudieron desarrollar competencias cognitivas y actitudinales, así como competencias dialógicas, comunicativas, de trabajo en equipo o colaborativo. A raíz de estas actividades, los niños desarrollaron liderazgo, creatividad y pensamiento crítico y reflexivo. Todo ello potenció el conocimiento y la apropiación de herramientas propias de las ciencias, desarrolló competencias científicas como la observación, la clasificación, el registro de datos, la crítica y comparación de fuentes, lo que se convirtió en un gran soporte para la realización del trabajo.



*Figura 19.* Estudiantes trabajando en equipo, Programa Ondas, 2014

Fuente: AMI

Con este modelo, tanto jóvenes como maestros aprendieron técnicas para cuestionar, de tal manera que se encontró en la indagación un soporte primario para el desarrollo de la propuesta y ante todo, para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico. Adicionalmente, el programa abrió la posibilidad de capacitar no solo al grupo de estudiantes, sino a tres docentes que hicieron parte del proceso, aunque por motivos particulares solo uno logró realizar el diplomado. Es necesario

mencionar que estos dos años con la ayuda de Colciencias y la Universidad del Valle fueron un tiempo perfecto para reafirmar avances en la propuesta, para reestructurar otras y aprender nuevas estrategias que potencializaron el trabajo con los estudiantes.

Fue así como en 2015 se logró participar por primera vez en “la feria de ciencia investigación y tecnología de Ondas y Colciencias”, donde los niños presentaron en la biblioteca departamental, ante la comunidad del Valle del Cauca, el proyecto que ellos desarrollaban en su institución educativa, el TOIC (Trenzando Ondas de Investigación y Convivencia), que evidenciaba el cumplimiento de la metodología IEP promovida y enseñada por Ondas y Colciencias, y la forma en la que los estudiantes pueden iniciarse en la rama de la investigación; allí se pasó a la ronda departamental, de manera que toda esta experiencia fue una oportunidad única para los estudiantes; para este evento se presentaron representantes de 6° a 11°, ya que por requerimientos del mismo no podían asistir los 20 estudiantes que hacían parte del grupo TOIC.

Este año nuevamente se inscribió la propuesta al Premio Compartir, pero mejorada pues la docente líder había realizado capacitación con tutores de esta convocatoria. Desafortunadamente, la propuesta no pasó a la fase de proyectos finalistas, pero la organización envió una retroalimentación muy valiosa que dio luces para mejorar el Aula Museo. De estas se destacan las siguientes recomendaciones:

- No hay claridad en la estrategia presentada y cuya fase final es el museo, se requiere un sólido abordaje desde el área para no caer en el instrumentalismo.
- Tampoco quedan claras sus intencionalidades alrededor del trabajo de la identidad cultural y su abordaje desde las Ciencias Sociales.

- La propuesta debe incluir el diseño, implementación y evaluación de la estrategia didáctica, como también del referente teórico que la sustenta, de tal modo que evidencie sus resultados a través de un proceso evaluativo sistemático.
- Es necesario explicitar cuáles son las acciones que se adelantan en el aula de clase bajo las cuales los estudiantes se apropian, descubren y reflexionan en torno a los sentidos de un por qué y para qué de lo que están haciendo.
- La evaluación de los aprendizajes requiere de un proceso sistemático de recolección de información que es necesario dar a conocer.
- Es importante la mirada reflexiva sobre la propia práctica docente (reflexión sobre lo que se hace), de modo que la pregunta por lo que se hace, sus intencionalidades pedagógicas y la renovación sean una constante para retroalimentar su práctica.

### ***2.3.1.6 Proyecto de Aula “Ciencia y tecnología: del astrolabio a la brújula y de la brújula al GPS”, 2016***

La importancia para la planeación de este proyecto radicó en que los seres humanos durante toda la historia han tratado de extraer del medio los elementos indispensables para su subsistencia, en ese trasegar han implementado técnicas, métodos y estrategias que le permiten tomar y modificar lo que la naturaleza le ofrece y ponerlo a su servicio. Es así como en un tiempo histórico relativamente corto, en su afán de eficiencia y funcionalidad, el hombre ha utilizado gran cantidad de elementos naturales, a los cuales modifica cada vez más hasta llegar a lo que se denomina tecnología y ciencia, que con todas las críticas que justificadamente se le puedan hacer -sobre todo por el daño al medio ambiente después de la Revolución Industrial iniciada a mediados del siglo XVIII- son un motor para el desarrollo, emprendimiento,

conocimiento y avance en muchas de las ciencias y disciplinas, especialmente las llamadas ciencias aplicadas.



*Figura 20.* Reproducción de pintura de la revista Arcadia # 6 de 2016. Por estudiantes del grado 11°, 2016

Fuente: AMI

Por lo tanto, se intentó con este proyecto mostrar la relación ineludible entre ciencia y tecnología, que consiste en que la primera, en búsqueda de la generalidad de las leyes, utiliza a la segunda para llevar a cabo sus avances. Es un hecho que el mundo cada vez más depende de la ciencia y de la tecnología en aspectos esenciales, como la producción de bienes, alimentos y servicios; es más, en campos tan fundamentales como la medicina y la educación logran superar obstáculos gracias a esa unión, y qué decir de las diversas formas de comunicación que se han generado a raíz de esta. En efecto, no existe faceta humana que no esté permeada por la tecnología y por la ciencia, pero si bien han contribuido a simplificar o mejorar la vida en este planeta, han generado también, como ya se había esbozado, grandes problemáticas, tales como el

aumento de la contaminación por uso de sustancias tóxicas, desechos, deterioro del medio ambiente, uso incontrolado de recursos naturales no renovables, que conllevan al empobrecimiento de flora y fauna, a nuevas enfermedades y a un sinnúmero de cambios en las relaciones sociales; todas estas circunstancias, al mismo tiempo, originan nuevos imaginarios y nuevas culturas.

De esta forma, los cambios económicos globales irán de la mano con estos dos factores; por un lado, se encuentran los países desarrollados controladores, y por otro, los países en vías de desarrollo, en los que se agudiza la pobreza y por ende, no se benefician de dichos avances.

Es oportuno mencionar que este proyecto había sido sugerido por los estudiantes en el año 2014 por diversos motivos, entre ellos la necesidad de encontrar relaciones entre la ciencia y la tecnología y la perspectiva nueva de aquellos jóvenes que participaron en el proyecto de Ondas y Colciencias que intuían otras maneras de entender el mundo desde la indagación y la investigación de las problemáticas reales y contextuales, pero el mismo se aplazó porque durante esa fecha se trabajaba con Ondas.

Así las cosas, este proyecto se originó gracias a la indagación de los estudiantes, quienes se hacían las siguientes preguntas: ¿Por qué es inseparable la ciencia de la tecnología?, ¿es posible un mundo sin ciencia y tecnología?, ¿se justifica el uso indiscriminado de los recursos naturales en los avances tecnológicos? Hubo muchos interrogantes que se intentaron responder con los jóvenes, y de los cuales se desprendieron los objetivos que a continuación se han de consignar.

#### **Objetivos generales:**

- Desarrollar el interés por la indagación en los estudiantes como base de la investigación y el conocimiento científico propio de las ciencias sociales.

- Descubrir temáticas novedosas sugeridas por los propios estudiantes, contextualizadas con la realidad imperante, que sirvan de base para el desarrollo de competencias.

**Objetivos específicos:**

- Desarrollar competencias generales interpretativas, argumentativas, propositivas.
- Desarrollar competencias generales dialógicas, comunicativas, trabajo en equipo, creatividad, sentido crítico y reflexivo.
- Analizar los beneficios, riesgos y problemáticas que ha generado el desarrollo de la ciencia y la tecnología.
- Encontrar canales para una mayor comunicación con la comunidad educativa, grupo de docentes, directivos, padres y acudientes.

Por su parte, los docentes también habían madurado en esta etapa, además, la continuidad del proyecto, las discusiones entre pares, la oposición de algunos sectores de la institución, la capacitación constante del equipo de trabajo, el trabajo con Ondas eran situaciones que llevaban a pensar que con sus avances y retrocesos el proyecto debía continuar e insistir en que su esencia estaba encaminada a los aprendizajes de los estudiantes; la frase que orientó el proyecto de este año fue la siguiente:

Saber algo no significa recibir pasivamente y memorizar nueva información; significa ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de los conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo. (Elías, 2000, p.1)

Entonces, los estudiantes de ambas jornadas de la sede central se apropiaron del tema y mostraron a los espectadores (en su mayoría estudiantes) las bondades del desarrollo de este tipo de proyectos; fueron 30 expositores de cada jornada, quienes se rotaron durante todo el día (mayo) mientras daban a conocer diversas temáticas, y las respuestas a interrogantes que debido a que les habían interesado a ellos mismos, se dedicaron a consultar, confrontar y analizar, hasta dar con este interesante resultado.

Igual que en las experiencias anteriores, este ejercicio permitió a los jóvenes demostrar sus competencias, sus destrezas, sus habilidades e inquietudes, no solo en el conocimiento de nuevas temáticas, sino también en la resolución de problemas; asimismo, su inagotable creatividad y dedicación con las muestras pictóricas y las maquetas y figuras de todo tipo, en las que plasmaban el sello personal, aquello que cada uno o que cada grupo quería imprimirle a su trabajo.



*Figura 21. Maquetas: evolución medios de transporte, ¿de dónde venimos y para dónde vamos?, ¿cómo aprendimos a ubicarnos: la sombra, el sextante, el astrolabio, la brújula y GPS (Global Position system)?, 2016*

Fuente: AMI

En la anterior figura se muestra la gran madurez que recobró la propuesta, en este momento ya contaba con una metodología más estructurada que permitía seguir secuencialmente el desarrollo del proyecto; además, la evaluación ayudada por rúbricas permitía mayor efectividad y seguimiento. Cabe añadir que en esta etapa se intentaba definir y formalizar un diseño pedagógico-didáctico de la propuesta con la finalidad de que posteriormente fuera replicado por los demás docentes, y a partir de eso identificar tanto sus falencias como sus aciertos para fortalecerla a nivel conceptual (ver Anexo 4).

### ***2.3.1.7 Premio Compartir al Maestro, 2017***

Nuevamente se volvió a presentar el proyecto al Premio Compartir después de un proceso de capacitación por parte de la asesoría pedagógica del premio mismo, y de la reestructuración que se le hizo a la propuesta; dado que se cumplía con todos los requerimientos, se pasó a todas las fases evaluativas, a saber, visita en sitio, nominación y premiación en Bogotá; entre 1020 propuestas, la propia clasificó entre las 14 finales y a nivel regional se obtuvo el premio Compartir Valle del Cauca. Esta vez, la retroalimentación fue la siguiente:

La lectura y la visita adelantada dan cuenta de la consolidación y la proyección que tiene esta experiencia educativa. Su fortaleza radica en la planeación y articulación que los docentes del área de ciencias sociales han logrado. Se destaca también que la experiencia se implemente en este momento en las dos jornadas que tiene la institución educativa. Integrar los dos equipos de docentes del área de las jornadas es un gran logro que le da proyección. Las evidencias registradas por la visita muestra que el saber pedagógico construido por la profesora Julieta y sus compañeros está sistematizado a través de distintos archivos y registros. El contar con este saber sistematizado permite que la memoria pedagógica construida hasta el momento pueda ser apropiada y consultada por los demás docentes. La apropiación y el apoyo por parte de los docentes como de los directivos muestra que la experiencia tiene unas condiciones muy favorables para su continuidad y proyección.

Considero que la experiencia “Trenzando identidad desde el aula museo intercultural: estrategia pedagógica para la formación de competencias sociales”, ha logrado constituirse en una innovación valiosa en la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

Esta retroalimentación puede encontrarse en la Revista Palabra Maestra, Premio Compartir al maestro 2016; de hecho, allí aparecen las tres retroalimentaciones de las veces que se participó <http://app.fundacioncompartir.org/maestro/retro/>.

### ***2.3.1.8 Proyecto de aula “Historia y significado de la música: la música como pasión, emoción, expresión”, 2017***

Para este año escolar los estudiantes de manera mayoritaria eligieron la música como eje para implementar en el proyecto. Otros ejes que estuvieron en el proceso de selección fueron la educación sexual y las diversas formas de violencia. Este proyecto encontró su justificación en que las diferentes manifestaciones musicales han estado asociadas al género humano desde tiempos inmemoriales, en que esta despierta emociones y sentimientos en los seres humanos, y en que hace parte del legado cultural de las civilizaciones. Además, la música está al alcance de todas las personas, por ende, no es necesario tener formación musical para poderla disfrutar y participar de ella.

Asimismo, la comunidad gabomarquiana manifiesta especial interés por la música, bailarla, cantarla y tocar algunos instrumentos son expresiones cotidianas de los estudiantes. Las capacidades de percibir, sentir y expresar la música existen en todas las personas en un grado normal; de allí el interés manifiesto de los estudiantes por realizar un proyecto que involucró historia, ritmos, géneros, instrumentos y otras temáticas que surgieron del interés particular de estos. En esa medida, se plantearon los siguientes objetivos.

#### **Objetivo general:**

- Desarrollar metodologías alternativas de enseñanza-aprendizaje que partieran del interés de los estudiantes y propiciaran aprendizajes significativos, promovieran su papel protagónico y el desarrollo de competencias cognitivas procedimentales y actitudinales.

- Fomentar y reconocer desarrollos cognitivos en el ámbito musical, con énfasis en la implementación de competencias y desempeños en el desarrollo musical de los jóvenes, a fin de mejorar su atención, expresión, y demás cualidades requeridas para su crecimiento social, académico y cultural.

**Objetivos específicos:**

- Que el estudiante desarrollara un interés más allá de lo académico sobre sus talentos musicales y se sintiera identificado con su entorno y género más adecuado.
- Que el estudiante pudiera demostrar sus habilidades en diferentes formas como muestras artísticas, presentaciones, conversatorios, conformación de grupos artísticos, y otros, con el fin de lograr adaptar un nuevo entorno y contribuir a mejorar socialmente en su propio contexto.
- Exaltar y reconocer las cualidades artísticas de los jóvenes.
- Resolver inquietudes particulares de los estudiantes sobre diversas temáticas relacionadas con la música.
- Descubrir identidad musical desde el contexto particular de los estudiantes a través de la música.
- Contribuir con ambientes armónicos dentro del aula de clase y la institución educativa que propicien una convivencia pacífica.
- Involucrar las demás disciplinas de aprendizaje en el proyecto (interdisciplinar).

Junto a estos objetivos, se trazó una metodología, consistente en una serie de pasos consecutivos:

- Orientar a los estudiantes en la construcción de los interrogantes que les inquietaban (hipótesis).

- Delimitar el tema de cada grupo de trabajo.
- Trazar un plan para realizar la investigación pertinente.
- Realizar entrevistas, encuestas y trabajos de campo que fueren necesarios.
- Seleccionar y contrastar fuentes.
- Realizar las exposiciones preliminares.
- Escribir los resultados del trabajo.
- Hacer las maquetas planos, gráficos y en general objetos de exhibición.
- Aplicar las rúbricas de evaluación.

A este proyecto se anexaron unas ideas básicas para realizar preguntas generadoras de estudio con los estudiantes, invitar a participar a otros docentes que no estaban en el equipo de trabajo.

- Las preguntas de investigación. ¿Cómo se logran?

Mediante la curiosidad o el interés que se tenga por determinada temática. Siendo crítico respecto a una problemática o temática, pues así siempre resultarán más interrogantes. Dudando de lo observado o conocido.

- ¿De dónde surgen?

De un conflicto con algo o alguien, o de aquello que no está claro, que genera dudas, algo incompleto, que no tiene una explicación suficiente. De la necesidad de resolver problemas prácticos de lo cotidiano (cómo, qué). Para mejorar un proceso o situación. Para dar solución a un problema.

- Requisitos para hacer una pregunta de investigación

Debe ser transformadora. Debe llevar a cambios en la calidad de vida de ese lugar, de la persona, debe aportar algo. Debe permitir la solución de problemas del contexto para transformar

o modificar las situaciones. Debe aportar conocimiento nuevo o algo útil o novedoso. No puede abarcar problemas muy generales.

- ¿Cuándo una pregunta se convierte en problema?

Cuando tiene algo por resolver. Cuando describe un problema. Cuando tiene importancia para el grupo al que pertenece.

- Estrategias para generar preguntas

Hacer una pregunta que sea libre. Proponer un tema. Solucionar un tópico generador.

Situación conflictiva.

- ¿Qué debe tener la pregunta?

Una acción (qué), un contexto (dónde), y una finalidad (para qué). Por ejemplo, ¿Qué estrategias podemos desarrollar para mejorar la convivencia en la escuela? ¿Cómo puedo probar que la música es algo más que arte y desde diversos aspectos hace parte de mi vida y mi identidad?

En el proyecto se colocó una nota aclaratoria que decía “como docentes debemos tener en cuenta que la investigación en la escuela es como dicen los estándares una “aproximación al conocimiento científico”, no hay aquí la rigurosidad científica”. Esto se hacía por la resistencia encontrada en algunos colegas de considerar el trabajo del aula museo como forjador de competencias en investigación.

Por otra parte, las exposiciones finales se lograron la semana del 15 al 19 de noviembre, cuya coincidencia con el aniversario del museo fue propicia para una dar lugar a sola celebración. En ese evento se contó con 60 ponencias (jornada de la tarde) en una semana. Se hace menester manifestar en este punto que la música, considerada como un amplio espectro de realidades en la vida de las personas, sirvió para que los estudiantes plasmaran sus intereses particulares en las

temáticas y problemáticas de investigación, desde el interés de saber más acerca de los orígenes musicales de los colombianos, del folklor de este país, de las diversidades musicales en las diferentes regiones, de las preferencias de géneros musicales en los jóvenes de este contexto en particular, hasta conocer las inclinaciones por la música clásica, los instrumentos musicales, los géneros modernos, la música en la religión.

Sumado a ello, se plantearon interrogantes interesantes que trataron de resolverse a través de una serie de pasos ordenados desde la investigación en las ciencias sociales: ¿Qué importancia tiene la música para los jóvenes de mi barrio?, ¿por qué la música es una forma de protesta? ¿Por qué se identifica a Cali con la salsa?, entre otros.



*Figura 22. Exposición: cómo el pop ayuda a desahogar a un joven*

Fuente: AMI

Cabe reconocer que la culminación de este proyecto dejó una gran satisfacción, pues los estudiantes gozaron, cantaron y bailaron con el trabajo realizado. Es una recompensa para los maestros y para los jóvenes poder disfrutar de la alegría con la que desarrollaron este trabajo; ello genera conciencia respecto a la idea de que a la escuela también se viene a ser feliz. Desde la perspectiva de los docentes esto era muy significativo, puesto que además de la puesta en

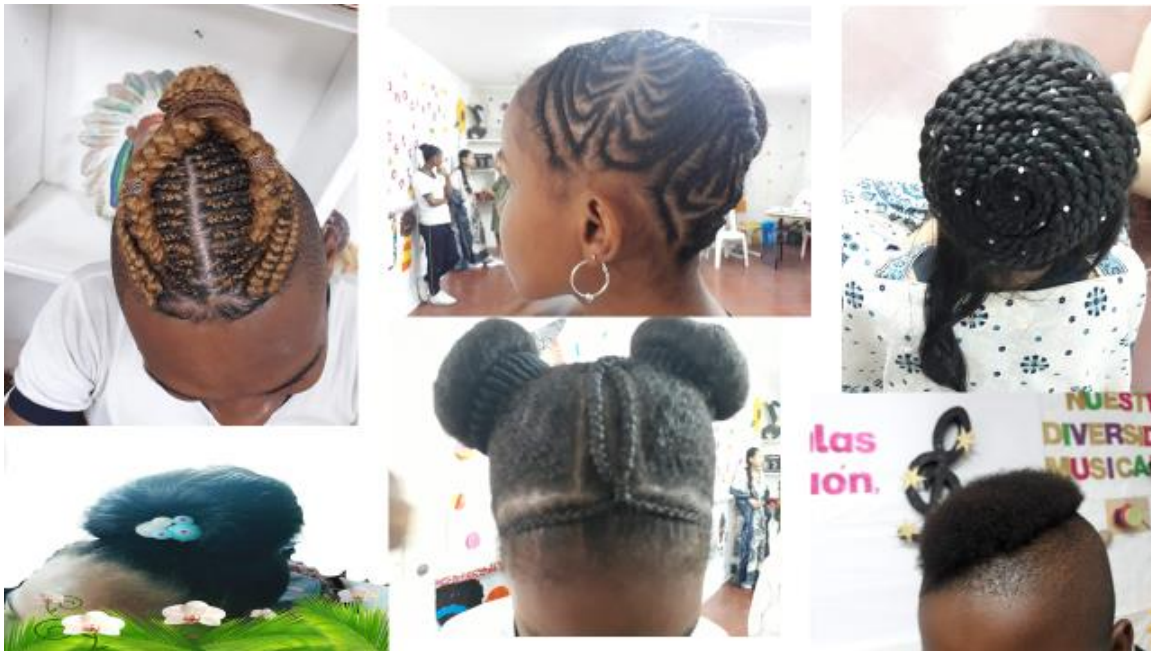
escena de la obra final de los estudiantes, se notaban los cambios que generaba la propuesta, uno de estos es que ya se tenía una metodología (pasos ordenados) que orientaba el trabajo en el aula.

### ***2.3.1.9 Proyecto de aula “Concurso de fotografía y peinado: reconociendo nuestra identidad”, 2018***

En cumplimiento de las aspiraciones e iniciativas de los estudiantes, este año los jóvenes de grado 11° (jornada de la tarde) solicitaron abrir un concurso de fotografía con el que buscaban retratar los peinados que normalmente se realizaban los hombres y mujeres estudiantes de la institución educativa; el propósito era indagar sobre las diversas motivaciones que tenían para realizarlos, qué querían reflejar con ellos, cuáles eran sus sentimientos hacia sus formas particulares de peinarse, qué representaba para ellos, qué querían mostrar al mundo sobre su identidad con dicha forma de moldear sus cabellos.

Es oportuno decir que los peinados afro tienen una significación histórica, y esto era lo que precisamente algunos de los estudiantes querían conocer, además de relacionar esa tradición ancestral con los modos actuales de peinarse; en definitiva, querían conocer a qué se debía la laboriosidad de sus peinados, si a la tradición o la moda. En ese orden de ideas, se propusieron indagar a través de este proyecto de aula acerca de tales factores. Algunos manifestaron inquietudes relacionadas con las técnicas utilizadas para peinarse, con los costos, con las influencias extranjeras, con el medio de subsistencia, y con las cualidades particulares que como grupo étnico algunos quieren marcar con sus peinados.

Debido a que la propuesta estaba fundada en un concurso, los docentes se comprometieron a buscar asesoría y la bibliografía pertinente, así como también gestionar recursos para los premios. En esa medida, se encargaron de buscar a los jurados y proponerlos a los jóvenes, y finalmente, socializar el proyecto a toda la comunidad educativa.



*Figura 23.* Concurso de fotografía y peinados, 2018

Fuente: AMI

En realidad, este proyecto representó una aventura, gracias a la cual se develaron muchos aspectos característicos de los estudiantes de la Gabo a través de sus peinados. Como en los demás proyectos, en la implementación de esta iniciativa se hallaba como trasfondo la formación en competencias generales, dialógicas y comunicativas. Asimismo, se fomentó el componente artístico al exhibir en el museo las fotografías, cuyos marcos de referencia y calidad también fueron propuestos por los jóvenes.

**Objetivo general de aprendizaje:**

Que los estudiantes de la IEGGM estuvieran en la capacidad de participar activamente en la planeación, ejecución y evaluación de proyectos de aula que les permitieran desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

### **Objetivos específicos:**

- Fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes, partiendo de sus conocimientos previos y de sus intereses particulares.
- Rescatar, difundir y respetar la identidad manifestada a través de diversas formas, para este caso sus formas de lucir, realizar y sentir sus peinados.
- Promover prácticas que se relacionen con los intereses de los estudiantes.
- Desarrollar competencias generales: interpretación, argumentación, proposición.
- Potenciar el desarrollo creativo a través de la construcción de muestras (fotografías).
- Desarrollar competencias dialógicas y comunicativas.
- Promover el trabajo en equipo y competencias ciudadanas en general que contribuyan con la formación de los estudiantes.

Ahora bien, pese a que este proyecto no incluyó un trabajo de campo riguroso, ni una indagación profunda, sí motivó a los jóvenes en gran medida, primero, porque la iniciativa era de ellos (aprendizaje situado), como ha tratado de hacer el museo en los últimos años; en segundo lugar, porque fue vivencial, ya que varios de ellos son peluqueros y realizan cortes muy creativos y de diversos estilos, especialmente grupos de hombres. Las niñas, por su parte, lucieron variados peinados que ellas mismas hacen en su cotidianidad, así las que sentían temor de participar hicieron los peinados de sus compañeras, otras ayudaron a tomar las fotografías y a escoger los atuendos que lucirían el día final.

De igual forma, otros que no querían desfilan ni estar frente a un jurado, inscribieron sus fotografías. Estas eran realizadas en su mayoría por ellos mismos, a quienes pagaron una fotografía en alguna sala de fotografía, que fueron muy pocos, se les permitió participar a razón de la creatividad del peinado.

Aunque este proyecto fue el de más corta duración en la historia del museo, los jóvenes alcanzaron a indagar respecto a los orígenes de algunos peinados afro, su significación, qué representan y representaron en el pasado, inclusive, sobre el significado del cabello en algunas culturas, y sobre todo, sobre las manifestaciones expresas de su identidad a través de estos; así dieron respuesta a por qué los llevan, cómo se sienten, quién les ha enseñado a realizarlos, por qué estos peinados les dan cierta originalidad. Para algunos representan un modo de subsistencia, pues tienen locales que abren en las mañanas, varios de ellos se han asociado a fin de establecer negocios, y en las tardes van a la escuela.

Los proyectos del Aula-Museo siempre son motivo de alegría para los jóvenes y este año fue doblemente valorado por ellos porque el concurso cumplió con los premios, los cuales recibieron con gran entusiasmo y gratitud, al punto de solicitar que se volviera institucional este concurso en la escuela. Se premiaron por un lado las fotografías y por otro a los participantes directos que usaron vestuario y respondieron a las preguntas del jurado sobre el significado de cada peinado con mucha coherencia, en demostración de que habían hecho un trabajo previo. Nuevamente, quedó evidenciado que los jóvenes pusieron en práctica el trabajo colaborativo o grupal, las competencias dialógicas y comunicativas muy asertivas y la creatividad, tanto con las fotografías como con los peinados.

#### **2.4 Momento 4. Evaluación de la experiencia**

En este momento final se pretende analizar el trabajo soportado en los referentes teóricos, los instrumentos y los mecanismos implementados. A partir de este análisis se plantean algunas hipótesis que relacionan dicho trabajo en el Aula Museo Intercultural con el desarrollo de competencias en los estudiantes durante los 10 años de funcionamiento. No se pretende probar o rechazar estas hipótesis, pues no corresponde a la naturaleza de este trabajo de grado. Tales

hipótesis sirvieron para reflexionar y revisar la ruta metodológica del Aula Museo Intercultural. Finalmente, y como resultado de esta reflexión, se ha de reconstruir la estrategia metodológica usada en el Aula Museo Intercultural en clases de ciencias sociales como escenario para el desarrollo de competencias en el área (objetivo de conocimiento).

#### **2.4.1 Principios conceptuales del Aula Museo como estrategia metodológica**

Hacia el año 2012 la propuesta dio un giro fundamental, ya que pasó de poseer una estructura de museo tradicional a convertirse en un aula-museo orientada a gestionar cambios notables. El primero de ellos era tratar de implementar una forma de trabajo que enfrentara directamente al estudiante con el conocimiento, en la que pudiera a través de diferentes mecanismos como trabajos de campo, entrevistas, visitas a lugares, entre otras, confrontar sus conocimientos previos (Ausubel, 1980) y códigos mentales. Con esto se pretendía que el estudiante construyera un conocimiento propio, crítico y representativo, pero que además generara dudas que lo pudieran llevar a reflexiones más profundas, conducentes a lo que se concibe como aprendizaje verdadero.



## Entrevista a Tejedoras de La Comunidad Yanacona

Proyecto: TOIC = Trenzado Ondas de Investigación y convivencia  
2015

*Figura 24.* Entrevista a tejedoras de la comunidad indígena Yanacona, 2015

Fuente: AMI

Por otro lado, las entrevistas y el trabajo de campo son formas de aprendizaje que se vuelven significativas porque permiten el contacto directo con el objeto de estudio, porque traen a escena todo el andamiaje construido y vivido, y porque el estudiante debe poseer un aprendizaje para entre otras cosas poder programar y realizar la entrevista y la observación.



Figura 25. Galería de fotos de trabajo de campo. Paseo Bolívar, Cali, 2011

Fuente: AMI

Es importante saber que este tipo de trabajos requiere la construcción de su propia ruta y cronograma, de establecer prioridades respecto a lo que se desea evidenciar y aprender, y que los estudiantes sepan qué hacer con la nueva información y confrontarla con sus saberes anteriores. Asimismo, se necesita evaluar sus avances, diseñar presentaciones, utilizar diversos recursos creativos y hacer un producto final.

En el mismo año 2012 la nueva propuesta empezaba a perfilarse sustentada en el aprendizaje significativo de Ausubel y la evaluación auténtica y cualitativa (Gardner, 1997), con el objeto de que esta respetara los ritmos de aprendizaje y potencializara las cualidades particulares que tiene cada ser humano para aprender. Al respecto, Gardner afirmó que no hay talentos, destrezas o capacidades humanas que puedan o deban ser menospreciadas, todas merecen igual trato e importancia. Lo que planteó Gardner es que el individuo independientemente de la inteligencia o

capacidad que mejor desarrolle puede modificarla, perfeccionarla o cambiarla, es decir, la inteligencia no es estática, por el contrario, cambia según las posibilidades, que están dadas por el tipo de recursos y el contexto. Este último no solo remite a lugares, sino que también implica las prácticas, las necesidades particulares de los estudiantes, así como sus inquietudes, sus intereses y sus vivencias.

Por lo tanto, la evaluación auténtica y el aprendizaje significativo iban de la mano en esta propuesta por cuanto permitieron centrar su interés en el aprendizaje de los estudiantes más que en la enseñanza, y ya que esta requeriría el desarrollo de nuevas formas pedagógicas y didácticas (Elías, 2000). Es así como cobró vida la estrategia metodológica del Aula-Museo, pues su búsqueda de significados estuvo asociada a aprendizajes diversos que tuvieran en cuenta los saberes propios y previos y las particularidades de los estudiantes, sus contextos y sus variadas formas de aprender. Desde esta perspectiva, también se tuvo en cuenta la necesidad permanente de su contacto con los otros, lo cual los llevó a ser más colaborativos, a aprender juntos y a poder generar destrezas diferenciadoras que les permitían evaluarse entre pares, y así, buscar nuevas formas de aprendizaje surgidas de sus necesidades y sus realidades. En definitiva, con base en ello se logró estimular la búsqueda constante de reinterpretaciones de lo conocido, lo vivido y lo estudiado.

Ahora bien, esta permanente interacción y construcción de aprendizajes que considera al contexto y los saberes previos requiere una maduración de los procesos de los maestros y también la necesidad de buscar mecanismos que permitan orientar, retroalimentar y hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Entonces, surgió la necesidad dentro de la estrategia metodológica de poner en práctica otras formas de evaluación que permitieran una retroalimentación de diferentes formas, ya fuera entre pares (coevaluación),

individual (autoevaluación) y entre docentes y estudiantes (heteroevaluación). Por consiguientes, se crearon e implementaron rúbricas tanto para docentes como para estudiantes.

RÚBRICA PARA AUTOEVALUACIÓN ESTUDIANTES MUSEO INTERCULTURAL TRENZAS DE IDENTIDAD

	Muy Alto	Alto	Medio	Deficiente	Bajo
Acciones cognitivas preliminares	Selecciono y organico información apropiada para el desarrollo de mi temática o pregunta de investigación	Selecciono y organico información apropiada para el desarrollo de mi temática o pregunta de investigación sin cometer demasiados errores. ✓	Trato de organizar la información que encuentro, pero cometo varios errores.	Se me dificulta seleccionar y organizar la información que encontré para responder al desarrollo del tema y/o pregunta de investigación.	No logro encontrar la información pertinente para el desarrollo de mi temática y/o pregunta de investigación
Técnicas de trabajo	Realizo trabajo de campo y complemento a información con diversas fuentes virtuales y bibliográficas. ✓	Realizo únicamente trabajo de campo	Utilizo diversas fuentes virtuales y bibliográficas	Utilizo diversas fuentes bibliográficas	Utilizo sólo fuentes virtuales
Acciones de pensamiento	Presento avances con análisis críticos dando solución a diversas problemáticas utilizando mapas mentales y conceptuales	Presento avances a través de resúmenes, mapas mentales y conceptuales, estableciendo causas y consecuencias.	Presento avances a través de resúmenes, mapas mentales y conceptuales. ✓	Presento avances a través de resúmenes se me dificulta realizar mapas mentales y conceptuales	No presento avances
Procesos comunicativos	Comunico ideas de manera elaborada y propia, utilizando un lenguaje adecuado	Comunico ideas espontáneamente, utilizando un lenguaje poco elaborado. ✓	Comunico a través de expresiones cotidianas lo que quiero transmitir.	Utilizo un lenguaje simple y con dificultad comunico lo que quiero transmitir	No he desarrollado la competencia comunicativa; mi expresión oral se limita a reproducir lo que ha memorizado
Acciones y actitudes	Colaboro con los compañeros, respeto las normas, soy responsable y propositivo	Soy responsable y propositivo, respeto las normas pero presento algunas dificultades para relacionarme con los compañeros.	Soy responsable, colaboro con los compañeros de grupo pero tengo dificultades con la convivencia. ✓	Colaboro con los compañeros de grupo pero tengo dificultades con la convivencia y la responsabilidad	No cumplo mis compromisos. Tengo dificultades para relacionarme con los compañeros, no colaboro

Figura 26. Rúbrica de autoevaluación

Fuente: AMI

RUBRICA DE EVALUACIÓN

AULA MUSEO INTERCULTURAL TRENZANDO IDENTIDAD - 2016 Proyecto : \_\_\_\_\_ Estudiante: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Docente: \_\_\_\_\_

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	L	P	AD
Definición de la temática	Sugiere temáticas del currículo anteriores o vigentes			
	Plantea temáticas innovadoras			
	Se centra en problemáticas que afectan su proyecto de vida			
	Se inquieta por lo que ocurre en su contexto			
Delimitación del tema	Realiza preguntas de carácter investigativo			
	Realiza las preguntas que permiten delimitar el tema: qué, quién, dónde, por qué, para qué...			
	Define objetivos e hipótesis de trabajo			
Manejo de fuentes	Busca fuentes en internet			
	Utiliza material bibliográfico			
	Compara fuentes			
	Realiza trabajo de campo			
Acciones de pensamiento	Establece las ideas principales y secundarias			
	Realiza resúmenes			
	Diferencia resumen de síntesis			
	Organiza información básica en mapas mentales y conceptuales			
	Establece causas y consecuencias			
	Realiza conclusiones			
	Analiza críticamente los documentos y temáticas abordadas			
	Propone soluciones a diversas problemáticas			
Acciones y actitudes que favorecen el proceso de aprendizaje	Presenta avances			
	Cumple con los tiempos pactados			
	Propone otras formas para realizar el trabajo			
	Motiva a sus compañeros de grupo a realizar su trabajo			
	Respetar las normas de convivencia			
	Colabora con aquellos compañeros que tienen alguna dificultad en la realización del trabajo, sea personal o cognitiva			
	Autoevaluación: Reflexiona sobre el proceso realizado y plantea mejoras			

Figura 27. Rúbrica de heteroevaluación

Fuente: AMI

Entre tanto, estos nuevos planteamientos surgidos en el año 2012 dejaron claro que el museo como estrategia pedagógica no tendría las características de un museo tradicional, más bien se constituiría como uno de los elementos importantes y diferenciadores del proyecto, donde los jóvenes exhibirían objetos, fueran planos, mapas, maquetas, esculturas, etc. construidos por ellos mismos.

A pesar de los cambios que experimentó en su esencia, era determinante la idea de que la propuesta fuera un museo, pero uno en el que más allá de únicamente exhibir y exponer muestras constituyera una estrategia pedagógico-didáctica. Las muestras fueron un sello fundamental de la relación del proyecto con el arte y el talento de los jóvenes, que complementarían el trabajo y darían cuenta de otro recurso valioso de aprendizaje, **esto es**, la creatividad y el ingenio.

A pesar de que algunos trabajos en esta materia han dejado dicho que en los niños la creatividad artística va en declive con el pasar de los años, Gardner (1997) indicó que “los niños pequeños y las artes parecen estar en mutua armonía, pero tras el ingreso a la escuela, al menos en nuestra cultura, es como si se introdujera entre ellos una cuña que los va separando” (p. 115). En consonancia con lo anterior, con el trabajo se aspiraba a rescatar, en la medida de las posibilidades, estas cualidades en aquellos jóvenes dispuestos a hacerlo, entre otras cosas porque se observó potencial para ello.

Respecto al arte como tal, el proyecto se fundamentó en los planteamientos de Gardner (1997), por considerar de vital importancia el complemento final de la experiencia educativa, donde cada estudiante construiría con los recursos a su alcance un objeto (plano, maqueta, escultura, pintura, etc.), en el cual podría plasmar su creatividad y expresarse con relación a lo que significaba para este el trabajo desarrollado. En suma, en dicho objeto se revelaba la interpretación que de un tema o problema pudiera hacer un estudiante por medio de un lenguaje

mucho más simbólico, eran pues estos objetos una representación personal de lo leído, estudiado e investigado, que además fue sugerencia expresa de varios de ellos; algunos dijeron: “Profe nosotros podemos hacer los objetos que se van exhibir en el museo” (Comunicación personal).

Esta situación daba la posibilidad de múltiples formas de expresión de la experiencia educativa vivida, sin que necesariamente estos objetos representaran arte en el sentido estricto de la palabra. La intención estaba más encaminada pues a la búsqueda de la relevancia, de los posibles y múltiples significados que puede tener para cada aprendiz su experiencia con lo aprendido y pueda plasmarlo a través de diversas formas físicas. **Analizando a Gardner (1997)**

**señaló lo que sigue:**

Ateniéndose a su propio análisis, destaca la importancia, la necesidad de una existencia en que se toleraran diversos niveles de significados y gamas de significación. En lugar de una filosofía que solo acepta la lógica deductiva o inductiva como razonamiento, y cataloga a todas las demás funciones humanas como emotivas, irracionales o bestiales, Langer proponía una teoría de la mente cuya piedra angular sea la función simbólica... la búsqueda continua de significados, de significados más amplios, más claros, más flexibles y más articulados. (p.276)



Figura 28. Maquetas de los estudiantes, proyecto “Etnias de Colombia”, 2012

Fuente: AMI

En la Figura 24 se pueden ver dos versiones de los estudiantes sobre el Palenque de San Basilio plasmadas en maquetas que fueron construidas como parte del proyecto Etnias de Colombia realizado en el año 2012. Cada grupo de estudiantes manifestó su creatividad e interpretación de lo investigado y sus conocimientos previos, lo que le imprimió su individualidad y refleja su representación de lo aprendido.

En ese momento resultó pertinente apoyarse en el libro “Estructuras de la mente” (Gardner, 2012), donde se definió la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p.5); esta conceptualización es muy similar a la definición de otros teóricos sobre el término competencia, y esto es relevante puesto que se consideró que la principal alternativa que debía contemplar la propuesta era la formación en competencias, en el caso específico de esta experiencia, la relación de **competencias con el arte** en la representación simbólica de lo aprendido.

A continuación se muestra una evidencia de un trabajo realizado en el grado 9° de la jornada de la tarde, en el marco del proyecto de Ciencia y Tecnología realizado en el año 2016.

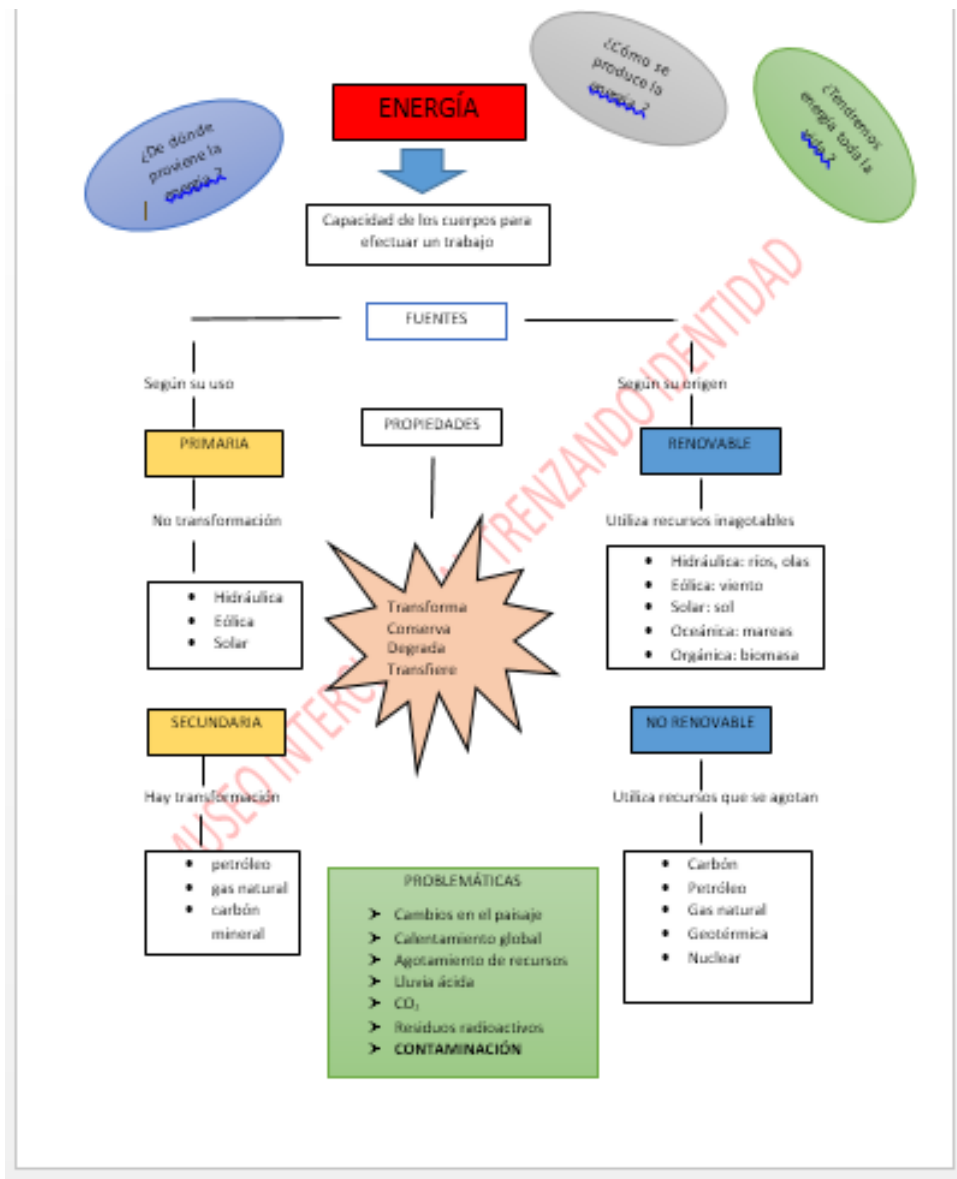


Figura 29. Mapa conceptual realizado por estudiantes, proyecto de aula “Ciencia y tecnología”, 2016

Fuente: AMI

Por otro lado, reconociendo la importancia que recobran las competencias alcanzadas con el proyecto, el mapa conceptual adjunto puede evidenciar el desarrollo de varias de estas:

- Interpretación. Les permitió a los estudiantes hacer síntesis de lo consultado, encontrar las características de un fenómeno y definir un concepto.

- Argumentación. La capacidad de establecer categorías para clasificar los conceptos (primaria, secundaria, renovable, etc.).
  - La capacidad de poder establecer relaciones entre conceptos.
  - Planteamiento de hipótesis: “¿Tendremos energía toda la vida?”
- Proposición. Un llamado a la reflexión ¿Tendremos energía toda la vida?

Resulta claro que en cuanto a las competencias, los líderes de la propuesta optaron por la clasificación de las que son aceptadas por el ICFES, que coinciden con los que propuso Zapata (2005), a saber, interpretativa, argumentativa y propositiva. El nuevo problema era cómo clasificarlas según los grados de enseñanza de bachillerato. Así que se optó por trabajar la competencia interpretativa en los grados iniciales del bachillerato (6° y 7°), la argumentativa en los dos grados siguientes (8° y 9°) y finalmente, las tres competencias en los grados 10° y 11°. No obstante, en la práctica no funcionó a cabalidad esta estrategia porque se descubrió que sin importar el nivel educativo cada estudiante puede desempeñar las tres. Otro inconveniente era conseguir coherencia entre la competencia y el indicador de desempeño, los instrumentos y las estrategias didácticas.

Frente a este aspecto es muy común, y lo era aún más en los orígenes del museo, encontrar los planes de área perfectamente compatibles con los de aula, y que esto llegara a ejecutarse en el aula sin alejarse de los objetivos centrales, igualmente, que las actividades, los instrumentos y la evaluación tuvieran la compatibilidad requerida para intentar el desarrollo de cada competencia, pero sí fue posible encontrar la evidencia suficiente de los intentos, en búsqueda del desarrollo de competencias de la experiencia. El ejemplo de una guía, como el que se expone en la Figura 26, permite ver la intencionalidad de los maestros en el desarrollo de competencias a través de los proyectos del Aula-Museo.

□

#### ACTIVIDAD

1. ¿Qué es música para usted?
2. En el texto hay varias definiciones de música escoja la que usted considere es la más acertada y justifique su repuesta
3. Qué representa la música en su vida
4. ¿Es necesario saber de música para poder disfrutar de ella?
5. Sus gustos musicales son heredados de su familia?, qué diferencia hay entre las preferencias musicales suyas y las de su grupo familiar
6. Según la respuesta de la 5, ¿por qué ocurre esto?

#### COMPRESIÓN TEXTUAL

1. Busque los términos desconocidos
2. ¿Cuántas definiciones distintas encuentra sobre música?
3. ¿Por qué dice que la música es una manifestación del espíritu?
4. ¿Cuál es el objetivo de los proyectos que se realizan en el museo?
5. Por qué ustedes, los estudiantes, se decidieron por un proyecto relacionado con la música
6. A qué se refiere el texto cuando dice que la música tiene valor estético, explique
7. Por qué la identidad está ligada a la música
8. De donde surgen las definiciones de música y que factores la modifican
9. Escriba al frente el autor de las siguientes definiciones
  - «arte de combinar los sonidos de una manera agradable al oído».
  - «la música es el arte del bien combinar los sonidos en el tiempo».
  - «conjunto de tonos ordenados de manera horizontal (melodía) y vertical (armonía).»
  - «la arquitectura como "música congelada".»
  - «La música debe tener estructura, es decir la música implica una organización»
  - «Hay diferentes opiniones sobre, si la música debe ser placentera o agradable»
  - «La música tiene una función estética»
  - «La música utiliza sonidos, que es un producto humano (y en este sentido, artificial) y que predomina la función estética»
  - «música es sonoridad organizada (según una formulación perceptible, coherente y significativa)»

#### PRODUCCIÓN TEXTUAL

Con los siguientes conceptos realice un escrito de mínimo una página: Arte, música, estético, cultura, civilización, historia, sentimientos, personas, baile, danza, realidad, mercado, industria.

*Figura 30.* Fragmento de guía 1, proyecto de aula “Historia y significado de la música: pasión, emoción, expresión”, 2017

Fuente: AMI

Se podría decir que efectivamente en el diseño de las guías hay una intencionalidad de desarrollar las competencias; en primera medida, la exploración de conocimientos previos (actividad), en segunda medida, el desarrollo de competencias interpretativas y argumentativas (producción textual) y al final, competencias propositivas (producción textual). Más adelante se abordará con más detalle la implementación de instrumentos destinados al desarrollo de competencias.

## 2.4.2 Las competencias en el Aula Museo: resultados de las pruebas Saber 2013

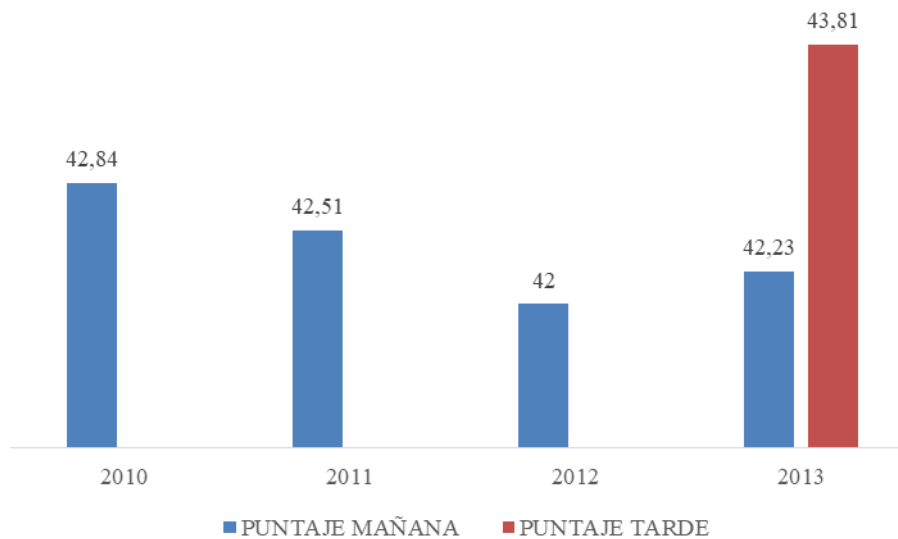
En el año 2013 se evidenció el primer resultado asociado al desarrollo de competencias en el área de ciencias sociales con la implementación del trabajo. Ese año por primera vez los estudiantes de la jornada de la tarde de grado 11° presentaron las pruebas de Estado, denominadas pruebas Saber<sup>4</sup> (anteriormente en la tarde solo asistían los 6°, 7° y 8° y de ahí pasaban a la mañana para terminar el bachillerato). La particularidad de este grupo es que fueron los pioneros en el trabajo en el Aula Museo Intercultural y durante cinco años la mayoría de ellos lideró todo el trabajo.

Fueron estudiantes de este curso los que salieron a representar a la institución en los años 2012 y 2013 junto a otras instituciones etnoeducativas de Cali, donde ocuparon el primer lugar en ambos años. A nivel general, este grupo logró pasar al nivel “medio” según el Icfes, mientras que la institución había obtenido en años anteriores el nivel “bajo” en las pruebas que se presentaban hasta 2013<sup>5</sup>. El comparativo que se muestra en la Figura 27 corresponde a los datos de ciencias sociales de la jornada de la mañana hasta el 2013, y por primera vez la jornada de la tarde hasta ese mismo año, se encuentra una diferencia de 1.58 puntos entre los resultados de la jornada de la tarde comparados con los de la mañana.

---

<sup>4</sup> Según el ICFES, el examen de estado de la educación media **Saber 11°** lo deben presentar los estudiantes que estén finalizando el grado undécimo, con el fin de obtener resultados oficiales que les permitan ingresar a la educación superior. Este examen permite comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes y está conformada por cinco pruebas: lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, sociales y ciudadanas e inglés.

<sup>5</sup> Hasta el año 2014 el ICFES clasificaba a las instituciones educativas en siete denominaciones: muy superior, superior, alto, medio, bajo, inferior y muy inferior, siendo muy superior las instituciones con los resultados más destacados. Posteriormente se cambió esta evaluación para el año 2014, lo que vuelve un poco más complicado hacer la comparación con los años siguientes.



*Figura 31.* Puntaje de los estudiantes de grado 11° de la IEGGM en pruebas Saber, 2010 a 2013

Fuente: elaboración propia con base en datos tomados de Resultados Icfes de cada año 2010 a 2013

También es importante destacar que este grupo estaba conformado por 38 estudiantes, de los cuales 19 obtuvieron los mejores puntajes de la institución en forma global y todos ellos eran estudiantes que habían desarrollado un acucioso trabajo en el Aula Museo durante cinco años. Siete estudiantes obtuvieron puntajes por encima de 50 en ciencias sociales y filosofía; 11 obtuvieron puntajes por encima de 50 en lengua castellana; 5 en biología; 6 en química, 9 en física; 14 en componente flexible violencia y sociedad y medio ambiente.

De este grupo (promoción jornada de la tarde 2013) tres accedieron a la Universidad del Valle (Univalle) a estudiar Filosofía, un estudiante ingresó también a Univalle a estudiar Tecnología en suelos y aguas, con el propósito de ingresar después a una ingeniería. Otra estudiante ingresó a tecnología en sistemas (en Univalle) y varios de los demás ingresaron a estudios de enfermería,

tecnología en sistemas, inglés y a la policía. Otro estudiante de este grupo está terminando Historia en una universidad de Medellín. Estos datos dan cuenta de características poco comunes en los estudiantes de esta institución, relacionadas con el ingreso a estudios universitarios o intermedios.

En encuentros posteriores, estos estudiantes manifestaron que el paso por la institución y concretamente por el trabajo del Aula Museo les hizo pensar en sus estudios superiores. En palabras de un estudiante de esta promoción: "Siento este espacio mío, me ha formado en lo que soy, en lo que estudio, estudio Historia en una universidad de Medellín. Estoy de nuevo aquí porque este espacio puede cambiar la forma de ver el mundo desde el Distrito de Agua Blanca" (Comunicación personal). Otra egresada afirma:

El Museo me ha marcado significativamente, me sirvió para conocer la ciudad, para poderme comunicar con mis compañeros, a través de la realización de trabajos de campo, de entrevistas. Yo estudié la mujer guerrillera en el Museo y eso me inspiró para estudiar filosofía, estudio noveno semestre de filosofía en la universidad del Valle. Y estoy convencida que la filosofía puede cambiar las personas. Cambiar nuestra forma de vivir y percibir el mundo. (Comunicación personal)

### **2.4.3 Algunas hipótesis en el análisis de las competencias**

Los resultados de las pruebas de Estado ICFES mencionados anteriormente dieron un indicio de cómo estaban los estudiantes con respecto a las competencias en el área de ciencias sociales, sin embargo, otra alternativa para continuar con este análisis fue observar algunos de los trabajos escritos realizados por los estudiantes. Se considera que estos evidencian en parte lo que se quiso lograr con ellos y lo que efectivamente se logró con respecto a las competencias generales del área (Zapata, 2005).

Aunque cada uno de estos trabajos tuvo un instrumento específico (ya sea rúbrica o lista de chequeo) para su valoración, desafortunadamente no se contó con un número considerable para evaluarlos. Por lo tanto, se creó una rúbrica de valoración que permitiera tener una visión general de las competencias demostradas por los estudiantes (ver Anexo 5). Como dicha rúbrica es posterior a cada una de las tareas específicas que realizaron los estudiantes en su momento, no permitió evaluar los procesos de aprendizaje. Aun así, el uso del instrumento permitió plantear hipótesis acerca de las competencias que el estudiante podría desarrollar a través de los trabajos escritos realizados en el marco del Aula Museo Intercultural. La rúbrica contiene los siguientes criterios:

- Manejo y calidad de las fuentes. Se observó en cada trabajo si la información seleccionada por el estudiante estaba actualizada y si cubría todos los aspectos previstos para el trabajo. Asimismo, el origen y autoría de las fuentes que evidencian su confiabilidad. También se tuvo en cuenta el uso de instrumentos como la observación en campo, entrevistas, encuestas, entre otros.
- Competencia interpretativa. Se revisó el uso de herramientas y estrategias que permitieron al estudiante evidenciar la interpretación de la temática. Se tuvo en cuenta la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, gráficos, presentaciones digitales, otros medios que le permiten comprender la información.
- Competencia argumentativa. Se tuvo en cuenta la presencia de recursos argumentativos expresados en talleres, guías e informes. También se analizó la sustentación que el estudiante hacía de sus planteamientos y la recursividad al presentar las evidencias de sus juicios.

- Competencia propositiva. Se observó si el estudiante proponía soluciones y alternativas a las problemáticas planteadas y si generaba hipótesis. Asimismo se analizó si el estudiante tomaba una postura con respecto a los temas o problemáticas planteadas de manera argumentada y clara.
- Aspectos gramaticales. Se revisó si el estudiante construía oraciones complejas y legibles al hacer uso adecuado de aspectos gramaticales como ortografía, uso de signos de puntuación, concordancia en las oraciones.

La rúbrica contiene cuatro niveles de desempeño, estos son, sobresaliente, satisfactorio, parcial e insuficiente. El desempeño sobresaliente aplica para aquel trabajo que cumple con todos los elementos descritos para cada criterio, mientras que en el otro extremo está el desempeño insuficiente que indica que no se cumple ninguno. En la mitad del instrumento están el desempeño satisfactorio, que indica el cumplimiento de la mayoría de los elementos propuestos en cada criterio, y el desempeño parcial, que señala que el trabajo analizado no cumple con la mayoría de los elementos. Esta rúbrica se aplicó a dos trabajos escritos del año 2016, uno de grado 8° y otro de grado 9°. También se aplicó a siete trabajos del año 2017, de los cuales seis fueron trabajos de estudiantes de grado 10° y uno de grado 7°. Esta muestra de trabajos se escogió por la extensión del trabajo, partiendo del supuesto de que entre mayor sea la producción escrita del estudiante, mayor es la probabilidad de encontrar indicios de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.

La aplicación de las rúbricas (ver Anexo 6) permitió plantear la hipótesis de que la competencia que los estudiantes desarrollan a través de los trabajos escritos del Aula Museo Intercultural es la interpretativa. Esta afirmación surgió del análisis de los trabajos valorados que mostraron algunos desempeños satisfactorios y parciales con respecto al criterio “Competencias

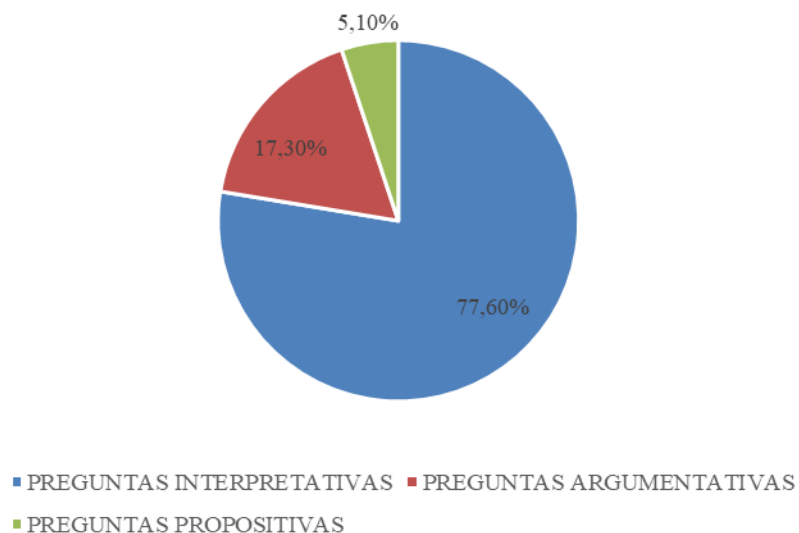
interpretativas”. Los trabajos que algunos estudiantes elaboraron, como fichas y otros materiales para la sustentación de sus trabajos, daban cuenta de su grado de interpretación y síntesis frente al tema propuesto, sin embargo, es de destacar que en ninguno de los trabajos se vio un desempeño sobresaliente específicamente en esta competencia.

Con respecto a las competencias argumentativas y propositivas, los criterios con los que se valoraron generalmente estaban en desempeños parciales e insuficientes de la rúbrica. Generalmente los textos mostraban que si bien los estudiantes planteaban una idea, no la desarrollaban a través de argumentos claros. En muchos de ellos quedó en evidencia una descripción de la experiencia en el Aula Museo, pero se quedaban en lo anecdótico. Aunque no es parte del objeto de esta sistematización, vale la pena mencionar que se encontró una evidencia interesante de desarrollo de competencias socioemocionales, tales como el trabajo en equipo y la automotivación.

Tomando como punto de partida la primera hipótesis planteada, cabe preguntarse acerca de las posibles causas del predominio de las competencias interpretativas en las evidencias analizadas. A pesar de que el Aula Museo Intercultural tuvo como eje fundante la promoción de las tres competencias generales (interpretativa, argumentativa y propositiva), es posible cuestionar si los docentes participantes tenían en cuenta dicho eje a la hora de planear las actividades para los estudiantes.

Con base en ello, se decidió entonces tomar una muestra aleatoria de 13 actividades, entre talleres, guías y evaluaciones diseñadas por los docentes en los diferentes proyectos del Aula Museo. Posteriormente, se analizaron cada una de las preguntas o consignas contenidas en dichas actividades y se clasificaron según el tipo de competencia que promovía cada una. Para esto se hace referencia nuevamente a Zapata (2005) y a las acciones específicas (ver Tabla 2) que dan

cuenta de cada una de las competencias generales, las cuales se tomaron como indicadores para la clasificación (ver Anexo 7). En total se encontraron 156 preguntas (o consignas) de las cuales el 77,6% (121 preguntas) se enmarcaba dentro de la competencia interpretativa, el 17,3% (27 preguntas) correspondían a la competencia argumentativa y solo el 5,1% (8 preguntas) correspondía a la competencia propositiva.



*Figura 32.* Clasificación de preguntas y consignas según el tipo de competencia que fomentan

Fuente: elaboración propia

En los trabajos analizados, se encontró que la mayoría de las preguntas y consignas planteadas por los docentes estaban dirigidas a desarrollar competencias interpretativas. Este hecho permitió plantear una segunda hipótesis: los docentes se inclinan por promover principalmente competencias interpretativas. Las evidencias no mostraron que pudo ser una decisión deliberada por parte de los docentes, o tal vez fue una decisión inconsciente. Sería interesante indagar acerca de las concepciones que los docentes tenían sobre las competencias generales, pero se dejó a manera de interrogante pues esto no hace parte del eje ni de los objetivos de este trabajo.

Con relación a las dos hipótesis surgidas del análisis de las evidencias, es preciso dejar claro que la finalidad no es evaluar el funcionamiento del Aula Museo, pero ello sí puede reorientar ciertos elementos de la experiencia. Antes de proponer esta reorientación, se hace necesario describir y analizar el Aula Museo Intercultural como estrategia metodológica teniendo en cuenta las hipótesis planteadas. Por este motivo, a continuación se toman todos los elementos descritos (relato, referentes conceptuales, hipótesis, entre otras) para proponer finalmente una estrategia metodológica para el Aula Museo Intercultural.

#### **2.4.4 Estrategia metodológica Aula Museo Intercultural**

En este apartado se retoma todo el relato y la reflexión en torno a la experiencia del Aula Museo Intercultural para “reconstruir” la ruta metodológica. Es un proceso de reconstrucción porque muchos de los elementos que se describen a continuación se han aplicado a lo largo de los 10 años de la puesta en práctica de esta experiencia. Así pues, se retoman algunas de las reflexiones, conceptos e hipótesis hasta aquí planteados que permiten reorientar y de alguna manera formalizar el Aula Museo Intercultural como una estrategia metodológica. En este orden de ideas, se proponen cinco instrumentos para la recolección de la información, que de cierta manera en el Aula Museo ya se han implementado de manera informal. Teniendo en cuenta lo anterior, se expone una ruta metodológica compuesta por las siguientes **nueve fases:**

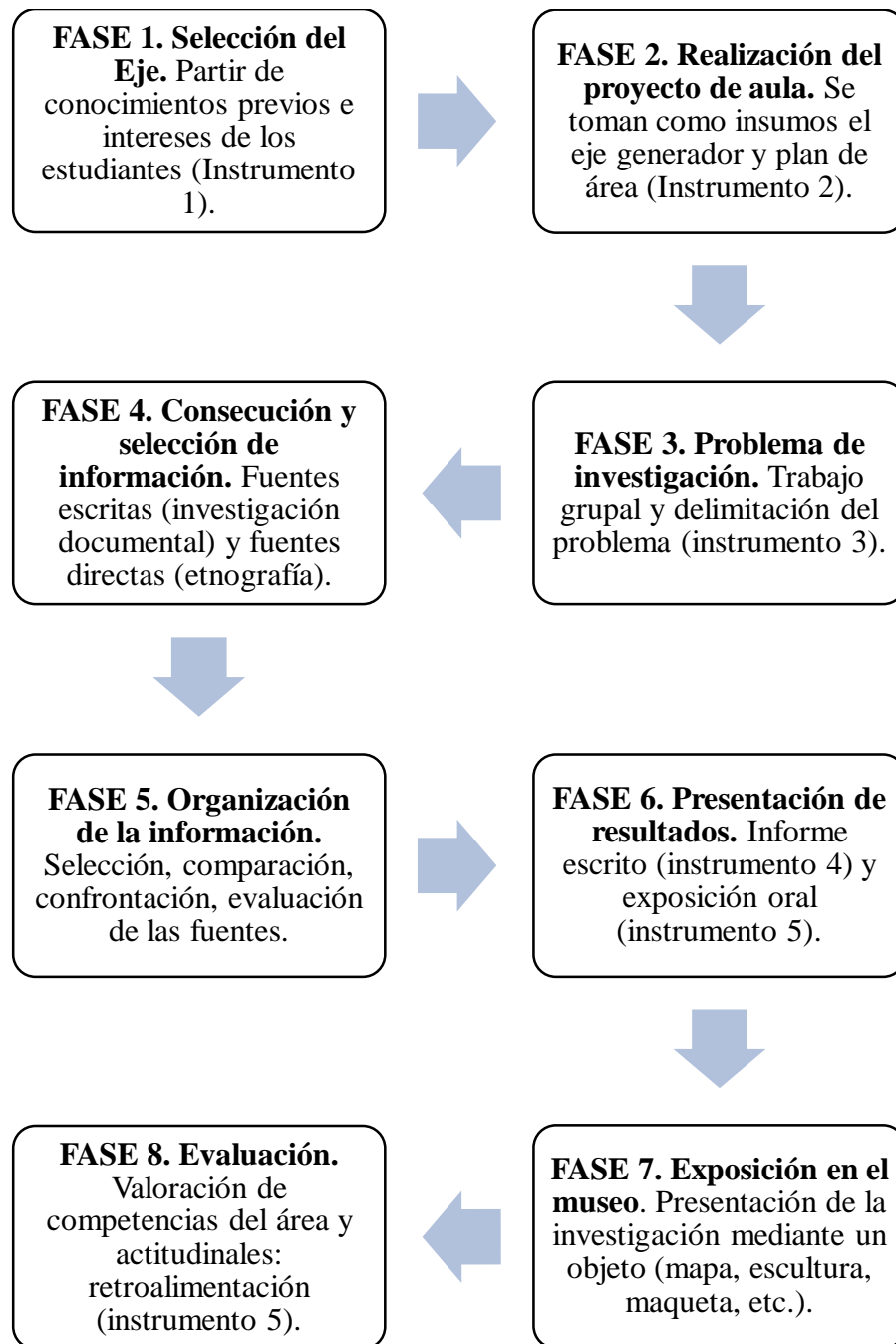


Figura 33. Ruta metodológica del AMI

Fuente: elaboración propia

La descripción de cada una de las fases es la siguiente:

#### ***2.4.4.1 Fase 1. Selección del eje generador***

La propuesta del Aula Museo Intercultural funcionó con un eje generador que consiste en el tópico que guía un proyecto de aula anual. Por ejemplo, como se mencionó en el capítulo 2, en el año 2011 el eje generador fue el patrimonio histórico y cultural de Cali y en 2012 el eje fueron las etnias de Colombia y el papel de la mujer a través de la historia. La selección del eje generador se realizó a partir de los intereses de los estudiantes, mediante un sondeo en todos los grados participantes. Los estudiantes se organizaron en grupos de máximo cinco integrantes para discutir y proponer al resto del salón tres posibles temáticas (potenciales ejes generadores). El docente guio este ejercicio mediante preguntas que llevaran a los estudiantes a pensar en sus intereses, pero también en problemáticas de su contexto. Para esto se tuvo en cuenta el enfoque socioformativo de las competencias que propuso Tobón (2013), quien planteó que conceptualizar un problema y pensar en sus posibles soluciones hace parte de unos de los desempeños que conforman la competencia. Asimismo, como se señaló anteriormente, para el Aula Museo siempre ha sido importante partir de los intereses y conocimientos previos de los estudiantes.

Para esta fase se diseñó el instrumento número 1 (ver Figura 30) que diligenciamos cada uno de los grupos de estudiantes conformados. Adicional a las tres propuestas para el eje generador (temáticas), el instrumento contenía dos preguntas guías con el objetivo de que los estudiantes reflexionaran acerca de la temática y evaluaran la pertinencia de la misma: “¿Por qué creen que esta temática es importante?” y “¿Qué preguntas les surgen a partir de esta temática?”. Igualmente, el instrumento contenía una columna para que los estudiantes clasificaran las tres temáticas seleccionadas en categorías de análisis, previamente explicadas por el docente.

Posteriormente cada docente recogió los instrumentos, realizó un análisis para identificar las temáticas más recurrentes en los distintos grupos. Los docentes del área debían reunirse y

comparar los resultados de cada grado para nuevamente elegir como eje generador a aquella temática que más se repitiera entre las propuestas preseleccionadas. De esta manera en el Aula Museo Intercultural el eje generador orientaba el trabajo de todos los grados de bachillerato (6° a 11°).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ AULA MUSEO INTERCULTURAL			
INSTRUMENTO No. 1. SELECCIÓN DEL EJE GENERADOR			
FECHA:		INTEGRANTES DEL GRUPO:	
GRADO:			
DOCENTE:			
<b>Temáticas Propuestas</b> (Piensen en problemas que afecten a la comunidad educativa, al barrio, la ciudad o país. Temas que les generen interés o curiosidad)	<b>¿Por qué creen que esta temática es importante?</b> (¿A quiénes afecta esta problemática o fenómeno y de qué manera? ¿Qué saben respecto?)	<b>¿Qué preguntas les surgen a partir de esta temática?</b> (¿Qué les gustaría saber al respecto? ¿Qué les produce curiosidad? ¿Qué creen que es importante saber con respecto a este tema?)	<b>Categoría de análisis a la que pertenece esta temática</b> (social, económico, cultural, medio ambiente, científico, otro)
1.			
2.			
3.			

Figura 34. Instrumento 1 para la selección del eje generador

Fuente: elaboración propia

#### 2.4.4.2 Fase 2. Realización y socialización del proyecto de aula

Cada uno de los docentes del área tomaba el eje generador para construir el proyecto de aula, para lo cual se retomaron las justificaciones que se evidenciaron durante el proceso de selección del eje. Los proyectos de aula debían estar alineados con las competencias evaluadas en las pruebas Saber, los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional.

Generalmente este proyecto se sometía a revisión y retroalimentación por el grupo de docentes que hacían el acompañamiento (equipo de trabajo de ciencias sociales). Se desarrollaron competencias generales como la interpretación y proposición. Para esto se utilizó un instrumento o plantilla de proyecto de aula (ver Figura 31) donde se debían hacer explícitos los siguientes elementos:

- **Objetivo de aprendizaje.** Se planteaba el objetivo teniendo en cuenta el plan de área de cada grado, así como los resultados de pruebas diagnósticas disponibles. En el caso de grado 11° se tomaron como insumo los resultados de las pruebas Saber del año inmediatamente anterior para priorizar los aprendizajes a trabajar.
- **Objetivos específicos.** Se redactaban tres objetivos específicos que dieran cuenta del desarrollo de competencias generales del área (interpretativa, argumentativa y propositiva). El cumplimiento de los tres objetivos específicos debía ayudar a los estudiantes a alcanzar el objetivo de aprendizaje.
- **Estándares Básicos de competencias y Derechos básicos de Aprendizaje DBA** asociados al proyecto. El docente consultaba los estándares y los DBA propuestos para el grado en el que se iba a desarrollar el proyecto de aula y los dejaba registrados de manera explícita.
- **Competencias subyacentes y componente intercultural.** Se reflexionaba y se registraban las competencias subyacentes que se proponía alcanzar con el desarrollo del proyecto en el Aula Museo. Estas podían ser de tipo comunicativas, dialógicas, socioemocionales o ciudadanas, que generalmente hacen parte de toda propuesta educativa. El docente hacía una breve reflexión acerca de cómo el proyecto debía responder a un verdadero diálogo entre culturas, al reconocimiento del “otro” y a la solución de problemas (Walsh, 2012).

- Metodología y recursos. Se registraban las etapas que los estudiantes debían seguir para la realización de su proyecto y las actividades que en cada etapa debían realizar tanto los estudiantes como los docentes. La idea es que los estudiantes desarrollaran paso a paso su propia propuesta de investigación dentro del proyecto de aula.
- Evaluación. Se debía dejar de manera explícita la forma de evaluar cada actividad (guías, exámenes, exposición oral, trabajos escritos, entre otros). La evaluación debía contemplar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ AULA MUSEO INTERCULTURAL			
INSTRUMENTO 2. PLANTILLA PROYECTO DE AULA			
AÑO		DOCENTE:	
GRADO			
1. DATOS GENERALES			
EJE GENERADOR			
JUSTIFICACIÓN DEL EJE GENERADOR			
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS ASOCIADAS			
OBJETIVO GENERAL			
OBJETIVO ESPECÍFICO No 1			
OBJETIVO ESPECÍFICO No 2			
OBJETIVO ESPECÍFICO No 3			
ESTÁNDARES ASOCIADOS			
DBA ASOCIADOS			
COMPETENCIAS ASOCIADAS			
COMPONENTE INTERCULTURAL			
3. METODOLOGÍA Y RECURSOS			
ETAPAS DEL PROYECTO DE AULA	ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	RECURSOS
1. Delimitación del tema o problema			
2. Construcción de hipótesis			
3. Plan de investigación			
4. Selección de fuentes e instrumentos de investigación			
5. Escritura de resultados			
6. Realización de objetos: maquetas, planos, mapas, etc.			
7. Aplicación de rúbricas de evaluación			
4. EVALUACIÓN			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		ETAPAS EN LAS QUE SE USA	

Figura 35. Instrumento 2, plantilla de plan de aula

Fuente: elaboración propia

Una vez estuviera listo el plan de aula, esta era socializado a todos los estudiantes; el docente debía explicar cada uno de los elementos anteriormente mencionados y resolver todas las dudas e inquietudes que resultaran allí. Los estudiantes retroalimentaban la propuesta y el docente realizaba entonces los ajustes que considerara necesarios a partir de dicha retroalimentación.

#### ***2.4.4.3 Fase 3. Planteamiento del problema de investigación***

Teniendo como referente el proyecto de aula explicado por el docente, los estudiantes organizados en grupos de máximo cinco integrantes debían elaborar las preguntas generadoras de la investigación, así como plantear las hipótesis y las problemáticas específicas. En este punto, era necesario que además de comprender el por qué escogieran determinada línea de investigación, definieran los objetivos que dieran respuesta a preguntas tales como qué, cómo, cuándo, para qué, qué querían averiguar, en qué querían profundizar, qué problema habían identificado, qué necesidades satisfacían, qué información se necesitaba; cómo creían que podían solucionarlo, cómo conseguirían la información, cómo aportaría al eje generador; cuándo podrían realizarlo y a quién beneficiaba.

Además de comprender (interpretación) por qué línea deseaba aportar al proyecto, es decir, escoger ramas o derivaciones del eje central, los estudiantes podían sustentar y justificar sus puntos de vista mediante la argumentación (Zapata, 2005). Para llevar a cabo esta fase se sugirió una guía en pro de que los estudiantes construyan sus preguntas de investigación, esta es la que abajo se consigna.

GUÍA PARA LOGRAR PREGUNTAS ORIENTADORAS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

¿Cómo se logran las preguntas?	¿De dónde surgen las preguntas?	¿Cuándo una pregunta se convierte en problema?	Tipos de preguntas y cómo se generan	La pregunta debe tener:
-Mediante la curiosidad, el interés que se tenga por determinada temática -Siendo crítico, respecto a una problemática o temática siempre resultarán más interrogantes -Dudando de lo observado o conocido	-De un conflicto con algo o alguien, también aquello que no está claro, que genera dudas, algo incompleto, que no tiene una explicación suficiente -de la necesidad de resolver problemas prácticos de lo cotidiano (cómo, qué) -para mejorar un proceso o situación -Como solución a un problema Requisitos para hacer una pregunta de investigación <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debe ser transformadora</li> <li>2. Debe llevar a cambios en la calidad de vida de ese lugar, de la persona, debe aportar algo al tópico de estudio</li> <li>3. Debe permitir la solución de problemas del contexto para transformar o modificar las situaciones</li> </ol>	- Cuando tiene algo por resolver - Cuando describe un problema - Cuando tiene importancia para el grupo al que pertenece - Cuando la pregunta es libre - Cuando su respuesta busca solucionar un problema o situación conflictiva	Descripción: ¿cómo? ¿quién ¿dónde?, ¿cuándo? Definición: ¿qué es? Comprobación: ¿cómo se puede evidenciar? Predicción: ¿Qué pasaría si...? Gestión: ¿qué se puede hacer? ¿cómo se podría hacer? De opinión: ¿Qué piensas, <u>qué opinas?</u> Causalidad: ¿por qué?	1. Acción 2. Contexto 3. Para qué 

Figura 36. Guía para realizar preguntas orientadoras de investigación en el aula

Fuente: elaboración propia

Es igualmente importante que los estudiantes tuvieran claras sus justificaciones de para qué y por qué se haría ese trabajo, y finalmente quién o quiénes lo realizarían, qué roles tendría cada persona en el grupo. Así, al formular sus objetivos, los estudiantes debían enfrentarse a un pensamiento más autónomo, más reflexivo y debían tomar decisiones. Una vez se definieran los objetivos, los estudiantes realizarían la consulta de autores o referentes teóricos que les ayudarían a entender la problemática a abordar y a ajustar las hipótesis planteadas.

**2.4.4.4 Fase 4. Consecución y selección de información**

En este punto fue necesario que los estudiantes sometieran a análisis las fuentes, buscaran opciones diversas, escritas, directas, trabajos de campo, observación, encuestas, entrevistas. Además de hacer uso de varias competencias cognitivas como la comparación o la contrastación, también involucraban competencias ciudadanas como la participación, la responsabilidad, la

convivencia y la paz, la valoración de las diferencias y el respeto por el otro. Asimismo, debían aplicar los instrumentos o herramientas de recolección de la información.

#### ***2.4.4.5 Fase 5. Organización de la información***

Antes de analizar los resultados, fue preciso verificar si había evidencias que permitieran al grupo verificar o rechazar las hipótesis de investigación. Para esto debían mirar detalladamente cada una de las partes de un todo y los pasos o momentos de la investigación. También era importante que los estudiantes compararan los resultados obtenidos con los referentes teóricos consultados. Algunas preguntas que podían ayudar a realizar el análisis y la discusión son las que siguen:

- ¿La recolección de datos dio resultados esperados? ¿Por qué?
- ¿Se desarrolló el experimento o la recolección de datos de la manera planificada?
- ¿Existen otras explicaciones que considerar u observar?
- ¿Se presentaron errores en las observaciones?
- ¿Qué haría de manera diferente si se repitiera este proyecto?

#### ***2.4.4.6 Fase 6. Presentación de resultados***

Es fundamental crear una instancia para que los estudiantes compartan con el resto de sus compañeros de salón tanto el proceso como los hallazgos de la investigación. Para esto primero los estudiantes debían presentar al docente un informe escrito en el que se resumiera todo el trabajo realizado durante el proyecto. Dicho trabajo debía contener los siguientes elementos: título del proyecto, resumen, palabras clave, planteamiento del problema e hipótesis, objetivos, metodología, resultados obtenidos, conclusiones y bibliografía (ver Figura 33).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ	
INSTRUMENTO No. 3 INFORME ESCRITO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
FECHA:	INTEGRANTES DEL GRUPO:
GRADO:	
DOCENTE:	
1. TÍTULO DEL PROYECTO	
2. RESUMEN	
3. PALABRAS CLAVES	
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS	
5. OBJETIVOS	
5. METODOLOGÍA	
6. RESULTADOS OBTENIDOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
7. CONCLUSIONES	
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

*Figura 37.* Instrumento para informe escrito de la investigación

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, cada grupo debía hacer una presentación oral de su trabajo en el salón de clases. Para que los estudiantes se prepararan para la presentación oral, el docente propuso los siguientes elementos y preguntas que cada grupo habría de tener en cuenta durante la socialización de su proyecto con los demás compañeros:

- Presentar el tema: ¿Por qué investigamos este problema?
- Presentación de la hipótesis o pregunta de investigación.
- Descripción del método utilizado: ¿Cómo investigamos?
- Descripción de los hallazgos: ¿Qué encontramos?
- Presentación de las conclusiones y proyecciones.
- ¿Aceptamos o rechazamos nuestra hipótesis?

Ahora bien, el tiempo de cada exposición osciló entre los 10 y los 15 minutos, más cinco minutos para preguntas adicionales. Para la exposición se contaba con un papelógrafo o presentación de PowerPoint con no más de 20 diapositivas como recursos complementarios que resaltarán la información más importante. En este punto se necesitaba seleccionar, comparar y planear, y esto se hacía con ayuda de las competencias cognitivas desarrolladas desde las otras fases, y mediante el diálogo, el consenso y el trabajo colaborativo.

#### ***2.4.4.7 Fase 7. Exposiciones en el museo***

Para que los proyectos se compartieran con toda la comunidad educativa, los grupos socializaban la experiencia con la comunidad escolar; con estos fines en mente, debían elaborar un producto que se exhibiera en el Aula Museo Intercultural. Dicho producto podía ser una maqueta, un mapa, un esquema, una cartelera, pinturas o esculturas y debían reflejar el trabajo de investigación realizado por el grupo. Esta fase también incluía la organización, la distribución y la ambientación del espacio del Aula Museo, así como la logística para la presentación final de las presentaciones.

#### ***2.4.4.8 Fase 8. Evaluación***

Para esta fase se postulaba una rúbrica de evaluación cuyo criterio era el desarrollo de las competencias generales (interpretativa, argumentativa y propositiva), así como aquellos elementos igual de importantes, tales como el manejo de fuentes, los recursos comunicativos, las competencias actitudinales (respeto por las posiciones ajenas, trabajo colaborativo, respeto por los acuerdos de clase) y aspectos gramaticales en la parte escrita. Si bien se define la evaluación como la última fase, en realidad es un proceso transversal a todas las fases de la metodología para brindar una retroalimentación oportuna a los estudiantes y hacer el seguimiento al proceso. Para esto, el docente socializaba con los estudiantes una rúbrica de evaluación (ver Figura 34), de tal manera que ellos tuvieran una idea más clara de lo que se esperaba en cada una de sus producciones. Este instrumento se usaba en los siguientes tipos de evaluación:

- Autoevaluación; mediante la rúbrica construida el estudiante debía enfrentar sus propias producciones y ser capaz de reflexionar sobre su desempeño. Para los estudiantes que no habían madurado lo suficiente en este proceso, era deber del docente orientar su reflexión, siempre enfocado en los aprendizajes que podría obtener más que en la nota cuantitativa.
- Heteroevaluación; todavía estaba centrada en la valoración que el docente hacía del estudiante y aunque se había pensado, no era recíproca, en muy pocas ocasiones se había implementado la evaluación estudiante-docente.
- Coevaluación; se presentaba entre estudiantes, cuando ellos en la fase final eran capaces de evaluar a sus compañeros.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ				
INSTRUMENTO No. 4 RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
FECHA:	INTEGRANTES DEL GRUPO:			
GRADO:				
TEMA:				
ASPECTOS A EVALUAR	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE	DESEMPEÑO SATISFACTORIO	DESEMPEÑO PARCIAL	DESEMPEÑO INSATISFACTORIO
<b>Manejo y calidad de las fuentes</b>	La información seleccionada está actualizada y cubre todos los aspectos previstos para el trabajo. Así mismo el origen y autoría de las fuentes permite evidenciar su confiabilidad. Utiliza instrumentos como la observación en campo, entrevistas, encuestas y otros	La información seleccionada está actualizada y cubre todos los aspectos previstos para el trabajo. Así mismo el origen y autoría de las fuentes permite evidenciar su confiabilidad. No utiliza instrumentos como la observación en campo, entrevistas, encuestas y otros	La información seleccionada está actualizada, y cubre todos los aspectos previstos para el trabajo. El origen y autoría de las fuentes no es totalmente confiable. No utiliza instrumentos como la observación en campo, entrevistas, encuestas y otros	La información seleccionada no está actualizada ni cubre todos los aspectos previstos para el trabajo. Así mismo el origen y autoría de las fuentes no permite evidenciar su confiabilidad.
<b>Competencia interpretativa</b> Uso de herramientas y estrategias que permiten evidenciar la interpretación de la temática	Elabora resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, gráficos, presentaciones digitales, otros medios que le permiten comprender la información. También elabora fichas y otros materiales que le aportan guía para la sustentación de su trabajo y dan cuenta de su grado de interpretación y síntesis del tema.	Elabora resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, gráficos, presentaciones digitales, otros medios que le permiten comprender la información. Pero al sustentar su trabajo la información presente en los recursos como fichas y otros no es completamente precisa para evidenciar el grado de interpretación y síntesis del tema.	Elabora resúmenes, mapas conceptuales y mentales, mas no utiliza gráficos y medios digitales u otros que le permitan comprender la información. Y al sustentar su trabajo no tiene los recursos suficientes como fichas y otros que evidencien el grado de interpretación y síntesis del tema	No realiza resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, gráficos, presentaciones digitales, otros medios que le permitan comprender la información. Al sustentar su trabajo no tiene los recursos suficientes que evidencien el grado de interpretación y síntesis del tema
<b>Competencia argumentativa</b> Recursos Argumentativos Expresados en los productos escritos (talleres, guías, informes)	Sustenta sus planteamientos de manera razonada. Es recursivo al presentar las evidencias de sus juicios. Es crítico y reflexivo en sus análisis	Sustenta sus planteamientos de manera razonada. Es recursivo al presentar las evidencias de sus juicios. Sus análisis no evidencian la reflexión y la crítica.	Sustenta sus planteamientos de manera razonada. Más no es recursivo al presentar las evidencias de sus juicios. Sus análisis no evidencian la reflexión y la crítica	No sustenta sus planteamientos de manera razonada. Ni es recursivo al presentar las evidencias de sus juicios. Tampoco demuestra análisis críticos y reflexivos del tema o problema
<b>Competencia propositiva</b> Toma de decisiones respecto a la problemática planteada	Propone soluciones y alternativas a las problemáticas planteadas. Genera hipótesis. Toma posición respecto a los temas o problemáticas planteadas tratado de manera argumentada y clara	Propone soluciones y alternativas a las problemáticas planteadas. Más no toma posición respecto al tema debatido. Sus argumentos no son suficientemente claros.	Propone algunas soluciones, más no plantea alternativas a las problemáticas planteadas. Sus argumentos no son suficientemente claros	No propone soluciones ni alternativas a las problemáticas planteadas. No toma posición respecto al tema debatido de manera argumentada y clara
<b>Recursos comunicativos</b>	Utiliza un vocabulario adecuado. Elabora y organiza sus ideas. Sus recursos expresivos no verbales son muy coherentes. Comunica asertivamente sus planteamientos.	Utiliza un vocabulario adecuado. Elabora y organiza sus ideas. Sus recursos expresivos no verbales son relativamente coherentes para lograr una comunicación asertiva global.	Utiliza un vocabulario adecuado, más sus ideas son confusas. Sus recursos expresivos no verbales no son muy coherentes. Tiene dificultades para lograr una acción comunicativa global.	No utiliza un vocabulario adecuado. No elabora ni organiza sus ideas. Sus recursos expresivos no verbales no complementan la acción comunicativa. Tiene dificultades para lograr una acción comunicativa global
<b>Acciones que propenden por el buen desarrollo del proyecto y la formación</b>	Respeto las posiciones ajenas y acepta los comentarios a favor o en contra de sus planteamientos. Contribuye con el buen clima del aula respetando los acuerdos pactados. Sus aportes en el grupo de trabajo contribuyen de manera significativa al trabajo colaborativo y al desempeño académico y actitudinal	Respeto las posiciones ajenas y acepta los comentarios a favor o en contra de sus planteamientos. Pero no contribuye con el buen clima del aula pues no respeta los acuerdos pactados. Sus aportes en el grupo de trabajo contribuyen de manera restringida al desempeño académico y actitudinal	Respeto las posiciones ajenas mas no acepta los comentarios a favor o en contra de sus planteamientos. Contribuye con el buen clima del aula respetando los acuerdos pactados. Sus aportes en el grupo de trabajo son una contribución mínima al desempeño académico y actitudinal	No respeta las posiciones ajenas ni acepta los comentarios a favor o en contra de sus planteamientos. No contribuye con el buen clima del aula respetando los acuerdos pactados. Sus aportes en el grupo de trabajo no contribuyen al desempeño académico y actitudinal
<b>Aspectos gramaticales</b>	Construye oraciones complejas y legibles al hacer uso adecuado de aspectos gramaticales como ortografía, uso de signos de puntuación, concordancia en las oraciones.	Construye oraciones complejas que cumplen con una estructura interna (sujeto, verbo, complemento); sin embargo, en ocasiones, estas oraciones no cuentan con un grado adecuado de legibilidad, ya que se comenten comete errores gramaticales que interrumpe una lectura fluida.	Construye pocas oraciones con una estructura interna (sujeto, verbo, complemento). Sus oraciones son muy largas y confusas porque usa la puntuación de manera incorrecta. Su texto es difícil de entender porque presenta errores de gramática u ortografía.	Construye oraciones imprecisas y confusas porque tienen una adecuada estructura y presenta numerosos errores de gramaticales: ortografía, puntuación y concordancia, que le impiden al lector comprender la mayoría de las ideas.

Figura 38. Rúbrica para evaluación de aprendizajes

Fuente: elaboración propia

### **3 Capítulo 3. Conclusiones y recomendaciones**

#### **3.1 Aspectos pedagógicos y didácticos**

- A lo largo de una década el AMI se ha constituido como una propuesta que parte de las necesidades del contexto y sobre todo de los intereses de los estudiantes, quienes han jugado un papel importante en todo el proceso, en la medida en que la estrategia exige su participación activa y constante desde el inicio de la ruta metodológica. De alguna manera, los estudiantes se han apropiado de la propuesta y por esta razón, las reformas futuras dependerán en gran medida de los aportes que ellos puedan hacer.
- El AMI es una propuesta lo suficientemente robusta como para transversalizar el currículo de la IEGGM. Cuenta con credibilidad por parte de la comunidad educativa y con una década de trabajo continuo, que han sido determinantes en la construcción de su ruta metodológica. También ha contado con evaluadores externos, cuyas recomendaciones han fortalecido la propuesta didáctica. La sostenibilidad en el tiempo demuestra la constancia, la dedicación y el esfuerzo que ha permitido evolucionar y reinventar una práctica hasta conquistar la mirada e intervención de otras disciplinas, otros maestros y a la comunidad en general. Por todo lo anterior, este puede ser un punto de base desde el cual partir para que su metodología transversalice la propuesta curricular de la IEGG.

#### **3.2 Aula Museo como estrategia metodológica**

- Existe en el imaginario de la comunidad educativa que el AMI es ante todo un museo, lo cual le da identidad y peso como propuesta, especialmente entre los estudiantes. Sin embargo, hace falta revisar el componente museográfico de la propuesta para darle más relevancia e

identificar de qué manera se pueden promover otras competencias en los estudiantes, que no necesariamente hacen parte de los estándares académicos.

- El AMI a través de los años ha pasado por un proceso de maduración o consolidación en su estructura didáctica hasta promover los aprendizajes de los estudiantes mediante una ruta metodológica que ordena y avala las prácticas de aula bajo el objetivo de potencializar la investigación en las ciencias sociales a través de observación, encuestas, entrevistas, entre otros mecanismos, que coadyuvan el desarrollo de las competencias que se requieren para formar sujetos más críticos y reflexivos.
- Con la metodología del AMI se ha propuesto el uso de instrumentos para fortalecer el desarrollo de competencias propias del área de ciencias sociales y otras competencias ciudadanas que se derivan de su ejercicio, pero cada docente debe revisarlos y de ser posible, ajustarlos con ayuda de sus estudiantes, sin perder el horizonte pedagógico de la institución.

### **3.3 El desarrollo de competencias en el AMI**

- Existe una clara tendencia de los docentes del área de ciencias sociales a priorizar actividades relacionadas con las competencias interpretativas. En una mínima proporción los docentes planean y ejecutan estrategias que dan cuenta del desarrollo de competencias argumentativas y propositivas, tal y como están contempladas en los objetivos iniciales del AMI.
- Si bien el AMI tuvo como uno de sus ejes fundantes el fomento de competencias generales (interpretación, argumentación y proposición), también ha tenido impacto en las competencias comunicativas, dialógicas y actitudinales (competencias ciudadanas) de los estudiantes. La experiencia durante estos 10 años ha demostrado el cambio de actitud de los estudiantes que más participación han tenido en los proyectos del museo. Estos cambios

incluyen, entre otros, vencer la timidez para hablar en público, mejorar sustancialmente su lenguaje oral y corporal, desarrollar competencias socioemocionales para trabajar en equipo y ser más tolerante y respetuosos. Además, en una parte considerable de los estudiantes se ha generado un fuerte sentimiento de pertenencia al museo y a la institución en general.

- El AMI de alguna manera ha sido una herramienta para la exploración vocacional de algunos estudiantes interesados en las ciencias sociales, las humanidades y las artes. Existen testimonios de estudiantes que han ingresado a la educación superior, y han escogido carreras como historia, filosofía, trabajo social, artes escénicas, entre otras, motivados por la experiencia vivida en el AMI. Esto es importante por cuanto da cuenta de la variedad de habilidades y reflexiones que genera una propuesta como esta, hasta llegar a inspirar un perfil profesional que propende por el desarrollo de capacidades que los involucrados pueden poner en práctica en el plano real.

### **3.4 Sobre la sistematización**

- El ejercicio de sistematización del AMI permitió reforzar la idea de que el contexto del distrito de Aguablanca no solo tiene falencias y problemas sociales, sino que también cuenta con una riqueza cultural que es uno de los pilares sobre los que se funda el AMI precisamente. Cabe resaltar que esta propuesta ha permitido evidenciar la tradición musical, culinaria, escénica, deportiva, entre otras, proveniente del contexto.
- A través de este ejercicio de sistematización fue posible reflexionar sobre la praxis docente, así como vencer paradigmas sobre qué, cómo, por qué, para qué y cuándo diseñar, planear, implementar y evaluar dicho ejercicio docente. Además, comprender la importancia de reorientar los procesos teniendo una base teórica más sólida. Por lo tanto, se considera que la

sistematización de esta experiencia contribuye al fortalecimiento de las competencias docentes a partir de la reflexión teórica sobre los conocimientos surgidos en ella.

- Reconstruir la estrategia metodológica permitió avanzar en procesos de planeación, reconocimiento y ajuste de mecanismos e instrumentos destinados a la implementación, el seguimiento y la evaluación en las clases de ciencias sociales, que proyectan mayor organización, que a su vez redundan en el desarrollo de competencias en el área.

### **3.5 El contexto y sus realidades**

- El elemento intercultural siempre ha estado presente en las discusiones que han tenido los docentes en torno al AMI. Sin embargo, no ha evidenciado si la interculturalidad en el escenario de la escuela ha permeado las prácticas de aula, y si los estudiantes son conscientes de lo que realmente implica la interculturalidad (y su diferencia con la multiculturalidad y el multiculturalismo).
- La sistematización se ha vuelto potente en la realidad de esta escuela por cuanto se corroboraron las fortalezas que la diversidad étnica y cultural aporta. De este modo, el ejercicio docente además de pensarse para que los estudiantes adquieran habilidades y capacidades cognitivas, da prioridad a la realidad de los sujetos, de sus imaginarios, sus problemáticas, sus contextos particulares, donde toma fuerza el compartir y respetar las culturas, recrearse en sus variedades, aceptarse y disentir, pero aprender del otro y ofrecerle lo que se es, lo que se vive y lo que se puede llegar a ser.

### **3.6 Sobre la evaluación**

- La evaluación de los aprendizajes desde la estrategia Aula Museo propende por ser cualitativa, auténtica y formativa, de forma que pone en evidencia procesos de aprendizaje en

los estudiantes que se orientan por la ruta metodológica que ha estructurado el AMI, sin que con ello se desconozca que no es un porcentaje importante de los mismos el que logra conectarse de manera permanente con el trabajo realizado.

- La evaluación de este proyecto no debe estar basada exclusivamente en las pruebas estandarizadas de Estado, dado que este es solo un recurso importante para reflexionar en torno a la práctica. Como lo planteó Gardner, para que la evaluación sea auténtica debe tener elementos cualitativos que permitan mirar al estudiante en su integralidad. El éxito o el fracaso de un ser humano no debería ser medido por los resultados de pruebas estandarizadas, que entre otras cosas no tienen en cuenta la complejidad de los contextos, culturas e historia. Tampoco las pruebas estandarizadas miden el desempeño social de cada estudiante, que es donde verdaderamente se demuestran las competencias que aprendidas en la escuela y a lo largo de la vida.
- El AMI ha tenido mayor acogida en la jornada de la tarde y son precisamente los estudiantes de la tarde quienes han tenido mayor sentido de pertenencia, tanto así que la mayoría de las evidencias presentadas en esta evaluación son producciones de los estudiantes de esta jornada. Aun así, los estudiantes de la jornada de la mañana también han participado en el pasado en algunos proyectos y las escuelas han hecho esfuerzos porque al menos sus niños visiten en ocasiones el Aula Museo.

#### **4 Sugerencias y perspectivas**

Los docentes orientadores de esta propuesta están llamados a continuar la revisión de la práctica ejercida, con la finalidad de hacer los ajustes pertinentes y en caso de ser necesario, establecer nuevos derroteros que lleven a procesos más amplios sobre el desarrollo de competencias argumentativas y propositivas. Queda entonces abierta la posibilidad de analizar en

detalle los múltiples factores que inciden en el bajo desarrollo de competencias argumentativas y propositivas de los estudiantes.


La génesis de esta propuesta era un museo afrocolombiano, por eso, todavía es un sueño contar con un museo de estas características en la escuela, o al menos en la comunidad cercana, en coexistencia con el AMI.

En los diálogos entre maestros se ha pensado la posibilidad de convertir a futuro la maqueta en una estrategia didáctica fuerte que complemente el arte con el trabajo en el museo y que además sea amigable con el medio ambiente, además de que pueda existir una formación artística paralela que explore las cualidades particulares que tienen los estudiantes en campos como la danza, el canto, la pintura, el dibujo y otras.

La estrategia metodológica del Aula Museo está en camino de convertirse en un eje de los proyectos pedagógicos transversales y por tanto, de impactar el PEI de la institución. Sin duda, este es un trabajo minucioso y dedicado que deberán afrontar los docentes que lideraron la propuesta, pero también es gran oportunidad para continuar con el ejercicio reflexivo, ojalá con nuevos integrantes de otras disciplinas, dado que una de las falencias de este ejercicio es no contar todavía con la mayoría de las disciplinas escolares en el trabajo permanente.

Es relevante decir que el AMI contemplaba en su visión inicial tener espacios propios para la reflexión académica, pero además espacios para el ocio creativo y cultural, con una biblioteca propia, espacios para la formación y el desarrollo del arte, como tertuliadero, orquesta, grupos representativos de danza, salones creativos para la pintura, entre otros. sueños que no se deben perder.

Finalmente, se ha de considerar que el AMI debe continuar como un espacio de los estudiantes y para los estudiantes, donde puedan desarrollar prácticas distintas emanadas de sus

realidades; donde los proyectos que se gesten siempre sean liderados por ellos; donde los ritmos y formas distintas de aprendizaje primen sobre la exigencia de la nota; donde evaluar sea un proceso y no un acto final; donde se tengan en cuenta los contextos y los saberes que traen consigo; donde aprender sea más importante que enseñar y donde los estudiantes desarrollen la autonomía necesaria para autorregularse y decidir qué aprender  donde la cultura y la ética no se remitan a un color y a una lista de valores, sino a una complejidad de relaciones que deben ser fundamentales en la construcción del sujeto y aceptación del otro.

## 5 Referencias bibliográficas

- Alcaldía Municipal de Santiago de Cali. (2015). *Plan de Desarrollo 2012 – 2015* . Obtenido de Comuna 15:  
<http://www.cali.gov.co/planeacion/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=27495>
- Arceo, F., Rojas, G., & González, E. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill. Díaz.
- Asencio, M., & Pol, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el* . Buenos Aires: Ed. Aique.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ballen, S., & Rincón, M. (2016). *La sistematización de experiencias como opción de grado en la maestría en educación de la universidad santo tomás sede bogotá a partir del ii semestre de 2013 hasta el ii semestre de 2015. Un estudio de caso*. Obtenido de Universidad Santo Tomás de Aquino. [Trabajo de tesis para optar al título de Magister en Educación]:  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3003/Ballensergio2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Carretero, M., & García, J. (2006). *Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Ceron, L., & Delgado, J. (2017). *Elaboración de un plan para sistematizar experiencias educativas*. Obtenido de Universidad de San Buenaventura:  
<https://es.slideshare.net/lorenaceron/elaboracin-de-un-plan-para-sistematizar-experiencias-educativas>
- Contreras, J. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, 15, 109-138. Obtenido de *Universitas*, 15.
- Cunin, E. (2004). De la esclavitud al multiculturalismo: el antropólogo entre identidad rechazada e identidad instrumentalizada. En E. Restrepo, & A. Rojas, *Conflicto e Invisibilidad* (págs. 141-156). Cali: Universidad del Cauca.
- Díaz, F. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Elias, L. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes* . Obtenido de  
[http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/evaluacion\\_autentica.pdf](http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/evaluacion_autentica.pdf)
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Obtenido de Universidad de Huelva:  
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12650>
- FONDEP. (2014). *En el corazón de la escuela palpita la innovación*. Lima Perú: Consejo Nacional de Administración del FONDEP .
- García, A. (2014). *La enseñanza de la historia en Educación Primaria: " Un museo en el aula"*. Obtenido de Universidad de Valladolid. [Trabajo Fin de Grado]:  
<https://core.ac.uk/download/pdf/61521193.pdf>

- García, M. (2010). *Relación museo-territorio e implementación didáctica. Museo de la Escuela Rural de Asturias*. Obtenido de Universidad de Oviedo. [Tesis Doctoral]:  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/84148>
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, 76-79.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28, 3-8.
- Gil, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica*. Obtenido de Universidad Autónoma de Barcelona. [Tesis Doctoral]:  
<https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/650279/fgc1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heredia, J., Giraldo, F., & López, C. (2009). Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. *Revista Sociedad y Economía*, (16), 159-170.
- Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Obtenido de [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)
- Julieta Museo Trenzado. (2012). *El papel de la mujer a través de la historia*. Obtenido de <http://julieta-museotrenzandoidentidad.blogspot.com/2012/>

- Melgar, M., & Donolo, D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos. Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8(3), 323-333.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 13(50), 3-25.
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M., Boadas, E., Castelló, M., & Guevara, I. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Graó.
- Motta, G. (2015). *Una mirada a través del arte: vinculación del pasado y el presente del patrimonio cultural colombiano en la educación*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid. [Tesis Doctoral]: <https://eprints.ucm.es/34336/1/T36692.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, (2), 5.
- Pontes, M. (2017). *La musealización del patrimonio cultural inmaterial*. Obtenido de Universidad de Granada. [Tesis Doctoral]: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/47433>
- Pozo, J., & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 1290 de 2009. Bogotá, Colombia.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2004). *Conflicto e (in) visibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Revista África Fundación Sur. (2018). *Cali, en Colombia, segunda ciudad Afro de América Latina*. Obtenido de <http://www.africafundacion.org/spip.php?article30301>

- Tobón, S. (2012). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Tobon, S. (2013). *Socioformación y Competencias* . Obtenido de [https://issuu.com/cife/docs/e-book\\_socioformacion\\_y\\_competencia](https://issuu.com/cife/docs/e-book_socioformacion_y_competencia)
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Toro, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35-51.
- UNESCO. (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. Perú: CARTOLAN E.I.R.L.
- Urrea, F., & Murillo, F. (1997). *Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali*. Obtenido de <http://etnicoraciales.univalle.edu.co/Dinamicasdepoblamiento.pdf>
- Urrea, F., & Viáfara, C. (2008). *Estudio de la población afrocolombiana e indígena del municipio de Cali (a escala de comunas de mayor concentración de estos grupos étnicos), y de los siguientes municipios del Departamento de Nariño: Tumaco, Barbacoas, Francisco Pizarro, El Charco, Rober*. Cali: Universidad del Valle.
- Uzcátegui, R. (2012). *Algunas reflexiones sobre la formación basada en competencias*. Obtenido de Odiseo Revista electrónica de pedagogía: <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/algunas-reflexiones-sobre-la-formacion-basada-en-competencias/>
- Vizcaíno, M. (2004). La televisión en su tarea complementaria de la educación primaria: el caso colombiano. *Pedagogía y Saberes*, (21), 99-113.

- Walsh, C. (2002). *Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. Norma Fuller, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Obtenido de Clacso:  
<http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081004.pdf>
- Zapata, A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista iberoamericana de educación*, 36(9), 0.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Obtenido de Catedrático de Educación de la Universidad de WisconsinMadison : <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

## 6 Anexos

### Anexo 1. Promedio en ciencias sociales del 2009 al 2013 en pruebas de Estado de la

#### IEGGM

AÑO	2010	2011	2012	2013
PUNTAJE MAÑANA	42,84	42,51	42	42,23
PUNTAJE TARDE	No aplica	No aplica	No aplica	43,81

Fuente: ICFES

## Anexo 2. Formato para la recolección de información de los padres de familia de la IEGGM, proyecto “Conociendo mi ciudad”, 2011

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ



El departamento de Ciencias Sociales adelanta un proyecto denominado “conociendo mi ciudad”, cuyo objetivo primario es conocer la historia, rescatar los valores culturales y promover el sentido de pertenencia por nuestra ciudad, Santiago de Cali. Para tales fines solicitamos llenar en compañía de su hijo o hija la siguiente información.

DATOS DEL ESTUDIANTE NOMBRES Y APELLIDOS				DATOS DEL PADRE NOMBRES Y APELLIDOS			DATOS DE LA MADRE NOMBRES Y APELLIDOS		
LUGAR DE NACIMIENTO	NACIÓ EN	ANTES DE VIVIR EN CALI VIVÍA EN	VIVE EN CALI HACE (AÑOS)	NACIÓ EN	ANTES DE VIVIR EN CALI VIVÍA EN	VIVE EN CALI HACE (AÑOS)	NACIÓ EN	ANTES DE VIVIR EN CALI VIVÍA EN	VIVE EN CALI HACE (AÑOS)
PAIS									
DEPARTAMENTO									
MUNICIPIO									
BARRIO									
CORREGIMIENTO									
VEREDA									

Aclaremos que la información consignada en esta encuesta solo será utilizada con fines académicos.

LIC. MILTON CORDERO –COORDINADOR

DPTO. CIENCIA SOCIALES

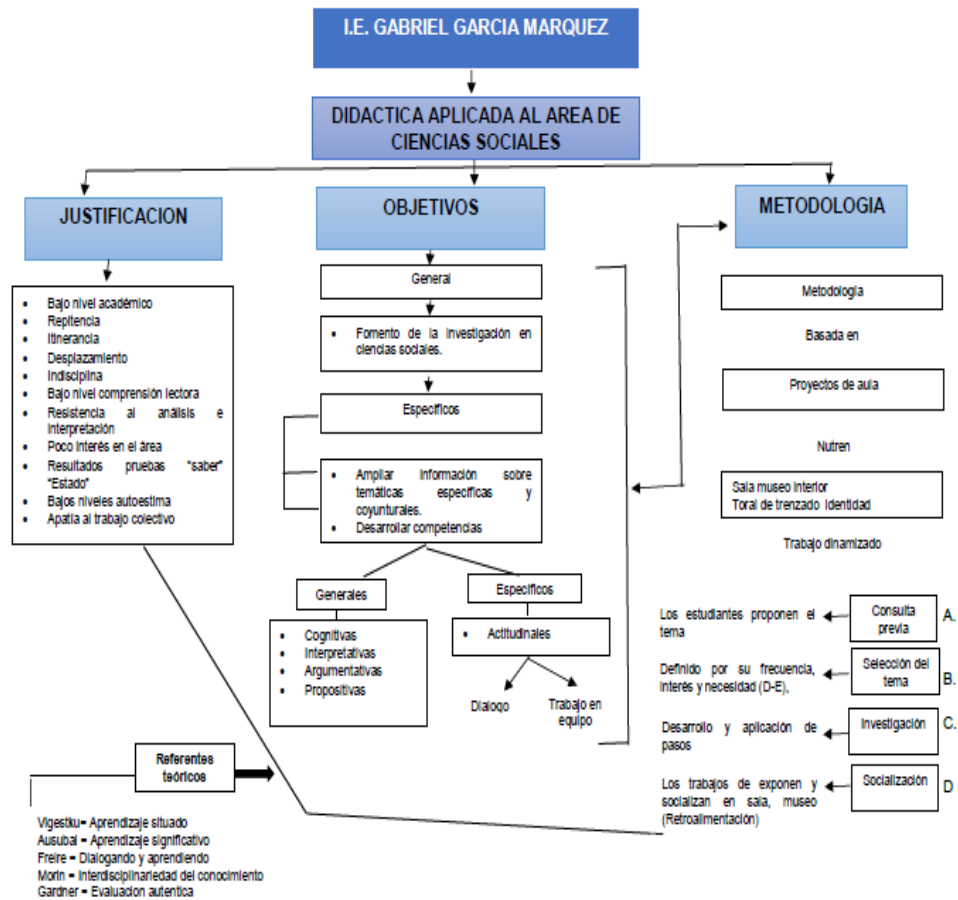
Fuente: AMI

**Anexo 3. Propuesta de transversalidad del proyecto de aula “Etnias de Colombia: la diversidad, nuestra riqueza”, 2012**

EJES TEMÁTICOS	ÁREAS DEL CONOCIMIENTO											
	C. NAT.	C. SOC.	ÉTICA	ESPA.	INGL.	MATEM.	CONTAB.	TECN.	E. FÍSICA	EMPREND.	E. ARTÍS.	RELIGIÓN
<b>PRIMEROS HABITANTES DE COLOMBIA</b> <b>INDÍGENAS</b>  <b>FAMILIA LINGÜÍSTICA CHIBCHA</b> Tribus Taironas, Muiscas, tunebos, Aruacos Andaquíes, Pastos y Quillacingas, Guambianos y Paeces  <b>FAMILIA LINGÜÍSTICA CARIBE</b> Tribus Turbacos, Calamares, Sinúes, Quimbayas, Muzos y Panches, Calimas, Motilones, Chocoes  <b>FAMILIA LINGÜÍSTICA ARAWAK</b> Guahibos, Wayus o guajiros, Piapocos y Ticunas	Usos del suelo, clases de cultivos, principales plantas comestibles, medicinales, chamanismo, técnicas de cultivo Ecosistemas y su aprovechamiento por parte de la población nativa  <b>QUÍMICA</b> Compuestos, reacciones químicas utilizadas ancestralmente, química de	Ubicación, Orígenes, organización social y política, economía, legislación étnica, población  DEMOCRACIA Discriminación, desplazamiento, relaciones interétnicas  <a href="http://www.colombiak.com/01INDEX/index_historia/02_la_conquista/0_0003_indigenas_epoca_conquista.html">http://www.colombiak.com/01INDEX/index_historia/02_la_conquista/0_0003_indigenas_epoca_conquista.html</a>	Valores ancestrales Respeto por la naturaleza  <b>FILOSOFÍA</b> Formas de pensamiento, relación hombre-naturaleza, mitos, cosmología, Cosmovisiones  Ref. Bibliográfica (Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (C.C.E.L.A. <a href="http://www.rieoei.org/peivirt/rie04a05.htm">http://www.rieoei.org/peivirt/rie04a05.htm</a>	Lenguas de los principales grupos, familias lingüísticas, tradición oral, oralitura, lenguas que sobreviven,	Cambios ocasionado en las lenguas indígenas a la llegada de los españoles, lenguas desaparecidas, otras influencias lingüísticas, pidgin	Sistemas de pesas y Medidas, Etnomatemáticas  <a href="http://etnomatematica.org/v1-n1-febrero2008/higuera.pdf">http://etnomatematica.org/v1-n1-febrero2008/higuera.pdf</a>  <a href="http://es.cribd.com/doc/16594896/La-Etnomatematica-Educacion-Inicial">http://es.cribd.com/doc/16594896/La-Etnomatematica-Educacion-Inicial</a>	Intercambio de productos, trueque, Formas de Producción	Calendarios, manejo del tiempo, astronomía, astrología, uso de los metales, material bélico, manejo tecnambiental	Rondas, juegos tradicionales (turmequé)	Seguridad alimentaria	Expresiones culturales: danza, música, gastronomía, fiestas, artesanías, escultura, vestuario, vivienda, orfebrería, alfarería (cerámica)	Creencias ancestrales, deidades naturales, rituales, simbiosis ritual (sincretismo religioso), templos

Fuente: AMI

## Anexo 4. Propuesta pedagógico-didáctica AMI, 2016



Fuente: AMI

## Anexo 5. Rúbrica de evaluación de evidencias

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ				
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE EVIDENCIAS				
FECHA:	INTEGRANTES DEL GRUPO:			
GRADO:				
TEMA:				
ASPECTOS A EVALUAR	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE	DESEMPEÑO SATISFACTORIO	DESEMPEÑO PARCIAL	DESEMPEÑO INSATISFACTORIO
<b>Manejo y calidad de las fuentes</b>	La información seleccionada está actualizada y cubre todos los aspectos previstos para el trabajo. Así mismo el origen y autía de las fuentes permite evidenciar su confiabilidad. Utiliza instrumentos como la observación en campo, entrevistas, encuestas y otros	La información seleccionada está actualizada y cubre todos los aspectos previstos para el trabajo. Así mismo el origen y autía de las fuentes permite evidenciar su confiabilidad. No utiliza instrumentos como la observación en campo, entrevistas, encuestas y otros	La información seleccionada está actualizada, y cubre todos los aspectos previstos para el trabajo. El origen y autía de las fuentes no es totalmente confiable. No utiliza instrumentos como la observación en campo, entrevistas, encuestas y otros	La información seleccionada no está actualizada ni cubre todos los aspectos previstos para el trabajo. Así mismo el origen y autía de las fuentes no permite evidenciar su confiabilidad.
<b>Competencia interpretativa</b> Uso de herramientas y estrategias que permiten evidenciar la interpretación de la temática	Elabora resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, gráficos, presentaciones digitales, otros medios que le permiten comprender la información. También elabora fichas y otros materiales que le aportan guía para la sustentación de su trabajo y dan cuenta de su grado de interpretación y síntesis del tema.	Elabora resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, gráficos, presentaciones digitales, otros medios que le permiten comprender la información. Pero al sustentar su trabajo la información presente en los recursos como fichas y otros no es completamente precisa para evidenciar el grado de interpretación y síntesis del tema.	Elabora resúmenes, mapas conceptuales y mentales, mas no utiliza gráficos y medios digitales u otros que le permitan comprender la información. Y al sustentar su trabajo no tiene los recursos suficientes como fichas y otros que evidencien el grado de interpretación y síntesis del tema	No realiza resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, gráficos, presentaciones digitales, otros medios que le permitan comprender la información. Al sustentar su trabajo no tiene los recursos suficientes que evidencien el grado de interpretación y síntesis del tema
<b>Competencia argumentativa</b> Recursos Argumentativos Expresados en los productos escritos (talleres, guías, informes)	Sustenta sus planteamientos de manera razonada. Es recursivo al presentar las evidencias de sus juicios. Es crítico y reflexivo en sus análisis	Sustenta sus planteamientos de manera razonada. Es recursivo al presentar las evidencias de sus juicios. Sus análisis no evidencian la reflexión y la crítica.	Sustenta sus planteamientos de manera razonada. Más no es recursivo al presentar las evidencias de sus juicios. Sus análisis no evidencian la reflexión y la crítica	No sustenta sus planteamientos de manera razonada. Ni es recursivo al presentar las evidencias de sus juicios. Tampoco demuestra análisis críticos y reflexivos del tema o problema
<b>Competencia propositiva</b> Toma de decisiones respecto a la problemática planteada	Propone soluciones y alternativas a las problemáticas planteadas. Genera hipótesis. Toma posición respecto a los temas o problemáticas planteadas tratado de manera argumentada y clara	Propone soluciones y alternativas a las problemáticas planteadas. Más no toma posición respecto al tema debatido. Sus argumentos no son suficientemente claros.	Propone algunas soluciones, más no plantea alternativas a las problemáticas planteadas. Sus argumentos no son suficientemente claros	No propone soluciones ni alternativas a las problemáticas planteadas. No toma posición respecto al tema debatido de manera argumentada y clara
<b>Aspectos gramaticales</b>	Construye oraciones complejas y legibles al hacer uso adecuado de aspectos gramaticales como ortografía, uso de signos de puntuación, concordancia en las oraciones.	Construye oraciones complejas que cumplen con una estructura interna (sujeto, verbo, complemento); sin embargo, en ocasiones, estas oraciones no cuentan con un grado adecuado de legibilidad, ya que se comenten comete errores gramaticales que interrumpe una lectura fluida.	Construye pocas oraciones con una estructura interna (sujeto, verbo, complemento). Sus oraciones son muy largas y confusas porque usa la puntuación de manera incorrecta. Su texto es difícil de entender porque presenta errores de gramática u ortografía.	Construye oraciones imprecisas y confusas porque tienen una adecuada estructura y presenta numerosos errores de gramaticales: ortografía, puntuación y concordancia, que le impiden al lector comprender la mayoría de las ideas.

Fuente: AMI

### Anexo 6. Aplicación de rúbrica a la evidencias

<b>PROYECTO</b>	Ciencia y tecnología
<b>AÑO</b>	2016
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Informe de visita al museo
<b>GRADO</b>	8°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

ASPECTOS A EVALUAR	DESEMPEÑO			
	Sobresaliente	Satisfactorio	Parcial	Insatisfactorio
Fuentes	X			
Competencia interpretativa		X		
Competencia argumentativa			X	
Competencia propositiva				X
Aspectos gramaticales	X			

**OBSERVACIONES:**

La estudiante realiza una reflexión acerca de lo que aprendió durante la visita al museo, utiliza un vocabulario adecuado y unas ideas claras. Sería interesante llevar a la reflexión un poco más allá que inciten a una reflexión de sí misma y de su entorno con respecto a la música. También se podría proponer la realización de un esquema o mapa que represente lo que aprendió.

<b>PROYECTO</b>	Ciencia y tecnología
<b>AÑO</b>	2016
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Consulta de información
<b>GRADO</b>	9°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>DESEMPEÑO</b>			
	<b>Sobresaliente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Parcial</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Fuentes			X	
Competencia interpretativa			X	
Competencia argumentativa			X	X
Competencia propositiva				X
Aspectos gramaticales	X			

#### **OBSERVACIONES**

El uso de un vocabulario poco habitual para un estudiante de grado noveno (palabras como "extensivamente" y "extremadamente" lleva a pensar que el estudiante sólo realizó un ejercicio de consulta, lectura, selección y transcripción de la información. Tampoco señala la fuente donde obtuvo dicha información. Se proponen consignas que exijan al estudiante un ejercicio más complejo que la mera transcripción.

<b>PROYECTO</b>	La música
<b>AÑO</b>	2017
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Informe de visita al museo
<b>GRADO</b>	7°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>DESEMPEÑO</b>			
	<b>Sobresaliente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Parcial</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Fuentes	X			
Competencia interpretativa			X	
Competencia argumentativa				X
Competencia propositiva				X
Recursos comunicativos			X	
Uso del proyecto/formación	NO APLICA			
Aspectos gramaticales			X	

**OBSERVACIÓN:**

El estudiante realiza una descripción muy básica de los instrumentos que sus compañeros llevaron. También relata un incidente que ocurrió en la clase con una compañera pero se queda simplemente en la descripción del hecho. Se sugiere que el estudiante vaya más de lo anecdótico; aprovechar esta experiencia para generar una reflexión en el estudiante que le permite trabajar en competencias argumentativas y propositivas.

<b>PROYECTO</b>	La música
<b>AÑO</b>	2017
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Evaluación de exposición
<b>GRADO</b>	10°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>DESEMPEÑO</b>			
	<b>Sobresaliente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Parcial</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Fuentes	NO APLICA			
Competencia interpretativa			X	
Competencia argumentativa	X			
Competencia propositiva		X		
Recursos comunicativos		X		
Uso del proyecto/formación	NO APLICA			
Aspectos gramaticales	X			

**OBSERVACIÓN:**

A pesar de ser un texto muy sencillo, el estudiante realiza una evaluación que le permite hacer una propuesta de mejora para el Aula-museo. Hace una descripción muy breve pero va más allá; esto denota una reflexión más profunda. En sus palabras "la música es fuente de sabiduría"; "de sus diferentes géneros (músicales) intervienen en diferentes sentimientos".

<b>PROYECTO</b>	La música
<b>AÑO</b>	2017
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Evaluación de exposición
<b>GRADO</b>	10°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>DESEMPEÑO</b>			
	<b>Sobresaliente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Parcial</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Fuentes	NO APLICA			
Competencia interpretativa			X	
Competencia argumentativa				X
Competencia propositiva				X
Recursos comunicativos			X	
Uso del proyecto/formación	NO APLICA			
Aspectos gramaticales			X	

**OBSERVACIONES:**

La estudiante se queda en una descripción muy básica de su experiencia en el Aula-museo. No desarrolla ningún argumento y tampoco da un aporte personal.

<b>PROYECTO</b>	La música
<b>AÑO</b>	2017
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Evaluación de exposición
<b>GRADO</b>	10°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>DESEMPEÑO</b>			
	<b>Sobresaliente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Parcial</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Fuentes	NO APLICA			
Competencia interpretativa			X	
Competencia argumentativa				X
Competencia propositiva				X
Recursos comunicativos			X	
Uso del proyecto/formación	NO APLICA			
Aspectos gramaticales			X	

**OBSERVACIONES:**

El estudiante no expresa una idea clara con respecto al Aula-museo y por ende no hay argumentos. Dice que le gustan muchas cosas pero ni siquiera menciona una. Tampoco hay evidencia de una reflexión que el permita hacer un aporte o sugerencia para el mejoramiento del Aula-museo.

<b>PROYECTO</b>	La música
<b>AÑO</b>	2017
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Evaluación de exposición
<b>GRADO</b>	10°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>DESEMPEÑO</b>			
	<b>Sobresaliente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Parcial</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Fuentes	NO APLICA			
Competencia interpretativa		X		
Competencia argumentativa	X			
Competencia propositiva			X	
Recursos comunicativos		X		
Uso del proyecto/formación	NO APLICA			
Aspectos gramaticales		X		

**OBSERVACIONES:**

El escrito de la estudiante muestra que el Aula-museo es motivante y realiza una breve autoevaluación de su presentación. el Aula-museo permite desarrollar competencias comunicativas (expresión oral). Confianza en sí mismo.

<b>PROYECTO</b>	La música
<b>AÑO</b>	2017
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Evaluación de exposición
<b>GRADO</b>	10°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>DESEMPEÑO</b>			
	<b>Sobresaliente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Parcial</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Fuentes	NO APLICA			
Competencia interpretativa		X		
Competencia argumentativa			X	
Competencia propositiva		X		
Recursos comunicativos			X	
Uso del proyecto/formación	NO APLICA			
Aspectos gramaticales			X	

**OBSERVACIONES:**

La estudiante resalta la importancia de la exposición oral frente a los demás compañeros como una estrategia para aprender. También plantea una idea interesante: "la música ha influido en nuestra sociedad de manera buena y mala". Sin embargo no desarrolla la idea.

<b>PROYECTO</b>	La música
<b>AÑO</b>	2017
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Evaluación de exposición
<b>GRADO</b>	10°
<b>OBJETIVO</b>	Desarrollar competencias generales (interpretativas, argumentativas y propositivas)

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>DESEMPEÑO</b>			
	<b>Sobresaliente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Parcial</b>	<b>Insatisfactorio</b>
Fuentes				
Competencia interpretativa			X	
Competencia argumentativa		X		
Competencia propositiva				X
Recursos comunicativos			X	
Uso del proyecto/formación				
Aspectos gramaticales			X	

**OBSERVACIONES:**

Museo como lugar para expresar sentimientos, explorar talentos y desarrollo de competencias comunicativas orales (hablar en público). Desarrollo de confianza, confiar en los talentos propios y explorarlos.

Fuente: AMI

## Anexo 7. Clasificación de las consignas de las guías según competencias generales

<b>PROYECTO</b>	Etnias de Colombia
<b>AÑO</b>	2012
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Comprobación de lectura
<b>GRADO</b>	Sin identificar

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	3
Argumentativas	2
Propositivas	2
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

<b>PROYECTO</b>	Etnias de Colombia
<b>AÑO</b>	2012
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Comprobación de lectura
<b>GRADO</b>	Sin identificar

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	18
Argumentativas	2
Propositivas	0
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>

<b>PROYECTO</b>	Conociendo nuestra ciudad
<b>AÑO</b>	2011
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Crucigrama acerca de Cali
<b>GRADO</b>	6°

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	23
Argumentativas	0
Propositivas	0
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>

<b>PROYECTO</b>	Conociendo nuestra ciudad
<b>AÑO</b>	2011
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Taller de comprobación de lectura
<b>GRADO</b>	7°

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	8
Argumentativas	2
Propositivas	0
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

<b>PROYECTO</b>	Etnias de Colombia
<b>AÑO</b>	2012
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Comprobación de lectura
<b>GRADO</b>	Sin identificar

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	8
Argumentativas	2
Propositivas	0
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

<b>PROYECTO</b>	Ciencia y tecnología
<b>AÑO</b>	2016
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Actividad en clase individual
<b>GRADO</b>	Sin identificar

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	10
Argumentativas	3
Propositivas	1
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

<b>PROYECTO</b>	El papel de la mujer a través de la historia
<b>AÑO</b>	2012
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Taller de comprobación de lectura
<b>GRADO</b>	7°

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	4
Argumentativas	4
Propositivas	2
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

<b>PROYECTO</b>	La familia
<b>AÑO</b>	2013
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Actividad en clase individual
<b>GRADO</b>	Sin identificar

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	4
Argumentativas	2
Propositivas	1
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

<b>PROYECTO</b>	El papel de la mujer a través de la historia	
<b>AÑO</b>	2012	
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Taller de comprobación de lectura	
<b>GRADO</b>	Todos los grados de bachillerato	

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	1
Argumentativas	2
Propositivas	1
Otro tipo	
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

<b>PROYECTO</b>	La familia	
<b>AÑO</b>	2013	
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Taller de comprobación de lectura	
<b>GRADO</b>	Sin definir	

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	10
Argumentativas	2
Propositivas	0
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

<b>PROYECTO</b>	La familia	
<b>AÑO</b>	2013	
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Taller de comprobación de lectura	
<b>GRADO</b>	Sin definir	

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	10
Argumentativas	2
Propositivas	0
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

<b>PROYECTO</b>	Etnias de Colombia			
<b>AÑO</b>	2012			
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Evaluación			
<b>GRADO</b>	8°			

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	18
Argumentativas	2
Propositivas	0
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>

<b>PROYECTO</b>	Etnias de Colombia			
<b>AÑO</b>	2012			
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Evaluación			
<b>GRADO</b>	8°			

<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>CANTIDAD</b>
Interpretativas y consulta	4
Argumentativas	2
Propositivas	1
Otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

#### CONTEO GENERAL

	<b>Conteo</b>	<b>Porcentaje</b>
PREGUNTAS INTERPRETATIVAS	121	77,6%
PREGUNTAS ARGUMENTATIVAS	27	17,3%
PREGUNTAS PROPOSITIVAS	8	5,1%
<b>TOTAL PREGUNTAS</b>	<b>156</b>	<b>100,0%</b>