



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN



Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2021



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

**Premio a la Investigación
e Innovación Educativa
Experiencias 2021**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Premio a la Investigación e Innovación Educativa
Experiencias 2021

Publicación Anual,
Serie Premio n.º 5, de 2022

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

José Joaquín Vargas Camacho, Rubén Felipe Morales Camargo, Cheryl Benítez Barajas,
Yolanda Rojas Pulido, Edison Leonardo Parra Herrera, Jorge Iván Rodríguez Peña,
Óscar Emilio Alfonso Talero, Eliana Marcela Avendaño León, William Andrés Prieto Galindo,
Sindy Paola Joya Cruz, Rossmajer Guataquirá Lopez, Martha Cecilia Clavijo Riveros,
Claudia Maria Arias Arias, Viviana Uni Muñoz, Angie carolina Cruz Caceres, Jairo Nelson Pulido

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá
Subsecretario de Calidad y Pertinencia Andrés Mauricio Castillo Varela
Directora de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas Nancy Martínez Álvarez

© IDEP

Director General Alexander Rubio Álvarez
Subdirectora Académica Mary Simpson Vargas
Asesores de Dirección Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Óscar Alexander Ballén Cifuentes
Ruth Amanda Cortés Salcedo

Profesional Subdirección Académica Ana Alexandra Díaz Najar
Coordinación Editorial Diana María Prada Romero
Contratistas, apoyos administrativos y académicos (2020) Adry Liliana Manrique Lagos
Equipo de trabajo Juan Harbey Numpaque Fonseca
Secretaría de Educación del Distrito, SED
Alba Nelly Gutiérrez Calvo, Asesora de la DFDIP
Carmen Cecilia González Cristancho
Carlos Alberto Fonseca Bello

ISSN (digital) 2745-2050
Versión digital <http://premio.idep.edu.co/versiones/>

Edición y corrección Diana María Prada Romero
Daniel Alejandro Taborda Calderón
Diseño y diagramación Sebastián Camilo Leal Vargas

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son su responsabilidad.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Transversal 22A n.º 61B -14, Barrio San Luis

Teléfono (571) 263 06 03.

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Contenido

Presentación	9
Categoría Innovación	15
Dejando huella: porque los animales de compañía lo merecen y hacen parte de nuestro entorno	17
Yolanda Rojas Pulido	
Formación de científicos sociales: investigación desde el paradigma cualitativo para la elaboración de un documental	39
Rodrigo Moreno Aponte	
Hacer de una palabra un mundo: proyecto institucional de francés	63
Cheryl Benítez Barajas	
Pandora, Investigación en Educación Matemática (IEM), donde la curiosidad te hace protagonista	89
Rubén Felipe Morales Camargo Sindy Paola Joya Cruz Rossmajer Guataquira López Martha Cecilia Clavijo Riveros Claudia María Arias Arias Viviana Uni Muñoz Angie Carolina Cruz Cáceres Jairo Nelson Pulido Gómez	
Semillero de Pensamiento Político. Narrativas, memoria y cultura de paz	111
José Joaquín Vargas Camacho	

Categoría Investigación	127
Implicación práctica de la semiótica en el desarrollo y el fortalecimiento del pensamiento computacional Eliana Marcela Avendaño León	129
Investigación y proyecto de vida en la educación media. Propuesta desde las perspectivas del existencialismo y la educación filosófica William Andrés Prieto Galindo	149
Me en-video con las normas escolares, me en-video con la escuela. Una experiencia de formación de subjetividades políticas mediante narraciones (auto)biográficas Edisson Leonardo Parra Herrera	169
¿No hay lugar en el mundo para Alicia? Importancia de la investigación narrativa en la elaboración de la memoria escolar Jorge Iván Rodríguez Peña	189
La narrativa urbana en la escuela Óscar Emilio Alfonso Talero	211

Presentación

Actualmente, la humanidad se enfrenta a una de las peores crisis de su historia reciente. El colapso mundial que trajo consigo la pandemia y los fuertes rezagos que aún persisten, terminaron por agudizar un conjunto de problemáticas sociales que en los últimos años han recaído en la nueva generación.

La sensación de zozobra e incertidumbre a causa del cambio climático, junto a la inacción de los gobiernos por detener la debacle ambiental, han hecho que los niños, niñas y jóvenes vean con preocupación el futuro del planeta y su habitabilidad en él. De igual modo, resulta cada vez más difícil la inserción de los jóvenes en las formas tradicionales de producción económica, pues la formación profesional y académica ha dejado de considerarse como la herramienta infalible para la movilidad social. De hecho, cada vez es más común ver la realidad laboral de los jóvenes que, por un lado, están sobrecalificados, subempleados y perciben menores ingresos, y por el otro, aquellos que se enfrentan a la precariedad, la informalidad y la explotación.

Adicionalmente, los actuales sistemas políticos y democráticos han sido insuficientes, no solo para satisfacer las demandas sociales y económicas de los jóvenes, sino para abrir la puerta al cambio generacional que admita el reconocimiento de sus necesidades individuales y sus nuevos lugares de enunciación identitaria, corporal, estética y sexual. Por el contrario, se evidencia un discurso que se opone a la extensión de derechos a los niños, niñas, y adolescentes, y desde el cual se estigmatiza *per se* la condición juvenil por considerarse una afrenta a la autoridad adulta, hecho que tiende a legitimar las acciones de represión y de desmedida violencia.

Sumado a todo lo anterior, el confinamiento a causa de la pandemia incrementó los episodios de violencia intrafamiliar, violencias basadas

en género y abuso sexual, lo cual trajo como consecuencia el desbordamiento de situaciones conflictivas y dificultades de convivencia en las instituciones educativas. También aumentó los episodios relacionados con la salud mental como la depresión, la ansiedad y la ideación suicida.

No obstante, ante cualquier crisis, la educación siempre será la respuesta, más aún cuando los maestros y maestras que la hacen posible demuestran, a través de su práctica, que la transformación social tiene su origen en un aula de clase. De ahí que, para la XV versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, las propuestas ganadoras apuntan a la superación de los retos que enfrenta la escuela en la actual coyuntura. Estas experiencias evidencian la capacidad que poseen los docentes de Bogotá de interpretar su momento histórico y ofrecer caminos posibles que ayuden a la nueva generación, y a la sociedad en general, a construir esperanza en el futuro por medio de la educación.

Una forma de enfrentar la incertidumbre es indagando sobre la realidad para obtener una explicación sobre ella. Así, por ejemplo, la propuesta ***Formación de científicos sociales: investigación desde el paradigma cualitativo para la elaboración de un documental***, toma la narración como herramienta pedagógica e investigativa. Bajo la premisa “narrar es narrarse a sí mismo”, lleva a los estudiantes a analizar las características propias de su contexto como un espacio de experiencia que construye identidad. De este modo, se desarrollaron proyectos de investigación partiendo de los intereses temáticos de los estudiantes, como los grafitis y los tatuajes, pasando por la violencia escolar, el acoso sexual, el embarazo adolescente, el estrés estudiantil; hasta el conflicto armado, el desplazamiento forzado y el narcotráfico. Todo lo anterior, con el fin de llevar estas indagaciones a un formato audiovisual como el documental.

Ahora bien, la pregunta por la realidad también puede responderse desde la narración literaria. Así lo demuestra la propuesta ***La narrativa urbana en la escuela***, la cual se fundamenta en la relación lector-texto-contexto, con el fin de indagar sobre las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a la ciudad como espacio vital. Con esto no solo se logra estimular el gusto por la lectura desde el aprendizaje significativo, sino que la experiencia literaria se convierte en lugar de identificación y enunciación para comprender, con perspectiva crítica, el contexto sociocultural urbano que habitan los estudiantes.

De igual manera, al ser las trayectorias vitales de los estudiantes uno de los mayores retos que tiene la escuela hoy en día, la experiencia ***Investigación y proyecto de vida en la educación media. Propuesta desde las perspectivas del existencialismo y la educación filosófica***, plantea desde una mirada crítica, como la educación media, con énfasis en formación para el trabajo, se centra solamente en la dimensión productiva del sujeto, lo cual es insuficiente como formación integral. Por ello, desde la educación filosófica y, en particular, el desarrollo teórico que ofrece el existencialismo, se hace una propuesta curricular enfocada en la investigación académica dirigida a desarrollar habilidades de pensamiento que motiven a los estudiantes a reflexionar en función de aquello que quieren ser en el mundo y emprender acciones concretas para su realización.

Otro de los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI es mantener el interés de los estudiantes en su propia formación y hacer del conocimiento una herramienta esencial para la vida. Para ello, la propuesta ***Pandora, Investigación en Educación Matemática (IEM), donde la curiosidad te hace protagonista***, pretende innovar en el campo de la enseñanza de las matemáticas, con el fin de resignificar su praxis pedagógica desde el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas propios del contexto y una visión dinámica de las matemáticas que dialoga con otras áreas y donde se pierde el miedo a la equivocación. Con esto, se pretende superar la visión pesimista y negativa que tradicionalmente se ha tenido sobre esta clase.

En la misma línea, la propuesta ***Implicación práctica de la semiótica en el desarrollo y el fortalecimiento del pensamiento computacional*** busca, precisamente, el desarrollo de habilidades de pensamiento con base en las ciencias de la computación y su aplicación en el campo pedagógico, con el fin de lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes alcancen niveles de abstracción que les permita el análisis y la solución de problemas.

Por otra parte, en la actualidad se demandan habilidades comunicativas que faciliten la inserción de los estudiantes en el mundo globalizado. Por ello, la propuesta ***Hacer de una palabra un mundo: proyecto institucional de francés***, le apostó la articulación curricular de la lengua francesa como proyecto de bilingüismo. Esto permitió crear una cultura francófona al interior de la institución, con lo cual se ampliaron las posi-

bilidades pedagógicas para el aprendizaje de la lengua extranjera de una forma natural y fluida desde lo comunicacional.

Además de la adquisición de una segunda lengua, la ética ambiental es otro de los aspectos en los que se converge desde la educación en el mundo globalizado. Así, la propuesta *Dejando huella: porque los animales de compañía lo merecen y hacen parte de nuestro entorno*, se presenta como una apuesta pedagógica que busca generar conciencia frente a la tenencia responsable de los animales de compañía. De este modo, a partir del enfoque de la educación humanitaria articulada al currículo, se acepta como mínimo ético la interdependencia de todos los seres vivientes.

En el actual momento histórico que vive Colombia, los temas de paz, memoria, reconciliación y participación política, se constituyen en derechos básicos de aprendizaje, más aún, cuando se evidencia una crisis institucional que ha llevado a la nueva generación a ver con desconfianza al Estado y al poder político que lo administra. Por ello, la propuesta *Semillero de Pensamiento Político. Narrativas, memoria y cultura de paz*, se centra en el reconocimiento de los estudiantes que han sido víctimas del conflicto, a partir de la recuperación de su memoria y sus narrativas como una forma de reparación simbólica, y como un insumo para la enseñanza de las Ciencias Sociales que nace de la propia experiencia y la realidad significativa de los estudiantes. Esto con el fin de hacer de la escuela un escenario mediado por la memoria, la paz y la reconciliación.

En el mismo sentido, la propuesta *Me en-video con las normas escolares, me en-video con la escuela. Una experiencia de formación de subjetividades políticas mediante narraciones (auto)biográficas*, retoma en el aula el uso de la investigación biográfico-narrativa, con el fin de indagar sobre la construcción de subjetividades políticas. Con esto, se buscó reflexionar sobre la relación que existe entre la vida escolar de los estudiantes y las normas, además de contribuir a enfrentar el fenómeno de la despolitización de los sujetos.

Asimismo, la propuesta *¿No hay lugar en el mundo para Alicia? Importancia de la investigación narrativa en la elaboración de la memoria escolar* utiliza como recurso didáctico la reconstrucción de la historia de Alicia, una estudiante de quince años que desertó del sistema escolar en

el año 2017. Con esto, se logra dar nombre y vida a las tribulaciones y violencias que sufren a diario los niños, niñas y jóvenes de los colegios públicos de Bogotá, y permite comprender de manera más profunda el conflicto escolar cuando este se encarna en las emociones y vivencias de su protagonista. Lo más importante, es que esta innovación, además de ser una estrategia pedagógica para la preservación de la memoria, ha servido como herramienta para el reconocimiento y la reconstrucción de identidades, pues Alicia deja de ser una narración individual y se convierte en una experiencia colectiva con la que todos se identifican en algún sentido.

Estas experiencias pedagógicas de investigación e innovación son la muestra de las resistencias que surgen desde la escuela para enfrentar un mundo convulsionado por la violencia, la crisis existencial, el cambio climático y la incertidumbre, pues son los maestros y maestras quienes al reflexionar sobre su práctica logran llevar al máximo todo su poder transformador y mantener viva la esperanza en la siguiente generación. Por ello, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se enorgullecen en ofrecer a Bogotá y al país esta obra que contiene las propuestas ganadoras del XV Premio a la Investigación e Innovación.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor Pedagógico, Dirección General IDEP
Docente SED Bogotá

Categoría Innovación

Dejando huella: porque los animales de compañía lo merecen y hacen parte de nuestro entorno

Yolanda Rojas Pulido¹

La protección de los animales forma parte esencial de la moral y cultura de los pueblos civilizados.

Benito Juárez

Resumen

Dejando huella es un proyecto que tiene como propósito fomentar la tenencia responsable de los animales de compañía a partir de un trabajo de sensibilización y concientización. Se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá) y está dirigido hacia la comunidad en general. Para lograrlo se trabaja en tres fases: formación, intervención con la comunidad educativa y socialización. Como resultado se integraron temáticas de varias áreas del conocimiento con los propósitos planteados en el proyecto. Se creó la Brigada Sanitaria Escolar, con 50 estudiantes, quienes se convirtieron en líderes y referentes de información, divulgación y conocimiento. Para realizarlo se consiguió el apoyo de varias entidades públicas y privadas del distrito.

1 Docente de la IED Arborizadora Alta en Ciudad Bolívar (secundaria, jornada mañana). Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación con énfasis en Lenguajes y Literaturas, Universidad Nacional de Colombia. Pertenece a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Integrante del grupo Prometeo. Correo electrónico: yrojasp@educacionbogota.edu.co

Palabras clave: bienestar animal, tenencia responsable, animales de compañía, educación, brigada sanitaria.

Introducción

Los animales de compañía cobran cada día mayor importancia en la sociedad, ya que comparten el espacio con los integrantes de la familia y con la comunidad en las actividades diarias. Los animales de compañía necesitan del ser humano para su alimentación, albergue y cuidado. Esta responsabilidad y compromiso parece no ser tenida en cuenta por algunos ciudadanos poseedores de animales, pues muchos perros y gatos son descuidados, maltratados o abandonados en las calles.

Los animales en situación de abandono afectan negativamente el medioambiente, al liberar un gran número de formas parasitarias en el suelo, aumentando el riesgo de enfermedades compartidas entre los animales y los humanos. Además, la falta de responsabilidad con los animales de compañía conduce a una alteración de las relaciones sociales, afectando la convivencia y el bienestar común de las personas. Esta problemática nos convoca a preguntarnos: ¿Cómo contribuir desde la escuela en la formación de ciudadanos comprometidos con el entorno y con la tenencia responsable de animales de compañía?

¿Por qué lo hacemos?

Como docentes somos conscientes de que trabajar con los estudiantes desde las problemáticas de su entorno, ayudarlos a informarse, a deliberar y a opinar de manera crítica, contribuye a la formación de ciudadanos responsables. El fortalecimiento de valores democráticos redundará en la construcción de una sociedad más humana, participativa y justa. Desde esta perspectiva, se reconoce que la educación es una vía estratégica de comunicación fundamental para que los niños y los jóvenes asuman el compromiso con su entorno, el respeto a toda forma de vida y el fomento de la salud de los animales de compañía. Asimismo, la educación ofrece la oportunidad de trabajar en pro de mejorar la convivencia desde la transformación de prácticas culturales relacionadas con el maltrato y el abandono, lo que implica relacionarnos con los animales de otra manera.

Por esta razón, el propósito del proyecto Dejando huella es fomentar en la comunidad la tenencia responsable de los animales de compañía

a partir de un trabajo de sensibilización y concientización, desarrollado en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá). Para alcanzar dicho propósito, durante el segundo semestre del año 2014 se incluyó el componente de Bienestar y tenencia responsable de animales de compañía dentro del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y se creó el grupo Brigada Sanitaria Escolar, como un referente de información, divulgación y de conocimiento. Inicialmente, se llevó a cabo una serie de jornadas de formación a cargo de profesionales expertos en las áreas de salud animal y salud pública; los conocimientos especializados se complementaron con los saberes previos y las experiencias de los estudiantes y de la comunidad educativa participante en el proyecto.

Con quiénes se trabaja y qué se busca

Hasta 2021 se han vinculado 50 estudiantes de 4.º a 11.º grado, tanto de la jornada de la mañana como de la jornada de la tarde, con edades entre los 9 y 17 años, que integran, además, la Brigada Sanitaria Escolar de Arborizadora Alta (BSEAA). Algunos de estos estudiantes han participado durante seis años consecutivos en la implementación del proyecto y se caracterizan por ser voluntarios que comparten la misma afinidad e interés en lograr un cambio de actitud de la comunidad educativa respecto a la tenencia responsable de animales de compañía. Este grupo participó de un proceso de reflexión y concientización sobre el derecho de los animales a una vida digna, para comprender su importancia en la construcción de una convivencia sana y amable.

Para ello, se ha adelantado el trabajo de campo orientado hacia el empoderamiento y la apropiación de algunos conceptos básicos, con conferencias y talleres, visitas a universidades y a otros colegios (alianza interinstitucional), y la socialización del proyecto (en el ámbito comunitario); se implementaron estrategias pedagógicas para interactuar de manera positiva con los estudiantes de otros grados, con quienes la BSEAA trabaja, socializa y comparte lo aprendido.

Entre maestras y maestros de diferentes áreas del conocimiento se ha incentivado también el proyecto para que aborden la tenencia responsable de mascotas de manera curricular o extracurricular. Asimismo, se ha promovido y dado continuidad a las actividades institucionalizadas por la BSEAA mediante la vinculación de entidades relacionadas con el tema

(Universidad Nacional de Colombia, Hospital Vista Hermosa, Instituto de Protección y Bienestar Animal, Laboratorios Zoo y Alimentos Nutrión) en las diferentes jornadas de socialización. Finalmente, se ha propiciado un intercambio de saberes con estudiantes de otras instituciones mediante talleres itinerantes (estrategia de intervención con la comunidad).

Cómo surge el proyecto

La presencia frecuente de perros y gatos en condiciones sanitarias lamentables, dentro y alrededor de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta, suscitó el interés de algunos estudiantes por la protección de estos animales. Eso dio paso a que la docente Yolanda Rojas² del área de Humanidades decidiera trabajar la temática del maltrato animal con estudiantes y docentes de diferentes áreas interesados en la situación. En consecuencia, se planearon y desarrollaron talleres y proyectos de aula con los cuales se fortaleció el proceso de reflexión en torno a la manera como se aborda la tenencia responsable y el bienestar animal en la legislación nacional y, particularmente, en el contexto distrital.

En el ejercicio inicial de búsqueda se encontró que la Constitución Política de Colombia, en su artículo 79, establece que «Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano»; que en el objeto de la Ley 1774 de 2016 este derecho se extiende a la protección de los animales al declararlos «como seres sintientes [que] no son cosas, [y que] recibirán especial protección contra el sufrimiento y el dolor, en especial, el causado directa o indirectamente por los humanos» (artículo 1). Esta legislación se robustece con la Ley 99 de 1993 respecto a la organización del Sistema Nacional Ambiental (SINA), el Decreto 780 de 2016 sobre investigación, prevención y control de las zoonosis, y demás normatividad que propende por el bienestar de los animales de compañía y la fauna silvestre.

-
- 2 La propuesta se apoyó en una experiencia de trabajo en torno al bienestar animal vivida con la Sociedad Mundial para la Protección de los Animales (WSPA, por sus siglas en inglés) en 2010. La *World Society for the Protection of Animals* es una organización internacional sin fines de lucro con más de 30 años de experiencia en la lucha por el bienestar de los animales; en 2014 cambió su razón social a *World Animal Protection*, con el ánimo de hacer que más personas en el mundo reconozcan el propósito de su labor. Para ampliar esta información dirigirse al enlace: <https://www.worldanimalprotection.cr/noticias/wspa-evoluciono-world-animal-protection>

En 2002 el Gobierno nacional promulgó la Ley 746 para regular la tenencia y registro de perros potencialmente peligrosos. A su vez, en el ámbito distrital se expidió el Acuerdo 84 de 2003, por medio del cual el Concejo de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) promueven la implementación de talleres educativos para el aprendizaje de las medidas de protección de los animales y los deberes de sus propietarios, tenedores o poseedores.

Adicional al marco legal, se consultó un estudio realizado en 2013 por la Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, en el que se hace un estimado de animales con propietario en el Distrito Capital. Allí se encontró una proyección según la cual la localidad de Ciudad Bolívar tendría en 2019 una población aproximada de 10 393 gatos y 111 683 perros, de los cuales 38738 son callejeros (34,7 %), para una relación de un perro por cada siete habitantes.

A partir de esta panorámica se dedujo que no se trata de un problema legislativo, sino de un asunto cultural y educativo que demanda, de manera imperiosa, trabajar por transformar las formas de relacionarnos con el entorno. Por eso se encontró pertinente construir una ruta de trabajo que abordara con responsabilidad social esta problemática, teniendo como soporte lo consignado en la Política de Educación Ambiental:

La solución de los gravísimos problemas que afrontamos, o al menos la posibilidad de contribuir en buena medida a ella, debe partir de la necesidad de consolidar un espacio de reflexión y acción permanentes, para un nuevo *ethos* y una nueva cultura, espacio en el cual la educación tendría que ser reconocida y valorada como la estrategia fundamental de cambio. Podría posicionarse, entonces, la educación ambiental como un discurso crítico de la cultura y de la educación convencional, y como posibilitadora de transformaciones profundas de la realidad ambiental nacional (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 5).

En consecuencia, en 2012 se propone la inclusión del componente de bienestar y tenencia responsable de animales de compañía dentro del PRAE institucional, y se conforma, a la par, la BSEAA. Posteriormente, se buscó el apoyo de expertos en el tema con el fin de profundizar en el componente disciplinar. Durante este proceso se generó un vínculo de colaboración con la cátedra de Salud Pública de la Facultad de Medicina Veterinaria y de Zootecnia de la Universidad Nacional de Colombia,

liderada por el profesor Luis Joaquín Polo Terán³ y los estudiantes de 8.º semestre asociados a la Línea de Profundización en Salud Pública e Infectología, con quienes se inició un trabajo interinstitucional que continúa en la actualidad.

En qué referentes nos apoyamos

En la implementación del proyecto Dejando huella se toman como base tres referentes conceptuales: 1) la educación humanitaria (EH), 2) la educación en bienestar animal y tenencia responsable y, 3) la pedagogía por proyectos.

La educación humanitaria (EH) es un enfoque que abarca todas las formas de educación sobre justicia social, ciudadanía, problemáticas ambientales y bienestar de los animales. Según Selby «si podemos influenciar la actitud de los niños, cuando todavía son jóvenes, podrán convertirse en adultos responsables. Esos adultos responsables serán una influencia para sus hijos y para la sociedad entera» (1995, p. 412). Es, por tanto, una educación basada en valores que reconoce la interdependencia de todos los seres vivos.

La educación en bienestar animal y tenencia responsable es un proceso que promueve el conocimiento, la comprensión, las destrezas, las actitudes y los valores que surgen de la relación que establece el humano con la vida de los animales. Incluye las habilidades que los ciudadanos desarrollan para satisfacer las necesidades de los animales en cuanto a su cuidado y la responsabilidad que esto conlleva, así como las consecuencias para la salud. La tenencia responsable se refiere específicamente a la condición por la cual el dueño o responsable de un animal de compañía se compromete a cumplir una serie de deberes requeridos para la satisfacción de sus necesidades físicas, psicológicas y ambientales. Además, comprende y acepta que debe prevenir los riesgos, posibles agresiones, transmisión de enfermedades y daños a terceros que el animal pueda causar a la comunidad o al medioambiente (WSPA, 2009). En Colombia, la norma con respecto a la tenencia responsable de animales está relacionada con la prevención y control de las enfermedades zoonóticas, principalmente la rabia.

3 Profesor asociado del Departamento de Salud Animal, Universidad Nacional de Colombia. Médico veterinario y magíster en Salud Pública. Correo electrónico: lujjpolot@unal.edu.co

De otro lado, la pedagogía por proyectos se constituye en una metodología de trabajo que facilita la apertura de la escuela a la realidad sociocultural vivida por los estudiantes. Potencia el desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos participes y autónomos capaces de transformar, cambiar y mejorar su entorno en el marco de un trabajo cooperativo. Esta pedagogía parte del principio de la praxis: «es actuando como el alumno construye» (Bordallo y Ginestet, 1993, p. 7). Asimismo, la interacción entre la docente líder y los estudiantes posibilita la negociación de formas de actuar y la puesta en marcha de acciones intencionadas que parten de la investigación para responder de manera significativa a la necesidad sentida en el entorno de la escuela y de la comunidad.

Cómo se ha desarrollado

Se llevó a cabo una salida pedagógica de observación para reconocer el territorio aledaño a la institución educativa y realizar una caracterización que permitiera a docentes y estudiantes tener un acercamiento al contexto comunitario, y confrontar los antecedentes con la realidad del sector. Al final se identificaron las principales problemáticas de carácter ambiental y de bienestar animal: diferentes manifestaciones de maltrato, abandono y comercialización animal, lo cual constituyó el inicio de una reflexión crítica frente al vínculo humano-animal en relación con la tenencia responsable. Con base en este balance se definió una metodología, estructurada en tres fases, para implementar el componente de bienestar animal y tenencia responsable de animales de compañía.

Fase de formación

Con el propósito de fortalecer el conocimiento de los estudiantes y desde la academia proponer alternativas de solución a la problemática observada y caracterizada, se hicieron, gracias a la alianza con el profesor Polo Terán, de la Universidad Nacional de Colombia, charlas lúdico-pedagógicas. Estas giraron en torno a bienestar animal, tenencia responsable de animales de compañía, fauna silvestre, enfermedades transmitidas por animales (rabia, moquillo, entre otras) y el papel del médico veterinario en la atención de las enfermedades y la orientación a los propietarios de animales. El Hospital Vista Hermosa apoyó a su vez con la realización de jornadas de vacunación.

Figura 1. Fotografía de la fase de formación



Fuente: Yolanda Rojas Pulido

Fase de intervención con la comunidad educativa

Esta fase estuvo a cargo de los estudiantes de secundaria (6.º a 11.º) que conforman la BSEAA y la docente líder. Comprendió jornadas de sensibilización, motivación, concientización y producción de material didáctico y textual, dirigidos a los demás estudiantes de la institución. Es la fase más relevante, ya que permea a la comunidad educativa a través de actividades como las siguientes (Tabla 1).

Figura 2. Fotografía de la fase de intervención con la comunidad educativa



Fuente: Yolanda Rojas Pulido

Tabla 1. Actividades del proyecto

Actividad	Dinámica interactiva a partir de análisis de casos	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Se realizan talleres didácticos a partir de casos problema, describiendo situaciones donde los animales se encuentran en estado de vulnerabilidad.	El debate permite ver las visiones, posturas y prácticas culturales en relación con la tenencia responsable; información valiosa para planear las temáticas que se retomarían en las capacitaciones.	Docentes y estudiantes de básica primaria y básica secundaria.
		Fotografías
		
Actividad	Lectura de cuentos en voz alta	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
La actividad se orienta a sensibilizar a los pequeños por medio de la estrategia de lectura en voz alta de cuentos escritos por niños para niños: <i>Las leyendas azules</i> (Livoni, 2009).	Producción textual de los estudiantes. Modalidad: cuento	Estudiantes de básica primaria (3.º a 5.º)
		Fotografías
		
Actividad	Videoforos a partir de películas	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Se proyectan diferentes películas y videos cortos como <i>Fulanito</i> entre otras, y se propicia un ejercicio de análisis y reflexión con los estudiantes frente a la importancia de la tenencia responsable.	Se sensibiliza sobre la problemática que viven los animales de compañía en situación de abandono y establecen medidas de prevención.	Estudiantes de preescolar y básica secundaria.
		Fotografías
		

Tabla 1. Actividades del proyecto


Actividad	Elaboración de folletos informativos	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
A partir de una actividad lúdica grupal se propuso la construcción del <i>Decálogo del buen trato para el perro y el gato.</i>	Elaboración, socialización y divulgación del <i>Decálogo del buen trato de los animales de compañía.</i>	Toda la comunidad educativa.
		Fotografías
		
Actividad	Elaboración de folletos de divulgación	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Se diseñan y elaboran folletos de divulgación para dar a conocer a la comunidad educativa los avances y propósitos del proyecto.	Elaboración, socialización y divulgación del proyecto.	Toda la comunidad educativa.
		Fotografías
		
Actividad	Exposiciones sobre temáticas trabajadas en las capacitaciones	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Organizados en grupos, los estudiantes de la Brigada Sanitaria Escolar de Arborizadora Alta realizan exposiciones de las temáticas vistas en las jornadas de formación complementaria.	Socialización de las capacitaciones por parte de la BSEAA a sus compañeros de básica primaria.	Estudiantes de básica primaria (3.º a 5.º).
		Fotografías
		

Tabla 1. Actividades del proyecto

Actividad	Diseño de material didáctico	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Los integrantes de la BSEAA preparan y elaboran el material didáctico que se utiliza en las diferentes actividades de socialización.	Juego de ruta sobre cuidado y tenencia responsable. Ruleta sobre enfermedades que afectan a los animales de compañía. Juego de concurso «Concéntrase» sobre lenguaje canino. Juego de estaciones para agilidad y obediencia del animal de compañía.	Toda la comunidad educativa.
		Fotografías
		
Actividad	Preparación de presentaciones con títeres	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Los integrantes de la BSEAA, en colaboración con la docente líder, preparan y elaboran guiones para obras de títeres sobre fauna silvestre y animales de compañía.	Elaboración de guiones, títeres y teatrino.	Toda la comunidad educativa.
		Fotografías
		
Actividad	Diseño de mejoramiento del entorno de los animales de compañía	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Los integrantes de la BSEAA construyen diferentes tipos de refugios para gatos y perros, palas para recolección de las excretas y dispensadores de bolsas y comida, usando material reutilizable para enseñar a la comunidad en los talleres.	Elaboración, con material reutilizable, de refugios, palas y dispensadores de bolsas y comida.	Toda la comunidad educativa.
		Fotografías
		

Tabla 1. Actividades del proyecto

Actividad	Proyectos de investigación de la Educación Media Fortalecida	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Los estudiantes de grado undécimo se vinculan al proyecto a través de los trabajos de investigación realizados en la asignatura Seminario de Investigación.	Aplicación de técnicas básicas de investigación y producción de artículos académicos sobre temáticas relacionadas con el proyecto.	Estudiantes de grado 11.º de las dos jornadas.
		Fotografías
		
Actividad	Taller interactivo e itinerante con otras instituciones educativas	
Descripción	Resultados	Población beneficiada
Los estudiantes de la BSEAA, junto con la docente líder, diseñaron y organizaron un taller en ocho estaciones en el que se enseña la tenencia responsable de animales de compañía mediante el juego.	La participación dinámica y respetuosa de los estudiantes.	Estudiantes de diferentes grados de otras instituciones educativas.
		Fotografías
		

Nota: ver página web del proyecto: <https://yolir12014.wixsite.com/pdejandohuella>, y video del proyecto: <https://youtu.be/WkShwGIVHH4>

Fase de socialización

Figura 3. Fotografía de la fase de socialización



Fuente: Yolanda Rojas Pulido

La socialización se lleva a cabo anualmente a través de jornadas de integración, en las que se expone el trabajo realizado en la etapa de intervención. Asimismo, los estudiantes que integran la BSEAA hacen un trabajo lúdico-pedagógico con la comunidad vecina a la institución para orientar, concientizar y reflexionar acerca de la tenencia responsable de los animales de compañía. También se realiza una jornada de vacunación masiva, desparasitación, implantación de microchips y un concurso de exhibición de animales de compañía mejor cuidados; esto con el apoyo de la Universidad Nacional de Colombia, el Hospital Vista Hermosa, el Instituto Distrital de Protección y Bienestar Animal, Laboratorios Zoo S. A. S., Alimentos Nutrión S. A., Gesto Agro S. A. S. Es importante aclarar, además, que las actividades pedagógicas se han podido ejecutar gracias a los presupuestos destinados para el proyecto por la institución educativa.

Qué se ha logrado

Para la evaluación del proyecto se abrieron espacios de discusión en los cuales se reflexiona, al finalizar cada una de las actividades, acerca de las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar. Para esto se han tenido en cuenta las tres líneas de acción desde las cuales se fundamenta el proyecto: institucional, interinstitucional y comunitaria.

1. En la institución: algunos maestros de diferentes áreas han logrado integrar la tenencia responsable en las temáticas de sus clases. Además, los profesores que participaron en los talleres sobre salud pública, inde-

pendientemente de las áreas en las que se desempeñan, comprendieron que pueden propiciar procesos de sensibilización ante las problemáticas del entorno. Evidencia de lo anterior es el trabajo interdisciplinario realizado en 2021 por los docentes del ciclo 3 (grados 6.º y 7.º), quienes, con motivo de la pandemia por el COVID-19, construyeron una guía didáctica estructurada en cuatro momentos, para abordar todas las áreas del plan de estudios.

Para el diseño y desarrollo de las guías se tuvieron en cuenta los intereses de los estudiantes, los cuales se sistematizaron en una rejilla. Los animales de compañía (que los estudiantes denominan mascotas) fue uno de los temas a incluir en el material pedagógico, por considerarlo pertinente para el trabajo del proyecto Dejando huella. A continuación, en la Tabla 2 se muestra cómo se han vinculado las áreas con el proyecto en diferentes momentos y años.

Tabla 2. Actividades del proyecto

Área	Acciones
<p>Humanidades</p>	<p>En el área de español se implementan diferentes proyectos de aula con los cuales se trabaja la lectura, la escritura y la oralidad, para presentar y socializar experiencias personales de los participantes y de su entorno. En el proceso se hace énfasis en la interpretación, construcción y producción de diferentes tipos de textos como historietas, cuentos, poemas, coplas, acrósticos, caligramas, folletos y artículos de opinión.</p> <p>Parte 1: https://www.calameo.com/books/0040109745ddc7f9c7e2d</p> <p>Parte 2: https://www.calameo.com/books/004010974628f33ae9984</p> <p>Planeación del proyecto de aula: https://www.calameo.com/books/004010974440b20e3201c</p> <p>En inglés, a partir del trabajo interdisciplinario, se aborda el vocabulario relacionado con el tema. De igual forma, se promovió la producción de textos escritos, como: <i>Describing my dog and my cat and their care.</i></p>

Tabla 2. Actividades del proyecto

Área	Acciones
Ciencias naturales	Una de las docentes en clase de biología profundiza sobre la parasitosis y las enfermedades transmitidas por los animales de compañía. Además, enfatiza en las necesidades básicas de un ser vivo, y en la importancia de considerar a los animales como seres sintientes.
Ciencias sociales	Se aborda el tema desde la cartografía social, a través de la observación de las características socioeconómicas, las condiciones de hacinamiento y la presencia de perros abandonados y en mal estado de salud. Esta actividad permite reconocer algunas problemáticas dadas en la convivencia con los animales de compañía. Asimismo, se aborda desde una perspectiva interdisciplinaria la incidencia de los animales en las diferentes culturas.
Ética y valores	Se inicia la reflexión y el análisis de los diferentes tipos de comportamientos y conductas humanas que impiden reconocer que los animales también tienen derechos. Se orienta la discusión a la luz de la reglamentación jurídica en busca de un cambio de actitud frente a la tenencia responsable de los animales de compañía.
Tecnología	El maestro trabaja con los estudiantes en el diseño de gimnasios para gatos con material reciclable. Por otra parte, en el trabajo interdisciplinario realizado en 2021, desde la lectura y la investigación, se trabajó la relación de los animales con el desarrollo tecnológico.
Educación física y artes	En el trabajo interdisciplinario sobre el tema de los animales, la maestra de educación física, desde la lectura de un artículo, integra los movimientos de algunos animales en la técnica para practicar algunos deportes como el yoga, la halterofilia o levantamiento de pesas, entre otros. En artes se trabaja la creatividad en el diseño de comedores, recogedores y animales decorativos con material reciclable.

Tabla 2. Actividades del proyecto

Área	Acciones
<p>Educación Media Fortalecida - Seminario de Investigación</p>	<p>Desde algunas problemáticas como el maltrato animal y el tráfico y comercialización de la fauna silvestre, la maestra aborda la tenencia responsable de animales de compañía y la protección de la fauna silvestre. Para lograr que sus estudiantes realicen los proyectos de investigación en su asignatura, utiliza elementos conceptuales (investigación cualitativa, etnográfica y cuantitativa) y algunas técnicas básicas del proceso investigativo (recolección de datos mediante diarios de campo, elaboración, aplicación y análisis de entrevistas y encuestas).</p> <p>Disponible en: https://www.calameo.com/books/0040109744017ac258c5f</p>
<p>Preescolar y primaria</p>	<p>Las docentes abren un espacio en el cronograma para que los estudiantes de la BSEAA realicen talleres de sensibilización mediante lecturas de cuentos en voz alta, presentación de videos cortos, juegos y sesiones de títeres.</p> <p>Disponible en: https://www.calameo.com/books/0040109744e35c3bd59af</p>

2. Trabajo interinstitucional

Tabla 3. Acciones interinstitucionales

Año	Acciones
<p>2014</p>	<p>Se estableció la vinculación de algunos estudiantes de grado undécimo a través de la asignatura de Seminario de Investigación en proyectos propios de la Universidad Nacional de Colombia. Se realizaron artículos de investigación como una aproximación a la escritura académica con la asesoría de estudiantes de la Línea de Profundización en Salud Pública, en calidad de pares académicos en la parte disciplinar, y la orientación de la maestra responsable. El proyecto ha alcanzado impacto en tanto ha generado la participación de los estudiantes de la BSEAA en foros educativos institucionales y locales. Además, se ha logrado la vinculación y colaboración de más entidades privadas y públicas como el Instituto Distrital de Protección y Bienestar Animal, la Secretaría Distrital de Ambiente y la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.</p>

Tabla 3. Acciones interinstitucionales

Año	Acciones
2015	Se logró dar a conocer el proyecto a otras instituciones de la localidad a través del Foro Educativo local anual. También los estudiantes de la BSEAA han sido invitados a diferentes eventos sobre medioambiente por parte de la SED. De igual forma, el proyecto participó en la Feria del Agro Colombiano, Agroexpo, en el estand de la Universidad Nacional de Colombia.
2016	Estudiantes de pasantía de Bélgica, invitados por la Universidad Nacional de Colombia, se interesaron por conocer el proyecto para un documental de su país y asistieron a una exposición de los estudiantes de la BSEAA.
2018 y 2019	La BSEAA implementó un taller interactivo e itinerante de ocho estaciones, con el que asistió como grupo invitado a la Semana por el Medio Ambiente de otras instituciones educativas, como por ejemplo el Colegio IPARM y el Colegio INEM de El Tunal.
2020 y 2021	<p>Con los docentes de ciencias que hacen parte del PRAE, se elaboró el blog Minga por el Medio Ambiente para ilustrar a los estudiantes sobre todo el trabajo ambiental que se ha realizado en la institución.</p> <p>Con los maestros del ciclo 3 se elaboró una guía interdisciplinaria en torno a los animales de compañía. También se han hecho conversatorios y talleres virtuales con expertos en el tema (estudiantes de veterinaria, salubrista, bióloga, ilustradora científica) y profesionales del Instituto Distrital de Protección y Bienestar Animal (IDPYBA).</p> <p>Guía interdisciplinaria primer momento: https://www.calameo.com/books/0040109747115a8ac062b</p> <p>Guía interdisciplinaria segundo momento: https://www.calameo.com/books/00401097466b41ae2c082</p> <p>Guía interdisciplinaria tercer y cuarto momento: https://www.calameo.com/books/004010974d6b62afd3967</p> <p>Muestra de trabajos: https://www.youtube.com/watch?v=q9pc1PLZI0U</p> <p>Talleres virtuales: https://www.calameo.com/books/0040109746f31b14d31f1</p>

3. Con la comunidad: en las jornadas de integración y socialización que la BSEAA organiza cada año, a finales de octubre, un número significativo de personas residentes en sectores aledaños a la institución han tenido acceso a talleres informativos sobre tenencia responsable de animales de compañía. Asimismo, en estas jornadas la comunidad se ha beneficiado de la campaña de vacunación, desparasitación e implantación de microchips para sus mascotas. Por otra parte, la comunidad ha tenido la oportunidad de exhibir sus animales de compañía a través del concurso El animal mejor cuidado y han recibido como estímulo productos necesarios para su cuidado. Los productos entregados se han gestionado a través del proyecto y han sido aportados de forma gratuita por las empresas que siempre han apoyado la iniciativa (Laboratorios Zoo S. A. S. y Alimentos Nutrión S. A.).

Qué se analiza

Para lograr la equidad y el desarrollo humano, el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021 tiene en la dimensión de salud ambiental un componente denominado Hábitat saludable, el cual reúne estrategias, políticas y acciones orientadas a mejorar la calidad de vida de las poblaciones (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013). Con ese marco de referencia, el proceso de formación de los estudiantes de educación secundaria se orientó, por una parte, a lograr la toma de conciencia frente a las actuales problemáticas que pueden afectar la salud y el bienestar de las comunidades; y, por otra parte, a proponer alternativas de solución a problemáticas que afectan a varias poblaciones del mundo, como la inadecuada disposición de los residuos de carácter orgánico e inorgánico.

La Ley 746 de 2002 regula la tenencia responsable de los animales de compañía (incluye aspectos sanitarios, de hábitat y de alimentación adecuados). Se decidió abordar esta temática porque estas responsabilidades no son asumidas por algunos propietarios, lo que conduce a que muchos animales sean maltratados e incluso abandonados en las calles, aumentando el riesgo de enfermedades compartidas entre animales y humanos, deteriorando el medioambiente y afectando la convivencia entre las personas.

El interés demostrado por algunos docentes de varias áreas del conocimiento ha permitido abordar de manera integral el cuidado responsable de los animales de compañía. Esto se traduce para el estudiante en

una educación humanitaria, es decir, basada en valores y respeto por el medioambiente y todas las formas de vida, razón por la que debería establecerse en los programas de educación formal (Velásquez, 2012).

Los animales de compañía proveen confort, alegría y bienestar a los humanos. De ahí que perros y gatos hayan tomado un papel fundamental en las sociedades urbanizadas. Sin embargo, el ruido, los excrementos o las agresiones por mordedura son preocupaciones comunes ante las cuales es necesario educar al estudiante con el fin de formar un ciudadano comprometido con el medio que lo rodea (Medina, 2011).

La cartografía social permite conocer los diversos actores sociales que participan en la construcción del conocimiento desde sus diferentes prácticas cotidianas (López, 2018). En este caso se utilizó como una herramienta de carácter cualitativo a través de la cual se realizó la caracterización de diversas problemáticas ambientales y sociales en algunos sectores de la localidad de Ciudad Bolívar. A continuación, un testimonio de una de las estudiantes que hacen parte del proyecto:

El poder evidenciar a través de los diferentes recorridos con el proyecto, el grado de crueldad que tenemos con los animales, así como la falta de conciencia frente al cuidado que debemos tener con el medioambiente, me ha llevado a pertenecer y trabajar en Dejando huella desde que estaba en el grado 4.º, ya que a través de las diferentes actividades, talleres y capacitaciones hemos podido vivenciar y promover en otros compañeros el respeto y el amor por los animales que también son seres que sienten. (Jaislyn Daza, 1102 JM)

Qué se concluye

Cuando se tiene el interés común de trabajar en un proyecto que une de manera afectiva y profesional a un docente con un grupo de estudiantes, es posible superar problemas relacionados con el tiempo, especialidad disciplinaria y exigencias curriculares. De esta manera se logra involucrar a la escuela en una propuesta de transformación, a partir del diálogo, las prácticas culturales y la manera como nos relacionamos con los animales que comparten nuestro entorno.

Los impactos culturales y educativos hacen parte de un proceso, pero al orientar a los niños a amar y respetar a los animales se está contribu-

yendo a formar una generación de ciudadanos más tolerantes, sensibles y compasivos con el medio natural. A la vez, se está desarrollando un proceso de aprendizaje soportado en la lógica de los derechos humanos, que fortalece el respeto hacia todas las formas de vida, y este se heredaría de generación en generación. Si bien la vida de los animales es importante, lo es también la calidad de vida que se les ofrece; en el caso de los animales de compañía, esta depende además de factores materiales que son indispensables y necesarios: vacunas, visita al veterinario, comida, agua, vivienda.

Un pilar fundamental para el cambio de la situación actual de los animales de compañía radica en la *educación en tenencia responsable*; sin ella los programas de recolección, esterilización y sacrificio masivo de animales callejeros –siendo una medida extrema que puede evitarse– no tendrán resultado pues el problema de fondo seguiría sin solucionarse. Desarrollar este tipo de proyectos en la práctica educativa regular permite establecer otro modo de relación con la comunidad circundante, para acercarse de manera paulatina a su vida cotidiana. Esto contribuye al cambio de prácticas culturales: en la manera como nos relacionamos con los animales y en el imaginario que se tiene sobre la educación pública en nuestro país.

Referencias

Acuerdo 84 de 2003 [Concejo de Bogotá]. Por el cual se promueve la implementación de talleres educativos para el aprendizaje de las reglas de protección de los animales y deberes de sus propietarios, tenedores o poseedores. 28 de mayo de 2003. Registro Distrital 2879. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8125>

Bordallo, I. y Ginestet, J. P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette.

Ley 746 de 2002. Por la cual se regula la tenencia y registro de perros potencialmente peligrosos. 19 de julio de 2002. D. O. 44.872. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5515&dt=S>

Ley 1774 de 2016. Por medio de la cual se codifican el Código Civil, la Ley 84 de 1989, el Código Penal, el Código de Procedimiento Penal y se dictan otras disposiciones. D. O. 49747. 6 de enero de 2016. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1774_2016.html

Ley 9 de 1979. Por la cual se dictan medidas sanitarias. 16 de julio de 1979. D. O. 35308 http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0009_1979.html

Livoni, I. (2009). *Las leyendas azules*. Arba.

López, C. E. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Cientific*, 3(10), 232-247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>

Medina, C. (2011). *La ética de la responsabilidad y el respeto a las mascotas –como formas de vida– como solución al maltrato y abandono de estas* [Tesis de maestría]. Universidad El Bosque. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat06715a&AN=cub.564850&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional (2002). Política Nacional de Educación Ambiental - SINA. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Ministerio de Salud y Protección Social (2013). Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021. La Salud en Colombia la construyes tú. Imprenta Nacional de Colombia.

Secretaría Distrital de Salud (2013). Consolidado de los resultados finales del estudio para estimar las poblaciones de perros y gatos en las localidades del D. C. Secretaría Distrital de Salud.

Selby, D. (1995). *Earthkind. A teachers' handbook on humane education*. Trentham Books Limited.

Velásquez, F. I. (2012). *Zoonosis y tenencia responsable de animales de compañía: un estudio con alumnos de educación básica de la región metropolitana de Chile* [Tesis de Maestría, Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23959>

WSPA (World Society for the Protection of Animals) y Universidad de Bristol. (2009). *Conceptos en bienestar animal: currículo de bienestar animal*. WSPA.

Bibliografía de consulta

Aragón, V., León, R., Espinosa Garzón, G. R. y Castillo Bejarano, L. (2007). Análisis de la población canina en el Distrito Capital 2005. *Revista Investigaciones en Seguridad Social y Salud*, 9, 203-227.

Decreto 242 de 2015 [Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C.]. Por el cual se adopta la Política Pública Distrital de Protección y Bienestar Animal 2014-2038 y se dictan otras disposiciones. 22 de junio de 2015. Registro Distrital 5624. http://www.ambientebogota.gov.co/c/document_library/get_file?uuid=b443241c-dea6-484c-bc51-f8aa4c08ba37&groupId=586236

Gutiérrez, G., Granados, D. y Piar, N. (2008). Interacciones humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 163-184.

Polo, L., Cortés, J., Villamil, L. y Prieto, E. (2007). Contaminación de los parques públicos de la localidad de Suba, Bogotá con nematodos zoonóticos. *Revista de Salud Pública*, (9)4, 550-557.

Rodríguez, M. E., Pinilla, R., Bojacá, B., Morales R. y Jaimes, G. (edición y traducción) (2019). *La pedagogía por proyectos: visiones y trayectorias*. Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Formación de científicos sociales: investigación desde el paradigma cualitativo para la elaboración de un documental

Rodrigo Moreno Aponte¹

Resumen

Este artículo presenta un proyecto de innovación educativa desde el siguiente objetivo central: implementar una aplicación de aula que permita a los estudiantes del Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala realizar procesos de investigación cualitativa por medio de la elaboración de un documental para comprender e interpretar la realidad estudiada. La institución educativa en mención está ubicada en la localidad de Engativá, barrio Las Ferias. En primer lugar, se presenta la situación epistemológica de la experiencia centrada en el paradigma cualitativo. En este punto se plantea la relación entre la teoría de la triple mimesis de Paul Ricoeur y las etapas de la innovación educativa propuestas por la Unesco. Posteriormente, el texto describe, cada año, desde 2017 hasta 2021, el proceso de esta innovación educativa que tiene como base la pedagogía por proyectos centrada en la asignatura Lengua Castellana con estudiantes de grado undécimo. En general, se explica cómo los estudiantes realizan investigación cualitativa empezando por la elección del tema, la proposición de la pregunta de investigación, la definición de objetivo general y objetivos específicos. Posteriormente, los estudiantes investigadores recolectan datos a través de entrevistas semiestructuradas que pasan por un proceso de codificación abierta

1 Doctor en Educación, Universidad de Málaga (España). Magíster en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana en la IED Colegio Técnico Distrital República de Guatemala. Correo electrónico: rodrigomorenoaponte@hotmail.com

para ubicar las categorías más relevantes, que, a su vez, se convierten en los segmentos del documental. Los resultados evidencian que los estudiantes investigadores realizan procesos mentales de orden superior a la par del desarrollo del vínculo entre las competencias investigativas y la totalidad de las competencias en lengua castellana.

Palabras clave: investigación cualitativa, lengua castellana, competencias investigativas, ciencias sociales, documental.

Sobre el carácter innovativo y narrativo de esta experiencia

Este artículo académico tiene la pretensión de compartir una experiencia de aula. El concepto de compartir nos remite a la idea de nosotros. En el compartir está el conversar; en el conversar está la acción de narrar las historias de nosotros donde intervienen el narrador y el que escucha la narración. Todo lo anterior dentro del contexto de la trama narrativa donde el que escucha pasa a ser narrador. Los conceptos compartir, conversar, nosotros y narrar, emergen, en el contexto educativo, de las relaciones que involucran los acontecimientos surgidos en los relatos de docentes y estudiantes en el espacio de la escuela.

En concordancia con lo anterior, la presentación de esta experiencia de aula será expuesta en términos narrativos, resaltando el propósito de considerarla como una innovación educativa. Tal afirmación remite a la necesidad de establecer qué se entiende en este artículo por innovación educativa, ya que, una vez descrito esto, se habrán asentado las bases para sustentar más adelante el estilo narrativo de este artículo, anclado al planteamiento epistemológico implícito.

A continuación, se iniciará con la perspectiva de innovación en relación con la investigación; seguidamente, se argumentará la base epistemológica de la experiencia de innovación para sustentar la escritura narrativa que hace parte del núcleo didáctico de este artículo. Finalmente, se dará paso a la aplicación pedagógica que busca formar investigadores desde elementos propios de la investigación cualitativa por medio de un proyecto pedagógico para la elaboración de un documental.

Sobre la estructura epistemológica: innovar, investigar y narrar

Dar una definición de innovación educativa es una labor compleja debido a que es un término no neutral y, por ende, depende de la realidad política, social, cultural y epistemológica de la aplicación didáctica; además, es relativo al momento histórico de la innovación, por lo que esta puede ser obsoleta con relación a otro país que haya avanzado en una propuesta similar (Blanco y Messina, 2000). A pesar de esto, se halla algo en común entre las distintas definiciones, a saber: el notable grado de complejidad de la innovación educativa (Matus y Herrera, 2018).

A diferencia de una experiencia de aula que describe una situación didáctica particular, la experiencia de aula que pretende ser una innovación educativa parte de la observación de la realidad en la que está inmerso el docente y de las variables que le permiten realizar un cambio a esa experiencia particular. La innovación educativa, al partir de una observación, tiene una relación estrecha con la investigación educativa. Innovar resulta de la actividad investigadora y también es una actitud crítica resultado de la observación y reflexión de la realidad para la intervención educativa (Blanco y Messina, 2000). Dicho de otra manera, «las innovaciones no aparecen de forma espontánea, las planteamos considerando una base de conocimientos que se han adquirido mediante procesos de investigación o llevamos a cabo un análisis de las posibles necesidades antes de iniciar toda la planificación» (Navarro, 2017, p. 35).

La relación entre innovación e investigación es crucial para este texto, puesto que, precisamente, el tema de esta propuesta didáctica tiene como eje el desarrollo de procesos de investigación con los estudiantes. Sin embargo, tal afirmación también necesita de una contextualización, ya que, ¿a qué tipo de investigación se hará referencia en esta experiencia de innovación educativa?

En los inicios del siglo XX, Dilthey estableció la posibilidad de estudiar la historia de la sociedad desde una perspectiva que busca la comprensión de los hechos sociales particulares. El filósofo alemán plantea que esta labor está centrada en las ciencias del espíritu; a diferencia de las ciencias naturales que, para él, buscan la explicación de los hechos universales. Las ciencias del espíritu no pretenden la universalidad o generalización por medio de sus estudios. En esta dicotomía, las ciencias

exactas están en el campo de la explicación y las ciencias del espíritu se basan en la comprensión.

No obstante, para Paul Ricoeur (2002) la comprensión no excluye los procesos de explicación. Más bien, piensa el filósofo francés, es un arco hermenéutico que parte de la explicación a la comprensión y viceversa. Para otros, las divisiones entre las ciencias duras (ciencias exactas) y blandas (ciencias del espíritu) en la actualidad no son tan relevantes (Gil, 2004). De hecho, estas ideas, llevadas al plano escolar, evidencian que ambos enfoques son necesarios en ese espacio educativo. No se trata de debatir sobre cuál de las dos ciencias es mejor, sino que se puede asumir que conviven inmersas en diferentes disciplinas donde, incluso, se pueden pensar unas desde otras (Nicolescu, 1996).

Otra dicotomía a nivel epistemológico se halla en la forma de recolección de datos dentro de las denominadas ciencias sociales. A los datos cualitativos se accede por medio del trabajo de campo desde la observación participante, no participante o las entrevistas; todas estas técnicas susceptibles de ser interpretadas. Por otra parte, los datos cuantitativos están en el campo de la descripción de resultados estadísticos. No obstante, frente a los diseños de investigación también se ha generado consenso ante la posibilidad de usar métodos mixtos que articulan estas dos perspectivas, en concordancia con el vínculo que traemos a colación con Ricoeur.

Ahora bien, la experiencia de las propuestas de investigación en la escuela evidencia esfuerzos importantes por el lado de las ciencias naturales, con énfasis en asignaturas como biología, física o química (Contreras y Díaz, 2007). Puede ser usual que cuando se habla de investigación en la escuela se haga referencia al área de las ciencias exactas, donde el método científico, compuesto de etapas como observación, hipótesis, experimento y resultados, es esencial para los currículos con interés en el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes. En estas ciencias, enmarcadas en el paradigma empírico-analítico, el investigador toma distancia del objeto a estudiar y se establece la relación sujeto-objeto, sujeto investigador-objeto a investigar.

En el caso de las ciencias del espíritu, que han pasado a llamarse ciencias sociales, aunque los currículos estén compuestos de asignaturas basadas en este componente, sumadas las de humanidades, no se realiza necesariamente investigación científica social. En consecuencia, este artículo

busca dar visibilidad a procesos de investigación en ciencias sociales, que no tienen tanta relevancia como las ciencias exactas en el colegio donde se desarrolla la experiencia didáctica. En concreto, el enfoque de investigación que es el eje de esta experiencia de aula es la investigación en ciencias sociales desde un paradigma cualitativo, que tiene diferencias ostensibles con respecto al método científico de las ciencias empírico-analíticas y el paradigma cuantitativo.

Para ilustrar esto último, se trae a colación un enfoque de investigación cualitativo ampliamente extendido en el campo de la educación, como es la investigación-acción. En este enfoque el docente identifica una problemática desde su realidad en la escuela e interviene en la población estudiantil o institucional para darle solución. El docente comparte el espacio vital de la experiencia escolar con sus estudiantes, no es alguien externo a ellos. En este sentido, a diferencia de la relación sujeto-objeto de las ciencias duras, en la perspectiva cualitativa se pasa a una relación sujeto-sujeto (Moreno, 2016). Otro enfoque de investigación cualitativo con esta misma base epistemológica –en el que se centra esta experiencia educativa– es el biográfico-narrativo, cuya técnica de recolección de datos predilecta es la entrevista semiestructurada. Este enfoque de investigación está determinado por el estudio de sujetos particulares desde sus relatos o historias de vida. Se centra en la realidad particular de su objeto de estudio. Esto se relaciona con la idea que había anticipado décadas atrás Dilthey (1949) en relación con el oficio del historiador que acude al estudio de biografías de sujetos particulares para exponer un hecho puro de la realidad.

El carácter narrativo de este enfoque de investigación también se hace presente en la escritura de los resultados de la interpretación de la realidad estudiada. En ellos se pretende mantener el tono narrativo para no caer en una descripción categorial excesiva (Bolívar, 2002). Por lo tanto, el investigador es también un escritor de relatos o historias de vida que pone a dialogar a los que están en medio de la realidad en la que se enfoca su estudio. El tono narrativo es crucial para la comunicación de resultados de este tipo de investigaciones y es por el que se optará para la descripción de la experiencia de innovación que se presenta en este artículo.

Sobre la forma de escritura de la experiencia educativa: una invitación

Al acudir a la investigación cualitativa y afirmar que esta diluye la relación sujeto-objeto propia del paradigma empírico-analítico debido a que el investigador educativo está dentro de la realidad de su objeto de estudio, existe la posibilidad de que al desconocerse la situación epistemológica del paradigma cualitativo se pudiera tender a juzgarlo. Por consiguiente, esta introducción también se convierte en un llamado para tener presente otra posibilidad de comprender una sistematización de resultados, pero sustentada epistemológicamente en las bases descriptas anteriormente.

En este sentido, es pertinente traer a la discusión la hermenéutica filosófica de Paul Ricoeur, particularmente su propuesta sobre la constitución narrativa de la experiencia del sujeto. Para este filósofo, el carácter histórico de la identidad del sujeto es una identidad narrativa (Ricoeur, 1996). Por otra parte, la experiencia del mundo vivido, en cuanto texto que puede ser narrado, compromete la interpretación del sujeto que hace la lectura de esa narración, ya que se vincula, a su vez, a su identidad narrativa. En esta dialéctica del narrador que muta su identidad a la par de su narración y del lector que cambia con la lectura de la trama narrativa, el filósofo francés establece tres estadios de la interpretación de la narración: la teoría de la triple mimesis (Ricoeur, 2004). En la mimesis I el sujeto llega dotado a la narración con las representaciones previas de su realidad. La mimesis II enfrenta al lector con el relato directo en la construcción de la historia, con la intervención de los personajes y el espacio en el que se desarrolla. La mimesis III supone un cambio en la identidad del sujeto surgida de la lectura del texto.

Narrar es narrarse a sí mismo. En consecuencia, la narración obedece a la comprensión del mundo, la interpretación de sí y los cambios que vienen con ello en la constitución de la identidad del sujeto. La identidad del sujeto puede ser fija y determinada –Ricoeur llama *ídem* a esta identidad–. Por el contrario, cuando el sujeto se narra a sí mismo o el lector pone en la lectura su experiencia de mundo, se está en una función de la identidad *ipse*, que es dinámica y cambiante.

Esta triple mimesis halla un eco en el campo educativo por medio de la lectura del filósofo español Domingo Moratalla (2015), quien evidencia que:

El acto educativo parte de la vida (mímesis I; vida del estudiante, del profesor), no es la vida (¡estamos en clase! El momento de la mímesis II) y, sin embargo, cambia la vida, influye en la vida (mímesis III). Podemos, por tanto, entender la educación como un proceso de mímesis de la vida cotidiana de los implicados directamente en el acto educativo (p. 167).

Así pues, la triple mímesis, llevada al campo educativo, remite a un cambio de los sujetos inmersos en la relación educativa dentro de las narraciones. Se pretende llevar este mismo principio del cambio de la identidad *ipse* de las tres mímesis a la investigación educativa y a la forma de escritura de este artículo académico. Por lo tanto, se asume que los personajes de la trama narrativa del espacio escolar implicados en esta propuesta de innovación educativa también cambian. Es decir, que se está en medio de la relación: identidad *ipse*-narración-innovación-investigación.

Una consecuencia principal al asumir en este artículo una postura epistemológicamente vinculada con la narración consiste en que esta afectará la descripción de los resultados de la aplicación pedagógica. Si una trama narrativa relaciona a un narrador (investigador), personajes (docentes y estudiantes) y el espacio de la historia (colegio), entonces se pretende que la narración de esta propuesta vincule un estilo de escritura impersonal y en cuarta persona². Para tal fin, se establecerá un vínculo entre los estadios narrativos de la triple mímesis y los pasos para la presentación de experiencias de innovación propuestas por la Unesco (2016).

Tabla 1. Relación entre la triple mímesis y las etapas de la innovación

Identidad <i>ipse</i>	Narrador	Etapas de la innovación
Mímesis I. ¿Cómo se llega a la experiencia?	Impersonal	Intencionalidad-planificación-identificación de recursos
Mímesis II. Narración de la experiencia	Nosotros	Implementación y desarrollo
Mímesis II. Narración de la experiencia	Impersonal-nosotros	Evaluación y balance-difusión sistematización

- 2 Se mantendrá un estilo de escritura conscientemente narrativo que no riña con el tono científico de un artículo académico, tal y como lo propone Umberto Eco (2001): «no es necesario decir “el artículo que he citado precedentemente”, tampoco “el artículo que hemos citado precedentemente” cuando basta con escribir “el artículo citado precedentemente”. Pero os diré que se puede escribir “el artículo citado precedentemente nos demuestra que”, pues las expresiones de este género no implican ninguna personalización del discurso científico» (p. 175).

La narración es transversal a los conceptos esenciales de este artículo: narración-eje epistemológico, narración-escritura del artículo, narración-recolección de datos de estudiantes investigadores, narración-documental. Por consiguiente, se invita al lector de esta experiencia a transitar por una propuesta educativa para los estudiantes estructurada en torno a la investigación cualitativa. Todo esto desde la perspectiva de la comprensión e interpretación, y a la luz de un enfoque biográfico-narrativo propio del paradigma cualitativo que, según establecimos antes, lleva implícita una relación sujeto-sujeto. En el caso de esta propuesta pedagógica es una relación entre docentes, estudiantes investigadores y colegio.

Mímesis I. ¿Cómo se llega a la experiencia?

Año 2017, intencionalidad

La propuesta pedagógica se ha llevado a cabo con los estudiantes de grado undécimo del Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala, ubicado en el barrio Las Ferias de Bogotá, localidad de Engativá; esta institución pública oferta los niveles de educación básica, media y técnica. Los núcleos familiares en su mayoría corresponden a los estratos socioeconómicos uno y dos. Dentro de este espacio educativo la experiencia giró en torno a la asignatura Lengua Castellana.

La preocupación por el contexto de esta aplicación didáctica surgió de la confrontación de la realidad del colegio con una experiencia de aula en educación superior con estudiantes de primer semestre de diferentes licenciaturas. En el año 2017 se observó en la institución universitaria en mención que existía en los estudiantes universitarios un vacío considerable al momento de plantear objetivos para un trabajo de investigación, una pregunta problema o definir la forma de recolectar información en asignaturas con énfasis en ciencias sociales y humanidades. Como consecuencia, las actividades se retrasaban porque se debía empezar por actualizarlos en dichos temas. Esto llevó a interrogantes sobre los estudiantes del colegio que son protagonistas de esta experiencia de aula. ¿Estaban ellos en la misma situación que los estudiantes universitarios de primer semestre? Si era así, ¿cómo ayudarlos? Con estas preguntas

nació esta experiencia de innovación.

Con base en las inquietudes surgidas con los estudiantes universitarios, a un grupo de grado undécimo se les plantearon las siguientes preguntas abiertas, que contestaron de forma escrita: ¿qué es una investigación?, ¿qué es una pregunta de investigación?, ¿qué es una justificación?, ¿qué es un objetivo y cómo se hace?, ¿saben qué es recolección de datos?

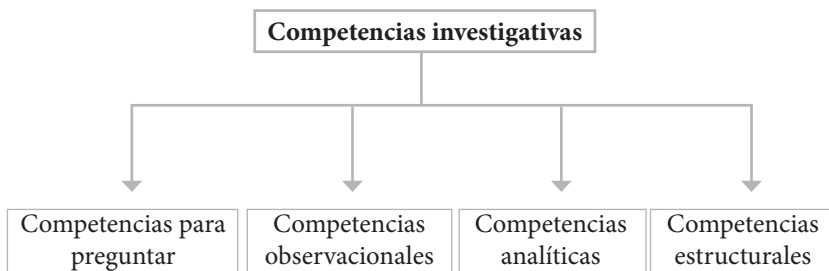
Los resultados evidenciaron que la totalidad de los estudiantes no tenían conocimiento suficiente para responder estas preguntas. Esto confirmó las preocupaciones por los vacíos con los que salían del bachillerato los estudiantes del Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala con respecto a elementos básicos de la investigación social. Por lo tanto, el año siguiente sería la oportunidad para implementar un proyecto que los ayudara en este aspecto.

Año 2018, planificación-identificación de recursos. ¿Qué tiene que ver la investigación cualitativa con la lengua castellana?

Con la labor asumida de orientar los cuatro grupos de grado undécimo de la institución, se propuso un objetivo preliminar basado en las preguntas surgidas el año precedente, a saber: implementar una aplicación de aula que permita a los estudiantes identificar las partes de un trabajo de investigación para comprender e interpretar la realidad.

Sin embargo, se observó que este objetivo lo podían cumplir otras asignaturas constituidas por un enfoque desde las ciencias sociales. Por tal razón, el objetivo debería apuntar a las particularidades temáticas del saber de lengua castellana, como lectura, escritura, literatura y otros lenguajes simbólicos. Entonces, la reflexión se encaminó a tener presentes las competencias que desarrollarían los estudiantes para realizar procesos de investigación y que tuvieran ejes en común con la asignatura en mención. Para tal fin, se tuvo en cuenta el modelo de las cuatro competencias investigativas propuesto por Quintero *et al.* (2005).

Figura 1. Las cuatro competencias investigativas.



En las competencias para preguntar confluyen la capacidad de realizar preguntas de investigación y la de realizar entrevistas etnográficas. Por otra parte, las competencias observacionales llevan al investigador a la capacidad de observar la realidad de manera interna o externa en relación con su objeto de estudio. Con respecto a las competencias analíticas, se hace referencia a la capacidad del investigador de procesar la información recolectada. Finalmente, las competencias estructurales se refieren a la redacción del informe y la capacidad de comunicar los resultados.

De acuerdo con lo anterior, se encontraban dos de las competencias esenciales para lengua castellana dentro de las competencias investigativas: escritura y lectura. Sin embargo, seguían haciendo falta elementos que centraran la atención en las demás competencias del área central de la experiencia de innovación.

El producto de un proyecto que vinculara las distintas dimensiones de lengua castellana junto con las competencias no investigativas surge de una charla con un docente de la carrera de Cine y Televisión de una universidad en Bogotá. Él comentó sobre un documental que se realizó a partir de una investigación de tipo etnográfico con procesos de observación y entrevistas. En consecuencia, ahí estaba la respuesta: la elaboración de un documental a partir de elementos de investigación propios del enfoque cualitativo permite vincular las competencias investigativas y las demás competencias de lengua castellana faltantes en relación con el manejo de otros sistemas simbólicos y comunicativos.

Por lo tanto, el objetivo se clarificó de manera más concreta de la siguiente forma: implementar una aplicación de aula que permita a los estudiantes del Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala

realizar procesos de investigación cualitativa por medio de la elaboración de un documental para comprender e interpretar la realidad estudiada.

Al definir el producto surgieron preguntas sobre los recursos con los cuales contaban los estudiantes para la realización del proyecto:

- ¿Para realizar un documental se necesita una cámara? No necesariamente. Se han desarrollado productos cinematográficos usando celulares. Al trabajar en grupo, con que al menos un integrante contara con un móvil con cámara sería suficiente. No obstante, cabe decir que un número significativo de estudiantes de la institución contaba con este dispositivo de comunicación, así que no habría ausencia de este elemento.
- ¿Se cuenta con programas de edición? Los estudiantes podrían acceder a programas gratuitos realizar la edición del documental. En caso de no contar con un dispositivo, los computadores de la institución estaban a su disposición.

Con estos recursos se tenía la seguridad de contar con los elementos necesarios para la realización del proyecto. Solo restaba iniciar la propuesta pedagógica que se narra a continuación.

Mímesis II. Implementación

2018, el inicio de nuestro trayecto

Para iniciar, realizamos una prueba de entrada con las mismas preguntas planteadas al grupo de once del año anterior. Con respecto a 2017, emergieron resultados similares en cuanto al desconocimiento de los estudiantes sobre procesos de investigación social. Con esta evidencia, dimos paso al desarrollo de las actividades pertinentes para solventar los vacíos.

Estuvimos inmersos dentro de la metodología del aprendizaje basado en proyectos para encauzar la experiencia. Propiciamos el proceso de negociación con los estudiantes para tener presentes sus inquietudes y realizar los ajustes que fueran necesarios. Acordamos realizar el documental con una duración de entre cinco y diez minutos en grupos de trabajo de cuatro o cinco integrantes. De aquí surgió el siguiente cronograma, donde especificamos la competencia investigativa de cada etapa:

Tabla 2. Etapas del proyecto de investigación y documental

Actividad	Análisis de la estructura del documental. Ejercicios prácticos para la elaboración de un documental
Mes	Febrero-abril
Competencia investigativa	Competencias para preguntar
Competencia de lengua castellana	Medios de comunicación y otros lenguajes simbólicos
Actividad	Elección del tema, elaboración de pregunta y objetivos. Recolección de datos por medio de entrevistas semiestructuradas
Mes	Mayo-agosto
Competencia investigativa	Competencias observacionales
Competencia de lengua castellana	Producción textual, literatura, ética de la comunicación
Actividad	Categorización y codificación de la información. Elaboración del guion del documental
Mes	Septiembre
Competencia investigativa	Competencias analíticas
Competencia de lengua castellana	Producción textual, comprensión e interpretación textual, ética de la comunicación y otros lenguajes simbólicos

Tabla 2. Etapas del proyecto de investigación y documental

Actividad	Sustentación en público de la investigación y el documental
Mes	Octubre
Competencia investigativa	Competencias estructurales
Competencia de lengua castellana	Producción textual, comprensión e interpretación textual, ética de la comunicación y otros lenguajes simbólicos

1. Febrero-abril. Iniciamos con el análisis de la estructura de los documentales cada 15 días. A su vez, realizamos diferentes ejercicios para lograr la apropiación de esta. Elaboramos falsos documentales donde los protagonistas fueron los estudiantes; en otras ocasiones ellos trajeron muñecos para elaborar historias de su interés, pasando por actividades de narración y escritura en relación con la estructura del guion. Estas actividades fueron realizadas en los tiempos de clase dentro del espacio del colegio. De esta manera había un acompañamiento constante por parte del docente.

2. Mayo-agosto. Una vez interiorizada la estructura narrativa del documental, dimos paso a la elección de temas. Después de esto, dedicamos distintas sesiones para evidenciar la importancia de la elaboración de una pregunta de investigación en relación con los objetivos correspondientes para la realización del proyecto.

Posteriormente, nos centramos en la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. Vinculamos el elemento literario realizando entrevistas ficticias a personajes del libro de Plan Lector que se estaba leyendo en ese momento, entrevistas a personas cercanas y entre

los equipos de trabajo. Una vez interiorizada la técnica, nos dispusimos a hacer el trabajo de campo para la investigación del documental por medio de las entrevistas. Los informantes de los documentales fueron elegidos con base en el tema y las preguntas de investigación propuestas por los grupos.

3. Septiembre. Durante estas clases los estudiantes investigadores llevaron impresas las transcripciones de las entrevistas. El ejercicio inicial de este punto consistió en el desarrollo de procesos de lectura comprensiva. En concreto, usamos como técnica de análisis de datos cualitativos la codificación abierta, de la manera que se describe a continuación.

a. Leímos y analizamos las respuestas de los entrevistados con su correspondiente marcaje o subrayado de las partes que para los estudiantes investigadores hubieran sido relevantes. A su vez, a cada parte subrayada, que vendría a ser un núcleo de significado, los estudiantes investigadores le asignaron una palabra o frase que sintetizara la idea que ahí se expresaba.

b. Realizamos un listado con los códigos emergentes. Los códigos rotulados con un núcleo de significado similar los reagrupamos en una sola palabra o frase clave. Después de esto, organizamos en una tabla los códigos ubicados en la columna correspondiente a cada uno de los informantes. Posteriormente, en la columna final, agrupamos los núcleos de significado en común de las entrevistas para hallar la saturación de la información con las categorías más relevantes. Estos códigos resultantes serían las categorías esenciales que estarían en el documental.

c. Una vez hecho lo anterior, dimos paso a la grabación de los planos narración. Estos consistieron en la grabación de planos con una narración de fondo en la que se describía el tema central que permitiría unir más adelante, por medio del proceso de edición, las entrevistas donde se expresaron las categorías relevantes escogidas por los estudiantes.

Figura 2. Ejemplo de codificación de las entrevistas

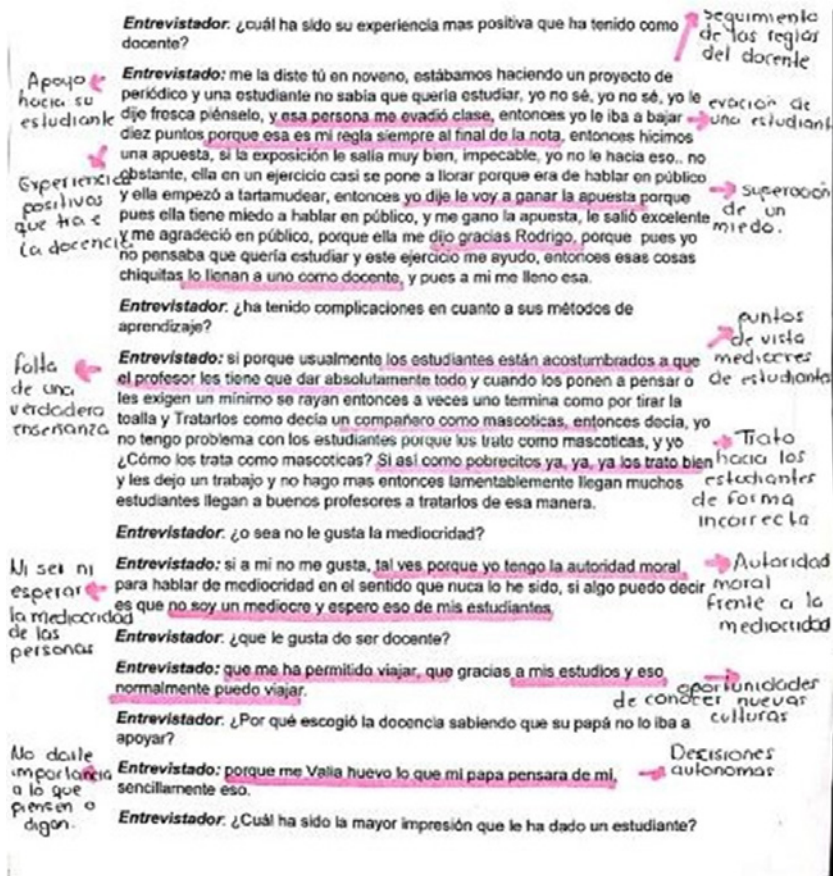


Tabla 3. Categorización de los núcleos de significado

Categorización	Coincidencia de la situación (3, 4)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Inconformidad con el gobierno	Problemas por no poder laborar	Conciencia de la situación	Prevencciones básicas
Categorización	Pagos a cuotas (1, 2, 4)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Necesidad de recibir el pago	Problemas por plazos de pagos	Acuerdos	Cambios laborales

Tabla 3. Categorización de los núcleos de significado

Categorización	Puntualidad en los pagos (1, 2, 3, 4)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Pagos a cuotas	Facilidad en pagos de arriendo	Alternativas de solución	Conciencia de la situación
Categorización	Previsiones básicas (1, 2, 3, 4)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Puntualidad en los pagos	Alternativa de solución	Ingresos económicos para cubrir gastos	Cumplimiento regular de decretos de cuarentena
Categorización	Contratos anuales (1, 2)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Desacuerdo con el subsidio a servicios públicos	Contratos anuales	Previsiones básicas	Cooperación para bienestar general
Categorización	Ayudas (1, 3)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Inconformidad con ayuda a servicios públicos	Previsiones básicas	Ayuda del gobierno	Situación laboral
Categorización	Alternativas de solución (2, 3)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Previsiones básicas	Inconformidad con el gobierno	Cumplimiento regular de decretos de cuarentena	Convivencia
Categorización	Falta de estabilidad económica (2, 4)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Desacuerdo con plazos de pago	Desconocimiento de decretos	Previsiones básicas	Facilidad en pagos de arriendo
Categorización	Cooperación para el bienestar general (2, 3)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Contratos anuales	Pago a cuotas	Ayudas externas para cubrir pagos de arriendo	Pago a cuotas

Tabla 3. Categorización de los núcleos de significado

Categorización	Inconformidad con el gobierno (1, 2)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Desconocimiento de decretos	Falta de estabilidad económica	El valor de las cosas en pandemia	Falta de estabilidad económica
Categorización	Facilidad en pagos de arriendo (2, 4)		
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Cooperación para el bienestar general	Cambio de residencia por falta de pago	Cooperación para el bienestar general	Baja producción en aspecto laboral

4. Octubre. Usualmente, un informe de investigación se presenta como texto escrito; para el caso de este proyecto, el informe de investigación fue el documental. Ambos, al tener principios investigativos en común guardaron similitudes en cuanto a su macroestructura.

Para el análisis de resultados de un artículo científico de corte biográfico-narrativo, el investigador escribe su comprensión de las respuestas de los informantes citando sus entrevistas y poniendo su voz como investigador para interpretar los núcleos de significado emergentes. Planteamos una estructura similar en el estilo del documental. Se pudo observar en los productos de los documentales finalizados que hubo intervenciones de entrevistas donde, por medio de la edición, un informante expresó su idea e inmediatamente después se cortó para dar paso a otro informante con una intervención afín expuesta desde su perspectiva particular. Esta interpretación, comprensión y organización de la información la realizamos por medio de un guion que estuvo basado en el proceso de codificación abierta mostrado en la tabla sobre la organización de los códigos.

Para este momento hubo un intermedio: un evento inesperado, un impacto esperado. Un elemento para destacar en ese mes consistió en la oportunidad de participar en un congreso sobre lenguajes en una universidad privada de Bogotá. En ese momento estábamos en la presentación de borradores y corrección de los documentales, así que optamos por presentar una ponencia donde expusiéramos el proceso del proyecto. Se preparó la presentación con tres estudiantes mujeres, cada una con un ejemplo de su documental e interpretación de datos.

Este congreso fue de un valor considerable para nuestro proyecto, ya que empezamos a percatarnos del impacto de la propuesta pedagógica. Por una parte, el evento nos permitió ir modelando la forma de presentación de resultados de investigación de manera oral. Por otro lado, fue significativo haber compartido la mesa de ponentes con dos mujeres maestras que presentaban sus informes preliminares de investigación. Nos manifestaron el impacto que les dejó la ponencia al observar a estudiantes de un nivel educativo de bachillerato realizando procesos de investigación similares a los que ellas estaban implementando en maestría. Esto generó la sensación de que era pertinente lo que estábamos elaborando en ese momento.

Llegamos a octubre. De vuelta al colegio. Camino al final de la elaboración del documental, realizamos dos encuentros previos con cada grupo para realizar los ajustes con base en los borradores de los documentales. Una vez terminada la versión definitiva del documental dimos paso a la preparación de la comunicación en público del proyecto.

Las sustentaciones del proyecto de investigación las planeamos de manera tal que constituyeran un evento de importancia para la institución. Para darle un aire más formal al acontecimiento, los estudiantes investigadores, de acuerdo con la temática de su documental, elaboraron invitaciones personalizadas para los coordinadores, el rector y un profesor de su elección.

La sustentación pública la diseñamos para que fuera muy afín a la sustentación de un trabajo de investigación de pregrado o de maestría, donde se presentan los resultados de la interpretación de los datos. Por lo tanto, se sugirió la siguiente ruta de presentación.

- a. Presentación del documental.
- b. Temática y problema.
- c. Comprensión e interpretación de la categoría y la parte de la entrevista seleccionada.
- d. Conclusiones.

Ahora estábamos terminando octubre. Evaluación, coevaluación y heteroevaluación. Después de las presentaciones nos reunimos con cada grupo para dialogar sobre el desempeño durante el transcurso del proyecto, todo con base en técnicas de evaluación como rúbricas, listas de cotejo y portafolio. En ese momento los estudiantes investigadores se autoe-

valuaron y, a su vez, evaluaron el desempeño de sus compañeros según el aporte particular de cada uno de ellos. Además de esto, evaluamos el desarrollo del proyecto de manera escrita y anónima.

Los resultados de la evaluación del proyecto arrojaron tres puntos esenciales. Por un lado, la totalidad de grupos dieron un concepto positivo, lo cual evidenció que hubo una apropiación generalizada de la propuesta. Por otra parte, los asistentes, entre ellos rector y coordinadores, a raíz de la experiencia de las presentaciones finales evidenciaron la importancia de la investigación social en el desarrollo de las competencias científicas. Finalmente, el principal aspecto que se planteó para mejorar el proyecto pedagógico consistió en un llamado para acortar los tiempos del desarrollo de algunos momentos y poder ampliar el espectro de actividades.

2019, el momento de ajustar

En 2019 tomamos distancia de lo acontecido el año anterior para identificar los aspectos a mejorar en el proyecto. De ahí que nos propusimos realizar una unidad didáctica alterna en el primer período. En ella trabajamos sobre lenguaje cinematográfico con el fin de, llegado el momento de grabar el documental, enfatizar en la recolección e interpretación de datos.

Posteriormente, cuando arribamos al proyecto de documental, repetimos las mismas etapas, en un tiempo más corto y con unos resultados importantes: al haber implementado una unidad didáctica previa se facilitó el trabajo de edición y grabación del documental. Por otra parte, al observar en clase los proyectos del año pasado, el trabajo de aprendizaje de la estructura del documental para evidenciar las fortalezas y situaciones por mejorar fue más eficaz.

2020, la pandemia no nos paró

Un año duro para la educación. Debido a la pandemia cambiamos a una modalidad de educación remota. A pesar de los retos que esto suponía el proyecto siguió su curso. Mantuvimos la misma secuencia didáctica del año anterior, pero, como los estudiantes en ese momento no podían salir o reunirse para los ejercicios prácticos debido a un mandato de cuarentena general, en la fase de negociación acordamos un tema genérico que nos permitió titular el proyecto de la siguiente manera: Días de pandemia. Surgieron subtemas como desempleo, arriendos, estrés y

videojuegos, entre otros. Usamos la plataforma Google Classroom para la presentación de ejercicios. Las actividades las desarrollamos en principio de manera individual y, por medio de la edición de video, pudimos hacer los trabajos en equipo de una manera afín a la presencialidad.

Para ese año surgió en septiembre la posibilidad de exponer nuevamente el proyecto en otro congreso de una universidad local. En esta ocasión decidimos mostrar un documental finalizado junto con la presentación grabada de los integrantes, ya que el congreso fue virtual.

Sumado a lo anterior, presentamos el proyecto al colectivo de docentes del colegio en el foro institucional. De esta manera, socializamos los resultados de los últimos años a la comunidad. En ambos escenarios educativos, nuevamente, la acogida fue significativa.

Para las sustentaciones finales del proyecto mantuvimos el mismo esquema, pero en este caso grabamos las presentaciones con anticipación y la socializamos en la clase sincrónica.

2021, siguió la pandemia y llegó el momento del aula invertida, ¿en qué vamos?

Teniendo en cuenta la difícil situación de muchos de nuestros estudiantes con respecto a la falta de conexión a Internet y los equipos obsoletos para tomar las clases a distancia, optamos por acudir a los principios del enfoque didáctico del aula invertida, aunque con unas modificaciones para la realidad de la comunidad escolar. Este enfoque didáctico consiste en que los estudiantes, antes de llegar a la clase, ven un elemento audiovisual propuesto por el docente para, durante la sesión presencial, resolver dudas y enfocarse en la actividad práctica. Esta fue una oportunidad para el desarrollo del proyecto, ya que, al tener un componente audiovisual importante, la estrategia didáctica en mención permitía ejemplificar de mejor manera las actividades prácticas para la investigación y elaboración del documental. Las clases propuestas las grabamos con una interfaz que fuera familiar para los estudiantes y a la que pudieran acceder en cualquier momento. Por lo tanto, planteamos una videoclase con una estructura similar a la que usan los presentadores de YouTube y las explicaciones tipo tutorial, en una marca que se llamó El Rodri. La clase estuvo dividida en tres secciones: introducción, contextualización del tema y actividad.

Una vez vista la videoclase, por distintos canales nos comunicamos para resolver las dudas y realizar la actividad práctica de la sesión. Esta estrategia fue notable, ya que se incrementó el número de asistentes a los ejercicios; además, la acogida de las clases pregrabadas fue de gran importancia para los padres.

En este momento estamos volviendo a la presencialidad. Vamos iniciando los ejercicios de apropiación de la estructura del documental.

Estamos en la incertidumbre frente a lo que nos depara esta nueva normalidad y si debemos continuar realizando ajustes en caso de cualquier eventualidad. Lo cierto es que, a pesar de la difícil situación, continuamos en nuestro esfuerzo por la formación de estudiantes investigadores.

Mímesis III. Evaluación y balance, difusión, sistematización

Nuestro cambio, nuestros aprendizajes

Se hizo evidente que los estudiantes desarrollaron procesos mentales de orden superior como análisis, síntesis y comprensión. Atado a esto, la evidencia arrojó un desarrollo sustancial con respecto al pensamiento crítico debido a la capacidad que mostraron al confrontar distintas fuentes de la realidad analizada para argumentar y llegar a conclusiones.

Los estudiantes también desarrollaron las competencias de investigación planeadas. Una que no estaba en el esquema propuesto y que se ejerció de manera notable fue el trabajo en equipo. Por la naturaleza del proyecto, los estudiantes investigadores se vieron en la necesidad de poner en común sus avances dentro de los espacios de clase para corregir, ajustar y sistematizar los distintos eventos de la investigación con su grupo de trabajo.

El impacto se ha evidenciado por medio de los tres eventos académicos que se narraron anteriormente, y de la significativa acogida que estos tuvieron en la comunidad académica donde fue compartida la experiencia. Sumado a esto, las evaluaciones del proyecto realizadas durante los tres años han arrojado una recepción muy positiva por parte de los estudiantes investigadores, al lado de situaciones por ajustar que han permitido mejorar el proyecto.

Después de tres años se ha mantenido una comunicación fluida con estudiantes que han ingresado a la educación superior una vez graduados del colegio. Ellos reconocieron avances importantes surgidos de la experiencia de investigación, puesto que consideraron que el desarrollo de este proyecto les aportó de manera significativa para la presentación de escritos en sus respectivas universidades. Resta por esperar qué ocurrirá cuando se den a la tarea de presentar sus trabajos de grado, ya que la forma como se presentaron los proyectos era muy afín a las sustentaciones de investigaciones de nivel de pregrado y maestría.

Por otra parte, queremos volver a Paul Ricoeur y la identidad *ipse*, expuesta en la introducción de este artículo. El componente *ipse* de la experiencia narrativa de esta propuesta de innovación llevó a plantear que todos los involucrados cambiaron en un sentido positivo frente al análisis de la realidad que subyace a un proyecto de investigación cualitativo. En el caso de los estudiantes investigadores que estudiaron los datos de los informantes, su narración de vida estaba inmersa en la interpretación de los datos, puesto que compartieron la realidad de su objeto de estudio al escoger un tema afín a su experiencia vital. Compartir la realidad interpretada a partir de la recolección de datos, confrontarla con su realidad (mímesis I) y presentarla en una construcción narrativa ayudada de un análisis de contenido desde una codificación abierta (mímesis II), llevó a los estudiantes investigadores a conclusiones que les permitieron observar esas narraciones desde una perspectiva distinta con la que llegaron a la elaboración del documental (mímesis III).

El acompañamiento a los proyectos de investigación y la escucha de las sustentaciones en público permitió al docente la comprensión de los intereses de los estudiantes, cómo ven problemas de su realidad directa y el cambio en sus percepciones con respecto al fenómeno estudiado. Con algunas de las temáticas que han emergido durante estos años se puede elaborar una idea de los intereses de los estudiantes: grafitis, tatuajes, rap, bicicletas y espacio público, maltrato animal, conflicto armado, desplazamiento forzado, narcotráfico, acoso sexual, embarazo adolescente, inseguridad, drogadicción, violencia estudiantil, desempleo, videojuegos y estrés estudiantil.

Lo anterior permite evidenciar que los protagonistas de la realidad narrada del Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala avanzaron en la comprensión de su identidad y la de los demás, a la par que desarrollaron competencias investigativas y de lengua castella-

na: los estudiantes investigadores, con una comprensión argumentada en torno a la realidad que los circunda; y los demás involucrados en el proyecto, con la comprensión de la realidad directa de los estudiantes.

Una narración con final abierto. Aperturas

Según el concepto de innovación educativa expuesto en la introducción de este artículo, se logró realizar una aplicación pedagógica compleja desde la que se intervino la realidad del colegio en cuanto a procesos de investigación cualitativa que estaban ausentes en la institución. No obstante, un ejercicio de innovación no se agota, sino que abre puertas a otras situaciones didácticas. Se pretende el año siguiente ampliar el proyecto didáctico e involucrar a docentes de áreas de las ciencias exactas para planear un proyecto de tipo interdisciplinar. Se espera desarrollar con los estudiantes una investigación de tipo mixto que necesite de recolección de datos cuantitativos y cualitativos para realizar un proceso de triangulación que lleve a la comprensión del problema de investigación que se proponga.

Este es un proyecto pedagógico narrativo con final abierto. Se seguirán realizando ajustes de acuerdo con la realidad de los estudiantes. Todo esto con el horizonte de pensar que necesitamos también de investigadores sociales capaces de comprender la realidad social de nuestro país para generar pensadores críticos y propositivos.

Referencias bibliográficas

Blanco, R., y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina*. Convenio Andrés Bello.

Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>

Contreras, A. y Díaz, V. (2007). La enseñanza de la ciencia. *Laurus*, 13(25), 114-145 <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479006.pdf>

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu: en la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.

Gil, M. (2004). ¿Ciencias duras y ciencias blandas? Una falsa dicotomía. *Contaduría y Administración* (213), 151-164. <http://www.redalyc.org/pdf/395/39521307.pdf>

Matus, B., y Herrera, A. (2018). Un desafío central para la innovación curricular: un análisis crítico desde la experiencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana. En H. Arancibia (ed.), *Innovación educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 43-72). Ediciones Universidad de Valparaíso.

Moratalla, T. D. (2015). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. En I. E. Ramírez (ed.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 145-171). Ediciones del Lirio.

Moreno, R. (2016). De la ciencia deductiva de Sherlock Holmes al mundo de la cotidianidad de Alfred Schütz: una reflexión en torno a la relación sujeto-objeto. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 177-190. <https://doi.org/10.22518/16578953.648>

Navarro, E. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de La Rioja.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Rocher.

Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Magisterio.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2016). *Innovación educativa*. Unesco.

Hacer de una palabra un mundo: proyecto institucional de francés

Cheryl Benítez Barajas¹

Resumen

Este artículo describe el proceso de sistematización de una experiencia educativa para la enseñanza del francés que se desarrolla desde hace tres años en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia. *Faire d'un mot un monde*² es el nombre de nuestro proyecto de bilingüismo que tomó la reflexión pedagógica como articulador de procesos académicos institucionales para mejorar la calidad educativa de la enseñanza del francés en la institución. Esto se ha hecho por medio de la cualificación docente, la optimización de recursos físicos, pedagógicos y didácticos, además de las alianzas estratégicas con diversos sectores del mundo francófono. La experiencia de bilingüismo, en sus años de implementación, ha logrado frutos significativos para la comunidad educativa y para la política educativa de bilingüismo de la SSecretaría de Educación del Distrito (SED), como: 1) ser el primer y único colegio de educación pública acreditado internacionalmente con el sello *LabelFrancÉ-ducation*³, 2) ser reconocida como modelo de institución distrital bilingüe en francés ante la SED, 3) tener estudiantes certificadas internacionalmente en lengua francesa, 4) mejorar la ampliación de la cobertura educativa gracias a la oferta de la enseñanza en francés, y 5) hacer de esta propuesta

1 Docente creadora e investigadora en el campo de la literatura, las artes escénicas y el estudio del cuerpo. Especializada en lengua francesa y metodología de enseñanza FLE. Correo electrónico: cbenitezb@educacionbogota.edu.co

2 Hacer de una palabra un mundo.

3 Sello de calidad educativa que entrega el Gobierno francés a colegios en el extranjero que cumplen con estándares internacionales de enseñanza bilingüe del idioma francés.

bilingüe un modelo para la multiplicación de este tipo de proyectos en otras instituciones educativas a nivel nacional e internacional.

Palabras clave: bilingüismo, lengua francesa, reflexión pedagógica, metodologías FLE, labellisation.

Introducción

Pensar «la educación pública en primer lugar», tal como ha sido el eslogan de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en los últimos años, fue uno de los puntos de partida que seguimos para la mejora de nuestra práctica pedagógica en la enseñanza del francés dentro del Liceo Femenino Mercedes Nariño IED, porque ello nos obligaba a garantizar una coherencia entre el PEI⁴ liceísta, la realidad del Liceo, el bilingüismo y el propósito mismo de la educación. Partimos entonces de transversalizar estos conceptos, y lo que esto arrojó fue el camino para la construcción de un proyecto institucional de francés que hoy, tres años después, nos ha demostrado que las pequeñas acciones, la articulación y la sistematización de las experiencias pedagógicas pueden llegar a ser las bases de altos estándares de calidad, demostrando que sí es posible ir cerrando la brecha entre la educación pública y la privada.

Nuestro proyecto liceísta, subtítulo *Faire d'un mot un monde*, es, tal como se traduce, hacer de una palabra un mundo, de la acción de comunicación una oportunidad y de esa oportunidad un proyecto de vida, porque la construcción del proyecto institucional de francés dentro del Liceo pasó por una reflexión pedagógica que nos llevó a superar diversos retos educativos, culturales, administrativos y sociales que trascendieron la academia, se consolidaron en oportunidades de vida e impactaron a la comunidad liceísta y a otras instituciones educativas en diferentes ámbitos.

De allí la necesidad de sistematizar y dar a conocer la experiencia de innovación pedagógica que presento en este artículo, a partir de cómo ha sido su desarrollo e influencia en las dinámicas de vida y en el progreso profesional de los actores vinculados al proyecto; en consecuencia, abordaré la experiencia a través de las siguientes categorías: La necesidad de un proyecto alternativo para la enseñanza del francés, La reflexión pedagógica

4 Proyecto Educativo Institucional.

como articuladora de procesos, Ejecución de pequeñas acciones que conllevaron a la *labellisation*, Resultados de la experiencia, y Conclusiones.

La necesidad de un proyecto alternativo para la enseñanza del francés

En el segundo semestre de 2018, la SEWD, en convenio con la Embajada de Francia en Colombia y la Alianza Francesa de Bogotá, inició la focalización en francés de cinco colegios públicos, entre los que estaba el Liceo Femenino Mercedes Nariño. La focalización consistía en potenciar el trabajo que cada uno venía desarrollando alrededor de la enseñanza del idioma francés.

Una de las primeras acciones que tomó el Liceo fue la de conseguir una docente en comisión para su aula de inmersión. Dicha comisión me fue asignada bajo el compromiso de ayudar a fortalecer el área de francés en la institución, organizar clases con grupos voluntarios de francés en contrajornada y asumir el inventario del aula de inmersión; esas funciones me despertaron el interés de retomar la idea de un proyecto de francés que había tenido desde que ingresé a la SED a ser docente de primaria con énfasis en el idioma. En esa época, gracias a las inquietudes conjuntas que tuvimos con otras colegas, comprendí que la progresión en el aprendizaje del idioma se podría obtener al secuenciar los contenidos, acercarlos a lo lúdico, y volverlos más experienciales.

La llegada al Liceo Femenino, por tanto, me hizo entrar en diálogo con las dos jornadas de primaria y las dos jornadas de bachillerato del aula regular, lo que me brindó un panorama general de la enseñanza de francés en el Liceo y me hizo retomar la idea de desarrollar el proyecto para el aprendizaje del francés que venía rondando mi cabeza desde 2015.

Así que, paralelamente a mis clases, comencé a recolectar información y a hacer un balance histórico de lo realizado hasta el momento en idioma francés dentro de la institución. El balance mostró el surgimiento de la asignatura en 2010, con la incorporación del idioma en las clases de práctica que algunos estudiantes de la Universidad de La Salle hacían en el Liceo, práctica que años más tarde se institucionalizaría para los grados de décimo y undécimo, gracias a la alta motivación de las estudiantes. En la recolección de información también pude evidenciar una serie de esfuerzos individuales en planeaciones y actividades por parte

de los docentes de francés; el aprovechamiento positivo de los docentes en formación de diferentes universidades; la división de secciones, jornadas y sedes; la no continuidad del programa de francés grado a grado, y la falta de articulación curricular que afectaba el progreso en la adquisición de la lengua por parte de las estudiantes y evitaba que los esfuerzos individuales de los docentes se proyectaran más allá del año escolar en que ellos trabajaban.

Todo lo anterior me permitió ver las potencialidades que tendría estructurar un programa de francés, de forma que le expliqué mi propuesta al rector de la institución, Erick Ariza Roncancio, y gracias a su apoyo, visión de innovación y constante acompañamiento pude liderar el proyecto y proponer el plan de acción que comenzó abordando dos ítems básicos: 1) la integración docente, para eliminar las barreras de las secciones, las jornadas y las sedes; y 2) el aprovechamiento de los recursos humanos y físicos para materializar la propuesta bilingüe del Liceo.

La puesta en marcha de ese plan de acción nos permitió como institución emprender acciones positivas de mejoramiento, a las que se sumaron el acompañamiento de la SED, la Alianza Francesa y la Embajada de Francia en Colombia a través del Acuerdo 2146 de junio de 2019, que permitía a algunos docentes de la asignatura obtener refuerzo lingüístico y actualización metodológica, mientras se hacía un acompañamiento al programa de francés en cada uno de sus aspectos.

Figura 1. Momento en las acciones de mejoramiento



La apertura a otra etapa del proyecto la dio el diagnóstico del programa de francés que en noviembre de 2019 recibió el Liceo por parte de la Alianza Francesa. Dicho informe concordaba con mi primera mirada institucional, pues el diagnóstico insistió en la necesidad de una articulación curricular y en garantizar la continuidad de la enseñanza en los cursos de bachillerato. En consecuencia, propuse un segundo plan de acción que se aplicaría en enero de 2020 y que tenía como propósito fundamental acercar nuestro proceso educativo a los estándares internacionales de enseñanza FLE (francés como lengua extranjera). Esto conforme a lo trabajado en el curso de actualización metodológica que impartía la Alianza Francesa de Bogotá, bajo la tutoría del gestor externo de la Alianza, Freddy Barranco Escobar, a los docentes focalizados.

En ese entonces el proyecto ya había alcanzado uno de los primeros objetivos que era romper las barreras entre secciones, sedes y jornadas, y se hizo con la primera versión de *La Fête de la Langue Française*⁵, que vinculó al 99 % de los profesores de francés y a sus estudiantes el 7 de noviembre de 2019.

Figura 2. Momento de la *Fête de la Langue Française* de 2019



Con esa iniciativa de concebir en colectivo, se promovió un espacio de aprendizaje colaborativo, orientado a la aprehensión del conocimiento y su posterior exteriorización creativa. Lo anterior permitió la apertura de la asignatura y volteó la mirada de la comunidad hacia el francés, pues los directivos docentes, las entidades externas (Alianza Francesa, Embajada de Francia en Colombia y SED), junto a algunos administrativos (secretaría de rectoría, almacenista, personal de mantenimiento y un

5 Traducción: Fiesta de la Lengua Francesa.

asistente administrativo) se involucraron para contribuir con la articulación de secciones, sedes y jornadas, alrededor de eventos propuestos desde el proyecto institucional de francés.

También se lograron acuerdos sobre los contenidos que cada docente debía trabajar en sus clases y se permitió, por primera vez, que las jornadas de primaria, la jornada tarde de bachillerato y la Media Fortalecida⁶ pudieran acceder a los recursos que se tenían restringidos y subutilizados en un solo salón del Liceo para una jornada en particular. Logramos así, como institución, definir un plan de estudios en francés desde el contexto de una institución pública y bajo los estándares internacionales de enseñanza bilingüe, que implementamos someramente hacia finales del 2019 y consolidamos en 2020.

Tener ese plan de estudios nos sirvió para lograr el 85 % de las mejoras que nos sugería la Alianza Francesa en el informe de 2019, conforme quedó consignado en la reunión de acompañamiento de *labellisation*⁷ del viernes 21 de agosto de 2020 con el gestor externo de dicha institución.

En 2020 y 2021 se realizaron nuevos convenios interinstitucionales que siguieron apoyando nuestro proceso. Justamente, el proyecto se divulgó externamente por primera vez en la reunión de iniciación y presentación del convenio 2020 ante los docentes de los cinco colegios focalizados en francés: Colegio Villemar El Carmen IED, Colegio La Nueva Colombia IED, Colegio INEM de Kennedy IED y Colegio Integrado La Candelaria IED, además de Jeimmy Herrera (coordinadora académica del Plan Distrital de Bilingüismo), Daniela Aristizábal (apoyo técnico a la supervisión del Convenio) y Freddy Barranco (gestor externo de la Alianza Francesa), el día 23 de agosto de 2020.

La reflexión pedagógica como articuladora de procesos

Esta segunda categoría refleja la armonización curricular que desarrollamos en el Liceo y que postulamos con la docente Olga Lucía Rangel

6 Proyecto 7689 de la SED para el fortalecimiento de competencias del siglo XXI en estudiantes de Media, que anteriormente se llamaba Media Fortalecida, y que seguiré enunciando así en este artículo para efectos de lenguaje común en el Liceo.

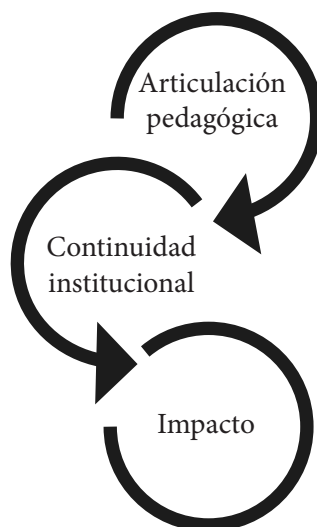
7 Proceso de certificación *LabelFrancÉducation*. Ver nota 1.

al Premio a la Investigación e Innovación Educativa del año anterior. Se trató de una sistematización y análisis que hicimos hasta el momento que la docente estuvo vinculada a la institución. Luego de ello continué como líder de bilingüismo, orientando la apropiación del plan de estudios, según la flexibilización que exigía la pandemia.

Como equipo de francés en 2019 construimos un primer componente curricular desde: 1) las programaciones de años anteriores, 2) los estándares del Marco Común Europeo para la enseñanza de las Lenguas (MCER), y 3) el contexto institucional. Trabajamos con esos insumos, frente a los propósitos iniciales del balance de 2019, que eran:

- Lograr la articulación pedagógica entre docentes (dadas las divisiones mencionadas con anterioridad).
- Dar continuidad institucional al proyecto (debido a que la enseñanza de una tercera lengua estaba restringida oficialmente a los cursos superiores del bachillerato, y se distanciaba de las reflexiones metodológicas del MCER).
- Trabajar en la permanencia (porque con las estudiantes podíamos mantener el proyecto y reformularlo, según sus contextos).
- Ampliar el impacto del proyecto, pues este nos daría la posibilidad de conseguir apoyo institucional e interinstitucional.

Figura 3. Propósitos iniciales del proyecto



De esta manera definimos una ruta de trabajo para la construcción del componente curricular, al que se sumó el contexto del Liceo, caracterizado en 2019 por tener una variada población perteneciente a diversas localidades de Bogotá, y la cual llegaba a la institución interesada por sus programas académicos y actividades en jornada complementaria, cuyos padres eran empleados o trabajadores del comercio formal e informal de la zona.

Entre la población estudiantil se evidenciaban algunas situaciones de vulnerabilidad que constituían riesgos de deserción escolar y nos obligaban a ir más allá de lo académico, hacia estrategias de protección, empoderamiento y uso apropiado del tiempo libre, para mantener la motivación de las estudiantes y evitar su deserción del sistema educativo. Un ejemplo fue el trabajo en los exámenes internacionales de lengua, en la contrajornada de la Media Fortalecida⁸, en la línea de idiomas (francés) que ayudaba a focalizar el futuro académico y profesional, con el aporte al desarrollo de competencias comunicativas de las estudiantes.

En esa ruta de trabajo también tuvimos presente el PEI⁹, que incluye específicamente el énfasis en idiomas del Liceo, conforme a la normativa del ámbito bilingüe según las directrices del Programa Nacional de Educación, definido en la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, que exige impartir, dentro del 80 % de las horas de clase, materias fundamentales como la lengua extranjera (inglés), dejando un 20 % del currículo para clases optativas; porcentaje que el Liceo utilizó para crear la asignatura de francés, cumpliendo a su vez con el artículo 21 del Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019), que insta a considerar la educación bilingüe como un medio para que los estudiantes puedan expresarse y ampliar sus conocimientos.

8 Programa de profundización de la SED, que ya he mencionado anteriormente, en el que se potencia el interés profesional y académico de las estudiantes de 10.º y 11.º, con el objetivo de acercar a las estudiantes a su vida futura luego de terminar el bachillerato. El Liceo cuenta con dos énfasis en la MF: Ciencias Básicas e Idiomas Extranjeros Inglés-Francés.

9 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nari-o-ied>

Con lo precedente, y yuxtaponiendo los descriptores del MCER¹⁰, elaboramos el componente curricular de francés bajo competencias comunicativas y conocimientos interculturales, promoviendo ejercicios artísticos, de liderazgo y de cooperación educativa, tal como se evidenció en las clases de francés y en las jornadas del 23 de mayo de 2019 (lanzamiento del Primer Concurso de Deletreo en Francés Liceísta) y del 7 de noviembre de 2019 (Fiesta de la Lengua Francesa/*Fête de la Langue Française*) desarrolladas en el Liceo¹¹.

Retomando la estructura del componente curricular, se asignaron unos tiempos de desarrollo por descriptor con el ánimo de evitar que la progresión en la asignatura quedara restringida a la labor de un solo maestro. La idea fue que el proceso pudiera ser retomado por cualquier docente de francés, en caso de ser necesario. Igualmente, añadimos al inicio una concepción didáctica y de recursos, junto con un contrato individual al final de cada grado, en el que estudiantes, padres y docentes se ven inmersos para cumplir con la meta trazada por año, en un ejercicio de mutua exigencia de aprendizaje y de crecimiento.

Paralelo a ese proceso de construcción académica, creé un piloto de disciplina no lingüística en francés (DNL), aprovechando el interés que las niñas tenían por expresarse a través del arte y la experiencia que yo traía como docente de danza-teatro en el sector privado. De forma que en el año 2020 ya teníamos un segundo plan de estudios en francés dedicado a las disciplinas no lingüísticas en la Media Fortalecida.

Las DNL abrieron un abanico de nuevas posibilidades pedagógicas para la adquisición de la lengua extranjera que nos permitió explorar formas de hacer el aprendizaje más natural y comunicacional (las disciplinas no lingüísticas constituidas fueron Educación Artística y Literatura, que se articularon al plan de estudios FLE¹², programa general del idioma).

10 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

11 En esos espacios pudimos apreciar cómo las estudiantes, de manera intuitiva, reflexionaban sobre su aprendizaje del idioma, y encontraban formas de enseñarlo a sus pares o compañeras de grados inferiores, con muestras artísticas y juegos inventados por ellas.

12 FLE se refiere a Francés Lengua Extranjera, es decir, a la clase de francés.

Reflexión curricular

Fue gratificante para mí ver que hacia finales de 2019 el proyecto ya tenía vida propia y seguía andando pese al calendario académico. Como respuesta a la sistematización que se hizo de la información del Liceo y a los planes de acción propuestos desde mi gestión como líder del proyecto, se logró demostrar y justificar la necesidad de recursos educativos. De manera que la Embajada de Francia en Colombia y la SED nos destinaron una parte del presupuesto equivalente a la necesidad institucional en dotación de libros escolares para la enseñanza de FLE. El 10 de diciembre de ese año recibimos los 499 libros de texto.

Figura 4. Momento de la recepción de libros de texto



Con estos actualizamos en 2020 el plan de estudios, distribuyendo el uso de los libros según consenso de docentes de la siguiente manera: À la une 1 y 2: aula regular bachillerato, Défi 1 y 2: Media Fortalecida, y Cap-sur 1, 2 y 3: primaria. Así conseguimos una secuenciación no solamente desde los descriptores y referentes de nivel de lengua que nos entregaba el MCER, sino también ajustando el componente curricular de francés a las etapas de desarrollo de las estudiantes.

Sin embargo, en marzo de 2020, después de haber distribuido los libros entre maestros, llegó la pandemia, y lo que fue en principio un obstáculo nos introdujo al concepto de la flexibilización curricular, que nos encaminó a aterrizar la planeación que teníamos sobre las nuevas rea-

lidades y a entrar en formas de trabajo virtual que favorecieron nuestro proceso de *labellisation*¹³.

Ejecución de pequeñas acciones que condujeron a la labellisation

La construcción del componente curricular y los diálogos pedagógicos que tejimos alrededor de este proceso me permitieron encontrar otras oportunidades de mejora que poco a poco se podrían dirigir hacia la *labellisation*, porque obtener el *LabelFrancÉducation* significa, en sí, detenerse sobre los procesos bilingües en francés, analizarlos, optimizarlos y potenciarlos en niveles de lengua tangibles, tal como se estaba haciendo.

La certificación de calidad educativa en enseñanza y aprendizaje del francés nos exigía cumplir con unos requisitos, a los que de alguna forma ya nos habíamos acercado, y que ahora consistían en evaluarnos a nosotros mismos para dar el paso al punto de inflexión y concretar pequeñas acciones que pudieran fortalecer nuestro proceso y permitir la postulación al *LabelFrancÉducation*.

En esa instancia del proyecto, como líder desplegué un tercer plan operativo que se focalizaba en lo que estábamos haciendo y en el cómo podíamos potenciarlo para cumplir con las exigencias planteadas por la Agencia de Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE)¹⁴.

Entre ellas, la primera era cumplir con el 20 % de horas en francés, algo que ya teníamos en la Media Fortalecida, pero que faltaba articular a las horas de francés que las estudiantes veían los sábados con los docentes en formación de la Universidad de La Salle; frente a esta y a las otras exigencias se desarrollaron las acciones que se muestran en el cuadro siguiente.

13 Ver nota 2.

14 Entidad delegada por el gobierno francés para el acompañamiento y revisión de las candidaturas al *LabelFrancÉducation*.

Tabla 1. Acciones para la mejora de la calidad educativa del proyecto de francés, considerando el *LabelFrancÉducation*¹⁵

Exigencias	20 % de horas en francés.	
Necesidad	Acciones	Resultados
Articulación curricular con trabajo de práctica de los estudiantes de la Universidad de La Salle	<p>1. Vinculación de la docente tutora del Liceo, Clara Inés Díaz, al grupo de docentes focalizados en francés.</p> <p>2. Entrega de planes de estudios en francés a los docentes en formación, definición del tipo de metodologías y entrega de recursos a través de las plataformas web institucionales.</p>	<p>1. La docente, quien antes no tenía conocimiento del idioma francés, actualmente está cursando el módulo B1.2 en la Alianza Francesa, y eso le ha permitido mejorar su orientación de docentes en formación del programa de los sábados.</p> <p>2. La planeación de los docentes en formación sobre un plan de estudios institucional ha permitido mejorar la secuenciación del proceso, sin embargo, aún se está trabajando en la permanencia del programa de los sábados.</p>
Exigencias	Justificar las cualificaciones, títulos y nivel en idioma francés de los docentes.	
Necesidad	Acciones	Resultados
<p>1. Certificar en niveles internacionales de lengua a los docentes de francés.</p> <p>2. Tener docentes certificados como evaluadores DELF</p>	<p>1.1 Inicialmente se formaron y certificaron los docentes de planta de francés y algunos provisionales a través de los convenios de acompañamiento SED-Embajada.</p> <p>1.2 Se solicitó incluir en las capacitaciones algunos docentes de primaria para dar continuidad al programa, debido a que por cobertura no</p>	<p>1.1 En 2019 se certificaron cinco docentes de francés en los niveles B1 y B2.</p> <p>1.2 En 2020 se incluyeron dos docentes de primaria dentro de las formaciones de refuerzo lingüístico y una de ellas transmitió también sus conocimientos al programa de modelos flexibles de los sábados, impactando una nueva población liceísta.</p> <p>1.2.1 En 2021, y gracias a los resultados del año anterior, se vincularon a la formación cuatro docentes de preescolar y cinco más en primaria, que actualmente trabajan parte de su carga académica en francés.</p>

15 Requisitos que pueden observarse en la página web: www.labelfranceducation.fr

Tabla 1. Acciones para la mejora de la calidad educativa del proyecto de francés, considerando el *Label FrancÉducation*

Exigencias	Justificar las cualificaciones, títulos y nivel en idioma francés de los docentes.	
Necesidad	Acciones	Resultados
<p>1. Certificar en niveles internacionales de lengua a los docentes de francés.</p> <p>2. Tener docentes certificados como evaluadores DELF</p>	<p>era posible solicitar docentes de francés adicionales.</p> <p>1.3 Se radicaron en febrero de 2020 ante el PDB y la DLE (Dirección Local de Educación) documentos que soportaban el proceso de labellisation y con los que se justificaba la necesidad de un perfil específico para los docentes de francés del Liceo.</p> <p>2.1 La líder de proyecto y la docente del aula de inmersión fueron formadas como evaluadoras DELF</p>	<p>1.3 Luego de muchos requerimientos coordinados desde rectoría, finalmente en Talento Humano de la SED aceptaron el perfil docente requerido en francés y eso permitió que en 2021 llegaran tres docentes de francés trasladados a preescolar y primaria; una de ellos cuenta con certificación DELF y otro con doctorado en Francia. Y se logró que para bachillerato comenzaran a llegar docentes con niveles de lengua certificados en B2 o C1.</p> <p>2.1 Gracias a la formación como evaluadora DELF, la líder del proyecto organizó un curso de 20 horas, que distribuyó con diferentes apoyos para ayudar a las estudiantes en la preparación de su examen internacional DELF en noviembre de 2020.</p>
Exigencias	Contar con un plan de formación pedagógica de calidad destinado a esos docentes	
Necesidad	Acciones	Resultados
Evidenciar y formalizar el plan de capacitación docente del Liceo	<p>1.1 En 2019 se inició un programa de formación para docentes directivos, que se trabajó con ayuda del profesor nativo enviado por la Alianza Francesa en cumplimiento del convenio de ese año.</p> <p>1.2.1 Se hizo un trabajo riguroso de</p>	<p>1.1 Se realizó un segundo curso en 2020 bajo el acompañamiento del aula de inmersión; ello incentivó el interés de los directivos docentes por tener formalmente el programa de francés en sus secciones. Actualmente, casi la totalidad del Liceo cuenta con clase de francés dentro del currículo.</p> <p>1.2 En 2021 el Liceo fue focalizado desde la primaria para el proceso de acompañamiento SED-Embajada y así se vio beneficiada con recursos</p>

Tabla 1. Acciones para la mejora de la calidad educativa del proyecto de francés, considerando el *Label FrancÉducation*

Exigencias	Contar con un plan de formación pedagógica de calidad destinado a esos docentes	
Necesidad	Acciones	Resultados
Evidenciar y formalizar el plan de capacitación docente del Liceo	<p>cumplimiento de mejoras para poder demostrar y justificar la necesidad de continuar el acompañamiento metodológico y lingüístico por parte de la SED y la Embajada.</p> <p>1.2.2 La líder de bilingüismo capacitó y entregó al equipo de docentes no focalizados su acceso a la plataforma de <i>Culturethèque</i>, para promover la autoformación en los módulos de francés de esta.</p> <p>1.3 Se institucionalizó una inducción con la líder de bilingüismo para articular el trabajo de los docentes al proceso bilingüe del Liceo.</p>	<p>y capacitaciones en metodología FLE una población que antes no tenía acceso a esas posibilidades. En el curso de metodología de 2021 participaron cinco docentes de primaria.</p> <p>1.3 Se mejoró la articulación entre docentes nuevos y antiguos. En 2021, ocho docentes nuevos recibieron inducción, al igual que cinco docentes de horas extras que ayudaron con el cubrimiento de cursos mientras la SED terminó de nombrar la planta de francés en el Liceo.</p>

Tabla 1. Acciones para la mejora de la calidad educativa del proyecto de francés, considerando el *Label FrancÉducation*

Exigencias	Presentar los alumnos a los exámenes de certificación oficial del idioma francés DELF.	
Necesidad	Acciones	Resultados
Garantizar el nivel de lengua para presentar un grupo de estudiantes a los exámenes DELF.	<p>1.1 Articulación curricular y desarrollo de las metodologías <i>approche communicative</i> y <i>approche actionnelle</i>¹⁶.</p> <p>1.2 Convocatoria de estudiantes y creación de curso de preparación DELF.</p> <p>1.3 Capacitación de docentes en formación para curso DELF</p> <p>1.4 Elaboración de protocolos de bioseguridad.</p>	<p>1.1 Los resultados de este punto han sido explicados a lo largo del documento.</p> <p>1.2 Se hizo una convocatoria entre todas las estudiantes de 10.º y 11.º del Liceo Femenino, para saber quiénes querían presentar los exámenes de manera presencial sin ningún prerrequisito; con ello se obtuvo un muestreo aleatorio del proceso.</p> <p>1.3 Como se capacitaron los docentes en formación bajo los parámetros de un mismo curso de preparación DELF, se pudo brindar una enseñanza personalizada, al subdividir a las 75 estudiantes en nueve grupos: un curso con un docente de planta, un curso con la docente de aula de inmersión y los otros siete cursos con docentes en formación. Todos los anteriores contaron con el apoyo de un profesor nativo. 60 estudiantes obtuvieron certificación internacional.</p> <p>1.4 Se elaboraron los protocolos de bioseguridad necesarios con apoyo de la DLE, para poder permitir que las estudiantes asistieran a los exámenes de manera presencial en el mes de noviembre del 2020. Esto</p>

16 *Approche communicative* y *approche actionnelle* son metodologías de la enseñanza de las lenguas, la primera tiene como fundamento el desarrollo de la competencia comunicativa y la segunda toma como centro del aprendizaje al estudiante, en contextos comunicacionales en los que se deba desenvolver.

Tabla 1. Acciones para la mejora de la calidad educativa del proyecto de francés, considerando el *LabelFrancÉducation*

Exigencias	Presentar los alumnos a los exámenes de certificación oficial del idioma francés DELF.	
Necesidad	Acciones	Resultados
Garantizar el nivel de lengua para presentar un grupo de estudiantes a los exámenes DELF.		hizo que el Liceo Femenino fuera uno de los primeros colegios en tener la aprobación para realizar el pilotaje de alternancia. Desde ese momento el colegio inició el proceso de demarcaciones y adecuaciones dejando todo listo para iniciar en el 2021 con el programa de alternancia.
Exigencias	Acreditar la presencia de docente francófono y docente evaluador DELF.	
Necesidad	Acciones	Resultados
Garantizar la permanencia de un docente francófono dentro de la institución.	<p>1.1 Desde rectoría se gestionó con Talento Humano de la SED la contratación de un docente con perfil francófono, es decir, que tuviera un posgrado en Francia.</p> <p>1.2 La Alianza Francesa capacitó dos docentes como evaluadores DELF en el Liceo.</p> <p>1.3 Se inició la gestión con la líder de bilingüismo para ubicar un docente francófono dentro de los profesores de planta del Distrito que pudiera asumir el rol de docente francófono en la institución de forma permanente.</p>	<p>1.1 La SED asignó a la docente Andrea González, quien cumplía con el perfil de docente francófona para el 2020, gracias a sus dos maestrías en París y su nivel de lengua C1. Lo anterior permitió fortalecer el trabajo del plan de estudios y el proceso de <i>labellisation</i> que se estaba llevando a cabo.</p> <p>1.2 Las docentes capacitadas como evaluadoras DELF tuvieron la oportunidad de participar como jurados de otros colegios distritales en los exámenes DELF Junior de 2020.</p> <p>1.3 Se estableció contacto con el docente Raimundo Villalba, quien fue trasladado como docente francófono de planta al Liceo. Él tiene un doctorado en Francia y está actualmente fortaleciendo los procesos bilingües desde la primaria.</p>

Tabla 1. Acciones para la mejora de la calidad educativa del proyecto de francés, considerando el *LabelFrancÉducation*

Exigencias	Contar con un entorno francófono (recursos educativos, cooperación escolar, etc.).	
Necesidad	Acciones	Resultados
Optimizar los recursos humanos y físicos del Liceo en pro de un ambiente francófono. Ampliar la cobertura del programa en primaria.	<p>1.1 Se redistribuyó el material didáctico y de libros en todas las secciones y jornadas.</p> <p>1.2 Se desarrollaron eventos institucionales para motivar el ambiente francófono¹⁷.</p> <p>1.3 Surgió un grupo intercolegiado de francés.</p> <p>1.4 Se solicitó en 2019 la segunda aula de inmersión en primaria a la Dirección de Dotaciones de la SED y al Plan Distrital de Bilingüismo de la Dirección de Ciencias, Tecnologías y Medios Educativos de la misma institución.</p>	<p>1.1 Los recursos han sido distribuidos no solo con los docentes titulares, sino también con los docentes en formación que desarrollan su práctica en el Liceo.</p> <p>1.2 Se llevó a cabo el I Encuentro Intercolegiado de francés bajo el nombre de II Fiesta de la Lengua Francesa/II Fête de la Langue Française. Allí participaron siete colegios públicos y un colegio privado.</p> <p>1.3 Dentro del grupo las integrantes participan en intercambios académicos virtuales con el Colegio Marcel Rivière de Francia sobre temas de ecología y sostenibilidad. Con lo anterior, se potenció el nivel de lengua de las estudiantes. Ellas empezaron a liderar procesos como los eventos institucionales de francés, que tuvieron lugar el 10 de noviembre del 2020. Además, ellas participaron en eventos intercolegiados de la Alianza Francesa y en el encuentro de Simonu de 2019 en francés.</p> <p>1.4 La Embajada y la Alianza Francesa dotaron al Liceo Femenino con material didáctico (libros y juegos) para preescolar y primaria (diciembre de 2021).</p>

17 *Fête de la langue française I et II (2019 et 2020), Concours d'orthographe (2020), Foro Distrital de Profesores de Francés (2021), entre otros.*

Tabla 1. Acciones para la mejora de la calidad educativa del proyecto de francés, considerando el *LabelFrancÉducation*

Exigencias	Contar con un entorno francófono (recursos educativos, cooperación escolar, etc.).	
Necesidad	Acciones	Resultados
Optimizar los recursos humanos y físicos del Liceo en pro de un ambiente francófono. Ampliar la cobertura del programa en primaria.		1.5 En diciembre de 2020 fue confirmada la aprobación de la dotación de una segunda aula de inmersión en francés. Actualmente, estamos a la espera de dicha entrega. Se espera que con la nueva aula se pueda organizar la contrajornada de idiomas (francés) 2022.

Estas han sido pequeñas acciones (resumidas) que, al articularse, hicieron fluir el proyecto hacia estándares de calidad internacional, y permitieron que tuviéramos una candidatura para presentar ante el *LabelFrancÉducation* en 2020.

En abril nos postulamos al *Label*, recibimos una primera retroalimentación de la AEFÉ¹⁸ a través de Stephan Paris, el agregado de Cooperación Educativa de la Embajada de Francia en Colombia y gran colaborador de nuestro proyecto. La retroalimentación nos impulsó a seguir afinando el proceso, comprometernos aún más con los ajustes exigidos, y presentarlos nuevamente en septiembre de ese año. Gracias a lo anterior, se hizo la comprobación de la información que enviamos, y nos fue otorgado el sello de calidad educativa el 3 de diciembre de 2020, y así nos convertimos en el primer colegio oficial del país en hacer parte de la red mundial de colegios internacionales *LabelFrancÉducation*.

Resultados de la experiencia

La ejecución de este proyecto tuvo un impacto evidente en la organización institucional y en la cobertura, tal como se valora en el siguiente

.....
 18 *Agence pour l'enseignement français à l'étrange* (Agencia para la enseñanza del francés en el extranjero) es una institución francesa que tiene como objetivo servir y promover una red escolar francófona en todo el mundo, la agencia trabaja con el *LabelFrancÉducation*.

cuadro que hace un paralelo, año a año, del incremento de docentes y población atendida, notando un mayor aumento en 2021 luego de la *labellisation*.

Tabla 2. Evolución del número de docentes vinculados y población atendida

Ítem	Docentes de francés		
2018	2019	2020	2020
3 Bachillerato 2 Media Fortalecida Total: 5	4 Bachillerato 4 Media Fortalecida 1 Primaria 1 Aula de inmersión Total: 8	6 Bachillerato 5 Media Fortalecida 2 Primaria 1 Aceleración 1 Aula de inmersión Total: 10	10 Bachillerato 4 Media Fortalecida 6 Primaria 4 Preescolar 1 Aceleración 2 Modelos Flexibles 1 Aula de inmersión Total: 21
Ítem	Docentes con certificación DELF o DALF		
2018	2019	2020	2020
0	5	7	11 a la fecha y 6 más recibirán la certificación en diciembre de 2021
Ítem	Grupos atendidos		
2018	2019	2020	2020
27 aula regular 14 Media Fortalecida Total: 41	39 aula regular 14 Media Fortalecida Total: 57	74 aula regular 14 Media Fortalecida 7 Aceleración Total: 95	153 aula regular 14 Media Fortalecida 9 Aceleración 28 Modelos Flexibles Total: 204
Ítem	Estudiantes atendidas en clase de francés por docentes titulares		
2018	2019	2020	2020
1340	1692	3496	5690

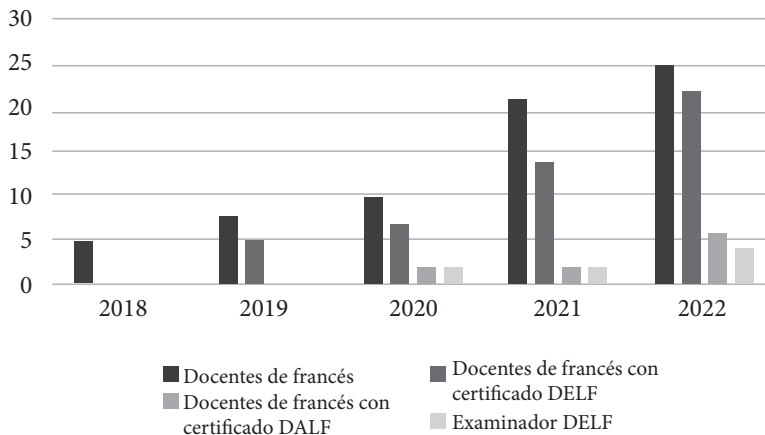
Tabla 2. Evolución del número de docentes vinculados y población atendida

Ítem	Estudiantes atendidas en clase de francés por profesores en formación		
2018	2019	2020	2020
1800	1825	1303	1010
Ítem	Total de estudiantes con clase de francés		
2018	2019	2020	2020
3140	3517	4799	6700*
Ítem	Total matrícula		
2018	2019	2020	2020
4964 (JM y JT)	5230 (JM, JT, JN y JFDS)	5475 (JM, JT, JN y JFDS)	6700 (JM, JT, JN y JFDS)

Nota: Datos aproximados, pueden tener un margen de error del 10 %

La evolución de la cobertura se aprecia con más detalle en los siguientes gráficos (figuras 5-9):

Figura 5. Docentes de francés 2018 - proyección 2022



En esta figura podemos observar que el proyecto generó nuevas plazas de francés en el Liceo y llevó a la actualización docente, tanto en nivel de lengua como en didáctica FLE. Las certificaciones de examinadores DELF de las docentes se lograron a través de un curso de metodología de 60 horas en 2019 y otro más de 20 horas en 2020. Dicha cualificación permitió medir los resultados con la presentación de la prueba DELF Junior¹⁹ de noviembre de ese año, donde el 80 % de las estudiantes que se presentaron al nivel A1 pasaron, y el 90 % de las que se presentaron al nivel A2 obtuvieron el diploma con altos puntajes.

Figura 6. Grupos atendidos

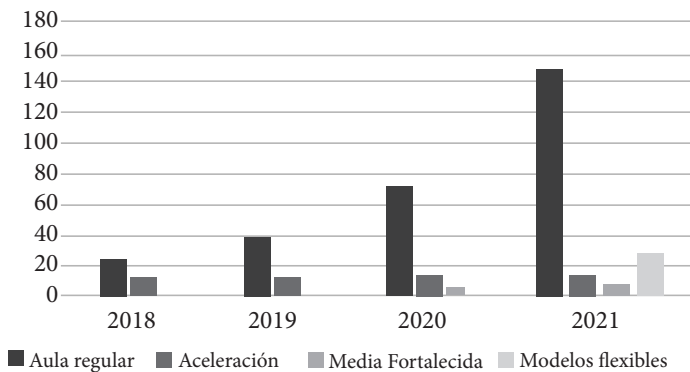
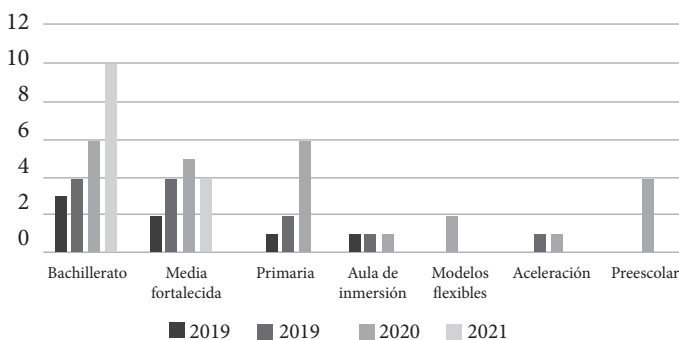


Figura 7. Distribución de los docentes de francés.



19 Diploma de Estudios de Lengua Francesa (DELF) es un examen internacional que se desarrolla con la supervisión del Gobierno francés y que después de ser obtenido no tiene vencimiento.

Las figuras 6 y 7 presentan la progresiva extensión que el proyecto ha tenido en el Liceo durante los últimos años, constatando así la continuidad de la enseñanza del francés y el alcance del proceso bilingüe a la mayor parte de la población estudiantil del Liceo. Igualmente, se observa cómo la definición de un perfil docente condujo a la apropiación y necesidad del programa en las diferentes instancias académicas del colegio.

Figura 8. Estudiantes atendidas por docentes titulares o en formación

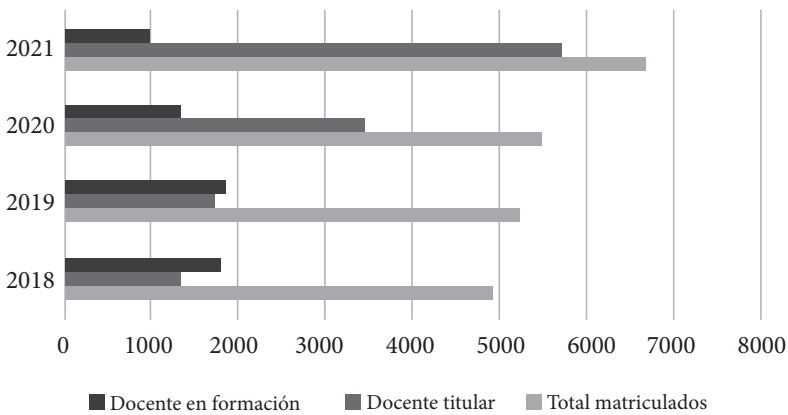
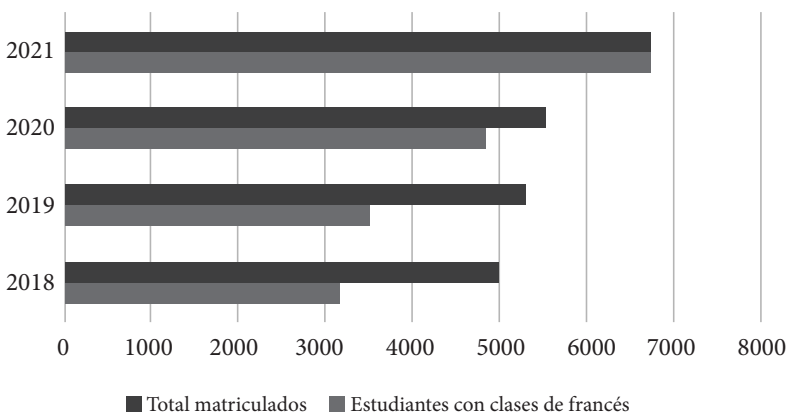


Figura 9. Estudiantes con clases en francés



Y las figuras 8 y 9 reflejan la mejora en la cobertura educativa y en la permanencia de las estudiantes, así como el incremento de la matrícula y de los docentes de francés de planta (13 hoy en día) que hacen parte de la institucionalización del francés. Actualmente, el total de estudiantes matriculadas en el Liceo Femenino toma clases de francés, en su mayoría dirigidas por docentes titulares. Sin embargo, cabe resaltar que el apoyo de los docentes en formación durante este proceso ha sido de gran respaldo, ya que nos ha permitido reforzar la enseñanza del francés como lengua extranjera, generar material para llevar a cabo las sesiones en esta lengua y ser parte de los procesos de *labellisation* institucional.

Reconocimientos e impacto

Dentro de los resultados de la experiencia de bilingüismo en francés no solamente se obtuvieron beneficios a nivel institucional en cuanto a la organización del componente curricular y la calidad educativa, sino que también se generaron aportes para los involucrados y para otras instituciones de las alianzas estratégicas.

Con relación a los actores participantes, encontramos casos de docentes en formación que, por su experiencia con el proyecto y la certificación entregada desde el Liceo, se han postulado con éxito a una de las plazas de docentes de español en Francia bajo convocatoria y convenio con la embajada de dicho país. Del mismo modo, se tiene conocimiento de egresadas que han seguido sus estudios universitarios en lenguas extranjeras o carreras afines y de docentes que han mejorado su perfil profesional y sus competencias comunicativas en francés a través de los cursos de formación con la Alianza Francesa y, lo más motivante, que las futuras generaciones de egresadas tendrán en su diploma de bachiller la certificación internacional *LabelFrancÉducation*, con las garantías y beneficios que eso conlleva.

Por otro lado, es importante señalar que en mayo de 2021 el Liceo fue reconocido como Modelo Educativo Bilingüe (MEB) en francés (por la SED). Esto permitió a la institución tener la comisión para líder bilingüe, cargo que tiene por objetivo gestionar los procesos y recursos necesarios para fortalecer la experiencia de bilingüismo en francés y en inglés; además, ganó dos plazas docentes, fuera del parámetro, para desarrollar el proyecto de francés en primaria, con las que se proyecta organizar la contrajornada de idiomas en 2022.

Esto también permitió iniciar la revisión y mejora del programa de inglés, proceso que dio apertura al pilotaje de enseñanza de contenidos de ciencias en inglés, para fortalecer el proceso bilingüe en ese idioma y la reflexión pedagógica frente a la mejora de la calidad educativa de este otro componente curricular.

Asimismo, fuimos invitados a exponer esta experiencia educativa en el *Congreso de docentes públicos de francés de Brasil Francescola*²⁰, invitación recibida por la Embajada de Francia en Brasil, lo que evidencia cómo nuestra experiencia de bilingüismo ha sido modelo de enseñanza que podría servir de punto de partida para otras instituciones, tales como las pertenecientes al programa *FranCo, Français en Colombie*²¹, de la embajada de Francia en Colombia y del Plan Nacional de Bilingüismo, que vincularon a 20 instituciones educativas oficiales de todo el país para un acompañamiento similar al ofrecido a las IED focalizadas en francés de Bogotá.

Además, hemos cooperado con el Colegio Villemar El Carmen IED en la búsqueda de su *labellisation*, con la ruta de implementación de nuestra experiencia pedagógica en el proyecto institucional de francés. Subrayamos también que esta experiencia de innovación educativa fue insumo para la creación del Sistema de Alianzas y Cooperación Escolar (SACE) de la SED, a cuyo lanzamiento²² fuimos invitados en cabeza de nuestro rector y líder en innovación, Erick Ariza Roncancio, para compartir nuestra trayectoria en la gestión de alianzas estratégicas, como las narradas anteriormente.

Por último, como líder del proyecto de bilingüismo, y gracias a los resultados del proceso, me fue otorgada la beca para estudios en dos módulos del programa *L'Université BELC*²³, a la que acceden por año 48 docentes francófonos de todo el mundo, con el fin de compartir experiencias y actualizarse en metodologías para la enseñanza del francés.

20 Evento desarrollado virtualmente el 17 de junio de 2021.

21 Programa de enseñanza y aprendizaje del francés en Colombia, que se puede consultar en el enlace: <https://eco.colombiaaprende.edu.co/aboutfranco/>

22 Lanzamiento llevado a cabo en noviembre de 2021.

23 *L'Université BELC* es un programa de actualización pedagógica que se desarrolla dos veces al año (invierno y verano), y al que asistí virtualmente en julio de 2021.

Conclusión

La experiencia del proyecto institucional del francés *Faire d'un mot un monde* significó una revolución educativa en la adquisición de un tercer idioma no solo para el Liceo Femenino Mercedes Nariño IED, sino también para la política educativa de bilingüismo de la SED. El reconocimiento internacional del sello *Label FrancÉducation* es evidencia del arduo y permanente trabajo de bilingüismo en el Liceo, el cual ha hecho de la institución un referente distrital y nacional sobre la implementación de proyectos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje del francés.

Producto de esta experiencia se ha elevado la cobertura de la enseñanza de la lengua francesa al 95 % de los programas académicos del colegio, al igual que se ha logrado el mejoramiento de la calidad educativa, registrado en los resultados de las pruebas internacionales DELF y en la formación permanente de docentes liceístas de idiomas, primaria y preescolar. Como institución, seguimos reforzando las alianzas estratégicas con entidades externas como la Embajada de Francia en Colombia, la SED y la Alianza Francesa, entre otras, para solidificar los procesos pedagógicos bilingües e interculturales del Liceo, de Bogotá y de Colombia, en pro de contribuir con nuestra experiencia y trayectoria de innovación educativa al cierre de brechas entre la educación pública y la privada.

Bibliografía de consulta

Biras, P., Denyer, M., Gloanec, A., Witta, S., Briet, G., Colliège-Neuenschwander V. y Fouillet, R. (2019). *Défi 2*. Maison des Langues. https://espacevirtuel.emdl.fr/courses/defi-2/course_modules/ressources

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Deprez, C. (1994) *Les enfants bilingues: langues et familles*. Didier.

Ley 115 de 1994. General de Educación. D. O. 41.214. 8 de febrero de 1994. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ministerio de Educación Nacional (2015). Lineamientos Curriculares: Educación Artística. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?_noredirect=1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje

Pandora, Investigación en Educación Matemática (IEM), donde la curiosidad te hace protagonista

Rubén Felipe Morales Camargo¹
Sindy Paola Joya Cruz²
Rossmajer Guataquira López³
Martha Cecilia Clavijo Riveros⁴
Claudia María Arias Arias⁵
Viviana Uni Muñoz⁶
Angie Carolina Cruz Cáceres⁷
Jairo Nelson Pulido Gómez⁸

Resumen

Este documento presenta la experiencia vivenciada por maestros y estudiantes en la ciudad de Bogotá interesados en la promoción de la investigación y el encuentro con otros. Aborda lo ocurrido durante tres años en las clases de Matemáticas en diez instituciones de carácter público, y la participación de estudiantes y profesores en encuentros de experiencias matemáticas. Surge de la preocupación y reflexión sobre las formas

-
- 1 Maestro de la IED La Concepción. Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: rfelipe.moralesc@gmail.com
 - 2 Maestra de la IED Colegio Isabel II. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: sindyjoya@gmail.com
 - 3 Maestra de la IED Anibal Fernández de Soto. Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: rguataquira@educacionbogota.edu.co

tradicionales de enseñanza de las matemáticas y del conflicto entre las realidades encontradas en aulas colombianas, donde la idea del sujeto deseado en la clase entra en contradicción con la experiencia que viven los estudiantes.

Palabras clave: Matemáticas, experiencias, encuentro, investigación, estudiantes.

La propuesta de innovación de Pandora IEM

Pandora IEM es un colectivo de investigación vinculado a la Red CEPE⁹ que tiene por objetivo resignificar la clase de matemáticas. En este sentido, asume el conocimiento como un encuentro con los saberes culturales a través de diferentes actividades en contextos donde es posible vincular lo que se aprende dentro y fuera de la escuela.

-
- 4 Maestra de la IED CEDID San Pablo. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: marthacclavijor@gmail.com
 - 5 Maestra de la IED San Bernardino. Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: cmarias@educacionbogota.edu.co
 - 6 Maestra de la IED San Bernardino. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Educación Matemática, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciada en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: vivianauni@gmail.com
 - 7 Maestra de la IED Nueva Esperanza. Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: anyulicmatematicas@gmail.com
 - 8 Maestro de la IED Campestre Monte Verde IED. Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jnpulido@educacionbogota.edu.co
 - 9 La Red CEPE, de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, es una institución sin ánimo de lucro que apoya a la Escuela Pedagógica Experimental con propuestas de educación alternativas, sustentadas en la investigación, la epistemología contemporánea y las transformaciones que se están dando en todo el mundo.

En el marco de las dinámicas que propicia Pandora IEM se promueve la investigación, el diálogo, la experimentación, la argumentación, la validación de resultados y la socialización de experiencias. Los estudiantes fortalecen sus habilidades comunicativas y matemáticas, adquieren confianza en sí mismos, reflexionan (experimentan, modelan, problematizan situaciones, formulan y corroboran hipótesis) con las matemáticas en contextos específicos, convirtiéndose en protagonistas de su aprendizaje y encontrando el encanto de las matemáticas.

Su historia comienza en el año 2018. Surge de la preocupación y reflexión sobre las formas tradicionales de enseñar las matemáticas escolares, la incidencia de determinados sistemas de prácticas en las concepciones que se han tejido culturalmente y las consecuencias de tales concepciones en el proceso de aprendizaje.

Esto implica reconocer que en la clase tradicional hay un conflicto permanente entre la idea de sujeto que aprende matemáticas y la experiencia que vivencian los estudiantes; en este sentido, las matemáticas son vistas como un cúmulo de conocimientos ajenos a las realidades de los sujetos, que deben ser aprendidos en unos tiempos específicos con unas respuestas únicas y estáticas (Valero y García, 2014).

Se admite entonces que en el contexto de las instituciones educativas existen estereotipos e ideas culturalmente aceptadas que presentan las matemáticas como un conocimiento únicamente accesible para algunos con «condiciones cognitivas sobresalientes», y a la clase de Matemáticas como un lugar alienante (Radford, 2016) donde continúan siendo enseñadas de acuerdo con los preceptos del modelo educativo transmisivo.

La actividad del aula en el modelo transmisivo es alienante exactamente por la razón que el estudiante no encuentra medios para expresarse. Lo que encuentra frente a él o ella, es un sistema de pensamiento que le es ajeno y que permanece ajeno. El estudiante no logra expresarse a través de un sistema de pensamiento. En el mejor de los casos, el estudiante opera en dicho sistema formalmente (Radford, 2018, p. 70).

El nombre de este colectivo alude al mito de la caja de Pandora por la idea de la curiosidad humana. En el contexto educativo se toma como el poder que tiene el estudiante para abrir la caja en un panorama saturado

de cohibiciones. También se dice que la caja de Pandora contenía la esperanza y este símbolo se asocia a la idea de contribuir a la transformación de las prácticas matemáticas de maestros y estudiantes, para favorecer la investigación, la capacidad de asombro, el hacer con el otro y el aprendizaje colaborativo mediante la indagación y la experimentación.

Pandora IEM es un espacio de creación colectiva que busca suprimir la jerarquización en las interacciones entre docentes y estudiantes. Esto permite darle un significado distinto al aprendizaje de las matemáticas y contrarresta el temor y desagrado que tradicionalmente representa la clase. Además, favorece el desarrollo de la curiosidad, entendida como el deseo de experimentar, descubrir y aprender para dar sentido a lo que se hace.

De acuerdo con lo anterior, se han llevado a cabo ejercicios de reflexión colectivos sobre la práctica docente a la luz de referentes teóricos y del conocimiento profesional de los maestros. Esto ha propiciado el desarrollo de un trabajo situado al interior de las instituciones, orientado desde proyectos de matemáticas liderados por los estudiantes, la socialización de proyectos a través de los Encuentros de Experiencias Matemáticas (EEM) y otros eventos académicos para compartir los hallazgos y construcciones alcanzadas alrededor del encanto de las matemáticas.

A la fecha, Pandora IEM ha desarrollado tres EEM en los colegios Aníbal Fernández de Soto IED (2018), San Bernardino IED (2019) e Isabel II IED (2021); y ha participado en cuatro versiones del Encuentro Juvenil de Matemáticas (2018, 2019, 2020, 2021). Se ha sistematizado y divulgado la experiencia educativa en artículos de revista, capítulos de libro y eventos académicos con el fin de socializar y problematizar las prácticas al interior del aula de matemáticas, así como contribuir en la formación de estudiantes y profesores.

Así mismo, dada la situación de confinamiento por salud pública, el colectivo Pandora IEM creó en el año 2020 el juego interactivo El Viaje de Zuri¹⁰, en el cual las matemáticas se convierten en una herramienta para descifrar acertijos, enigmas, ubicarse espacialmente, así como reconocer hechos históricos y culturales de Bogotá. En palabras de los estudiantes, esta estrategia les permitió aliviar las tensiones producto del

10 Para conocer el juego puede visitar: <https://sites.google.com/view/elviajedezuri/el-viaje-de-zuri>, o escanear el código QR que se encuentra al final del artículo.

confinamiento, aprendiendo matemáticas en relación con otras áreas y conocimientos importantes en su formación.

Figura 1. Docente del Colegio Integrada La Candelaria invitando a la participación del juego: El viaje de Zuri



Actualmente, el trabajo en las instituciones educativas que conforman Pandora IEM se caracteriza por la construcción de conocimiento con el otro, la búsqueda de espacios de trabajo e indagación entre pares, la implementación de diversas estrategias, la logística y la participación en los encuentros. Dichas estrategias y apuestas educativas se encuentran vigentes, en uso y continua transformación, atendiendo a las necesidades de los estudiantes, promoviendo su curiosidad al alentar el descubrimiento y la curiosidad por las matemáticas.

Población a la que se dirige Pandora IEM

Esta experiencia de innovación ha impactado anualmente a cerca de 2000 estudiantes y maestros de Matemáticas de diez instituciones educativas del distrito capital. Estas son: Colegio La Concepción, Colegio Isabel II, Colegio Aníbal Fernández de Soto, Colegio Sierra Morena, Colegio Campesino Monte Verde, Colegio CEDID San Pablo, Colegio San Bernardino, Colegio Nuevo Chile, Colegio Integrada la Candelaria y Colegio Nueva Esperanza, ubicadas en diferentes localidades de la ciudad (Bosa, Kennedy, Ciudad Bolívar, La Candelaria, Usme, Chapinero y Suba).

Figura 2. Estudiantes del Colegio Campestre Monte Verde en el desarrollo de actividades matemáticas



La experiencia que va de adentro hacia afuera de la caja Pandora IEM

Pandora IEM está conformado por un grupo de maestros investigadores que mantienen un ejercicio constante de sistematización, análisis y reflexión de sus prácticas. En ese sentido, entendemos la educación como la constitución de una cultura prefigurativa que responde al empoderamiento y fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes desde entornos investigativos de interés. Esto les permite alcanzar dominios disciplinares y al tiempo entablar relaciones de cuidado del otro.

Acercamiento teórico, interpretar el contexto para transformarlo

En los inicios de Pandora IEM, los docentes pertenecientes al colectivo entablaron tertulias bibliográficas (en 2017), con el objetivo de leer y discutir de manera crítica algunas de las posturas de Poincaré, Russell, Bateson, Peirce y Harré; dichas tertulias fueron acompañadas por el profesor Dino Segura Robayo, quien orientó el trabajo y la problematización de lo que sucede en la clase de Matemáticas.

Las interpretaciones emergentes permitieron establecer códigos y fundamentos teóricos que aportaron respuestas y alternativas frente a lo

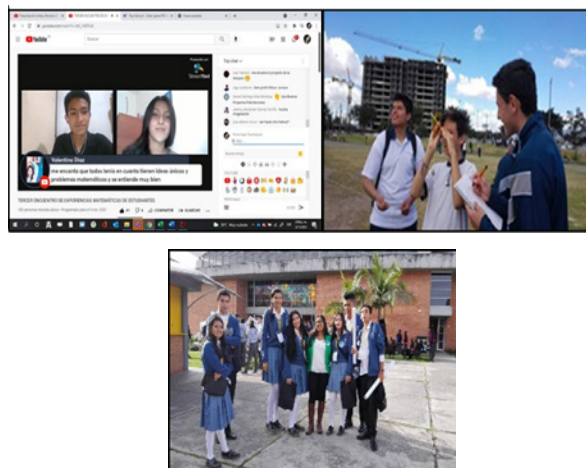
desarrollado en el aula; a la par se realizaron situaciones matemáticas iniciales llevadas a las instituciones educativas con el fin de encontrar un objeto de discusión para el enriquecimiento de los diálogos del grupo.

Las prácticas y experiencias logradas con la aplicación de dichos ejercicios mostraron que las respuestas de los estudiantes y las expectativas de los docentes empezaron a coincidir, y se hizo necesario que las clases de Matemáticas se volvieran más amenas. Se vislumbra así que es posible salir de lo que tradicionalmente «se espera de una clase de Matemáticas», y eso motivó a cada docente a asumir el reto de crear espacios para pensar y analizar junto con los estudiantes el mundo desde y con las matemáticas.

Trabajo en cada institución

Bajo una idea de aprendizaje colaborativo constituida desde el acercamiento a las situaciones abordadas en la clase de Matemáticas, y desde las posturas, conocimientos, dudas e incertidumbres de los estudiantes y profesores, se trabaja en la construcción de ponencias y artículos de divulgación. El propósito es dar a conocer lo trabajado en la clase y también las dudas, retrocesos, aciertos y descubrimientos surgidos. Dicho trabajo se desarrolla en grupos que deben abordar una situación específica, generar mecanismos de divulgación y discusión, asumir en compañía del docente aspectos matemáticos de relevancia y potenciar aprendizajes desde la indagación y la escucha.

Figura 3. Estudiantes del Colegio Isabel II en la realización y participación de actividades presenciales y virtuales



Posteriormente, al interior de cada aula, los estudiantes de los diferentes grupos presentan a sus compañeros lo desarrollado. La producción de cada grupo es revisada por el curso en general, aportando ideas, preguntas, destacando lo interesante, lo positivo y lo que requiere ser mejorado. Una vez finalizadas las presentaciones, los estudiantes reinician el trabajo, buscan atender los comentarios hechos por los demás miembros del curso, realizan los ajustes y presentan nuevamente lo desarrollado, para que de manera consensuada se escoja el trabajo que representará a la institución en los diferentes EEM o eventos académicos.

Encuentros de Experiencias Matemáticas (EEM)

Son espacios académicos creados por Pandora IEM para compartir las experiencias que han tenido los estudiantes con las matemáticas por medio de la divulgación de lo desarrollado en cada institución. Esta es una oportunidad para conversar, reflexionar, mejorar y repensar las prácticas matemáticas. La presentación de cada uno de los trabajos se hace en formato de ponencia, acompañada de un espacio de interlocución donde se puede dialogar en torno al conocimiento matemático, debatir posibles mejoras o fortalezas de las propuestas y ahondar en los aspectos de interés que suscita cada trabajo.

Figura 4. Estudiantes del Colegio La Concepción en Encuentros de Experiencias Matemáticas



Análisis de lo que pasa adentro de la caja Pandora IEM

La propuesta de innovación ha centrado su mirada en el análisis y evaluación continua de los resultados alcanzados en las dimensiones de aprendizaje propuestas por Marzano (2005), que se fundamentan en la espiral de construcción de pensamiento complejo.

Figura 5. Dimensiones del aprendizaje



Fuente: Marzano (2005).

Frente estas habilidades, Pandora IEM ha evidenciado lo siguiente:

1. Las actitudes y percepciones hacia el aprendizaje de las matemáticas cotidianamente son pesimistas y negativas, sin embargo, un gran porcentaje de los estudiantes que han participado de la propuesta de innovación de Pandora IEM han presentado una actitud más empática hacia las matemáticas y una percepción más favorable hacia ellas. De esto dan cuenta algunos relatos y encuestas que se les han aplicado a los estudiantes.

2. La adquisición e integración de nuevo conocimiento por parte de los estudiantes ha mejorado notablemente, ya que los proyectos que se realizan al interior del aula los han impulsado de forma natural a querer aprender, indagar, crear y verificar hipótesis. Esto ha redundado en la construcción de conocimiento por exploración y no por transmisión. Al respecto, se refieren a continuación algunas de las respuestas dadas por estudiantes en un ejercicio de entrevista realizado en 2021, donde se buscó reconocer el impacto de la propuesta de Pandora IEM.

Entrevistador: describe cómo las vivencias en la clase de Matemáticas han aportado a tu formación académica, desarrollo personal y mejoramiento del entorno.

Estudiante 1: las vivencias que nos brindan los entornos académicos nos hacen más críticos, más participativos. Nos enseñan a buscar y reflexionar sobre cosas que no se ven, pero que a través de las fórmulas y números podemos llegar a soluciones reales.

Estudiante 2: el trabajo me ha aportado mucho en la lógica y el pensamiento crítico.

Estudiante 3: en lo personal creo que nos ha ayudado mucho porque este tipo de estrategias requieren de habilidades personales como el liderazgo, el trabajo en grupo, el saber escuchar opiniones y nos ayuda a mejorar estas habilidades en nosotros mismos (Pandora IEM, 2021)¹¹.

3. La profundización y la extensión del conocimiento que permite hacer nuevas conexiones y que se ha logrado gracias a la realización de proyectos cuyas temáticas han partido de problemas reales del entorno que requieren una solución o de grandes cuestiones matemáticas que permiten un margen amplio de maniobrabilidad para los estudiantes. Esta metodología de trabajo en el aula ha reducido el temor a equivocarse (pues no se busca una respuesta inmediata ni fija). Es una invitación a hacer mayor cantidad de intentos e indagaciones; ha ayudado a que los estudiantes se motiven a profundizar para comprender mejor o encontrar conexiones interdisciplinarias que ayuden a encontrar o implementar alternativas de solución y tomar postura frente a situaciones de su cotidianidad.

¹¹ Para profundizar en lo señalado por los estudiantes se puede acceder a: <https://youtu.be/XbyMzSXUURo>

Figura 6. Estudiantes del Colegio Aníbal Fernández de Soto en el proyecto de construcción de mobiliario para las zonas comunes de la institución



4. La adquisición y conocimiento significativo para resolver problemas es una de las dimensiones de aprendizaje más importantes para el grupo Pandora IEM, dado que al interior del colectivo se considera que la matemática debe permitir a los estudiantes desenvolverse adecuadamente en el mundo inmediato que les rodea y ampliar las posibilidades que hoy tienen. Para lograr esto, Pandora IEM ha sumergido a los estudiantes en una matemática dinámica, no estática. Desde esta perspectiva, ellos son los protagonistas de los hallazgos, de las construcciones y de las soluciones. Ellos no solo tienen la posibilidad de aprender matemáticas, sino también de resolver problemas de alta complejidad que les permitan favorecer no solo su aprendizaje sino el bienestar de su comunidad¹².

La propuesta de trabajo comporta una serie de recursos humanos, técnicos y económicos que en su mayoría han sido cubiertos por los integrantes del grupo de investigación, aportados por los estudiantes o

12 Ver entrevista hecha por el IDEP a estudiantes del Colegio Aníbal Fernández de Soto acerca de los aprendizajes logrados con la propuesta de innovación generada por Pandora IEM a través de una de las docentes integrantes del colectivo, Rossmajer Guataquirá López. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uW-T6EiRpW2I>

financiados con recursos de las instituciones educativas. En términos generales, se puede indicar que se comportan del siguiente modo:

- **Humanos:** diez docentes de matemáticas, más de 2000 estudiantes de básica secundaria y media, algunos docentes de otras asignaturas, padres de familia y directivos docentes de las diferentes instituciones educativas.
- **Técnicos:** celulares, computadores (de los docentes o las instituciones), videoproyectores, grabadoras de voz y video. Los recursos audiovisuales creados, ya sea para trabajo en el aula o para su difusión, han sido elaborados usando JClic Autor, Microsoft Office y herramientas de Google. También se han elaborado materiales tangibles para la ejecución de algunas de las experiencias demostrativas.
- **Financieros:** aunque los gastos generados por la implementación de la propuesta han sido asumidos en su mayoría por los integrantes del colectivo, cabe señalar que se ha contado con el apoyo las familias y de las directivas de las instituciones que en algunas ocasiones han financiado los gastos de transporte de los estudiantes para el desplazamiento a las instituciones anfitrionas de los encuentros, gastos referidos a refrigerios, impresión de pósteres o impresión de materiales.
- **Pedagógico:** uso de videos, guías de trabajo, salidas pedagógicas, encuentros de estudiantes y escenarios de discusión.

Seguimiento y evaluación de la innovación en Pandora IEM

El asunto principal que este colectivo de maestros busca impactar y transformar son las prácticas tradicionales transmisionistas que se han gestado dentro de las clases de Matemáticas. Al respecto, debe señalarse que, en concordancia con Bateson (1991), la propuesta de Pandora IEM crea realidades de significado a través de interacciones, conductas y creencias. Esto implica que la evaluación es posible si esas realidades de significado son evidentes en las acciones implementadas y en los resultados que los estudiantes obtienen, no solo en la asignatura escolar, sino en los diferentes espacios de trabajo y discusión en los que intervienen.

Resultados vistos desde la participación de estudiantes en eventos distritales

En 2018 se realizó el primer Encuentro de Experiencias Matemáticas, en el que se presentaron seis trabajos de igual número de instituciones educativas, impactando aproximadamente a 200 estudiantes. En dicha ocasión surgieron dificultades de orden logístico que nos llevaron a considerar la necesidad de ampliar los recursos técnicos disponibles y de hacer el trabajo interinstitucional, para buscar mayor vínculo con directivas y profesores de otras asignaturas.

Figura 7. Construcción de poliedros y polígonos por medio de burbujas, realizados por estudiantes del Colegio San Bernardino



En 2019, al realizar el segundo Encuentro de Experiencias Matemáticas, se logró un vínculo más cercano con directivas y profesores de las instituciones participantes. Esto permitió desarrollar una jornada de discusión y trabajo con las matemáticas, en las que participaron cerca de 1000 estudiantes, en más de 14 espacios de trabajo, juego y discusión sobre las matemáticas. Para esta ocasión se conformó un programa que incluyó una charla magistral dirigida a docentes a cargo del profesor Dino Segura, quien entabló un diálogo en torno a la democratización del conocimiento y el poder del consenso en la promoción de una cultura democrática en el aula.

En 2018, 2019 y 2020 se participó del Encuentro Juvenil de Matemáticas, escenario que ha servido como referente evaluativo, toda vez que los trabajos desarrollados por los estudiantes son presentados y evaluados por un ente externo que desarrolla retroalimentaciones de la propues-

ta en general y, además, posibilita espacios de intercambio mediante la realización de ponencias.

En 2020, tras la implementación de la propuesta titulada El Viaje de Zuri, se realizó una discusión de dicha propuesta en eventos académicos donde fue aceptada para divulgación, luego de pasar por un proceso de evaluación de pares. Esta circunstancia permite indicar que el conjunto de estrategias que desde Pandora IEM se están implementando responde de modo concreto a necesidades surgidas en el aula de clase y a las circunstancias que van enfrentando los campos académicos y que, a su vez, son reconocidas por la comunidad académica como un esfuerzo por modificar las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que existen avances en la implementación de la propuesta, dado que el Encuentro Juvenil ha ido ganando mayor relevancia en las comunidades educativas, y se ha fortalecido al impactar no solo las clases de Matemáticas sino también a la comunidad educativa en general. También porque el trabajo de los diferentes maestros del colectivo goza de aceptación y respaldo institucional, y porque los avances que tienen los estudiantes en términos de apropiación conceptual y dominio de habilidades discursivas, analíticas, de cuidado del otro y escucha activa, se hacen evidentes cuando asumen su rol como ponentes en eventos que reúnen a estudiantes de instituciones públicas y privadas de la ciudad.

Figura 8. Estudiantes del Colegio CEDID San Pablo en el desarrollo de diferentes eventos dentro y fuera de la institución



Resultados a partir de las transformaciones curriculares al interior de las instituciones

Retomando lo mencionado anteriormente respecto a la profundización y la extensión del conocimiento, vista desde Marzano (2005) como la posibilidad de analizar lo aprendido con el fin de extender y refinar la información a partir del razonamiento, se puede indicar que en Pandora IEM la dinámica ha modificado sustancialmente lo curricular en la asignatura escolar de matemáticas y ha propiciado espacios dentro y fuera de la clase donde se interpretan situaciones mediante el conocimiento matemático.

Esto se hace evidente si se consideran las interacciones de profesores y estudiantes en Pandora IEM, que no están centradas en un modelo transmisivo, sino que se dan en términos de trabajo colaborativo. También, desde la forma de trabajar con las matemáticas, dado que no se orienta desde un plan de estudios secuencial, sino que se hace a partir de la interpretación y el análisis de situaciones, donde las matemáticas constituyen un recurso.

Figura 9. Estudiantes del Colegio Nueva Esperanza en el proyecto que vincula la fabricación de chocolate con las matemáticas



De modo paralelo, se percibe en el desarrollo de las clases una mayor apropiación conceptual, dado que el estudiante usa las matemáticas para dar a conocer lo que ha trabajado. Eso obliga a modificar de los planes de estudio para establecer aspectos cualitativos y cuantitativos que den cuenta de lo que efectivamente alcanza al estudiante, y de aquello que conceptualmente se moviliza cuando se encuentra con otros y actúa frente a una situación que puede ser interpretada desde y con las matemáticas.

Resultados en torno a la implementación de proyectos institucionales orientados a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

La propuesta de Pandora IEM ha impactado de gran manera las instituciones educativas que hacen parte del colectivo. A la fecha, en las diez instituciones se desarrollan proyectos institucionales orientados a la enseñanza de las matemáticas que abordan propuestas que posteriormente son difundidas en los EEM y otros eventos académicos. Algunos de esos proyectos ya se encontraban en ejecución, pero se han adherido al colectivo. Esto ha enriquecido la experiencia y ha posibilitado intercambios que permiten mejorar la propuesta.

Figura 10. Estudiantes del Colegio Sierra Morena



Algunos de los proyectos institucionales que alimentan el trabajo del colectivo Pandora IEM son: Infinito potencial, Entropía - Escuela de matemáticas, Semillero de indagación Anfesiano y Matebits; estos proyectos se encaminan a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, desde la inclusión de contextos de discusión asociados a la idea de infinito, el uso de las matemáticas en la interpretación de fenómenos y los dispositivos digitales como elemento para el análisis del movimiento y el cálculo.

El hecho de que estos proyectos tan diversos hayan surgido o adherido al colectivo revela que el interés por propiciar espacios de discusión en don-

de los estudiantes sean protagonistas es relevante, no solo como elemento que potencia el aprendizaje, sino como herramienta de trabajo que favorece intercambios, permite el encuentro con otros y transforma realidades vinculadas al saber matemático, posibilitando comprensiones amplias respecto a la realidad, las matemáticas y demás saberes que las vinculan.

Conclusiones de la propuesta de Pandora IEM

Las conclusiones de la experiencia de innovación se describirán con relación a los cambios observados en los tres polos del proceso de enseñanza aprendizaje: estudiantes, profesores y conocimientos.

- **Estudiantes.** Quienes que han hecho parte de la propuesta de innovación que ha implementado Pandora IEM han mostrado cambios respecto a su actitud frente a la clase. Se han mostrado más motivados e interesados y han manifestado emociones positivas hacia el aprendizaje de las matemáticas. Esto ha contribuido a que mejoren las interacciones estudiante-estudiante, estudiante-profesor y estudiante-saber en torno a las matemáticas.

Sus discursos frente al deber ser de la clase de Matemáticas, de los contenidos de la clase y de la labor del docente han ido cambiando. Ellos mismos asumen un papel principal en lo que se hace en la clase y en los aprendizajes que se pueden lograr o construir en la misma. Su participación se ha hecho más dinámica y menos mecánica. Sus actitudes son movidas por la curiosidad y no por la nota, cambiando así la recepción pasiva de información por la construcción de conocimiento.

- **Profesores.** Han experimentado cambios en sus prácticas discursivas, operativas y normativas. Sus discursos han pasado de decir todo lo que el estudiante debe hacer en la clase, para pronunciar palabras de aliento y enunciar pistas en la búsqueda de información, en la generación de hipótesis y en la prueba de estas.

Sus prácticas operativas han pasado de demostrar y confirmar el saber único que es objeto de conocimiento a caminar junto al estudiante en el descubrimiento del(los) saber(es) que están inmersos en la solución de diversas situaciones problema. De esta manera, en las prácticas matemáticas se ha priorizado a los estudiantes

como actores principales, y en acuerdo mutuo se establecen las normas que orientan las acciones, los propósitos a alcanzar y las estrategias de mejora que se deben dar en el aula de clase.

- **Conocimientos.** Lo trabajado en clase dejó de ser un listado de temas que se deben ver en un límite de tiempo y espacio (muchas veces sin contexto ni profundidad), para convertirse en un abordaje de situaciones problema que son objeto de estudio en la clase y que surgen a partir del interés o de las propuestas de los estudiantes dentro de un contexto real. De esta manera, no es necesario determinar con antelación las matemáticas que dotarán de sentido a la situación y mucho menos los niveles de profundidad con los que se hará el abordaje.

Socialización de la propuesta Pandora IEM

En el ámbito institucional la propuesta de trabajo del colectivo ha sido conocida gracias al desarrollo del Encuentro de Experiencias de Pandora IEM (2018, 2019, 2021) y a los logros que han obtenido los grupos de indagación de estudiantes en eventos académicos de la ciudad.

Figura 11. Socialización de proyecto de los estudiantes del Colegio Nuevo Chile



En el contexto local se ha participado en el Encuentro Distrital de Educación Matemática (EDEM 2018, 2019, 2020), el Encuentro de la Red de la Escuela Pedagógica Experimental (Red CEPE, 2019) y en el Encuentro Juvenil de Matemáticas (ponentes especialistas, 2021). En estos eventos se han dado a conocer las apuestas educativas que han realizado algunos de los docentes, gestadas al interior del grupo de investigación, y la metodología de trabajo, las reflexiones sobre la práctica y los resultados alcanzados en el plano internacional. El colectivo de maestros participó como ponente en el Congreso Internacional Dokuma 2020, dando a conocer a Pandora IEM como grupo de investigación, y socializó la propuesta de trabajo en el aula de matemáticas denominada: Posibilidades de la interdisciplinariedad del arte floral.

Publicaciones de Pandora IEM

La experiencia de aula denominada Posibilidades de la interdisciplinariedad del arte floral, con autoría de los docentes Martha Cecilia Clavijo Riveros, Sindy Paola Joya Cruz y Rubén Felipe Morales Camargo, fue publicada en el libro digital *Dokuma* (2018). En esta publicación se dio a conocer una experiencia de aula en la que se reintentó la clase de matemáticas al cuestionar una costumbre cultural: ¿por qué se venden flores en septiembre?

En esa experiencia, el trabajo con plegado y el análisis de las cantidades referidas a costo de los insumos y ganancia total posventa de flores elaboradas por papel suscitó la discusión respecto a las variables que debe considerar un comerciante antes de establecer el precio de venta de un producto.

Así mismo, se tuvo la oportunidad de escribir el artículo denominado Pandora IEM: un grupo donde la curiosidad mantiene viva la esperanza, para la revista *Nodos y Nudos* de la Universidad Pedagógica Nacional (Pulido Gómez *et al.*, 2019). En este artículo se dieron a conocer la trayectoria y las apuestas en educación en matemáticas realizadas por el grupo de investigación desde sus inicios hasta 2019.

Para finalizar, el profesor Rubén Felipe Morales Camargo en su artículo ¿Y tú que desechas? Una discusión de aspectos medioambientales en la clase de matemáticas, publicado en la revista *Educación y Ciudad* (2021), relata la experiencia de aprendizaje desarrollada en la clase de Matemáticas alrededor de la idea del manejo adecuado de residuos sólidos en

los hogares y de las representaciones sociales de lo ambiental. El análisis de variables se hizo en torno a la frecuencia, lugares y modalidades de recolección de los residuos, así como el impacto de la acumulación de residuos en las calles.

Referencias

- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Carlos Lohlé-Planeta.
- Marzano, R. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual del maestro* (2.ª ed.). Iteso.
- Morales Camargo, R. F. (2021). ¿Y tú qué desechas? Una discusión de aspectos medioambientales en la clase de matemáticas. *Revista Educación y Ciudad*, (40), 99-111. <https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2459>
- Pulido Gómez, J., Guataquira López, R., Joya Cruz, S., Clavijo Riveros, M., Muñoz, V. y Morales Camargo, R. (2019). Pandora: un grupo en donde la curiosidad mantiene viva la esperanza. *Nodos y Nudos*, 6(47), 49-62. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num47-8471>
- Radford, L. (2016). On alienation in the mathematics classroom. *International Journal of Educational Research*, (79), 258-266.
- Radford, L. (2018). Algunos desafíos encontrados en la elaboración de la teoría de la objetivación. *PNA*, 12(2), 61-80.
- Valero, P. y García, G. (2014). Matemáticas escolares y el gobierno del sujeto moderno. *Bolema*, 28(49), 491-515. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a02>

Bibliografía de consulta

- Barell, J. (1999). *Aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Editorial Manantial. <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/02/293316379-el-aprendizaje-basado-en-problemas-john-barell.pdf>

Loizate, M. (2015). *Storytelling transmedia: factores que influyen en la participación activa del usuario en campañas publicitarias basadas en estrategias de storytelling transmedia* [trabajo final de maestría] Universitat Autònoma de Barcelona. <https://core.ac.uk/download/pdf/78533444.pdf>

Morin, E. (1999). *Ciência com consciência*. Editorial Bertrand Brasil.

Morin, E. (2000) *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Editorial Bertrand Brasil.

Pandora IEM (16 de noviembre 2021). *Aportes* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/XbyMzSXUURo>



Código QR para acceder a El viaje de Zuri



Código QR para acceder a la página de Pandora IEM

Semillero de Pensamiento Político. Narrativas, memoria y cultura de paz

José Joaquín Vargas Camacho¹

Resumen

El Semillero de Pensamiento Político es una apuesta que ha construido diferentes espacios de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la Institución Educativa Distrital Confederación Brisas del Diamante. A lo largo de nueve años ha vinculado a los estudiantes y sus narrativas en otras formas de hacer escuela, otras formas y modos de enseñar, aprender y transformar los diversos discursos que la atraviesan. La memoria, las narrativas y las historias de vida se consolidan como fuentes en la construcción del conocimiento, un conocimiento otro, que da cuenta de la escuela actual, sus tensiones, conflictos, prácticas y discursos. Una escuela cifrada en el contexto propio del posconflicto, que habla desde sus protagonistas.

Palabras clave: memoria histórica, conflicto armado, reparación simbólica, narrativas, infancia, escuela, posconflicto.

¡Incómodos en el mundo!

En la IED² Confederación Brisas del Diamante es posible encontrar diferentes situaciones que atraviesan a la población estudiantil; en este caso se hace referencia a los estudiantes que se registran como víctimas

1 Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Comunicación-Educación, Universidad Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: jjvargasc@educacionbogota.edu.co

2 Institución Educativa Distrital.

del conflicto armado. Tal situación ha sido el principal motor en la búsqueda de consolidar el Semillero de Pensamiento Político alrededor de la memoria, las narrativas y la cultura de paz como formas de reparación simbólica para estos estudiantes y sus familias.

A esta realidad se sumó el hecho de que, en la institución, como en muchos otros escenarios escolares, la formación ciudadana se limitaba a los tiempos de clase destinados a las áreas de Ciencias Sociales y Democracia. Esta situación nos llevó a pensar en crear espacios distintos a los institucionalizados para poder establecer diálogos entre el aula, la escuela, los estudiantes, sus problemáticas y trayectorias dentro y fuera del colegio. En otras palabras, tener alternativas más flexibles en cuanto a tiempos, temas y actividades a realizar.

En la formulación y desarrollo de la propuesta surgieron varios cuestionamientos que se resumieron en una pregunta orientadora: ¿cómo consolidar el colegio como escenario de procesos que conlleven la reparación simbólica de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia?

¡Todos podemos contar una historia! (justificación)

La enseñanza de las ciencias sociales hoy está en procura de vincular diferentes formas, elementos, prácticas y discursos que involucren a los sujetos y sus voces en los procesos de construcción del conocimiento. Y al hacerlo, surgen algunas de las necesidades propias de la escuela contemporánea, más ligadas a los sujetos mismos y a la importancia que tiene para ellos ser escuchados. Abordar la enseñanza de las ciencias sociales desde la oralidad, motivada por ejercicios de memoria en el aula, conlleva construir estrategias que convoquen las voces de los protagonistas como materia prima del tejido polifónico de la memoria individual y colectiva.

Desde allí se construye esta propuesta de innovación pedagógica en la que convergen las narrativas, la memoria y los discursos que transitan, emergen y resignifican la escuela, entendiendo la experiencia de las y los estudiantes como el insumo primordial en el escenario de producción de memoria y cultura de paz.

¿Quiénes somos? (población y contexto)

La IED Confederación Brisas del Diamante, ubicada en el barrio Vista Hermosa, localidad 19, Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá, está conformada por tres sedes: Sede A (sede principal), Sede B (Manitas), Sede C (Villas). La sede principal cuenta con todos los grados de secundaria (básica y media) y dos grupos que pertenecen al programa Volver a la escuela (procesos básicos y primaria acelerada); en las sedes B y C funcionan los grados de educación básica primaria.

La mayoría de los estudiantes habitan en barrios que circundan el colegio, estratificados como uno y dos. Un porcentaje bastante significativo de estudiantes del colegio se registra como víctima del conflicto armado. De acuerdo con el Sistema Integrado de Matrículas y el Registro Único de Víctimas 2021, la totalidad de estudiantes víctimas del conflicto armado que asisten a instituciones educativas públicas en la localidad de Ciudad Bolívar es de 11 580, de los cuales 445 son estudiantes activos de la IED Confederación Brisas del Diamante.

En este sentido, en la localidad, y por ende en el colegio, encontramos poblaciones campesinas, comunidades indígenas y comunidades afros desplazadas de sus territorios de origen y obligadas a establecerse en la ciudad. El desempleo y la informalidad son las principales formas de economía familiar, de ahí que los menores deban también, en muchas ocasiones, ser parte activa en la generación de ingresos para sus hogares. Y con este panorama, y a la luz del Proyecto Educativo Institucional (PEI) denominado Comunidad que aporta herramientas y estrategias para la construcción de proyectos de vida, es que se ha tejido el Semillero de Pensamiento Político.

Entretejer el proyecto, el horizonte institucional, el PEI y las realidades y necesidades de los estudiantes del colegio es lo que ha marcado la ruta de acción durante estos años de trabajo continuo, en los que se ha construido esta iniciativa de memoria, paz y reconciliación. Cada estudiante que transforma su lectura del mundo desde la paz y la reconciliación es un transformador de su familia, su entorno y la sociedad.

Por eso es posible afirmar que quienes se benefician de la existencia de este espacio educativo y de construcción colectiva no son solo los estudiantes y docentes de la institución, sino también las familias, los

habitantes de la localidad y, en general, un país que reclama acciones encaminadas a la construcción de una cultura de paz y reconciliación.

Horizonte de la iniciativa (objetivos)

A partir de las premisas del horizonte institucional y dando respuesta a las necesidades de las niñas, niños y jóvenes del colegio, nuestra iniciativa en innovación educativa pretende hacer una lectura de las realidades que componen las dinámicas propias del colegio. Realidades que en su mayoría están marcadas por escenarios y experiencias de violencia, discriminación y marginalidad. Así, el Semillero de Pensamiento Político se ha desarrollado siguiendo criterios y acciones que acercan a la comunidad a iniciativas de memoria, paz y reconciliación, específicamente para lograr los siguientes objetivos:

- Generar diálogos en la escuela, entre la memoria, las narrativas y las voces de niñas, niños, jóvenes y adolescentes, y el contexto escolar como escenario de construcción y reparación colectiva de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia, vinculando ejercicios de memoria en el aula y otorgando a las narrativas el carácter de insumo en el desarrollo de la relación enseñanza-aprendizaje, donde sus protagonistas se asumen como eje principal del ejercicio.
- Establecer diferentes ejercicios de memoria en el aula que acerquen a los estudiantes y a la comunidad educativa a las iniciativas de memoria, paz y reconciliación.
- Consolidar en la institución educativa espacios (direcciones de grupo, eventos, socializaciones, foro institucional, etc.) que involucren las reflexiones y producciones de los estudiantes en la construcción de un escenario escolar mediado por la memoria, la paz y la reconciliación.

Pensando, analizando y construyendo (metodología)

La experiencia se asume metodológicamente desde un enfoque cualitativo, dado su interés por comprender la realidad a través de las voces de los sujetos que participan en el proyecto. Por esa razón, parte de las percepciones que estos construyen de su propio contexto y crea así po-

sibles transformaciones. Este enfoque busca describir «las actividades aparentemente desordenadas y complejas que componen la acción social, no para reducir su complejidad, sino para explicarla» (Blommaert y Jie, 2010, p. 12).

Bonilla-Castro y Rodríguez (2013) abordan también el método cualitativo, en su interés por comprender la realidad a través de la mirada de los sujetos que significan su propio lugar de enunciación. Es decir, no se parte de supuestos teóricos, sino de elementos que logren conceptualizar la realidad social. Asimismo, el método cualitativo se incorpora al proyecto para que los sujetos, sus vidas, experiencias, prácticas y discursos sean las que definan cada una de las acciones del Semillero de Pensamiento Político.

En este sentido, «los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal» (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2013, p. 86) permiten que, desde sus narrativas y experiencias de vida, sea posible identificar necesidades y particularidades que configuren escenarios alternativos y propicien formas de resistencia y transformación a las lógicas hegemónicas del saber y los saberes en la escuela.

Trazando caminos (descripción de la propuesta)

Primer paso (primeros años)

Los primeros pasos consistieron en crear espacios de discusión sobre temas propios de la cotidianidad de las vidas de los estudiantes en el contexto escolar y familiar, buscando siempre vincular estas «otras temáticas» con el currículo de las asignaturas que componen el área de Ciencias Sociales. Se usaron básicamente las «horas libres» de los docentes del área y se invitaba a todos los estudiantes, quienes asistían de manera voluntaria. Las y los interesados debían comentarlo con el o la docente a cargo de la clase con la cual coincidía el espacio para llegar a un acuerdo sobre cómo subsanar la inasistencia.

El voz a voz sirvió para difundir la existencia de los espacios de encuentro y pronto estudiantes de diferentes grados comenzaron a asistir. La idea no era seguir un currículo o un objetivo específico, sino dialogar desde las voces de los estudiantes sobre temas relacionados con sus problemáticas, su contexto y entorno, para lograr ejercicios de resistencia y

transformación de las prácticas escolares dominantes, en las cuales poco o nada se ven representadas sus necesidades. Así lo afirma Brillith Isaza, egresada de la institución, cuando asegura que «el semillero siempre ha tenido como premisa el reconocimiento de nuestro propio ambiente social y político» (2021).

El objetivo fue, justamente, fracturar y proponer otras formas de hacer escuela, de dialogar con el currículo y con los espacios escolares desde un ejercicio descolonizador. Eso implicó pensarnos como otra escuela; una que involucra las necesidades propias del contexto de los estudiantes desde sus voces, sus experiencias y narrativas. Una escuela insurrecta que:

Existe en los procesos de auto-formación [*sic*] y configuración de aprendizajes propios que descolonizan los saberes hegemónicos al atreverse a des-curricular [*sic*] los currículos oficiales y reinventar el ejercicio de formación en su vínculo entre socialización y subjetivación colectiva, inspirados en los conocimientos producidos al interior de las culturas y los movimientos sociales y comunales (Botero Gómez, 2015, p. 249).

Desde el principio se apuntó a consolidar un grupo heterogéneo con estudiantes de diferentes edades y grados. Luego, en un siguiente paso, se consolidó un semillero con el que se empezaron a realizar salidas pedagógicas orientadas a afianzar la relación territorio, memoria y escuela.

Segundo paso (territorio, memoria y escuela)

En medio de los diálogos que se tejían en los encuentros con los estudiantes emergía constantemente la importancia del colegio como un lugar que ofrecía tranquilidad y paz, pero sobre todo seguridad. Entonces, la relación territorio, memoria, escuela y cultura de paz fue direccionando las discusiones. Se comprendió, a través de las narrativas de los estudiantes, que «los conocimientos son producidos en un contexto específico, que ha sido producto de una historia y de unas relaciones sociales, y tienen diferentes grados de apropiación y formas de socializarse» (Castaño, 2011, p. 572).

Luego comenzaron otras actividades como talleres y salidas pedagógicas que tenían como objetivo reconocer el territorio no solo un lugar físico que se recorre, sino que es también un espacio de sentidos y significa-

dos «sobre el cual queda inscrita la cultura, las huellas y marcas dejadas por quien o quienes lo habitan, pero también un espacio depositario de recuerdos. Se trata de una de las formas de objetivación de la propia cultura» (Chávez, 2008, p. 27). Estos recorridos nutrieron sustancialmente el proyecto, pues el territorio se convirtió en un objeto de la memoria.

Los talleres que se realizaron consistían en que los estudiantes reconocieran, significaran y resignificaran el colegio en el contexto de la localidad y la localidad en la ciudad. Para este fin se hicieron varias salidas pedagógicas y se participó en eventos como la Prebiental en Educación y Cultura de Paz en la Universidad Distrital, el Encuentro de líderes de Ciudad Bolívar en el colegio Antonio García y un taller de memoria y territorio en un encuentro con docentes de Honduras.

También se visitó el centro histórico de la ciudad, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, el Congreso de la República (en esta visita tuvimos la oportunidad de participar en una actividad en la Comisión de Ética del Senado de la República), y la más importante fue la salida que titulamos *Ruta libertadora*, a la cual pudimos llevar a 90 estudiantes del semillero hasta la ciudad de Tunja, con paradas en la represa del Sisga, el municipio de Ventaquemada y el Puente de Boyacá. Mariam González, egresada de la institución, quien participó de este recorrido aseguró que «[...] la salida fue muy relevante para mí, la verdad nunca había ido a Boyacá. Para mí fue muy significativo el escuchar una historia que es nuestra, creo que el sentido de pertenencia debemos tenerlo todos» (2021).

En esta etapa de nuestro proyecto fue de vital importancia la vinculación con dos programas de la SED: Incitar (Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades) y el PIECC (Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia), pues a través de estos se logró la financiación de las salidas pedagógicas y el acompañamiento al proyecto. Con los recursos destinados al proyecto por parte de Incitar se obtuvo una cámara fotográfica que fue clave para el inicio de la siguiente etapa.

Tercer paso (memoria audiovisual)

La cámara fotográfica entregada por el programa Incitar permitió un acercamiento de los estudiantes del semillero a la producción audiovisual. En este tercer paso del proyecto, denominado Memoria Audiovisual, acudimos también a celulares y otros dispositivos tecnológicos

para grabar entrevistas y relatos de personas que eran o habían sido parte del conflicto armado, y de sus propias familias.

Apareció entonces otro actor en el proceso: el equipo de atención a estudiantes víctimas del conflicto armado de la secretaría, el cual llevó al colegio una serie de talleres sobre formación audiovisual. En un principio se planearon tres talleres, pero debido a la gran receptividad del grupo de estudiantes se convirtieron en diez sesiones, de tres horas cada una, en las que aprendieron sobre lenguaje audiovisual y manejo de equipos.

A finales de 2017 y durante todo el 2018 se dio el proceso de creación de los productos audiovisuales. Cada dos semanas los estudiantes se reunían con la docente perteneciente al equipo de atención a estudiantes víctimas del conflicto de la SED, quien se encargaba de liderar los talleres de formación audiovisual. A ella se sumaron tres estudiantes de fotografía de la Corporación Universitaria Taller Cinco, quienes al conocer el proyecto decidieron trabajar en conjunto con el colegio.

Los talleres de audiovisuales con estudiantes de las universidades nos enseñaron a divertirnos, a pensar mejor en un futuro, descubrir eso que otros no han descubierto. Nos enseñaron a ver el arte con diferentes materiales; el arte no es solo lo bello, no es algo inalcanzable (C. Bernal, comunicación personal, 20 de abril de 2020).

Los tres voluntarios también ayudaron a desarrollar una de las mejores experiencias para los estudiantes del semillero. Se trató de una visita a las instalaciones de la Corporación Universitaria Taller Cinco en la que pudieron trabajar, durante todo un día, en un estudio de grabación. Esta actividad fue gestionada por los estudiantes de fotografía de la universidad y el transporte fue financiado con recursos que el colegio asignó al proyecto.

Toda esta formación otorgó a la escuela otro sentido, pues los estudiantes empezaron a ser quienes realmente producían el conocimiento, el cual se veía reflejado en entrevistas o grabaciones. Además, consolidó nuevas formas de aprendizaje y de construcción de escenarios de memoria histórica a través de las narrativas digitales y audiovisuales.

Los productos audiovisuales del semillero fueron expuestos en un espacio llamado el Museo Nacional de la Memoria, en el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá en su versión del año 2018.

En este recorrido audiovisual el semillero se amplió y abrió la línea de interculturalidad, para que otros estudiantes motivados pudieran pertenecer al proyecto. Nació entonces Memorias Afro, y gracias al acompañamiento del equipo de educación intercultural y grupos étnicos de la SED se llevaron a cabo varios talleres sobre interculturalidad y lucha contra el racismo.

Acudiendo a la vocación del proyecto, se realizó el taller de cine Tejiendo identidad -en el marco de la implementación de la Cátedra de Estudios Afro en la institución educativa-, el cual reunió a varios estudiantes pertenecientes a comunidades afros durante sesiones de dos horas.

Este fue el inicio de un proceso en el que los estudiantes complementaron su formación en producción audiovisual con la de creación de guiones; todo enfocado en experiencias propias ligadas al territorio, la escuela y la memoria histórica.

Cuarto paso (enseñar y aprender entre pares)

En este cuarto momento, dividido en dos etapas, los protagonistas fueron única y exclusivamente los estudiantes. La primera etapa consistió en compartir los conocimientos adquiridos por los miembros del semillero con otros estudiantes del colegio interesados en conocer y aprender sobre el lenguaje audiovisual en clave de memoria histórica. Se ofrecieron alrededor de seis espacios de formación, cada uno de tres horas aproximadamente, cada 15 días. Este proceso fortaleció aún más el vínculo de los estudiantes con el semillero y los empoderó en las dinámicas de la enseñanza-aprendizaje.

La segunda etapa consistió en desarrollar talleres sobre arte y memoria en los diferentes cursos de la institución. Para ello se vinculó a estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional al proyecto, por medio de la docente Laura Rodríguez, quien fue el puente de comunicación entre el semillero y la universidad.

Fueron dos jornadas de trabajo en grupos integrados, cada uno, por tres estudiantes de la universidad y dos del semillero. El aprendizaje entre pares permitió intercambiar experiencias, vivencias y narrativas, e im-

pulsar la transformación de la escuela a partir de la inserción de repertorios distintos a los históricamente construidos como hegemónicos.

Consolidando alternativas (resultados)

Durante los últimos años, gracias al Semillero de Pensamiento Político, en el colegio se ha posicionado el discurso de la memoria histórica, la cultura de paz y la reparación simbólica de estudiantes víctimas del conflicto armado como parte importante de todo el andamiaje institucional. Estos conceptos se llevan a la práctica en la vida cotidiana, y se logran transformar los discursos que se tejían sobre estudiantes víctimas del conflicto armado por parte de toda la comunidad educativa.

El proyecto se ha posicionado al punto de contar con fechas específicas dentro del cronograma institucional, que buscan socializar los productos de los estudiantes y afianzar en toda la comunidad educativa espacios de reflexión sobre la importancia de la memoria histórica en tránsito hacia la no repetición del conflicto. Estas fechas son: el 9 de abril, como Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas del Conflicto, y el día de las memorias, que usualmente se conmemora la segunda semana de agosto. En estas fechas se realizan actividades para docentes y estudiantes (ejercicios de memoria desde el sentir, pensar, imaginar) que abordan problemáticas asociadas a los procesos de memoria y reparación de las poblaciones víctimas del conflicto armado.

La IED Confederación Brisas del Diamante hoy es reconocida en el ámbito distrital como uno de los colegios líderes en procesos de memoria histórica y reparación simbólica con estudiantes víctimas del conflicto armado. Este reconocimiento se ha dado por todo el trabajo desarrollado con el Semillero de Pensamiento Político.

Gracias a este proceso, el colegio fue priorizado por el equipo de atención a estudiantes víctimas del conflicto armado de la SED, para participar del taller de creación e intervención de la flor «nomeolvides», símbolo de la memoria, de las historias de vida y resistencia que tienen por contarnos los estudiantes víctimas del conflicto armado, que fue ensamblada e intervenida por los estudiantes y profesores con creaciones relacionadas con la memoria.

En el ámbito local, el proyecto ha participado en los foros institucionales de los años 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019, y en los foros locales de los años 2015 y 2018. Los estudiantes del semillero participaron en eventos tan importantes como el Museo Nacional de la Memoria en el marco de la Feria Internacional del Libro de 2018, donde pudieron compartir sus productos audiovisuales con estudiantes de otras instituciones educativas. También en el Primer Encuentro Distrital de Docentes y Estudiantes Constructores de Memoria para la Paz y la Reconciliación.

Otro evento en el que participaron los estudiantes fue en el I Encuentro Tejiendo Saberes: Diálogos entre Comunidades y Escuelas para «Aprender-nos a Pensar». Este evento se desarrolló en las instalaciones de la Universidad Uniagustiniana y fue un espacio que permitió compartir y nutrir las discusiones que sostienen los estudiantes del semillero.

En plano internacional, el proyecto ha participado en tres eventos: en el VIII Encuentro Internacional de Historia Oral y Memorias (Bogotá, 2019), con la ponencia titulada Narrativas, memoria y escuela: un ejercicio de memoria en el aula; en el XIX Congreso Colombiano de Historia (Armenia, 2019), al que se llevó la ponencia Memoria, escuela y resistencias: un ejercicio desde las narrativas digitales. Finalmente, el semillero participó con la ponencia Un ejercicio de memoria desde el sentir, pensar, imaginar; en el Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación Educativa y Saber Pedagógico (Ciudad de México, 2019).

El proyecto ha sido ampliamente visibilizado, al punto de convertirse en objeto de estudio para estudiantes de pregrado y posgrado, como en el caso de la tesis Representaciones sociales de formación ciudadana en dos colegios públicos de Bogotá (2020), escrita por Yineth Paola Duarte y Yeraldín Nemocón, realizada para obtener el título de Licenciatura en Psicopedagogía y Psicología de la Universidad Pedagógica Nacional; y la tesis titulada Aportes al debate de currículo del área de ciencias sociales desde memorias históricas y culturas de paz, investigación realizada por Diego Andrés Rodríguez (2020) para optar por el título de Magister en Educación-Comunicación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

No obstante, el mayor logro del semillero es haber podido vincular la memoria histórica a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las cien-

cias sociales en la IED Confederación Brisas del Diamante, así como haber impulsado la apropiación y el reconocimiento de la comunidad educativa frente a la importancia de la escuela como escenario de reparación simbólica para poblaciones víctimas del conflicto armado.

Diferentes miembros de la comunidad educativa lo confirman. Héctor Raúl Hortúa, rector de la institución, por ejemplo, aseguró que «el semillero tiene un protagonismo enorme en nuestra institución. Es la oportunidad que tienen los estudiantes, las niñas, los niños, para tomar otros rumbos y visualizar una dinámica distinta de la sociedad» (2021).

Por su parte la docente Islena Peña, del área de Matemáticas, señaló que el semillero «es relevante para nuestra institución porque se convierte en una herramienta pedagógica de aprendizaje y una acción social que permite la reconstrucción de tejido social». En el mismo sentido, Rosa Rivera, docente del área de Comercio, asegura que «es importantísimo porque se generan procesos de liderazgo, fortalece en los jóvenes esa capacidad de trabajar por la comunidad» (2020).

Yuli Herrera, docente del área de Ciencias Naturales, recalca que «el semillero es un proyecto que moviliza pensamiento (...) que termina contribuyendo a que los jóvenes y nosotros los maestros también cuestionemos, reflexionemos, asumamos posiciones, asumamos compromisos frente a la realidad que nos rodea» (2021). En ese sentido, se manifestó también Rosa Mahecha, acudiente de una estudiante integrante del semillero, al decir que «a mi hija le ayudó mucho, aprendió mucho sobre el pasado, así mismo a relatar todo lo que aprendió».

Como se puede ver, el proyecto es muy importante para la comunidad: estudiantes, docentes, familias, habitantes del barrio y la localidad; lo cual ha permitido sortear dificultades como la falta de presupuesto, los tiempos y espacios institucionales, y la pandemia. Esta apropiación ha sido motor de la autogestión y la construcción colectiva; también ha permitido tejer lazos en la comunidad que fortalecen la identidad de todos los que hacen parte del proyecto, como lo confirmó el estudiante activo Cristian Bernal al decir que «el Semillero de Pensamiento Político ha armado muchísimos lazos de personas que no se sienten identificadas consigo mismas y con la comunidad educativa» (2020); o como lo vivenció Lina Ibargüen, egresada de la institución, quien aseguró que «el semillero llegó para ayudar a conocerme, a indagar sobre mis ante-

pasados y a sentirme orgullosa de mí misma» (2021).

De esta forma se legitima la importancia de construir espacios de enseñanza-aprendizaje donde otros saberes sean posibles en la escuela. Es el caso del desarrollo de habilidades comunicativas y la alfabetización tecnológica que, inherentes a los procesos del Semillero de Pensamiento Político antes descritos, aportan otras maneras de enseñar y otros modos de aprender en el escenario escolar.

Prueba de ello es que estudiantes como Maicol Rodríguez afirman que «en los diferentes talleres he llegado a despertar muchos de los intereses que no podía llegar a ver como un talento o un enriquecimiento de manera intelectual. Me ha ayudado a formar mi carácter como persona, me ha despertado habilidades».

A lo anterior se suma el hecho de que superar las dificultades ha permitido fortalecer los lazos colectivos, otros aprendizajes y, sobre todo, ha mostrado de la importancia de construir sobre la dificultad.

Durante el 2020, cuando la virtualidad se posesionó de la escuela transformándola y llevándola a otros lugares, el Semillero de Pensamiento Político, desde su vocación de aprendizaje de otros saberes, participó en el proyecto Pandemia y Escuela en Bogotá: crónicas de maestras y maestros, 2020; una iniciativa en la que por medio de talleres y encuentros virtuales los estudiantes pudieron ser parte de la elaboración de un pódcast en el que la memoria, sus voces y experiencias fueron las protagonistas.

Al respecto, Juley Nope dice que «hacer el pódcast fue una experiencia llena de felicidad y esfuerzo. Logramos hacer cosas que creímos que no íbamos a lograr, tener el reconocimiento en bastantes lugares» (2021).

A modo de conclusión

La escuela pública en Bogotá, sobre todo en localidades históricamente empobrecidas, segregadas y marginalizadas, es el lugar donde convergen estudiantes provenientes de diferentes territorios del país, convirtiéndose así en un espacio donde transita la diversidad, la diferencia y una multiplicidad de formas y modos de habitar el mundo.

El desplazamiento forzado, como consecuencia directa del conflicto armado en Colombia, es la principal causa de que miles de familias lleguen desterradas de sus territorios a habitar las grandes urbes, en la mayoría de los casos en medio de condiciones de extrema pobreza. Esta situación genera un efecto de marcación, señalamiento y estigma sobre las poblaciones que acuden a diario a la educación pública en Bogotá; es decir, víctimas de la guerra encuentran en la escuela otras formas de violencia ligadas a la indiferencia y la ignominia.

Racismo, discriminación y violencias dominan los discursos que atraviesan la escuela, discursos que suponen un deber ser de la educación, la práctica docente y el lugar de las y los estudiantes, leídos como sujetos desprovistos de agenciamiento, que buscan en la escuela herramientas de crecimiento personal y ciudadano. Nada más alejado de la realidad. Pero se comprende el ejercicio de enseñar como un proceso ligado a la homogenización de los cuerpos, de los sujetos, de las formas de habitar el mundo, de vivir y de soñar.

De esta manera, la escuela anula la diferencia, pero la hace parte de su acervo discursivo en torno a palabras como inclusión, tolerancia y resiliencia. Documentos institucionales como el PEI, los manuales de convivencia y hasta el SIEP (Sistema Institucional de Evaluación y Promoción) se consolidan desde ejercicios de «flexibilización» frente a las prácticas en las que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje, convivencia y formación de estudiantes pertenecientes a poblaciones que se enuncian desde la diferencia.

Las apuestas que emergen desde escenarios que pretenden pensar, repensar y resignificar la escuela parten de un principio común: escuchar a quienes la habitan, los y las estudiantes. Así lo hace el Semillero de Pensamiento Político de la IED Confederación Brisas del Diamante, el cual surgió de la búsqueda incesante por dar un lugar a las historias de vida y las narrativas de las niñas, niños y jóvenes que tejen la cotidianidad escolar.

Estos ejercicios que localizan las trayectorias de las niñas, niños y jóvenes interrumpen certezas; certezas normalizadas que galvanizan las lecturas que desde los lugares del saber hegemónico describen unos sujetos escolares homogenizados, uniformados y obedientes. Y al interrumpirlas generan transformaciones como el protagonismo de las y los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales, y desplazan el que tienen

tradicionalmente hombres blancos, heterosexuales, de clase alta, católicos y muertos; involucran, además, otros saberes, sujetos y lugares en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una escuela que es resignificada por quienes la habitan.

El semillero empezó como un ejercicio simple de escucha. De allí emergieron las narrativas de los estudiantes, plagadas de lugares comunes como la violencia, la marginalidad, el racismo y la pobreza; y todas con una raíz común: el conflicto armado. Esto permitió pensarse una escuela otra, una que hable de sus protagonistas, sus historias de vida, y la necesidad de sanación y reconciliación; más aún en este momento histórico en el que la escuela debe asumir un protagonismo en la Colombia del posacuerdo.

De esa manera el semillero responde a necesidades vitales de los sujetos del colegio; esas que precisamente no se discuten en los escritorios de funcionarios estatales de la educación, sino las que realmente configuran los territorios y que emergen de las narrativas, las voces y las historias de vida de las niñas, niños y jóvenes que entran en diálogo con la escuela. Porque solo con estos diálogos se pueden transformar los contextos y consolidar la escuela como escenario de construcción y reparación colectiva de los estudiantes víctimas del conflicto armado.

Al vincular al aula los ejercicios de memoria se materializan otras formas de enseñar y aprender, se tejen vínculos y se propician ejercicios de reconciliación, sanación y reparación simbólica. Todo esto cobra gran importancia en una localidad como Ciudad Bolívar en la que hay más de 11 000 estudiantes víctimas; y en un colegio como la IED Confederación Brisas del Diamante en el que cerca de 500 tienen la misma condición.

Es, en últimas, como se ha demostrado en la práctica, una apuesta por tener una escuela en la cual hablen quienes la habitan, la significan y resignifican; una escuela otra, donde los saberes y los sujetos no hegemónicos tienen un lugar que se abre paso a orillas de la institucionalidad.

Simultáneamente, el semillero también ha permitido confirmar que para transformar la escuela también hay que entrar en el marco de lo institucional, pues así se consolidan espacios (direcciones de grupo, eventos, socializaciones, foro institucional, etc.) y se involucran las reflexiones y producciones de los estudiantes en torno a la memoria, la paz y la reconciliación.

Al escribir para contar historias, y al aprender a usar herramientas tecnológicas para este fin, los estudiantes se acercan a otros saberes, consolidan una cultura de paz y, desde lo individual y lo colectivo, trenzan vínculos novedosos en un hacer que antes no existía en el colegio.

Lo anterior, sumado a las salidas, recorridos, foros, socializaciones, y demás actividades que el semillero ejecuta para hacer realidad sus objetivos, ha permitido que hoy se hable de otra escuela, de otro colegio, de otros saberes; de un espacio escolar que se transforma desde sus estudiantes porque los escucha, y al hacerlo, se significa y resignifica hacia la reconciliación y la reparación simbólica de esas niñas, niños y jóvenes víctimas del conflicto armado. Este es el principio del cambio.

Referencias

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Blommaert, J. y Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Botero, P. (2012). Investigación y acción colectiva - IAC. Una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 31-47. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2886>
- Castaño, N. C. (2017). Enseñanza de la biología en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones epistemológicas. *Biografía*, 560-586. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0biografia560.586>
- Chávez, T. (2008). Tiempo y espacio, territorio y memoria. *Revista Universidad de Sonora*, (21), 25-28. <http://www.revistauniversidad.uson.mx/articulos.php?id=43>
- Gómez, J. y Ramírez, P. (2000). *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

Categoría Investigación

Implicación práctica de la semiótica en el desarrollo y el fortalecimiento del pensamiento computacional¹

Eliana Marcela Avendaño León²

Resumen

Objetivo: estudiar el efecto de tres ambientes de aprendizaje que integran ejercicios y problemas relacionados con las habilidades del pensamiento computacional, así como diversos elementos semióticos -lenguaje escrito, imágenes y esquemas- en la representación de la información, con el fin de evaluar sus efectos en el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional en estudiantes de bachillerato. Participaron 60 estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz, jornada tarde, ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia. *Método:* la investigación siguió un diseño experimental, con aplicación de un pretest y un postest. Los participantes fueron distribuidos de forma aleatoria en tres grupos: un grupo interactuó en el ambiente con representaciones de imágenes y esquemas, otro grupo en el ambiente con representaciones en lenguaje escrito y un último grupo con un ambiente mixto que incluyó las formas de representación de los dos primeros. El desarrollo del pensamiento computacional se determinó por medio del

-
- 1 Proyecto de investigación sobre el desarrollo del pensamiento computacional con ambientes de aprendizaje, apoyado por la Doctora en Educación Linda Alejandra Leal Urueña, docente de la Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: lalealu@pedagogica.edu.co
 - 2 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Aspirante a magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación. Correo electrónico: eliana.avendano606@educacionbogota.edu.co

test de pensamiento computacional (Román *et al.*, 2015). *Resultados*: los ambientes de aprendizaje computacionales y las diferentes formas de representación semiótica implementadas tuvieron un efecto estadísticamente significativo sobre el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes, especialmente el ambiente con representaciones en lenguaje escrito. *Conclusiones*: los ambientes computacionales de aprendizaje diseñados con la integración de diversos recursos semióticos tuvieron un efecto positivo en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento computacional, especialmente el ambiente con representaciones textuales. Los hallazgos evidencian la importancia de fortalecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de otras formas de análisis en la representación de la información como habilidades esenciales asociadas con el desarrollo del pensamiento computacional.

Palabras clave: pensamiento computacional; ambiente de aprendizaje computacional; semiótica; formas de representación.

Introducción

En los últimos años, el término pensamiento computacional (PC) se ha introducido gradualmente en la educación y ha generado nuevas discusiones y desafíos. El Reino Unido ha planteado la programación como una asignatura obligatoria en la educación primaria y secundaria (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [Intef], 2018). También, Escocia, Francia, Finlandia, Australia, Singapur, Japón, Israel, Canadá y algunas regiones de Alemania han introducido la programación en el currículo educativo. En los Estados Unidos, el desarrollo del PC no está limitado a las asignaturas de programación, sino que su formación se extiende a todas las áreas. «Este es el caso de Chicago y Nueva York, que han generado escuelas Q2L (*quest to learn*), en las que se incluye el PC como una competencia básica, transversal y contextualizada» (Espino y González, 2016, p. 121).

En Colombia aún no se ha consolidado una propuesta para incluir el PC como asignatura en los programas educativos o como una competencia transversal implícita en todas las áreas del conocimiento (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008). Además, es preciso tener en cuenta que el PC es un campo en el que persiste el debate frente a su conceptualización e inclusión en los currículos educativos en el marco de las competencias digitales que demanda el siglo XXI. Según Labusch *et al.*

(2019), «mientras [que] los investigadores han considerado varias definiciones en sus esfuerzos para especificar el PC, aún no se ha establecido consenso frente a su definición» (p. 66). No obstante, resulta interesante que se trata de un campo que es objeto de análisis y que debe ser profundizado, con el fin de apropiarlo y adecuarlo a las condiciones y las realidades culturales de cada país.

Por otra parte, en la escena educativa ha surgido la alfabetización digital al mismo nivel de competencias claves como la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas. De acuerdo con Sánchez (2019) el PC es en sí mismo una nueva forma de alfabetización, ya que la programación, al igual que la escritura, se ha convertido en un medio para expresarnos. Por otra parte, Allsop (2019) señala que el PC incluye los procesos de pensamiento involucrados en la resolución de problemas para que «sus soluciones puedan representarse como pasos y algoritmos computacionales» (p. 4). Estas habilidades se adquieren de forma progresiva y van mejorando con actividades específicas en entornos de aprendizaje diseñados para su desarrollo. Vallance y Towndrow (2018) argumentan que el PC «es una aproximación a la solución de problemas que implica el uso de estrategias tales como la lógica (algoritmos), las ideas (abstracción) y la eliminación de errores (depuración)» (p. 303).

En el caso de la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz, se ha optado por incluir la enseñanza de la programación como contenido temático del área de Tecnología e Informática para la Educación Media. Durante las clases se evidencia que los estudiantes tienen dificultades en resolver problemas complejos, desordenados y parcialmente definidos del mundo real. Allsop (2019) aclara que el PC «no se trata solo de codificación, es un conjunto de habilidades para comprender el comportamiento humano utilizando conceptos fundamentales de la informática» (p. 4). Desde esta perspectiva, puede hablarse de una pedagogía del PC, que involucra el análisis de los procesos cognitivos asociados con todas las fases de solución de un problema.

En este sentido, de acuerdo con Dagiené y Futschek (2008), la mejor forma de desarrollar habilidades de PC es resolviendo problemas. Además, los autores señalan que cuando se enseña informática y alfabetización informática a través de la resolución de problemas es importante elegir tareas interesantes para motivar el aprendizaje. Por consiguiente, se debe intentar presentar problemas con datos reales para generar in-

terés y motivación en los estudiantes. Al respecto, la determinación de las posibles formas de representaciones de los problemas contribuirá al desarrollo del PC y permitirá, al mismo tiempo, establecer algunas pautas en el diseño y la implementación de ambientes de aprendizaje computacionales.

El pensamiento computacional y sus habilidades

Las diferentes investigaciones en torno al PC dan cuenta de un debate conceptual en pleno desarrollo. Dichas investigaciones lo ubican en múltiples ámbitos académicos, vinculados al desarrollo de diversas áreas del currículo educativo y como una competencia transversal. Esto ha extendido la comprensión del PC más allá de un conjunto de habilidades, como una propuesta pedagógica que involucra la reflexión del acto educativo, considerando que su desarrollo involucra elementos cognitivos, de aprendizaje y de las ciencias psicológicas (Allsop, 2019).

Según Weintrop *et al.* (2016), el PC está directamente relacionado con las áreas STEAM³, por lo que, para lograr avances en estas áreas, es necesario apropiarse los conceptos, las prácticas y el conjunto de habilidades bien definidas y medibles que involucra el PC. Dichas habilidades se fundamentan en la resolución de problemas e implican la representación computacional de las ideas, descomponer el problema, crear abstracciones, reformular, evaluar y generar una solución algorítmica, por lo cual «todos los estudiantes deben aprender a programar como parte de una educación liberal» (p. 123).

Por su parte, Korkmaz *et al.* (2017) señalan que el PC abarca los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para poder usar las computadoras en la solución de los problemas de la vida con fines productivos. Esto implica la extracción y descomposición de procesos complejos, a través de los cuales se selecciona una representación conveniente para resolver un problema o modelar las partes relacionadas con este.

Para Labusch *et al.* (2019), la idea básica detrás de PC es, en esencia, el pensamiento algorítmico. En el campo de las ciencias de la computación, un algoritmo se define como «cualquier secuencia bien definida de acciones que toma un conjunto de valores como entrada y los proce-

3 *Science, Technology, Engineering, Art y Mathematics* (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas).

dimientos de un conjunto de valores como salida» (p. 71). Sin embargo, de acuerdo con Lockwood y Mooney (2018), el PC no se limita a la capacidad de programar una computadora y requiere más bien pensar en múltiples niveles de abstracción.

La Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (*International Society for Technology in Education* [ISTE]) y la Asociación de Docentes en Ciencias de la Computación (*Computer Science Teachers Association* [CSTA]), junto con líderes de educación superior, de la industria y de educación escolar (K-12), desarrollaron una definición operativa del PC como proceso de resolución de problemas que incluye las siguientes características generales: formular problemas que se vinculen el uso de computadoras, otras aplicaciones y dispositivos para ayudar a resolverlos; organizar y analizar datos; representar datos a través de abstracciones, automatizando soluciones a través del pensamiento algorítmico; identificar, analizar e implementar posibles soluciones, y generalizar y transferir este proceso de resolución a una amplia variedad de problemas (CSTA, 2011). Esta definición operativa da cuenta de que a los estudiantes les ayuda a desarrollar múltiples habilidades para resolver problemas en todas las áreas del conocimiento y en contextos específicos, enmarcando nuevamente la importancia de adquirir las habilidades de PC.

Formas de representación para potenciar el desarrollo del PC

El diseño de un ambiente de aprendizaje computacional (AAC) para desarrollar habilidades en PC requiere estructurar sus actividades y escenarios específicos para construir habilidades de abstracción, razonamiento deductivo y resolución de problemas. Investigadores como Weintrop *et al.* (2016) señalan que, paralelamente al esfuerzo de crear marcos para comprender y evaluar el pensamiento computacional, deben crearse continuamente nuevos entornos de aprendizaje, aplicaciones y actividades diseñadas para promover las competencias computacionales.

En la actualidad, se han implementado entornos computacionales que involucran avances en el diseño de interfaces. Weintrop y Wilensky (2015) mencionan que la mayor parte de este trabajo:

Se ha centrado en Scratch y Alice, ya que estos entornos tienen el uso más amplio en la educación informática contemporánea y han sido el foco del mayor número de iniciativas para evaluar el aprendizaje de los conceptos de programación (p. 2-4).

Parte de la programación en estos entornos está basada en bloques. Dicha representación visual ha ayudado a la comprensión del lenguaje de programación y a la interpretación de la información siguiendo instrucciones en la resolución de problemas.

Allsop (2019) sugiere que «se requieren entornos de aprendizaje constructivos donde los alumnos tengan la oportunidad de diseñar soluciones de forma iterativa y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje para facilitar el aprendizaje de las habilidades de pensamiento computacional» (p. 4-5). Esto indica una clara necesidad de apropiarse de entornos computacionales de aprendizaje y evaluar estas aplicaciones para el desarrollo del PC de los individuos.

A lo largo de los años, el concurso Bebras⁴ ha presentado diferentes tareas que se centran en la resolución de problemas. De acuerdo con Labusch *et al.* (2019):

La resolución de problemas se describe como una transformación de un estado inicial indeseable a un estado final deseable mediante la superación de una barrera. Si se hace, los medios en los que operan los niveles de pensamiento y el razonamiento son altos (p. 4).

Con relación a lo anterior, Vaníček (2014) menciona que las tareas de Bebras complementan convenientemente los entornos de aprendizaje y son útiles en concursos para aprender informática. Dagiené y Futschek (2008) señalan que expertos en pedagogía e informática de todos los países de Bebras se reúnen en talleres de trabajo a discutir y preparar las tareas para el concurso; adicionalmente, siguen un proceso que permite la creatividad en la búsqueda de tareas nuevas y garantiza una alta calidad de los resultados, proporcionando cada año un conjunto interesante.

A partir del banco de tareas con el que cuenta el concurso Bebras, se realizó una búsqueda y selección para adaptarlas al contexto y el idioma

4 Concurso internacional de informática y pensamiento computacional. Para más información, consultar el siguiente enlace: <https://www.bebbras.org/>

de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz, ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia, conformando un repositorio de cincuenta problemas para el desarrollo de las habilidades de PC: descomposición, generalización, abstracción, algoritmos y evaluación; teniendo en cuenta la capacidad de los estudiantes para transferir las habilidades de PC a diferentes tipos de problemas, contextos y situaciones.

Como se mencionó, el AAC desarrollado para la investigación incorporó tres ambientes de estudio con elementos de la semiótica -lenguaje escrito, imágenes y esquemas-. Estas formas de representación fueron seleccionadas teniendo en cuenta que las características visuales de los ambientes computacionales facilitan el uso y desarrollo de habilidades de interpretación, abstracción y perspectiva (Weintrop y Wilensky, 2015) y que estas habilidades son «necesarias, en diferentes niveles y en diferentes contextos de muchas disciplinas de ciencias de la computación» (Bim *et al.*, 2012, p.2).

Elementos de la semiótica vinculados en los AAC

El estudio de los signos como formas de representación se ha sugerido para esta investigación; específicamente a partir del enfoque propuesto por Raymond Duval, que tiene como bases conceptuales las teorías de Frege, Saussure y Peirce (Duval, 2017, p.6). Aunque el sentido que da a su investigación está estrictamente relacionado con el aprendizaje de las matemáticas, su hipótesis, según la cual no hay noesis sin semiosis, da a entender, en términos generales, que la noesis es la representación mental que es expresada al mundo en forma de signos o símbolos a través de la semiosis (producción de representaciones semióticas). En otras palabras, sin semiosis, no hay noesis (Duval, 2017, p. 6).

Dicho lo anterior, es de mencionar que se presta muy poca atención al papel central de las representaciones y los signos en el conocimiento y su desarrollo, debido a la transparencia de lo que representan o designan⁵. La relación triádica entre signos, representaciones y objetos muestra dos grandes formas de acceder a estos últimos. Por un lado,

5 Más allá de la variación terminológica de cada modelo propuesto por Frege, Saussure y Peirce (Duval, 2017, p.6), siempre se encuentra la distinción crucial entre las representaciones y los propios objetos.

la relación representación-objeto, para aquellos que son accesibles a la percepción y, por otro lado, la relación signo-objeto, para la que debemos utilizar intencionalmente un sistema de signos; el lenguaje natural es entonces el primer sistema semiótico (Duval, 2017, p. 48).

Sin embargo, los signos son radicalmente diferentes de las representaciones por el hecho de que su relación con los propios objetos no es causal, sino referencial, y esto es lo que hace la diferencia entre el poder cognitivo de todas las producciones semióticas (declaraciones, expresiones simbólicas, gráficos). Tales producciones se construyen intencionalmente mediante el uso de sistemas semióticos y el poder cognitivo de las representaciones, que son producidas de manera automática por sistemas físicos o neuronales.

Otro de los aspectos a resaltar, que desvela algunos elementos para tener en cuenta en el análisis conceptual del diseño de los AAC, es el de los dos problemas que abarcan la necesidad de las representaciones semióticas en el conocimiento matemático. «El primero es el acceso no perceptivo a los objetos matemáticos y el segundo, la transformación de representaciones semióticas en otros nuevos, pero manteniendo la misma denotación» (Duval, 2017, p. 62). En el primero, el uso de representaciones semióticas solo se haría necesario cuando la magnitud o la complejidad de estos objetos matemáticos estuvieran más allá de nuestra limitada capacidad de intuición o memoria inmediata. Este aspecto está apoyado por medio del recurso digital, dentro del diseño de una tarea conectada.

El segundo problema parte del análisis experimental propuesto para determinar, por métodos comparativos, el aporte que menciona Duval (2017) al estudio del desarrollo de las habilidades del PC: «hay muchas representaciones posibles del mismo objeto, y la diversidad de representaciones depende de los sistemas que permiten su producción» (p. 65). Por lo tanto, evaluar diferentes representaciones de un mismo objeto en diferentes sistemas (diseño y creación de los ambientes de aprendizaje) permitirá analizar qué implicaciones tendrá esto en el desarrollo de las habilidades del PC.

Por otro lado, se tiene la diferencia entre registro y código. Los códigos son sistemas semióticos que transmiten una información discretizada o que conmutan la codificación de una información, mientras que los registros abren posibilidades de transformación del contenido de las

representaciones producidas que los códigos no permiten. Así, Duval (2017) afirma que «el lenguaje no es un código, sino un registro de representación semiótica. La amplia gama de discursos que permite producir depende de operaciones discursivas irreductibles a la gramática o las reglas» (p. 107).

Por lo tanto, el uso del lenguaje no tiene nada que ver con el de un sistema formal, más bien consiste en realizar las operaciones discursivas que cumplen las funciones cognitivas y que cada acto de expresión verbal moviliza en diferentes grados. Dentro de los últimos aspectos, se ha de hacer referencia a la intención de los dibujos como configuración particular que se muestra en el papel, tablero o monitor, mientras que la «figura» serían las propiedades del objeto representadas por el dibujo (todos los dibujos que pueden ser las representaciones visuales del objeto). «La figura se identifica con las propiedades que no vemos porque ningún dibujo las muestra en su generalidad» (Duval, 2017, p. 126).

Con base en estos planteamientos, el presente estudio se propuso dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el efecto de un ambiente de aprendizaje que integra tareas de las habilidades del pensamiento computacional con elementos de la semiótica (lenguaje escrito, imágenes y esquemas), en el desarrollo y el fortalecimiento del pensamiento computacional en estudiantes de grado décimo de un colegio estatal?

Método

Diseño

Esta investigación corresponde a un estudio cuantitativo experimental con pretest y un posttest. Los participantes fueron asignados de manera completamente aleatoria al trabajo en uno de los tres ambientes computacionales diseñados: 1) un grupo interactuó en el ambiente con representaciones de imágenes y esquemas; 2) otro grupo interactuó en el ambiente con representaciones en lenguaje escrito, y 3) un último grupo interactuó con un ambiente que incorporaba simultáneamente imágenes y esquemas y lenguaje escrito.

Participantes

En la investigación participaron 60 estudiantes⁶ (33 hombres y 27 mujeres) del grado décimo de la IED Manuelita Sáenz, jornada tarde, de la ciudad de Bogotá, Colombia. La edad de los estudiantes osciló entre 14 y 18 años ($M = 15,48$ años; $D. E. = 0,87$). La interacción con los estudiantes se llevó a cabo en las sesiones virtuales de la asignatura de Tecnología e Informática por la plataforma Microsoft Teams, ya que esta investigación coincidió con el aislamiento obligatorio decretado por la emergencia sanitaria por el COVID-19⁷.

Instrumentos⁸

Prueba de pensamiento computacional (computational thinking test – CTt)

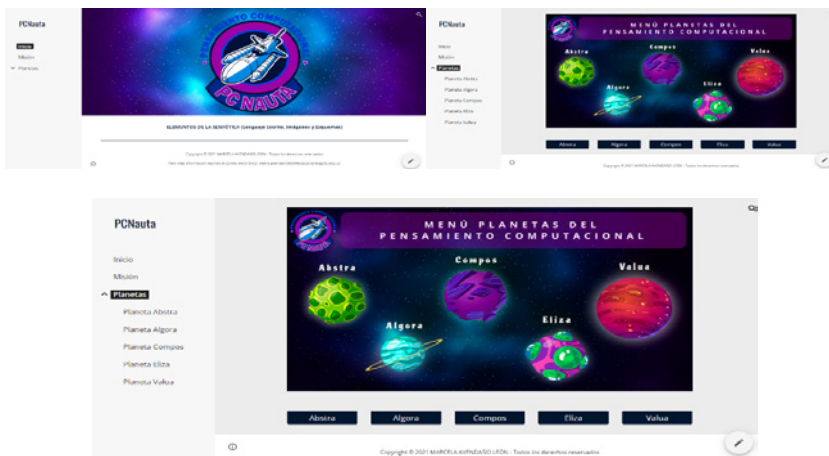
Se utilizó la prueba de pensamiento computacional (*computational thinking test* [CTt]) diseñada por Román *et al.* (2015) para determinar el desarrollo y el fortalecimiento del PC a partir de actividades de análisis sobre estructuras algorítmicas de programación. La prueba se compone de 28 ítems de selección múltiple con cuatro opciones y única respuesta. Cada ítem aborda conceptos computacionales ordenados en dificultad creciente: direcciones básicas (4 ítems); bucles «repetir veces» (4 ítems); bucles «repetir hasta» (4 ítems); condicional simple «if» (4 ítems); condicional compuesto «if/else» (4 ítems); mientras que «while» (4 ítems), y funciones simples (4 ítems). El instrumento tuvo un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,73. Los datos de pretest y postest fueron colectados a través de formularios elaborados en Google Forms.

-
- 6 Es preciso mencionar que únicamente se tuvieron en cuenta, para el análisis, los estudiantes que interactuaron con todos los planetas. Por ello, de los 81 estudiantes que iniciaron el experimento, siguieron por completo el desarrollo un total de 60 estudiantes. Es decir, el abandono de estudiantes fue del 26%.
 - 7 Razón de la baja participación de los estudiantes en la investigación por dificultades para acceder a una conexión estable a Internet.
 - 8 En esta investigación, el instrumento fue traducido y revisado cuidadosamente a nivel lingüístico y contextual por el criterio de tres expertos. Se realizó una prueba piloto con un grupo de estudiantes de características semejantes a la población del estudio, con objeto de verificar la confiabilidad de las traducciones. De esta forma se consolidó una nueva versión de la traducción del instrumento.

Ambiente de aprendizaje computacional: PCNauta

Se desarrollaron tres ambientes computacionales utilizando la aplicación gratuita Google Sites. Para la construcción del ambiente se planteó un escenario galáctico que le permitiera al estudiante recorrer las diferentes habilidades del PC viajando por cada uno de los planetas. Se asignó al ambiente el nombre general de PCNauta. En cuanto a la misión, se diseñaron imágenes acordes al viaje galáctico y se vincularon a un carrusel de imágenes.

Figura 1. Apariencia general del ambiente PCNauta

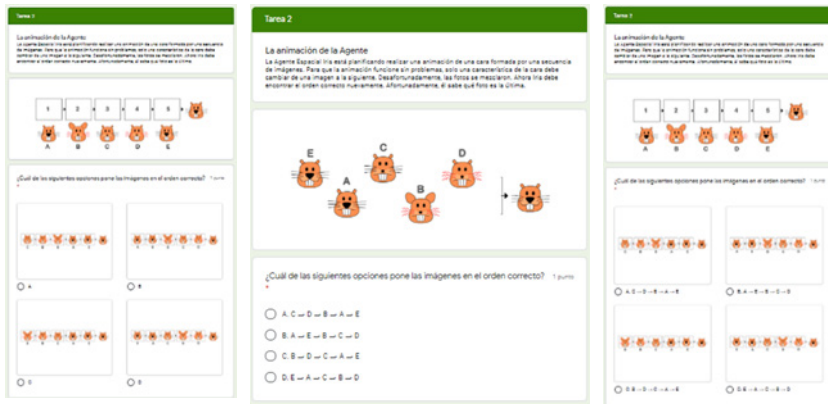


En lo que respecta a los planetas, se les asignó el nombre con relación a las habilidades del pensamiento computacional: planetas Compos, Eliza, Abstra, Algora y Valua (Figura 1). Cada planeta relaciona una misión específica de conquista y da ciertas indicaciones respecto a la habilidad a desarrollar. Además, cada problema tiene cuatro posibles soluciones, de las cuales solo una es la correcta. Para tener acceso a los problemas, el estudiante debe dar clic en el botón «Navegar» que lo dirige al formulario correspondiente de acuerdo con su grupo. Es decir, se estableció la misma interfaz computacional para los tres ambientes de aprendizaje, diferenciándolas en las formas de representación utilizadas en la presentación de los problemas y sus alternativas de solución.

De acuerdo con esto, se crearon los ambientes para cada una de las cinco habilidades del PC: descomposición, generalización, abstracción, algoritmos y evaluación. Cada uno con diez problemas que presentan

el enunciado y sus posibles opciones de respuesta incluyendo los elementos de la semiótica imágenes y esquemas, los textos o ambos (vid. Figura 2).

Figura 2. Representación de un mismo problema en los tres ambientes:
 1) ejemplo tarea con imágenes y esquemas; 2) ejemplo tarea con lenguaje escrito; 3) ejemplo tarea con las dos formas de representación



En cuanto a la calificación obtenida por el estudiante, se valoraron solamente las respuestas correctas dentro de una escala de cero (0) a cinco (5), siendo cero (0) el puntaje más bajo y cinco (5) el más alto. El propósito fundamental del ambiente es apoyar a los estudiantes en el desarrollo y el fortalecimiento de un conjunto de habilidades fundamentales del PC en lo referente a convertir problemas complejos, desordenados, parcialmente definidos y del mundo real en representaciones ordenadas que faciliten su solución y asegurar que esta sea adecuada para su propósito.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó a la institución vincular como actividad en la Guía de aprendizaje la interacción con el ambiente computacional PCNauta para el segundo trimestre académico de 2021 en la asignatura

de Tecnología e Informática. Tras la correspondiente autorización, se presentó la propuesta a los estudiantes y, según el listado de los cursos participantes, se procedió a asignarlos de forma aleatoria a los tres grupos. El proceso de experimentación se desarrolló entre los meses de marzo y junio de 2021.

Durante este período se desarrollaron sesiones sincrónicas con los estudiantes a través de Microsoft Teams, cada sesión tuvo una duración de dos horas. En la primera sesión se aplicó el test de pensamiento computacional como pretest y en los siguientes encuentros virtuales los estudiantes interactuaron con los tres ambientes PCNauta. Cada estudiante interactuó dos veces con cada planeta, para un total de diez sesiones de trabajo en el ambiente de aprendizaje al que fue asignado. Posteriormente, se implementó de nuevo el test de pensamiento computacional.

Análisis de datos

La variable independiente del estudio fue el ambiente de aprendizaje que tomó tres valores: con imágenes y esquemas, textual y mixto que incluyó lenguaje escrito, imágenes y esquemas. La variable dependiente de la investigación fue el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional, evaluado a través del test de pensamiento computacional (Román *et al.*, 2015). Los resultados de la prueba fueron organizados y procesados haciendo uso del *software* denominado *Statistical Package for the Social Sciences* (Paquete estadístico para ciencias sociales [SPSS]) versión 25.

Resultados

Los resultados del pretest y del posttest de pensamiento computacional se presentan en la Tabla 1. La confiabilidad del test de pensamiento computacional en este estudio arrojó un α de Cronbach de 0,91. El promedio en los tres grupos evidenció mejoras en los resultados del posttest, y fue superior en el grupo que trabajó con el ambiente de aprendizaje que integró las representaciones semióticas en lenguaje escrito, seguido por el que integró tanto representaciones textuales como imágenes y esquemas.

Tabla 1. Resultados del pretest y del postest en los tres grupos

Pretest CTt					95 % del intervalo de confianza para la media			
Imágenes y esquemas	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	Límite inferior	Límite Superior	Mínimo	Máximo
		20	2,652	,6327	,1415	2,356	2,948	1,3
Lenguaje escrito	18	2,659	,6734	,1587	2,324	2,994	0,9	4,1
Mixto (Lenguaje escrito, Imágenes y esquemas)	22	2,532	,5797	,1236	2,275	2,789	1,6	3,8
Total	60	2,610	,6187	,0799	2,450	2,770	0,9	4,1

Postest CTt					95 % del intervalo de confianza para la media			
Imágenes y esquemas	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	Límite inferior	Límite Superior	Mínimo	Máximo
		20	2,714	,7319	,1637	2,372	3,057	1,8
Lenguaje escrito	18	2,956	,9650	,2275	2,476	3,436	0,5	4,6
Mixto (Lenguaje escrito, Imágenes y esquemas)	22	2,865	,7465	,1591	2,534	3,196	1,3	4,3
Total	60	2,842	,8055	,1040	2,634	3,050	0,5	4,6

Con el fin de verificar si estas diferencias eran significativas y atribuibles al uso de los ambientes de aprendizaje computacionales se llevó a cabo un análisis ANOVA.

En primer lugar, se verificaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad, para los cuales los valores de asimetría y curtosis estuvieron en general entre -2 y +2. De acuerdo con George y Mallery (2010), están dentro de los límites aceptables que demuestran una distribución nor-

mal. A continuación, se analizaron los resultados de la prueba de homocedasticidad de varianza. De acuerdo con la prueba estadística de Levene (*vid.* Tabla 2), se contrasta la hipótesis de igualdad de varianzas. Como la probabilidad es mayor de 0,05, las varianzas de los grupos son iguales, por lo que el supuesto se cumple.

Tabla 2. Prueba homocedasticidad de varianza

	Estadísticos de Levene	gl1	gl	Sig.
Postest CTt	0,206	2	57	0,815

Los resultados obtenidos en el análisis de varianza unidireccional para el postest ($F(2, 57) = 0,433$, $p \leq ,001$, $\eta^2 = 0,650$) permiten concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados del test de pensamiento computacional (Tabla 3).

Tabla 3. Análisis ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Postest CTt	Entre grupos	,573	2	,287	,433	,650
	Dentro de grupos	37,710	57	,662		
	Total	38,284	59			

Una vez identificadas las diferencias significativas entre los grupos, ya que la variable independiente, AAC, tiene más de dos grupos, se verificaron las diferencias entre pares de grupos con la prueba de contraste de Tukey (Tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones múltiples (Tukey)

(I) Grupo Ambiente PCNauta	(J) Grupo Ambiente PCNauta	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Imágenes y esquemas	Lenguaje escrito	-.2421*	.2643	.633	-.878	.394
	Mixto	-.1510	.2513	.820	-.756	.454
Lenguaje escrito	Lenguaje escrito	.2421*	.2643	.633	.394	.878
	Mixto	.0911*	.2585	.934	.531	.713
Mixto	Imágenes y esquemas	.1510	.2513	.820	-.454	.756
	Lenguaje escrito	-.0911*	.2585	.934	-.713	.531

En la Tabla 4, la diferencia de medias significativas al nivel de 0,05 % se marca con asteriscos (*). Se observa que hay diferencias significativas entre el grupo de imágenes y esquemas y el de lenguaje escrito. Así como entre el grupo mixto y el de lenguaje escrito. Por otro lado, no existen diferencias entre los de imágenes y esquemas y representaciones mixtas.

Discusión y conclusiones

A partir del presente estudio es posible concluir que existe un efecto significativo de los ambientes computacionales de aprendizaje diseñados en el desarrollo del pensamiento computacional en estudiantes de bachillerato. Las diferentes formas de representación incluidas en cada uno de los escenarios -lenguaje escrito, imágenes y esquemas- aportó al fortalecimiento del conjunto de las habilidades fundamentales del pensamiento computacional: descomposición, generalización, abstracción, algoritmos y evaluación.

Los resultados permiten concluir que los estudiantes que interactuaron con el ambiente en el que se emplearon las representaciones semióticas textuales o de lenguaje escrito en la presentación de los problemas de pensamiento computacional, obtuvieron el promedio más alto en las ha-

bilidades que evalúa el test de pensamiento computacional. Este resultado, en principio, contradice los hallazgos de investigaciones previas en las que las formas de representación gráfica favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional (Weintrop y Wilensky, 2015) y en aquellos en los que las habilidades lingüísticas parecen no ser predictores del desempeño en las pruebas de pensamiento computacional, como sí lo tienen las habilidades de razonamiento matemático (Guggemos, 2021).

Sin embargo, este resultado podría explicarse, al menos en parte, por el tipo de dispositivo empleado por los estudiantes para hacer uso de los ambientes de aprendizaje: el 50 % de los participantes (30 estudiantes) resolvió los problemas utilizando un teléfono inteligente, 28 % (17 estudiantes) empleando un computador de escritorio, 17 % (10 estudiantes) usando un computador portátil y 5 % (3 estudiantes) mediante tabletas digitales. En estas condiciones de trabajo el lenguaje escrito pudo ser más fácil de visualizar que las imágenes y esquemas a través de los dispositivos digitales (teléfonos, tabletas y portátiles) utilizados predominantemente por los estudiantes, si se tiene en cuenta el tamaño de las pantallas y la falta de eficiencia de los servicios de conexión a Internet que afectan la calidad con la que se muestran y la velocidad de carga de las imágenes.

Además, estas condiciones de trabajo heterogéneas en el desarrollo de la investigación fueron impuestas por la emergencia sanitaria causada por el coronavirus, que conllevó al confinamiento y a los métodos de formación escolar por medios remotos. Situación que afectó drásticamente la dinamización de las estrategias educativas, así como su adaptación a los medios tecnológicos disponibles en los hogares.

Por otra parte, la transformación de representaciones semióticas en otras nuevas, manteniendo la misma denotación, permitió analizar las implicaciones de estas representaciones en el desarrollo de las habilidades del PC. Esto conlleva a considerar la importancia de analizar en futuros estudios la transformación de representaciones semióticas para el desarrollo y el fortalecimiento de habilidades en áreas relacionadas con el desarrollo del pensamiento computacional tales como el razonamiento matemático y espacial (Guggemos, 2021), aprovechando el potencial de los ambientes computacionales.

De la misma manera, los resultados obtenidos permiten corroborar que el uso de bancos de ejercicios y problemas para desarrollar las habilida-

des del PC, es una alternativa adecuada y con mucho potencial de desarrollo a través de los escenarios computacionales en los que se facilita la construcción de estos repositorios de pruebas.

Finalmente, es importante considerar el peso del género en el desarrollo de las habilidades de PC, materia en la que los resultados de estudios previos son contradictorios. De acuerdo con Guggemos (2021), el género es importante para explicar el nivel de PC dentro del contexto educativo. En esta investigación las mujeres, quienes constituyeron el 45 % de la muestra, mostraron un puntaje promedio inferior (*Promedio* = 2,632, *D. E.* = 0,86) comparado con el de los hombres (*Promedio* = 3,014, *D. E.* = 0,72), aunque estas diferencias no resultaron significativas. Sin embargo, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas al interactuar con el ambiente en el que se combinaron tanto las representaciones semióticas textuales como las apoyadas en imágenes y esquemas. Probablemente, las formas de interpretación de los elementos de representación semiótica difieren entre los géneros y afectan el desarrollo de las habilidades del PC, por lo que estas diferencias pueden ser analizadas con mayor profundidad en futuros estudios.

Referencias

- Allsop, Y. (2019). Assessing computational thinking process using a multiple evaluation approach. *International Journal of Child-Computer Interaction* (19), 30-55. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.10.004>
- Bim, S. A., Leitão, C. F. y Sieckenius de Souza, C. (2012). Can the teaching of HCI contribute for the learning of computer science? The case of semiotic engineering methods. *Proceedings of the 11th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems* (12), 185-194. <https://bit.ly/32ZGRbJ>
- Dagiené V. y Futschek G. (2008). Bebras international contest on informatics and computer literacy: criteria for good tasks. En R. T. Mittermeir y M. M. Sysło (Eds.), *Informatics education-supporting computational thinking* (pp. 19-30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-69924-8_2
- Duval, R. (2017). *Understanding the mathematical way of thinking – the registers of semiotic representations*. Springer International Publishing AG.

- Espino, E. y González, C. (2016). Estudio sobre pensamiento computacional y género. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 4(3), 119-128. <https://bit.ly/2zj3c5q>
- George, D. y Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Pearson.
- Guggemos, J. (2021). On the predictors of computational thinking and its growth at the high-school level. *Computers & Education* (161), 104060. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104060>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [Intef] (2017). *La enseñanza de programación en los centros escolares del Reino Unido*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2ZqFMWw>
- International Society for Technology in Education [ISTE] y Computer Science Teachers Association [CSTA] (2011). *Operational definition of computational thinking*. ISTE y CSTA. <https://bit.ly/3cYxFV6>
- Korkmaz, O., Cakir, R. y Ozden, M. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in human behavior* (72), 558-569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005>
- Labusch, A., Eickelmann, B. y Vennemann, M. (2019). Computational thinking processes and their congruence with problem-solving and information processing. En S. Kong y H. Abelson (Eds.), *Computational thinking education* (pp. 65-78). SpringerOpen. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_5
- Lockwood, J. y Mooney, A. (2018). Developing a computational thinking test using Bebras problems. *Workshops CEUR*, (2190), 1-12. <https://bit.ly/2ALS1CI>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2008). *Guía 30: Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!* <https://bit.ly/3xS877f>
- Román, M., Pérez, J. C. y Jiménez, C. (2015). *Test de pensamiento computacional: diseño y psicometría general (computational thinking test: design & general psychometry)*. III Congreso Internacional sobre

Aprendizaje, Innovación y Competitividad [CINAIC]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3056.5521>

Sánchez, V. (2019). El pensamiento computacional en contextos educativos: una aproximación desde la tecnología educativa. *Research in Education and Learning Innovation Archives* (23), 24-39. <https://doi.org/10.7203/realia.23.15635>

Vallance, M. y Towndrow, P. (2018). Mapping computational thinking for a transformative pedagogy. En M. Khine (Ed.), *Computational thinking in the STEM disciplines* (pp. 301-325). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93566-9_15

Vaniček J. (2014) Bebras informatics contest: criteria for good tasks revised. En Y. Gülbahar y E. Karataş (Eds.), *Informatics in schools. Teaching and learning perspectives* (pp. 17-28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09958-3_3

Weintrop, D. y Wilensky, U. (2015). Using commutative assessments to compare conceptual understanding in blocks-based and text-based programs. *Conference on International Computing Education Research [ICER]*, (15), 101-110. <https://doi.org/10.1145/2787622.2787721>

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L. y Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127-147. <https://doi:10.1007/s10956-015-9581-5>

Investigación y proyecto de vida en la educación media. Propuesta desde las perspectivas del existencialismo y la educación filosófica

William Andrés Prieto Galindo¹

Las cosas que nunca sucedieron tienen en ocasiones consecuencias tan reales como aquellas que se consiguieron.

Charles Dickens (*Grandes esperanzas*, 1986)

Resumen

Este artículo expone el desarrollo de un trabajo de investigación que plantea el diseño de una propuesta de educación media alternativa para la Institución Educativa Distrital (IED) Fernando Mazuera Villegas, y busca contribuir al desarrollo de una formación integral, en función de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con un proyecto de vida de los jóvenes. A través de una metodología no experimental, descriptiva y con un enfoque mixto, se establece que la modalidad técnica de educación media no es pertinente en relación con la educación integral que requieren los estudiantes para la construcción de su proyecto de vida. El existencialismo, en la perspectiva de Sartre, y el enfoque sobre la educación filosófica, según Zuleta, sustentan una propuesta basada en la investigación académica, con el propósito de abordar la multidimensionalidad

1 Docente de Filosofía y Economía de la Secretaría de Educación del Distrito. Docente de la Universidad del Tolima. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Estudios en Derecho. Magíster en Educación con énfasis en la Enseñanza de la Filosofía. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9988-8238>
Correo electrónico: prigawill@gmail.com

de la condición humana y la necesidad de propiciar que los estudiantes participen en la construcción social de la realidad.

Palabras clave: educación media, formación técnica, educación filosófica, existencialismo, proyecto de vida, formación integral.

Introducción

El contenido de toda reflexión se encuentra motivado por un conjunto de circunstancias concretas. En los boletines estadísticos y de caracterización del servicio educativo de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) se informa que cada año, en la ciudad de Bogotá, más de 100.000 jóvenes obtienen el título de educación media. Este certificado es el punto de partida de la realización personal, bien sea ingresando al mundo productivo o continuando los estudios en la educación superior profesional. Sin embargo, menos del 50 % logran acceder a la educación superior (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE], 2020). En el nivel de la educación superior están incluidos los programas de formación técnica y tecnológica; esto hace que la cifra en relación con los estudiantes que efectivamente logran cursar completamente carreras universitarias sea mucho menor.

Como docente de educación media he observado, de modo lamentable, cómo año tras año cada curso está constituido aproximadamente por 35 estudiantes y tan solo dos o tres de ellos logran ingresar a la formación profesional universitaria. La gran mayoría, debido a las «ventajas» que ofrece el programa de articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), decide continuar su formación como tecnólogos, con la esperanza de ser admitidos por una empresa para desarrollar prácticas durante un año, con el derecho a un salario mínimo legal. Dos años después de la promoción en educación media, el panorama es desolador: menos del 10 % se encuentra cursando alguna carrera universitaria (que además no siempre corresponde a su proyecto de vida); aproximadamente el 40 % logra vincularse al mundo laboral, formal e informalmente. Los demás estudiantes hacen parte del resto de las estadísticas: madres y padres adolescentes, jóvenes sin ocupación formal o, simplemente, en proceso de formación o actualización en un campo, lo que incluye cursos de idiomas, enfermería, etcétera.

El SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) es sin duda una de las instituciones más confiables en cuanto al cumplimiento de su finalidad:

formación para el trabajo. Por su naturaleza, no pertenece al sistema de instituciones adscritas al Ministerio de Educación Nacional (MEN), sino al Ministerio del Trabajo (Mintrabajo). Al contrastar los dos modelos, las denominaciones son diferentes: estudiantes y docentes en uno y aprendices e instructores en el otro (SENA, 2020). En su presupuesto, el SENA cuenta, por sí solo, con lo que representa aproximadamente el 80% de los recursos de todas las universidades públicas del país; así, mientras que las instituciones de educación superior (IES) de carácter oficial (más de 30) tienen una asignación de 4.7 billones de pesos en conjunto (MEN, 2020), el SENA tiene una asignación de 3.9 billones de pesos, además de su participación en el Sistema Nacional de Regalías (Mintrabajo, 2020).

Los programas (públicos y privados) sobre formación para el trabajo se insertaron en el sistema educativo. El Gobierno nacional anuncia con orgullo que más de 150 000 estudiantes pueden obtener una doble titulación cada año: bachiller y técnico, con una meta de 650 000 estudiantes en el orden nacional (SENA, 2020), con la promesa de tener una ocupación al culminar sus estudios. Pero tener una ocupación no significa, necesariamente, cumplir con las ilusiones existenciales. Con frecuencia, garantizar dicha ocupación en el mundo productivo representa el sacrificio de decenas de miles de proyectos de vida. La compleja realidad muestra que decenas de miles de técnicos que obtienen el certificado a la vez que cursaron la educación media no son jóvenes satisfechos, pues renunciaron a su proyecto de vida no por una decisión sino por la obligación. La formación técnica no es para muchos de ellos una conquista, sino una suerte de silenciosa resignación.

Este es el punto de partida de la investigación cuyos resultados aquí se sintetizan: formar para el trabajo es educar para, por y en la mala fe, pues tras la asignación de un lugar, de una ocupación, que se presenta como imperativa (y que de hecho es estructural), el joven no logra reconocerse a sí mismo y tiene dudas sobre lo que desea ser. Gracias a ese lugar asignado, con funciones definidas, hasta su propio ser se le escapa, en el sentido en que no se es ni al menos la sombra de lo que anhela. El estudiante es distanciado de todo mundo posible relacionado con su proyecto de vida.

Nada hay en este tipo de educación si no una pura nada, un vacío lleno de ausencias que lo envuelven en un cierto conjunto de imperativos estructurales al servicio de las directrices de la producción material y del

consumo; el mundo lo convoca a ser algo específico en las relaciones sociales. Al joven le asignan una ocupación funcional, según el orden establecido y, por supuesto, favorable a las estadísticas. El mundo se ha hecho corto para ellos, se achata y se contrae hasta ocupar las estrictas dimensiones de ese lugar, de esa función. El estudiante, ahora, no es más que un punto en un sistema vertiginoso «una ordenación de medios con vistas a un fin» (Sartre, 1989, p. 287); ya no hay rastro alguno del proyecto de vida.

La educación técnica es necesaria, pero tiene una lógica macabra: convierte al ser humano en un sujeto-objeto-productivo. Claro, «no todos pueden ser médicos, ingenieros o abogados», suele refutarse con frecuencia, y hasta con razón; «se requieren técnicos, empleados, trabajadores capacitados», se repite también con sensatez. Sin embargo, ¿por qué motivo son los jóvenes más vulnerables los que deben ocupar dicho lugar? Los mismos que con tanta pasión defienden la educación técnica desde sus más altos cargos, no son técnicos o «trabajadores capacitados»; son personas que tuvieron la oportunidad de acceder a la educación profesional universitaria y realizar su proyecto de vida, y seguramente sus hijos no serán tampoco aprendices del SENA sino estudiantes universitarios.

El esfuerzo personal, constante, y acaso terco de quien desarrolla esta investigación, tiene como objetivo abrir un espacio, un intersticio por el que los estudiantes, arrojados a la lógica de la formación técnica laboral, puedan ver al menos por un instante, la posibilidad de realizar el proyecto de vida, esto es, educarse en lo que desean ser. La investigación académica como formación del pensamiento para una efectiva participación en la construcción social de la realidad es la estrategia para que los estudiantes se acerquen a su proyecto de vida y sus posibilidades, en el sentido de comprometer la propia existencia en su realización.

Contexto empírico de la investigación

El trabajo de investigación e innovación pedagógica se desarrolla desde el año 2016 en la IED Fernando Mazuera Villegas de Bogotá, ubicada en la localidad de Bosa, uno de los sectores más vulnerables de la ciudad. De hecho, según los indicadores establecidos por el DANE (2020), esta localidad se encuentra clasificada como perteneciente a los estratos uno, dos y tres.

Actualmente, el colegio cuenta con nueve sedes, ofreciendo todos los niveles de educación formal establecidos legalmente (Ley 115 de 1994). La sede principal (en la que se desarrolla el trabajo de investigación) ofrece educación para los dos últimos grados de básica primaria (4.º y 5.º), todos los grados del nivel de básica secundaria (6.º, 7.º, 8.º y 9.º) y los dos grados de educación media (10.º y 11.º). Fundado en el año 1979, el colegio tiene buen reconocimiento por parte de la comunidad, y es percibido como una de las instituciones más respetadas y valoradas del sector.

Según la Resolución 2166 del 25 de mayo de 2007 de la SED, la institución tiene educación media en la modalidad técnica, en articulación con el SENA, y ofrece dicha formación para los estudiantes de 10.º y 11.º en cinco diferentes programas: Análisis de Muestras Químicas; Dibujo y Diseño Arquitectónico; Asistencia Administrativa; Electricidad y Electrónica, y finalmente, Elaboración Artesanal de Artículos en Cuero. En el grado 9.º los estudiantes se familiarizan con cada uno de los programas a través de una introducción a sus características, dinámicas y requisitos. Durante los dos grados de la educación media los estudiantes asumen el proceso de formación complementaria o técnica en jornada contraria (el colegio tiene dos jornadas, con grupos distintos en la mañana y en la tarde) y al finalizar reciben una titulación como técnicos laborales.

En promedio, cada año, hay cinco grupos por grado, cada uno con una cantidad de entre 30 y 35 estudiantes. Entonces, anualmente hay entre 150 y 200 estudiantes de educación media por jornada (mañana y tarde); además de un estimado de 150 estudiantes de grado 9.º en cada jornada. Es necesario recordar que la institución educativa cuenta con aproximadamente 2000 estudiantes por jornada, siendo una de las más grandes de la localidad y del distrito en cuanto a población se refiere. Gran parte de esta población se encuentra en condición de vulnerabilidad, y hay un grupo significativo de estudiantes miembros de familias monoparentales, pertenecientes a los estratos socioeconómicos uno y dos; incluso, se cuenta con población desplazada por la violencia y el conflicto armado y algunos casos de familias migrantes extranjeras.

El problema de la investigación

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece dos modalidades en la educación media: educación media técnica, con énfasis en formación para el mundo del trabajo; y educación media académica,

con énfasis en la preparación para el acceso a la educación superior. Esta clasificación es, en sí misma, problemática, pues implica que un índice significativo de jóvenes que cursa la educación media ve comprometido su proyecto de vida por imperativos que subordinan los deseos y las expectativas; se imponen las necesidades del mundo productivo y el deber de ayudar a la familia de manera temprana.

¿Qué ocurre con un estudiante que desea tener oportunidades para ingresar a la educación superior, pero que, por directrices institucionales y legales, se ve obligado a asumir la formación para el trabajo? En este caso, ni el Estado, ni la institución, ni los docentes, pueden garantizar al joven que los esfuerzos del proceso educativo están encaminados a ofrecer las herramientas necesarias para el logro de sus expectativas, pues los recursos de dicho proceso están comprometidos con un programa técnico de formación para el trabajo. Los resultados en las Pruebas Saber 11 no son necesariamente los mejores para garantizar un acceso a la educación universitaria pública, y menos lo son para aspirar a los programas de beca ofertados por el Estado con destino a las instituciones de educación superior de carácter privado².

Existe otra serie de dificultades que se han identificado en el desarrollo de la investigación. Primero, la percepción del estamento estudiantil sobre la formación técnica es negativa; segundo, las condiciones en las que se desarrolla la formación para el trabajo en los programas técnicos (articulación entre el colegio y el SENA) produce dificultades en relación con el resto del proceso educativo. Por ejemplo, los estudiantes de educación media son evaluados no según los parámetros de la institución escolar, sino con las directrices establecidas por el SENA para los aprendices del sistema de formación para el trabajo. Los docentes de estos programas, aunque pertenecen a la planta docente del distrito, deben cumplir con los parámetros establecidos para el cuerpo de instructores del SENA. De allí que, en virtud de todas las problemáticas identificadas desde el área de Ciencias Sociales de la institución educativa, se haya modificado el objetivo general apuntando a contribuir al desarrollo de

2 La importancia de los resultados de las pruebas Saber 11 radica en el hecho de que, para la mayoría de los estudiantes de la institución educativa, debido a sus condiciones socioeconómicas y culturales, dichos resultados representan, no una entre otras, sino la única posibilidad de ingresar a la educación superior universitaria. Un buen o mal reporte de rendimiento en estas pruebas puede determinar por completo el destino de los estudiantes.

una formación integral para la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con el proyecto de vida de los jóvenes (IED Fernando Mazuera Villegas, 2019).

Entonces, a partir de este conjunto de dificultades identificadas en la institución educativa, la problemática planteada en la investigación asume que la modalidad técnica en la articulación con el SENA no es compatible con el ideal de educación integral necesario frente a los deseos y las expectativas de los estudiantes. Así, la pregunta que orienta el desarrollo de la investigación es: ¿cómo diseñar un proyecto de educación media alternativo para la IED Fernando Mazuera Villegas que contribuya a una formación integral para la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con un proyecto de vida de los jóvenes?

La investigación en referencia considera que el proyecto de vida es un componente fundamental en el desarrollo de una formación integral en la educación media y en esta perspectiva esboza el objetivo general: diseñar una propuesta de educación media alternativa en la IED Fernando Mazuera Villegas que contribuya al desarrollo de una formación integral, en función de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con un proyecto de vida auténtico de los jóvenes. De allí se desprenden los objetivos específicos: realizar un seguimiento, sustentado teóricamente y empíricamente, al impacto que la modalidad técnica de educación media de la IED Fernando Mazuera Villegas tiene sobre el proyecto de vida de los estudiantes de los grados 9.º, 10.º y 11.º; asimismo, se propone, teóricamente y conceptualmente, desde la perspectiva de la educación filosófica, fundamentar la importancia que la formación en investigación académica tiene para la aproximación al pensamiento y a la construcción del conocimiento en la educación media; se trata de poner de relieve la pertinencia del existencialismo para el desarrollo de la propuesta, en función de la construcción de un proyecto de vida por parte de los estudiantes de educación media; finalmente, se busca promover un espacio de formulación, desarrollo y socialización de proyectos de investigación por parte de los estudiantes de educación media de la citada institución.

Como puede verse hasta ahora, la propuesta de investigación, además de buscar la innovación pedagógica, cuenta con suficientes razones y motivos que justifican el trabajo desde los ámbitos personal, profesional, pedagógico, institucional y social, e incluso en términos metodológicos y epistemológicos.

¿Cómo se procedió?

Desde un paradigma holístico y un enfoque mixto, en el trabajo de investigación se implementó una metodología de tipo descriptivo-cualitativa, a través de diferentes instrumentos como la observación participante y los talleres de trabajo. Entre los instrumentos se encuentran las reseñas académicas, las fichas de sistematización y los resúmenes analíticos en educación (RAE) para la fundamentación teórica y la construcción del marco de referencia; además de las encuestas, los diarios de campo y las rúbricas de seguimiento para el desarrollo del trabajo de campo. Uno de los principales instrumentos ha sido la aplicación de una encuesta que permitió el seguimiento de las actitudes y percepciones del estamento estudiantil, tal y como se planteó en el primer objetivo específico.

En cuanto al diseño y al alcance, se trata de una investigación no experimental, longitudinal y descriptiva, pues se busca especificar las propiedades del fenómeno estudiado, la relación de las diferentes categorías que lo componen y su incidencia en el grupo poblacional con el que se trabaja. Autores como Morin (2000), Habermas (1997), Vasco (1990), Bonilla y Rodríguez (2010), Quivy y Copenhoudt (2002), Feyerabend (1974) y Hernández *et al.* (2014) hacen parte de los referentes conceptuales para la fundamentación teórica de la investigación.

Para la construcción de los antecedentes se consultaron más de cuarenta documentos, entre los que se encuentran trabajos de grado de pregrado y posgrado, artículos científicos, libros de resultados de investigación y artículos de divulgación. Se rastrearon antecedentes en el contexto distrital, nacional e internacional. Además, desde la técnica del agrupamiento (Foucault, 2010) propuesta para el estudio de las formaciones discursivas, se clasificaron los diferentes documentos en ocho bloques o enfoques discursivos, cada uno con una postura específica frente a la temática de la educación media.

El procedimiento de búsqueda consistió en consultar, además de los repositorios institucionales de las principales universidades del país, diferentes buscadores especializados en documentos académicos, a saber: Dialnet, Microsoft Academic, Science Research, World Wide Science y Google Scholar. En la búsqueda, el primer criterio fue el temporal, delimitando la investigación a los últimos ocho años sobre lo que ha sido la educación media en Colombia.

De otro lado, siguiendo el esquema teórico para la comprensión de la jerarquía de las normas (Kelsen, 2015) y su relación con el ordenamiento jurídico en el escenario del Estado social de derecho (Naranjo, 2002), se ha construido un marco jurídico y normativo que abarca las diferentes leyes y normas que regulan directa o indirectamente el funcionamiento de la educación media.

En el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991 (arts. 67, 45, 69 y 70) y de las leyes estatutarias para la regulación del derecho fundamental a la educación (principalmente la Ley 115 de 1994 y la Ley 30 de 1992), se analizó el conjunto de normas jurídicas en virtud de las cuales se da prioridad al programa de articulación con el SENA para la formación técnica, en claro contraste con la ausencia de propuestas de formación académica integral en el nivel de educación media.

En Bogotá D.C., tanto los planes distritales de desarrollo (2008-2012, 2012-2016, 2016-2020 y 2020-2024) como los planes sectoriales de educación y los planes operativos anuales de la SED desde el año 2012 tienen una tendencia a la consolidación de un paradigma basado en el enfoque de la capacitación para el trabajo en el nivel de educación media. Clara muestra de esto es el más reciente acuerdo celebrado entre la Alcaldía Mayor de Bogotá y el SENA, en el marco de lo que se conoce como Acuerdo por la educación para el siglo XXI, en el que se aprueba un convenio para la capacitación anual de más de 190 000 jóvenes de educación media del sistema de instituciones oficiales de la ciudad.

Institucionalmente, el marco normativo lo constituyen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el convenio con el SENA, aprobados mediante las resoluciones 2280 de 2008 y 1740 de 2009, además del Manual de Convivencia de la institución educativa.

Finalmente, algunas normas que constituyen el marco jurídico internacional son el Informe Final del Foro Mundial por la Educación realizado en Dakar (Unesco, 2000), el documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) titulado La situación de la educación superior en Colombia. Evaluación de políticas públicas nacionales de educación (2022); los documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco): Educación para todos (2000) y Educación como derecho fundamental (2003) y, finalmente, Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? (2015).

El enfoque conceptual de la investigación

El desarrollo del marco teórico ha sido, quizá, uno de los más grandes esfuerzos en el trabajo de investigación, toda vez que es a partir del enfoque que se abordan los objetivos. A fin de lograr una amplia perspectiva del proceso histórico de la educación en el contexto del Estado social de derecho, y tomando como referentes los trabajos de Romero (1987), Crosby (1998) y Feirstein (2007), se describió a la modernidad como un proceso histórico en el que se configuraron los metarrelatos de Occidente (Prieto, 2019). Se llega de este modo, con base en la descripción de Naranjo (2005), a la definición de los dos grandes períodos de la modernidad, en función del desarrollo e influencia de las revoluciones modernas en las diferentes dimensiones de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales.

Asimismo, se tomó el concepto de acontecimiento de Dumézil (1996) para mostrar que el Estado es el gran acontecimiento de la modernidad (Arendt, 1999). Siguiendo un hilo argumentativo, se asumió el esquema de la sociología comprensiva de Max Weber (2005) para desarrollar los conceptos de Estado, política y poder, como herramientas teóricas en la comprensión de la lógica del Estado social de derecho.

Tras realizar un amplio recorrido conceptual, se referencia la sociología de la educación de Durkheim (2001), para mostrar en qué sentido y medida la educación, en la modernidad, se cristaliza en la forma específica de lo que es la escuela (Chartier, 2004) como institución política que reproduce el poder y el orden estatal (Althusser, 1971). Esto es lo que en el trabajo de investigación se denomina «realidad política de la educación» (Prieto, 2019). También se acude a las reflexiones de Bertrand Russell (2016) y de Castoriadis (1989) para complementar dicha visión. Este panorama posibilitó, ahora sí, un detallado análisis del impacto que puede tener una modalidad estrictamente técnica en la educación media. Acudiendo a los estudios de Marcuse (1985) sobre la sociedad unidimensional y de Marx (1981) sobre el impacto de la técnica en la sociedad industrial del siglo XIX, se explica en qué medida la educación técnica puede contribuir a la reproducción de un orden socioeconómico para la dominación (Orwell, 2013). Incluso, se acude al análisis de Zuleta (2001) sobre la educación en Colombia.

También se logró una apertura hacia la comprensión de la educación y de la escuela más allá de su realidad política. Además, desde los postula-

dos filosóficos de Sartre (1989), Ortega y Gasset (2007) y Dewey (1997) se justifica la propuesta de una educación multidimensional (Marcuse, 1985) desde la perspectiva de la educación filosófica (Zuleta, 2001). El objetivo implícito sería, desde un escenario concreto, contribuir a la construcción de una verdadera justicia social (Nussbaum, 2006), una condición humana digna (Arendt, 2005) y al desarrollo de las potencialidades y facultades humanas (Sen, 2015).

Con este largo y arduo recorrido conceptual se logró establecer, desde la teoría, que la aproximación de los estudiantes a la investigación como trayecto hacia la participación en el conocimiento (Heidegger, 2010) es la alternativa más viable para contribuir a la solución de uno de los grandes problemas de la educación en Colombia: la formación para la investigación académica y el conocimiento científico (Pérez, 1998). Más si se tiene en cuenta que una formación académica enfocada a la investigación se vincularía a las expectativas, intereses, e incluso a los deseos de los estudiantes de educación media.

Es fundamental mencionar que en la construcción del marco teórico además de referentes sociológicos y filosóficos, se acudió a las teorías pedagógicas de Rousseau y Vygotsky, las cuales fortalecieron la idea de diseñar una propuesta encaminada, ante todo, a contribuir a una educación integral para el desarrollo de la condición y las facultades humanas. Se acudió, incluso, a los lineamientos establecidos por la Unesco para lograr la equidad y la dignidad en la educación.

Actualmente, la fundamentación teórica del trabajo de investigación se encuentra desarrollando las posibilidades pedagógicas de la teoría del existencialismo, como elemento teórico constitutivo de la propuesta. El principal referente es Jean Paul Sartre (2009), quien, desde la premisa según la cual «el ser humano se hace a sí mismo» (p. 32), posibilita reflexionar sobre el papel que la investigación académica como aproximación al pensamiento y al conocimiento, puede tener en la vida de los sujetos. Esto es, si no se nace siendo ya algo, sino que cada uno se hace a sí mismo a partir de la experiencia de vida y de mundo, esto significa que la existencia (la propia existencia) es un elemento fundamental de los modos de sentir, pensar y actuar; significa, además, que cada ser humano es capaz de crear su proyecto de vida. Dicho proyecto de vida, que es un horizonte de realización de las posibilidades en el mundo, debe asumirse a partir de la libertad para ser auténtico (Sartre, 2005).

Ahora bien, la libertad es el componente fundamental de la existencia, ya que sin ella no es posible ninguna construcción de nuestra forma de vida y forma de ser. La libertad no es una elección, es una condena; ser libre es ser responsable de lo que hacemos y, por lo tanto, de lo que ocurre con lo que hacemos. Si soy libre, es porque soy libre de actuar, y eso implica la irremediable responsabilidad de lo que me sucede; solo yo y nadie más es libre y responsable respecto de lo que me ocurre y de lo que hago en el mundo. Llega entonces la angustia en el sentido sartreano: ¿qué es lo que debo y puedo hacer para la realización de mi proyecto de vida? Pues bien, la investigación académica se vincula a esta reflexión, acercando al estudiante a aquello que desea ser.

Sobre los resultados de la investigación

Los resultados se analizan en función de los objetivos específicos establecidos y del estado actual de desarrollo de la investigación. De este modo, en relación con el primer objetivo específico, desde 2016 se ha identificado que, cada año, los estudiantes presentan la misma actitud respecto a la relación entre la formación técnica laboral que ofrece la institución educativa y su proyecto de vida. Anualmente, más del 70 % de los estudiantes de los grados 9.º, 10.º y 11.º muestran un desconocimiento del sentido, la finalidad y las modalidades posibles de la educación media.

En general, la modalidad técnica es percibida (y padecida por parte de muchos estudiantes)³ como una imposición institucional. Como hipótesis respecto a este hecho, se ha establecido que la insatisfacción respecto del proceso de articulación con el SENA es una de las principales razones por las que la deserción es notoria en grado el 11.º en relación con los que inician el proceso de formación para el trabajo en grado 9.º (superior al 30 %); es una constante que la institución pase de seis cursos de grado 9.º, en promedio, a tener en 11.º cuatro o menos.

3 La observación, lejos de ser un juicio de valor, es una realidad específica: los estudiantes deben asistir a la institución educativa tres días a la semana en contrajornada para recibir la formación técnica. Esto implica que tres veces a la semana cumplen un horario de 6:20 a. m. a 6:20 p. m. Además, para dos de los programas (Análisis de Muestras Químicas y Asistencia Administrativa) los estudiantes deben dirigirse una vez a la semana a la sede del SENA, lo que implica mayores gastos de transporte y de alimentación, sumados a la incomodidad de tener que cambiarse de uniforme en su trayecto del SENA al colegio.

La perspectiva de la educación filosófica, por su parte, ha ayudado a comprender la lógica en la cual se encuentra inserta la formación técnica. Como lo afirma uno de los pedagogos colombianos, se está ofreciendo a los jóvenes del siglo XXI una educación con la mentalidad del siglo XX, desde los paradigmas del siglo XIX (De Zubiría, 2013). La formación técnica, por corresponderse directamente con las necesidades de la sociedad industrial del siglo XIX, es una propuesta anacrónica y arbitraria.

Por esta razón resulta acertada la propuesta de la educación filosófica de Zuleta (2001), entendida como educación para la capacidad del pensamiento, puesto que, a través del fomento de la investigación académica, los estudiantes tienen la oportunidad de hacer propuestas en función de aquello que quieren ser en el mundo, garantizando de este modo una efectiva participación en la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1992), a partir de problemáticas concretas que representan su relación con el mundo, con los demás seres y cosas y consigo mismos (Geertz, 1987).

El tercer objetivo específico, correspondiente al desarrollo teórico del existencialismo, estableció que la categoría central de la propuesta -la espina dorsal de su desarrollo- es el proyecto de vida. La construcción de un proyecto de vida es decisiva para comprender el campo de las posibilidades reales que ofrece la relación con el mundo, estableciendo de igual modo posibles acciones para su realización. La libertad, la responsabilidad y la propia existencia -categorías centrales del existencialismo- son elementos fundamentales de la propuesta.

Finalmente, se ha diseñado una propuesta en la que los estudiantes, dependiendo del tipo de carrera profesional a la que se encuentra ligado su proyecto de vida, pueden desarrollar trabajos de investigación que, a través del abordaje de problemáticas concretas del entorno, con una fundamentación teórica y conceptual, apunten a la integralidad, desarrollando simultáneamente habilidades del pensamiento fundamentales para las diferentes competencias que se evalúan, entre otros contextos, en las pruebas de Estado para el ingreso a la educación superior. La propuesta, en términos generales, se sintetiza en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Síntesis de la propuesta de investigación

	Critico-social	Económico-administrativa	Deportes y Ciencias de la Salud	Lógico-matemática	Artística-humanística	Científico-natural	Científico-Tecnológica
Habilidades del pensamiento	Estándares en educación, lineamientos, DBA, competencias y componentes						
Lingüísticas	Ante todo, se busca el desarrollo de las capacidades para comprender y producir textos académicos. Además, se propone una fundamentación en retórica y aptitudes discursivas para la formación en lógica proposicional.						
Teórico-disciplinares	Profundización en teorías y conceptos que contribuyan a la fundamentación de los anteproyectos en cada una de las líneas de investigación.						
Tecnológicas	Importancia de los avances tecnológicos en la sociedad, además del acercamiento a la innovación, la creatividad y el diseño.						
Ciudadanas	Comprensión de la función social del conocimiento y compromiso del rol que se desempeña como sujeto de conocimiento en la construcción de una justicia social (comprensión de la relación entre la academia y la política).						
Matemáticas	Se propone una fundamentación en estadística y en metodologías cuantitativas de la investigación.						
Metodológicas	Conocimiento de las metodologías, técnicas e instrumentos de investigación. También se propone una aproximación a la reflexión sobre el papel de la ciencia, la investigación y el conocimiento en la sociedad. En el desarrollo de esta habilidad se solicita el diseño de un anteproyecto de investigación.						

Conclusiones

Como docente no puedo hacer más que invitar a una reflexión, extender la discusión respecto de las lógicas y dinámicas en las cuales está inmersa la educación que actualmente reciben miles de jóvenes en Colombia. Se habla aquí en nombre de Camila Ruiz, estudiante que desea ser médica, que es egresada de educación media desde hace un año, y que actualmente se encuentra como técnico auxiliar en un laboratorio en el que no es más que una operaria, con horarios fijos que le impiden estudiar. Se habla también en nombre de Michael Pardo y Santiago Grillo, estudiantes cuyo sueño es ser arquitectos, a quienes la formación técnica ni siquiera les ha alcanzado para ser vinculados a una empresa, y cuya precariedad económica les impide aspirar a una carrera profesional; también en nombre de Sebastián, que no es estudiante de ingeniería química, sino auxiliar administrativo con turnos de hasta diez horas al día; de Valentina Santa Fe, que viendo nulas sus posibilidades de cursar una carrera en psicología, con lágrimas de resignación tuvo que aceptar la vinculación que su formación técnica en asistencia administrativa le permitió (trágica paradoja) como

repcionista de una universidad en donde hay facultad de psicología; de Julián Mejía, quien todavía, después de dos años, sueña con ser ingeniero aeronáutico, pero se desempeña como auxiliar de un taller de electricidad automotriz; obviamente, es técnico en electricidad y electrónica.

La educación media con énfasis en formación para el trabajo, por las dinámicas y lógicas de su funcionamiento, no responde a la complejidad de la realidad y a la condición humana de los estudiantes; es una educación que se concentra en uno solo de sus aspectos, una sola de sus capacidades: la dimensión productiva, con la alienación que implica. Se deja de lado toda posibilidad de desarrollo o realización de las expectativas y del proyecto de vida de los estudiantes.

Referencias

- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Editorial la Oveja Negra.
- Arendt, H. (1999). *Correspondencias 1925-1975 y otros documentos de los legados*. Herder.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Berger, P. y Luckman, T. (1992). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2010). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Castoriadis, C. (2016). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Constitución Política de Colombia [Const.] Gaceta Constitucional No. 116 del 20 de julio de 1991.
- Crosby, A. (1998). *La medida de la realidad : la cuantificación y la sociedad occidental, 1250-1600*. Grijalbo Mondadori.

- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Pedagogía* (825), 1-17.
- Delors, J. [Comp.] (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI*. Santillana – Ediciones Unesco.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2020). <https://www.dane.gov.co/>
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación : una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dumézil, G. (1996). *Escitas y osetas: mitología y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología*. Altaya.
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Feyerabend, P. (1974). *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ariel.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Habermas, J. (1997). *Conocimiento e Interés*. Universidad de Valencia.
- Heidegger, M. (2010). *Caminos del bosque*. Alianza Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Institución Educativa Distrital Fernando Mazuera Villegas (2019). Plan de estudios de Ciencias Sociales (jornada tarde). *Proyecto Educativo Institucional*. IED Fernando Mazuera Villegas.
- Kelsen, H. (2015). *Teoría pura del derecho: introducción a la ciencia del derecho*. Tecnos.

Ley 115 de 1994. General de Educación. D. O. 41.214. 8 de febrero de 1994. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Planeta-Agostini.

Marx, K. (1981). *El Capital. Crítica de la economía política*. Fondo de Cultura Económica.

Medina, N. (s.f.). Las variables complejas en investigaciones pedagógicas. *Revista Apuntes Universitarios*, 5(2), 9-18.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2018). *Certificación y Acreditación*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-179263.html?_noredirect=1

Ministerio del Trabajo [Mintrabajo] (2020). <https://www.mintrabajo.gov.co>

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.

Naranjo, V. (2005). *Teoría constitucional e instituciones políticas*. Temis.

Nussbaum, M. (2006). *Las Fronteras de la Justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.

ONU (2000). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. *Dakar: Foro mundial sobre la educación (Informe final)*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (22 de febrero de 2022). *La Educación Superior en Colombia*. Obtenido de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>

Ortega y Gasset, J. (2007). *¿Qué es filosofía?* Espasa. Colección Austral.

Ortega y Gasset, J. (2017). *La rebelión de las masas*. Gedisa.

Orwell, G. (2013). 1984. Grupo Editorial Penguin Random House.

Pérez, J. F. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. *Revista colombiana de psicología*, 7(1), 239-244.

Prieto, W. (2019). *Educación multidimensional. Propuesta de educación media alternativa desde la perspectiva de la educación filosófica*. Editorial Académica Española.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Limusa.

Romero, J. L. (1987). *Estudio de la mentalidad burguesa*. Alianza Editorial.

Rousseau, J.J. (2014). *Emilio o de la educación*. Alianza editorial.

Russell, B. (2016). La función de un maestro. *Ensayos Educativos. Lecturas pedagógicas* (pp. 69-80). Secretaría de Educación del Distrito [SED].

Sartre, J. (1989). *El Ser y la nada*. Alianza Editorial.

- Sartre, J. P. (2005). *El ser y la Nada*. Losada.
- Sartre, J. P. (2009). *El Existencialismo es un Humanismo*. Edhasa.
- SED (2007). *Resolución 2166 de 2007. Por la cual se da aprobación oficial al Colegio Fernando Mazuera Villegas*. Secretaría de Educación del Distrito.
- SED (2008). *Resolución 2280 de 2008. Por la cual se adopta el manual de Uso, Conservación y Mantenimiento de los colegios oficiales de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá D. C.* Secretaría de Educación del Distrito.
- SED (2009). *Resolución 1740 de 2009. Por la cual se establecen medidas para garantizar el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo de los niños, niñas y adolescentes de Bogotá D. C.* Secretaría de Educación del Distrito.
- Sen, A. (2015). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (2020). <https://www.sena.edu.co>
- United Nations Economic and Social Council (2003). *Right to Education. Scope and Implementation. General Comment 13 on the right to education*. Obtenido de http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=18743&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales*. Preámbulo. Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).
- Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zuleta, E. (2001). *Educación y Democracia: Un campo de combate*. Hombre Nuevo Editores.

Me en-video con las normas escolares, me en-video con la escuela. Una experiencia de formación de subjetividades políticas mediante narraciones (auto)biográficas¹

Edisson Leonardo Parra Herrera²

Resumen

Esta investigación educativa se inscribe en las metodologías (auto)biográficas como herramientas de formación e investigación de las subjetividades políticas en contextos escolares. De igual forma, responde a la necesidad de incluir en la escuela otros tipos de pensamientos, alejados de la razón técnico-instrumental, para comprender las experiencias de los estudiantes tanto como para formar su subjetividad. Con base en esto, se reflexiona sobre los límites y potencialidades del uso de narraciones (auto)biográficas en la escuela para la formación de la subjetividad política. En concreto, tematiza la ficcionalidad de las narraciones

-
- 1 Trabajo derivado de la tesis *Voluntad de ficción, subjetividades políticas y narrativas (auto)biográficas. Una experiencia de formación política con estudiantes de secundaria* (Parra, 2020). Esta fue desarrollada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes; el proyecto de investigación se implementó en la IED San Agustín. La propuesta ha sido socializada en diversos foros y congresos, tanto en su parte teórica como práctica. Entre ellos, el Primer Congreso Colombiano de Ciencias Sociales (Bogotá, 2020) y el Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico (Buenos Aires, 2018). Una versión ampliada del informe de investigación puede consultarse en el tomo 34 de la Colección Internacional de Investigación (serie editorial Redipe/diciembre-enero) y en el número 11 (1) de la Revista Redipe.
 - 2 Doctor en Educación de la Universidad de los Andes. Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es Coordinador de la IED San Agustín. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: elparra@educacionbogota.edu.co

para analizar sus alcances en la descripción, reinterpretación y proyección que hacen los sujetos de sus experiencias escolares. Para alcanzar esto, se implementó la estrategia didáctica *Me en-video con las normas escolares, me en-video con la escuela*. Con esta, un grupo de estudiantes de bachillerato produjo narrativas escritas y audiovisuales sobre sus experiencias con las normas. El trabajo investigativo concluye, principalmente, que las herramientas narrativas introducidas en el aula no garantizan por sí mismas la formación de las subjetividades políticas, pero dan lugar, a partir de la configuración colectiva y la circulación de los relatos, a la emergencia de identidades colectivas y un modo de pensar que puede denominarse como político. La ficción, como elemento constitutivo de la narración, abre paso a la transfiguración de las formas de verse y de relacionarse consigo mismo y con la alteridad en la escuela.

Palabras clave: investigación (auto)biográfica narrativa, formación política, subjetividad política, voluntad de ficción, normas escolares.

Introducción

El uso de la investigación biográfico-narrativa en espacios educativos se apoya en el vínculo entre biografía y educación. Es decir, «en la dimensión central de la formación en los procesos biográficos y en la estrecha relación entre aprendizaje y biografía: todo trayecto de vida es un trayecto de formación» (Delory-Momberguer, 2009, p. 25). En este sentido, «contar las propias vivencias, y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación» (Bolívar *et al.* 2001, p. 10).

Ahora bien, el auge de los métodos biográficos narrativos en educación se inscribe en el denominado imperativo biográfico. Y aunque las biografías son modos de contracultura, hacen parte de las formas modernas de gobierno de los individuos. Con ellas, los sujetos son objetos de saber: «las biografías son, pues, procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. Este querer saber de sí mismo puede ser -entonces- un instrumento de poder» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 10).

Puede afirmarse, además, que los relatos son herramientas de formación de subjetividad, pues «el sujeto o los sujetos concretos que intervienen en la producción discursiva son ellos mismos construidos en el proceso

y condiciones de tal producción» (Skliar y Téllez, 2017, p. 29). Así, a partir de las narraciones pueden formarse elementos constitutivos de la subjetividad política como la memoria, el olvido, el posicionamiento, la consciencia, la narración, la identidad y la proyección, entre otros (Ruiz y Prada, 2012). Además, operan como instrumentos de formación política al servir para que los estudiantes tomen una posición en el marco de las relaciones de poder; mediante la narración es posible formar un pensamiento político o consciencia de poder.

Con base en lo anterior, este proyecto articula las narraciones (auto)biográficas en una estrategia didáctica que tiene como objetivo crear en los estudiantes una forma de pensar política que reconozca la existencia del otro como parte de lo que son y produzca la transfiguración en la propia forma de ser. Dicha estrategia está atravesada por el hecho de que los relatos pueden ser comprendidos como ficcionales. Con ellos los sujetos pueden, por un lado, reinterpretar (editar) su pasado y, por otro, inventar acontecimientos que pueden crear realidades.

El objetivo de investigación fue comprender las potencialidades y limitaciones de las narrativas (auto)biográficas para formar una consciencia de poder o modo de pensar político. Este trabajo comenzó a implementarse cuando los estudiantes estaban en grado octavo en el año 2017 hasta el momento en que obtuvieron su grado de bachiller en el 2020. Para alcanzar el objetivo se produjeron con ellos narrativas (auto)biográficas en torno a sus experiencias con las normas escolares. En estas se identificaron la relación de los participantes con dichas normatividades. Asimismo, se identificaron las maneras en las que se veían a sí mismos y a los otros según una definición de subjetividad política.

Formación, subjetividades políticas y metodologías (auto)biográfico-narrativas: antecedentes desde la ficción y la construcción de sentido

Algunos autores reclaman que la investigación biográfico-narrativa no es tan solo una metodología de recolección y análisis de datos, sino que es una «*perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa*» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 10). Así, inscrita en los estudios cualitativos y hermenéuticos, dirige principalmente su mirada a los procesos mediante los cuales se da sentido a la vida a partir de las experiencias de formación, pues «permite dar sig-

nificado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción» (Huchim y Reyes, 2013, p. 3) de los sujetos. Además, entiende la enseñanza y el aprendizaje como anclados en la temporalidad humana y la representación subjetiva. Ahora bien, es necesario señalar que dicha metodología se ha empleado en el campo educativo, principalmente en la formación inicial de docentes o en la práctica pedagógica. En este sentido, uno de los aportes del presente trabajo es el empleo de dicha metodología en la formación política de jóvenes escolares.

Así, al dirigir la mirada a la formación de las subjetividades políticas desde las narrativas, se encuentra que con ellas es posible apuntar a la formación de sus elementos constituyentes, entre ellos, la identidad, la producción de sentido, la memoria, la ficción, la proyección y la consciencia. Aunque Gil (1997) reconoce la importancia de diferenciar los usos de la investigación narrativa y los usos pedagógicos de la narración, es indudable que dicha metodología tiene un gran potencial pedagógico. Esto es, en la producción de sentido y experiencia en los contextos escolares a partir de la misma experiencia, tanto como para reinterpretar el pasado, dar sentido al presente y proyectar el futuro. En todo caso, Gil señala como límite el hecho de que la escuela no puede centrarse en los objetos íntimos por sí mismos, sino que debe articularlos con objetivos formativos.

Entonces, es evidente el potencial de los relatos y narraciones en la configuración de las identidades individuales y colectivas. Asimismo, compartir los relatos produce que los sujetos «desarrollen una alta capacidad para el análisis introspectivo que les permita adquirir una mayor y mejor toma de conciencia sobre sí mismos y su situación personal» (Gil, 1997, p. 118). Dicha configuración identitaria debe entenderse «mediante el reconocimiento de las luchas por el poder y de las situaciones alienantes desde las que [...] cualquier escolar ha de enfrentarse para llegar a ser él mismo» (p. 127). Esto implica que mediante los relatos pueden evidenciarse tanto los lenguajes no institucionales como el impacto en los sujetos de las normas y lenguajes oficiales. Por tanto, son herramientas que agencian la posibilidad de que los sujetos tomen una posición dentro del marco de las relaciones de poder. Asimismo, mediante las ficciones biográficas los sujetos pueden imaginar mundos-otros que impacten en su propia identidad.

De este modo, los relatos y narraciones (auto)biográficas son reconocidos como herramientas de formación política de la subjetividad (Gómez, 2013; Ruiz y Prada, 2012). Para estos mismos autores, por ejemplo,

formar políticamente es dar a los sujetos instrumentos para que ejerzan el poder. Las narrativas permiten también comprender los procesos por los que los sujetos se politizan por cuanto muestran sus experiencias y acontecimientos políticos (Gómez, 2013). Precisamente, para Gómez es mediante la ficción y la imaginación que pueden potenciarse los procesos de agenciamiento político de los individuos y colectividades. Para Ruiz y Prada, por su parte, como corolario de la formación narrativa de la subjetividad política, se produce un acercamiento con la alteridad.

La formación de subjetividades políticas: voluntad de ficción y narración

Una de las potencialidades del trabajo fue el vínculo entre filosofía y pedagogía; sin embargo, no se trató de intentar articular unos conceptos filosóficos al trabajo pedagógico, sino de pensar en clave pedagógica algunas problemáticas filosóficas. De esta manera, los conceptos centrales de subjetividad y narración se articularon desde la ficción como elemento narrativo/formativo. Así, la reflexión apuntó a ver qué papel cumple el elemento ficcional de las narraciones en la formación de la subjetividad política en el contexto escolar. Precisamente, la ficción como elemento que potencia la agencia política se encuentra tanto en la filosofía de Friedrich Nietzsche como en la de Paul Ricoeur.

Entonces, fue necesario afirmar el tinte político de la filosofía de Nietzsche. Este debe entenderse dentro de las dinámicas de la lucha por el sentido y la destrucción de los valores de la vieja sociedad. En este marco de ideas, Conill (1997) muestra a la transvaloración como una empresa política «porque tiene como resultado la transformación de las estructuras de poder y las formas de existencia» (p. 174). A la par del carácter político se encuentra el enfoque hermenéutico del pensamiento nietzscheano, pues en la lucha por implantar valoraciones, toma partido por mostrar el carácter ficcional de las verdades más halagadas. Así, Nietzsche (2008) cuestiona la forma de racionalidad metafísica por considerarla fuente del nihilismo, es decir, de la falta de sentido: la negación de la vida.

Ahora bien, el escenario de confrontación de las fuerzas por imponer su voluntad de ficción o perspectiva interpretativa no es otro que la voluntad de poder. De ahí se deriva que no existe el mundo si no es en el marco de la relación conflictiva entre las fuerzas (agonismo interpretativo y ficcional). De igual forma, que el sujeto es una ficción necesaria y el ser

humano está atravesado por una conducta estética creadora infinita de máscaras y apariencias. Así, se deja atrás al sujeto metafísico: absoluto, racional y autosuficiente. Con base en este conjunto de ideas, planteé formar una subjetividad política con conciencia de poder del carácter relacional y ficcional de la existencia (Parra, 2019). De esta manera, al pensar la formación de la subjetividad política desde Nietzsche (Parra, 2021), se puede consolidar un pensamiento narrativo que se elabora a partir del carácter relacional de los relatos, y posibilita que el sujeto se transfigure desde la ficción con base en la óptica del cuerpo, la tierra y la vida.

Ahora bien, con Ricoeur (2006) fue posible retomar la idea de que los sujetos se configuran al tiempo que sus relatos, pues con la configuración de la trama nos constituimos a nosotros mismos. Para el autor francés la subjetividad es entendida como identidad narrativa. Por medio de la ficcionalidad del relato, los seres humanos refiguramos nuestra experiencia temporal y podemos hacer frente al mundo normatizado. Con ello es posible afirmar que vivimos narrativamente y experimentamos las historias, es decir, por medio de la ficción podemos transfigurar al mundo y a nosotros mismos:

La ficción tiene ese poder de rehacer la realidad y, más precisamente, en el marco de la ficción narrativa, la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que hemos llamado mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere, para transfigurarlos. (Ricoeur, 2002, p. 26).

Porque mediante la circulación de los relatos y la actualización de la trama por parte del lector, creamos identidades colectivas que pueden ser disonantes.

Me en-video con las normas escolares, me en-video con la escuela. Una estrategia didáctica

Pues bien, la estrategia didáctica tuvo como sustrato, en el campo del «ser», que los seres humanos se constituyen de manera relacional y conflictiva con la alteridad; y que con la narración se configura al mismo sujeto y su identidad. También tuvo cuenta el postulado gnoseológico de las metodologías biográfico-narrativas según el cual los relatos son herramientas veraces y válidas en la reconstrucción de conocimientos, información y saberes.

El propósito de la estrategia era lograr que los estudiantes reflexionaran sobre la forma en la que se relacionan con los otros y con ellos mismos en los escenarios de las relaciones de poder. Para ello construyeron relatos (auto)biográficos sobre sus experiencias escolares con las normas. Con esto se esperaba que, mediante las narrativas, formaran una consciencia de poder o forma de pensar política que les permitiera transfigurarse y cambiar las dinámicas de ser con los otros.

En esta investigación se intentaron determinar las limitaciones o potencialidades de los relatos para producir el conocimiento de sí mismo, de los otros y la transfiguración de las maneras de ser y estar en la escuela. Estas dinámicas fueron condicionadas por la idea de formar un modo de pensar o consciencia política que les permitiera a los estudiantes reflexionar sobre su posición en los entramados de poder para proponer nuevas formas de habitarlos. En este sentido, se atribuye a los relatos la posibilidad de que su producción conjunta y circulación produjera un encuentro, disonante o armónico, con la alteridad.

Ahora bien, es importante aclarar que, para encontrar los límites o potencialidades de las narrativas en la formación de las subjetividades políticas, se analizaron los resultados obtenidos en la implementación de la estrategia didáctica. En los productos escritos o audiovisuales se exploraron las posturas de los estudiantes en relación con las normas escolares. De igual manera, se exploraron qué tipo de subjetividades políticas, activas o reactivas, se moldean según dicha postura frente a las normatividades. Se constató, así, que los relatos versaron sobre las experiencias escolares de los estudiantes en relación con las normas.

Es importante señalar que revisar la incidencia de las narraciones en la formación de subjetividades políticas busca responder a la demanda de politización de los sujetos en los espacios sociales. Ello porque actualmente se presenta un fenómeno social denominado despolitización de la política, que lleva a la despolitización de los sujetos. Es a este problema práctico-investigativo que responde este proyecto.

En suma, el objetivo general de la investigación fue comprender las potencialidades y límites de las narrativas (auto)biográficas en la formación de la consciencia de poder o forma de pensar política en los estudiantes de un curso de la Institución Educativa Distrital (IED) San Agustín. Para ello se plantearon estos objetivos específicos:

1. Identificar en los relatos la relación de los estudiantes con las normas en cuanto a su cumplimiento o infracción.
2. Analizar en los relatos de vida los elementos que son parte de la formación de la subjetividad política y que dejan ver los modos de relacionarse con los otros.
3. Indagar y comprender las potencialidades o límites de transformación de los estudiantes a partir del uso de las herramientas narrativas en cuanto a su relación consigo mismos y con los otros.

A partir de estos objetivos se quiso responder a la pregunta de investigación: ¿de qué manera la formación narrativa individual y colectiva de la consciencia de poder, a partir del uso de narraciones (auto)biográficas, incide en la politización agonista de los estudiantes de un curso en la Institución Educativa Distrital San Agustín?

Movimientos de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica se implementó en la IED San Agustín, ubicado en la localidad de Rafael Uribe, al suroriente de la ciudad de Bogotá. En términos generales, se observaba que al grupo de estudiantes no le llamaba la atención la participación política ni administrativa de la institución³. Sumado a esto se evidenciaba un rendimiento académico bajo en las asignaturas regulares. Esto significó que, dado que algunos o algunas de ellas perdían el año, ingresaban nuevos estudiantes al proyecto. Las relaciones con los compañeros podían caracterizarse como conflictivas y estos conflictos, en algunas ocasiones, llevaban a un desenlace violento. En este contexto, mostraban poco interés por conocer la vida de los otros.

En los primeros encuentros con el grupo se realizaron talleres de «aprestamiento». Así, se trabajó en la precomprensión y la conceptualización de las normas escolares. Para ello se reflexionó sobre su papel en los diferentes espacios sociales; también, sobre el hecho de obedecerlas o

3 La propuesta pedagógica estuvo justificada desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IED, titulado Desarrollo del potencial humano desde el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Así, en la misión del colegio se evidencia el fortalecimiento de las relaciones con los otros «para garantizar la formación integral de estudiantes con una sólida formación política».

no. Con esto último se rozó el tema de la justicia o injusticia de ciertas normatividades y con las ideas resultantes de los talleres se realizaron *collages* que fueron expuestos en el grupo. De igual forma, en las primeras actividades se introdujeron medios audiovisuales para que los estudiantes se familiarizaran con ellos en el salón de clase.

El tema de las normas se fue complejizando en las actividades posteriores para ver su papel como cohesionadoras sociales y configuradoras de cierto tipo o forma de ser de las subjetividades. En este mismo sentido, se mostró de qué manera las normas hacen parte de las dinámicas de las relaciones de poder. Por supuesto, las temáticas siempre eran atravesadas por el elemento biográfico que guiaban los ejercicios orales, escritos o audiovisuales.

Estos momentos de la estrategia didáctica fueron paralelos a los movimientos metodológicos de la investigación. Es decir, al tiempo que se formaba memoria o consciencia, por ejemplo, se investigaba de qué manera las narrativas posibilitaban o no dicha formación. Esto es posible gracias a la valencia doble de las narrativas como fenómeno que se investiga a sí mismo. En suma, el objeto de investigación fue la estrategia didáctica. Así, se mantuvo la división analítica entre los objetivos de formación y los de investigación, tal como se observa en cada movimiento.

Primer movimiento: «mi vida en la escuela, acciones en relación con las normas escolares»

Después de los ejercicios introductorios, en los que se identificaron los momentos significativos de cada estudiante en relación con las normas escolares, se elaboraron carpetas de vida en las que los relatos eran el elemento principal y con las que se intentó que reflexionaran acerca de las formas de ser en el colegio y se evidenciara cómo se relacionaban con los otros. Esto implicaba tematizar, también, si se consideraban como infractores, cumplidores de las normas o estaban en una posición intermedia. Estos ejercicios, en los que se ponía en juego la posibilidad de contar las experiencias, hacen parte de la formación de una consciencia narrativa.

De esta manera, se buscó en este primer movimiento que ellos configuraran una imagen sobre sí mismos. Para esto, la carpeta contenía también un dibujo que expresara de otra manera lo contado en el relato. Los estudiantes también realizaron entrevistas a sus compañeros en las que

indagaban por la forma en la que los otros los veían. Este taller fue denominado Mi vida en los ojos del otro. Ahora bien, para reforzar el trabajo sobre las normas, se propiciaron dos cineforos en los que se proyectaron las películas Los escritores de la libertad y La ola, articuladas con la clase de Ciencias Políticas y Económicas. También se realizaban lecturas de relatos de menores y de docentes para incentivar la escritura de las historias propias. La carpeta realizada por cada estudiante podía ser complementada con fotos y además debía ser entregada con una portada personalizada. Finalmente, los trabajos se ponían en circulación con el objetivo de producir un acercamiento a los otros no tan cercanos y producir una ruptura con las lógicas establecidas de construcción de identidad.

Metodológicamente, en este momento, se centró la atención en las carpetas de vida tanto como herramientas para construir experiencia en la escuela como fuentes de recolección de información. Así, en los relatos observé la manera en la que eran tematizadas las normas escolares por parte del grupo de estudiantes y cómo estas configuraban subjetividades. De igual forma, se intentó establecer relaciones entre el contexto y la forma de ser de los estudiantes en la escuela. Finalmente, al terminar el movimiento se empleó un cuestionario de análisis con todos los miembros del curso y se hizo una reflexión con un grupo focal sobre lo que había pasado en el trabajo con narrativas.

Segundo movimiento: «mi vida narrada en movimiento: mi experiencia con las normas escolares»

En este movimiento los estudiantes reflexionaron, mediante imágenes y representaciones audiovisuales, sus experiencias contadas en la escritura. Para ello, produjeron un filminuto en el que mostraron un momento de su vida escolar en relación con las normas. Así las herramientas audiovisuales entraron a ser parte del proyecto y a incidir en la formación de subjetividades. Para esto, el trabajo se articuló con las asignaturas de Tecnología e Informática y Español. En estos espacios se integraron el lenguaje audiovisual propio del trabajo con cámaras (fotografía y cine) y la lectura crítica de imágenes. Antes de producir los filminutos, se realizaron los guiones y los *storyboards*; posteriormente se socializaron con el grupo. Finalmente se aplicó un cuestionario cuyas preguntas apuntaban a reflexionar sobre el impacto que había tenido en ellos el trabajo con las herramientas narrativas, y se discutieron en el grupo focal.

Tercer movimiento: «ficcionalizando la escuela: proyecciones del poder»

En esta fase se trabajó con el potencial de las narrativas para proyectar las experiencias. Para esto, por grupos, los estudiantes realizaron un video en el que representaron normativamente la escuela del futuro con base en sus historias personales. Aquí se puso en juego el factor ficcional de la narración como medio para dinamizar la imaginación creadora. Con ello se buscaba no solo que transformaran la manera en la que se ven a sí mismos y a los otros, sino también sus formas de actuar en la escuela. Por tanto, se exploró el impacto que tiene la producción conjunta de narraciones en la configuración de identidades colectivas, así como la posibilidad que ofrecen para imaginar mundos-otros por fuera de los marcos tradicionales de representación.

Darse cuenta: entre la aceptación y la infracción de la norma. La producción y circulación de narraciones en el encuentro consigo mismo y con la alteridad

Para analizar la información construida se leyó en el grupo, en términos políticos o de relaciones de poder, las narraciones (auto)biográficas construidas en torno a las normas escolares. El tipo de análisis implementado es denominado horizontal o comparativo (Bolívar *et al.*, 2001), a partir del cual se contrastaron los relatos obtenidos con base en las temáticas transversales para encontrar convergencias y divergencias que articularan una descripción de lo que pasó en el aula con la introducción de las herramientas narrativas. Es decir, se puso en juego el «arte del bricolaje» para construir una trama con sentido desde la lectura de los relatos a partir de categorías preconcebidas y otras emergentes. Es de anotar que, además de esta interpretación analítica, se hicieron dos historias de vida (ver anexo) que permitieron subsanar este análisis analítico que podría alejarse de la presentación narrativa de los datos.

Tanto los relatos de los estudiantes como las respuestas dadas en los cuestionarios permitieron evidenciar que narraban sus experiencias según las valoraciones de bueno y malo, correcto e incorrecto. Aunque se les explicó que el proyecto no buscaba «mejorar» sus comportamientos, señalaban que era importante ajustar sus acciones a las normas es-

colares. En este punto, debe tenerse en cuenta que muchas veces, en el trabajo narrativo en contextos institucionales, los sujetos construyen sus relatos desde lugares «políticamente correctos». En este caso reforzado, probablemente, por el proyecto que implementó el coordinador de convivencia; además, porque buscan responder a las dinámicas del mundo adulto que les exige un cierto modo de ser.

Se encontró también que las normas eran para ellos un tema abstracto y que los relatos hablaban más sobre ellos mismos que sobre estas. Ahora bien, en términos formativos, uno de los puntos que sobresalen es que se logró que los estudiantes pudieran *darse cuenta* y desnaturalizar algunas formas de ser en el colegio. Asimismo, lograron vislumbrar elementos que hacían parte de su carácter y que aparentemente no conocían. Este *darse cuenta* se reconstruyó a partir de tres niveles de análisis. En el primero, se evidenciaba que identificaban u observaban elementos puntuales como las normas o su función social. En el segundo, se percibía que había una reflexión de las acciones relatadas la mayoría de las veces acompañada de las valoraciones: bueno o malo, correcto o incorrecto. Finalmente, se describieron aquellos elementos que evidenciaban un «despertar» o la afirmación de un pensamiento crítico entendido como el momento en que se pone en cuestión el sentido por el que se actúa.

Conclusiones

Introducir instrumentos (auto)biográfico-narrativos en la escuela no es suficiente para poder transformar las subjetividades; es necesario que estén articulados a un proyecto pedagógico o de aprendizaje. En el caso de la formación o participación política, su introducción no basta para formar un pensamiento político, incentivar la participación política o asumir una posición de poder. Para ello, es necesaria una práctica política activa en la que se ponga en evidencia la transformación mediante la acción. Es necesario entonces tener en cuenta el abismo entre lo discursivo, la acción y la imagen de esta. En suma, las narrativas no son suficientes para formar pensamiento crítico, si no existe movilización y práctica política colectiva; la investigación no es suficiente para la acción transformadora.

Las posibilidades de abordar la narración: fenómeno, método de investigación, forma de exposición, enfoque educativo, herramienta de

enseñanza, formación y terapéutica, inciden en los procesos de formación de subjetividad. En consecuencia, los ejercicios narrativos dieron cuenta de la posibilidad que tuvieron los estudiantes de volver sobre sí. También se evidenció que la circulación de los relatos incidió en la transformación de los modos de percibirse y ver a los otros. Asimismo, el componente ficcional-narrativo posibilitó la reinterpretación del pasado y la proyección hacia el futuro. De esta manera, el acercamiento a lo otro desde las historias hace parte del camino de formación de la razón narrativa.

En este orden, son necesarias condiciones de enunciación para que se dé tanto la construcción de los relatos como su circulación; es decir, se necesitan espacios institucionales efectivos para que las palabras y los gestos circulen. Si se eliminan las barreras comunicativas, los relatos de experiencia abren la posibilidad para que pase algo en los espacios educativos y en los sujetos, quienes, mediante su ficcionalidad, producen experiencia, la transfiguran y configuran su pensamiento narrativo.

Ahora bien, para determinar los límites y potencialidades de las narraciones (auto)biográficas en el aula para la formación de las subjetividades políticas, se deben atender variados factores como las condiciones de las instituciones y las características subjetivas. Es así como el trabajo con los relatos implica también abrir los espacios para que las historias puedan circular, dado que aún se ve como una práctica a veces extraña el hablar de la vida cotidiana en el contexto escolar. Esta actitud se debe, entre otras cosas, a la mirada academicista de los docentes sobre la práctica educativa, que los lleva a dar prioridad a los contenidos de las disciplinas sobre las experiencias de sus estudiantes. La resistencia también puede estar del lado de los estudiantes, según cuenten o no con habilidades en el uso de la oralidad, la escritura y las herramientas audiovisuales. En suma, construir las condiciones de posibilidad para que las narraciones circulen se constituye en una acción política que lleva a transformar los tiempos-espacios institucionales tanto como las formas de ser de los docentes y estudiantes.

Referencias

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial la Muralla.

- Conill, J. (1997). *El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración*. Tecnos.
- Delory-Momberguer, C. (2009). Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios. En M. Passeggi y E. de Souza (Orgs.). *2/ Memoria docente, investigación y formación*. Argentina: Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) Coediciones.
- Gil, F. (1997). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría Educativa*, 9, 115-136. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez, E. (2013). *Testigos de sí mismos. Narrativas políticas de jóvenes bogotanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Huchim, D. y Reyes C. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos (1885-1889)*. Volumen IV. Tecnos.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Parra, E. (2019). Representaciones y narraciones formativas de la alteridad. La subjetividad política como escenario de relación y de conflicto. *Análisis*, 51(95), 389-416. <https://biblat.unam.mx/en/revista/analisis-bogota/articulo/representaciones-y-narraciones-formativas-de-la-alteridad-la-subjetividad-politica-como-escenario-de-relacion-y-conflicto>
- Parra, E. (2020). *Voluntad de ficción, subjetividades políticas y narrativas (auto) biográficas. Una experiencia de formación política con estudiantes de secundaria*. [Tesis de Doctorado Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/48385/u833949.pdf?sequence=1>

Parra, E. (2021). Pensar la formación de la subjetividad política a partir de la voluntad de ficción de Friedrich Nietzsche. *Estudios Políticos*, 62, 127–150. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/344334>

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora (Papeles de Filosofía)* 25(2), 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=>

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Skliar, C y Téllez, M. (2017). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.

Anexo

Aprender a ver la vida desde diferentes perspectivas.

Una historia de vida

Me llamo Vanesa Gómez⁴ y nací el 15 de abril del 2004 en Bogotá. Estudio en el Colegio San Agustín, en el grado 11.º. Soy buena estudiante, pero he tenido muchos problemas de convivencia. No me considero normal, pues soy especial je, je, tengo una gran autoestima ja, ja. La verdad es que tengo altibajos por problemas con mi familia o me frustró por perder materias. Mi mamá me exige ser buena estudiante. Cuando me siento frustrada cuento hasta tres, ja, ja, la verdad intento no preocuparme para no enfermarme. Me estreso mucho si las cosas no salen.

Recuerdo que cuando llegué al colegio entré en grado séptimo (2016), y me peleé en el baño con una niña. Entonces, la profesora «Hijitos de Dios» nos llevó a coordinación. Al año siguiente volví a pelearme de nuevo con esa niña; mi carpeta de convivencia cada vez [estaba] más llena de anotaciones y compromisos. Al finalizar el año tuve un problema con unas estudiantes de once. Lo peor es que yo quería separar a mi amiga que estaba peleando, pero una de las otras se metió a pegarme,

4 Los nombres que aparecen en las historias fueron cambiados para garantizar el anonimato de los participantes en el trabajo. Estos fueron puestos por los protagonistas de las historias.

pues yo me defendí y le pegué un rodillazo en la cara, le salía mucha sangre, pues le había roto la nariz. En ese momento llegó la orientadora, el coordinador; llamaron a la policía y a mis padres. Mi madre molesta me quería sacar del colegio, eso hizo que tuviera que cambiar. Desde ese día (año 2017) entendí que los problemas no se resuelven a los golpes, por más cobarde que te vean, la violencia no arregla nada. Además, lastimas física y psicológicamente a la persona; es horrible.

Ahora bien, sobre las normas, para mí lo correcto en el colegio es cumplirlas, ser tolerante ante todos los problemas. Esta es la manera correcta de comportarse, pues, dado que estamos en una institución, debemos someternos a las normas. Aclaro, en la mayoría de las cosas estoy de acuerdo en que debemos cumplirlas, pero no me parece que no tengamos libre expresión en la institución. Por ejemplo, que no nos permiten el uso de *piercing*. Pienso que los docentes tienen un estereotipo de lo que está bien y de lo que está mal y ¿quién dice que está mal tener accesorios en el cuerpo? Para mí es una manera en la que cada cual representa sus emociones; la manera en la que cada uno se ve y representa su personalidad.

Ahora, aunque yo no esté de acuerdo con algunas normas, igual me adecuó para cumplirlas. Yo hago esto porque estoy en el colegio para formarme, se supone que los docentes nos están formando como personas ¿no? Sé que es una contradicción que no esté de acuerdo con algunas normas y las cumpla, pero yo quiero estar en el colegio, pues quiero estudiar. Entonces, no puedo ponerme a pelear y pasar una carta para quejarme porque es una norma que siempre ha tenido el colegio (prohibición de los *piercings*). Además, no me parece algo tan grave como para quejarme y pasar una carta como me aconsejan algunos profesores. Para mí es ilógico llegar a esa instancia porque son las normas que siempre ha tenido el colegio y yo no puedo contradecir eso. En todo caso, quiero agregar que tampoco estoy de acuerdo con la prohibición del maquillaje, bueno, igual me maquillo. Para que no me llamen la atención, me cubro el rostro con el cabello.

Entonces, para mí lo correcto y lo incorrecto son formas de estereotipar a los estudiantes en relación con lo que está bien o mal. Aunque, claro, los docentes también están sometidos por normas y tienen que hacer que esas normas se cumplan. Yo veo [a] profesores que no les importa si uno se maquilla o no, pero igual deben hacer cumplir las normas por-

que por eso ellos están trabajando, para hacer cumplirlas y educarnos. Yo creo que debe haber alguien en la punta de los que mandan y los profesores están acá para hacer cumplir las normas, para trabajar. Además, yo creo que hay alguien que elabora esas normas, el Ministerio y los docentes deben hacerlas cumplir; es su obligación.

Ahora bien, yo creo que las normas son necesarias para que todo mundo no haga lo que se le dé la gana. Aunque yo me siento reprimida porque debamos venir todos uniformados, pero en todos los colegios están las normas institucionales. Sin normas no funciona el sistema o la escuela. Incluso en el país hay normas, pero es el Gobierno el que impone las leyes sin atender lo que piensan los ciudadanos. Igual que en el colegio, los docentes no hablan con nosotros sobre las normas, ellos las imponen. Bueno, está el Personero, pero no es un canal efectivo.

Entonces, no creo que haya canales de participación política en el colegio, además porque he estado en eso: desde primaria he sido Representante de Curso y Contralora, pero uno opina y todo, pero no hay un cambio efectivo. Bueno, yo comencé mi participación en la vida política del colegio porque siempre me ha gustado. Ahora, yo creo que lo que hacen los docentes está bien, pero no todo está de acuerdo con lo que nosotros pensamos, entonces es bueno tener un mando ahí para poder hablar por todos. Es necesario alzar la voz por mis compañeros, existen injusticias. Por ejemplo, hay profesores que también son muy groseros y por eso se necesita alzar la voz. En mí surgió la necesidad de participar porque vi demasiadas injusticias y no me gusta ver cómo pasa eso al lado mío y no poder hacer nada.

Bueno, uno de los ejercicios que más me llamó la atención del proyecto *Me en-video con las normas escolares, me en-video con la escuela* fue el de las entrevistas que realizamos a los compañeros, pues pude conocer la perspectiva que tenían los demás de mí. En ellas me di cuenta de que los demás pensaban que yo era una persona cariñosa y la verdad no había pensado nunca que lo era hasta que ellos me lo dijeron. También me dijeron que yo era una persona solidaria y es algo que no había tenido en cuenta de mí sino hasta que me lo dijeron.

Bueno, sobre los otros, tengo que aceptar que no me interesa conocer su vida, pues pienso que hay personas muy malas. No quiero ciertas personas en mi vida; sin embargo, desde que escuché las historias de

mis compañeros en el grupo focal he cambiado un poco. Entonces, así me caigan mal, si veo que hay una injusticia voy a alzar la voz. Este año me he permitido conocer más a las personas, pues antes no sabía qué cargas traía y por qué era así. Así, desde que, por ejemplo, escuché la historia de Juliana Méndez, a pesar de que me caía mal, comprendí por qué tenía esa personalidad. Aunque de todas maneras no justifico que sea así con las demás personas. El hecho de que haya tenido una mala vida no justifica que se estrelle con todo el mundo; no la juzgo. Bueno, fue interesante el grupo focal porque escuchamos las historias con respeto, hubiera sido más difícil con todo el curso.

Ahora bien, en el proyecto que hicimos con el coordinador yo hice un filminuto sobre el *bullying*, que trataba sobre una niña que era maltratada física y psicológicamente y de cómo esto le afectaba a ella. Pues bien, llevó a la niña al suicidio. Quería mostrar cómo pueden afectar a otros los comentarios o la intolerancia. Esto no lo podemos tomar superficialmente, pues las personas se lo toman a fondo y a mí no me gusta ver cómo dañan la integridad de otra persona o la autoestima; tampoco me gusta burlarme de nadie. Por eso en este filminuto yo quise mostrar la injusticia, que fue algo autobiográfico. Por un lado, porque lo sufrí, y por otro, porque lo hice sin ver las consecuencias. Pues cuando estaba en el colegio Colombia Viva tenía una «amiga», pero me pegaba mucho, me hacía bastante *bullying*. Esto me marcó, pues, aunque fue en segundo, aún me acuerdo de todo el sufrimiento y todo lo que lloraba.

Ahora, yo, por ejemplo, como les conté, tuve varias peleas en el colegio, pero me di cuenta de que también le estaba haciendo daño a esas personas. Muchas veces lastimé a varias compañeras físicamente, aunque ellas se metían conmigo, yo me sentía mal cuando las veía lastimadas, golpeadas, no me parecía muy bonito andando de pelea en pelea. Me preguntaba ¿yo por qué les hago esto? Me sentía culpable, así me buscaran pelea y todo eso, yo pensaba que mi tolerancia debería ser más fuerte que los problemas. Esa era yo en noveno, no me dejaba de nadie y quería darles más duro, pasaba y miraba mal o las empujaba. Yo creo que era así porque no me la quería dejar montar de nadie. Pero tuve que cometer el error para poder aprender; porque si no, uno no aprende.

Pero también era así por lo que les conté que me pasó en primaria. Eso me marcó mucho y me preguntaba ¿por qué deje que me hicieran eso? Así, yo llegué a bachillerato y sabía que no me podía dejar de nadie. Entonces, medio me decían algo y los recibía con un golpe.

Yo creo que si los demás conocen la vida de los otros van a dejar de juzgarlos. No está bien decir a ojo qué está bien o mal de las personas. Yo he defendido a algunas compañeras en el curso. Ellos no saben lo duro que es su vida. Les dije que ellos no saben por qué llega tarde y por qué no hace tareas. Además, a ella le da miedo contar su vida. Por eso a mí me gustó mucho el proyecto de contar las vidas, pues con eso uno cambia de perspectiva, de ojo. Me gustó contar mi vida y conocer la vida de los otros. Por eso mantengo que hay que aprender a ver la vida desde diferentes perspectivas, como me lo enseñó mi papá.

Yo creo que aún faltan muchas cosas de mí que no conozco, pues uno va cambiando siempre de pensamientos, de ideas, nada es permanente. Por otro lado, aprendí, al escuchar a mis compañeros, sobre cómo ellos se expresaban sobre sí mismos. A una de las niñas que contó su historia no la conocía muy bien y me caía mal, pero me di cuenta de que tenía una vida muy dura. Yo no entendía por qué ella era así. Pero escuchar su historia, mientras casi lloraba, me hizo recapacitar y entender muchas cosas. Entonces, a partir de conocer las historias de vida de mis compañeros, cambié algunas cosas, en mí cambió la forma de verlos. Así, dejé de juzgar a las demás personas, esa intolerancia que yo tenía. Creo que juzgaba a las personas de reojo. Escuchar el testimonio de mi compañera, que antes me caía mal, me hizo respetar lo que ella dijo. Empezar a conocerla de lejos.

Bueno, además, puedo contarles que me gusta ser líder y no me gusta que les hagan daño a los demás. No he podido explorar mi liderazgo fuera del colegio, pues no tengo mucho contacto con gente de afuera. En mi casa me controlan. En fin, quiero terminar contando mis cosas negativas: la frustración de la que les hablé al principio. El mal genio, ¡uf! Mi temperamento es superfuerte, puedo perder el control y lastimar a alguien. Esto lo manejo con el psicólogo, no estoy loca, esto me ayuda a reflexionar y mejorar. Puedo hablar allí sin sentirme juzgada.

¿No hay lugar en el mundo para Alicia? Importancia de la investigación narrativa en la elaboración de la memoria escolar

Jorge Iván Rodríguez Peña¹

Ilustraciones de: Martha Rodríguez Peña²

—Podrías decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir para salir de aquí?

—Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar —dijo el Gato.

—No me importa mucho el sitio... —dijo Alicia.

—Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes —dijo el Gato.

(Carroll, L., 2003 [1865], p. 60)

Resumen

En este texto pretendo mostrar la importancia que tiene la investigación narrativa en la elaboración de la memoria escolar, a través de la reconstrucción de la historia de Alicia, una estudiante de quince años que desertó del sistema escolar en el año 2017. Para ello dividí el texto en tres partes. En un primer momento, presento la voz del narrador. En un segundo momento, el narrador va a contar la historia de Alicia. Y, por último, hago una reflexión sobre la importancia conceptual y metodológica de la investigación narrativa a través de la voz de los diversos integrantes del proyecto Memoria Escolar.

Palabras clave: investigación narrativa, memoria escolar, deserción escolar.

- 1 Docente de Filosofía de la Institución Educativa Distrital El Paraíso de Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia. Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario, Colombia. Magíster en Educación de la Universidad de los Andes, Colombia. Estudiante del doctorado en Filosofía, Universidad Javeriana. Correo electrónico: jirodriguezp@educacionbogota.edu.co
- 2 Docente del programa de Diseño Industrial de la Universidad de Norte, Barranquilla, Colombia. Magíster en Mercadeo de la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. Correo electrónico: marthaar@uninorte.edu.co

Introducción: la voz institucional

De acuerdo con el informe del BID ¡Vamos Colombia!: hacia un país de graduados (Cabrol *et al.*, 2014), dos de cada tres estudiantes colombianos no se gradúan de la escuela secundaria. Este informe indica que en el 2011 solo el 39,8% de los jóvenes que están en el primer quintil de pobreza, y el 50,6% de los que están en el segundo quintil, se graduaron de la escuela secundaria. Estos datos pueden ser complementados con la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud], 2015), donde se realiza una discriminación de los datos por género. De 14 606 hombres encuestados en el quintil más bajo, el 87,5% no tenía título de bachiller, el 38,6% de ellos no había terminado la primaria, mientras que el 20,8% no había terminado el bachillerato. Por otra parte, se encuestaron a 12 914 mujeres: en el quintil más bajo, de ellas el 85,7% no tenían título de bachiller, el 37,4% no había terminado la primaria, mientras que el 22,7% no había terminado el bachillerato. Al contrastar estos datos, se puede observar que es mayor la tasa de deserción masculina antes de terminar la primaria, en especial en grado quinto, pero los papeles se invierten antes de terminar la secundaria, ya que el número de mujeres que deserta está un 1,9% por encima, y noveno es el grado con el más alto índice de deserción femenina.

Aunque estos datos cumplen la función de darnos un panorama del problema de la deserción escolar en el país, lo cierto es que no dan cuenta de la realidad cotidiana que viven las instituciones escolares. Los números y los indicadores nos hacen olvidar que estamos hablando de personas marcadas por contextos familiares, culturales, sociales y políticos, que los convierten en sujetos históricos a partir de un entramado de relaciones (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia, novios, etc.) En estas circunstancias, la deserción escolar no ocurre por la decisión del estudiante o su familia, sino que es el resultado de diferentes factores que al mezclarse impiden que el estudiante continúe asistiendo al colegio.

En este punto cobran relevancia la narrativa y la historia oral, tanto a nivel metodológico como conceptual, ya que permiten dar cuenta del fenómeno de la deserción escolar desde una perspectiva diferente. En este texto pretendo mostrar la importancia que tiene la investigación narrativa en la elaboración de la memoria escolar, a través de la reconstrucción de la historia de Alicia, una estudiante de quince años que desertó del sistema escolar en el año 2017.

1. La escuela es un organismo vivo: la voz del narrador

Me llaman «Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán (IED)», estoy ubicado en la periferia bogotana, mis pasillos y salones son habitados por más o menos mil personas durante cuarenta semanas al año. La mayoría de estas personas son niños y adolescentes, por eso mi olor es tan característico: una mezcla entre galguerías, sudor y el humor de los adolescentes, ese que anuncia el despertar a la vida sexual. Durante estas cuarenta semanas me siento vivo, en mis instalaciones siempre hay movimiento, ruido, alegría. Soy un cúmulo de emociones y sentimientos enfrentados: alegría y tristeza, esperanza y desesperación, amor y odio, miedo y valentía. En fin, en mi interior transcurre la vida de mucha gente, sé muchas historias, aunque hay otro tanto que ya olvidé (Rodríguez, 2019b). Esta vez me gustaría contar la historia de Alicia, una adolescente de quince años que transitó por mis instalaciones durante el año 2017; su nombre sigue grabado en el pupitre en el que se sentaba, por eso la tengo presente.

2. La historia de Alicia

La historia de Alicia se reconstruye a partir de las anotaciones realizadas en las *hojas de observador del alumno*³ de tres estudiantes que desertaron del sistema escolar durante el año 2017 y de las historias que estas estudiantes contaron durante el transcurso del año a sus compañeros y profesores.

Lunes 20 de febrero de 2017

Son las 2:40 p. m., en mis instalaciones hay una notable calma, ya que la mayoría de los estudiantes se encuentran en clase. Esta calma es interrumpida, escucho una discusión en el patio central, la profesora de biología Lizet Ardila⁴ está discutiendo con una estudiante, aún no conozco su nombre, ya que es nueva y solo lleva quince días en el colegio. Tanto la profesora como la estudiante están muy ofuscadas, la profesora lleva a la estudiante a coordinación, el coordinador le pide a la profesora que realice un informe en el observador del alumno. La profesora toma el ob-

3 Formato donde se lleva un registro académico y de convivencia de cada estudiante para evidenciar los procesos de seguimiento y acompañamiento, por parte de docentes y directivos.

4 Seudónimo.

servador del curso 802, busca la hoja de Carmen Alicia Cifuentes Vargas⁵, y anota lo siguiente en la descripción de la situación:

Presento informe convivencial de la estudiante en clase de biología:

La estudiante irrespeta continuamente la clase, a sus compañeros y a la docente. Se le dificulta seguir normas mínimas de convivencia.

Presenta actitudes negativas como chiflar en clase, salirse del salón sin permiso, cambia de puesto. Fomenta la indisciplina en el salón, al hablar en voz alta a los demás de temas que no tienen relación con la clase. Viene maquillada a clase, y cuando se le pide quitárselo, ella responde que no.

Se le hacen llamados de atención y hace caso omiso.

Cuando se le ha llamado la atención a Carmen Alicia, ella reacciona negativamente, se ofusca y agrede verbalmente a la docente diciéndole entre otras cosas: «vieja hijueputa», «¡qué le pasa!», «ficticia», «farol».

A pesar de que la estudiante cumple académicamente, su actuar está vulnerando los derechos a la educación de sus compañeros y como docente me siento también vulnerada. (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 17)

Alicia escribe en la sesión de descargos: «Pues si le incomoda discúlpeme, me comprometo a respetar», y firma con un garabato (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p.17).

Al firmar el observador, el coordinador le solicita a la profesora Lizet y a Alicia que vuelvan al salón. Alicia, en un acto de rebeldía, decide no entrar, y se queda sentada en la escalera que está junto a los baños. Estando allí donde nadie la ve, llora amargamente, está desesperada y tiene mucha rabia, no quiere estar en el colegio.

Alicia ha tenido problemas con la profesora Lizet desde el inicio de año, y eso que apenas lleva dos semanas. A sus quince años ha pasado por

5 Seudónimo.

cuatro colegios diferentes, en todos ha tenido problemas y enfrentamientos con los profesores. A pesar de ello, recuerda con nostalgia a su anterior profesor de biología, quien siempre la felicitaba y la hacía sentir importante e inteligente.

En cambio, con la profesora Lizet pasaba todo lo contrario: el primer choque que tuvo con ella fue hace una semana cuando la profesora entregó las notas de una actividad que había realizado, pero antes de informar los resultados indicó que: «las personas inteligentes, no iban a tener problemas en su asignatura, ya que tenían las capacidades y conocimientos para aprobarla». Alicia obtuvo una nota de 2.3, y sintió rabia, pues percibió que la profesora le había dicho que era una bruta, y que ella no contaba con las capacidades para aprender biología, y más aún, sabiendo que la biología era una de sus asignaturas predilectas.

Alicia decidió reclamarle a la profesora, le hizo saber que ella no era ninguna bruta, que se había esforzado por hacer el trabajo y que necesitaba una explicación de la forma en que había calificado la actividad.

La profesora Lizet le respondió que no fuera irrespetuosa, que no tenía por qué poner en duda las calificaciones, le manifestó que no solo le estaba faltando al respeto, pues además no cumplía con el manual de convivencia, ya que tenía las uñas pintadas de rojo, y la amenazó con hacer anotación en el observador.

En ese momento Alicia empezó a chiflar, y cuando la profesora de nuevo le llamó la atención, decidió salir del salón, porque no quería empezar otra pelea, y además su mamá se la tenía sentenciada: «¡un problema más, Alicia, y la saco de estudiar!».



Alicia está buscando novio en el colegio, hay «un niño de once que está divino, y con gusto le daría el goce, pero tiene novia», por eso siempre se arregla, se maquilla y se pinta las uñas, ella quiere verse como una mujer, «no como un niño, con la cara lavada». Hoy la pelea con la profesora Lizet inició por eso. La profesora traía pañitos húmedos y removedor de esmalte y la obligó a quitarse el maquillaje y a limpiarse las uñas. Alicia entró en cólera y le dijo a la profesora que «era un fastidio», a lo cual la profesora contestó: «sea respetuosa muchachita, ¿acaso su papá no le enseñó urbanidad?». Alicia odia que le recuerden a «ese señor» y le contestó a la profesora «vieja hijueputa» y salió del salón golpeando la puerta.

A Alicia no le gusta que hablen de su papá, él fue asesinado hace cinco años, era consumidor de bazuco, lo último que recuerda de él fue una vez en que llegó «amurado»⁶, y la encerró a ella y a sus hermanos en una pieza, amenazándolos con un cuchillo y diciendo que los iba a matar a todos; su muerte fue un descanso para la familia.

Alicia piensa que los problemas con la profesora Lizet no son importantes, que necesita estudiar para ayudar a su mamá y a sus cuatro hermanos. Ella es la mayor y sus hermanos también son su responsabilidad.

Jueves, 20 de abril de 2017

Son las 12:32 p. m., el coordinador está de pie en mi entrada principal, mira con ansiedad el reloj, hace dos minutos que se ha debido cerrar la puerta y aún siguen entrando estudiantes, «qué irresponsabilidad, los estudiantes deben aprender a ser puntuales, ¡esa maña de llegar tarde me molesta!». A lo lejos se ve que Alicia viene corriendo y hala a Sofía⁷, su hermana menor, que también estudia en el colegio. El coordinador la saludó irónicamente: «buenas tardes, señorita, pensé que hoy tampoco iba a venir a estudiar, ayer hablé con su padrastro, él tuvo que venir a recoger a su hermana, como usted la dejó tirada, él me dijo que usted anda insoportable en la casa, en diez minutos la espero en mi oficina para que firme observador, ya le tengo la anotación lista».

Alicia deja la maleta en el salón de clase y se dirige a coordinación, el coordinador le pasa el observador de su curso y le pide que busque su

6 Bajo los efectos del bazuco.

7 Seudónimo.

hoja. Alicia hace caso sin decir nada, al encontrar su hoja de observador se percató de que hay una nueva anotación:

La estudiante evadió clase el día 19 de abril. Dijo en su casa que venía para el colegio, pero no entró. Tampoco se hizo presente a recoger a la hermanita, por lo cual debimos llamar a la casa para que se acercaran a recogerla sobre las 7:00 p. m. (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 17)

El coordinador le dijo que estaba mal evadir clase, especialmente cuando ella era responsable de su hermana, y que era muy importante que respetara tanto las normas familiares como las escolares. Alicia se quedó callada y en la sección de descargos anotó lo siguiente: «Me comprometo a ser una mejor persona y a obtener actitud y esfuerzo en mi colegio y en enfocarme en lo que realmente me tiene que interesar» (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 17).

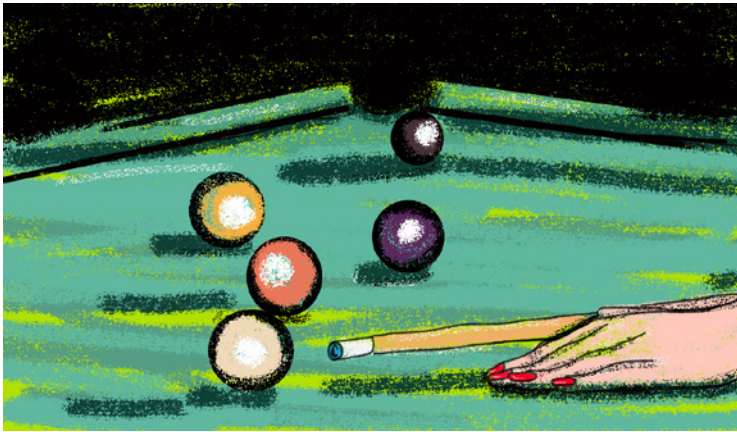
Alicia salió de coordinación, no quiso entrar a clase, en cambio, fue a sentarse en las escaleras junto a los baños; ahora ese es su lugar favorito, ahí nadie la ve y puede estar tranquila sin que la molesten. Si el coordinador supiera quién es su padrastro, un fumador de bazuco igual que su papá, pero a diferencia de su papá, a él no le tiene miedo. En las noches ella tiene que dormir abrazando los audífonos que le regaló su tía Rosa⁸, si se descuida, él se los roba, los vende o los cambia por vicio. Ayer discutieron fuertemente, el tipo es un parásito que no quiere trabajar, es un descarado, le robó «el plante» a su mamá con el que surte el negocio de tintos, aromáticas y cigarrillos con el que sostiene la casa. Alicia lo detesta, pero tiene que aguantarlo, él es el papá de Stick, su cuarto hermano y, además, su mamá lo quiere, «no sé qué le ve mi mamá a ese tipo».

Pero Alicia no quiere pensar más en eso. Prefiere pensar en Capeto⁹, el culpable de su nueva anotación en el observador. Desde hace unos días hay un «tipo» que la piropea por Facebook, se ve grande, tiene como treinta años. Le escribe siempre que publica una foto, aunque no es muy atractivo físicamente, es lindo, siempre le dice palabras bonitas. Ella ha averiguado sobre él, la gente no le ha dicho mucho, se llama John, pero le dicen Capeto. Ayer, él quedó de saludarla antes de que ella entrara al colegio.

8 Seudónimo.

9 Seudónimo.

Por los problemas con su padrastro, Alicia salió con Sofía ayer temprano; Capeto quedó de pasar, la iba a esperar en las gradas del parque. Dejó a Sofía en mi portería principal y se fue a buscar a Capeto. Allí lo encontró, él le propuso captar¹⁰ clase, que se quedara con él, que la invitaba a jugar billar, si no sabía, él le enseñaba. La convenció, pasó toda la tarde con él, se le olvidó recoger a Sofía y llegó a la casa a las 8:00 p. m., igual no importaba, ya que su mamá siempre llegaba tarde y no se iba a dar cuenta. A Alicia le gusta Capeto, con él se siente protegida, cuidada.



Lunes, 10 de julio de 2017

Son las 5:40 p. m., la profesora Lizet pasa por mi patio central junto con Alicia rumbo a coordinación. La profesora está contrariada, disgustada, se le nota la rabia. Alicia, por el contrario, va feliz, atacada de la risa. La profesora pide el observador del curso 802 al coordinador y anota lo siguiente en la hoja de Alicia:

Se le hace fuerte llamado de atención a la estudiante por sus comentarios irrespetuosos en la actividad de biología de completar una información, alguien pregunta ¿qué hay que hacer?, y Alicia respondió: «culiar», se le llamó la atención por ello, a lo cual indagó: ¿acaso usted no ha «culiado», profesora? Se le realiza acta de compromiso de convivencia y actitudinal.

10 Evadir clase.

A pesar del acuerdo verbal con Alicia de mutuo respeto entre docente y estudiante, sus comentarios no son los apropiados. Debe mejorar actitud en clase y ser más respetuosa. Se le cita acudiente para el día 12 de julio a las 4:30 p. m. (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 18)

Alicia firma la hoja del observador sin hacer ningún descargo, ella está feliz, «quería sacarle la piedra a esa vieja amargada». Su vida ha cambiado desde que está con Capeto, ahora tiene quién la respalde y la cuide. Él le prometió que este fin de semana la iba a llevar a pasear a Melgar en la moto, farra y descontrol, ¡qué más se le puede pedir a la vida! Él siempre tiene plata, ella no sabe de dónde la saca y tampoco le importa. La semana pasada le regaló una chaqueta de jean, no la ha traído al colegio porque no quiere que se la decomisen, le daría mucha rabia.

Suena el timbre de salida, Alicia recoge sus cosas muy rápido, no se despide de nadie. Capeto la está esperando en la moto, ella quiere contarle lo que le pasó con la profesora Lizet y está ansiosa por saber a dónde la va a invitar, se ríe por dentro, lo único que le importa es no fallarle a Capeto.

Miércoles, 13 de julio de 2017

Son las 5:40 p. m., el coordinador va a buscar a Alicia al salón, al encontrarla le pregunta qué pasó con su acudiente el día de ayer, que la profesora Lizet y él estuvieron esperando en coordinación y no llegó nadie. Alicia le contesta que ella entregó la citación a su mamá, que ella no sabe por qué no vino, pero que da igual si viene o no, ya que su mamá no le dice nada, nunca la regaña, es más, ni le pone cuidado: «a mi mamá no le importa si como o no, si llego a la casa, si me va bien en el colegio, ella solo se preocupa por su marido, a los demás nos ignora». El coordinador le pide a Alicia que lo acompañe a coordinación para dejar constancia de que su acudiente no asistió a la citación. Al llegar a coordinación escribe la siguiente anotación en la hoja del observador de Alicia: «El acudiente de la estudiante Alicia Cifuentes no asistió a la citación programada para el día de ayer, se le entrega una nueva citación a la estudiante para el viernes 15 de julio a las 3:20 p. m.» (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 18). Alicia firma el observador y sale sin decir nada, su rostro refleja tristeza y decepción.

Martes, 12 de septiembre de 2017

Son las 3: 40 de la tarde, la profesora Lizet atraviesa el patio, se dirige a coordinación. Al encontrar al coordinador le dice: «ya no me aguanto más a esa muchachita, Alicia es una irrespetuosa». El coordinador le pide que se calme, le alcanza el observador del curso de Alicia y le pide que haga la anotación correspondiente. La profesora Lizet escribe en la hoja de Alicia:

Ya son muchas las ocasiones en que Alicia me falta al respeto, cuando el trato mío hacia ella y el grupo en general es de total respeto.

Esta vez se le llama la atención a un compañero de Alicia por estar copiándose de la guía de Alicia.

Alicia me explica que están trabajando en grupo y en voz alta me dice: «no sea tan fastidiosa», faltando el respeto a la docente. La clase pasada me dijo que me iba a mandar a los de la moto (no sé exactamente a quién se refería).

Se le informa al coordinador, y se espera que se evalúe la situación, pues existe un compromiso de convivencia firmado. (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 19)

El coordinador le pide a la profesora Lizet que se calme, que vuelva al salón de clase, que él se va a apropiarse del caso y hace llamar a Alicia con un estudiante que pasaba en ese momento por su oficina. Cuando Alicia entra a su oficina, él le pide que se siente, que lo espere un momento, cierra la puerta de coordinación, y le pregunta: «¿qué vamos a hacer con usted, señorita?, ya son muchas las quejas de la profesora Lizet, su mamá no ha venido ni una sola vez al colegio, es más, aquí están los boletines¹¹, que por cierto hablan muy bien de su rendimiento académico, ¿qué pasó hoy con la profesora Lizet?».

Alicia le contesta: «profe, lo de la profe Lizet no son penas, eso es lo que menos me importa, ayer me agarré con mi mamá y mi padrastro, ellos me echaron de la casa, estoy buscando dónde vivir. Ayer me quedé donde un amigo, es más, ¡no he comido nada!, ¡mmm!, ni siquiera tengo hambre». Alicia llora amargamente, parece no tener consuelo.

11 Informes académicos de los estudiantes que se entregan trimestralmente.

Alicia le cuenta al coordinador que siempre ha peleado por el amor de su mamá, por ser reconocida; su mamá no había tenido queja de su rendimiento académico, siempre sacaba las mejores notas, pero a pesar de ello nunca la felicitó, ni se preocupó por venir a recoger el boletín de calificaciones. «Yo quiero que mi mamá se dé cuenta que [sic] tengo su misma sangre, no soy un mueble que puede botar, ¡soy su hija!». El coordinador pide a cafetería una aromática y una empanada y le dice a Alicia que pase y los recoja, que coma y se tranquilice y que, si tiene ganas de comer algo más, lo pida, que no hay problema. Antes de salir, el coordinador le pide a Alicia el número de teléfono de su mamá, Alicia se lo da sin reparos y sale de coordinación secándose las lágrimas, pide al coordinador total discreción, no quiere que nadie se entere de su vida. El coordinador toma su teléfono y llama a la mamá de Alicia. Está indignado, piensa que es duro tener quince años y quedar a la deriva, ¡con razón esa niña tiene esos comportamientos! Una voz de mujer le contesta, él pregunta si habla con la mamá de Alicia Cifuentes, ella le dice que sí; el coordinador le dice que le llaman del colegio de su hija y necesita que se acerque al colegio lo más pronto posible. Ella le dice que hoy no puede ir, pero que mañana sobre las cinco de la tarde va al colegio.

Miércoles, 13 de septiembre de 2017

Son las 12:25 p. m., el coordinador se encuentra en mi portería principal recibiendo a los estudiantes que llegan. A Sofía la trae su padrastro, el coordinador le pregunta por Alicia, él responde que no saben nada de ella desde hace dos días, «esa niña es tan rebelde, ya nadie la aguanta en la casa, mi esposa viene hoy en la tarde para hablar de eso»; el coordinador asiente con la cabeza, lo mira con preocupación y no le responde nada.

A las 6:00 p. m., una señora de características físicas muy parecidas a las de Alicia, que está sobre los 32 años, habla con el portero, le dice que ella tiene cita con el coordinador. Su nombre es Isabel Vargas¹² y dice ser la mamá de Alicia; el portero la hace seguir y le indica dónde está la coordinación; ella está un poco desubicada, ya que es la primera vez que entra al colegio. Golpea en la oficina del coordinador, él le abre la puerta, ella entra y se presenta.

El coordinador la hace sentar, le dice que hace mucho tiempo la están citando, que ha sido imposible comunicarse con ella y que este año han

.....
12 Seudónimo.

tenido muchos problemas con Alicia. Ella hace cara de extrañeza, le dice que Alicia nunca le ha informado nada, que su esposo es el encargado de venir por los boletines de calificaciones y él tampoco le ha dicho nada sobre Alicia, todo se le hace muy raro.

El coordinador le cuenta que ayer encontró a Alicia muy angustiada, había sido muy grosera con la profesora Lizet, incluso la amenazó con mandarle a «los de la moto». Cuando él la llamó para que le informara sobre el problema que había tenido con la profesora, ella le contó que no tenía dónde vivir y que además llevaba un día sin comer nada. Por último, buscó el observador de Alicia y se lo mostró haciéndole un recuento de todo lo que había pasado en el año.

Doña Isabel, con una expresión que denota una mezcla entre asombro y rabia le dice al coordinador: «ya no sé qué hacer con Alicia. Yo nunca la eché de la casa, ella se fue por su propia voluntad. El lunes peleamos muy fuerte, ya que Alicia entró a la casa con «unos amigos», parecían locos, pusieron música a todo volumen, desordenaron la sala y acabaron con la comida que había en la nevera». Sofía era quien le había contado lo que pasaba mientras ella trabajaba. En este momento, doña Isabel empezó a llorar, está desesperada, le cuenta al coordinador que Alicia ha cambiado mucho, en especial desde que consiguió una amiga del barrio con la que se la pasa consumiendo drogas y que, para completar, resultó de novia de uno de los expendedores de la olla del barrio.

Doña Isabel dice estar atemorizada, ¿cómo le va a hacer un reclamo al novio de Alicia?, el tipo es muy peligroso, varias veces la policía ha entrado a requisar la casa donde él vive. Dice que el lunes ella golpeó a Alicia en la cara, «ella es muy grosera, y yo no me voy a aguantar». Además, cuenta que Alicia no come por la pereza de preparar comida, ella no lava su ropa. «Yo tengo los medios para mantener a Alicia, pero si ella no pone de su parte, ¿yo qué puedo hacer? Si Alicia no vuelve a la casa, yo no voy a salir a buscarla, ¡Ella verá qué hace con su vida!».

El coordinador le dice a doña Isabel que está indignado por lo que le cuenta, ¿cómo una mujer de quince años no lava su ropa!, ¿cómo no prepara su comida, es el colmo! Pero a su vez le dice que en esta situación es necesario tranquilizarse y actuar con cabeza fría, «voy a remitir el caso a orientación. Tan pronto vea a Alicia, voy a hablar con ella». Se lamenta de que Alicia no haya venido al colegio hoy. Le recalca a doña Isa-

bel la importancia de confrontar a Alicia, «necesitamos saber qué está pensando ella, qué quiere, hacia dónde va a orientar su vida». Mientras habla, busca la hoja de observador de Alicia y escribe lo siguiente: «En reunión con la señora Isabel Vargas, acudiente de la estudiante Alicia Cifuentes, se le informa sobre los problemas comportamentales que la estudiante ha tenido en el colegio y se decide de común acuerdo remitir el caso a orientación» (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 19).

Doña Isabel firma sin leer y se despide suspirando, su cara refleja tristeza y preocupación. El coordinador se queda pensando en que la versión que le ha dado Alicia es totalmente diferente a la que le ha dado doña Isabel, ¿quién dice la verdad?, parece que estuvieran viviendo en dos realidades paralelas.

Martes, 3 de octubre de 2017

Son las 3:20 de la tarde, la profesora Lizet está en clase con el curso 802; desde que entró al salón vio que Alicia estaba durmiendo, lleva más de una hora de clase y no se ha despertado. Decide enviar a un estudiante a coordinación por el observador del curso, cuando lo traen busca la hoja de Alicia y escribe lo siguiente:

La estudiante lleva siete fallas en biología. No trajo cuaderno, ni el libro para trabajar en clase. No ha presentado excusas por sus fallas, ni se ha puesto al día en todas sus actividades. Demuestra desinterés en la asignatura, además que llegó a dormir. (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 20)

La profesora Lizet despierta a Alicia y le pide que firme el observador. Alicia se levanta, se despereza, firma el observador, le hace mala cara a la profesora y sale del salón.

Alicia va a sentarse en su lugar preferido. Se siente cansada, ya no hay nada que la motive a venir al colegio. Desde hace dos semanas vive con Capeto y otros dos amigos. Ha faltado mucho a clase, pero no le importa, ya no tiene nadie que la controle y puede hacer lo que le dé la gana. Casi todos los días hay farra en esa casa, puro descontrol, cuando se siente aburrida se pone el uniforme y viene al colegio, hay que aprovechar y comer el refrigerio.

A su mamá no la ve desde que se fue de la casa, en estos días piensa pasar a saludar, pero no quiere encontrarse con su padrastro, «qué fastidio verle la cara». Los problemas con la profesora Lizet la tienen sin cuidado, piensa que esa vieja se amarga sola. Capeto le dice que no vuelva a estudiar, que eso no sirve para nada, que le ayude con el negocio, que no hay forma más fácil de hacer plata. Alicia se queda sentada todo el resto de la tarde en las escaleras, algunos profesores pasan y la ven sentada, pero ninguno le dice nada.

Viernes, 17 de noviembre de 2017

El año escolar ya terminó, los directores de grupo deben cerrar las hojas de observador de cada uno de sus estudiantes, escribiendo un informe final. Cuando el director del curso 802 llega a la hoja de Alicia escribe lo siguiente:

La estudiante pierde el año por inasistencia. Desde el lunes 9 de octubre la estudiante dejó de venir al colegio, se han hecho múltiples intentos de llamar a la acudiente, pero nadie responde. A la fecha los papeles de la estudiante siguen en la institución, pero se desconocen los motivos de su inasistencia. Se sube la alerta al sistema como un caso de deserción escolar. (IED El Paraíso de Manuela Beltrán, 2017, p. 20)

El profesor cierra el observador y lo entrega a secretaría para ser archivado.

Importancia conceptual y metodológica de la investigación narrativa



Para mostrar la importancia conceptual y metodológica de la investigación narrativa en la elaboración de la memoria escolar, se presentan dos secciones: en la primera se relata cómo la experiencia de Alicia dio paso a la conformación del Semillero Memoria Escolar, a través de la voz del docente que investiga con sus estudiantes. En el segundo, se describe la forma en que se materializa la metodología narrativa por medio de las voces de los diferentes participantes del semillero.

3.1. La voz del docente que investiga junto con sus estudiantes

Las cosas más importantes que yo tenía que ofrecer eran mi ignorancia y mi deseo de aprender [...] Bueno, yo estaba allí no para estudiarlos, sino para aprender de ellos y sobre ellos. Fue lo que no sabía lo que alentó a las personas a hablar conmigo, pues sabían que estaban ayudando en lugar de ser ayudados. (Portelli, 2011, p. 7)

En el 2015 empecé a trabajar como docente en este colegio; era (y sigue siendo) frustrante sentir que por más que me esforzara, el destino de algunos estudiantes estaba marcado por la desescolarización, el pandillismo, la venta y consumo de sustancias psicoactivas. Lo más agobiante era ver cómo esas historias se repetían una y otra vez y a nadie parecía importarle. Desde mediados del 2017 comencé a realizar ejercicios de escritura para hacer catarsis, pues necesitaba liberarme de experiencias dolorosas y frustrantes que eran parte de mi labor docente, y una manera de hacerlo era convertir estas experiencias en lenguaje y memoria. El diario de campo cumplió un papel fundamental en este propósito, en él iba registrando tanto las historias que me contaban los estudiantes, profesores y padres de familia, como los eventos que rompían la cotidianidad escolar. Aún hoy sigo llevando estos diarios.

Al terminar el año escolar 2017 descubrí que muchas de las historias que había recogido en los diarios se cruzaban con las anotaciones realizadas en las hojas de observador de los estudiantes. Y al cruzar esta información, podía dar cuenta de situaciones «críticas» desde perspectivas diferentes. Poco a poco se fueron hilando una serie de historias; la narrativa se fue transformando en un método para reelaborar el pasado, ya que permitía ampliar el horizonte de sentido de situaciones que en un principio parecían inexplicables. Así fue como la experiencia vivida

se fue convirtiendo en narración. Quien aprende a narrar su vida, logra dignificarse en ella, pues la dignidad del narrador es «poder narrar toda su vida» (Benjamin, 2008. p. 96). Al transformar la manera de recrear el pasado, logré establecer un mejor presente, en palabras de Rorty (2008) «las convicciones más profundas que uno tiene son el resultado de un logro poético y creador del pasado» (p. 164). Por ello, cuando aprendí a narrar estas historias, aprendí dos cosas fundamentales: a reconocerme en ellas y, a la vez, a liberarme de ellas (Portelli, 2011).

Desde esta perspectiva, me convertí en un mediador entre las distintas voces que se escuchan en la escuela y el lector. Mi interés no era elaborar una exégesis teórica de las narraciones, por el contrario, quería articular voces y momentos de la cotidianidad escolar. Sin embargo, mi voz como investigador no está anulada en las narraciones, pues me centré en las percepciones y conocimientos que poseen los diferentes interlocutores, independientemente de la precisión fáctica de los hechos (Portelli, 2011). De esta manera, la fuerza de la memoria en la historia de Alicia radicó en las imprecisiones y la discontinuidad de las narraciones y no en su objetividad. En este texto no pretendo establecer una razón objetiva a la que se pueda atribuir la deserción de Alicia y, por ende, no me interesa lanzar juicios de valor sobre los sucesos narrados.

Pero aún hace falta un paso más. Es curioso que cuando leí esta historia a los estudiantes de décimo y undécimo, muchos se sentían identificados con ella, incluso algunos quisieron compartirla con sus padres. En este tránsito, mis estudiantes y yo aprendimos a reconocernos a nosotros mismos, «el narrador es la figura en que el justo se encuentra consigo mismo» (Benjamin, 2008. p. 68), y este reconocimiento nos permitió dar un paso más, al lograr que el dolor transitara de la subjetividad a la intersubjetividad y, de esta manera, se convirtiera en memoria y pudiera ser compartido (Rodríguez, 2019b). Jelin (2002) nos ayuda a reforzar esta idea: «las memorias y sus interpretaciones son elementos claves en los procesos de (re)construcción de identidades individuales y colectivas en sociedades que emergen en períodos de violencia y trauma» (p. 5). De esta manera, la memoria dejó de ser individual para volverse colectiva; por ello, cuando compartimos experiencias vitales a través de la narración tejemos comunidad (Portelli, 2011).

Estas inquietudes me llevaron a liderar la conformación de un grupo interdisciplinar de maestros interesados en realizar proyectos narrativos

en el ámbito escolar, entre ellos se encuentran: el escritor Daniel Ángel, la pedagoga infantil Laura Villanueva, los diseñadores gráficos Martha Rodríguez y Mauricio García, la licenciada en Química Angie Rodríguez y el artista plástico Miguel Ángel Guerrero. Junto con ellos y los estudiantes del Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán fundamos en el año 2018 el Semillero de Investigación Memoria Escolar, con el objetivo de implementar estrategias narrativas para constituir una memoria colectiva del colegio, a través del desarrollo de talleres de técnicas de escritura creativa. Entre los logros más significativos de nuestro semillero están: la participación de cinco estudiantes de grado undécimo en el Primer Encuentro Distrital de Semilleros Escolares, en octubre 16 y 17 de 2019, la publicación del libro *Memoria Escolar I: dejando huellas en El Paraíso*¹³, que reúne las historias de veintitrés estudiantes de grado undécimo y tres docentes, en el mismo año, y la publicación de la revista *El recreo narrativo: historias de niños para niños*¹⁴, que reúne poemas, cuentos y pinturas de quince estudiantes de grado tercero, en el año 2020.

Todas estas experiencias nos permitieron descubrir tres aspectos fundamentales que posee la narrativa en la elaboración de la memoria escolar: a) cuando convertimos nuestras experiencias en narraciones se hacen evidentes las conexiones que existen entre nuestras experiencias vitales y las condiciones familiares, económicas, culturales y sociales que determinan quienes somos. b) Narrar no es solo describir un suceso, puesto que la narrativa incluye emociones, pensamientos e interpretaciones que singularizan nuestra realidad y que nos dan un papel protagónico como narradores; de esta manera, nuestras voces empezaron a ser escuchadas

13 El libro *Memoria Escolar I: dejando huellas en El Paraíso* fue seleccionado para ser publicado en la convocatoria que realizaron la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) para apoyar los semilleros escolares de investigación de los docentes del Distrito, en el año 2019. Este texto se encuentra alojado en el repositorio de la SED: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3111> A la fecha cuenta con 366 descargas. En el siguiente enlace se puede observar el lanzamiento del libro, que se realizó el 2 de septiembre de 2020 a través del Facebook Live de la SED: <https://www.facebook.com/377334062304350/videos/362570898101054>

14 La revista *El recreo narrativo: historias de niños para niños* fue seleccionada para ser publicada por el IDEP, en el marco del Programa Maestros y Maestras que Inspiran. Este texto se encuentra alojado en el repositorio del IDEP: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2412> A la fecha, el documento cuenta con 71 descargas. En el siguiente enlace se puede observar el lanzamiento del libro que se realizó el 22 de julio a través del Facebook Live del IDEP: <https://www.facebook.com/454684264571650/videos/4266323833427184>

y reconocidas (Chase, 2015). c) Cuando hacemos ejercicios narrativos comprendemos que nuestro pasado es compartido con otros y, a partir de este reconocimiento, establecemos una potencia narrativa que transforma la liberación individual en liberación colectiva (Portelli, 2011).

3.2. Los ejercicios de escritura a través de las voces de los integrantes del Semillero Memoria Escolar

En este punto surge la pregunta ¿cómo se materializó esta metodología narrativa? En el semillero, tanto los estudiantes como los docentes desempeñamos labores similares: el trabajo de creación de textos, la corrección y retroalimentación de estos se realiza de manera colectiva (Rodríguez, 2019a). Por ello me voy a servir de las voces de los integrantes del proyecto¹⁵ para describir cinco momentos de nuestro proceso de escritura: a) reglas de juego, b) talleres de escritura, c) edición de los textos, d) publicación y e) volver a iniciar.

a. Reglas de juego. Para Karen, estudiante de grado undécimo en el 2021, fue difícil empezar a escribir por dos razones. De un lado, fue raro escribir *un texto que no iba a ser calificado*, «estaba sentada allí, escribiendo para mí misma, no tenía que pensar en si al profe le iba a gustar lo que estaba escribiendo». Este momento fue decisivo para ella, ya que por primera vez en su vida escolar estaba escribiendo para sí misma, y no para otro. De otro lado, ella no tenía confianza para escribir, no quería que nadie leyera sus textos y se enterara de sus más íntimos secretos. Pero esa percepción cambió con la regla de la privacidad: *nadie puede leer los textos de los demás, si no tiene autorización del autor*, «me gustó aprender a respetar la intimidad de la escritura, cuando escribo me estoy confesando, y eso deben entenderlo los demás, nadie tiene por qué chismosear mis escritos, ¡ni siquiera el profesor!».

b. Talleres de escritura. La profesora Laura considera que *la enseñanza de la escritura debe tener un carácter exploratorio y situado*, ya que a través de ella los estudiantes examinan su pasado, comprenden su presente y proyectan su futuro: «los talleres buscan que los estudiantes suelten la mano, no les dé miedo escribir y a la vez puedan encontrarse con ellos mismos al (re)conocer sus

15 Las voces que se citan a continuación son tomadas de los diarios de campo que he venido escribiendo desde el inicio de la investigación.

frustraciones, emociones y anhelos». Algunos de los talleres que se han impartido a lo largo de estos cuatro años son: Entendiendo el pasado, ejercicios de escritura analéptica; ¿Quién soy yo?, reflejando mi presente en la escritura; El futuro es compartido. Ejercicios de escritura colectiva; Y, ¿ahora?, ¿qué escribo? Métodos de codificación abierta para la escritura de textos; y Metáfora y profundidad, ¿cómo embellecer un texto y no perecer en el intento? (Rodríguez, 2019a).

- c. La edición de los textos.** Andrea, estudiante de grado undécimo en el 2019, siente que el momento de mayor aprendizaje en la elaboración de su texto fue durante la edición, «cuando me sentaba a pulir mi texto con el profesor Jorge, me sentía escuchada y reconocida, mi vida no ha sido fácil y escribirla fue muy doloroso. A pesar de que me gustó mucho el texto final, nunca lo entregué para ser publicado y mi decisión siempre fue respetada». La edición de los textos es un pretexto para establecer vínculos de confianza entre estudiantes y docentes. Cuando revelamos nuestra vida al otro se amplían los horizontes de comprensión de la realidad que compartimos, aprendemos a ver al otro con otros ojos, a reconocernos en él. Y este vínculo no puede ser traicionado, debe quedar oculto y salvaguardado.

Pero también es importante aprender a entender el carácter procesual de la escritura. José, estudiante de grado undécimo en el 2018, recuerda, con una sonrisa, que sentía mucha rabia cada vez que el profesor Jorge le devolvía su texto con comentarios. «En algún momento sentí el deseo de botar mi escrito a la basura y no seguir escribiendo, pero me di cuenta de que cada vez que lo corregía se acercaba más a lo que quería decir. Al final me gustó mucho lo que publiqué».

En este punto es importante entender que *existe una marcada tensión entre lo que se revela y lo que se oculta*, y el docente debe tener el criterio ético para mediar con esa tensión.

- d. La publicación.** La profesora Martha piensa que los libros que hemos publicado tienen la intención de *dar un lugar privilegiado a las voces de quienes han participado en el semillero*, pero a su vez, estos textos poseen un carácter pedagógico, ya que motivan a otros a escribir sus experiencias. «De nada sirve publicar un li-

bro si nadie lo lee. Por ello es crucial que el libro sea atractivo, que invite a la lectura, que despierte la curiosidad de los niños y adolescentes que lo exploran. Cuando se publican investigaciones se tiene la falsa creencia de que lo importante es el contenido y se deja de lado la forma. El libro es un objeto que debe seducir. En el momento en que diseñamos y diagramamos Memoria escolar pensamos en un relicario, porque allí se guardan los recuerdos. Y otro tanto pasa con El recreo narrativo, la revista muestra, ¡hace evidente!, la pluralidad de voces y el bullicio que se vive durante un recreo escolar». Desde esta mirada, para los docentes que hacen parte del semillero publicar es una búsqueda estética que contempla tanto la forma como el contenido.

- e. **Volver a iniciar.** *El trabajo del semillero es cíclico*, cada año, entre agosto y noviembre, los estudiantes de grado undécimo del colegio escriben sus memorias. Pero, a pesar de lo periódico, *las formas y los modos de narrar siempre están cambiando*, tanto para contar nuevas experiencias como para encontrar nuevas formas de relatar las historias que se repiten. Desde esta perspectiva, el semillero no tiene la pretensión de elaborar un recetario para la enseñanza de la escritura, por el contrario, siempre está abierto al cambio, dispuesto a articularse con otros saberes que permitan ampliar nuestro horizonte narrativo.

Conclusión

Como docentes e investigadores del Semillero Memoria Escolar, tenemos la certeza de que al generar una conciencia narrativa se transforma la vida de la comunidad escolar: «en cada época es preciso intentar arrancar nuevamente la tradición al conformismo que quiere apoderarse de ella» (Benjamin, 2001, p. 45). La escuela tiene la tarea de acabar con este conformismo y dar un lugar a la memoria y al arte de narrar (Rodríguez, 2019b). Los profesores anhelamos que en la escuela no se repitan historias como la de Alicia, por ello es importante escribirlas, contarlas, sistematizarlas. En últimas, generar una conciencia narrativa, ya que las historias, al igual que la memoria, se elaboran en las remembranzas. Lo anterior con el fin de que otros puedan aprender sobre ellas y que así, en algún momento, esas historias dejan de aparecer de forma cíclica y forman parte de nuestra memoria escolar.

Referencias

- Benjamin, W. (2001). Tesis de filosofía de la historia. En *Ensayos Escogidos*. Ediciones Coyoacán.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Metales Pesados.
- Cabrol, M., Manzano, G. y Conn, L. (2014). *¡Vamos Colombia!: hacia un país de graduados*. Graduate XXI, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Carroll, L. (2003 [1865]). Alicia en el País de las Maravillas. Ediciones del sur. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Carroll.AliciaEnElPaisDeLasMaravillas.pdf>
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa: multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Editorial Gedisa.
- IED El Paraíso de Manuela Beltrán (2017). *Observador del alumno. Curso 802. 2017*. Bogotá.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud] (2015). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Tomo I. Componente Demográfico*. Ministerio de Salud y Protección Social y Profamilia.
- Portelli, A. (2011). *They say in Harlan County*. Oxford University Press.
- Rodríguez, J. (2019a). Antecedentes. En J. Rodríguez, D. Ángel y O. Fajardo *Memoria Escolar I: dejando huellas en El Paraíso*. Secretaría de Educación del Distrito [SED] e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3111>

- Rodríguez, J. (2019b). Aprender a recordar y a narrar los recuerdos. En *Semilleros escolares de investigación: memorias de un proceso* (pp. 68-72). Secretaría de Educación del Distrito (SED) e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2376/semillero_libro_digital_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rorty, R. (2008). Persuadir es bueno. En R., Rorty, *Filosofía y futuro*. Gedisa Editores.

La narrativa urbana en la escuela

Óscar Emilio Alfonso Talero¹

Resumen

El siguiente artículo, fundamentado en la tesis doctoral *La narrativa urbana en su universo social y en el contexto de la enseñanza-aprendizaje*, ofrece un análisis sobre la construcción de Representaciones Sociales (RS), la alfabetización de la narrativa urbana, las didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (el papel del lector y los procesos lectores a partir de la Estética de la recepción) y las relaciones que se pueden tejer con la ciudad (o, en su defecto, el barrio) a partir de la lectura de la novela *Apocalipsis*, del autor bogotano Mario Mendoza. Más allá de «academizar a la literatura» o «pedagogizarla», se describe el fenómeno de construcción de RS siguiendo la lectura de la novela. Se brinda a los estudiantes una situación real (suicidio, abandono, sexo, muerte, mentira) y la manera en que esas situaciones se asumen en cuanto ciudadanos (talleres que indagan la visión que tienen los estudiantes de cada situación en un contexto determinado: el barrio y la ciudad). Se concluyó que hay una distancia con las prácticas tradicionales, ya que no logran relacionar las obras que dan a leer con la vida citadina de los estudiantes. Esto deviene en una propuesta curricular, en cuanto a las narrativas urbanas, para grado noveno, sustentado en un proceso desde la Estética de la Recepción, cuyo objetivo sea la construcción de RS por parte de los estudiantes como lectores activos.

1 Doctor en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela); magíster en educación de la Universidad Nacional de Colombia; especialista en Didácticas para Lecturas y Escrituras de la Universidad de San Buenaventura; licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Escritor de cinco libros de cuentos, dos novelas y ponente en simposios internacionales de la Universidad Central (Colombia). Trabaja en la Institución Educativa Distrital Gerardo Paredes, en la Universidad El Bosque y en la Universidad de La Guajira. Correos electrónicos: oalfonso@educacionbogota.edu.co; oalfonsot@hotmail.com.

Palabras clave: representaciones sociales, novela urbana, enseñanza-aprendizaje, estética de la recepción, alfabetización literaria, didáctica.

Proponiendo un origen: pensar la escuela

La escuela le permite al estudiante socializar y, a partir de esa socialización, construir una identidad para interactuar en su contexto y en el tiempo en el cual vive (un contexto real en un tiempo real). En la escuela, como lugar de socialización «coinciden, hoy más que nunca, diversas culturas familiares que aportan, entre otros muchos elementos, su propio folclore» (Cerrillo, 2016, p. 167). En esta socialización la escuela debe ofrecerle al estudiante elementos que permitan la construcción del «yo» en contextos personales. Uno de los aportes que puede dar proviene de los procesos de lectura de narrativas que evoquen obras cercanas a su realidad. En consecuencia, es pertinente que los maestros estructuren un canon literario acorde al estado social y psíquico en el cual se encuentra el estudiante, tanto por su edad como por su contexto, ya que esto le podría proporcionar nuevas maneras de interactuar desde la lectura narrativa y obtener una significación histórica que le desvele algo con respecto al sentido de sus lecturas. Este canon debe ser el resultado de un debate sobre:

Cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector de cada momento, por su empatía con el gusto de los lectores, y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo. (Cerrillo, 2016, p. 119)

Se trata de ofrecer a docentes y estudiantes alternativas que se encaminen como respuesta a una práctica de enseñanza, y por ende a unas formas de aprendizaje, desde la lectura de narrativas urbanas. La enseñanza se transforma en un medio para mostrar el mundo en el cual se vive, la realidad en la cual se desarrollan y proponer formas de asumir que hay que vivir en el aquí y ahora del lector. Por su parte, el aprendizaje deviene en un gusto por la lectura que se expresa en las distintas formas en las cuales el lector se relaciona con el mundo que lo rodea. Leer se convierte en un itinerario que le brinda al lector todo un camino por seguir, tanto para examinar su entorno, como para reconocerse como sujeto en formación que debe actuar en el contexto en el cual se encuentra.

No se piensa en una mirada clásica de enseñar a leer literatura, sino de mostrar con la vida propia de cada lector cuáles pueden ser los aportes sociales que brinda el hecho lector en cada sujeto, a partir de los rasgos característicos de la narrativa urbana y la forma en que se enseña y se aprende en el mundo de la escuela. Es decir, como lo afirma Altamirano (2016): «no hay forma más segura de adquirir el gusto por la lectura que a través del contagio del entusiasmo lector» (p. 219). De aquí se deduce que existe, en las prácticas actuales, un descuido que se da cuando se trata de interpretar la obra en relación directa con la vida contemporánea de los lectores. Surge entonces la necesidad de mirar los aportes de las narrativas urbanas en la construcción de un sujeto social, a partir de las representaciones sociales (en adelante RS) que construye, cuya esencia es reconocerse en «un aquí» y «un ahora» mientras participa en procesos de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia de las RS que se originan a partir de los procesos de lectura de las narrativas urbanas, en este caso con la novela *Apocalipsis* (2009), en el marco de la enseñanza-aprendizaje al interior del aula de clase con los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Distrital (IED) Gerardo Paredes, permite profundizar un estado problemático desde estas tres perspectivas. En tal medida, la investigación se desarrolló buscando responder al interrogante: ¿cómo se construyen las representaciones sociales derivadas de la lectura de narrativa urbana durante el proceso de alfabetización literaria en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje?

La diversidad de culturas escolares

El problema que propusimos tiene sentido en la medida en que se ve al ser humano como el eje central de construcción en lo cultural: está ligado como productor, como persona que reconoce al otro, interactúa y construye el mundo a la luz de un contexto específico. En su cultura, cada sujeto construye RS que hacen referencia a la interacción del sujeto con el objeto y el contexto para producir significados. Según Serge Moscovici (1979) «toda representación es una representación de alguien» (p. 43), a la vez que «toda cosa [es] una representación de algo» (p. 42). Así, el anclaje en la teoría de las RS resulta un presupuesto básico para la presente investigación, ya que, gracias a ella, siguiendo con Moscovici, se logra un nuevo conocimiento que puede alcanzar el lugar de la ciencia en cuanto interacción de significaciones sociales.

Anclada a las posibilidades de las RS aparece la didáctica que ofrece la estética de la recepción (en adelante ER) como proceso lector que asume al sujeto, al objeto y al contexto como elementos esenciales de transformación, en la que maestros y estudiantes, como seres sociales y productores de significaciones, son los actores fundamentales.

Para encontrar RS, a la luz de la didáctica de la ER, se realizó la lectura de la novela *Apocalipsis* del escritor bogotano Mario Mendoza, ya que permite a los estudiantes adentrarse en el pensamiento social simbólico de la sociedad, puesto que ofrece unas situaciones propias de la rutina social (el sexo, la violencia, el suicidio, la pobreza). Leer esta novela muestra el mundo diario al cual se enfrentan los estudiantes, lo cual no solo hace parte de su experiencia, sino que está tejido en el marco de la conciencia social.

Leer por capítulos, direccionando el proceso a partir de la recepción y siguiendo el horizonte de unas preguntas determinadas, permite entender que la sociedad se construye desde un lenguaje determinado, el literario, que debe y puede ser asumido con conciencia crítica siempre y cuando quien se acerque al texto lo vea, simultáneamente, como un objeto para estructurarse en el mundo escolar, como una realidad expresiva que aporta condiciones de socialización².

Desarrollar el trabajo de esta manera nos llevó a determinar un grupo de categorías y subcategorías de la siguiente manera:

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
1. Narrativa urbana.	1. El lector y su alfabetización literaria. 2. El lector y la estética de la recepción.
2. Proceso de enseñanza -aprendizaje.	Pedagogía y didáctica de la lectura literaria: educación literaria (especificidad de la categoría).
3. Representaciones sociales.	1. Socialización e identidad. 2. La ciudad: sujeto-objeto-contexto.

2 Ver anexo 1: <https://www.dropbox.com/s/q5e3n5u934t9tpt/ANEXO%20N%C3%9AMERO%20UNO.doc?dl=0>

Es necesario aclarar en este proceso, como aseveración luego de la investigación llevada a cabo, que no existe una teoría unificada que sustente el trabajo que se abordó y que integre las categorías y las subcategorías propuestas, sino que, por el contrario, existe una interrelación de las categorías y subcategorías con las cuales se trabaja, para proponer al final la teoría unificada que significó una razón de más para llevar adelante la puesta en escena. Una explicación más profunda de estas categorías y subcategorías se puede ver en el Anexo 2³. Del mismo modo, no se encontraron evidencias de investigaciones que respondan de forma directa a las categorías y subcategorías que se trabajaron en el presente estudio, por tal motivo, en el momento de construir el marco teórico y de elaborar la revisión de la literatura, se ha hecho un énfasis en los tres conceptos que sustentan nuestro trabajo: las narrativas urbanas, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narrativa urbana y la construcción de RS, en función de proponer la unicidad del campo teórico que posibilita crear la propuesta pedagógica y didáctica que aclaramos en las recomendaciones⁴.

Una forma de proceder, una forma de descubrir: un trabajo propositivo para la IED Gerardo Paredes

La situación de partida, el problema y su justificación, planteados anteriormente, se ajustaron a un trabajo con una muestra única: un grupo escolar del grado noveno (903), de la IED Gerardo Paredes, compuesto por 34 alumnos, cuyas edades oscilaron entre los 13 y los 16 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos uno y dos. Partimos de

3 Ver Anexo 2: <https://www.dropbox.com/s/byv7udidjo8eu6i/ANEXO%20N%C3%9AMERO%20DOS.doc?dl=0>

4 Sobre los contrastes en investigaciones actuales que versan sobre problemas de investigación en torno a la literatura, el caso de la narrativa urbana, consideramos importante el texto de Acevedo *et al.* (2011) en el cual se ofrecen visiones de didáctica (no así de alfabetización), a partir de teorías literarias que, aunque comparten nuestra inquietud, no relacionan nuestras categorías de forma similar, aunque enriquecen el discurso pues muestran otras maneras desde las cuales asumir el problema. Además, recomendamos leer la tesis doctoral titulada *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*, de la doctora Mery Cruz Calvo (2013), y el documento *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer*, de Osorio *et al.* (2009). En los dos últimos textos se hace un análisis sobre los tres elementos que anotamos respecto a los procesos de lectura, en especial literarios, que se vivencian en las escuelas colombianas, de manera separada (caso directo, el de Bogotá).

un principio: «la literatura urbana no se enseña, se comparte; no se aprende, se interioriza; no se evalúa, se expresa a partir de las representaciones sociales producidas por y en el estudiante», como lo propone Altamirano (2016, p. 157), comentando a Landero (1994), cuando dice:

Antes que enseñar literatura, hay que educar la sensibilidad. La sensibilidad no se enseña: más bien se contagia. No se puede enseñar la literatura en sentido estricto, salvo a quienes previamente estén poseídos ya por el demonio de la literatura. (p. 28)

Entonces, trabajamos en torno a un fenómeno o evento dentro de un grupo determinado (Hernández *et al.*, 2014; Stake, 2007) que nos permitió explorar, describir y explicar aquello que se da en la relación lector-texto-contexto, desde el ejercicio perceptivo propio de la estética de la recepción. Así, describimos el fenómeno de construcción de RS siguiendo la lectura de la novela *Apocalipsis* y el formato ya mostrado en el primer anexo, proceso que describimos en el diario de campo, cuyo modelo se puede ver en el anexo 4⁵.

Esta manera de proceder responde al supuesto de que el fenómeno de acción pedagógica repercute en los individuos como un efecto social. El contacto del estudiante (lectura) con la obra (narrativa urbana), en atención a un proceso (de alfabetización literaria en el marco de la enseñanza-aprendizaje), permite la creación de unas RS. Se trata, como lo dice Becker (2016), de utilizar todo lo que gira en torno al problema de indagación, haciendo uso de nuestros conocimientos como pedagogos y, a la vez, de toda la información teórica y práctica reunida en el avance de la puesta en escena, en las observaciones y en los análisis.

Para ello, el estudio de caso nos pareció pertinente en cuanto «es un diseño de investigación cualitativa en el cual se analiza profundamente y de manera integral una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría» (Hernández *et al.*, 2014, p. 164). El análisis hace referencia a una descripción y a un examen en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística (totalitaria). Tanto Hernández *et al.* (2014) como Stake (2007) opinan que el estudio de caso hace relación, más que a un método, a un diseño, en el cual se puede utilizar o incluir diversos

5 Ver anexo 4: <https://www.dropbox.com/s/orfc833cffzhw8k/ANEXO%20N%C3%9AMERO%20CUATRO.doc?dl=0>

procesos. Al tratarse de un diseño metodológico de carácter cualitativo, se entendió por caso «aquello que se determina como una unidad o entidad sistémica, identificada en sus límites y características, y ubicada con relación a su contexto» (Stake, 2007, p. 84). Entonces, el estudio de caso sirvió como un fenómeno pedagógico. Nos centramos en cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narrativa urbana y por qué este proceso determina las RS resultado de este.

Esta forma de trabajo se consolidó con los siguientes objetivos:

1. Describir y explicar el fenómeno de construcción de las RS derivadas de la lectura de narrativa urbana durante la alfabetización literaria en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje.

Hacemos referencia a la manera en que se lleva el proceso de lectura, lo cual permite la construcción de unas RS. Centramos la mirada en las etapas de lectura: la introducción realizada por el docente en cada uno de los capítulos, el modo de lectura que se sigue (silencio, en voz alta, individual, grupal, comentada), los interrogantes que se plantean, las interacciones que se dan al responder y los cierres propuestos para cada una de las guías. La lectura se direcciona en función de RS que no están supeditadas a un algo determinado, sino que dependen de aquello que se pregunta. Esta manera de proceder la propone el docente investigador, y al hacerlo se aleja de las formas en que se llevan a cabo según el currículo de la asignatura, aunado a las respuestas dadas por los docentes entrevistados, en donde se ve con claridad que los intereses de la lectura son más dados a lo teórico memorístico (pedagogización de la literatura, según Larrosa, 2004) y, por ende, a una enseñanza de la narrativa urbana como una teoría constructivista de la función poética del lenguaje y no a un contagio literario del sentido estético de la obra, el cual deviene, como se ha mostrado en la descripción de la revisión literaria, en el sentido último de la estética de la recepción.

2. Reconocer y describir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la alfabetización de narrativas.

La lectura de la novela *Apocalipsis* se hace en tres momentos: prelectura, lectura y poslectura. Se busca una preparación por parte del grupo escolar y, en extensión, del sujeto que lee (se ambienta la lectura hablando sobre el contenido sin que los estudiantes lo sepan, proponiendo

algunas preguntas prelectura, mostrando lugares o indagando sobre la posición que se tiene respecto a los temas de la obra según el capítulo —ya enunciados atrás—) y luego se accede a lectura *in situ*, que culmina con un ejercicio de análisis-reflexión en torno a los cuestionamientos propuestos con relación al contenido del texto y la vida personal de cada sujeto. Respondemos al estudio de caso desde la teoría. Las prácticas con narrativas urbanas son escasas y el ejercicio se reduce a que «lean el siguiente texto para tal fecha» (se piden dibujos, resúmenes, apuntes, cuadros, etc.; actividades que no relacionan la vida del lector con el contexto en el cual se encuentra ni su momento social e histórico).

3. Describir el sentido que tienen las narrativas urbanas en el marco de las RS y los aportes que estas pueden brindar a los adolescentes en la medida en que pueden marcar una forma de relacionarse con la ciudad.

Este objetivo se alcanza desde los talleres llevados a cabo por el docente investigador. Importa evaluar el contenido de las preguntas y la relación que existe entre estas y la novela por capítulos. El proceso es el mismo para los cinco capítulos: una introducción a partir del diálogo sobre temas o situaciones de cada capítulo, algunos interrogantes introductorios según el nombre del capítulo, la respuesta a estas a partir de los subcapítulos y una puesta en común de las respuestas que les permitiera expresar su actualidad, entender su entorno, su historia y visualizar el futuro. Esto aclara la puesta en escena: la lectura se hace según parámetros medibles para espacios de evaluación cuantificable, sin relacionar la obra con la vida del lector. Se ve a los maestros más interesados por instruir con la lectura que por hacer vivir y ver la vida desde sus propias RS.

4. Visualizar e interpretar los aspectos de las RS construidas en el proceso lector y la forma en que estos ofrecen herramientas en la apropiación de una relación con la ciudad, acorde a las necesidades del contexto social e histórico de los estudiantes.

Ofrecer a los estudiantes, desde la narrativa urbana, una vinculación con la ciudad. Se muestra una situación real (suicidio, abandono, sexo, muerte, mentira) y la manera en que esas situaciones se asumen en cuanto ciudadanos. Resulta importante el último ejercicio de cada uno de los talleres: indagar por la visión que tienen los estudiantes de cada situación en un contexto determinado (el barrio y la ciudad). Se nota

la distancia con las prácticas tradicionales, que no logran relacionar las obras que dan a leer con la vida cotidiana de los estudiantes.

Con relación a estos cuatro objetivos, recomendamos ver una pieza del análisis que hicimos de los mismos, a partir de la puesta en escena del proceso; uno de los fuertes de nuestra investigación. Dado que el análisis son unas sesenta páginas, aquí proponemos un pequeño fragmento de este para ambientar en el anexo 5⁶.

Descubriendo en la escuela

Para descubrir nuevas cosas realizamos una triangulación de datos: la entrevista a los docentes, la aplicación del proceso de lectura haciendo uso de la experiencia estética -reconocida para efectos teóricos como la observación- y el documento que sustenta el proceso escolar de los estudiantes -plan de asignatura: Lengua Castellana, grado noveno-. Las tres fuentes nos permiten acercarnos al objeto de investigación desde tres miradas que, si bien no son disímiles, ofrecen visiones que pueden entrar en contraste y discrepancia, ya que muestran, por el lado de las personas, visiones subjetivas y, por parte de los documentos, puntos de referencias personales y arbitrarios en cuanto responden a unos intereses, no solo de la vida de los estudiantes sino de los intereses de la investigación.

En esa triangulación encontramos, respecto a los objetivos:

1. El objetivo general, que nos arrojó una disrupción con las prácticas tradicionales que se llevan a cabo en la IED Gerardo Paredes. La intencionalidad de contagiar la literatura es necesaria para permitir, no solo el reconocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes, sino una forma diferente de alfabetizarse, para que a partir de una experiencia personal de lectura se pueda luego lograr un aprendizaje, que se da de manera intrínseca según la intencionalidad propia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de esto se vio al preguntarle al estudiante sobre su vida a la luz de unos términos de la novela: «¿Qué te dice esta frase (no qué dice en el libro): “ahí iba un ángel buscando su propia identidad en medio del fragor de una urbe peligrosa y traicionera”?». Sus respuestas fueron:

6 Ver anexo 5: <https://www.dropbox.com/s/jkr7qgc82atcohv/ANEXO%20N%C3%9AMERO%20CINCO.doc?dl=0>

E.10. Que un ángel buscaba la identidad escondiéndose del peligro y la traición.

E.13. Que hay alguna persona que está buscando o que no sabe verdaderamente quién es en el fondo y quiere saber o averiguar verdaderamente quién es, pero tiene miedo o le parece peligroso saberlo. Y piensa que a la final su propia identidad lo puede traicionar.

E.14. Pues que iba un ángel (como un niño) buscando su identidad como su forma de ser, en medio del peligro de gente mala por la que estaba rodeado y en medio de traiciones peligrosas, eso es lo que se me viene a la mente.

E.18. Pues que iba un ángel buscando la identidad escondiéndose del peligro y la traición, eso es lo que pienso.

E.20. Que iba un ángel buscando su identidad y tenía miedo a traicionar y escondiéndose y tener el peligro.

Esto arroja que hubo una primera interpretación del sentido de la palabra ángel, que vendría a entenderse no como una creencia ejercicio de fe, sino en su valor social en cuanto a alguien que es puro o inocente, inclinándose a la imaginación o equiparación de lo que puede significar la infancia-adolescencia, según lo que acontece en ese momento en la narración de la novela *Apocalipsis*. Esto nos permite pensar que, visto así, los lectores se equiparan a lo que es el personaje no solo en este momento de la historia, sino en atención a las indicaciones dadas por el investigador para llevar a cabo el proceso lector.

2. El primer objetivo específico arrojó que, desde el plan de estudios, no se piensa en la alfabetización de unas narrativas urbanas, sino que se mantiene el esquema tradicional de la línea histórica del tiempo, lo que hace que el estudiante siga tomando los textos literarios como un objeto externo puesto allí y que nada tiene que ver con su existencia, su contexto y su mundo. No se analiza el acto de leer, sino que su proceso está determinado desde la apropiación teórica en cuanto se dan unos aportes históricos a partir del contexto del escritor y el sentido propio de la obra en un fondo cronológico. Se indagó con la siguiente pregunta: «¿De qué manera se concibe el lector a la luz del plan de área para los estudiantes de grado noveno?». Al observar tales documentos se encuentra que no

existe una concepción de lector y que, por ende, tampoco se propone una concepción de lector de literatura, menos si se piensa en el plano que venimos indagando: no hay una idea sobre el lector de narrativa urbana. En el D.P.1 (documento de área) se aclara que se hace una estructuración del área «a la luz de los estándares o lineamientos curriculares (MEN)», pero no se determina según estos estándares qué corresponde al proceso de desarrollo de los estudiantes en cuanto lectores y lectores de literatura. Por su parte, el D.P.2 (planeación curricular para grado noveno) ofrece unas especificaciones teóricas que de una manera enunciativa indican que se deben llevar a cabo procesos lectores (lectura de obras literarias, control de lectura, análisis de contextos reales y planteados por las obras), pero que no determinan cómo se concibe al lector para llevar adelante dichos procesos.

3. El segundo objetivo específico permitió descubrir que el diálogo entre el docente y el estudiante en torno a la narrativa urbana en la novela *Apocalipsis* arroja nuevas formas de relacionarse con la literatura, al propiciar una lectura desde el principio de las propias búsquedas y al dotar de sentido a la obra en el proceso lector, no solo como texto puesto allí sino en el momento mismo de la lectura. Se trabajó con esta pregunta: «¿Enseñas literatura o transmites la lectura literaria?». Las respuestas fueron:

D.1. Transmito. Es que eso de enseñar es a veces tan cuadrulado que no. Yo siempre quiero que los estudiantes disfruten todo lo que leemos.

D.2. Yo creo que, yo no sé, como las dos cosas, mira que eso no me lo había planteado, así como bien, la verdad. Pero sí, uno puede enseñar a leer literatura con las pautas que uno tiene, uno los lleva también por ese camino, porque es que leer no es fácil, interpretar no es fácil, comprender no es fácil.

D.3. Las dos cosas.

Dado que se trata de mirar el lugar desde el cual los docentes desarrollan sus clases en torno a la lectura de narrativas literarias, en una mirada general a las respuestas dadas por cada uno se puede considerar que enseñar literatura o transmitir literatura (interés final de la teoría del contagio literario) se conciben como lo mismo, es decir, enseñar o transmitir responden a una misma situación curricular que acontece dentro del salón de clase.

4. El tercer objetivo específico, unido al anterior, nos permitió reconocer que, primero, en el campo de la didáctica los procesos de enseñanza-aprendizaje de las narrativas urbanas carecen de una actualización justa según los ambientes escolares, no solo por el hecho de que es casi nula su atención, sino porque el modelo de puesta en escena se acerca más a un quehacer instructivo-informativo que a una actualización-representación del sujeto que hace contacto con el texto. La narrativa urbana, más que ser atendida como una posibilidad existencial de relacionamiento social, se determina como un objeto que llega del exterior imponiéndose a la realidad de quien lee. Segundo, en el campo de la alfabetización literaria, los intereses de los docentes están más puestos en los aprendizajes estructurales de la asimilación e interpretación de la obra literaria que en las posibilidades de reconocimiento como sujeto activo de un aquí y ahora -social, circunstancial y espacial (la ciudad)-. En esa medida, la alfabetización literaria, además de no verse con claridad, se relega al plano de algo considerado como de hecho. Con las entrevistas y el plan de estudios queda claro lo que dicen Osorio *et al.* (2009):

Parece ser que una de las maneras más generalizadas de enseñar literatura dentro de un aula de clases es aquella en la que se privilegia la cronología, el año, el dato. Abrimos un libro de texto y, a primera vista, nos topamos con una larga y abrumadora columna dividida en cajones; cada uno de ellos comprimiendo una época histórica con su correspondiente contexto, movimientos predominantes, características destacadas y un prolongado, cuando no innecesario, listado de autores con sus respectivas obras, algunas de las cuales son brevemente reseñadas. Así, tal columna inicia remitiéndose a épocas precolombinas y finaliza una vez ha pisado terrenos contemporáneos, asumiendo con firme intención que en el trámite de un año escolar se haya estudiado este espacio, no menor a media docena de siglos; atiborrado de fragmentos, acontecimientos, pormenores, fechas, biografías, historias y un sinnúmero de minucias que, sin duda, terminarán siendo más tarde bocado del olvido. (p. 59)

Y por el lado de las tres categorías encontramos:

1. Con respecto a la narrativa urbana. En el momento de leer la obra importa asumir el problema de la alfabetización y el de la didáctica, para que así se concrete la forma en que los estudiantes pueden construir RS como lectores activos. Debe existir en el docente una claridad respecto

a aquello que es necesario en el proceso de lectura. Si el fin son las RS, el medio debe ser conceder a los estudiantes elementos que los acerquen a los componentes esenciales de la narrativa urbana y así hacer de la lectura un placer estético que vaya más allá de las condiciones académicas resultado de la *pedagogización* de la literatura (Larrosa, 2004). Esa tarea del docente debe verse reflejada en la actualización de los documentos curriculares, donde sobresalga el ejercicio estético como soporte lector. El punto está en una alfabetización en narrativa urbana, lo cual permite un mayor afianzamiento al acercarse a la lectura y obtener un placer estético en cuanto se lee en función de su propio conocimiento y la construcción de unas RS que den cuenta de su vida en su «ahora» y su «aquí». Así, la alfabetización en contexto de lectura enriquece el proceso para que cada uno tenga una experiencia más pertinente según su edad y sus intereses, y se pueda usar la didáctica de la experiencia estética como la posibilidad de direccionar objetivos de lectura.

2. Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede hablar de la enseñanza-aprendizaje bien como una obligación escolar que versa sobre la necesidad memorística de unos datos ya canonizados y condensados como deber de dominio enciclopédico, o bien como un plano de contagio (como placer experimentado por el docente, para que el lector la interiorice y así pueda construir unas RS que se conviertan en referentes de su forma de concebir la vida y la manera de asumirla). Las nuevas formas de la literatura, entre ellas las narrativas urbanas, parecen interesantes para los alumnos en cuanto sus temáticas les son cercanas; sin embargo, el aprovechamiento que hacen de las mismas los docentes se reduce a una muestra generalizada de unos procesos lectores en los cuales el fin es la entrega de unos informes de lectura. Importa así que en los documentos curriculares se vea a los estudiantes como lectores activos en el contacto con la obra y en su respectiva construcción de RS, ofrecerles un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el docente comparta su gusto por la lectura, por la literatura y por las narrativas urbanas, para así darle un sentido y un direccionamiento al ejercicio de relación con la obra, desde el plano de la estética de la recepción, en busca de unos sentidos que le permitan crear y asociar experiencias en «la homologación a lo verdadero» (Cuesta, 2013, p. 99), entendiendo que existe aún mucho por recorrer en el contagio del placer por lo estético de las obras, en la apreciación de los contenidos temáticos para una interiorización en la construcción de un sujeto social y espacial (la ciudad), y en el trabajo alfabético y didáctico para trabajar con las narrativas urbanas en el salón de clase.

3. Con respecto a las representaciones sociales. La construcción de RS por parte de los alumnos se puede dar si los docentes reconstruyen la intencionalidad con la cual llevan a cabo los procesos pedagógicos. En esa línea, resulta esencial que promuevan una nueva forma de pensar lo que realizan en el aula de clase al acercar a los estudiantes a un proceso lector. Entonces, construir RS se da si el maestro se concientiza de que al leer una narrativa urbana no va a ofrecer la pedagogización tradicional sino el contagio por el placer estético de la lectura.

Aunque los maestros no prestan mayor atención a lo que sucede en los estudiantes en el momento de leer, existe la posibilidad de que desde su gusto los docentes quieran ir más allá de los objetivos y las obligaciones que plantea el colegio. Actualizar los currículos implica poner como un objetivo primordial la construcción de RS por parte de los estudiantes. El estudio de caso permite describir y explicar cómo se construyen las RS por parte de los alumnos.

Un ejemplo de esto lo vemos en la siguiente pregunta: «¿Bogotá es una ciudad apocalíptica?»:

E.6. Sí, porque hay muchas personas que viven eso y pues la ciudad es oscura y nadie la conoce y muchas veces pasa lo que pasó en el libro.

E.7. Sí, cada vez vemos más peligros en las calles de esta en cualquier parte hay peligro hasta en el rincón más oscuro que esconde esta ciudad.

E.8. Sí, porque tiene una historia que contar, Bogotá es una ciudad de misterio que la mayoría no sabe.

E.9. Sí, porque Bogotá ha renacido, porque nos enteramos de una Bogotá que no conocíamos.

E.10. Sí, por las historias y la descripción que muchas veces se le da a Bogotá.

Ante la posibilidad de totalizar a la ciudad como espacio apocalíptico, percepción derivada de la lectura, las voces nos arrojan que existe este reconocimiento por el hecho de haber leído la novela de Mario Mendoza y por las experiencias de su diario vivir. En esa medida, una ciudad apocalíptica deviene en una ciudad del caos, de la oscuridad, de los peligros y, por qué no, del renacer.

Por medio de la lectura, la narrativa urbana nos ofrece unas representaciones sociales cuyo sentido está enmarcado en la parte oscura de las experiencias vividas en el día a día, tanto de los personajes a los cuales se enfrentan al leer, como de la vida que cada cual va desarrollando en sus pasos diarios. En conclusión, todos los estudiantes consideran que Bogotá sí es una ciudad apocalíptica y, gracias a la lectura, se observan muchas cosas desconocidas que se pueden interpretar a la luz de la experiencia personal.

La lectura guiada desde el modelo didáctico de la estética de la recepción ofrece a los estudiantes una nueva forma de relacionarse con las obras y un sentido más agónico en cuanto leer transforma la vida de quien lo hace (Cruz Kronfly, 1998). Pueden, entonces, relacionarse con los otros desde unas RS comunes (una concepción de amor, de amistad, de vida, de ciudad y de sujeto) que se comprenden desde el presente en el cual se encuentran inmersos y desde el espacio social en el cual se desenvuelven en su quehacer diario. El mundo, por extensión, deja de ser solamente lo que hay en el colegio y en el barrio para entenderse desde su universo citadino y mundial.

Proponiendo el futuro

Expuesto el panorama de la investigación que conlleva a replantear las prácticas de los procesos lectores de las narrativas urbanas desde la alfabetización literaria y la apropiación de una didáctica asertiva que reformula el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contagio y la interiorización que les permite a los estudiantes la creación de RS en su marco personal y social, ofrecemos las siguientes conclusiones, resultado del análisis de las voces obtenidas en las entrevistas, el documento curricular y la puesta en escena de una didáctica de lectura a partir de unas guías de trabajo:

1. Al interesarnos por la construcción de las RS, se observa que estas se dan en el proceso pedagógico siempre y cuando exista una doble actuación en el mismo: el rol del maestro como mediador y el rol del estudiante como lector activo. El rol del docente como mediador lo obliga a plantearse unas preguntas de plano didáctico que lo acerquen a su experiencia como lector y a buscar la mejor manera para contagiar dicha experiencia, teniendo como principio el manejo de la alfabetización en el género. El rol del estudiante como lector activo implica que se reco-

nozca como sujeto activo en el desarrollo de la formación escolar. Debe asumir un lugar activo en su proceso lector, es decir, llevar adelante la tarea de descifrar el texto en su naturaleza propia, y asumir como posibles las construcciones de diferentes RS que la lectura permite.

2. Si el maestro actúa como mediador para transmitir un contagio, que responda a un marco teórico-pedagógico según su condición institucional, el estudiante podrá disfrutar y construir sus RS en la medida en que lleve adelante unos procesos cognitivos que resultan por la naturaleza de y como respuesta a su formación escolar. Es posible la vivencia como lector en tanto el estudiante posee y desarrolla unos niveles cognitivos que hacen de la obra un buen texto para leer y una oportunidad para aprender, crecer y construir desde sus RS.

3. La narrativa urbana debe hacer parte activa de los documentos curriculares, de las concepciones pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes y de los gustos propios de los estudiantes. De ahí la importancia de desarrollar una alfabetización literaria de narrativas urbanas y usar una didáctica que, en unión a esa alfabetización, permita que los lectores se puedan contagiar de un gusto lector por las obras que se inscriben en dicho plano. Cuando se habla de la alfabetización en las narrativas urbanas se hace referencia al hecho de que el proceso lector responde a una teoría que las define, en asociación a una práctica de lectura llevada desde un diálogo y desde una recepción estética que permite crear RS. En cuanto a la didáctica, es necesario determinarla, ya que con ella se logra un contagio de la lectura de narrativas urbanas, una interiorización de sus sentidos y una construcción de las RS, lo cual conduce al reconocimiento del individuo en un plano de la homologación de lo verdadero. Dicha didáctica se debe sustentar en la propuesta de la estética de la recepción, en cuanto da más acción al lector y permite crear RS que van más allá del plano académico propio de la escuela.

4. Por último, cuando se piensa en la categoría de enseñanza y aprendizaje se observa que, aunque hay un proceso de enseñanza, este está determinado por la normatividad propia de la escuela, además de la pedagogización que se ha hecho de la enseñanza de la literatura, junto a las costumbres desarrolladas por los maestros según sus propias experiencias. Entonces,

por un lado, la enseñanza-aprendizaje de la narrativa urbana debe ser asimilada por los docentes, en cuanto enseñanza, como un proceso de contagio, y por los estudiantes como una práctica de interiorización. Se habla de enseñanza-aprendizaje porque el maestro, en su proceso, se encarga de hacer accesible cualquier obra dentro de la vida y el plano de comprensión del lector, y el estudiante ve en ella un ejercicio existencial en el cual interioriza su identidad, su forma de socializar, su percepción de la ciudad y un sentido como sujeto dentro de un plano contextual.

Por otro lado, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la narrativa urbana, a la luz de la concepción que asumimos, posibilitan la construcción de RS en los alumnos que muestran una forma de comprensión de la vida, entendida desde la narrativa urbana, como un reconocimiento en homologación a lo que suponemos como verdadero. El proceso de enseñanza-aprendizaje permite que las RS que construyen los estudiantes nos muestren una visión de ciudad, de individuo y de sociedad con la cual ellos se identifican y desde donde edifican su día a día, lo cual les permite inscribirse como sujetos activos, creadores y recreadores de la sociedad a la cual pertenecen. Así, las RS dan sentido a las formas de vinculación con la ciudad.

Estas conclusiones nos permiten proponer para el currículo del colegio un trabajo lector, en cuanto a las narrativas urbanas, para grado noveno, sustentado en un proceso desde la ER, cuyo objetivo sea la construcción de RS por parte de los estudiantes, como lectores activos, que será conocido por la comunidad de ciclo IV y se estructurará desde tres obras: *Atrapada en la red*, de Albeiro Echavarría; *Maleducada*, de Antonio Ortiz, y *Un ladrón de clase*, de Óscar Emilio Alfonso Talero. Se espera con ello que la narrativa urbana se convierta en un instrumento de socialización y de construcción de identidad, que posibilite a los estudiantes interactuar en su contexto y en el tiempo en el cual viven.

Invitamos al lector a ver un ejemplo breve de la propuesta: <https://www.dropbox.com/s/1hi64slkfexjx7k/ANEXO%20N%C3%9AMERO%20SEIS.doc?dl=0>, así como la sustentación de la tesis que guía esta investigación: <https://www.youtube.com/watch?v=KaNWI5PQ1Hw&t=20s>.

Referencias

- Neira, J., Moreno, E., Acevedo, L., Acuña, A., Angarita, E., Barajas, Y., Cubides, M., Galvis, J., Gómez, G., Gómez, M., Gutiérrez, F., Mantilla, C., Mogollón, S., Muñoz, V., Otálora, Y., Pineda, A., Rodríguez, A., Socha, Ó., Tapias, E., Villamizar, S. (2011). *¿Cómo enseñar literatura en el aula? Propuestas creativas para maestros activos*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía* (7), 227-244. <https://journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/755>
- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra* (28), 155-171. <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n28/n28a11.pdf>
- Becker, H. (2016). *Mozart, el asesinato y los límites del sentido común. Cómo construir teoría a partir de casos*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. El Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Cerillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cruz Kronfly, F. (1998). *La tierra que atardece*. Editorial Ariel.
- Cruz, M. (2011a). *Lectura literaria en secundaria: las indeterminaciones como criterio teórico y pedagógico*. <https://1library.co/document/ydx94ojz-leer-literatura-secundaria-indeterminaciones-criterio-teorico-pedagogico.html>
- Cruz, M. (2011b). Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Biblioteca Digital Universidad*

- del Valle* (33), 125-142. <http://hdl.handle.net/10893/3080>
- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Revista Digital Universidad Nacional* (15), 97-119. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª edición). Mc Graw Hill.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Ediciones Paidós.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, M. (2009). *Apocalipsis*. Editorial Planeta.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Osorio, V., Vargas, A., Arias, C., Pérez, M. (2009). *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Con el presente libro, la Secretaría de Educación del Distrito y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, ofrecen a la ciudadanía 10 textos que recogen el trabajo arduo y comprometido de los maestros y las maestras de la ciudad, ganadores de la XIV versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Las propuestas son muestra del buen camino que está recorriendo la educación de Bogotá, en las más variadas disciplinas y campos del conocimiento, como los relacionados con el medioambiente, la inclusión, la tecnología, la ciudadanía y la convivencia, el arte, y los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintas áreas, entre otros.