



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Sistematización de experiencias de acompañamiento *in situ* 2016

INFANCIA, CONVIVENCIA Y PAZ,
AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y
SABERES TECNOMEDIADOS



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Sistematización de experiencias de acompañamiento in Situ 2016

Infancia, convivencia y paz, ambientes
de aprendizaje y saberes tecnomediados

CÉSAR AUGUSTO PULGA CRUZ
NUBIA LILIA TORRES BARRERO
ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS
ANDREA GIL CASTRO
GLADYS KATHERINE ROZO MUÑOZ
JOHN ESTRADA, RONALDO FRANCO
JUAN DAVID MARTÍNEZ ESPINO
MARÍA PATRICIA SIABATO PEÑA
SANDRA JOHANNA GÓMEZ HERNÁNDEZ
LISETTE SLENY MORENO PINEDA
VIVIANA UNI MUÑOZ
JOSÉ ARQUÍMEDES LÓPEZ LÓPEZ
NICOLÁS ANDREY MARTÍN OCAMPO
MARY ESPERANZA ORTIZ ZÁRATE
SONIA ADRIANA SÁNCHEZ PERICO
JENSY HASBLEIDY CALDERÓN OBANDO
LUCERO VICTORIA PACHECO PERDOMO
YENNY MINELLI VALERO CRISTANCHO
NANCY TOLOZA, LUISA BARBOSA
PATRICIA PEREA
NATALI FIERRO, GAYLE CAÑÓN
RUTH PALACIOS
SANDRA MILENA DAZA CALDAS
MARÍA TERESA GARZÓN CARREÑO
MANUEL MONTAÑA CRISTANCHO
DIANA MARÍA LOZANO PRAT

MARCELA JIMÉNEZ ARCHILA
BETTY PUENTES LESMES
MYRIAM STELLA BARACALDO G.
NUBIA INÉS BERNAL CASALLAS
MYRIAM MARTÍNEZ LADINO
LUZ MARINA GUEVARA SILVA
LUZ MARINA GARZÓN CERQUERA
CARMEN JULIA HERNÁNDEZ
GLORIA ROSALBA CRUZ MARTÍNEZ
OLGA PATRICIA GÓMEZ PEÑA
MARÍA YOLANDA GONZÁLEZ FETIVA
LIDIA AMPARO RODRÍGUEZ PINILLA
FABIOLA MIGUEZ MATIS
MARÍA ENITH PALACIOS CASAS
EDITH BELTRÁN OSORIO
GLORIA MERCEDES ÁVILA
MARY STELLA CIFUENTES RODRÍGUEZ
LYDA TRIANA PÁRAMO
MARÍA CRISTINA ACUÑA RODRÍGUEZ
SONIA CECILIA PÉREZ PÉREZ
ERIKA ROMERO BERMÚDEZ
MARÍA AMELIA GÓMEZ
MARLENY HERNÁNDEZ
YULIA LIZETH MALAGÓN RUIZ
MARÍA FERNANDA MUÑOZ

Sistematización de experiencias de acompañamiento in Situ 2016

Infancia, convivencia y paz, ambientes de aprendizaje y saberes tecnomedios

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

César Augusto Pulga Cruz, Nubia Lilia Torres Barrero, Andrés Santiago Beltrán Castellanos, Andrea Gil Castro, Gladys Katherine Roza Muñoz, John Estrada, Ronaldo Franco, Juan David Martínez Espino, María Patricia Siabato Peña, Sandra Johanna Gómez Hernández, Lisette Sleny Moreno Pineda, Viviana Uni Muñoz, José Arquímedes López López, Nicolás Andrey Martín Ocampo, Mary Esperanza Ortiz Zárate, Sonia Adriana Sánchez Perico, Jency Hasbleidy Calderón Obando, Lucero Victoria Pacheco Perdomo, Yenny Minelli Valero Cristancho, Nancy Toloza, Luisa Barbosa, Patricia Perea, Natali Fierro, Gayle Cañón, Ruth Palacios, Sandra Milena Daza Caldas, María Teresa Garzón Carreño, Manuel Montaña Cristancho, Diana María Lozano Prat, Marcela Jiménez Archila, Betty Puentes Lesmes, Myriam Stella Baracaldo G., Nubia Inés Bernal Casallas, Myriam Martínez Ladino, Luz Marina Guevara Silva, Luz Marina Garzón Cerquera, Carmen Julia Hernández, Gloria Rosalba Cruz Martínez, Olga Patricia Gómez Peña, María Yolanda González Fetiva, Lidia Amparo Rodríguez Pinilla, Fabiola Míguez Matis, María Enith Palacios Casas, Edith Beltrán Osorio, Gloria Mercedes Ávila, Mary Stella Cifuentes Rodríguez, Lyda Triana Páramo, María Cristina Acuña Rodríguez, Sonia Cecilia Pérez Pérez, Erika Romero Bermúdez, María Amelia Gómez, Marleny Hernández, Yulia Lizeth Malagón Ruiz, María Fernanda Muñoz

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Edwin Ferley Ortiz Morales Martha Ligia Cuevas Mendoza María Isabel Ramírez Garzón
Coordinación Académica y Supervisión 2016	Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Coordinación Editorial	Diana María Prada Romero

Libro ISBN impreso	978-958-8780-68-9
Libro ISBN digital	978-958-8780-69-6
Primera edición	Año 2017
Ejemplares	500
Edición y diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A.
Impresión	CI Warriors Company SAS

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.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

PRESENTACIÓN	9
---------------------	---

CONVIVENCIA Y PAZ

CAPÍTULO 1. Corpografías de paz: reflexiones sobre el cuerpo en la escuela y las dinámicas que orientan la convivencia ZULMA GIOVANNA DELGADO RÍOS	19
CAPÍTULO 2. Memorias barriales CÉSAR PULGA	41
CAPÍTULO 3. Sistematización de una experiencia “yo soy: pensar positivo”, a propósito de la formación del ser emocional en el aula como camino hacia la paz KATHERINE ROZO MUÑOZ	75
CAPÍTULO 4. Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías JOHN ESTRADA, ROLANDO FRANCO, JUAN DAVID MARTÍNEZ	95
CAPÍTULO 5. Comparsa por la Paz NUBIA LILIA TORRES BARRERO, ANDREA GIL, ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS	121

AMBIENTES Y APRENDIZAJE

CAPÍTULO 6.

- La música carranguera: excusa para promover
la lectura y la escritura en el ciclo I 147
MARÍA PATRICIA SIABATO PEÑA

CAPÍTULO 7.

- Formación con aire de joven y calidez de adulto 165
MARY ESPERANZA ORTIZ ZARATE, SONIA ADRIANA SÁNCHEZ PERICO

CAPÍTULO 8.

- El cuento y un campamento para contarlo 183
JENSY CALDERÓN OBANDO

CAPÍTULO 9.

- Un encuentro pedagógico con el ser, el saber
y el territorio: ¡hagamos Bici-clase! 203
JOSÉ ARQUÍMEDES LÓPEZ LÓPEZ, NICOLÁS ANDREY MARTÍN OCAMPO,
LISETTE SLENY MORENO PINEDA, SANDRA JOHANNA GÓMEZ HERNÁNDEZ,
VIVIANA UNI MUÑOZ

INFANCIA

CAPÍTULO 10.

- Ludoestaciones: una propuesta de enseñanza
de aprendizaje centrada en el juego 231
EQUIPO DOCENTES NAUMANISTA: MARÍA AMELIA GÓMEZ, BETTY PUENTES
LESMES, MYRIAM STELLA BARACALDO G., NUBIA INÉS BERNAL CASALLAS,
MYRIAM MARTÍNEZ LADINO, LUZ MARINA GUEVARA SILVA, LUZ MARINA
GARZÓN CERQUERA, CARMEN JULIA HERNÁNDEZ, GLORIA ROSALBA CRUZ
MARTÍNEZ, OLGA PATRICIA GÓMEZ PEÑA, MARÍA YOLANDA GONZÁLEZ FETIVA,
LIDIA AMPARO RODRÍGUEZ PINILLA, FABIOLA MÍGUEZ MATIS, MARÍA ENITH
PALACIOS CASAS, EDITH BELTRÁN OSORIO, GLORIA MERCEDES ÁVILA, MARY
ESTELLA CIFUNTES RODRÍGUEZ, LYDIA TRIANA PÁRAMO, MARÍA CRISTINA ACUÑA
RODRÍGUEZ, SONIA CECILIA PÉREZ PÉREZ, ERIKA ROMERO BERMÚDEZ, MARLENY
HERNÁNDEZ, YULIA LIZETH MALAGÓN RUIZ, MARÍA FERNANDA MUÑOZ

CAPÍTULO 11.	
Los niños y niñas descubriendo el mundo..., contagiados por la curiosidad	249
NANCY TOLOZA, YENNY MINELLI VALERO, LUISA BARBOSA, PATRICIA PEREA, NATALI FIERRO, GAYLE CAÑÓN, RUTH PALACIOS	

CAPÍTULO 12.	
Textos y con-textos: tejido de saberes y palabras	267
LUCERO VICTORIA PACHECO PERDOMO	

CAPÍTULO 13.	
“Caricias para crecer con amor”	291
SANDRA MILENA DAZA CALDAS	

SABERES TECNOMEDIADOS

CAPÍTULO 14.	
Saberes tecnomediados, prosumo e inclusión	311
DIANA MARÍA LOZANO PRAT	

CAPÍTULO 15.	
Argumentación, literatura clásica y tecnomediaciones	327
MARCELA JIMÉNEZ ARCHILA	

CAPÍTULO 16.	
Narrativa digital y su implicación en la pedagogía de la era tecnológica	349
MANUEL MONTAÑA CRISTANCHO	

CAPÍTULO 17.	
Saberes tecnomediados matemáticos: entre la semiótica y los entornos digitales	369
MARÍA TERESA GARZÓN CARREÑO	

Presentación

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) fiel a su tradición de acompañar y propiciar encuentros para el intercambio de experiencias pedagógicas de los maestros oficiales de la ciudad de Bogotá, tiene el gusto de presentar el libro de *Acompañamiento in Situ 2016*. En esta oportunidad las experiencias fueron construidas y articuladas alrededor de cuatro grandes ejes temáticos: Saberes Tecnomediados, Infancia, Convivencia y Paz, y Ambientes de Aprendizaje.

En relación con los Saberes Tecnomediados, Manuel Montaña Cristancho de la Ciudadela Educativa de Bosa, nos presenta un trabajo en el que se involucra el docente como productor de saberes y dinámicas digitales que ambientan el proceso de enseñanza orientado a la formación del joven actual como un lector y productor dentro de los nuevos medios de comunicación e información.

Así mismo, María Teresa Garzón del IED Instituto Técnico Internacional, nos comparte una experiencia construida a partir de la relación entre lenguaje y matemáticas desde el concepto de signo y su potenciación mediante la construcción de espacios tecnomediados. En esta, se ocupa de generar las posibilidades y derroteros para que se puedan gestar procesos de comprensión de los conceptos matemáticos como parte de la vida, como fenómenos fundamentales en el lenguaje y sobre todo, como herramientas esenciales para la existencia, el día a día y un universo digital como el actual.

Por su parte, Diana Lozano, del Colegio Francisco de Paula Santander, nos muestra cómo la juventud, como audiencia crítica, puede resignificar las identidades del medio publicitario desde su papel activo, político y creativo. Desde este punto de vista, la escuela es el escenario propicio para que se potencie la crítica a través de la lectura de las representaciones

sociales y de los discursos que les subyacen, buscando con esto contribuir a la construcción de nuevas subjetividades en clave de equidad.

Finalmente, Marcela Jiménez Archila, del Colegio Kennedy IED, presenta un trabajo de enseñanza de literatura clásica a través de diferentes actividades, utilizando la mediación entre la tecnología y la práctica para una construcción constante del saber hacer más allá de la doxa o de la simple opinión personal. De esta manera, construye un insumo teórico desde la pedagogía crítica y un referente desde la educomunicación para visualizar el camino hacia un aprendizaje significativo.

Respecto al eje temático Infancia, Nancy Toloza, Yenni Valero, Luisa Barbosa, Patricia Perea, Natali Fierro, Gayle Cañón y Ruth Palacios del colegio Distrital Las Américas IED, presentan una experiencia para potenciar en el niño la observación, manipulación, experimentación y expresión; permitiéndole expresar sus inquietudes, intereses, emociones y sentimientos, y de este modo, lograr que se conozca a sí mismo, se respete, respete a los demás y fortalezca su ciudadanía con el desarrollo de habilidades de concertación e intercambio con otras personas. Todo ello, a partir de la exploración del medio desde la huerta escolar.

En esta misma línea, Sandra Milena Daza, del Colegio Juan Evangelista Gómez IED, presenta una propuesta de trabajo pedagógico que permite que los niños y niñas en ciclo inicial encuentren espacios educativos enriquecidos a partir del acompañamiento afectuoso y sistemático de los adultos con los que comparten en su cotidianidad. Su eje fundamental es la vinculación de la familia al proceso educativo mediante las jornadas para el reconocimiento, planeadas y desarrolladas por alguna de las familias del aula semanalmente.

A estas experiencias se suma la de Lucero Victoria Pacheco, del Colegio Técnico República de Guatemala IED, la cual busca el acercamiento, exploración, circulación, disfrute y aprovechamiento de distintos tipos de textos, enmarcados en el proyecto pedagógico de ciclo uno. Allí se abordan diversas situaciones didácticas donde el lenguaje y los textos se asumen en su dimensión y función social, cultural y académica, promoviendo así que los lectores iniciales ejerzan prácticas como hablantes, oyentes y escritores dentro y fuera de la escuela.

Para finalizar en esta línea, Amelia Gómez, del Colegio Friedrich Naumann IED, presenta Ludoestaciones como propuesta didáctica de ambientes de aprendizajes desde la lúdica y el juego, partiendo de la escuela como escenario real para el trabajo en cuatro pilares: lenguaje, pensamiento lógico-matemático, desarrollo de procesos cognitivos y psicomotricidad, bajo los cuales se consolida pedagógica y didácticamente la atención a las necesidades de los niños, niñas y maestras del colegio.

Sobre el tema de Convivencia y Paz, John Estrada, Rolando Franco y Juan David Martínez del colegio Gonzalo Arango IED, presentan un laboratorio de derechos humanos y ciudadanías, donde se recrean distintas formas de participar y hacerse ciudadano en un trabajo interdisciplinar que escudriña en lo territorial a los estudiantes y su relación con los otros, el cine y las memorias, explorando las voces que, de la raíz propia de los barrios, nos permiten comprender las distintas realidades y postular posibilidades que deconstruyan las realidades que afectan el cotidiano.

Por otra parte, Nubia Torres, Andrea Gil y Andrés Bernal, del Colegio Las Américas IED, comparten su *Performance* Democrático, pedagogía que apuesta por una escuela que reflexiona lo político más allá del plano jurídico. Una de las estrategias implementadas es la “Comparsa por la Paz”, la cual se constituye en una alternativa localizada de formación ciudadana para un escenario de posconflicto. Con esto subrayan que la expresión artística es una herramienta didáctica y fundamental con la que se puede definir, a modo de catalizador, los fenómenos sociales y la inconformidad ante el estado de cosas mediante expresiones no violentas.

Otra experiencia destacada es la de Katherin Roza de la IED CEDID Ciudad Bolívar, sede B. Su proyecto parte de valorar la evolución de los procesos de los niños y niñas, el reconocimiento de sus habilidades, capacidades y aprendizajes; fomentando la autoestima, el liderazgo, el respeto, la valoración del otro, así como sus relaciones con el contexto y con los demás, como factores determinantes para la formación del ser emocional en el aula y como elemento esencial en la construcción del camino hacia la paz.

Por último, la experiencia de Zulma Delgado, del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, busca que el sujeto reconozca desde

su humanidad, aquella singularidad del habitar como órganos del mundo, una educación que entienda el desarrollo saludable de los sistemas que nos componen. Por ello, destaca el conocimiento básico de la relación de las comunidades con lo que es el mundo; y así entender las dinámicas formativas en movimiento y acción, ir a los elementos de la naturaleza: fuego, aire y tierra; reconocerlas, observarlas y experimentarlas. Para ello, el proyecto “Corpografías de paz” propone un ser en contacto con pequeños rituales que integran la dinámica del universo, donde es primordial el encuentro del sujeto consigo mismo.

Para cerrar, en alusión a los Ambientes de Aprendizaje, como en los ejes temáticos descritos anteriormente, se tienen cuatro experiencias. María Ortiz y Sonia Sánchez, del Colegio Educativo Distrital Charry exponen cómo desde la enseñanza de competencias científicas, ciudadanas y partiendo del respeto por la diversidad y la opinión de los otros se valora la diferencia y el conflicto. Además de tener la convicción de que la educación es un camino para formarse como sujetos políticos activos y como transformadores de su entorno, empezando por su propia calidad de vida, se valoran los pilares de la educación popular como un enfoque valioso que direcciona esta práctica pedagógica.

En esta misma dirección, José Arquímedes López, Nicolás Martín, Lisette Moreno, Sandra Gómez y Viviana Uni, presentan la “Biciclasa”, un proyecto que nace en el año 2012 como fruto de la discusión de los maestros del ciclo V del Colegio San Bernardino IED de Bosa; a partir de las experiencias de los recorridos en bici y las reflexiones pedagógicas que se suscitan de estas, se estructura una propuesta alternativa en torno a propósitos formativos relacionados con el territorio, la ciudadanía, el bienestar físico y emocional, el cuidado del medio ambiente, la convivencia, la proyección vocacional y profesional. Tras cinco años de desarrollo se hace una revisión de su historia, pilares, momentos y proyección. Se constituye así, un ejercicio de sistematización con una mirada autocrítica, pero lleno de anécdotas, descubrimientos y anhelos.

Se destaca también el trabajo de Jency Calderón, del Colegio Antonio Nariño IED, ella promueve un encuentro al finalizar la semana, creando —junto con los niños y niñas— un ambiente de campamento, que consiste en armar carpas o tiendas y posteriormente una reunión en círculo

en torno a una hoguera. En este ambiente de acogida, magia y ritualidad, se genera una disposición para escuchar un cuento que ha sido escrito por la docente, atendiendo a una problemática emergente en el aula de clase. Después del momento del cuento, se comparte un malvavisco asado al calor de la brasa y los niños y niñas juegan libremente en las tiendas que han construido.

La última experiencia de Ambientes de Aprendizaje es promovida por Martha Siabato, del colegio Ofelia Uribe de Acosta, la cual busca mejorar los procesos de lectura y escritura de estudiantes del grado 1° usando la música carranguera como pretexto que estimula, rescata y resalta contenidos cercanos a la vivencia de los estudiantes y sus familias invitando a la reflexión. De esta manera, se vincula a la familia como eje de formación, en tanto su participación genera condiciones favorables para el desarrollo educativo en el aula, además de valorar la lectura y la escritura como pilares de la educación y como habilidades humanas que permiten acercarse y forjar el conocimiento.

Estas dieciséis experiencias son apenas una muestra del capital pedagógico que acumulan los maestros y directivos docentes de Bogotá a través de su práctica cotidiana en las instituciones escolares. Con el ánimo de fomentar el crecimiento de este capital, valga la pena aprovechar este medio para dar a conocer que uno de los propósitos del IDEP, al finalizar el 2017, es poner al servicio de la comunidad educativa una herramienta digital construida de manera conjunta con la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (IDECA), donde puedan georeferenciarse cientos y cientos de experiencias pedagógicas relacionadas con la investigación, la innovación, la gestión y el trabajo en redes. Esperamos estos esfuerzos sirvan para que más maestros se sumen a la gran apuesta del IDEP, contribuir y realizar todos los esfuerzos posibles para hacer de Bogotá una ciudad educadora.

**Sistematización de experiencias
de acompañamiento in Situ 2016**

Infancia, convivencia y paz, ambientes
de aprendizaje y saberes tecnomediados

CONVIVENCIA Y PAZ

Corpografías de paz: reflexiones sobre el cuerpo en la escuela y las dinámicas que orientan la convivencia

ZULMA GIOVANNA DELGADO RÍOS¹

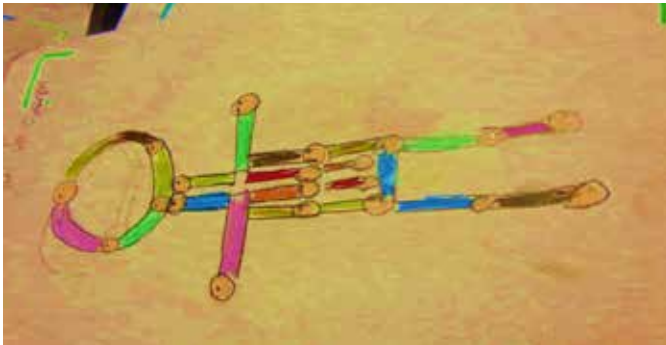


Imagen 1. Nosotros hicimos un cuerpo humano.

Introducción

La educación se propone como un encuentro sensible más allá de lo ideológico o lo disciplinar, se aproxima al conocimiento a través de las maneras y metodologías de producción y relación de significados del sujeto

¹ Magíster en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Maestra en Artes Plásticas y Visuales Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente universitario, licenciatura en Artes Visuales- Universidad Pedagógica Nacional. Docente Secretaría de Educación. Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, sede B. Correo electrónico: delgadozulma12@gmail.com

consigo mismo y con su entorno, a aquello que le llamamos su naturaleza relacional que permite dar sentido a todo lo que se hace dentro de la escuela. Esta tendencia pedagógica se enmarca dentro de las pedagogías alternativas, en las cuales, el sujeto elabora, crea y dispone de los materiales que tiene a su alcance, se relaciona con otras formas de vida como son la animal, mineral, vegetal y de acuerdo al contacto que hace con estas formas el individuo se integra al mundo.

Esta particular experiencia que recae sobre el sujeto le permite reconocer desde su humanidad, la singularidad de habitar como órganos del mundo, en una educación que entiende el desarrollo saludable de los sistemas que nos componen. Por ello es importante destacar el conocimiento básico de la relación de las comunidades con lo que es el mundo; y así entender las dinámicas formativas en movimiento y acción, ir a los elementos de la naturaleza fuego, aire y tierra reconocerlas, observarlas y experimentarlas en la pulsión del mismo ritmo interno del cuerpo. Para ello, el proyecto “Corpografías de paz” propone ser un contacto que integra la dinámica del universo por medio de rituales que dinamicen el encuentro del sujeto consigo mismo. Su cuerpo como altar de emociones y necesidades, de proyectos y esperanzas donde se reconocen los diferentes procesos de formación de la vida que le permita a través del ejercicio corporal, la visualización y los encuentros de diálogo construir herramientas, pensamientos y modos de expresar sus emociones en procesos de extracción y adición a la vida que cada uno es responsable de asumir, hasta llegar a la abstracción de significados y reconstrucción del sentido de vida dentro de la escuela.

De esta manera, se proponen cuatro componentes a abordar durante la reflexión, los cuales nombro a continuación, y pretenden orientar y recoger algunas influencias teóricas y los testimonios de los participantes²:

- Educación trascendente: consciencia de sí.
- Desde la transdisciplinariedad: la imagen como lugar de reflexión.
- Corpografías: dimensiones del cuerpo en el espacio.
- Prácticas no violentas: posconflicto.

2 Los relatos docentes son enumerados por letras mayúsculas, y los relatos de los estudiantes por números.

Con el objeto de proponer desde la escuela escenarios que promuevan la expresión de la vida, donde se permita la formación tanto para docentes y estudiantes. En una dimensión integral desde la pedagogía, la estética y la espiritualidad como líneas transversales del proyecto, que permiten pensarnos en los fundamentos de la educación bajo un sentido profundamente humano, desde el punto de vista antropológico, es decir, centrado en la evolución consciente del individuo como parte de una especie colectiva y co-dependiente de la naturaleza.

Contexto

El presente trabajo es producto de la interacción de las líneas, antes mencionadas, apoyadas en las estrategias narrativas del campo comunicativo, social y de la expresión artística, integrando metodologías que insisten en la construcción de la convivencia escolar desde la autoconcepción del ser. Con ello, logra una revisión de los aspectos relacionados con el manejo del conflicto escolar en la institución y la evaluación que dichas estrategias promueven como conducta regulada, para dar paso a la comprensión y asimilación de una actitud de comprensión y búsqueda personal de la paz al interior de los cursos de grado 5° de primaria del colegio I.T.I Francisco José de Caldas. La ideación y puesta en práctica del proyecto fueron desarrollados por Zulma Delgado Ríos como docente en las áreas de primaria, centrando reflexiones sobre la enseñanza en valores y la experiencia sensible. Proceso que está relacionado a la investigación “Propuestas pedagógicas en formación ciudadana para la resolución pacífica del conflicto escolar” (2016), realizada durante la maestría en Educación en la Universidad de la Sabana (Colombia) por la docente Claudia Flórez, líder investigadora del proyecto.

La articulación de las inquietudes del proyecto en el contexto escolar, permitieron el desarrollo de una actitud en el docente líder y colaboradores frente a metodologías concretas, incluyentes y democráticas, para la comprensión y puesta en escena de experiencias significativas que fortalezcan comportamientos sociales constructivos, entre el grupo de pares, el apoyo del grupo familiar y las relaciones de la comunidad que demandan el diálogo y el compromiso de los diferentes actores, entre otras situaciones que se han complejizado dentro de la comunidad educativa.

Líneas de desarrollo

Para el proyecto se reconocen tres líneas de comprensión: educación, estética y espiritualidad como trayectorias en las que se pueden entablar conexiones que amplían el debate sobre el quehacer docente. Estas ideas fueron desarrolladas, como trayectoria de pensamiento de la autora del presente artículo, en el documento titulado “Trascendencia en la enseñanza de las artes - la consciencia de sí” (UPN, 2015). En el cual se acerca a la postura histórica y comparativa de la pedagogía moderna y posmoderna, estableciendo la comprensión de ciertos principios axiológicos, históricos, disciplinares y didácticos que articulan la docencia, la investigación y el compromiso social. Desde esta perspectiva, el presente proyecto pone en juego varios de los componentes teóricos analizados con anterioridad y permite comprender el carácter ético y contextual de la puesta en práctica en “Corpografías de paz”, es decir, capaz de reconocer el carácter trascendente de la docencia, realizando algunos ejercicios y vínculos desde la transdisciplinariedad del arte como estrategia que integra diferentes dimensiones: lo visual, lo corporal, lo narrativo y lo estético.

Ahora bien, cuando se propone la línea de reflexión sobre la educación se retoman momentos de la práctica pedagógica en situaciones contextuales específicas que marcan un desarrollo educativo y los modos de abordar los aprendizajes, relacionados en metodologías de tipo desarrollistas, expresivas, creativas, entre otras, que se han manifestado en el trabajo en grupo. Por otro lado, pensar la educación como una línea de reflexión permite establecer un tipo de relación con lo académico sin marcar los límites de comprensión en una tendencia o autor específico, sino ampliar esa búsqueda hacia los escenarios de reflexión sobre el quehacer docente. Este proceso de educación debe permitir al sujeto elaborar su propio proceso auto educativo, como un ser autónomo en la construcción del conocimiento.

En relación a la línea de reflexión estética, parece preocupante el hecho de reducir las consideraciones de creación artística frente al contenido formal y simbólico en la expresión. Por tanto, el concepto estético tiende a construir una mirada relacional frente a los distintos discursos de lo artístico y sus contextos, a través de los cuales se profundizan los vínculos entre la manera de producción visual, corporal, literaria, musical, entre otras, que guardan relación simbólica con el ejercicio del desarrollo

consciente de quien realiza la acción (energía). La relación entre la estética y la educación es parte del conocimiento dual por el paso del objeto conocido y el sujeto que conoce.

Ahora bien, dicha consciencia del acto educativo y estético se asume como conocimiento espiritual, porque en lo artístico se produce un estado de contemplación, un estado de atención que permite encontrar diferentes elementos de significación en cada creación hasta captar una condición más allá de lo formal en el objeto. Es decir, el sujeto adquiere una consciencia del objeto y dicha fuerza, que proviene de la materia, regresa a quien se hace consciente de su presencia.

Dicho de otro modo, la fuerza de visualización se ubica en los trasfondos psíquicos del individuo, permitiendo que a través de la comprensión de lo simbólico se acceda a una inagotable fuente de significados. Por esto es posible vincular la contemplación simbólica de las acciones del espíritu, que termina en una práctica concreta, la cual tiene que ver con la concientización de la unión cuerpo, mente y espíritu. Lo espiritual es un estado que atenúa las diferencias, creando una idea de espiral en ascenso que en su recorrido transforma al sujeto y expande sus relaciones de sentido en los diferentes contextos accediendo a la unidad.



Imagen 2. La luz es el amor que tenemos por dentro, se refleja en ella y no dice groserías y trata bien a las otras personas.

En las culturas orientales la danza, la música, la pantomima y la imagen permiten la manifestación de la profundidad o consciencia del sujeto en su pertenencia a un grupo, desapareciendo las diferencias de clase, género y posición. De allí que la espiritualidad se manifiesta en diferentes estadios, el primero como desarrollo consciente moral y espiritual que se conoce como la práctica de las virtudes: la justicia, la bondad, el perdón, la templanza, la prudencia, la castidad (disminución del deseo), la inteligencia y la sabiduría desde los cuales se puede encontrar la igualdad entre los seres humanos. Principios concebidos como el desarrollo cognitivo, elevado desde la idea de espiritualidad, como un estado continuo de desarrollo propio, como una reflexión y crítica constante de lo humano, como segunda estrategia para vencerse así mismo en las reacciones, emociones y apegos al mundo exterior. Para finalmente acceder a la experiencia espiritual, meditativa o hábito de vida, en la que se requiere actitud para vencer la aversión o la sumisión de condiciones culturales y sociales, entre las que se cuentan la educación y la pertinencia del proyecto de formación para sus actores, espejos de la realidad donde nace la enseñanza trascendente a través de los cuerpos que se educan en la escuela.

De otro modo, la práctica se relaciona a la espiritualidad porque vincula al sujeto con su actuar. En el momento de hacerse consciente de sí, la unión del cuerpo con estados de contemplación, realiza una capacidad física diferente al estado común de las prácticas. La concentración y actividad mental, integran un elemento que es la comprensión en unidad. Esta actividad es capaz de acercarnos a un estado de complementariedad que se determina como integración al espíritu, en el cual se identifican tres procesos a nivel cerebral: en el paleocortex o cerebro reptil, el área límbica y el área neocortical. La primera, encargada de las reacciones de supervivencia (instinto, hábitos, necesidades básicas y acostumbriamientos); en el área límbica se encuentra el cuidado de la comunidad, la familia y los hijos; en el área neocortical o neo córtex, reside la consciencia, refleja el conocimiento, el libre albedrío y la imaginación, es allí donde se encuentran los procesos de simbolización y la cultura gracias a la cual podrá el ser humano superar los rezagos del nivel anterior e irá despertando la consciencia, realizando la dignidad de ser humano, y estableciendo así el ascenso a la fuente original de la cual proviene (Las lunas llenas, Juan Víctor Mejías, 2004).

Hasta aquí se han retomado las tres líneas que convocan esta reflexión, lo cual nos permite hacer énfasis en el proceso de meditación consciente que hace el sujeto durante su proceso de auto formación y formación de otros que convergen en el proyecto. Como una manera de hacer evidente estas relaciones, se propone el presente proyecto utilizando ejercicios propios del yoga, artes visuales, literatura, medios impresos y análisis de la situación social, individual o familiar que permiten entrar en contacto con la acción- reflexión de dichas narrativas.



Imagen 3. Visualización.

Esta búsqueda objetiva de relaciones entre la formación y la práctica docente, sin prejuicios hacia la integración de los diferentes campos que integran la experiencia humana, el conocimiento intrapersonal, los saberes y distintas creencias en torno a lo espiritual, es lo que se considera como una búsqueda imparcial de la verdad, en la cual, se aborda el objeto de conocimiento para llegar a estados concluyentes en la investigación que aportan al proceso de autoconocimiento y realización.

La integración de las anteriores líneas en educación, estética y espiritualidad se apoyan en el pensamiento de otras culturas opuestas al dominio de pensamiento occidental, de las cuales se comprende mejor cómo a partir de la implicación visual y reflexiva sobre la práctica se configuran principios de una filosofía mística. Un sistema de relaciones que no

parten exclusivamente de la visualidad o la teorización, nos haría falta contemplar los contextos y experiencias que en cada lugar han edificado una experiencia singular con el espacio.

Una experiencia para narrarnos

Las narraciones son parte de los testimonios de vida que permiten abarcar tanto la experiencia de las personas como la influencia que ejerce dicho relato en los demás. De tal modo, las expresiones narrativas son parte de los constructos culturales que promueven las diferencias, vínculos y otras formas de relación de las personas en la cultura. Por tanto, la identidad narrativa que se construye en conjunto en la escuela es un escenario de discusión sobre varios aspectos que intervienen en la formación, uno de ellos, es la consciencia de su impacto sobre los demás y sobre sí mismos. De este punto es importante señalar que el docente es quien primero aprende de sí, para dar a otros y estar dispuesto a recibir. ¿Cómo nos narramos? Es la pregunta orientadora de los que somos docentes y aprendices de la experiencia que es vivida.

Este proceso de reconocer quienes somos contiene una mirada constitutiva sobre el cuerpo y las formas en las que se relaciona, siendo inevitable la sensibilidad que tienen los sujetos sobre sí mismos y las personas con las que compartimos en la escuela, cómo nos ven los estudiantes y cómo hacemos los docentes nuestro trabajo. Al respecto de las relaciones del niño en la escuela, uno de los participantes del proyecto me dijo:

Yo era un árbol en medio de un incendio forestal

(Relato 1. Diez años)

El día que conocí a este niño, pensé en las situaciones que la vivencia escolar ofrecía para él y quizás como tantos niños y niñas, se sienten cohibidos y aprisionados en ambientes de imposición hegemónica tanto de principios de autoridad, como de control académico y convivencial, dejando a su “buen entendimiento” la dimensión societal y emocional. Las relaciones del entorno físico y responsabilidad académica amasan una serie de tribulaciones en el aula donde corre el tiempo y los indicadores

de desempeño. Pocas actividades están destinadas a escuchar los propios cuerpos, sus necesidades, angustias y experiencias de vida.

En este escenario el primer relato encarna varias de mis observaciones de campo sobre la necesidad de ser escuchados y permitir el lenguaje afectivo en los ambientes de aprendizaje. Como docente describo en este relato un cuerpo cargado de 'sucias' esperanzas, literalmente, la suciedad de sus manos y rostros reflejan un mal dormir, o un sueño que no se desprende de un gesto cansado; la tristeza, en forma de abundantes secreciones nasales, se desplaza por su rostro y las mangas de su saco.

Este relato rompe la 'normalidad' de las clases, llega tarde y con una frase inquietante, me dice: "ni me preguntes que me pasó hoy", obviamente, no quiere que lo interpele, lo escuche o ser escuchado. Su presencia me deja ver claramente una despersonificación de la norma en la escuela, para él no es importante. Tiene preocupaciones mayores, como la relación con su madre a quien no quiere culpar por levantarlo tarde, la apresurada mañana que no le da tiempo para desayunar o en la que debe esperar el servicio de transporte urbano.

Situaciones que perturban el crecimiento armónico de este relato en la escuela, apoya y reafirma aquella idea de responsabilidad en un niño de 10 años, quien sin mayor comprensión de hábitos y comportamientos hace lo que puede para ingresar a un sistema que también se olvida de quién es él. Este relato, me permite pensar en el deterioro en la propiocepción del niño y de su madre sólo son un reflejo de una serie de abandonos recurrentes en nuestra sociedad, y por tanto, presente en nuestras escuelas.

¿Cómo aquellos cuerpos maltratados pueden sobreponerse y volver a la vida?, ¿cómo esta abrumadora cotidianidad me está permeando mi ser docente?, ¿cómo empoderar a tantos niños y padres en una realidad donde sean dueños de su crecimiento y de sus vidas? Algunos de los primeros acercamientos en este sentido los han realizado especialistas en el campo de la salud, terapia física, educación especial, psicología, nutrición, medicina general, odontología, servicio de orientación, coordinación y mi propia planeación en el aula se han tornado específicas para tratar este primer relato. Pero su cuerpo, su autoestima y su tiempo en el aula permanecen indolentes a su manifiesta queja corporal y actitudinal.

Qué estrategias interdisciplinarias se seleccionan para brindar una forma de crear y potenciar cierto compromiso de la educación con todos

sus actores, que permita hablar de aprendizaje y formación del ser en lo humano, en la esencia de su vida como un modo de expresión en la escuela. Desde estas necesidades las reflexiones diarias, la actitud corporal, las formas creativas de expresión, entre otras, se permiten abordar las subjetividades en la escuela como el hacer y el ser presentes en las comunidades. Se piensan en líneas que se cruzan entre la pedagogía, la estética y la espiritualidad como maneras de fortalecer los procesos educativos en la escuela, donde la subjetividad es un conjunto amplio y dinámico de las relaciones naturales, sociales y culturales se permiten expresar en la cotidianidad donde se desarrollan espontáneamente.



Imagen 4. Unidos nos va mejor.

Aquí es donde hacemos uso de narrativas ontológicas, públicas y meta-narrativas (Somers³, 1994) como maneras de cruzar aquello que somos con las distintas identidades que se fortalecen en cada encuentro. Desde esta visión ontológica, por tanto, política, el proyecto se libera de cualquier ideología dominante de carácter cultural, tradicional o social como deber ser de un individuo y se propone pensar cada acción

3 Es una socióloga americana y profesora de historia en la Universidad de Michigan, el trabajo de Somers se especializa en historia, política, economía, y sociología cultural y teoría social.

instituyente como momentos de la singularidad, las cuales distinguen una mirada sobre sí mismo, sobre las narrativas del contexto y aquellas que tienden a generalizar o platear un progreso colectivo.

En estos procesos simbólicos de reconstrucción de identidades, nos acercamos a distintos docentes, quienes se piensan la pregunta sobre qué significa educar el cuerpo, encontrando semejanzas entre las líneas planteadas que desbordan las actividades hasta ahora realizadas. Por ejemplo, desde el relato A de un docente, “la educación debe cultivar los buenos hábitos, alimentarse, protegerse, y fortalecerse ante las dualidades de la vida”, con lo cual se expresa un sentido básico de sobrevivencia ante las diferencias contextuales que asume el cuerpo como resistencia en el campo físico donde se encuentra. Semejante a las fuerzas biológicas, una forma válida de validar la acción pedagógica gira el relato B, en torno al “control físico, mental y espiritual” que hace el docente de sí mismo y de sus estudiantes; en este segundo relato, el docente manifiesta una necesidad de formación que integra los valores sociales que preservan la interacción humana, dando origen a la creación de normas y pautas de comportamiento gobernadas por estas (Popkewitz, 1998).

Un tercer elemento, fue enriquecedor en el relato C, al reconocer la fuerza dominante del autoconocimiento del cuerpo para disponer y coordinar los impulsos corporales, a través de prácticas sentipensantes donde la mente valora los esfuerzos por encontrarnos y producir momentos de bienestar. A partir de este relato, se reconoce como prioridad del docente ir en busca de relaciones armoniosas, que beneficien su propia salud mental, emocional y física en la escuela, por ello, fueron invitados a sesiones de manejo de su corporalidad, a través de ejercicios complementarios a la jornada laboral.

De estas reflexiones, de maestro y estudiantes se entiende la educación como un hecho trascendente, es decir, que sobrepasan los sentidos primarios del cuerpo, la escucha, la observación y el habla al ser comprensión y consciencia de los actos más pequeños que involucran el pensamiento sobre uno mismo, los demás y la naturaleza.

El lugar donde todo esto es posible, es para los niños, jóvenes y docentes la escuela, como lugar donde encuentran la vida manifestada en las personas, en la naturaleza, en las comunidades, en la cultura, en la sociedad, en lo que pensamos, en el sentir y en lo que obramos. En sus

propias palabras, el relato 2 nos permite señalar que “hoy aprendimos que hay que abrir el corazón, y que todas las personas son importantes”. Palabras que se cruzan con dibujos y acciones de entrega hacia sus compañeros que permiten reconocer la unidad como seres que comprenden y tejen sus sueños, sentimientos, ilusiones, sonrisas y pensamientos positivos sobre los otros.

Nos pensamos en uno solo, todas las personas del mundo somos una, somos un solo cuerpo celeste y brillante, igual a nuestro corazón.

(Relato 3)

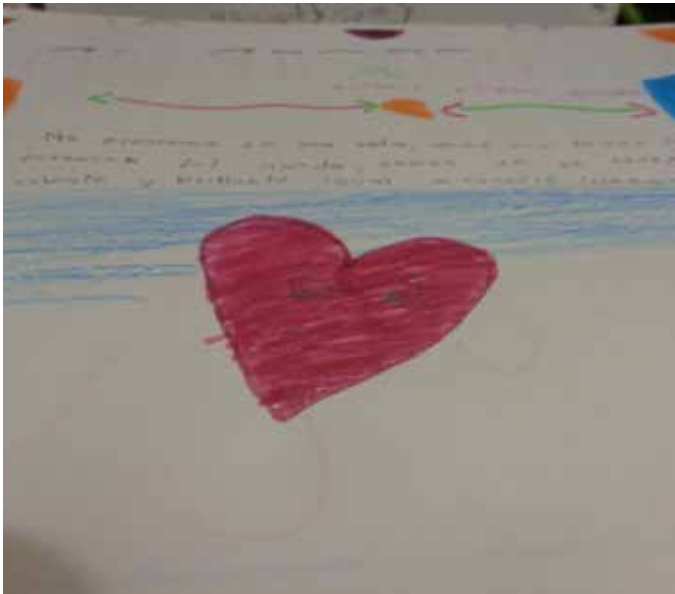


Imagen 5. Corazón.

Dichos ejercicios de convivencia se realizan cotidianamente, son incorporados como parte del proceso de pensamiento en cada clase, y nos damos cuenta que somos capaces de crear aquello en lo que pensamos, aún más en lo que decimos; damos poder a la aparición de las palabras en nuestra vida. El relato 4 busca comunicar a otros nuestros aprendizajes:

“En este mensaje quiero transmitir paz, tranquilidad, respeto y muchas más cosas en el ejercicio que realizamos yo y mis compañeros nos unimos, pero no nos unimos gritando, saltando, nada de eso, nos unimos con la música relajante, no unimos como un cuerpo siendo unas piernas, brazos, manos, cabeza y tronco. Gracias a este ejercicio pudimos despejarnos de estrés, quiero que todas las personas que lean esto se tomen un tiempo y hagan un ejercicio de meditación para que despejen su estrés y problemas”.

Para la comprensión de este relato se retoma la idea sobre “la meditación como el ejercicio del pensamiento que consiste en la prolongación de la vista interna sobre una cosa” (Dr. Serge Raynaud de la Ferriere) en la cual los participantes han creado la visualización, e intrínsecamente una integración del continente y contenido, de donde se concibe el nivel de unidad con lo creado. Esta acción-reflexión logra generar modificaciones en las relaciones espacio-tiempo, transformando las acciones mentales, cambiando la frecuencia del pensamiento y equilibrando las relaciones con el contexto, produciendo efectos de bienestar y salud.

Desde esta perspectiva, la disculpa de encontrarnos fue el cuerpo, en relación a una dinámica creativa y lúdica. Los valores y momentos reflexivos desde la intervención de la educación estética se tienen en cuenta como saberes en relación con las formas, los colores, con la dimensionalidad del mundo en los que la imaginación, la creación e interpretación se hallen; en los que el dibujo y pensamiento estén abordados en composición, ubicación, figura y forma.

El color y la estructura de las materias, su implicación en la interacción de la luz y la oscuridad, que llega al conocimiento del humano; un ser con características visuales que mediante sus experiencias con los colores se afecta y distingue las cosas y los lugares, se vuelve significado, signos de sucesos y acontecimientos de las cosas. El espacio para el desarrollo de la realización mediante imágenes de lecturas y creaciones del sentido de las cosas, conocido como imaginación permite el encuentro de sí mismo y el desarrollo de agrupación y relacionamiento de elementos. Comprendiendo la formación de las cosas y características en relación con el mundo, en respuesta se trabaja la escultura objetual y social.

Este modo de narrarnos permite entender la pedagogía como el fundamento necesario de la enseñanza, los principios que le otorgan sentido a la teoría educativa basados en una mirada particular del mundo, de lo

ontológico, del perfil de la formación y del significado otorgado a la praxis. En una aproximación a diversos fundamentos sobre el mundo emergen posibles perspectivas que evidencian o no integraciones desde sus apuestas y paradigmas que sostienen sus concepciones, la razón esencial del proyecto es permitir la comprensión del mundo ligando lo perceptible, lo visible a lo invisible como aquellas fuerzas que sobre lo educativo darán cuenta de su búsqueda: la autorrealización ontológica, un estado que no puede llevarse a cabo sin la visión del mundo como totalidad pues todas aquellas condiciones del pensamiento analítico que desmenuzan o desintegran la realidad para profundizar en su comprensión.

Este es el nicho del quehacer de la escuela, en una integración de diferentes aspectos sistémicos que abordan la experiencia desde un interés teórico-práctico, dar expresión a los encuentros cotidianos en la escuela. Porque la cultura se construye en el diálogo, en hacer y construir experiencias de sentido para todos en una comunidad. Somos seres de constitución elemental, no por ello, seres elementales; es decir, nos basamos en las fuerzas de los componentes naturales que sostienen y dan fuerza a la vida, somos agua, aire, tierra y fuego de emociones y actuaciones.

En el proyecto nos reconocemos como parte de “una pedagogía que reúne los diversos aspectos biológicos que nos conforman sin dejar a un lado los aspectos sociales y por ende la investigación social definida por la manera en que se concibe lo biológico, de allí que una pedagogía como sistema se entiende como una interacción constante entre las prácticas que equilibran la condición orgánica (sistema endocrino, nervioso y la interacción físico-química de las células) y las condiciones emocionales y mentales que forjan la práctica educativa” (Delgado & Pinto, 2015).

Es necesario reconocer en el relato D “que enseñar no es sólo transferir una técnica o un concepto, sino fortalecer las experiencias formativas que nos demandan un esfuerzo, un compartir desde otros territorios; desde lo emocional, desde la amistad, esta experiencia nos permite encontrarnos con algo desconocido, el instalarnos en ese puente roto que fabricamos desde los imaginarios de la escuela tradicional” (Docentes en formación, 2016).

De tal modo, las estrategias y dinámicas que ponen en relación los procesos educativos y las dinámicas de la vida, como una relación causal del todo y sus partes, se consolidó a través de pequeños rituales de la

cotidianidad. A través de la narración, la creación y la puesta en práctica de acciones de vida. En el relato E “Vinculamos las cuatro esferas de la naturaleza como comprensiones de nosotros mismos en unión a la fuerza de la vida, fuerza que habita el universo y, por tanto, a nosotros mismos. Aquella fuerza que la veo en el exterior y es parte de mi propuesta de estar en el mundo”. Con esta idea, el proyecto sobre las corpografías nos llevó a ubicarnos en relación a los cuatro elementos: agua, aire, tierra y fuego.

Para que el posconflicto no sea más una política de momento, sino un estado de la utopía hecha realidad, debemos reconocer la vida en la escuela, el posconflicto como un escenario de aplicación real, en el escenario de conflicto que creamos en la cotidianidad, una micro política dentro de una macro-estructura social. Para saber que habitamos la naturaleza y somos naturaleza habitada, en correspondencia a lo que damos y recibimos del entorno. Nuestros cuerpos se cargan de emociones y entregan emociones, se llenan de preguntas y se vacían de respuestas. En palabras de los estudiantes, el relato 5 propone pensar en “la naturaleza que me ayuda a entender los sentimientos de otras personas, y de los animales como el águila y el árbol que me da la respiración”.

Finalmente, la propuesta metodológica es producto de una serie de encuentros educativos en un ejercicio constante de re-significación sobre los cuerpos silenciados por la violencia cotidiana, política o cultural que viven los estudiantes del colegio. La propuesta pedagógica en formación ciudadana, desde esta perspectiva busca superar la educación para la resolución pacífica del conflicto escolar y se propone la concepción de cuerpos libres y respetuosos en el marco de las sociedades que nos inspiran a asumir nuestra identidad como una autoafirmación consciente y correspondiente con la creación de mundo.

En términos concretos, se basa en la reafirmación de las corporalidades a través de las nuevas geografías, apoyadas en los discursos de los que emergen diferentes subjetividades. De hecho, la reflexión plantea una revisión de aspectos teóricos relacionados con la definición del hombre que queremos educar. Por ello, a modo de conclusiones el proyecto ha establecido cuatro acuerdos por trabajar en la comunidad:

1. **Dimensión grupal:** el territorio escolar y el cuerpo educado.
2. **Corpografías de la identidad:** representaciones del cuerpo a través de la cultura.

3. **Geografías de paz:** estados de violencia sobre la corporalidad: el cuerpo como campo de batalla y otras vivencias criminales aceptadas socialmente. Imágenes de creación y resistencia desde las artes.
4. **Expresiones de una neogeografía:** integración al pensamiento autónomo de los docentes y estudiantes como trasformadores de vida, pequeños rituales de la vida cotidiana, alteridad y diversidad, cuerpos en tensión de la mano con la vida, ritmos y versos que animan y crean círculos de respeto y protección a la vida.

La metodología específica de cada etapa se encuentra en proceso de sistematización y se apoya en los procesos de la Investigación Acción Educativa (IAE), con lo cual se permite implementar y evaluar cada estrategia mediante el ejercicio diario de la docencia y la interacción con el grupo base.

Dimensión grupal:

El territorio escolar y el cuerpo educado.

Debemos estar en sintonía con nuestro cuerpo, cada parte de nuestro cuerpo es importante y siempre hay que estar en sintonía con todo el pueblo y nunca ser indiferentes con los demás ni con uno mismo.

(Relato 7)

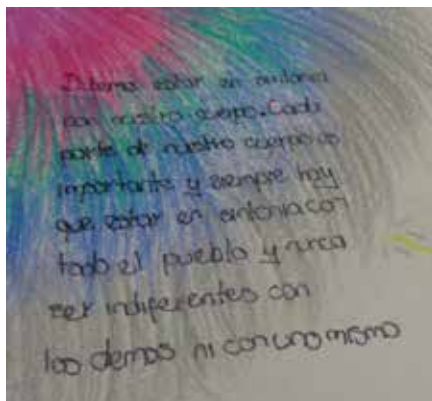


Imagen 6. Love.

De acuerdo a la antroposofía el hombre no se manifiesta en tres aspectos de su ser: cuerpo, alma y espíritu. Por medio de esta propuesta se busca la comprensión de los tres elementos y la consolidación de dinámicas cotidianas para el respeto y las prácticas sociales no violentas al interior de la escuela. El tercer elemento, el espíritu es el componente menos reconocido por los actores educativos que a través del arte y prácticas estéticas busca ampliar el aspecto contemplativo del hombre, es decir, su espíritu, el cual es indiferente a pensamientos, impresiones internas, sentimientos, juicios, emociones, etc. Por medio de este aspecto el ser humano logra la comprensión de las leyes arquetípicas del mundo que le rodea (Steiner, 1918).

En palabras de los niños, su espíritu viaja y consigue diferentes relaciones con lo imaginado, es fuente de su imaginación y permite reconocer los valores más importantes en los relatos de sus compañeros, dentro de los cuales se destaca la felicidad, la paz, la alegría, el amor, la tranquilidad, entre otros.

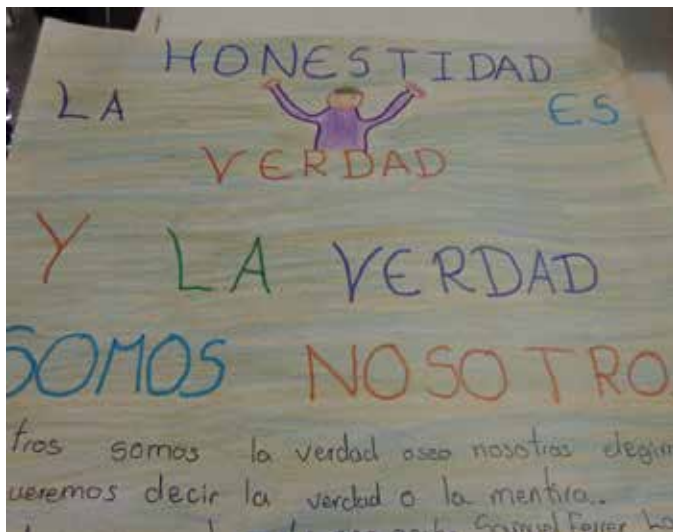


Imagen 7. Valores.

Por lo anterior, consideramos importante señalar la influencia y la importancia de una práctica pedagógica grupal “que busca conducir lo espiritual en el ser humano a lo espiritual en el universo” (Steiner, 1924). Esta frase contiene una afirmación central: “Existe una entidad espiritual en

todo ser humano”, también, “el mundo visible a nuestro alrededor contiene algo que actúa en forma invisible, y esto es lo que hay que descubrir y explorar” (Zimmermann, 2001).

Las siguientes características deben empezar a darse y reconocerse en la escuela a fin de proponer cambios importantes en las dinámicas de la escuela. Por ello, aunque reconocemos y sabemos las críticas que ha recibido el sistema escolar desde sus dimensiones administrativas y socio-culturales, buscamos que este proyecto construya una opción que valore lo que encontramos. Los niños reconocen la importancia de ciertas comunidades en la escuela, así:

- **La unión:** la conciencia de “nosotros” en la zona donde se refuerza el trabajo individual. Los maestros asumen su formación permanente, nadie aprende en solitario y ningún esquema educativo debe pretenderse aislado o totalitarista.
- **La contemplación:** observación detallada que permite el reconocimiento de la unicidad.
- **La integración:** estado de comunión entre el ser y la naturaleza.
- **La autonomía:** reconocimiento del predominio causal de las relaciones y propiocepciones.

Corpografías de la identidad:

Representaciones del cuerpo a través de la cultura.

El ser humano en general, en la manifestación de sus vivencias cotidianas, ha hecho de su cuerpo un altar de emociones, apegos o desapegos. Los ambientes que nos rodean son reflejo de estas mismas situaciones y con su trabajo ha contribuido al desarrollo de sus diversas expectativas. ¿Mi ambiente de trabajo como parte de mi conciencia personal?, ¿el desarrollo integral del docente en el espacio que ocupa y el interés que manifiesta en su trabajo?, ¿la autoridad, la perspectiva de cambio puesta en profesionales expertos?, ¿el término de las clases en un periodo regular bimestral en el que el cuerpo está ausente de sí mismo y sus necesidades? Un panorama esquizofrénico para un lugar lleno de enfermedades: envidia, miedo, matoneo, violencia, represión, hostigamiento, persecución

laboral, culpables, dolor, accidentes, denuncias, juicios, etcétera. Palabras que describen un panorama único donde el bien triunfa sobre el mal a toda costa, y se populariza el dicho “de malas”, “le toca”, “defiéndase”, etc. Unos hábitos de violencia muy marcados por lo que interminablemente somos víctimas y victimarios de una sociedad sin asombro por la vida.

Pero una cosa es escribir esta situación y otra darse cuenta, que las situaciones anímicas, se tornan contagiosas por lo que las dificultades que abruma la escuela llevan a considerar el panorama de la uniformidad y las dificultades de transformar los miedos y prejuicios en una actitud corporal y anímica diferente desde la propia labor como docente. En consideración se asume a las Corpografías de paz como cuerpos presentes en su autoformación. Empoderando a los docentes y estudiantes en los modos de expresión de su autoconcepción y autoformación consciente, en palabras del docente Carlos Eduardo Martínez “desde el cuidado amoroso de la vida”. respondiendo a una serie de preguntas sobre ¿cómo soy una educadora preocupada por mis propios procesos de autoformación?, ¿cuáles son mis imaginarios atávicos sobre los estudiantes y su contexto?, ¿qué neogeografías propone el cuerpo en el aula? y, ¿qué dispositivos propongo para ampliar las expresiones de vida en la institución?

De esta manera, nos damos cuenta que necesitamos autoeducarnos para llegar a profundizar en la vida de los niños. Esta educación no es de carácter académico, sino de espacios que permitan la sana convivencia entre docentes, para que el equipo se torne más dinámico en los procesos de sensibilización y conciencia de la labor humana y trascendental de la enseñanza.

Geografías de paz:

Estados de violencia sobre la corporalidad:
el cuerpo como campo de batalla y otras
vivencias criminales aceptadas socialmente.
Imágenes de creación y resistencia desde las artes.

¿Cuál es entonces el lugar de las artes en la escuela? Algunas estrategias que permitan a los niños hacer un esfuerzo consciente para encontrar, dentro de sí, el potencial para desenvolverse en el mundo que les rodea. Su objetivo es que el ser humano se desarrolle por medio del discernimiento

contemplativo, que es un vivir estético en el cual la naturaleza devela sus leyes arquetípicas. Cuando un ser en formación observa, experimenta e imita la naturaleza, logra reconocer en sí mismo sus fuerzas impulsoras, aquellos órdenes arquetípicos que habitan la naturaleza se encuentran dentro del ser humano.

Estas fuerzas son las mismas que rigen el universo, y con su encuentro se hace posible encontrar una profunda conexión con el universo que rodea al niño. Sin embargo, sólo con observar la realidad circundante no es posible encontrar nada, según Steiner, a menos que se elabore, se construya dentro de sí un mundo lleno de imágenes, un mundo donde se nace, en el que existe un hogar para las fuerzas del niño, un reino creado. Con esta construcción interna el ser humano será capaz de dotar de divinidad a su entorno, ya que la realidad en sí misma carece de sentido. Aquellos que miran lo divino en la naturaleza, de alguna forma traen el reino de Dios a la tierra. Esta es la misión del arte, dice Steiner.

Expresiones de una neogeografía, integración al pensamiento autónomo de los docentes y estudiantes como transformadores de vida, ritualitos de la vida cotidiana, alteridad y diversidad, cuerpos en tensión de la mano con la vida, ritmos y versos que animan y crean círculos de respeto y protección a la vida

La inclusión de categorías de análisis como lo son: el cuerpo educado, las corpografías de la identidad, las geografías del cuerpo como campo de batalla, las neogeografías por la no violencia y sus expresiones, son algunos lugares comunes donde los niños y niñas aprenden a diferenciar las dualidades de la vida y la muerte, la paz y la violencia, la autonomía y la autoridad, la realidad y la utopía. Siendo necesarias para la evolución de la vida en la tierra, contemplándonos como parte del eslabón que camina en la figura del infinito, permanentemente cambiando para dar paso a otro pensamiento que permita encontrar equilibrio entre nuestras prácticas y pensamientos.

Cuando contemplamos estos ejercicios formativos, el planteamiento inicial que sitúa la mirada sobre el cuerpo, deja la incertidumbre sobre el territorio como un lugar de la problemática social, donde las dimensiones

de la coyuntura y las tensiones socio-políticas dan lugar a tradicionales ámbitos de poder en la escuela. Ahora bien, al interior de la dinámica educativa, la reflexión sobre el territorio debe contemplar nuevos niveles de observación, uno general hacia el contexto sociopolítico, otro a nivel personal como expresiones y narrativas propias sobre el habitar un lugar, y un tercer nivel como el escenario de tensión al interior de la institución educativa que se sitúa sobre las corpografías o maneras de estar conscientes de sí mismos y de la dimensión grupal que identificamos en relación a la naturaleza y la escuela. Una manera de mapear el territorio en el propio cuerpo estudiantil.

Bajo estas tres consideraciones problemáticas, las neo-geografías se empoderan de los discursos de formación de actores políticos, que profundizan cada vez más en los niveles de interacción y comprensión sobre su realidad inmediata. Se propenda por un ejercicio permanente de auto-reflexión sobre la identidad y el sentido de pertenencia a determinados grupos sociales, con los cuales se median situaciones conflictivas del quehacer cotidiano en la institución educativa.

Motivaciones que acercan la investigación a diferentes interrogantes, por ejemplo ¿cómo lograr un plan de autoformación entre los elementos que equilibran la naturaleza, el cuerpo y la mente en los docentes y estudiantes de la institución?, ¿cuál es el lugar de la autoconcepción frente a las dinámicas convivenciales?, ¿cómo se expresan los valores de identidad para los niños y jóvenes en su contexto?, ¿cuál es la diferencia entre un individuo de derechos y de subjetividades? Para lograr determinar acciones conjuntas que permitan la reflexión pedagógica sobre el cuerpo como territorio de sentido pedagógico y escenario de construcción del sujeto que fundamente los procesos de convivencia en la institución.

Referencias

- De la Ferriere, S. R. (1998). *Yug, Yoga, Yoghismo*. En: <http://www.sergerayn-auddelaferriere.net/index.php?sect=obras/yyy&headlines=false>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
- Fernández, C. & Domingo, J.M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: ICE Univ. Deusto.

- Noel, U. G. (1998). *Corporalidades políticas e instituciones*. Buenos Aires.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigmas e ideologías en investigación educativa*. España: Ed. Modarori.
- Pérez, P. C. (1999). “Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula”. Universidad de Valencia, facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. *Estudios Pedagógicos N° 25*.
- Rentería, L. F. & Quintero, N. G. (2009). *Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Steiner, R. (1924). Principios Antroposóficos. Pedagogía Waldorf. Formación en principios y valores de la espiritualidad.
- Steiner, R. Zimmermann, H. (2001). *Educación como arte*. Ed.: Freunde der Erziehungskuns. En: <http://www.paedagogik-goetheanum.ch/Educacion-como-arte.995.0.html?&L=3>.
- Zimmermann, H. (2001). *La imagen del ser humano en la ciencia espiritual Antroposófica*. Ed.: Freunde der Erziehungskuns. En: <http://www.paedagogik-goetheanum.ch/La-imagen-del-ser-humano-en-la-ciencia-espiritual-antroposofica.988.0.html?&L=3>

Memorias barriales

CÉSAR PULGA¹

Resumen

Luego de más de medio siglo de conflicto armado en Colombia, el gobierno nacional se ha propuesto dialogar con las FARC y poner fin a tantos años de guerra. En su espera, la población civil se pregunta sobre la manera de subsanar las atrocidades que ha tenido que vivir y se plantea estrategias para no repetir los errores del pasado.

En este contexto histórico, la experiencia “Memorias barriales”, pretende aportar elementos para construir salidas a la guerra acudiendo al diálogo como propuesta educativa para la paz y la convivencia. Es así que, generar conflictos para aprender de ellos, crear escenarios propicios para la escucha y el habla, construir el conocimiento y los aprendizajes necesarios para vivir en comunidad y encontrar la felicidad en los proyectos de vida de los estudiantes, son los principales aspectos movilizantes de esta propuesta.

Palabras clave: felicidad, participación, conflicto, paz, aprendizaje, memoria.

1 Docente del Colegio Sorrento, IED.

Introducción

*Qué bonito es sentarse un día cualquiera y dialogar con ellos,
dejar que se expresen y expresarnos sobre tantas
incógnitas que surgen en nuestras vidas.*
Fragmento del cuaderno viajero.

La propuesta pedagógica “Memorias barriales” parte de la necesidad de crear ambientes de aprendizaje para la construcción de espacios que permitan nuevas comprensiones en las relaciones sociales y, a su vez, permitir la reflexión, en su interior, sobre la construcción misma del significado de la palabra “sociedad”.

Para ello, fue preciso complementar la construcción de ambientes de aprendizaje y la creación de espacios de convivencia y paz. Aunque estos son un propósito intrínseco en la génesis de la escuela, reconocemos que, llevarlos a la práctica constituye un reto metodológico, pedagógico, práctico y epistémico.

La génesis de “Memorias barriales” se remonta al 2015, cuando la propuesta de generar ambientes de aprendizaje se consideró como una alternativa a la necesidad de innovar las prácticas buscando desarrollar nuevas relaciones al interior del aula que convirtieran el quehacer docente en una experiencia significativa para estudiantes y maestros.

No obstante, toda propuesta curricular debe pasar por la elaboración detallada de un diagnóstico del contexto; por eso, en nuestra propuesta, la intencionalidad pedagógica de una práctica orientada a la formación para la convivencia y la paz, parte de las necesidades de estudiantes, padres y maestros; sus voces deben ser las generadoras de experiencias de aprendizaje formativas en todas las dimensiones del ser humano.

Desde estas consideraciones, en un primer momento, la pretensión fue construir un ambiente de aprendizaje que diera lugar a espacios para la expresión libre entre los estudiantes, de sus ideas, de sus anhelos, de sus disgustos. Esto constituía un gran reto, pues el trabajo más importante fue hacer que cada persona que perteneciera al ambiente de aprendizaje

sintiera la confianza de expresarse en todas sus posibilidades, pero, no todos tienen la familiaridad y la disposición de abrirse a los demás, lo que es consecuencia de que la escuela, tradicionalmente, al brindar los escenarios para el uso de la palabra, no siempre es garante del fomento de su práctica abierta.

De ahí que, el resultado del primer año del proyecto, fue el Primer encuentro de “Memorias barriales”, que sirvió para dar a conocer la historia de los niños quienes hacían parte del proyecto, así como de los padres, madres de familia y profesores. Lo anterior, permitió reconocer talentos y habilidades que los estudiantes desarrollan en su cotidianidad y que no precisamente están relacionadas con las prácticas de la escuela.

Ya para el 2016 pusimos a prueba una manera diferente de realizar ambientes de aprendizaje, comprendimos que lo que parecía un problema, podía ser una posibilidad, el conflicto se resignificó y dejó de evitarse. Así empezamos a entenderlo.

Crear varios ambientes de aprendizaje en un contexto educativo tiene el reto, en este caso, de hacer que sus actores principales encuentren puntos en común que les permitan convivir en paz mientras aprenden; sin embargo, en un contexto donde las condiciones son adversas, esta posibilidad no es tan cercana, las niñas y niños deben generar acuerdos, están constantemente sometidos al choque de opiniones y otras situaciones que les exige entender la diferencia.

La conclusión: en el conflicto aprendemos a negociar para no caer en la violencia, y esto se hace mientras convivimos cotidianamente en las aulas, aprendiendo conceptos propios de las áreas del conocimiento. Entonces, fortaleciendo el uso de la palabra y dando valor a la opinión fuimos construyendo comités para la construcción de acuerdos y aprendizajes, estos fueron: el Comité Matemático, el Comité Ambiental y el Comité de Redacción. En su implementación se fueron desarrollando actividades que variaron en escenarios y metodologías, haciendo de la “experiencia” el móvil para reconocer fortalezas y debilidades entre niños y niñas.

A lo largo de este documento iremos explicando cada uno de estos momentos, señalaremos aprendizajes y se reconocerán hallazgos metodológicos propicios para la construcción de propuestas pedagógicas que giran en torno a la idea de explorar el campo de la paz y la convivencia.

Los avances de esta experiencia pueden ser seguidos en un *Blog*² escrito por los estudiantes. y en *Youtube* como proyecto “Memorias barriales”, donde explican sus ideas respecto a lo realizado en el aula y sus ideas frente al momento en que cruza el país; con esto esperamos adquirir nuevas experiencias y aportar, desde nuestro contexto, a la construcción de un país mejor.

Contexto

El colegio Sorrento se encuentra ubicado en la localidad 16 de Puente Aranda, se divide en dos sedes, la A es donde opera el bachillerato en jornada mañana y tarde, y la B donde opera la primaria, también en las dos jornadas.

La actividad económica de la localidad se centra en la industria y en el comercio. La primera se ubica sobre la Av las Américas con un complejo denominado “Zona Industrial” trayendo a la zona desarrollo y empleo para la ciudad, pero dejando como saldo una de las localidades más contaminadas de Bogotá. La actividad económica y comercial se desarrolla en un lugar que se conoce popularmente como “San Andresito de la 38” donde se encuentra todo tipo de productos, tecnológicos, ropa y licores. Esta actividad provee empleo a muchos padres de familia de la “comunidad sorrentista”.

En la institución predominan los estratos 1, 2 y 3. Se caracteriza por ser flotante debido a que la construcción masiva de la propiedad horizontal ha cambiado casas por apartamentos donde habitaban la mayoría de las familias pertenecientes a la comunidad sorrentista.

La sede B fue remodelada en el 2007, ampliando su nivel de cobertura a aproximadamente 600 estudiantes por jornada, con cuatro cursos en nivel jardín, tres cursos en grado 1º, tres cursos en grado 2º, tres grupos en grado 3º, tres grupos en grado 4º y tres grupos en grado 5º.

2 <http://sorrentoparatodos.blogspot.com.co/>

Génesis de la experiencia y antecedentes

Carta a mí mismo

A la edad de cinco años mi mamá no tuvo cómo seguir pagando la pensión del colegio privado al que asistía, así que comencé a ir a uno público que, a los ojos de la familia de mi padrino, era un lugar de gente peligrosa y de calidad educativa pésima; comprendí entonces, que mis papás no tenían el dinero. La fuerza de las circunstancias me enseñó que las cosas buenas suelen estar lejos de lo que se tiene y más cerca de lo que se vive.

Esas condiciones me llevaron a cursar mis primeros años como estudiante en el colegio Sorrento, un lugar prodigioso para los ojos de un niño que venía de un colegio de patio con tejas. El del colegio nuevo no tenía techo, era abierto, mis ojos se deslumbraron caminando por los corredores llenos de chicos mayores que yo, corrían y gritaban, y yo me dejé perder en medio de todo esto, ahora creo que, que todo era tan nuevo que no pensaba, sólo caminaba. Recuerdo el día en que un chico se acercó a mí, miró una escarapela que me habían puesto en el pecho cuando llegué a la entrada, tenía mi nombre y apellido, no lo podían confundir— ¡pulga! —gritó llamando a otros niños también mayores— me tomaron de la mano y me llevaron con otros recién llegados como yo, nos dieron dulces, fueron amables y sentí que estaba en un buen sitio.

La escuela privada de la que venía tenía un olor a pino que luego extrañaría, los pisos del Sorrento no olían así, sólo estaban limpios. La escuela privada tenía a mí profesora Alba, en cambio, en el Sorrento, no sabía a quién me iba a encontrar. De pronto, en un salón más grande y desordenado, estaba ella, se llamaba Magnolia, y fue mi profesora hasta 4º grado, hasta el día que decidió que no continuaría con nosotros, nos dejó en las manos de otras profesoras que no tenían dentro de sus planes malcriarnos, creo que fue mi primer

desprendimiento fuerte, después se irían amigos, amores y familiares.

Hoy en día con sonrisas y burlas mis padres me recuerdan un viejo vallenato que le cantábamos con mis compañeros cuando organizamos su despedida “Mi amor, esta canción es solo para tí”. Y ella de lejos nos miraba como diciéndonos que nos iba a extrañar, con esa mirada de madre que educa, pero que da su última lección con la “vara del desapego”, esa que nos deja claro que nada es para siempre.

La extrañé mucho y me sentí mal por aquellos días en los que la hice enojar con comentarios fuera de tono o con peleas que inventábamos con niños de otros salones, siempre se sabía enojar conmigo, pero yo en el fondo, sabía que me quería. Se fue y no la volvimos a ver en nuestro salón, en su lugar aprendimos a multiplicar y a dividir, aunque, las tablas de multiplicar nunca fueron mis mejores amigas. También aprendí, por vez primera, a no querer que amaneciera, a esperar a que no llegaría la nueva profesora, a sufrir por no querer hacer la tarea, a no poder entender por qué no ser lo que ella quería, me convertía en menos que los demás, a no seguir siendo tal como exigía el orden del establecimiento. Aprendí que poco importa lo que deseas de niño, cuando no es lo mismo que desean los adultos, jamás pude volver a estar satisfecho conmigo mismo durante mi adolescencia.

La inseguridad hace parte del crecer y eso tampoco me lo enseñaron; a cambio de eso, inventé una mejor versión de mi colegio, lejos de los cuadernos, que me permitía estar cerca de mis amigos, y por qué no decirlo, de los primeros amores.

El bachillerato me recibió con más de lo mismo, pero tenía como valor agregado el desorden de la pubertad, para ser sincero era más importante pasarla bien que hacer lo que correspondía, obviamente eso es lo de menos, cuando quien decide eso es un informe de notas, pero conté con la guía de algunos de mis profesores. La música llegó a mi vida, y en eso se fueron muchas horas, invertía más tiempo a la orquesta del colegio que, a las tareas, me sentía mejor; luego llegó

la lectura, y preferí muchas veces leer a cumplir. Perdí grado 10° y me gradué por ventanilla cuando, por fin llegué a 11°.

Luego vino el pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional, luego el primer trabajo, y como si el tiempo se detuviera, después del galope largo que vino dando la vida; el ritual empieza de nuevo, pero ya no era para mí, si no, desde mi. Ahora yo era el maestro, yo era quien debía dar la bienvenida a muchos chicos a su vida escolar.

Regresé a la vida escolar... ahora yo era el maestro

Cuando regresé a la escuela primaria como empleado del distrito capital, las caras se hicieron familiares, los años como profesor de escuela privada no me fueron tan cercanos. Estar en la IED Eduardo Umaña Mendoza fue el reencuentro con la gente. Entre los docentes se encontraba la profesora María Fernanda (jamás la volví a ver) su carisma atrapaba a los niños; un día, cuando decidió partir del colegio, me enseñó algo que se convirtió en la columna vertebral de mi práctica pedagógica. Recogiendo la sabiduría ancestral de nuestros pueblos indígenas hizo, de la opinión de los niños, el móvil de todo lo que al interior del aula acontecía, desde entonces el Círculo de la palabra organizaría y permitiría que los conocimientos, las ideas, las opiniones y los sentimientos se pusieran a la orden del día, este consistía en poner en discusión cada cosa que pasaba en el salón y que pudiese generar conflicto. Sin embargo, yo lo implementé a diario y no fue poco lo que se logró en dos años de práctica, los chicos aprendieron poco a poco a ser "ellos mismos" y a desarrollar sus potenciales.

Los chicos de grado 4°, por iniciativa más de ellos que mía, presentarían a grado 11°, coordinadores, profesores y directivas docentes un proyecto sobre ratones Hámster, explicando clases, dietas, formas de crianza, enfermedades y un sin número de detalles que tenía como fin último que alguien hiciera la donación del animal. Los chicos fueron expositores,

y la donación no demoró en llegar. El reto que siguió se relacionó con la pregunta ¿cómo mantenerlo? Lograr que en los estudiantes se establecieran acuerdos para tener el roedor, significaría que el proyecto continuaba; por deliberación de los estudiantes se comenzó a llevar al animal a las casas, y cada día que regresaba con algo nuevo, las familias se involucraron y le tomaron cariño. Sin embargo, lo que siguió no estaba dentro de los planes.

A causa de una hernia discal a mediados del 2012 tuve que ausentarme del colegio, podía venir periódicamente pero siempre me volvía a enfermar, sólo en enero conseguí un traslado por causas médicas. Cualquiera pensaría que el proyecto había muerto, pero para mi alegría, los chicos continuaron cuidando del Hámster, siguieron organizándose para decidir quién lo llevaría a su casa y durante ese y parte del siguiente año el ratón vivió definitivamente en la casa Juancho, el niño que ocuparía el primer puesto en el Ranking académico del curso, esto también fue decisión de ellos.

En el 2013, el colegio del que me había graduado me recibía como uno más de sus docentes, la rara circunstancia parecía ponerme en frente de mis recuerdos de infancia, pero también el firme compromiso de regresar para retribuir, trabajar y aportar a la idea de un mejor lugar para la educación.

Durante el 2014, trabajé en nivel central de la SED, el proyecto Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) me permitió entender que muchas de mis inquietudes, como profesor, existían en otros colegios. A través de un marco teórico pude comprender los alcances de la propuesta de ambientes de aprendizaje, sus momentos y sus alcances.

El 2015, es el momento en que todas mis experiencias como estudiante de colegio, como docente de primaria y como asesor pedagógico se convierten en suficiente insumo para pensar una experiencia en ambientes de aprendizaje.

Existían preguntas que debían ser resueltas sobre mi práctica y las necesidades del lugar en el que trabajaba. Era el momento de comenzar.

Entonces, podemos afirmar que somos el resultado de un entramado histórico. El recorrido hecho hasta aquí, es una forma pertinente de explicar que el proyecto “Memorias barriales” es el resultado de procesos profesionales y personales que dan lugar a una propuesta en el aula, expresada en momentos clave, que se describen a continuación.

Primer encuentro “Memorias barriales”

El reto en el 2015 consistía en llevar a la práctica las experiencias vividas en la creación de Ambientes de Aprendizaje, para lo cual, contando con el acompañamiento de la maestra Flor Mireya Linares, iniciamos la implementación de una propuesta encaminada a fortalecer el vínculo entre las prácticas pedagógicas y la construcción histórica de la vida de los chicos y sus familias. En este camino realizamos el Primer encuentro de “Memorias barriales” que consistió en llevar una muestra fotográfica que motivara la reconstrucción de la memoria de su vida y la de sus familias en el contexto del barrio. La experiencia permitió que tanto estudiantes, padres y docentes compartieran su historia consolidando un espacio para la reflexión propia y del contexto.

Teniendo en cuenta que los ambientes de aprendizaje se dividen en siete momentos: a) contextualización del aprendizaje y la motivación, b) concepciones previas, c) propósitos de formación, d) planteamiento de la estrategia de evaluación, e) desarrollo y potenciación de los aprendizajes, f) consolidación y lectura del avance del proceso, y g) evaluación y proyección de los aprendizajes. Siguiendo esta organización, pudimos reconocer como enseñanza que los espacios destinados para la palabra generaban mayores posibilidades de opinión y, por ende, recurrencia en el desacuerdo. Lejos de considerar esto una amenaza, vimos una posibilidad de aprendizaje. El conflicto no es malo ni debe evitarse, el conflicto abre las puertas al aprendizaje y nos enseña la necesidad de encontrarnos en medio de la diferencia.

En virtud de lo anterior, pudimos reconocer la pertinencia de la perspectiva dialógica y las posibilidades que brindaba en el trabajo pedagógico. Comprendimos, entonces, que continuar la implementación de ambientes de aprendizaje en su manera estricta, posibilitaría el diálogo tan solo en momentos determinados; el proyecto nos enseñó que la palabra era

fundamental en todo momento y que por eso los espacios en los que se llevara a la práctica debían ser constantes.

Desde entonces, dimos espacio a la palabra en todo momento, así lo-
grábamos reconocer las opiniones y diferencias que los chicos pueden
experimentar en el proceso, y en consecuencia reafirmar o replantear los
avances. En este sentido, generar ambientes de aprendizaje se convierte
en un ejercicio de experimentación, donde las tensiones entre lo que se
espera y lo que se aprende marca la intensidad del trabajo. Trabajar en
función de lo que se aprende, aunque es un proceso lento, le da lugar a
lo que niños y niñas encuentren interesante; sólo depende del punto de
vista con que se aborde, lo importante es crear escenarios para la pre-
gunta y la opinión.

Con esto no queremos decir que los contenidos disciplinares prede-
finidos, no sean importantes, sólo queremos llamar la atención sobre
los espacios que se pueden dejar sin atender y que, para nuestro caso, es
la oportunidad de que las dinámicas del aula gestionen los procesos de
aprendizaje, a partir del método dialógico.

Constitución de comités

Durante el 2016 decidimos llevar este trabajo a nuevos horizontes; crea-
mos tres ambientes de aprendizaje, denominados Comités, cada uno
enfocado en un tema distinto. El Comité de cada área se ocupa de trans-
versalizar las áreas del conocimiento en función de temáticas, que irían
avanzando desde las necesidades curriculares, pero atendiendo a las in-
quietudes de los estudiantes de manera constante.

El Comité Ambiental tomó posesión del bosque del colegio, ya que
este se encontraba abandonado. En su recuperación se dieron aprendi-
zajes que pasaron desde la observación de las necesidades y potenciali-
dades del territorio, hasta la urgencia de estudiar el impacto del hombre
sobre su relación con el medio ambiente, así ellos se reconocieron como
agentes transformadores de su contexto.

El Comité Matemático, además de ocuparse de las particularidades del
área, inició el conteo y seguimiento de aspectos propios del bosque: litros
de agua recolectados por aguas lluvia, ladrillos ecológicos por estudiante,

ladrillos ecológicos por camas de siembra, medidas por áreas y ubicación en el territorio.

El Comité de Redacción comenzó la escritura y seguimiento de los sucesos que se iban dando en el salón, cada escrito pasó por la lectura y corrección de quienes lo componen, esta dinámica dio origen a la idea de publicar un *Blog* en Internet.

Conforme las circunstancias se daban, se originaron comités alternos, como fue el caso del Comité de Ahorro, cuya labor era reunir dinero destinado a pagar el transporte que nos llevaría a la Casa de Nariño durante una salida pedagógica. Este Comité destinó su trabajo a recolectar todos los días el dinero que cada niño pudiese dedicar para tal efecto, quienes lo lideraban eran niños que se ofrecieron voluntariamente. El objetivo de esta actividad era que cada uno pagara los costos de su transporte y que no tuvieran que pedir a sus padres el monto total. De esta manera, la llegada a la Casa de Nariño fue el reconocimiento de un logro colectivo.

El trabajo por comités permitió el encuentro al interior del aula en la diferencia y el acuerdo, y la construcción de una suerte de laboratorio de paz, pues todos los días aprendíamos a encontrarnos en una nueva situación. Se trazaron objetivos que daban cuenta de los campos del saber y de manera cooperativa fuimos logrando aprendizajes propios de las áreas del conocimiento (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español etc.) y habilidades ciudadanas bajo la premisa de que todos tenemos algo que decir y aportar, y que el conflicto es inherente al hombre. De esta manera nuestro objetivo principal fue no llegar a la violencia y siempre al diálogo, además de aprender y proponer.

Fortalecimiento del círculo de la palabra

Implementar el círculo de la palabra dio lugar a que niños y niñas encontraran poco a poco la tranquilidad de exponer sus ideas, empoderarse de sus miedos e ir aportando a la consolidación de nuestra propuesta de aprendizaje. Aunque el círculo de la palabra fue una práctica integrada a mi quehacer desde el anterior colegio, los aprendizajes logrados durante la primera parte de 2015 obligaron a que su presencia fuera diaria, pues entendimos que desde allí se alimentan todos los procesos del proyecto.

En tal sentido, otorgamos al lenguaje un papel fundamental en la elaboración de todo acto desarrollado en la escuela. No es posible entender una sociedad democrática sin el desarrollo de la palabra, la opinión y el disenso son la base de toda sociedad que se precie de ir por buen camino. En este sentido estamos de acuerdo cuando Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero (2008) afirman:

(...) cada vez que los sujetos y los grupos se plantean cómo alcanzar consensos y encontrar soluciones a través de interacciones orientadas al entendimiento, proceso a través del cual el lenguaje adquiere un papel central. Es en ese sentido que se habla del giro dialógico.

El privilegio en el uso de la palabra, no como un insumo nada más, la usamos como un vehículo para construir constantemente la educación que normalmente hacemos. Para llevar a cabo esta propuesta era necesario, entonces, indagar alrededor de preguntas fundamentales que dieran curso libre a nuevas ideas. Algunas de estas fueron:

- ¿Cómo resolver problemas mientras aprendemos?
- ¿Cómo involucrar los aprendizajes esenciales de las áreas del conocimiento con la convivencia entre miembros de la comunidad educativa?
- ¿Cómo comprender la educación ciudadana dentro de los aprendizajes esenciales de la escuela?

Producción del Blog como memoria audiovisual y lugar de expresión de la palabra

Como producto del Comité de Redacción los estudiantes, por decisión del grupo y por sugerencia del profesor, comenzaron a escribir sobre temas que se iban dando en el proyecto. Como siempre, quienes lograran publicar después de pasar por la revisión del Comité tendrían un incentivo en su nota de Lengua Castellana, pero quienes no publicaran no tendría incidencia alguna en sus notas. Esto no quiere decir que quienes escribieran no lo hicieran por iniciativa propia, de hecho, hubo casos de estudiantes que publicaron en el muro más de una vez.

No obstante, la escritura hacía parte del proceso temático del área y existían unos mínimos a cumplir, ellos iban decidiendo qué tanto querían avanzar. Las temáticas eran decisión de los estudiantes, sin embargo, en el círculo de la palabra se iban sugiriendo. Luego de ser aprobados los artículos, estos eran enviados al profesor que los publicaría. Encontramos aspectos relevantes en la manera de escribir de cada uno de los chicos, contando sus experiencias en el foro local.

Así mismo me pareció de gran importancia haber conocido los proyectos de otros colegios, esto quiere decir que al unir estas ideas podemos lograr un mejor vivir (Jueves 8 de septiembre).

En el Encuentro “Memorias barriales” 2015:

Arturo Páez junto a la profesora de la sede A, Sonia Rincón y padres de familia nos hizo una reflexión de su vida. Él nos contó que pasó por cosas que nadie quisiera pasar como fumar marihuana (Jueves, 4 de agosto 2016).

O aspectos de la realidad nacional como la calle del Bronx:

“En el Bronx hay más de siete taquillas. Por ejemplo: Homero, Nacional, América, Morado, entre otras. No todas las personas que deciden entrar pueden salir. En el Bronx las niñas son abusadas sexualmente, aunque algunas entran por su propia voluntad, tú decides si quieres entrar” (Martes, 7 de junio 2016).

Este *Blog* se convirtió en la manera de dar a conocer nuestro proyecto, pero sobre todo, se convirtió en otro espacio que reafirmaba que todo lo que los niños dicen es importante. La capacidad de posicionarse frente a la vida y los acontecimientos del mundo ahora era ejercida por los niños y niñas.

Participación en el Foro Distrital

Luego de dos años en el proyecto y de haber participado dos veces consecutivas en los foros institucionales y locales, el proyecto Memorias

Barriales es escogido para representar al colegio Sorrento en el Foro Distrital.

Celebrado en el mes de octubre del 2016, el Foro Distrital significó la oportunidad de presentar los avances de los estudiantes en su proceso formativo y significó en sí mismo una experiencia para los mismos estudiantes. Reconocieron que su palabra trascendió la escuela y fue tema de atención entre los asistentes. Estos espacios propician que los estudiantes se empoderen de su proceso educativo, y encuentren en su exposición la construcción de ellos mismos como personas que cimientan sus proyecciones a futuro.

Sobre el proceso de sistematización

La sistematización es una modalidad de investigación, originada en la década de los setentas en los procesos de educación popular y adoptada para la educación formal a principios de la década de los noventas. Su propósito es construir conocimiento pedagógico a partir de la reflexión colectiva de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, por eso, compromete de manera particular, a quienes han vivido la experiencia. Para el caso de la sistematización del proyecto Memorias Barriales, se llevaron a cabo las siguientes fases:

Fases	Descripción
Construcción de la línea del tiempo.	Se indaga sobre el contexto histórico de la experiencia, tomando en cuenta las características teóricas que la rodean, las necesidades contextuales del espacio educativo en donde se desarrolla el proyecto y la historia misma del docente gestor de la experiencia.
Definición de objetivos de la sistematización y categorías de análisis.	<p>Se definieron tres objetivos para el proceso de sistematización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destacar la incidencia del proyecto “Memorias barriales” en la construcción de una propuesta pedagógica de educación para la paz y la convivencia. • Identificar las principales características de la “pedagogía de la felicidad” en el marco del proyecto “Memorias barriales”. • Determinar mediaciones o dispositivos que pueden generar escenarios de aprendizaje alternativos para la convivencia y la paz. <p>Las siguientes fueron las categorías que se determinaron para el proceso de sistematización: paz, violencia, conflicto, felicidad, palabra.</p>

Fases	Descripción
Diseño de instrumentos de registro de información.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartelera con enunciados incompletos. • Cuaderno viajero.
Aplicación de instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes completan enunciados inconclusos en una cartelera. • Un cuaderno viaja por las casas de los estudiantes para conocer las opiniones que los padres tienen respecto a categorías del proyecto.
Análisis de la información y elaboración de documento final.	Tomando en cuenta las categorías escogidas se hizo el análisis de estas y se identificaron los aportes del proyecto frente a la construcción de paz y convivencia desde la escuela.

Hallazgos de la sistematización

Hemos usado como herramientas de recolección de información cartelera realizadas por los estudiantes y un cuaderno viajero; en la primera herramienta se ubicaron frases inconclusas y ellos, de manera libre, escribieron la manera en que debería finalizar esta. En la segunda herramienta, dimos participación a los familiares de los estudiantes para que expresaran sus opiniones acerca del uso de la palabra como un medio consiente de participación.

A continuación, mostraremos los hallazgos obtenidos en las cartelera y el cuaderno viajero, a su vez, estableceremos una relación entre estas herramientas para su respectivo análisis.

Pedagogía, felicidad y convivencia

En este apartado planteamos la necesidad de encontrar respuesta al primer objetivo de la sistematización: identificar las principales características de la “pedagogía de la felicidad” en el marco del proyecto “Memorias barriales”. Esto nos remite a identificar diversos aspectos que, a la luz de la experiencia, han resultado determinantes:

Concepciones de paz

Tomando en cuenta los resultados que arroja nuestro análisis, los estudiantes reconocen la escuela como un lugar en donde se genera violencia toda vez que contemplan que el conflicto está presente en todos sus espacios.

Describir la escuela como un lugar de paz, tal como lo anuncia el postulado, es ubicar a los estudiantes en la reflexión de saber si lo que hay allí escrito es verdad, en este sentido, encontrar que los participantes de la actividad están escribiendo de una manera recurrente lo contrario a lo que aparentemente es un hecho, muestra que existe una clara tendencia a expresar lo que se piensa, sienten plena tranquilidad al momento de reconocerse como personas con un alto sentido crítico frente al espacio que enfrentan y que por ende podrían transformar.

A su vez un apartado del cuaderno viajero le da fuerza a esta idea, dándole lugar a lo expresado anteriormente; si en el hogar los estudiantes se educan en la opinión de sus ideas, podrán reconocer la diferencia y por ende podrán generar espacios para la construcción de paz.

Lo manifestado por los estudiantes puede parecer tendencioso al asumir que ellos ya conviven en un espacio donde aportan a la paz como una práctica común. Sin embargo, los resultados dejan entre ver que, si estas categorías resaltan es porque existen espacios en los que en efecto sí se concibe a la paz como un elemento significativo en la cotidianidad de los estudiantes.

En los espacios generados, los estudiantes le han venido dando significado a estas categorías, entienden que no sólo se está en peligro de violencia al caer en acciones de agresión física, sino que también se está cayendo en él cuando peleo o agredo a alguien verbalmente y cuando no detengo los problemas.

También se encontró que los estudiantes sienten frente a la paz una responsabilidad más próxima a sus acciones y hablar de paz lo pone en evidencia. Sin embargo, valdría la pena indagar si esta se da más por la coyuntura que está atravesando el país o por los alcances que ha tenido el proyecto “Memorias barriales”.

Concepciones de violencia

Tomando la información manifestada por los estudiantes, reconocer que soy un agresor significa que soy una persona que pone en duda las reglas y por ende no estoy dentro de la normatividad de un lugar, por lo cual soy una mala persona; analizando que cada una de las aseveraciones que realizaron están acompañadas del pronombre “me” permite ver que la

manera de justificar esta actitud es a través de la provocación. Es decir, también soy violento cuando me tratan mal y por lo cual estoy asumiendo una actitud de defensa dentro de un espacio que me obliga a infringir la norma. Luego en ellos es clara la diferencia entre actuar bien y mal.

Por otro lado, en sus manifestaciones también se encuentra el verbo “puedo” que enuncia dos posibilidades: el primero que denota un poder otorgado cuando soy yo el agredido y el segundo describe una posibilidad a futuro en la que yo fui el agresor.

Fui agredido -Antes ----- “puedo” ----- después- he agredido

Esta variabilidad permite que, las interpretaciones a las respuestas de los estudiantes sean abiertas y múltiples. De tal forma, observamos que, en la primera posibilidad, los estudiantes sienten que es posible agredir al otro siempre y cuando se haya ejecutado una acción que así me lo permita o mejor, que justifique, la agresión. Entonces:

- Me irrespetan.
- Les grito.
- Cuando me pegan.
- Que me miren mal y hablen mal de mí.

Por otro lado, frente a la segunda posibilidad, entendida como esa eventualidad en la quien yo fui el agresor, indican:

- Cuando les pego.
- Los trato mal o los golpeo.

Resulta importante la manera como se asume una postura de responsabilidad frente a las formas de agresión en las que he participado, de tal manera que escribirlo en el cartel denota en el escritor un estado de conciencia sobre la acción misma.

Concepciones de conflicto

Poner a los padres como actores principales en la construcción de una idea de paz pone al hogar dentro del análisis de nuestras carteleras. En esta oportunidad encontramos que las categorías que más resaltaron señalaron a la violencia en el hogar, por lo cual, hablar de procesos de paz en la sociedad resulta complicado cuando es el mismo niño quien vive la agresión al interior del lugar en el que habita.

Siendo claro que los hogares de los niños son un espacio de formación y que allí se educan en el precepto de que la disciplina se forja alrededor del maltrato, estamos en un espacio que difícilmente posibilitaría encontrar una armonía entre lo que se hace desde el colegio y lo que se hace en el hogar, tal disonancia deja entre ver una falta de formación en padres en la crianza y pone en evidencia que la escuela no piensa con seriedad generar espacios de convivencia.

Faltaría saber, qué tan importante es esta reflexión dentro de las escuelas y las casas. Esta idea cobra fuerza en el cuaderno viajero cuando los padres hacen parte de la construcción familiar y delegan la sana convivencia a la idea de expresar la palabra con libertad.

Por otro lado, el enunciado que dice “estoy de acuerdo con mis padres cuando...”, en respuesta a ella hemos encontrado las categorías diálogo y hablar. En este sentido, podemos reconocer que en la mayoría de los niños que participaron en la realización de la cartelera reconocen en la palabra un móvil de afirmación del otro, es decir, un acercamiento a las demás personas para solucionar situaciones que pueden desencadenar la violencia.

En este sentido, podemos decir que el proceso realizado en el proyecto Memorias Barriales, está encaminado a reconocer la palabra como un elemento fundamental, no sólo por el acto comunicativo en sí mismo, sino porque hay una plena conciencia que con la que los estudiantes pueden identificar situaciones de conflicto y posibles resultados de este, ya sea la violencia, tal como lo anuncia el mismo postulado, o el diálogo como una manera de evitar situaciones de agresión.

Concepciones de felicidad

La preposición “me” designa que algo o alguien está afectando a la persona que escribe el apartado, en tal caso, podemos decir que siempre que

se está escribiendo la persona siente que se le está afectando de alguna manera y que esto ocasiona una reacción. En tal sentido, lo que allí se describe no es el efecto de una responsabilidad directa.

Primera característica, el sentimiento de inconformidad proviene de lo que ellos me hacen, no es particular encontrar que este sentimiento provenga de lo que yo hago, en este sentido sigue importando el “yo” como actor principal.

La responsabilidad por el otro sigue estando ausente en la convivencia, sin embargo, existe una conciencia del criterio de convivencia, sólo que no se tiene una responsabilidad y/o empoderamiento de ello. En el caso de la última aseveración más común, cuando se usa la expresión “se creen...”, aunque no expresa una relación directa de afectación por parte del escritor, sigue teniendo implícito un contexto en donde es el otro quien lo afecta y no al contrario. La responsabilidad social en casi todos los casos recae sobre el otro.

Sin embargo y aunque no son los aspectos más recurrentes, se dieron expresiones como las siguientes.

- Les grito.
- Los molesto y no les pongo cuidado.

Es claro que una de las fortalezas que los niños y niñas encuentran en la escuela, es poder encontrarse y socializar, estableciendo relaciones humanas mediadas a través del juego. En este sentido, si convertir las prácticas pedagógicas en función de estas categorías posibilita el desarrollo de aprendizajes, tanto sociales como conceptuales, estaríamos dando lugar a una manera de comprender la educación como un estado de agrado y encuentro entre los actores de este espacio. Ahora bien, los actores del acto pedagógico (estudiantes, padres y docentes) al hacer parte de este tienen una herramienta poderosa en la elaboración de propuestas que conlleven al logro de los objetivos trazados en el currículo.

Que la “amistad” y el “juego” sean categorías que se encuentren en el desarrollo de la categoría “felicidad” nos pone en el camino de la construcción y el fortalecimiento de propuestas que estén sobre esta línea. La propuesta Memorias Barriales por encontrarse inmersa en el contexto

escolar juega con estas categorías de tal manera que potencia, no sólo la formación conceptual sino que, además, el desarrollo de aprendizajes en competencias ciudadanas y por ende en la construcción de la paz y la convivencia.

Concepciones sobre la palabra

Existe una clara idea entre los estudiantes frente al valor de la palabra, sin importar la opinión que contenga, en este sentido podemos encontrar expresiones como: *No soy como los demás*. Esto permite abordar la “diferencia” como una condición de aprendizaje, pues comprendemos que cada persona es diferente en su desarrollo personal, pero es igual, al estar inmerso en un marco legal que le otorga los mismos derechos, entre muchos otros, el de opinar y el de disentir.

En tal sentido, queda abierta una puerta a la construcción de nuevas formas de comprender los fenómenos que a diario estamos percibiendo como emergentes del mismo contexto en el que nos encontramos, permitir que la palabra fluya sin restricción.

En el cuaderno viajero al preguntar por la palabra encontramos que su uso alimenta la formación en valores y el acompañamiento de su proceso. Y en las demás afirmaciones de los estudiantes se enunciaron dos prácticas particulares que permiten un análisis diferente, estas son:

- Me la paso con ellos.
- Hablo con ellos.

En este espacio se describen dos acciones privilegiadas: diálogo y convivencia. Los estudiantes le otorgan a estas dos categorías características de acercamiento entre las personas, en este sentido, el proyecto ha dado lugar al desarrollo de espacios en donde se encuentre el aprendizaje colaborativo en tanto hay apartados donde expresan que el diálogo y la convivencia privilegian el trabajo, al expresar que son posibles estas cuando trabajamos en equipo. Sin embargo, existen apartados menos recurrentes en sus declaraciones pero que dan fuerza a las anteriores afirmaciones, estas se dan cuando expresan situaciones como:

- Vamos a la casa de ellos.
- Cuando estamos en equipo.

Aun cuando no existe unanimidad de categorías, podemos decir que, si existe un criterio común en todos, es la convivencia de grupo, la elaboración de espacios que conciben conjuntos de más de dos, la amistad acá se expresa como un móvil de avance educativo.

Atendiendo al anterior análisis podremos, entonces, abordar aspectos que nos permiten comprender el acto educativo bajo un espectro más amplio.

Docentes en construcción continua de sí mismos

O revitalización en la tarea de educar; el docente debe encontrar que en su labor se está construyendo no sólo como profesional, si no como persona y que en este ejercicio difícilmente encontrará un final. Traer esta reflexión, nos pone en función de comprender que la labor docente es exigente, pocas veces gratificada y no siempre dignificada ni social, ni económicamente, por lo que debe estar acompañada de la búsqueda de la realización personal.

Aparentemente, es este un elemento poco relevante en la construcción curricular de un escenario educativo, sin embargo, poner en sintonía los objetivos del colegio, frente a los del docente puede potenciar dinámicas que envían a los obstáculos que la labor docente arroja a diario.

Es común escuchar decir que un docente tiene etapas; en los albores de su práctica pedagógica, su iniciativa busca investigar y renovar, conforme pasa el tiempo inicia un proceso de acomodación a la estructura, al finalizar y luego de años de intentar cambios en los procesos, su práctica busca hacer su vida más sencilla hasta encontrar el retiro. Lo que buscamos con esta clase de procesos, es que las condiciones adversas, que a diario se dirigen al docente, se minimicen y que su deseo de investigación no se vea opacada por aspectos como la estabilidad de sus condiciones contractuales.

De esta manera su labor va en dirección de cualificarlo como educador y de exigirlo como investigador. A propósito, vale la pena tener en

cuenta, las palabras de Juan Cassasus (2008) cuando en una de sus conferencias afirma que:

En el lado del docente, en su acción pedagógica intervienen dos aspectos cruciales. Uno es cognitivo: el conocimiento de la materia que tiene el docente. El otro es emocional: la competencia emocional que un docente despliega en la conducción de sus clases. Un aspecto de dicha competencia, es la capacidad que debe tener un docente, para interpretar las emociones de los alumnos en relación a la materia que se enseña y al proceso que el alumno está viviendo.

Para el caso del proyecto Memorias barriales el trabajo consistió en generar escenarios que me permitieran como profesor de Ciencias Sociales, la elaboración de estrategias que reconstruyeran la memoria histórica de los miembros de la institución, como estudiante de esta misma escuela primaria, la apropiación de dinámicas que me permitieran nuevas visiones del acto educativo. Como persona, la posibilidad de poner en sintonía el sentir con el quehacer.

Este ejercicio permitió transversalizar distintas áreas del conocimiento (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Ciencias Sociales) y además generar espacios de reflexión del entorno y de la vida misma; así mismo reunir familias en diálogo alrededor de fotografías para potencializar el aprendizaje significativo e integral.

Por esta razón el clima que se genera en el aula, es aquel que permite que los conocimientos rocen con la piel, convirtiendo a quienes acuden a la escuela en protagonistas, no sólo de su acto educativo, sino también, de su papel histórico de lo aprendido.

Tener en cuenta la curiosidad del estudiante

La curiosidad de los estudiantes, pasa por dos aspectos, uno contextual y otro subjetivo. En el primero, se puede indagar sobre las narrativas que pueden hacer que actúen como grupo, es decir, música, programas de televisión, juegos y en general toda tendencia o moda. En la segunda, debemos ser más estrictos y llevar nuestra observación a un desarrollo más detallado del grupo de estudiantes con quienes compartimos, pues

cada persona en su particularidad tiene visiones distintas del mundo y por ende, diversidad de preguntas.

Es bastante común que, no sólo docentes si no adultos en general, seamos reacios a las nuevas tendencias dadas entre los jóvenes, solemos calificarlo de carente de sentido y hasta de valores. Sin embargo, sólo basta recordar que nuestros padres también se refirieron a las modas que en un momento seguimos e hicieron parte de nuestras vidas. Hoy reconocer estos aspectos, que más allá de representar obstáculos, pueden ser un vehículo que nos permita encontrar el lenguaje apropiado para comunicarnos nuestro mensaje. Reconocer este límite, nos permite saber que la diferencia generacional también es un obstáculo o posibilidad para dar lugar a la pregunta.

Nuestra propuesta ha sido construida desde un lugar que permite reconocer la palabra como un bien común, lejos de ser la fusta exclusiva de quien imparte notas, o la propiedad de los adultos que hablan mientras los niños respetan. La palabra para nosotros es el éxito del miedo sobre la duda.

En esa dinámica el círculo de la palabra debía regirse bajo varios presupuestos:

1. En este espacio se puede decir cualquier cosa, siempre y cuando no agrada a nadie.
2. La palabra es importante sin importar quién la use.
3. Todas las ideas son válidas y por esa razón se deben discutir.
4. Uno a la vez. Todos pueden participar y todos deben escuchar.

En este sentido el aprendizaje dialógico cobra relevancia al afirmar que:

Cuando los niños y las niñas necesitan resolver un problema como parte de una actividad escolar y no saben cómo hacerlo buscan la ayuda de las y los demás: preguntan al profesor y profesora y, cuando se crean las condiciones en el aula, también preguntan a sus compañeros y compañeras. Cuando tienen que resolver un problema en grupo, a menudo generan más conocimiento porque a través del diálogo van más allá en la comprensión de los

contenidos de aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008, p. 108).

Entonces, las condiciones son fundamentales para que la palabra fluya naturalmente. El trabajo consiste en conocer los momentos en los que hay que intervenirla para dirigirla a las metas comunes; por eso, es necesario tener postura de investigador.

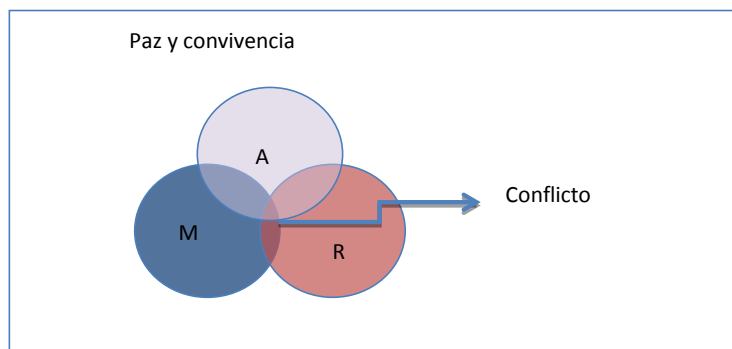
La noción de paz y felicidad

La construcción de sociedad puede poner sobre la mesa aspectos de relevancia política de lo que podemos considerar un proyecto de nación. La noción de paz es también una manera de entrever los sentidos que sobre ella se tienen, para Galtung existen algunos principios que pueden explicar nuestra visión educativa respecto a ella:

El conflicto es crisis y oportunidad: según como se entienda puede potenciar espacios de interacción que vayan a favor de un orden consensuado o un orden impuesto, claro está, el primero de estos es más difícil, porque se pone en juego la opinión del otro y esto en un establecimiento democrático puede tomar tiempo y energía de organización.

Como se ha mencionado, el encuentro de varios ambientes de aprendizaje en el aula y la corresponsabilidad de su desarrollo puesta en los mismos, hace que se generen tensiones en la búsqueda de mejores resultados, en tal sentido, el conflicto tiene un papel fundamental, y la energía puesta en la organización cobra sentido, ya que, nos brinda herramientas de elección desde el móvil de la participación.

La siguiente gráfica pone de manifiesto que los ambientes de aprendizaje: Ambiental, Matemático y Redacción, en función del acuerdo entre pares, tensiona y promueve conflictos. Pero a su vez nos reúne en torno a la necesidad de acuerdo.



Participar y decidir, en términos democráticos, no es una tarea sencilla, nos pone en el lugar del otro, decidir en comunidad requiere mínimos de alteridad.

Por lo que estamos de acuerdo cuando Naranjo (2014) afirma que:

No se trata de superar las diferencias para alcanzar una supuesta igualdad, sino de reconocer esas diferencias para desarrollar una afinidad que nos permita reconocer al Otro y a los otros en consonancia con una visión pluralista del mundo y del ser humano; pluralidad del Otro, pluralidad del yo, pluralidad de fuerzas y sentidos que no siempre configuran un orden pacífico, pero que reproducen y hacen visibles en cada nivel de realidad un juego de tensiones, de dominio y sometimiento, de mutuo reconocimiento, de aproximación o compensación.

Tener la elección de participar y elegir, nos pone en el lugar de las emociones, nos hace preguntar sobre los gustos y perspectivas tenemos del mundo, nos pone en una de las preguntas que fundamenta la existencia de quienes deciden ir tras sus propios sueños ¿qué me va a hacer feliz en la vida?

Y pone a la escuela en un lugar de tensión, sus propósitos políticos y sociales se subvierten, anclando en la persona las tensiones de su fundamento mismo, le exigen que se pregunte por las personas antes de preguntarse por el orden de las instituciones.

Esta experiencia nos ha permitido dar un paso hacia la búsqueda de una escuela que se construye constantemente, incorporando las necesidades del contexto que la rodean, dándole voz a quienes hacen parte de ella, generando tensiones en la construcción de realidades y viendo esto como una eventualidad de cambio y hasta de transformación, si así lo desean quienes hacen parte de ella.

El conflicto es una situación de objetivos incompatibles: y en esto radica la búsqueda constante de la felicidad, pues no somos iguales y no a todos nos interesan las mismas cosas, la escuela que encuentra en su interior situaciones de conflicto, es un lugar que indirectamente está reclamando personas que piensen su lugar de acción, que busquen desarrollar talentos, pero sobre todo, que de paso a la búsqueda de la emocionalidad, Cassasus (2008) afirma al respecto que:

La relación del alumno con la materia a aprender es emocional: le interesa o no le interesa, le gusta o no le gusta, lo afecta o no lo afecta. Mientras menos lo afecta, y muestra menos interés, más adecuadas son las técnicas conductistas. Mientras mayor es el interés, más adecuadas son las técnicas constructivistas y humanistas.

El valor de la palabra como eje clave para la convivencia: la perspectiva del aprendizaje dialógico, como parte fundamental en la construcción de nuestra propuesta, centra su interés en la palabra; esta cobra vida en tanto es el móvil que enseña nuestra forma de ver el mundo, sin embargo, esta no es una herramienta que todos sepamos usar, aun cuando todos tenemos propiedad de ella por lo que:

Niños y niñas de familias con diferentes niveles socioeconómicos tienen las mismas capacidades de entender el significado de todas las frases y, por tanto, de responder y participar en cualquier diálogo sobre cualquier área de conocimiento" (Aubert, *et al.*, 2008, p. 96).

Esto quiere decir que aunque tenemos las mismas posibilidades, no todos podemos ejercerlas, al no generar escenarios para la participación. Asistimos a un espacio, donde quienes recurren a la palabra, imponen sus razones y esto no es garantía para la democracia, en tal sentido: "la razón de ser del aprendizaje es la transformación. En el aprendizaje dialógico

se transforman los niveles previos de conocimiento y el entorno socio cultural” (Aubert, *et al.*, 2008, p. 150).

Y en este camino, las relaciones de poder de un contexto educativo, es el docente quien debe aportar a este principio en su praxis.

Mediaciones para los ambientes de paz y convivencia desde “Memorias barriales”

En este apartado nos planteamos la necesidad de encontrar respuesta el segundo objetivo de la sistematización de la experiencia pedagógica: determinar mediaciones o dispositivos que pueden generar escenarios de aprendizaje alternativos para la convivencia y la paz.

El valor de la palabra como eje para la convivencia

A lo largo del texto hemos exaltado el poder pedagógico de la palabra, los procesos educativos no sólo se fortalecen, pueden emancipar a las personas y por ende transformar las realidades. La palabra es el vehículo sobre el cual se llega a la negociación; sin embargo, aprendimos que en cualquier contexto social y sobre todo en el de la escuela, la palabra pierde valor cuando no se posibilita su circulación de manera horizontal.

El aula: más allá de las cuatro paredes

Todo acto educativo que encuentre el momento adecuado de salir del aula, puede convertirse en un acto experiencial, por ende, su impacto en los educandos puede generar aprendizajes que, mediados por los contextos reales, se pueden convertir en aprendizajes esenciales para la vida misma. No con esto queremos decir que el trabajo realizado en el aula no sea productivo, creemos en efecto que es necesario, por lo mismo salir de allí debe ser el resultado de un trabajo previo que de otra manera sería difícil conseguir.

Constitución de comités

Crear comités significó la experiencia de organizar inquietudes en torno al objetivo del aprendizaje, sin embargo, el papel del docente como

mediador es fundamental siempre que posibilite que los y las jóvenes pongan en juego sus intereses. El encuentro de estos en un escenario de debate genera vínculos y oposiciones, que pueden ser resultas a través de la negociación o la violencia.

Lo que los estudiantes escojan es sólo el resultado de la medida de su responsabilidad en los procesos y las personas que le rodean.

La comunicación a través de plataformas interactivas

El encuentro con las TIC es un espacio alternativo de socialización y de encuentro con el aprendizaje mismo, por esta razón trabajar en generar nuevos espacios de encuentro hace que los espacios de expresión crezcan y se de paso a nuevas maneras de ver el mundo.

Conclusiones

- **Del papel del maestro como pedagogo de la paz**

Que un maestro este ocupado en hablar de paz no es un tema que se relacione siempre al quehacer docente, todo acto educativo ubica a sus maestros en el papel de transmitir conocimiento, pero rara vez lo ubica en el lugar de pensarse a sí mismo en el mundo. Sin embargo, dar este lugar de reflexión a la labor de los maestros es importante en tanto le brinda no sólo un papel instrumental en la obtención y transmisión de un saber específico, sino le da también un lugar político, y lo convierte en responsable de la formación de ciudadanos que se hagan responsables de su entorno social y de su espacio vital.

Brindarle al docente un papel político lo ubica en un lugar en el que históricamente ha estado llamado, pero que pocas ocasiones se ha dispuesto a ocupar. Sin embargo, esta tarea debe estar acompañada de una autorreflexión; la primera responsabilidad del maestro está consigo mismo, en pensarse como intelectual de su trabajo, en ubicarse como un creador de su labor y no como servil reproductor de su contexto inmediato, pensar que el docente es gestor de sus propias reflexiones no debe

ser sólo trabajo de catedráticos universitarios, porque sería imposible que uno solo pueda pensar en las realidades que viven cada uno de los profesores en los barrios donde llevan a cabo sus labores.

Por otro lado, pensarse el contexto tiene relación directa con la situación contractual del maestro, analizando qué momentos y qué lugares impiden que se desarrolle como persona y como profesional; no está demás decir que siempre que un profesional se encuentre en las condiciones idóneas para realizar bien su trabajo, es capaz de buscar y pensar nuevas herramientas para innovar en su compromiso como maestro.

Si cada docente se cuestiona su escenario particular frente a las necesidades políticas de la sociedad, entonces tendremos constructores de sociedad, profesionales que educan en el saber, en contexto y para la transformación.

- **Los niños y las niñas como sujetos de la paz**

Asumir que los niños y niñas tienen poco que decir frente a su realidad política es alejado de toda realidad, en efecto, toda vez que existan espacios adecuados para la comprensión del contexto, se dará lugar a la apropiación de criterios frente al mundo y sus significados. La construcción de escenarios de paz debe estar acompañada de esta clase de espacios de comprensión y por ende educarnos en el diálogo se hace fundamental.

La paz que se logra desde el consenso, requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. La paz que viene por regla, corre el riesgo de dar por sentada su necesidad de existir y, por ende, está alejada de toda comprensión, entonces es una paz impuesta.

Por lo anterior comprender la paz como una constante construcción nos pone en el lugar de la participación.

- **Considerar el aula más allá de las cuatro paredes**

Es prescindible señalar en este aspecto que las condiciones contractuales del docente tienen mucho que ver con las condiciones en las que lleva a

cabo su labor; cumplir con unos mínimos difiere entre la escuela pública y la escuela privada. No es igual la elaboración curricular en uno y en otra. Las políticas públicas nos permiten a los docentes estar en la vanguardia de nuevas propuestas pedagógicas que sin pretender desconocer las realizadas en colegios de tipo confesional, nos dan lugar para la experimentación responsable de propuestas adaptadas a las condiciones del contexto que siempre son distintas las unas de las otras.

Esto nos deja pensar la escuela como un escenario variado, que permite comprender el contexto de formas distintas y que responde a las realidades con un sinnúmero de respuestas. En la variedad de respuestas podemos encontrar también una variedad infinita de propuestas para el mundo, es el lugar de la escuela innovadora.

Pero pensar distinto no quiere decir necesariamente que se piense bien, sin importar las respuestas que se busquen lo que interesa en este sentido es la capacidad de aprender y desaprender, para luego volver a aprender. La labor del docente debe estar en la vigilancia de que este proceso no acabe, toda vez que se aseguren espacios para la reflexión y su consecuente innovación, estamos abriendo espacios para el encuentro de nuevas maneras de ver el mundo.

Esta última idea se convierte en fundamental. Encontrar la realización propia en cada accionar del aula, más que una opción debe ser un paso obligado dentro de la planeación de todo docente.

- **Del valor de la palabra y el diálogo**

Ya ha quedado claro que sin estas anteriores, hablar de construcción en sociedad se hace un ejercicio inacabado. La palabra bien usada, significa tener plena seguridad de que se expresa con plena autonomía y que debe estar acompañada de análisis y alteridad. Por tal razón la escuela se abre en perspectiva y construye sociedad, reconociendo a esta como un escenario dinámico que se mueve por estar viva, tal como lo hace la palabra. Sólo es desde este sitio, que se puede pensar en paz, porque es un bien común al cual todos debemos aportar.

Proyecciones de la experiencia

Algunas características a tener en cuenta dentro del futuro desarrollo del proyecto:

(a) Continuar con el proceso de reflexión e investigación sobre la práctica pedagógica. Aunque los avances logrados frente a la relación de desarrollo de ambientes de aprendizaje y educación para la paz y convivencia, son significativos, estamos aún en un espacio de investigación, pues las condiciones siempre varían y nuestra pretensión está en consolidar escenarios propicios para la construcción de paz.

(b) Fortalecer las estrategias que privilegian la palabra y el diálogo como caminos para la construcción de paz y convivencia. Si bien encontramos, en la implementación de ambientes de aprendizaje por comités, una herramienta perfecta para encontrar escenarios para el disenso. Creemos que es necesario crear muchos más escenarios que vayan en función de esto. Razón por la cual, nos proponemos crear más laboratorios que vayan en función de crearlos.

(c) Divulgar la experiencia dentro del colegio para ampliar su radio de acción a través del trabajo colectivo con otros maestros y maestras. Para nosotros es indispensable integrar más personas a la construcción de esta clase de proyectos, razón por la cual creemos que todos podemos aportar sin necesidad de hacer lo mismo, siempre este acompañamiento debe ser desde el lugar de comodidad de cada uno. Sin embargo, antes de lograr esto, es necesario abrir espacios para la socialización de esta experiencia y así conocer la de los demás.

(d) Continuar trabajando con los estudiantes en relación con la noción de conflicto como condición inherente de las relaciones humanas que se distancia de la violencia y la agresión. Si no logramos encontrar en el conflicto una herramienta de aprendizaje continuaremos evitándolo y esto

podría ser un elemento que pone en peligro la posibilidad de diálogo y por ende la construcción de sociedad.

(e) Explorar elementos relacionados con la formación del ser emocional. Aunque no somos expertos en el tema, podemos asegurar que la formación emocional es clave en la construcción de escenarios de discusión, toda vez que las personas que la llevan a cabo fueron niños que se educaron en lugares de opinión y libertad de expresión. Es allí donde la escuela debe preguntarse por su relación con padres y madres de los estudiantes.

El sentido de la experiencia además de reconocer en la pedagogía el campo de estudio para la paz, comprende que esta se da desde varios puntos de reflexión:

- La responsabilidad por el otro.
- El sentido de lo público como muestra de responsabilidad social.
- La variabilidad de los contextos en espacios y tiempos, no siempre estamos enfrentados a los mismos contextos educativos, así estemos en el mismo salón y con los mismos estudiantes.

Consideramos que tener en cuenta por lo menos estos aspectos, permite pensar en la viabilidad de esta propuesta a lo largo del tiempo, pues debe ir cambiando conforme cambien los rasgos que hoy caracterizan los espacios en los que es llevado a cabo. La nuestra no es una escuela acabada, se forma todos los días y se pregunta constantemente.

Referencias

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Cassasus, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima en el aula*. Recuperado de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf

Galtung, J. (Sin fecha). *Teorías de conflictos*. Recuperado de: http://www.redci-mas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf

Naranjo, J. (2014). *Alteridad. El otro, el discurso y el aula*. Recuperado de: <http://revistamito.com/alteridad-el-otro-el-discurso-y-el-aula/>

Sistematización de una experiencia “yo soy: pensar positivo”, a propósito de la formación del ser emocional en el aula como camino hacia la paz

KATHERINE ROZO MUÑOZ¹

*El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones
en que nuestras interacciones recurrentes con otro
hacen al otro un legítimo otro en la convivencia.*

MATURANA, 2013

Resumen

En el marco del cumplimiento de las políticas públicas colombianas y partiendo de la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860, la Ley 1620 del Ministerio de Educación, entre otros fundamentos legales que sustentan la necesidad ineludible de ejercer procesos de convivencia y paz en las instituciones educativas, surge la iniciativa

1 Docente investigadora de primaria del IED CEDID, Ciudad Bolívar, sede B (Tanque Laguna). Licenciada en Educación Especial, Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, kathyromu5@hotmail.com

de materializar una propuesta pedagógica a través de la formulación y ejecución de un proyecto de aula.

El proyecto “Yo soy: pensar positivo”, que se adelanta desde hace más de seis años en el CEDID Ciudad Bolívar de Bogotá, parte de valorar la evolución de los procesos de los niños y niñas, el reconocimiento de sus habilidades, capacidades y aprendizajes; fomentando la autoestima, el liderazgo, el respeto, la valoración por el otro, así como sus relaciones con el contexto y con los demás, como factores determinantes para la formación del ser emocional en el aula y como elemento esencial en la construcción del camino hacia la paz.

Este proyecto se estructura metodológicamente a partir de grupos focales realizados con estudiantes, egresados, docentes y un miembro de la comunidad educativa. Con ello, se pretende retomar algunas voces desde una mirada reflexiva sobre la importancia de integrar en el currículo el valor de la convivencia como eje fundamental de las dinámicas sociales, culturales y pedagógicas de la escuela.

Palabras clave: aprendizaje apreciativo, competencias ciudadanas, empatía, clima emocional, paz.

Introducción

El proyecto “Yo soy: pensar positivo”, se origina dentro de la experiencia en un aula de apoyo de una institución de Bienestar Familiar en el año 2004, a la cual se denominó “Aula de Paz” en la que emergió el interés por iniciar una exploración por prácticas que pudieran posibilitar el mejoramiento de las relaciones interpersonales, potenciando valores como el respeto, el diálogo, la participación, la empatía, la autorregulación, la confianza entre otras actitudes que aportan a la construcción de la convivencia.

Esta apuesta se reinventa a través de un proyecto de aula en el año 2010, iniciando una travesía pedagógica por la localidad 19 y la escuela CEDID, sede B (Tanque Laguna), que ha permitido vincular el proyecto “Yo soy: pensar positivo”, a los niños y niñas quienes son los autores y actores principales de este proceso, pues participan activamente en el proyecto; con actividades que permiten mejorar el clima escolar en el

aula para alcanzar un ambiente de armonía, en el cual, la autorregulación y el enfoque apreciativo hacen parte del eje principal de su desarrollo.

La sistematización de esta experiencia se realiza con el propósito de generar espacios de reflexión, en torno a las prácticas pedagógicas, que como docentes pensamos y realizamos día a día, y al cómo partir de la generación intencionada de escenarios de convivencia, como asumimos los contenidos, las disciplinas, la enseñanza y el aprendizaje.

La escuela Tanque Laguna: expresión del trabajo comunitario

El CEDID Ciudad Bolívar hace parte de la UPZ Jerusalén, es una institución de carácter oficial que acoge el concepto de Centro de Enseñanza Diversificada Distrital, cuenta con cinco sedes que atiende población de primera infancia, primaria, básica y media. Una de estas sedes se encuentra cerca de una “placita de mercado” llamada Tres Esquinas, allí empiezan a construirse otros barrios entre estos Tanque Laguna. Cuentan los vecinos y docentes más antiguos, que el terreno en el cual se ubica ahora la institución era un espacio de congregación vecinal, de trabajo comunitario y que incluso sirvió también de sala de velación.

La necesidad de contar con un espacio escolar se acrecentó dada la cantidad de niños y niñas que corrían entre las calles sin pavimento y sin poder estudiar, así empezaron a tejer la idea de construir una escuela. Esta pequeña porción de tierra contaba con habitantes que llevaban muchos años viviendo en el sector lo que ha posibilitado ver a generaciones enteras pasar por el IED CEDID, sede B (Tanque Laguna).

¿Por qué sistematizar esta experiencia?

*Las diferencias nos ayudan a reconocer y
reconocernos en nuestra propia identidad.*

CATHERINE WALSH, 2004

El proyecto “Yo soy: pensar positivo” le ha apostado al reconocimiento y valoración de los diferentes ritmos de aprendizaje, particularidades, posibilidades y oportunidades que tienen los niños y niñas; se pretende así,

que ellos tengan una visión positiva, apreciativa y optimista que oriente su día a día, logrando asumir las dificultades como opciones de aprendizaje y mejora continua. Desde esta mirada, prevalece el planteamiento del aprendizaje apreciativo como eje articulador e ineludible del proyecto de aula que permite dinamizar la empatía, motivación y el buen clima escolar.

A pesar que en ocasiones las exigencias nacionales y dinámicas institucionales y administrativas pueden llegar a absorber el quehacer pedagógico; trabajar en el marco de la pedagogía de proyectos exige emprender con rigurosidad el desarrollo de un proyecto de aula de estas características. Por ello, este artículo, es una invitación para lograr la integración curricular y articular los contenidos disciplinares con apuestas concretas que mejoren la comunicación en las relaciones cotidianas, y que apueste por el reconocimiento del otro y el mejoramiento del clima emocional como camino para la resolución de conflictos y construcción en procesos de paz.

Frente al deseo de fundamentar el proyecto desde la perspectiva de la integración curricular, la sistematización es una manera de sacar a la luz, desde categorías de análisis relativas al campo de las emociones y la pedagogía, aquellos elementos fundamentales para acompañar la formación de estudiantes competentes a nivel cognitivo, emocional y comunicativo (Chaux, 2013).

Caminando el proyecto

*No hay otro puro, no hay un Yo puro:
porque todos los átomos que me pertenecen
también te pertenecen.*

WALT WHITMAN

La escuela es el espacio privilegiado y elegido para que niños, niñas, maestros y sus familias, aprendan a construir procesos de convivencia basados en el respeto, el autocuidado, la comprensión, la tolerancia, la aceptación y la valoración del otro como condiciones para crear un mundo mejor, en el que se pueda estar y vivir bien, comprendiendo el cuerpo como territorio de paz y permeando procesos de inclusión que resultan cada vez más urgentes en el país.

La resolución de conflictos, vista desde el quehacer pedagógico, implica fortalecer la capacidad de escucha, de diálogo, de participación, pero ante todo de reflexión y análisis de las situaciones que se presentan cotidianamente para afrontarlas de manera coherente y pertinente.

En este sentido, el proyecto “Yo soy: pensar positivo”, desde la perspectiva de la educación inclusiva, busca mejorar la convivencia de los niños y niñas de dos grupos de primaria del CEDID Ciudad Bolívar, sede B (Tanque Laguna), a través de estrategias lúdicas y pedagógicas en las cuales la empatía desempeña un papel fundamental y la posibilidad de pensar en el beneficio mutuo, comprender al otro y sus realidades encontrando que en la diversidad se encuentra la importancia del aprendizaje.

Sobre lo que significa “Ver mi escuela con otros ojos”

El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia.

MATURANA, 2013

El Aprendizaje Apreciativo², para Kelly (1982), significa “la estimación que supone elementos tanto intelectuales como emocionales, es un estado de alerta sensitivo y una percepción de la importancia o utilidad de la información en su relación con otros terrenos y en el desarrollo de actitudes y gustos” (p. 254). Lo apreciativo se convierte en el elemento articulador del proyecto “Yo soy: pensar positivo”; así mismo el lenguaje desempeña un papel fundamental ya que se encarga de construir el mundo, las palabras crean magníficas y misteriosas realidades.

El gráfico que se presenta a continuación, muestra como eje del proceso el aprendizaje apreciativo del cual se despliegan las categorías abordadas en

2 Es una categoría en construcción en la cual se han tenido encuentra presentaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otras instituciones; se articula con el enfoque apreciativo desde una mirada psicopedagógica que se refiere a los procesos de adquisición de actitudes, así como el reconocimiento de lo que es valioso para cada persona, implica la *formación de una actitud estimativa*.

el proyecto: emociones, convivencia y paz interrelacionadas directamente y que conducen al reconocimiento del cuerpo como territorio de paz.

Aunque este último no se menciona como categoría central se visibiliza su esencia e importancia en los procesos y prácticas pedagógicas, al encontrarse implícito en todo proceso que permea la facultad humana como seres sociales, enfocando el trabajo desde el autocuidado, respeto para mejorar el auto concepto de los niños y niñas, al respecto Casassus (2002) expone al referirse a la escuela: “todos hemos pasado por este sistema carcelario, que niega el cuerpo y las emociones” (p. 2).



Gráfico 1. Proyecto “Yo soy: pensar positivo”.
Fundamentos teórico-prácticos, 2016.

El proyecto, reconoce y valora las diferencias frente al proceso de aprendizaje, los intereses, las particularidades, las posibilidades y oportunidades que tienen los niños y las niñas, aportando a la construcción de una visión positiva, *apreciativa*, optimista y alegre. De esta manera, se asumen las dificultades como opciones u oportunidades de aprendizaje para la mejora continua, viviendo el aula como un espacio que debe ser agradable para convivir y aprender felizmente.



Imagen 1. Taller “Yo soy”³, 2014.

La formación intencionada de las emociones

*Ser un ser emocional quiere decir que
somos seres con la sensibilidad de
ser afectados por lo que nos rodea.*

CASASSUS, 2015

En el proyecto “Yo soy: pensar positivo” es fundamental la relación docente-estudiante-docente, en la cual prima la empatía como componente esencial, la motivación y el reconocimiento de las emociones como “motores” que permiten la disposición frente a diferentes actividades. Estas categorías se encuentran en estrecha relación con el cuerpo, con la expresión y el sentir.

Es importante hablar con los chicos y cuestionarlos, preguntarles ¿qué es lo que está pasando en su vida?, ¿qué es lo que piensan hacer ustedes a futuro?, o ¿por qué cree que se presentan diferentes

3 La imagen muestra un taller que permitió facilitar la liberación de emociones negativas que los niños y niñas identificaron a lo largo del ejercicio. En la actividad se pide perdón por diferentes acciones, se llora, se abraza y se ríe. El taller permitió conocerse mejor como personas, trabajar la confianza, la relación docente-estudiante-docente; identificar las emociones del otro, ver con respeto al otro, comprender y reconocer el cuerpo como territorio de paz. Se logró un actuar positivo en el grupo.

situaciones? Pienso que eso los ayuda mucho a sentirse y verse en función del otro, no solamente como individuos, o de pronto víctimas de esta violencia y de tanta cosa, sino cómo ellos pueden aportar desde la reflexión sobre sí mismos y su papel en la sociedad y en el contexto. Yo pienso que de alguna forma el proyecto, los ayuda a empoderar para que vayan creciendo con esa posición de ayuda e interés por el otro, por medio de su mismo conocimiento (Elizabeth Sierra. Docente titular. Grado 4º, 2016).

A propósito, Maturana (2013), plantea que las emociones han sido subvaloradas al pretender priorizar la razón. Por ello, el proyecto “Yo soy: pensar positivo” busca dar mayor sentido y respeto a las emociones de los niños y niñas, ya que la escuela se convierte en un dispositivo en el que cobra mayor importancia el conocimiento disciplinar bajo unos contenidos estipulados que condicionan el cuerpo, la reflexión y la emoción.

Otra afirmación del autor es que, las emociones no son *buenas o malas*, ya que lo que permite construir son las vivencias y experiencias que posibilitan la responsabilidad en el vivir, invitando a respetar su emoción y el de los otros.

Es en el emocionar que surgen tanto el amigo como el enemigo, no en la razón o lo racional, por esto debemos darnos cuenta de que la democracia se define y se vive desde la emoción, desde el deseo de convivencia en un proyecto común de vida (Maturana, 2001 p. 76).

Mientras Casassus, define la emocionalidad como la “capacidad de sentir el entorno mediante las emociones, y más específicamente, se refiere a la capacidad de sentir las emociones” (2015, p. 100). Para el autor las emociones se refieren a un *flujo de energía* de índole relacional que poseen información, de esta manera la energía está en permanente movimiento esperando a ser *gatillada*, esto es lo que permite ubicarnos en el tiempo y espacio, es decir en la realidad que vivimos.

Aquí es donde vale la pena traer la pregunta por la formación y vivencia de los valores sociales y los derechos humanos, toda vez que, desempeñan un rol preponderante en el desarrollo evolutivo de los niños y niñas

ya que es posible orientar comportamientos que procuren la formación del sentido de la responsabilidad consigo mismo y con los otros, a formar criterios propios frente a derechos humanos como la justicia, la libertad, la igualdad e incluso, a indignarse frente a situaciones sociales adversas como la violencia, la agresión y la indiferencia.

Como respuesta a esta necesidad, las actividades que se desarrollan parten de la vivencia cotidiana de los niños y las niñas, su abordaje pretende mejorar el ambiente del salón, las relaciones interpersonales, la motivación por asistir a clase, convivir en armonía en el salón y, ante todo, cumplir con el que debería ser el pilar de la formación: que los niños y niñas aprendan con alegría y siendo felices.

Hacer realidad este pilar, no es una tarea sencilla, en ocasiones es extenuante, teniendo en cuenta lo que implica cada actividad desde la planeación hasta el momento de su ejecución, evaluación, seguimiento y documentación, en la que el escuchar la vivencia del otro, de que vive, por ejemplo, maltrato, negligencia, entre otras cosas, que suelen escucharse a diario.

La confianza que han ganado, el respeto que les ha brindado cultivar sus emociones cuando están disgustados, cuando quieren llorar, cuando quieren reír, cuando pueden participar en muchas cosas, cuando pueden desahogar cosas que traen de su casa y vienen acá, llegan y la encuentran a usted, sienten esa confianza. Todo eso genera muchas cosas en ellos que no más en la sola mirada se les nota la alegría (John Peñuela, guardia de seguridad de la sede B - Tanque Laguna, 2016).

El clima emocional en el aula se entiende como una relación en doble vía entre estudiante y docente, que da paso a la empatía y se convierte en dispositivo para dirigir el proceso sobre la enseñanza, que no es una técnica sino una relación, pues el aprendizaje ocurre sobre la base de una relación humana y su complejidad.

Así mismo, Casassus (2012) hace énfasis en que hablar de clima de aula, no se trata de una categoría simple, por el contrario, su comprensión puede ser más compleja, cuando el maestro se detiene a analizar la configuración del *clima emocional en el aula*. Se trata de relacionarse y relacionarnos en un espacio agradable, tranquilo, que genere confianza, buen trato y armonía entre todos y con todos.

Una travesía por la convivencia y la paz

*Paz es la capacidad de manejar los conflictos
con empatía, no violencia y creatividad.*

GALTUNG, 2000

En Colombia se ha iniciado una construcción significativa que lleva a pensar y repensar la responsabilidad que tiene la escuela y el papel que desempeña el acto educativo en el discurso y las prácticas ciudadanas. Como expone Chaux (2013), “la escuela es una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana” (p. 10).

El país se encuentra en un momento histórico y coyuntural que implica reflexiones y análisis en torno al tema de la paz, que a nivel educativo requiere replanteamientos y transformaciones en el currículo, un arduo trabajo articulado en beneficio de las diferentes poblaciones y la puesta coherente de un discurso que propenda por el bienestar y la calidad de vida de la nación.

Hablar de paz significa reconfigurar y contextualizar un término a las situaciones y acontecimientos de una nación. En este contexto, se retoma a Galtung quien proporciona un amplio panorama en el tema y destaca que la paz se alcanza únicamente a través de medios pacíficos “el tratamiento del conflicto por medios no violentos y creativos es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y estructura social, donde se origina el conflicto” (p. 4).

En este sentido, subyacen reflexiones que giran en torno a la construcción de paz que implica la aceptación, el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias que posee cada humano, dirigidas a repensar las dinámicas sociales que no aceptan o invisibilizan a algunas personas, llegando a naturalizar actitudes y prácticas excluyentes que requieren ser transformadas con urgencia.

Pues pienso que es difícil hablar de paz cuando la vivimos muy poco, pienso que la paz sería como tener tranquilidad y más que todo tolerar al otro, así se empieza y pocas veces lo vemos (Kevin Loaiza, egresado 2012).

En el ejercicio docente, la praxis pedagógica se convierte en un proceso fundamental que implica ver con una mirada reflexiva y crítica, le apuesta a trabajar contundentemente la convivencia enfocada en la emoción y una construcción de una cultura de paz. Este trabajo es importante que se realice desde la primera infancia para que se consolide en un proceso que repercuta en la vida de los niños y niñas a lo largo del tiempo.

Primero que todo entender la diferencia, que todos no podemos pensar igual, eso es básico, eso es paz. Además poder resolver todos los conflictos que se nos presenten sin ofensas, ni peleas, sino a través del diálogo, que inicialmente se aprende en los hogares. Dialogar permite que no se extienda el conflicto, se arreglan las cosas y para mí, eso es paz (Sofía Caicedo Portocarrero, docente titular de grado 3º, 2016).

En estas apreciaciones se puede revelar que las emociones de tipo individual son las que permiten pensar en una incidencia a nivel colectivo, estas acciones no son un resultado, son un proceso que incluso puede tardar generaciones. En los docentes está el iniciar un cambio desde las prácticas pedagógicas, cultivando en los niños y niñas el mejor ejemplo y la huella necesaria para transformar paradigmas sociales.

Algunos resultados del proyecto de aula

Lo que más me gusta del proyecto es el consejo de paz porque cada vez que hacemos un consejo de periodo, cada vez se comprometen... cada vez han cambiado, se auto califican y han cambiado mucho.

VANESA SUÁREZ, 2016

La siguiente tabla establece algunas fortalezas, dificultades y aspectos por mejorar del proceso:

Fortalezas	Dificultades	Aspectos por mejorar
Diseño de estrategias en torno al buen trato.		
El trabajo comienza a fortalecerse y replicarse de manera no intencional en los grupos.		

Fortalezas	Dificultades	Aspectos por mejorar
Motivación, interés, agrado y participación en las diferentes actividades y talleres propuestos.	En ocasiones la indisciplina.	Continuar la búsqueda y creación de diferentes estrategias.
Reconocimiento y valoración por parte de algunos padres de familia y acudientes. Charlas con padres y madres de familia sobre la importancia de hablar de manera adecuada, asertiva y amorosa.	Falta de acompañamiento de algunos padres y madres de familia y compromiso con los objetivos propuestos.	Vincular más a los padres y madres de familia, acudientes y cuidadores.
Se evidencia avance en los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos. • Relaciones interpersonales. • Autorregulación. • Independencia. • Toma de decisiones. • Autoestima. • Seguridad. • Confianza. • Trabajo cooperativo. 	Tiempo. Registro y recolección de evidencias. Socialización y difusión del proyecto.	Clasificar las evidencias. Continuar el proyecto implementando nuevas estrategias.

Reflejo de estas fortalezas, son las palabras de un estudiante egresado, que actualmente se encuentra cursando grado 9º, frente a la pregunta: ¿Qué recuerdas del proyecto “Yo soy: pensar positivo”?

Lo que uno se lleva es el diálogo, escuchar a otro y ponernos en los zapatos del otro, creo que hoy uno pone eso en práctica... ya que lo aprendimos desde pequeños. Recuerdo la motivación, desde pequeños se nos enseñó a que creyéramos en nosotros mismos, el empezar a mostrar lo que pensábamos y respetar a los demás (Kevin Loaiza, egresado 2012).

Este tipo de sentir, permite ratificar que los docentes somos quienes nos encontramos en la obligación y responsabilidad de ofrecer lo mejor a nuestros estudiantes, de dejar huellas significativas y positivas en ellos, de hacer que la escuela sea un espacio grato, armonioso y que contribuya a la felicidad de cada uno. Los procesos de inclusión aquí se convierten en un simple término para convertirse en actitudes propias como la disposición, la convicción, el respeto y la valoración hacia los niños y niñas.

Los mensajes..., todos los que decíamos. Por ejemplo, yo soy inteligencia, yo soy amor, yo soy poder, yo soy felicidad..., porque nos hacen sentir que somos más de lo que nosotros podemos imaginar, que somos poderosos, fuertes, inteligentes y nos ayudan a no llenarnos de negatividad todo el tiempo (Angie García, estudiante grado 3º, 2016).

Esta voz refleja la importancia de la palabra y el lenguaje como instrumento para lograr comunicarnos con el otro, el poder que tiene en los demás referirse de manera apreciativa y positiva, valorando y reconociendo lo mejor de cada uno, incluso reparando en la dificultad una posibilidad de aprendizaje y aplicación de lo aprendido.

Cuando hemos hecho las “bombas de amistad”, también los consejos de paz [que recibimos] porque pensamos lo positivo de los demás (Jennifer Dueñas, estudiante grado 4º, 2016).

Pues a mí me parece que los mandalas sirven mucho porque uno tiene la cabeza en blanco (Maicol Cubillos, estudiante grado 4º, 2016).

Yo pienso que los mandalas y la música nos ayudan a relajarnos, a tener la mente en blanco y nos han ayudado a hacer más silencio (Vanesa Suárez, estudiante grado 4º, 2016).

Las actividades que implican relajación se convierten en una excusa que pueden aportar a mejorar los niveles de atención y concentración, adicional a la tranquilidad y mejor clima emocional en el aula que resulta evidente para mejorar el clima emocional, trabajar la convivencia y generar espacios de reflexión sobre los procesos de paz.

El cuerpo permite a los niños y niñas establecer una identidad, toman conciencia como parte de una familia, una sociedad y una cultura mediante la relación directa con el otro. Como afirma Roza (2012), “el cuerpo es una expresión física, biológica del humano; la expresión simbólica, experiencia a partir y en relación con el otro”.

El cuerpo es el vehículo para percibir y sentir el mundo, lo que significa gozar de emociones que nos reconocen como humanos y la necesidad de pretender vivir bien, es decir, compartir sanamente espacios con los

demás, lograr relacionarnos adecuadamente y lograr convivir. Siguiendo los planteamientos de Juan Casassus, es importante aprender a escuchar el cuerpo, estar en sintonía y total conexión con él, para comprender lo que sucede con nuestro mundo emocional conllevando a un control sobre las acciones que realizamos en la cotidianidad.



Imagen 2. En el SPA. 3^{ra}, 2016.

En este orden de ideas se retoma el planteamiento de Maturana (2001), que propone como pilar de la convivencia el respeto, es importante valorar al otro desde lo humano, como una persona que nació para brindar lo mejor de sí a los otros, en esta postura, el amor se convierte en un fenómeno biológico propio del ámbito del ser como un aspecto central de la convivencia.

Proyecciones de la experiencia

El trabajo pedagógico conduce a revisar las diferentes prácticas en la cotidianidad y encontrar en el conflicto una posibilidad y oportunidad de aprendizaje a través del mismo y su abordaje. Esta posibilidad es la que

-
- 4 Como parte del proceso de sistematización de la experiencia a través de la estrategia *in situ*, se llevaron a cabo tres grupos focales conformados por cuatro estudiantes (de 4° y 5° de primaria), dos egresados y cuatro docentes, adicional se realizó una entrevista semiestructurada a un padre de familia y guarda de seguridad de la sede B. En total fueron dos sesiones por grupo focal, los instrumentos abordados fueron los archivos fotográficos y el registro audiovisual.

nos permite comprender que antes de un proceso netamente académico, se encuentra la necesidad de explorar otros aspectos fundamentales en el desarrollo integral del ser, tal es el caso de la convivencia y la construcción de paz. Como expone Chau (2013), “la escuela es una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana” (p. 10).

Ellos están en un contexto que los llena o los carga mucho de inconformismo, están rodeados de mucha agresión desde el simple contacto con su familia y con el otro hay una barrera puesta para comunicarse, para poder crecer y formarse. Eso no lo logra tomar el PEI del colegio, es una problemática bastante compleja que a veces, por irnos sólo a lo académico olvidamos esa parte de cómo nutrirlos para poder hacerle frente, de forma asertiva, al contexto en el que están. (Elizabeth Sierra, docente titular, grado 4º, 2016).

Al respecto afirma Chau (2013) “la formación ciudadana ocurre casi exclusivamente de manera implícita, a través de lo que se ha llamado currículo oculto” (p. 14). El autor invita a abordar la convivencia de manera transversal y en todo momento en el aula. Resulta necesario apasionarse con este tema y procurar la mejora en la calidad educativa y de vida de los niños y niñas con los que nos encontramos día a día.

Por otro lado, el trabajo con la comunidad educativa es un aspecto que debe ser visible y repercutir articuladamente con las prácticas desarrolladas; se considera un paso importante en el desarrollo de la experiencia, lograr que padres y madres de familia mejoren sus prácticas para relacionarse y dejar de naturalizar el maltrato, buscando otros mecanismos o estrategias para vivir en armonía con sus hijos y familia.

Del trabajo realizado en los grupos focales con docentes al preguntar sobre qué es lo mejor que tienen o qué hacen las familias para aportar a la convivencia escolar, de manera unánime se afirma que prevalece la negligencia por parte de los padres, el poco tiempo o interés frente a actividades de este tipo. Se evidencia poca colaboración y acompañamiento, podría afirmarse que la convivencia es asumida como una asignatura y un tema más de clase. En este sentido, Chau (2013) establece:

La época preescolar y los primeros años de la educación básica primaria son particularmente valiosos para el trabajo con los padres y madres de familia. Ellos parecen ser más receptivos al apoyo que les puedan prestar las instituciones educativas cuando sus hijos son pequeños (p. 17).

Aunque se realizan actividades de manera institucional desde el área de orientación con los padres y madres de familia a través de la escuela de padres, es necesario, realizar otras acciones tendientes a fortalecer y mejorar la convivencia entre la comunidad y la escuela Tanque Laguna.

Hay unas familias muy consagradas, muy dadas, muy entregadas, pero hay otras con una indiferencia total, frente al tema de convivencia (Stella Muñoz, docente titular, grado 2º).

Estoy de acuerdo con Stelita, primero, tenemos poco contacto con las familias, ellas vienen a lo que vienen: a preguntar lo que es académico y nada más. En la poca interacción que tenemos con ellos se ven unas familias muy amables, unas muy dedicadas a los niños y eso se ve reflejado, pero hay otras que la verdad no (Rosanna Martínez, docente titular, grado 2º, 2016).

Estas voces permiten fortalecer el argumento y la propuesta pedagógica en la cual es necesario continuar con el trabajo que se ha desarrollado, en el cual primen las emociones, la convivencia, el clima emocional y la paz de los niños y niñas de la escuela Tanque Laguna.

Ahora que estamos en bachillerato nos ha traído aspectos positivos en el modo en que aprendimos a escuchar al otro, tenemos una sana convivencia con los demás en los diferentes espacios en que cada uno se encuentra (Kevin Loaiza).

Estoy de acuerdo con Kevin..., todos los cambios que tuvimos me hicieron sentir muy bien, me sentí fortalecida en todos los aspectos (Tatiana Hincapié, egresada, 2012).

Para terminar este apartado es importante retomar a Casassus (2002), al referirse al objetivo que puede atribuirse a la educación: La clave para ello es la comprensión del mundo emocional personal y la comprensión

del mundo emocional de los otros. Sólo así, la educación podrá cumplir con la promesa implícita que todos llevamos adentro que es de la de contribuir la felicidad personal y la convivencia pacífica.

Conclusiones

Todos los consejos y las mesas redondas que hicimos para ver en que estábamos fallando, que estábamos haciendo para no tener una buena convivencia. Tenía un propósito y ese propósito era que mejoráramos y creo que eso..., se logró.

ANGIE HINCAPIÉ, EGRESADA

Este trabajo deja sobre la mesa que es necesario abordar consistentemente el tema de convivencia en el CEDID Ciudad Bolívar, aunque con el tiempo se abren las puertas al ingreso de proyectos en esta línea, puede considerarse necesario trabajar en un viraje al PEI, que permita reconocer en la convivencia o competencias ciudadanas el eje articulador de su filosofía, visión y misión.

El fortalecimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes puede mejorar los procesos de aprendizaje. Maturana establece que, “los aprendizajes dependen de las emociones”. Las actividades que impliquen relajación y concentración aportan a que se construya un clima emocional adecuado dentro del aula de clase ya que posibilita otras dinámicas de relación con los otros y el entorno, adicional a trabajar los niveles de atención y concentración.

Así mismo, la relación de empatía, la motivación, el interés, entre otras actitudes positivas, que promueven la interacción niños, niñas y docentes, es fundamental para facilitar la totalidad del proceso. De igual manera, en el momento en que los niños y niñas exponen sus propias ideas, diseñan sus planes, asignan responsabilidades, lideran actividades, participan y se convierten en agentes activos de un proceso, generando resultados e impactos mayores, siendo el proceso reconocido y valorado por los participantes.



Imagen 3. Preparando el compartir posterior al consejo de paz, grado 1°, 2014.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Monografías de las 21 localidades del Distrito Capital: diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Ciudad de estadísticas. Encuesta multipropósito 2014: principales resultados en Bogotá y la región*. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación Bogotá.
- Ángel, C. (2012). *Procesos organizativos y política educativa para población escolar en situación de desplazamiento forzado: caso Fundación Educativa El Redentor*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Casassus, J. (2015). *La Educación del ser emocional*. Quinta edición. Santiago de Chile: Editorial Cuarto propio.
- Casassus, J. (2002). *El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Casassus, J. "Aprendizajes, emociones y clima de aula". Recuperado el 27 de octubre de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_climade_aula.pdf
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2013). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración en las áreas académicas*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Galtung, J. (2000). “La transformación de los conflictos por medios pacíficos”. Recuperado el 6 de octubre file:///C:/Users/ESTUDIANTE/Downloads/Dialnet-JohanGaltung-595158%20(4).pdf
- Heano, D. Recuperado el 27 de septiembre del artículo: “El Enfoque Appreciativo y su lenguaje de esperanza”. Recuperado el 3 de octubre www.colombiaaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169511_archivo.doc
- Kelly, W. (1982). *Psicología de la educación. Psicopedagogía fundamental y didáctica*. Séptima edición. España: Morata.
- Maturana, H. “Emociones y lenguaje en educación y política”. Recuperado el 7 de octubre de www.systac.cl/emociones.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Presentación: programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. “Política Educativa para la formación escolar en la convivencia”. (2016, 3 de octubre). Recuperado de file:///E:/MEN%20sobre%20convivencia.pdf
- Rozo, K. (2012). Tesis de Maestría. *Intelectuales de Fronteras en condiciones visuales y motoras particulares: tres voces de una misma realidad. Estudio de casos a propósito de los procesos de inclusión y exclusión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías

Colegio Gonzalo Arango IED

Contacto del colectivo: ldhceducacion@gmail.com



JOHN ESTRADA¹

ROLANDO FRANCO²

JUAN DAVID MARTÍNEZ³

- 1 Docente de Ciencias Sociales, Colegio Gonzalo Arango IED, Bogotá, localidad de Suba, canciondenosotros@gmail.com
- 2 Docente de Lengua Castellana. Colegio Gonzalo Arango IED, Bogotá, localidad de Suba, rolandoafrancoh@gmail.com
- 3 Docente de Comunicación. Colegio Gonzalo Arango IED, Bogotá, localidad de Suba, juandavid.comunicacion@gmail.com

La escuela como línea de fuga



Foto 1. Salida de reconocimiento parque ambiental Mataredonda, Verjón Alto.

Reseña

El Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías es un proyecto (proceso) de reflexión constante que se desarrolla en la escuela. Pensamos y hacemos, a partir de las distintas formas de participar y hacerse ciudadano, las discusiones y posibilidades de los derechos humanos y las fugas creativas que nos permitimos en la escuela para recrear formas alternativas de lo pedagógico. Desde el 2012 venimos caminando, de manera itinerante por tres instituciones educativas públicas (Los Pinos, José Acevedo y Gómez y Gonzalo Arango).

El proyecto se consolida en el tiempo y al mismo tiempo se transforma continuamente como buen experimento pedagógico; permitiéndonos diferentes estrategias, comunicativas, artísticas y académicas alrededor de la escuela formal como en los espacios de educación no formal. Somos un equipo de trabajo interdisciplinar que escudriña en lo territorial, los estudiantes y su relación con los otros, el cine y las memorias, explorando las voces que, de la raíz propia de los barrios, nos permiten comprender las distintas realidades y postular posibilidades que deconstruyan las realidades que afectan el cotidiano.

Palabras clave: ciudadanía, territorio, derechos humanos, mediaciones pedagógicas, comunicación, subjetividad, juventud.

Introducción

El Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías (L.D.H.C) nace del fruto de múltiples preocupaciones pedagógicas, culturales, sociales y políticas expuestas en la práctica cotidiana al interior del aula, pero que interpelan y traspasan la órbita escolar. En 2012, del encuentro entre organizaciones juveniles de la localidad de Santa Fe, la subdirección para la juventud y el área de Ciencias Sociales del colegio Los Pinos, nos dimos a la tarea de reconocer y recrear procesos en relación a la formación ciudadana y a la vivencia de los derechos humanos en el contexto escolar.

Las dinámicas propias de lo público han obligado a que el proyecto se dé con un cierto carácter de itinerancia que, con distancia de por medio, vemos positivo en múltiples sentidos. Tres colegios del sector público estatal, con formas alternas de pensar lo pedagógico, con tiempos distintos y con menor o mayor impacto han acogido el Laboratorio: Los Pinos (localidad de Santa Fe), José Acevedo y Gómez (San Cristóbal) y Gonzalo Arango (Suba). En esta última institución desde 2015 venimos trabajando desde las áreas de Ciencia Política, Lengua Castellana, Filosofía y Comunicación.

El Laboratorio es un espacio multidimensional, cambiante, en continua transformación, mutación y, por qué no, reconfiguración. De esta forma, exploramos el sentido del término: “laboratorio se refiere a cualquier lugar o realidad en la cual se elabora algo o se experimenta”. Con lo anterior puede sugerirse que no hay un método, una estrategia en cumplimiento a un ejercicio curricular rígido.

Existe una (de)construcción pedagógica con ánimo reflexivo continuo; de la realidad que circunda a la comunidad educativa (educandos, profesores, padres y madres de familia, integrantes de los barrios circunvecinos, proyectos colectivos, etcétera); de lo que se puede creer y pensar, de lo que se aprende y lo que es necesario replantear, un trabajo determinado especialmente por la voluntad pedagógico-crítica y no por la rígida norma, un trabajo entusiasta desde varios puntos de vista, el colegio y la clase, el colegio y el barrio, el colegio y la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto.

Lo necesario para participar, la necesidad de abrir diálogos y discusiones, la imaginación y la creatividad, tal vez un lápiz, una libreta, una cámara fotográfica o vídeo cámara, cada uno decide su estilo y su manera de compartir su voz al interior de este Laboratorio que somos todos.

En este sentido es importante para nosotros el trabajo interdisciplinario, distintas áreas, docentes, formas de ver y sentir la educación, permitarnos incubar estrategias que se vinculan gracias al Laboratorio. Bajo dicho escenario un objetivo clave del L.D.H.C. y de las personas que se vinculan de distintas maneras, es la concreción de procesos de reflexión pedagógica alrededor de la formación ciudadana que fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas, artísticas y organizativas, que a su vez posibiliten trazar estrategias subjetivas y colectivas para la vivencia plena de los derechos del ciudadano en formación en el contexto escolar.

Y es que nosotros somos una amalgama de estrategias: cine club entropía, semana de las memorias, carreras de observación, proyectos de aula, ejercicios asociativos con distintos colectivos de trabajo, proyectos audiovisuales, Sumak Kawsay y lo que el trabajo pedagógico y las nuevas reflexiones nos permiten tejer.

En relación con lo anterior, entendemos los procesos de aprendizaje como ejercicios vitales del quehacer humano. Continuamente las personas aprendemos y desaprendemos: en distintos ambientes, en la relación con los otros, sus experiencias, gustos, emociones y actividades hacen que se construyan sus referentes ante el mundo y ante sí mismo; en este sentido el aprehender como actividad humana no se limita exclusivamente a la escuela formal, hay distintos espacios, dinámicas, gentes que hacen parte integral de los procesos de enseñanza.

Existen escuelas en cada esquina. Cada territorio que permite aprendizajes, también debe ser explorado con ánimo investigativo. De dicha exploración los educandos deben emprender su propio camino en búsqueda de hallazgos que, además de permitirles reconocer su realidad, les permita ser gestores de su transformación. Así mismo nos acercamos a la exploración pedagógica desde una perspectiva investigativa activa:

En la investigación activa se trabaja para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad para que asuman conscientemente su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento, el que valida la praxis y cumple el compromiso revolucionario (Fals, 1983, p. 283).

Ahora bien, es necesario –para nosotros en primera instancia– comprender el recorrido del Laboratorio y lo que lo ha alimentado para poder

entender el presente del proyecto y de esa manera visualizar posibles caminos a seguir.

Contexto de la experiencia

El mundo se transforma continuamente, pero muchas instituciones sociales no se mueven al mismo ritmo, el sector educativo en unos de ellos. Desde el L.D.H.C. se hacen preguntas que pretenden dar cuenta de las ciudadanías en formación y la escuela, ¿cómo construyen los estudiantes sus subjetividades?, y cómo estas interactúan con un territorio y otras subjetividades en un bucle de experiencias y movimientos que no permiten una determinada visualización.



Foto 2. Presentación ¿Qué paz queremos? Foro institucional, 2016.

Ahora bien, más allá de esto, ¿cómo la escuela media en estas construcciones? ¿Cómo involucrar a la comunidad educativa en la discusión de las ciudadanías y la interacción de los derechos humanos sin quedarse en la mera ficción teórica? El Laboratorio como proyecto educativo no tiene la pretensión de dar una respuesta particular. Queremos acercarnos a la problemática, experimentar y generar diálogos que permitan en los estudiantes la belleza de la duda y permitirse dar cuenta propia de las

posibilidades de construcción de ciudadanías críticas y activas de cara a sus territorios, elaborar autonomías en el hablar, el pensar y el caminar.

Entendiendo lo anterior, para el L.D.H.C. es importante comprender los cómo de la concreción de los derechos humanos como pieza fundamental de democracias contemporáneas. Entender el supuesto democrático que erige los postulados dirigidos a la búsqueda de la participación democrática, autónoma y libre, que potencia Estados con individuos con un alto nivel de responsabilidad social, política, defensores de los derechos, auto-reflexivos, con capacidad crítica, capaces de reducir la violencia y los conflictos, mejorar los espacios de convivencia, manejar la cultura de paz y sensibilizar a sus comunidades. ¿En el Estado colombiano gozamos de tal escenario?

Es en este sentido, es posible afirmar que la educación colombiana ha ido en contravía respecto a lo anterior. Nuestra educación y por ende nuestros discursos democráticos se han caracterizado por su autoritarismo y verticalismo. En ella impera una disciplina exterior que requiere para su existencia de la omnipresencia constante de la autoridad. Contrario a ello, la escuela ha de ser un modelo de convivencia y respeto de la diferencia y las posibilidades de desarrollo colectivo e individual, de disciplina interiorizada y asumida racionalmente, de manera concreta, un espacio vivible en la diferencia y democracia.

Frente a este panorama los estudiantes y la escuela actual necesitan replantearse algunas cuestiones que creemos estar haciendo bien. Pero qué tan consecuente es hablar de derechos y formación ciudadana con los niños y jóvenes cuando la escuela no los considera ciudadanos y mucho más complejo, no les permitimos interactuar con su territorio, reducimos su derecho de creación, imaginación, de cuestionar su realidad y los silenciamos en el aula para que se apresten a memorizar y repetir verdades absolutas que marginan a los sujetos. Será que con dichas contradicciones formamos personas críticas y ávidas de aprender, o sólo alimentamos discursos que marginan la posibilidad de construir una democracia con cierta madurez.

Respecto a lo anterior, nuestra labor focaliza sus esfuerzos hoy día en un territorio que necesita responder estas y otras cuestiones. En la actualidad, los estudiantes, actores centrales y vitales del proyecto, hacen parte de la Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) El Rincón (localidad de Suba), son de estratos socio-económicos dos y tres, jóvenes entre los

catorce y diecisiete años. La institución se ubica en el barrio El Laguito, ofrece el servicio educativo desde primera infancia hasta la media. Cuenta con diversos proyectos que atienden de manera integral a los educandos.

Los estudiantes enfrentan problemáticas en relación a la violencia intrafamiliar, la discriminación, el abuso de autoridad, negación de mejores oportunidades, situaciones de consumo de sustancias psicoactivas, etcétera; por estas razones se hace necesario que la escuela sensibilice, forme y construya de la mano con las comunidades rutas que den respuesta a las problemáticas que afrontan en su cotidiano.

La escuela no puede ser ajena al clima social y político que vive el país, debe encarar aspectos neurálgicos como la violencia, la crisis de valores y la violación reiterada de los derechos humanos por parte de los diferentes actores políticos y sociales del Estado colombiano. Estos y otros tantos asuntos deben estar bajo la lupa de las y los docentes que deseen sumarse a las rutas pedagógicas que nos lleven a parajes escolares más dignos.

Haciendo y rehaciendo memorias



Foto 3. Segundo diálogo de educación popular y paz con justicia social. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2013.

Años después, atravesados por diversas experiencias, encuentros con sentires pedagógicos diversos, con retos territoriales que cambian según

la población, asumimos la tarea de compilar y hacer un ejercicio de memoria que logre evaluar lo que hasta el día de hoy ha sido la experiencia pedagógica alrededor del Laboratorio. Lo anterior implica que, dichas memorias alrededor de nuestra labor, nos lleven a escudriñar esas voces que a veces se descuidan en el proceso del hacer, lo plural, esas formas del quehacer que dan forma con el tiempo a los proyectos colectivos en la escuela. Nos interesan esas memorias, las que cimientan el presente de la experiencia y dejan visualizar proyecciones desde los distintos actores, voces, territorios que construyen memorias, y de ese modo comprender el hacer y el pensar de una articulación de saberes con propósitos diversos que se conjugan en el Laboratorio.

En lo territorial hay fragmentos de esas historias que son necesarias narrar. Entendemos entonces el territorio como un espacio físico, simbólico, cultural y político donde se tejen relaciones sociales y afectivas, donde se desarrolla la vida en comunidad y la identidad de los sujetos. Partimos de una lectura local, del barrio, de la cuadra, del colegio enclavado en el barrio para comenzar a comprender que los problemas y situaciones que como Estado asumimos, tienen su réplica en los pequeños espacios, que se ven afectados por aquellas situaciones.



Foto 4. Conversatorio Taller educación popular, arte y construcción de paz, 2013.

En el año 2012 y dada la cercanía con procesos de organización comunitaria fuera del marco de la escuela formal, se da inicio a un cine club

con un grupo pequeño de estudiantes. El contexto, la IED. Los Pinos de la localidad de Santa Fe. Ese fue el proyecto-incubadora que dio origen a lo que hoy somos. Para el año 2013 nos dimos a la tarea de organizar un cronograma de acciones reflexivas y formativas más amplio. Iniciamos la segunda fase con el primer diálogo de educación popular y paz con justicia social. Nuestro invitado, SubVerso. Rapero y educador popular chileno estadounidense. La excusa del encuentro fue el mirar otras formas de la educación en Latinoamérica.

Conocimos la experiencia de HipHopLogía, colectivo pedagógico-artístico popular chileno que desde la cultura hip hop busca transformar realidades que los afectan en su diario vivir. Al igual que en Chile, en algunos territorios periféricos de nuestra ciudad, el rap como expresión artística con carácter popular hace parte activa de las dinámicas artísticas y culturales de los jóvenes de nuestros barrios. Posterior a la visita de SubVerso, realizamos una serie de ejercicios pedagógicos como posibilidad de reflexionar sobre el lugar de la educación en la formación ciudadana de los jóvenes.

En compañía de la Corporación Nuevo Arco Iris, representantes del IDPAC, estudiantes de secundaria miembros del CONCE y el Colectivo de Educadores y Educadoras Populares, abordamos una serie de discusiones que nos permitieron –desde distintos lugares– entender el importante papel de la educación en la consecución del ideal democrático de un Estado de derecho con plenas garantías para sus ciudadanos.

Tejimos nuevas posibilidades de comprensión de lo territorial. Dichas posibilidades responden, en un primer momento, a la continuación y ampliación de las reflexiones abordadas en la primera fase. Sumado, al rico escenario de experiencias y posibilidades que nos permitían organizaciones e instituciones que se sumaron a esta nueva etapa del proceso. Y, por último, consolidar escenarios de participación estudiantil que fortalecieron dinámicas de empoderamiento en el marco de la consolidación de una comunidad educativa activa.

Respecto al trabajo por ciclos temáticos, tres momentos estructuraron cada uno de los ciclos. Un primer taller de carácter teórico; un segundo momento en la que se presentaban experiencias que permitían reflexiones en torno al tema a tratar; y, para terminar, un taller práctico que permitía poner los conocimientos y reflexiones en evidencia. Teoría –reflexión– acción: la tríada constitutiva del proceso.

En el segundo ciclo, y con el propósito de mantener una cierta linealidad, el trabajo fue el tema eje. ¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir? Observamos las dinámicas formales e informales respecto a los trabajos de los pobladores del centro de la ciudad. ¿Tengo garantizado el derecho al trabajo digno al graduarme? Cerramos con una charla-taller sobre la idea de autogestión laboral y empresarial.

En medio de nuestros encuentros recibimos la invitación para representar el colegio en el Foro Educativo Distrital. Compartimos con otros colegios y experiencias pedagógicas de Bogotá nuestros sueños respecto a la educación. En nuestros dos últimos ciclos (agua y organización social) las organizaciones que acompañaron hicieron especial énfasis en la necesidad de empoderamiento de las comunidades sobre su territorio.

Continuando con la dinámica de los diálogos a partir del ejercicio educativo, y observando de manera crítica y propositiva las dinámicas del país en torno a la paz, el L.D.H.C. en acompañamiento con la Corporación Nuevo Arco Iris (en el marco del proyecto “Construcción de ciudadanía en comunidades educativas de Bogotá a través de la socialización de los diálogos de paz”), realizamos el Segundo Diálogo de Educación Popular y Paz con Justicia Social.

Lo anterior, en el marco de la responsabilidad pedagógico-política de realizar el respectivo análisis de coyuntura alrededor de los diálogos de paz en La Habana y el lugar de la escuela en la construcción de ciudadanías que respondan de manera activa a un posible escenario de pos-acuerdos y pos-conflicto. Tal actividad se realizó en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación. De esta manera, cerramos la segunda fase del Laboratorio.

Por último, una nueva propuesta hizo parte integral de los espacios de encuentro (talleres, foros, cátedras). El diálogo como apuesta pedagógica para compartir puntos de vista, saberes, posibilidades de construcción. Dos diálogos se presupuestaron para 2013.

Aunque logramos obtener nuevos recursos para trabajar en el 2014, por decisiones de carácter rectoral el proceso en Los Pinos terminó a finales de 2013. De igual manera, fue reconocida la labor del Laboratorio por parte de INCITAR. Sin embargo, es importante mencionar que los recursos de dicha estrategia de la SED no han sido entregados a la fecha. *¿Dónde terminarían dichos recursos?*



Foto 5. Semana de las memorias 2016.

En 2014, el proceso del Laboratorio concentró esfuerzos en fortalecer reflexiones en el aula, particularmente en las clases de Ciencia Política y Economía de los grados 10° y 11° en el colegio José Acevedo y Gómez IED de la localidad de San Cristóbal. Dichos ejercicios buscaron integrar nuevas estrategias didácticas, matizar y hacer nuevas lecturas curriculares a partir de la generación de apuestas de aprendizaje creativas, dispuestas a interpretar e interpelar la realidad desde otros focos teóricos.

Carreras de observación, muestras audiovisuales, creación documental alrededor de las historias sobre las canteras en la localidad, entre otras, fueron las apuestas didácticas en el aula que permitieron mantener el trabajo del Laboratorio. Desde 2015, y con mayor estabilidad, venimos trabajando en el colegio Gonzalo Arango IED.

Es importante resaltar el trabajo interdisciplinario que surge a partir de la integración de nuevos profesores y áreas al proyecto, y a las estrategias que generan gracias al Laboratorio. De este modo, el objetivo del proyecto y de las personas que apoyan el trabajo, el realizar procesos de reflexión pedagógica alrededor de la formación ciudadana que fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas, artísticas y organizativas que posibiliten a su vez trazar estrategias para la vivencia plena de los derechos del ciudadano en formación en el contexto escolar y además promover la diversidad y las formas de expresión juvenil en torno a procesos de identidad y apropiación en los territorios físicos, simbólicos, culturales y virtuales.

Travesías de re-construcción

El trabajo docente exige lo máximo de las personas que se encuentran involucradas en sus procesos, los docentes, los estudiantes, directivas y

administrativos deben trabajar en equipo para lograr metas conjuntas, en principio formar personas. Parte del reto de la educación es la transformación, muchas escuelas se sienten orgullosas de “hacer lo mismo desde hace 100 años”, aunque, aporta realmente esta constancia inamovible al desarrollo de una sociedad y a ubicarse en determinado contexto y tiempo, es en realidad la misma educación para todos al mismo ritmo, lo que hace posible una educación de calidad.

Tal vez no, el mundo cambia cada instante y el mundo educativo es plausible de todos estos movimientos; de este modo la educación no debe encapsularse en el tiempo y espacio, las corrientes pedagógicas no pueden ser inmutables, el principio de la educación debe ser la continua reflexión y adaptación de los procesos y los sistemas educativos.

Por esta razón, la escuela en este momento debe cuestionar sus propios métodos y construir alternativas que respondan a las necesidades de la población y el territorio determinado, la investigación educativa debe ser la base de todo proceso pedagógico, involucrando a la comunidad que hace parte, comenzando con los maestros, las directivas y pasando por involucrar a los padres y estudiantes en las preguntas y transformaciones que se puedan dar en el ámbito educativo.

La investigación acción participativa es una reflexión mucho más cercana a la educación y a la investigación en humanidades, donde las variables pueden ser complejas y bastantes a la hora de ofrecer herramientas que permitan discusiones de fondo en la transformación de lo educativo. Es a partir de estas discusiones que en el trabajo desarrollado en el L.D.H.C., más el apoyo y asesoría del Instituto para la Educación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que se hace necesario construir memoria y comenzar un diálogo en el equipo de trabajo y de ese modo permite la reflexión sobre las mediaciones pedagógicas, haciendo una sistematización de las experiencias educativas llevadas a cabo por el L.D.H.C.

¿Cómo se reflejan las subjetividades alrededor de los ciudadanos en formación en los contextos educativos actuales?

Históricamente, y dependiendo de las condiciones y del proyecto de época al que referimos, la educación ha servido para definir los andamiajes

políticos, económicos y sociales que las sociedades –particularmente los grupos dominantes– han pensado y racionalizado para sí. Uno de los asuntos centrales en la educación a partir del siglo XIX fue la misión de disciplinar por medio de la instrucción e ir en búsqueda de la perfección respecto a la animalidad primigenia del hombre. Respecto a lo anterior Jorge Larrosa (1995) indica:

La primera es su fuerte dependencia de un modo de pensamiento antropológico o, lo que es lo mismo, de la creencia arraigada de que es una “idea de hombre” y un proyecto de “realización humana” lo que fundamenta la comprensión de la idea de educación y el diseño de las prácticas educativas. La segunda es la ocultación de la pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor, productora de personas, y la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras “mediadoras” donde se disponen los “recursos” para el “desarrollo” de los individuos. Esas inercias, en definitiva, en las que el papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de los individuos, en este caso de los individuos en tanto que, dotados de una cierta experiencia de sí, queda sistemáticamente elidido.

A partir de dicho principio, la idea de ‘educar’ termina por reducirse a ‘formar en habilidades y conocimientos’, y es bien cierto que educar en ambas cosas resulta imprescindible para tener una sociedad ‘alta de moral’, y no desmoralizada, pero no son los únicos objetivos (Cortina, 2005).

A pesar de algunos ejercicios teóricos que reducen la educación a un asunto meramente instrumental, es vital reconocer reflexiones-acciones con mucho más valor para la vida del hombre, del ciudadano en formación. La educación, entre tantos asuntos, es un proceso donde lo humano, lo social, lo político contribuyen en la constitución de un andamiaje cultural por medio del cual el sujeto da sentido propio a su existencia.

Le permiten identificar y responder de manera racional a los cómo de vivir en comunidad y potenciar su reflexión-acción subjetiva. De dicho supuesto se desprenden algunas reflexiones; la primera, que es importante la educación para potenciar habilidades y conocimientos propios de la acción humana; dos, que dichos conocimientos permiten que las

sociedades alcancen un alto desarrollo científico; y tercero, la educación como posibilidad de aprehensión individual y colectiva de la ética, la política y la justicia en el campo social a partir de ejercicios pedagógicos.

Los aparatos de control de las subjetividades

Si bien las sociedades modernas pretenden organizarse con cierta autonomía de unos centros de poder –modelos imperiales, monárquicos, latifundistas, etcétera–, la envergadura de tal empresa resulta compleja de realizar. Los instrumentos y objetivos trazados para la realización de tal meta resultan inútiles, pues la dependencia histórica, demarca el rumbo de y el color con el que se matizan nuestras democracias y las instituciones para su funcionamiento.

Es una tarea urgente, en clave decolonial, observar con pausa el entramado que se ha diseñado para mantener en pie la megaestructura política y discursiva de la cual la escuela es tan solo un piñón. Develar la trama, auscultar con la pericia pedagógica del caso el entramado mencionado para reconocer los discursos de sí que escuela y sociedades disponen para los sujetos en formación. Al respecto Larrosa (1995) indica:

Si la experiencia de sí es histórica y culturalmente contingente, es también algo que debe transmitirse y aprenderse. Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio. Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, en el sentido que le hemos venido dando hasta aquí a la palabra “sujeto”, como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí” (p. 13).

Acercarse, poner la lupa sobre los sujetos del hoy, hacer una revisión estructural del orden de cosas que rige nuestro proceder en la escuela. Los niños y jóvenes se exponen a un ropaje moral que jamás se teje junto con ellos. Somos los docentes (entre tantos actores) quienes con la autoridad de la norma prefijamos la idea de conducta moral subjetiva correcta. En ningún momento se pone en consideración del infante las respectivas

reflexiones que lo lleven a la toma de decisión frente a su propia vida. A ese lugar de construcción de un discurso propio, de maneras de aprender y desaprender fruto de su propia praxis, del recorrer con pies propios el camino de preguntas sobre cuestiones que lo inquietan, el liderar el proyecto de escuela de la cual le gustaría hacer parte.

Es preciso entonces, develar las posibles conexiones en los ejercicios de control que las sociedades modernas postulan como principios rectores del desarrollo humano, del carácter formativo de las subjetividades. Cómo ciertas categorías como democracia, ciudadano/a, derecho, deber, etcétera deben ser puestas al servicio de una serie de aparatos que “dan forma” al sujeto y en el cual la escuela cumple una labor vital. Los dispositivos que la escuela diseñe para la aprehensión de dichas categorías son definitivos. Se entienden dichos dispositivos en palabras de Larrosa (1995) como:

Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Por ejemplo, una práctica pedagógica de educación moral, una asamblea en un colegio, una sesión de un grupo de terapia, lo que ocurre en un confesionario, en un grupo político, o en una comunidad religiosa, siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma.

Pensar la comunicación para pensar el Laboratorio (labor en camino...)

Desde el área de comunicación, el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías busca encaminar a los estudiantes en el ejercicio de entenderse como sujetos que construyen alternativas comunicacionales de los acontecimientos que suceden en su entorno académico y social.

Es por esto que, desde la radio –labor en proceso– y lo audiovisual, se pretende construir un escenario de convergencia donde los jóvenes, los docentes y la comunidad se apropien de estas herramientas que permitan dar voz con el Laboratorio como intermediario, gestor de encuentros.

Aludimos a los medios impresos que ocupan un espacio en la sistematización de experiencias propias y colectivas. Recurriendo a ejercicios de redacción, reportería y diseño de boletines digitales que tienen como lugar los espacios académicos alrededor de una de las líneas de investigación de la media fortalecida en nuestro colegio, a cargo del docente Juan David, miembro del Laboratorio; desde el aula se busca generar espacios donde se propicien talleres teórico-prácticos en los cuales los estudiantes puedan potencializar sus habilidades comunicativas que por medio de la guía docente se pueden potenciar.

De esta manera el Laboratorio desea, en lógica de proyección, permitirse generar espacios multimodales gracias al aprovechamiento de la emisora escolar, el circuito cerrado de televisión y los equipos de producción audiovisual, siendo estas herramientas fundamentales en la generación de contenidos de las distintas temáticas que abordaremos para 2017.

Lo anterior, junto con la fundamentación pedagógica, permite dar apertura a la construcción analítica que deben tener los estudiantes hoy en día; las estrategias que se llevan a cabo en el L.D.H.C. invitan a los jóvenes a tomar una postura crítica de lo que pasa a nuestro alrededor y de esta manera, logran adquirir un cierto grado de sensibilidad sobre los hechos históricos que ha vivido un país como el nuestro.

Bajo las distintas formas, dinámicas y estrategias de recepción y transmisión de la información en la sociedad actual, es muy importante guiar a los estudiantes en el manejo cuidadoso de los mensajes que se están entregando o reciben, ya que es muy común encontrar múltiples, erróneas y bilaterales versiones de los hechos y no nos damos a la tarea de indagar sobre la veracidad respecto a lo que se informa.

Recurrimos al trabajo teórico respecto a la comunicación de Daniel Cassany, quien, en términos generales, manifiesta la necesidad de formar lectores críticos, como actores políticos que puedan comprender mejor su entorno y fomentar así prácticas de transformación del mismo. Para esto, dice Cassany (2008): “Es necesario plantear la necesidad de consultar diversas fuentes para contrastar las diversas orientaciones que se tengan de un mismo hecho discursivo, esto permite a los estudiantes forjar una visión propia y crítica del discurso”.

Por otro lado, el autor menciona la necesidad de comprender el discurso atendiendo a los pormenores contextuales del mismo y distingue

dos tipos de contexto: el contexto de producción del discurso y el de interpretación del mismo. El primero se refiere a la comprensión de los diferentes elementos, sociales, políticos, económicos lingüísticos y culturales que afectaron e incidieron en la producción del discurso; el segundo por su parte se refiere a los mismos elementos pero que afectan la comprensión del discurso en el momento en que se interpreta, ya que dichos compendios le dan la posibilidad al lector de comprender en formas diversas lo que dice el discurso, de acuerdo con su realidad personal y el contexto social que lo circunda.

Todo lo anterior le permite al estudiante contar con herramientas que le posibiliten realizar juicios críticos y construcciones sociales acerca de lo que se dice en los diferentes medios de información y comunicación, es decir, les permite hacer una lectura responsable de la información que llega a ellos y comprender de esta forma lo que dicen las diversas fuentes de información.

A estos y otros asuntos intentamos trabajar desde una perspectiva comunicacional, en la construcción de sujetos políticos capaces de reflexionar, cuestionar, contrastar información y lo más importante, ser capaces de construir discursos propios, asumiendo posturas personales y evitando los pensamientos uniformes, para de esta manera, entender la diferencia y la pluralidad de pensamiento.

Es por esto que, desde la estrategia de comunicación, el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías busca aportar en los procesos de concienciación de los estudiantes y diseñar ambientes de aprendizaje que contribuyan con su formación integral y humana.

Ser joven, ser subjetividad juvenil

Entendida más que como etapa del ciclo vital y superando las visiones adulto céntricas de entender al joven como ser humano incompleto, en este proceso entendemos la juventud como posibilidad de crítica y transformación a las condiciones sociales actuales. La juventud es una categoría construida cultural e históricamente. Hoy la juventud, tiene un peso sumamente político, ya que esas formas alternativas de hacer (expresiones artísticas, deportivas, ambientales) y de ser (hiphopper, barrista, grafitero) han propiciado una ampliación de lo que entendíamos como participación.

Mediaciones pedagógicas

Recogiendo del pasado, reestructurando, con docentes que se suman y permitiéndonos nuevos espacios de experimentación pedagógica, retomamos con más fuerza el trabajo del L.D.H.C. en el colegio Gonzalo Arango. Nuestra propuesta es multidimensional, y se ajusta a los lineamientos del currículo del colegio, un ejercicio intra y extra mural, una plataforma pedagógica multimodal y colaborativa.

En este sentido, el valor simbólico de la palabra cobra un particular interés, la comunicación inmersa en cada aspecto de la vida, incluida la escuela hace que todas las personas giren en torno a sentidos creados desde las subjetividades y los territorios. Ahora bien, según Martín Barbero podemos entender la idea de mediación pedagógica como un ejercicio de mayor alcance al simple hecho de transmitir un contenido, se necesita mediar e interactuar con las complejidades de los contextos y sus participantes para entablar una relación con la práctica y la actividad del aprendizaje:

Estamos situados en el terreno de los bienes culturales, los cuales se caracterizan en que su valor simbólico es mayor que su valor material, pensemos en un libro, su valor reside en el mensaje que transmite, no en el papel o en la tinta; una pintura vale por la experiencia estética que despierta en el espectador o en el prestigio del artista que la pintó, no en el valor de los óleos, la tela o la madera del marco; lo mismo sucede con los discos y películas en DVD, vale la información que contienen, no el plástico del disco (Barbero, 1998).



Foto 6. Taller de cocina saludable. Clase de ciencia política y economía con invitados de Alemania, 2016.

Intentando conectar la idea de Barbero con el trabajo del Laboratorio, el valor simbólico del territorio y de las subjetividades de los estudiantes, guiados por las prácticas de aprendizaje y las distintas estrategias de trabajo nos permiten que los estudiantes participen en el proceso puedan construir reflexiones críticas que les permita a su vez dar nuevas miradas a su cotidiano.

El cine, el trabajo artístico, el diálogo fundamentado en preguntas orientadoras, la reflexión y el trabajo de las memorias, sumado al ejercicio de aula hacen del Laboratorio un espacio multimodal que permite, desde diversos conocimientos y capacidades particulares de los estudiantes, tener en cuenta sus voces, valorando su aporte en el proceso de aprendizaje y reflexionando sobre su propia realidad como posibilidad autónoma de transformación. A la fecha, las estrategias que reseñamos hacen parte del proceso que permite lo mencionado.

Cine Club Entropía



Foto 7. Cine Club Entropía.

Una constante de la educación en la actualidad es la falta de interés de los estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, algunos actores de la escuela intentan generar estrategias que permitan a los educandos acercarse al mundo académico de otras formas. A partir de esta idea, es importante centrar nuestro trabajo en el mejoramiento

de competencias tan importantes como la lectura crítica, la argumentación y el desarrollo participativo y colaborativo entre pares educativos, por medio de diferentes actividades.

Es así que, consideramos desde una relación interdisciplinar entre las Ciencias Sociales y Lengua Castellana, el diseño, planeación y realización de un cine club, en un espacio no formal del colegio y con el apoyo de estudiantes y docentes, donde a partir de diversas acciones alrededor del mundo audiovisual se generen discusiones que permitan entender nuestras sociedades desde otros lugares.

El cine, como un arte en construcción, debate temas e ideas que reflejan las realidades y sueños de las personas, la capacidad de contar historias por medio de diferentes elementos como la imagen, los espacios, personajes, la música y una cantidad de elementos que sirven a un propósito específico, poner en consideración del espectador narrativas audiovisuales con diversos colores.

El cine en este sentido, difiere de un mero entretenimiento y se convierte en un documento completo de análisis, discusión y propuestas que le permitan a los estudiantes fortalecer competencias discursivas, argumentativas y de lectura crítica audiovisual.

Semana de las memorias



Foto 8. Semana de las memorias, 2016.

En el año 2015, de manera informal, nos dimos a la tarea de generar un espacio multidimensional de comprensión de la memoria. La respuesta casi de manera inmediata: no existe una memoria estandarizada, una sola memoria. De un mismo asunto hay múltiples narrativas, construcciones de memoria que no son un calco. Sin embargo, existen también múltiples líneas de encuentro donde las historias se cuecen de manera colectiva.

La diferencia permite no caer en una lectura blanco y negro de lo que acontece en el país. ¿Qué papel tiene la escuela en la construcción de memorias en Colombia? ¿Qué voces tienen cabida en el diálogo pedagógico? ¿Qué voces se vetan? ¿Por qué se vetan? Estas y otras preguntas tienden a complejizarse cuando se ubican en una sola vía de respuesta, además al hablar del conflicto en el país, que no es uno sino diversos, también tendríamos que entender que la memoria es una multiplicidad histórica, política y cultural en Colombia.

En este sentido se desarrolla la semana de las memorias en el colegio Gonzalo Arango, primero como una indagación, una búsqueda que intenta comprender las ideas que discurren tras la memoria, dentro de la complejidad y la riqueza que puede representar el territorio y las personas en un país como el nuestro; segundo, la semana por las memorias es un lugar de encuentro, el colegio, sus estudiantes, profesores y su comunidad, y que manifiesta por medio del arte, muestras de fotografía, teatro, música y cine que buscan generar reflexiones en torno a la necesidad de recuperar y reconstruir las memorias de un país fragmentado por una diversidad de violencias, entre ellas, el olvido sistemático de hechos relevantes que afectan el transitar de lo humano.

Las memorias deben considerarse un diálogo continuo con la multiplicidad cultural, con el reconocimiento del otro y su diversidad, con conocer y escuchar su voz respetando las distintas maneras de ver y participar en el mundo.

Metodología

A partir de distintos ejercicios y apuestas pedagógicas, culturales y artísticas, el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías busca generar diálogos entre los distintos miembros de la comunidad educativa que permitan explorar las memorias, narrativas distintas sobre nuestro

país y sus distintos conflictos y posibilidades. Teatro, música, espacios académicos, instalaciones artísticas, encuentros deportivos, entre tantas estrategias, nos permitirán como gonzalistas escuchar las voces que interpelan a la escuela colombiana y sus realidades.

Durante cuatro días, en distintos espacios, horarios, plataformas y formas, con estudiantes de los grados 9º a 11º, nos dispondremos a pensar el futuro inmediato respecto a la coyuntura que demanda compromiso pedagógico y político. Consideramos necesario un diseño curricular y pedagógico garante del desarrollo y fortalecimiento de ambientes de aprendizaje que promuevan ejercicios ciudadanos a nivel educativo, la renovación de la cultura institucional, la gestión de mejores procesos de convivencia y la institucionalización de proyectos educativos formativos en Derechos Humanos en todos los niveles.

Proyectos de aula

Paralelo al cine club Entropía y la Semana de las Memorias, se trabaja en diversos proyectos de aula, apoyo al gobierno escolar y la Cátedra de la Paz. Estas estrategias son las más reconocidas en la institución. Cada una de las estrategias que hacen parte del Laboratorio aportan de distintas maneras a comprender la escuela en que nos movemos hoy día. Preguntar sobre aquello que debe ser revisado, lo que debe de igual manera desaparecer por ser dañino pedagógicamente. Cada pieza en este Laboratorio se plantea como una posibilidad de comprender, preguntar, asociar, crear y volver a iniciar cada vez que sea necesario.



Foto 9. Proyecto Sumak Kawsay.

Las estrategias nos han permitido construir nuevas posibilidades de hacer en el aula, fuera de ella, con nuevos actores, con fórmulas a las que no se alude de manera regular. Hemos tenido la oportunidad de sumar a otros, repensar cuestiones en relación a los procesos evaluativos, curriculares y didácticos que nos permitan demarcar nuevos derroteros de la labor educativa e investigativa que tiene como lugar la escuela (formal e informal).

En esta última parte del proceso nos hemos vinculado como proyecto con el IDEP y la Universidad Nacional en el estudio “Ambientes de aprendizaje y mediaciones en la escuela”; Naciones Unidas y la oficina del Alto Comisionado y los colectivos CICA y el colectivo Creación.

Estrategia	Descripción	Resultados
Cine club Entropía.	El cine club Entropía es un espacio no formal, que propone como estrategia del Laboratorio reflexionar por medio del cine y talleres activos, el territorio, la comunicación.	Realización de tres ciclos en 2016. Más de 10 piezas audiovisuales, la participación de varios invitados y un promedio de quince estudiantes haciendo parte del proceso voluntariamente.
Semana por las Memorias.	Una semana donde se reflexiona sobre las memorias del colegio, el territorio y el país.	Dos ediciones con participación activa de los estudiantes de la media. Invitados externos de colectivos y organizaciones como la ONU.
Kawsay, Vivir Mejor.	Es una estrategia que gira entorno del buen vivir desde la cosmovisión indígena, que busca pensar el tema de la relación de respeto entre las personas y la naturaleza.	Acciones reflexivas que han permitido apropiarse de discursos teóricos de las ciencias políticas y económicas desde otro lugar.
Rizoma: Lectura Interconectada.	Estrategia que permite ampliar el concepto de lectura a las visiones de mundo y participación en este, comprendiendo la imagen y lo audiovisual como elementos significativos y de análisis.	Pensar las competencias comunicativas dentro de los contextos, reflexionar desde el pensamiento crítico el territorio y la memoria.
Cátedras abiertas con invitados.	El aula como espacio de encuentro de diferentes visiones y voces que es necesario llevar al aula, para interactuar con los estudiantes.	En dos años, más de 15 invitados con distintas profesiones, experiencias, procesos que retroalimentan el espectro de posibilidades de las y los estudiantes.

Conclusiones en clave de futuro

De manera parcial, podemos concluir que este ejercicio nos permitió observar con mayor detalle algunos asuntos que durante cierto tiempo descuidamos, el compilar el material del proceso para iniciar un ejercicio de sistematización de la experiencia con mayor rigurosidad. Vital de igual manera, acompañar en el quehacer pedagógico de nuestro Laboratorio de la mano con prácticas de investigación que aporten nuevos elementos de reflexión al ejercicio educativo en la ciudad.

Igual de relevante, el reconocer un trabajo más constante y disciplinado respecto al diseño de las estrategias planteadas en el marco del Laboratorio, la pertinencia y ejercicio constante de trabajo en conjunto con otras instituciones, que permitan ampliar los márgenes de acción pedagógica y de continuar fortaleciendo lo que actualmente hacemos.

Sentimos en esta nueva etapa que se abren posibilidades y que hay nuevas fuentes de inspiración académica, sin dejar de mencionar que existe sin duda una cierta madurez académica que estos años de trabajo nos han permitido.

El Laboratorio es un espacio en continua construcción que pretende más allá de una reflexión teórica de los derechos ciudadanos, participar integralmente en la formación de ciudadanos, sus inquietudes y reflexiones por medio del reconocimiento del territorio, participación activa de los estudiantes, sembrar dudas y propiciar una lectura crítica de la realidad, el cine, el arte, las ciencias sociales y la comunicación se entrelazan para llevar la acción pedagógica a otros escenarios y participantes de modo que los involucrados construyen desde la experiencia y aporten a sus vidas y a quienes los rodean.

Proyecciones de la experiencia

A partir de la llegada de nuevos miembros al proceso, involucrando a diferentes personas de la comunidad académica, nuevas preguntas, nuevos retos, nos encontramos evaluando 2016 y proyectando 2017. Sigue siendo una apuesta importante el fortalecer el trabajo mancomunado con la comunidad, los colectivos, los ex-estudiantes, los estudiantes –agentes centrales del proceso– y las y los docentes.

En el encuentro colectivo seguiremos potenciando los objetivos propuestos. Tres posibles líneas del quehacer serán apuestas centrales del Laboratorio. Aunque parezcan antagónicas permiten la participación activa y la experimentación.

En primer lugar, continuar pensando el lugar de la formación en ciudadanías y las subjetividades que las construyen; en segundo lugar, potenciar las estrategias vigentes desde un enfoque cultural y artístico; y, en tercer lugar, mejorar y ampliar el uso de herramientas TIC para los fines propios del trabajo pedagógico experimental, colaborativo y que exige una escuela conectada con las dinámicas y realidades contemporáneas.

Referencias

- Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Cantoral Uriza, S. (2005). *Identidad, Cultura y Educación*. México: Mastextos.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. España.
- Estrada, J. (2016). *Las historias de vida como configuración de expresiones de lo político en la práctica docente. Subjetivando el quehacer educativo* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Fals Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo, 1979, pp. 11-57 (2ª edición, 1983).
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. En: <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Escuela-poder-y-subjetivacion.pdf>

Comparsa por la Paz

NUBIA LILIA TORRES BARRERO¹
Colegio Las Américas IED

ANDREA GIL²
Colegio Las Américas IED

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS³
Colegio Las Américas IED

La distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo por alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes. La desigualdad social misma la supone: quien obedece a un orden debe, desde ya y, en primer lugar, comprender el orden dado; en segundo lugar, tiene que comprender que debe obedecerlo. Debe ser igual a su maestro para someterse a él (Rancière, 2007, p. 9).

Resumen

A partir de algunas categorías conceptuales de Jacques Rancière, surge Performance Democrático, pedagogía que apuesta por una escuela que

-
- 1 Docente de Ciencias Políticas y Económicas. Colegio Las Américas IED. nubitoba@yahoo.com
 - 2 Docente de Medios Audiovisuales. Colegio Las Américas IED. a.gil@colegiolasamericas.edu.co
 - 3 Docente de Filosofía. Colegio Las Américas IED. santiagobeltran23@gmail.com

reflexiona lo político más allá del plano jurídico. Una de las estrategias implementadas es la “Comparsa por la Paz”, la cual se constituye en una alternativa localizada de formación ciudadana para un escenario de pos-conflicto. Incentivar la expresión artística es una herramienta didáctica fundamental, ya que se puede definir como catalizador de los fenómenos sociales al permitir manifestar, mediante expresiones no violentas, la inconformidad ante el estado de cosas.

Palabras clave: arte, pedagogía, paz, diversidad, Performance Democrático.

El colegio laboratorio

Por su ubicación estratégica a una cuadra del Hospital de Kennedy por la avenida Primero de Mayo de occidente a oriente, Las Américas es una institución que, a pesar de la penumbra de su vieja estructura, es un lugar apetecido por docentes de la Secretaría de Educación para trabajar. Mientras algunos prefieren la cercanía de su hogar a tener que recorrer Bogotá debido a las dificultades de movilidad o las complicaciones para ingresar al sistema de Transmilenio en hora pico; hay quienes no prestan mayor importancia a estos inconvenientes. Son los docentes que llevan años en el plantel y que a pesar de haber cambiado de domicilio, permanecen fieles al colegio por sus compañeros de trabajo y los estudiantes que se han convertido en una extensión de la familia consanguínea.



Ilustración 1. Colegio Las Américas IED. Fotos: Andrea Gil.

Se ha intentado construir un nuevo edificio, el cual terminó con un plano donde se muestra las aulas y laboratorios con la capacidad de atender aproximadamente 1.500 estudiantes de la jornada de la mañana. Sin

embargo, algunos escenarios que han permanecido en pie desde la fundación del colegio desaparecerían, por ejemplo, el árbol al lado de la biblioteca ha sido el epicentro de las más nobles reflexiones de Morfeo (grupo de profundización de la asignatura de Filosofía que se reúne con regularidad); donde convergen los caminos de la vida, la paz y el perdón de Ayurveda (experiencia de formación en derechos humanos de la profesora Carmen Elisa Cárdenas); de los experimentos del profesor de Biología Carlos Francisco Rodríguez, la práctica de Fotografía de la profesora Andrea Gil y de los infatigables discursos del profesor de Ética, Marco Antonio Olave.



Ilustración 2. Árbol Insignia zona Verde - Colegio Las Américas. Foto: Andrea Gil.

Por las particularidades de la población atendida, el Colegio es un laboratorio ideal para innovar e investigar en formación democrática. Estudiantes en condición de desplazamiento, con necesidades educativas especiales, de inclusión física y cognitiva y de diversos estratos socioeconómicos son matriculados por las familias con el anhelo de un mejor mañana. Las áreas de Filosofía, Ciencias Políticas Económicas y Medios Audiovisuales han asumido el reto de re-pensar la escuela con el fin de hacer realidad el lema del Proyecto Educativo Institucional “Hombres y mujeres generadores de cambio en la sociedad”. Sin embargo, la ruta escogida transita otro lugar conceptual al establecido. El aprendizaje significativo, horizonte de acción pedagógica, no logró dar cuenta de las transformaciones que el posacuerdo implica y por ello, la unidad escolar se ha roto. Performance Democrático ha sido el responsable.

Haciendo memoria

En el marco del día de la conmemoración y difusión de los derechos humanos en septiembre de 2013, se retomó la idea de reconciliar mediante una comparsa alrededor del colegio las diversas manifestaciones culturales y tendencias artísticas de los estudiantes. En este año, se presentaron varios incidentes de intolerancia e irrespeto a la diferencia que terminaron en agresiones: la más representativa fue el uso de armas blancas. Esto llevó al área de Ciencias Sociales a cuestionar su papel en la formación de ciudadanía, proponer alternativas para superar esta dificultad y apostar a la construcción de tejido social.

Surge entonces, la idea de la *Comparsa por la Paz*, como espacio de expresión que les permita a los estudiantes manifestar mediante el arte el inconformismo y reivindicar su identidad. La temática escogida fueron las tribus urbanas para visibilizar y fomentar el respeto por la diferencia. Esta actividad dejó una satisfacción enorme, todos los miembros de la comunidad educativa de la jornada de la mañana encontraron en dicho evento un espacio de encuentro catártico de sanación, al poder plasmar, mediante diversas muestras de arte, su visión del mundo como: crítica, perspectiva o denuncia.

La comparsa es una actividad esperada por todos; es muy importante porque hace ver diferentes puntos de vista y genera integridad: esto me permitió ver la vida desde los zapatos de otros, ser más solidario y hacer las cosas por gusto y amor (Egresado 1)⁴.

Las cornetas, las bocinas, las pancartas y el atuendo, nos hicieron gritar ¡Este soy yo!, y/o ¡Estoy contra de!, sin tener que agredir ni negar al otro para reivindicarlo. La harina por su lado, admitió romper la jerarquía institucional por el breve momento del desfile alrededor del colegio e involucrar no sólo a los miembros de la comunidad educativa, sino a los vecinos.

Las primeras comparsas fueron bien interesantes, un día 31 de octubre (día de los niños) los estudiantes decidieron echar maizena y yo fui víctima de ese acto, pero hace parte de esa comparsa, yo quedé untado totalmente de maizena (Docente 2).

4 Se incluye como insumo, testimonios de la comunidad educativa obtenidos a partir de grupos focales. Posteriormente, se caracteriza la metodología.

El concierto *Talentos de las Américas* que se ofreció al final del recorrido de la comparsa, sacó a la luz talentos escondidos que no son potenciados en el aula, pues parten de la vocación de los estudiantes y no de lo que se espera se abarque en el salón de clase, la variedad de géneros visibilizados: Hip Hop, el rock, el metal, baile, *skateboarding* dieron cuenta de la riqueza y variedad de tendencias y gustos.

En 2014⁵, la Comparsa por la Paz tuvo como eje temático la identidad nacional a través de los carnavales y fiestas tradicionales del país como el Carnaval de Barranquilla, el Carnaval de blancos y negros, la Feria de Cali, el Carnaval del Diablo, el Festival de la luna verde. En dicha oportunidad, los estudiantes escogieron uno por grado y organizaron la muestra cultural, animados con las tamboras y la presentación de la comparsa estudiantil del Colegio IED Gran Yomasa, de la localidad de Usme, dirigida por la profesora Cristina Heredia. Se constituyó así en una fiesta de diversidad folclórica que dio la posibilidad de reconocer y sentir el país, más allá de la camiseta de la selección de fútbol. Al visibilizar las tradiciones regionales, se potenció el conocimiento que conlleva al aprecio de lo propio, que contribuye a la construcción de ciudadanía y donde los jóvenes se presentan como el motor de esa transformación.



Ilustración 3. Comparsa 2014. Identidad Nacional. Foto: Estudiante.

5 Para ver un recuento de la comparsa 2014, consultar el link https://www.youtube.com/watch?v=HgBE_0aYhlw

¿Qué aprendimos los docentes?

La comparsa 2013, permitió comprender que fomentar la creatividad y potencialidad de los estudiantes desde lo artístico, promueve la manifestación del sentir de una manera no violenta, que afianza el respeto por los derechos humanos, no desde la norma, sino desde el reconocimiento del otro, pues lo primero, lo normativo, se queda en el plano de la mera instrucción: no es significativo, por eso, se hace necesario vivenciar la democracia y la participación ciudadana en la cotidianidad de la escuela mediante prácticas de reconocimiento de la diferencia y diversidad.

La comparsa 2014, mostró que incentivar la identidad nacional requiere afianzar el conocimiento y valoración de las etnias, comunidades indígenas y raizales. No se puede apreciar lo que no se conoce. Así, la construcción de una cultura de paz, requiere de un proceso de afirmación y reconocimiento de lo propio, ya que enfrentados a la configuración de los medios de comunicación que apuestan a lo foráneo, lo auténtico ha de ser potenciado desde la escuela en clave al arte. Comparsa por la Paz hace esta apuesta.

A la vez, ha permitido visibilizar la diversidad de talentos de los estudiantes mediante diferentes expresiones que cruzan el plano de lo académico, ya que su logística cohesiona a los grupos en torno a un objetivo común, allí todos tienen cabida, pues participan de acuerdo a las habilidades que tienen. En analogía a la película *Escuela de Rock*, donde un maestro logra involucrar a todos los integrantes de un grupo mediante el proyecto de una banda de rock y utiliza las habilidades de cada uno para tal fin, en Comparsa por la Paz, todos los estudiantes tienen un rol definido, son parte esencial de la apuesta. Se constituye así, en un modelo de democracia participativa. La asignación de tareas involucra no solamente a los estudiantes, sus padres participan desde lo logístico (apoyo en la realización de trajes, pancartas y máscaras) hasta el acompañamiento en el desfile, que fortalece el ideal de comunidad.

Performance Democrático

Performance Democrático se constituye en el horizonte conceptual y metodológico que comenzó a orientar la comparsa a partir de 2015. Las

asignaturas de Filosofía y de Ciencias Políticas y Económicas, lo imaginaron desde el ideal de consolidar las bases de una ciudadanía crítica que reivindica sus intereses por medios pacíficos. La obra de Jacques Rancière ha proporcionado las herramientas teóricas para fundamentar una alternativa que difiere de la hegemónica, anclada en el modelo contractualista, que evidenciando siempre la incompletion de la tarea democrática y no las falsas apuestas de plenitud, justifica la necesaria tarea de siempre denunciar eso que niega al otro, pues, siempre que se realiza una inclusión a la par de la garantía de derechos, se ejecuta un acto de invisibilización⁶.

La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido (Rancière, 1996, p. 45).

Tal descubrimiento llevó a la búsqueda de un modelo alternativo de construcción de democracia que respondiera a las necesidades actuales que exhortan un cambio de enfoque que no parta de que cada sujeto actúe conforme a la posición asignada por el mercado. Luego de observar que potenciar la expresión artística en los estudiantes abre las puertas de una nueva democracia en el reconocimiento del otro como sujeto no de derecho, sino humano en cuanto tal. Perspectiva que para Rancière parte del plano de la igualdad, la cual, si bien fue potenciada en las comparsas 2013-2014 por el disfraz que permite eliminar las jerarquías. En la del 2015, se realizó a partir del performance que denuncia todo aquello que niega al otro.

6 Claro ejemplo de esto es lo que sucede en la reivindicación de los derechos de género, cuando se explicita la emergencia del sujeto mujer en el saludo “Buenos días a todos y todas” tan usual hoy en día. El visibilizar los sujetos hombre-mujer implica desconocer a los que no hacen parte de esta asignación, aparece así, un nuevo ocultamiento, que el arte puede denunciar, constituyéndose de este modo, en una apuesta política que difiere de la ya dicha sobre derechos, que lleva todo al plano jurídico. Se me reconoce en la medida que la ley lo hace.

Cuestionar el cuadro de lo sensible: enfrentarse ante el espejo como método didáctico

Intentando consolidar la actividad en el año 2015 mediante su inscripción en Cultura Festiva⁷, el grupo líder (maestros y estudiantes)⁸ apoyados por un profesional⁹ en noviembre del 2014, decidieron que la temática sobre la cual giraría la comparsa sería la reivindicación de la mujer, ya que esta se muestra avocada por los estereotipos de género y la sociedad de consumo en un nivel de inferioridad. Dentro de los objetivos, se planteaba visibilizar el papel de la mujer como sujeto de enunciación y aporte al conjunto de la sociedad en diferentes roles profesionales. Se pretendía alzar una voz de protesta frente a las prácticas discriminatorias que la relegan por su condición de género.



Ilustración 4. Muestra de Talentos 2014. Foto: Estudiante.

- 7 “Cultura Festiva” es un proyecto educativo del programa Escuela-Ciudad-Escuela promovido por la Secretaría de Educación del Distrito que apoya las comparsas escolares.
- 8 Este grupo está conformado por los profesores Nubia Torres y Andrés Santiago Beltrán y, los estudiantes del colectivo de filosofía “Morfeo”.
- 9 Gracias a la convocatoria Iniciativas Juveniles del 2014, el proyecto de comparsa obtuvo recursos para consolidar la actividad.

Retomando estas ideas, en julio de 2015, se reunió el grupo con el fin de preparar la actividad e iniciar la fase de sensibilización para el diseño de las muestras por curso. Sin embargo, el cambio de referentes teóricos hizo mella, pues se evidenció que los estudiantes ya no estaban interesados en sensibilizar a la comunidad de tal manera que permitiera la inclusión de la mujer en los escenarios en los cuáles se haya relegada, sino, por el contrario, querían ir al epicentro del machismo mismo.

Por ejemplo el año pasado nosotros en el salón con la profe empezamos a hablar de la importancia que tienen las mujeres en este mundo, es que uno es como todo burlón pero no se da cuenta que las niñas son damas que hay que respetar porque pues uno tiene su mamá o su hermana y todo y no le gustaría que la traten mal; yo creo que muchos con eso del tema del año pasado dejaron de decirles cosas feas y burlarse por si son bonitas o no, finalmente todas son bien luchadoras porque les tocan cosas que a nosotros no (Estudiante 1).

Se problematizó, si la libertad que pide a gritos la mujer para ser igual en derechos al hombre, más allá de condenarla a ocupar esa posición de mercancía, legitima las prácticas que atan también a los hombres a un modelo de ser reconocido, que como herencia occidental es sedimentación de las prácticas de libertad en Grecia, donde la libertad se encontraba en lo masculino, en la templanza como “dominio de sí” (Foucault, 2013, p. 101). En la actualidad, ser libre también significa ser hombre, pero desde su opuesto, el descontrol de sí. Quizás, en este sentido, sea mejor intentar transformar el mundo y no equilibrarlo, negándose a incluirse y así desafiar el orden imperante al mostrar que otro mundo es posible resistiéndose a ocupar el espacio ya predeterminado. La lucha por la libertad es un asunto de especie y no de género. Quizás al rescatarse a sí mismas, las mujeres rescaten al hombre.

Para dar cuenta de este cambio de perspectiva, se propuso el siguiente horizonte metodológico para los diferentes grados, intentando dar solidez a la perspectiva de Performance Democrático:

a) Mujer y religión

Más allá de mostrar el rol ejercido a nivel cultural, se intentó visibilizar por parte de las secciones de Necesidades Educativas Especiales, preescolar

y primaria, cómo la religión occidental se constituye en un elemento de poder que legitima la sumisión y la violencia hacia la mujer. En contraposición a este panorama, se quieren mostrar rasgos de las religiones prehispánicas y orientales en donde la mujer aparece como epicentro de la vida. En el primer caso, mitos como el de Bachué y personajes como la Guaricha¹⁰, evidencian que existen otras visiones de mujer no anclada al marco de la familia heterosexual tradicional burguesa. En el segundo, la poliandria en la familia budista en el Tíbet; la mujer casada con varios maridos, plasma que la constitución de la institución familiar y sus roles son un producto histórico y cultural.

b) Mujer y lucha libertaria

En el marco del Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014- 2024 (PETIG) de la Secretaría de Educación se contempla visibilizar a la mujer como sujeto político mediante la Cartilla *Guía para la conmemoración de las luchas independentistas de Colombia con enfoque de género*, entre sus objetivos figura:

Visibilizar las actuaciones de sujetos invisibilizados en las narraciones épicas de la independencia por la historiografía tradicional, (para) posibilitar el reconocimiento de niños, niñas y mujeres jóvenes en todas sus expresiones de diversidad, como sujetos históricos, como participantes y como referentes activos en la construcción de una historia común a todos y todas (Secretaría de Educación, 2015). (Paréntesis nuestro)

Los grados 6º, 7º y 8º tomaron como eje tal iniciativa por encontrarse circunscrita a la plataforma del horizonte conceptual de Performance Democrático, en cuanto al interés en visibilizar la lucha de los que no han tenido voz y mostrar que la independencia no ha sido para todos una cuestión cotidiana. Contar esos otros relatos, es resistirse a legitimar el cuadro de la historia oficial en perspectiva de Rancière.

10 Hoy el término tiene una connotación despectiva, pero para los chibchas la guaricha es una princesa o mujer sabia.

c) Mujer y sociedad de mercado

Para los grados 9º, 10º y 11º se trabajó el auge del neoliberalismo que representa el triunfo de la economía de mercado y su instauración en los ámbitos humanos que no estaban mediados por la lógica que cosifica a los individuos y los convierte en mercancía. La mujer se presenta como la cúspide de este proceso, pues ha dejado de reconocérsele a partir de su dignidad de persona para ver en ella únicamente un objeto que se vende y permite vender. Su cuerpo se ha constituido en el referente de deseo para los hombres y las mismas mujeres. Por ejemplo, se muestra una mujer al lado de un carro para despertar el deseo masculino de posesión y dominio y en las mujeres de ser aquella modelo que despierta el deseo de los hombres.



Ilustración 5. Comparsa. “Ser Mujer”. Foto: Estudiante promoción 2015.

Frente al espejo una vez más

La formación democrática como resistencia a la tragedia: entre Sísifo y Pandora

La mayor fortaleza es que ha sido un proyecto que se ha mantenido y la mayor debilidad es que debería ser más constante, no deberíamos hacer

una sola actividad así grande, sino que se debería mostrar en el transcurso del año actividades relacionadas y que apunten a los objetivos del proyecto *Comparsa por la Paz*. (Docente 2).

En el apartado “estado actual de los proyectos transversales” de la *Caracterización del Colegio Las Américas* (Ayala, Martínez, Rodríguez, 2016), nuevamente se puso sobre la mesa la eficacia de las acciones desplegadas. Se evidenció que, a pesar de los esfuerzos realizados por los docentes del área de Ciencias Sociales, la comparsa se constituyó en una actividad coyuntural que despierta emociones positivas, pero dejó de significar el triunfo del pluralismo e incidir de manera profunda en los estudiantes: la institucionalización está marchitando su espíritu.

Según el coordinador del colegio, Carlos Gil en una entrevista realizada el 20 de mayo de 2016, afirma que, en el colegio se implementa un proyecto de derechos humanos liderado por el área de Ciencias Sociales, en contrapeso a esto la cabildante, la contralora y el representante al consejo directivo convergen en la afirmación que el tema de los derechos humanos son sólo tratados un día al año en el marco de la *Comparsa por la Paz* (Ayala, Martínez, Rodríguez, 2016, p. 14).

Este diagnóstico desanimó en principio. Los docentes sintieron que la interpretación de Camus del mito de Sísifo¹¹ se condensaba en la analogía de la comparsa como la roca que hay que cargar durante el año escolar con el anhelo de un mejor mundo y que luego de su despliegue cae haciendo de la tarea de formación democrática una apuesta fallida antes de iniciar. Hubo atisbos de renuncia a continuar la estrategia, no obstante, la pasión que mantiene viva la llama de la vocación docente, hizo que se considerara dicho diagnóstico como una alerta que llevó a repensar de nuevo la apuesta y a solicitar apoyo de la asignatura de Medios Audiovisuales para articular esfuerzos con las asignaturas de Filosofía y Ciencias Políticas y Económicas. La publicidad tan evasiva para los estudiosos de las ciencias sociales por considerarla un bastión de la economía de

11 “Los dioses habían condenado a Sísifo a empujar sin cesar una roca hasta la cima de una montaña, desde donde la piedra volvería a caer por su propio peso. Habían pensado con algún fundamento que no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza” (Camus, 1985, p. 59).

mercado, se constituye ahora en la principal arma de denuncia y cambio. La idea es pasar de la resistencia a la subjetivación apagando el televisor como propone Sartre, a la lucha por generar acciones que aporten al cambio social en el campo de las redes sociales, minado por la superficialidad, el consumismo y la desinformación.



Ilustración 6. Equipo Performador. De izquierda a derecha: Nubia Torres, Andrés Santiago Beltrán y Andrea Gil. Foto: Diego Quiroga (Estudiante, promoción 2016).

Esta nueva alianza denominada “Performando”, tiene como intención fundamental llevar al aula de manera vívida Performance Democrático¹². Se prefirió escoger, aunque falsa para muchos, la tragedia que representa

12 La asignatura de Filosofía brinda apoyo conceptual enfatizando en la reflexión del “Mito de la caverna”, la alegoría platónica permite evidenciar que la realidad es una construcción de sentido, producto de una sedimentación histórica, que es preciso develar. En la clase de Ciencias Políticas y Económicas se optó por visibilizar la voz de aquellos que han sido ignorados por la indolencia del Estado y la indiferencia de la población y ponerla a la par de los agresores para que la sevicia y la barbarie se evidencien. La asignatura de Medios Audiovisuales desarrolla piezas graficas que visibilizan prácticas de desigualdad: se genera una unidad de campaña que más allá de cuestionar e indignar al espectador como se intenta en

Pandora al desatar los males de la humanidad, y no el sinsentido narrado en Sísifo. Pandora, la enviada por Zeus para castigar a los hombres por apropiarse del fuego regalado por Prometeo, guardó en el interior de la caja, el motor que otorga sentido a la existencia, la esperanza, que para el caso de los docentes se materializa en el anhelo de un mejor mundo gracias al trabajo escolar.

Sistematización de la experiencia: ver en los intersticios

No sólo es hacer una comparsa todos los años, sino también hacer un proceso de reflexión como este, una entrevista donde me ponen a pensar qué está pasando, por qué lo estamos haciendo, qué intenciones tendrá la actividad como tal (Docente 2).

En agosto de 2016, la Comparsa por la Paz se postuló y fue escogida para participar en el “Estudio de acompañamiento *in situ*” del IDEP, el cual contempla la publicación de un artículo que describa la experiencia con el apoyo de un profesional experto en sistematización¹³. Esto significó un nuevo alto en el camino, pararse frente al espejo e intentar hacer memoria desde otro lugar al trabajado para potenciar y redireccionar las acciones pedagógicas.

La mirada se dirigió a los intersticios, la tarea fue entonces, para otorgar coherencia al proceso de escritura con el enfoque teórico, sacar a luz eso que se oculta, niega o se pasa por alto en un intento de mostrar la continuidad de la estrategia. Para dar cuenta de Performance Democrático su escritura debe ser performativa y debe cuestionar las formas establecidas visibilizando la voz de los que se sienten marginados, negados o inconformes con su despliegue. En tanto para responder a las preguntas orientadoras de este nuevo estadio: ¿qué tipo de educación democrática se requiere en el contexto del posacuerdo?, y ¿qué acciones propias de la

las asignaturas de Ciencias Políticas y Económicas, y Filosofía, lo coloca en una posición de actor (Beltrán, Gil, Torres, 2016, p. 12).

13 Nadia Catalina Ángel abrió, con su experiencia y perspectiva, el friso de posibilidades para ver la comparsa con otros colores.

pedagogía performativa resultan eficaces en la educación para la paz?, se fijó la atención en lo que no logra encajar, en lo diferente, más allá de buscar confirmar el impacto de la experiencia.

Los instrumentos para recolectar la información se diseñaron para encontrar la dispersión. Entrevista a profundidad¹⁴ para conocer la percepción sobre la comparsa desde los extremos, pues se seleccionaron los docentes que más le han aportado o criticado a la estrategia y un focusgroup¹⁵, para hacer un comparativo entre un antes y un después de Performando con exalumnos y algunos de los estudiantes con mayores dificultades convivenciales de Media. El cruce de información permitió dar cuenta de los objetivos planteados al iniciar el proceso:

- a. Conocer las maneras como se expresa y vive la experiencia en las acciones de los estudiantes y maestros.
- b. Enriquecer, potenciar y divulgar la experiencia.

Hallazgos de la sistematización

Las disputas intestinas

Desplegar una innovación pedagógica es entablar una lucha por el significado de educar. Un maestro o grupo de maestros decide transformar sus prácticas no sólo cuando los une una perspectiva de mundo similar, sino una inconformidad que quita el sueño. Este lanzarse implica enfrentarse a discursos y prácticas escolares anclados a otras posturas de mundo, que incluso, aunque antagónicas, orbitan sobre el anhelo de una sociedad más equitativa y justa. Ser docente es llevar al aula la visión de mundo que se sueña: es procurar hacer realidad la *Ciudad de Dios*, texto en donde San Agustín expone cómo deben organizarse los asuntos humanos con base en lo que considera es la organización celestial. Al igual que el filósofo de Hipona, los maestros llevan al aula su ideal de mundo.

14 La entrevista a profundidad fue realizada por estudiantes de grado 10º a ocho docentes entre el 3 y 7 octubre.

15 El focusgroup fue moderado por tres estudiantes de grado 10º a sus compañeros, donde participaron seis estudiantes entre hombres y mujeres.



Ilustración 7. Estudiantes performadores. Foto: Karen Melo (Estudiante grado 10°, 2016).

Sólo cuando un maestro se atreve a innovar, este ideal se desplaza de la reproducción de lo establecido a una decisión reflexiva que puede estar encaminada a potenciar lo dado o a su transformación. En formación democrática, dicha dicotomía se expresa en escoger entre formar a los estudiantes para el emprendimiento lo cual implica aceptar las condiciones del mercado o resistencia a la configuración. No obstante, la variedad de utopías en juego, imprimen cierto toque de competitividad que en algunos casos se entiende como rivalidad. la Comparsa por la Paz no es la excepción, pues evidencia las contradicciones y disputas en el cuerpo docente.

... no pensemos que la comparsa es responsabilidad exclusiva del grupo de Ciencias Sociales, las otras áreas tienen mucho que aportar y decir respecto al éxito o fracaso de la comparsa. Lo único que yo quiero decirles a los maestros es que trabajemos por ella, sin egoísmos, sin sectarismos, que es una oportunidad que nos va a unificar en uno solo, que buscamos un solo objetivo que es la paz, la paz como la capacidad del buen entendimiento de los seres humanos que coexistimos cotidianamente en esta institución, ese es mi mensaje (Docente 1).

Al fracturar los límites invisibles y trasgredir dominios que en apariencia son potestad de algunas áreas de conocimiento, la comparsa genera malestar. Según parece, existe un consenso que opera a nivel de imaginario que ubica el trabajo del área de Ciencias Sociales a nivel netamente teórico. Su configuración como “ciencia” desde el paradigma positivista, imprime un aire de neutralidad que el estudioso con su bata blanca debe respetar para dar cuenta de los “hechos sociales como cosas” (Durkheim, 1997, p. 53). Entonces, involucrarse en actividades artísticas, más allá de hacer perder objetividad, es inapropiado porque no es el campo de formación.

¿Considera que dentro de las actividades que conforman la Comparsa por la Paz se fomenta la expresión artística? Definitivamente sí y creo que es la base, aunque para mis compañeros que no manejan directamente arte y el deporte debe haber conciencia que el arte no se improvisa, que antes el arte requiere auto-disciplina, requiere expresión total, sin timidez, organizada para que empecemos a posicionarla como un elemento muy importante de expresión en nuestra humanidad (Docente 3).

Esta aventura por lo desconocido suscita un mar de inquietudes. La escuela niega algunas formas de ser y estar en el mundo por esgrimir qué es lo correcto, el arte no es la excepción. La segunda parte de la comparsa es la muestra de talentos que no son potenciados o son invisibilizados en el aula. Los estudiantes suben a la tarima sin esperar la nota como contraprestación, sólo quieren mostrar lo que los apasiona y obtener el reconocimiento de los suyos¹⁶. Aparece ese currículo oculto para los maestros que evidencia las fronteras invisibles trazadas por las culturas juveniles.

Visto bajo esta nueva perspectiva, el concierto “Talentos de las Américas” se constituye en una “línea de fuga” (Deleuze, 1995), en un escape de la lógica escolar, donde se puede Ser y no lo que se espera. Por un momento, la institución cumple su cometido, les pertenece a los estudiantes,

16 La participación más destacada en 2016 fue la de los estudiantes de inclusión por factores asociados a déficit cognitivo: esos niños y jóvenes de los que tanto se habla en las comisiones de evaluación por parte de los docentes que observan con tristeza que no dan más en la parte académica, sorprenden con el valor y talento que demuestran en la tarima.

invirtiendo las jerarquías. Los ostentadores del conocimiento se reconocen carentes de saber, mientras que los estudiantes enseñan todo el potencial oculto. Una vez más, aparece Rancière dando las pistas de una pedagogía que reconoce que no se puede transformar las percepciones sin problematizar el lugar asignado.

El embrutecedor no es el viejo maestro obtuso que atiborra el cráneo de sus alumnos con conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que aplica una doble verdad para así asegurar su poder y el orden social. Por el contrario, es mucho más eficaz en la medida en que es sabio, iluminado y actúa de buena fe. Cuanto más sabio, más evidente le resulta la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más iluminado, más evidente le parece la diferencia que existe entre el tanteo a ciegas y la búsqueda metódica, y más se empeñará en sustituir el espíritu por la letra, la claridad de las explicaciones por la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y para eso, que se le explique cada vez mejor. Esta es la preocupación del pedagogo iluminado: ¿comprende el niño? No, no comprende. Encontraré nuevas maneras de explicarle, más rigurosas en sus principios, más atractivas en su forma, y verificaré que haya comprendido (Rancière, 2007, p. 22).

De ciudadanos a performadores

Piaget describe el camino que se debe transitar para convertirse en un excelente académico. La escuela que ha incorporado sus ideas a modo de dogma, enseña que lograr desarrollar el pensamiento lógico formal de un estudiante es el reto más grande. La inteligencia cognitiva se consolida de este modo en la única virtud a potenciar. El éxito se plasmará en la habilidad para resolver pruebas estandarizadas, pues un excelente resultado abrirá las puertas de ingreso a una carrera profesional¹⁷.

17 El programa “Ser Pilo Paga” es el mejor ejemplo. Se otorgan becas a los bachilleres de los estratos más bajos de Sisben con alto desempeño en las pruebas Saber 11. Evaluaciones que miden únicamente la inteligencia cognitiva y unidireccionan el mundo al ámbito empresarial. Ser diferente está prohibido.

Gardner visibiliza y pone al mismo nivel que las habilidades cognitivas, otras inteligencias, las cuales son relegadas a un segundo plano en la escuela, pues no son operativas en un escenario de economía globalizada que requiere poner todos los esfuerzos en maximizar las ganancias. La inteligencia lingüística y lógica matemática, se postulan así como las más importantes, mientras que las demás inteligencias se presentan únicamente como potenciadoras de estas o como el rezago de una etapa en la vida personal que es preciso superar. Tocar un instrumento, practicar un deporte o plasmar el ser en el lienzo pasan a constituirse en pasatiempos y no una profesión.

Kohlberg, influenciado por el estructuralismo piagetiano y el imperativo categórico kantiano, reflexiona las prácticas humanas desde el pensamiento lógico formal y propone que las acciones más elevadas son las guiadas en la autonomía bajo principios racionales universales. La escuela tendrá que respetar y orientar los estadios de desarrollo moral para configurar buenos ciudadanos: emergen las competencias ciudadanas. Una vez más, incluso en lo más íntimo, la razón se constituye en la esencia de lo humano. Razón que ha llevado a aceptar el estado de cosas, legitimar la desigualdad entre los seres humanos y aceptar la depredación-destrucción-contaminación del mundo por incrementar los niveles de crecimiento económico. Es preciso fracturar esa razón para que emerja la voz de los otros, de los que han tenido que ubicarse al límite por pensar diferente.

Estamos en un mundo donde todos los valores están confundidos, donde progresar económicamente es el fin de todo, sin tener en consideración el otro. Esto es porque estamos cargados de un terrible individualismo. Triste realidad, sólo nos importa nuestro bienestar, no importa nadie más; este mundo tiene que avanzar, debemos darle más importancia en respetar la dignidad del otro (Estudiante 3).

Performance Democrático como pedagogía de enfoque alternativo por no apelar a un “deber ser”, o reivindicación de “derechos” o a garantizar el cumplimiento de “deberes” en formación de ciudadanía, centra la atención en lo marginal, en lo que niega el rostro del otro y lo pone en inferioridad. No desde lo teórico que se ha evidenciado inoperante, sino desde lo vivencial. Sólo cambiando las prácticas se transforman los pensamientos. La escuela anquilosada, ha intentado hacer lo contrario, de ahí su fracaso

en la construcción de una sociedad más justa. Claro ejemplo es la postulación del sistema de evaluación institucional del Colegio Las Américas¹⁸.



Ilustración 8. Feria Pedagógica 2016.

El desarrollo de *capacidades* ciudadanas, en reemplazo del hegemónico en *competencias* del Ministerio de Educación, como apuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá materializado en *Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia* (2014) que orbita sobre los aportes de Martha Nussbaum (2010), es muestra clara del agotamiento de una educación que centrada en los contenidos ha olvidado la intimidad de los sujetos. Aquí, se elogia dicha iniciativa, no obstante, la apuesta de Performance Democrático como horizonte conceptual va más allá de promover capacidades como la *Sensibilidad y manejo emocional* que se encuentra a la par de *Deberes y respeto por los derechos de los y las demás*, pues la obra de Nussbaum pertenece al terreno de la filosofía normativa; reconocimiento de derechos y deberes. Aquí, la idea es cuestionar el cuadro de subjetividades.

18 Los criterios de evaluación en el Colegio IED La Américas, responden a la ponderación de tres dimensiones: personal (10%), social (10%) y cognitiva (80%). En la Dimensión personal se espera que el estudiante evidencie interés en el cumplimiento de sus deberes y reconozca sus derechos desde el manual de convivencia. La Dimensión social que se identifique con los valores y principios institucionales y mantenga buenas relaciones interpersonales favoreciendo la sana convivencia. En la cognitiva, que evidencie el manejo adecuado de los temas y procedimientos propuestos por el docente. Estas metas se enmarcan más en lo normativo que reafirmar lo instituido. Pensar diferente está prohibido.

Corolario

Performance Democrático y la Comparsa por la Paz se han constituido en el motor que transforma la práctica escolar en el Colegio IED Las Américas. Su concepción como alternativa para dinamizar la formación en derechos humanos, les ha permitido a los docentes de las asignaturas de Ciencias Políticas, Medios Audiovisuales y Filosofía reflexionar constantemente su quehacer y orientar las estrategias pedagógicas. Sin embargo, su despliegue ha suscitado críticas y posturas antagónicas en el cuerpo docente, pues la puesta en escena, sugiere el compromiso de todas las áreas.



Ilustración 9. Comparsa Acciones de Paz 2016
y Cartel Mensajes de Paz. Foto: Andrea Gil.

Las tres primeras comparsas fueron una muestra de unión, sin embargo, a partir de su sistematización surgen divisiones, pues se ha empezado a considerar el proyecto de un grupo de docentes que pretenden obtener reconocimiento delegando trabajo en los compañeros. Por el contrario, para los estudiantes, la comparsa continúa siendo uno de los momentos más esperados del año, pues permite manifestar la inconformidad con las normas institucionales, sociales y expresar la identidad personal.



Ilustración 10. Poster Final de acuerdo a Sistematización IN SITU 2016. (Diseño y diagramación: Andrea Gil).

Así, como por amor a la comparsa se realizó su sistematización que la atrapa en el concepto, por amor a ella se le ha de dejar libre, para que otros docentes puedan sentirla como propia, para que no muera por asfixia y para que brille con luz propia. La marca 2016 “Acciones de Paz” ha sido el primer paso en la tarea de expansión de la iniciativa de pasar de formar ciudadanos que hacen lo que se espera a performadores que transforman pues, incluyó las demás iniciativas de innovación de la institución.



Ilustración 11. Comunicación Informativa - Comparsa 2016. (Diseño y diagramación: Andrea Gil).

Referencias

- Ayala, A., Martínez, J., Rodríguez, A. (2016). *Caracterización del Colegio Las Américas*. Trabajo de investigación no publicado de estudiantes de licenciatura en Ciencias Sociales en la asignatura Teorías y Métodos de Investigación en Pedagogía-Sistema. Universidad Pedagógica Nacional.
- Beltrán, A; Gil, A; Torres, N. (2016). "Performance democrático". En *Aula urbana* No. 103. Bogotá: IDEP.
- Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?". En: *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la sexualidad 2*. "El uso de los placeres". México: Siglo XXI Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro - por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. V. Rodil, Trad.) Buenos Aires: Katz Editores.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá.
- _____. (2015). *Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024 (PETIG)*. Bogotá.

AMBIENTES Y APRENDIZAJE

La música carranguera: excusa para promover la lectura y la escritura en el ciclo I

MARÍA PATRICIA SIABATO PEÑA¹

Reseña

Esta experiencia busca mejorar los procesos de lectura y escritura de estudiantes del grado 1°, a través de la música carranguera como pretexto que estimula, rescata, resalta contenidos cercanos a la vivencia de los estudiantes y sus familias e invita a la reflexión.

Propone vincular a la familia como eje de formación en tanto su participación genera condiciones favorables para el desarrollo educativo en el aula y que esta valore a la lectura y escritura como pilares de la educación y habilidades humanas que permiten acercarse y forjar el conocimiento.

Si desde los primeros años de vida el niño está cerca de la lectura en familia, se desarrolla la habilidad de leer y escribir de manera natural. El lenguaje, además de ser el mecanismo por el que las personas se comunican y transmiten conocimientos, necesidades, ideas y opiniones, es uno de los instrumentos más importantes para todo niño en el proceso de

1 Docente de básica primaria del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED.

conocer su contexto y establecer relaciones con los otros. Leer y escribir, son los motores que incrementan el aprendizaje y el desarrollo en general.

Palabras clave: lectura, escritura, música carranguera, familia, capital cultural, ambiente de aprendizaje.

Introducción

El Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED se encuentra ubicado en Bogotá, en la localidad de Usme. Cuenta con dos sedes de calendario A, es de modalidad mixta y presta sus servicios en dos jornadas. Los niños y las niñas del colegio pertenecen a familias de estratos 0, 1 y 2. Su currículo está organizado por ciclos². El ciclo uno está conformado por los grados jardín, transición y 1°, ubicados en la sede B. En la sede A se encuentran los cursos de segundo de primaria a grado 11°.

Este documento cuenta la experiencia titulada “La música carranguera: excusa para promover la lectura y la escritura en el ciclo I”. En la primera parte aparece “La inspiración”, en ella se cuenta de dónde nace la iniciativa y las fuentes que le dan un fundamento teórico; en la segunda parte se muestra la experiencia, las actividades y procesos desarrollados con padres, estudiantes y sus aportes para que las dinámicas en el aula tengan sentido. En la última parte se analizan las expectativas y proyecciones, así como las fortalezas para retomar esta experiencia en otros grados.

En el proceso de sistematización dirigido por el IDEP, la experiencia se organizó, se fundamentó y se hizo conciencia de la estructura del proyecto en relación con la misión y visión del ciclo I. Hay que decir que muchas cosas quedan por fuera porque el ejercicio ha implicado delimitar. También esta experiencia se enriqueció y se fundamentó en la teoría del capital cultural de Bourdieu y los aportes de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, pues existían ideas que se concretaban en la práctica, pero faltaba un diálogo con otros autores que también pensaran estas preguntas

2 Sistema educativo en Colombia - Colombia Aprende. [Colombiaprende.edu.co
http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-235863.html](http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-235863.html)

sobre el lenguaje y la relación de las familias y la sociedad en general en su construcción.

La inspiración

El proyecto nació buscando atender una necesidad que se evidenció en el año 2013 en el grado 1°. Se observa bajo nivel de lectura y escritura, que se entiende se relaciona, por un lado, con el poco acompañamiento de los padres en los procesos escolares; y por otro, con la misma propuesta pedagógica de la maestra. Para ese año, los resultados escolares fueron muy regulares, teniendo en cuenta que se permite la pérdida máxima de un estudiante por cada cuarenta niños, si esta es mayor, afectará la proyección de matrícula para el siguiente año y en especial deja la pregunta por la labor que se realiza.

Para registrar la relación entre el compromiso de los padres, la propuesta pedagógica y los resultados esperados con los niños se utilizó una herramienta muy conocida, el diario de campo, en el cual se consignaban falencias tanto de las familias, que en muchos casos delegan a la escuela toda la formación sin comprometerse con las opciones que ellos mismos pueden aportar; como del desarrollo de las clases, las cuales tenían un carácter tradicional, fundamentadas en el método sintético, algunos niños memorizaban y pronto olvidaban; y aunque existía un diálogo permanente con las familias y se entregaba refuerzo para la casa, estos no mostraban avances.

Se consideró entonces que las prácticas debían ser más dinámicas, motivadoras, creando un ambiente rico en experiencias para la lectura y la escritura, proponiendo actividades para los padres, buscando su compromiso y vinculación. Como todo proyecto tiene un momento de inspiración, este surge al visitar un pueblo de Boyacá llamado Monguí, donde el baile y la música carranguera son actividades de integración, de felicidad, inclusive se realizan eventos dedicados al duelo, a olvidar los momentos melancólicos y a sepultar actitudes negativas denominado carrangoterapia, surge la idea de replicarla en el aula en el año 2013 como un momento de recreación.

Esto nos llevó a cambiar la rutina de las clases e integrar este género musical en todas las áreas del grado 1°, surge entonces la pregunta:

¿Cómo incentivar en los niños, niñas y padres de familia de primer ciclo del Colegio Ofelia Uribe de Acosta, el gusto por la lectura y la escritura mediante el uso de canciones carrangueras?

Indagar para darle forma

Para fundamentar el proyecto fue necesario realizar consultas sobre la importancia y valor de la música carranguera, la cual se convertiría en la excusa para promover la lectura en las familias, además este debería integrar el PEI del colegio³, la malla curricular de la institución, el contexto de las familias y las necesidades de los estudiantes.

De esta forma se decide que las canciones carrangueras serían el eje que integraría la lectura y la escritura en todas las áreas, entre tantos autores y cantantes se seleccionaron las del maestro Jorge Velosa, pues sus letras, considero, son las mejores en este género porque tienen en cuenta a los niños, al adulto, a la vida y en todas hay una enseñanza, una propuesta hacia la reflexión sobre problemas sociales, ambientales, de convivencia y de valores. Alrededor de cada canción, era necesario el proponer actividades para el aula, pero en esencia para el trabajo de padres y estudiantes en casa. “Cabe la pena mencionar que la calidad de la educación implica que todos los alumnos alcancen los propósitos educativos y los ambientes de aprendizaje se convierten en el medio esencial para lograrlo” (Romero, 1997). Esta calidad se lograría en la medida en que se promoviera y fortaleciera la participación de las familias en los procesos escolares de manera dinámica mediante el uso de canciones.

¿Por qué la música carranguera?

Colombia está dividida en seis regiones las cuales tienen representaciones musicales que las caracterizan y cuyos antecedentes provienen de las mezclas de ritmos entre indígenas, españoles y africanos.

3 “La comunidad protagonista de su propio desarrollo”.

Existen variedad de ritmos en nuestro país que contienen historia, valor cultural y social, todos son importantes pues enmarcan la identidad de nuestra nación. Para esta experiencia pedagógica nos centramos en la música carranguera, debido a la cercanía ancestral y vivencial personal, pues estas letras musicales fueron un elemento cotidiano en mi niñez, un valor cultural que se ha transmitido y se ha interiorizado de generación en generación. Este género musical tiene mayor preferencia en los departamentos de Santander, Cundinamarca y Boyacá, se interpreta con la guitarra, el requinto, el tiple y la guacharaca.

Pero además del gusto y amor por la música carranguera, fue necesario realizar consultas sobre su origen y su aporte histórico. Se encontró que esta ha sido el centro de muchas investigaciones sociales y pedagógicas que concluyen que la música carranguera cuenta con letras que, aparte de expresar sentimientos, invitan a reflexionar sobre el campo y el campesino, elementos esenciales en el progreso de nuestra nación, y que ha sufrido dificultades por el desplazamiento forzado a manos de la guerrilla, pues a partir de 1958 muchos territorios quedaron abandonados, sus habitantes llegaron a las grandes ciudades en busca de mejores condiciones de vida. Desde ese momento, inicia un proceso de acomodación en la ciudad, lo que genera un descontento hacia las situaciones sociales como el bajo salario, largas jornadas laborales, el desprecio hacia el campesino, entre otros.

Buscando el origen del término carranguero se considera que viene del regionalismo “carranga”, y este se refiere al animal muerto por enfermedad, accidente, vejez o muerte natural y el cual los dueños, para no perderlo completamente y a pesar del riesgo higiénico que esto representaba, lo vendían para hacer embutidos en muchos sitios de compra de carranga que existían en la región cundiboyacense, como lo afirma Jorge Velosa y se consigna en el estudio realizado por Renato Paone (1999).

... Y pa´ completar la cosa, y acabarla ‘e rematar, lo negociamos a oscuras, sin ver el color fatal, color que por el camino, pasó de rojo a morado, y un olorcito señores, como de perro mojado... (El carranguero, Jorge Velosa).

El significado que se le atribuye a la palabra “carranga” es interesante ya que se refiere a “rescatar” y ese es uno de los objetivos de esta experiencia, generar resistencia a sepultar los valores de familia y patrimonios

ancestrales que se han olvidado o modificado con el paso del tiempo por el auge tecnológico, el crecimiento de la ciudad, la llegada de ritmos extranjeros que hipotéticamente inciden en los procesos escolares, especialmente en el poco aprecio por la lectura y la escritura.

Es para eso precisamente que nació la carranga; para darle besos todos los

días a la vida, a la patria, al campo, a la ciudad, a la humanidad, y a todo lo

bello que implica el estar vivo, sin negar la problemática propia del vivir pero

cantándola en un lenguaje sencillo y sonoro que sólo provoca ganas de

vivir (Jorge Velosa).

Los padres aportan en el desempeño escolar

La escuela, considerada un lugar de aprendizaje y participación, debe reconocer como portadores de saberes a los padres de familia. Estos saberes, como el lenguaje, la cultura y las costumbres son transmitidos a sus hijos en alto, medio o bajo grado para luego pasar a ser conocimientos previos. Específicamente, para el grado 1º, estos se convierten en herramientas que permiten una baja o alta adaptación a las nuevas vivencias que presenta la escuela, especialmente en los procesos de lectura y escritura. Los saberes familiares se han silenciando por las nuevas vivencias en la ciudad, por la modernidad y en algunas ocasiones es la escuela la que no los fortalece ni los resalta en sus prácticas docentes, un ejemplo son los manuales de convivencia donde se menciona la importancia de la participación activa de los padres en las dinámicas de la escuela, pero en la práctica, esta se manifiesta de manera pasiva en eventos como entrega de informes académicos.

Además de la riqueza cultural, la lectura y la escritura deben formularse como elementos necesarios dentro del capital cultural, ya que cuando los padres leen o escriben en su casa el niño ve su importancia, se familiariza con estas actividades, lo interioriza y lo pone en práctica. Se logra entonces

un acercamiento natural del niño a los saberes de la escuela porque entienden que la vida del colegio se relaciona con la vida en casa, lo que genera en las familias mayores posibilidades para acceder a nuevos conocimientos y transmitirán esta actividad como una herencia familiar. Para adquirir este hábito y articularlo con los objetivos escolares, el docente debe trabajar en conjunto con los padres retomando, propiciando y promocionando actividades como presentaciones artísticas, carpetas viajeras, salida a museos, visitas a teatro, bibliotecas, la lectura de un libro, la letra de una canción, entre otras.

Para profundizar esta idea se recurrió a los postulados de Bourdieu, uno de los principales sociólogos contemporáneos, el cual realizó estudios y análisis sobre el concepto de “Capital Cultural” que además de reconocer la existencia de un capital económico, también destaca un capital simbólico que denominó cultural y que define como: “tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su ‘persona’, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital ‘personal’ no puede ser transmitido instantáneamente (a diferencia del dinero, del título de propiedad y aún de nobleza) por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio” (Bourdieu, 1979, p. 12).

La lectura y la escritura, se aprende cuando tiene sentido

Al iniciar las labores docentes en 2013, se dialoga con otros docentes quienes señalaban que el método más efectivo para el aprendizaje de la lectura y escritura era el sintético, al final del año, después de aplicarlo se concluyó que una falencia determinante era que cada asignatura se trabajaba de manera independiente y los contenidos no se articulaban generando baja motivación y bajo nivel en el desempeño de escritura, lectura y comprensión textual, un cuarenta por ciento de los niños no cumplían con los requerimientos básicos para promoverse a grado 2°. Esto llevó a cuestionar mi desempeño y a reconocer que con la rutina se pierde el deseo de conocer posturas teóricas, filosóficas, pedagógicas, y no replanteamos ni incorporamos nuevos saberes, por eso después de leer y analizar a varios autores sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura resalto a Ana Teberosky y a Emilia Ferreiro, cuyos postulados condujeron a centrar el verdadero sentido de esta experiencia.

Ferreiro y Teberosky toman como base los planteamientos de Piaget, quien realiza observaciones y análisis a sus hijos y define que los niños cuentan con esquemas mentales en los cuales incide el nivel de desarrollo biológico y la interacción con su contexto, ellas proponen el “método psicogenético” Ferreiro Emilia (1991), este método tiene en cuenta el desarrollo evolutivo, saberes previos del estudiante, y el ambiente donde interactúa por lo cual se establecen cinco niveles de escritura:

- **Nivel 1.** Reproducción de rasgos que constituyen una forma básica de escritura.
- **Nivel 2.** La hipótesis de este nivel es la diferencia entre las escrituras.
- **Nivel 3.** Hipótesis silábica: aquí el niño trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, pero en ese intento divide a la palabra en sílabas.
- **Nivel 4.** Es el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. Es un período de investigación entre el nombre de la sílaba y la representación fonética de las letras.
- **Nivel 5.** Constituye la escritura alfabética.

Es importante que en cada nivel se realicen correcciones a las producciones de los niños tanto orales como escritas, ya que el error es un elemento de aprendizaje para que ellos excluyan, reorganicen y concluyan un nuevo significado.

Después de analizar varias lecturas de estas pedagogas, concluí que el docente debe enriquecer el ambiente y el lenguaje, sin olvidar que ellos llegan a la escuela con saberes previos, los cuales se deben fortalecer en el aula con herramientas orales, escritas, gráficas, didácticas y musicales, específicas para sus edades, necesidades y gustos que, además, potencien sus deseos por leer y escribir, cumpliendo con el objetivo de generar en los niños avances en los procesos mentales para que procesen, elaboren y comuniquen nuevos conceptos.

Iniciando la experiencia

La experiencia inicia con la planeación entre diciembre de 2013 y enero de 2014. Se trabajó por tres horas diarias durante treinta días. Fue necesario escuchar más de cien canciones, analizar sus letras y articularlas con el plan de estudios del grado 1º, el contexto del estudiante y sus familias, favoreciendo la realización de actividades, tanto en el aula como en casa, de esta forma se eligieron doce canciones para cada periodo académico.

Planeación	Objetivo	Recursos materiales y humanos	Temas
febrero-marzo. Canciones El moño de las vocales. El marranito. Cuando yo me baño.	Mediante el uso de las canciones propuestas para este periodo, buscaré incentivar la lectura y la escritura en las familias del grado 102.	Videos, grabadora, diferentes clases de papel, fotocopias, colores, pegante, témperas, tapas de gaseosa, cinta, ludoteca, juguetes, fichas, dominós de animales, padres, docentes de ciclo, orientadora, y profesor de música.	El cuerpo humano, el baño diario. Normas de aseo en casa, colegio y espacios públicos. - Repaso de vocales y fonemas M, P, R Y RR. - Números del 0 al 10. - Seres vivos e inertes. - Textura, rasgado, coloreado. - El campo, la granja 1. - Valores (amor, solidaridad, respeto, entre otros).
Actividades			
	- Lectura e inferencia de imágenes. - Carrangoterapia para padres y estudiantes, taller de Socio-Afectividad (padres y estudiantes). - Dictados, discriminación de fonemas, identificación de sonidos, crear historias (oralidad). - Carpeta viajera (historias de los padres) enfatizando en el tema "Mi escuela" donde los padres escriben el momento más recordado de su niñez.	- Conteos con diferentes objetos. - Diálogo frente a cortometrajes y videos, (cuerpo humano y animales presentes en las canciones). - Diálogo frente a normas. - Lectura de canciones e interpretación de estas. - Lectura de cuentos con base en personajes de las canciones (cerdo, vaca, pajaritos, etc.).	

Música y baile con sentido

La música y el baile son herramientas de expresión de los seres humanos, utilizarla en el aula, con conciencia, genera aprendizajes significativos en los estudiantes.

Objetivo: potenciar la psicomotricidad fina, gruesa y desarrollar la capacidad de expresión a través de la música y el análisis de situaciones.

Descripción: los días lunes y miércoles se realiza el baile carranguero, se bailan las canciones propuestas para el periodo y a partir de estas se planean actividades propicias para las áreas del grado 1°. En este caso se da un ejemplo de cada una.

Área de Matemáticas: el baile permite el desarrollo de secuencias, la ubicación tempo espacial, análisis de cantidades, rápido desarrollo de las habilidades mentales, entre otros, ejemplo: el baile y números pares, bailamos y formamos grupos de 2, 4, 6, 8, 10.

Área de Lenguaje: la música y el baile carranguero son el canal para el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad, donde ellos relacionan los sonidos de las canciones con los símbolos gráficos escritos.

Área de Ciencias Naturales: con las canciones se promueve el diálogo y análisis de situaciones y temas del cuidado ambiental como la presentación de la canción “El marranito” para motivar a la institución para no arrojar papeles al suelo.

Áreas integradas (Ética y Sociales): el desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental, con la música y el baile se fortalece la autoestima, autonomía, seguridad en su manera de actuar y toma de decisiones, ejemplo: canción “Bailamos señorita” se dialogó sobre anécdotas de inclusión y respeto.

Área de Educación Física y Artística: con el baile se promueve el desarrollo corporal (gestos y movimientos) para representar situaciones

simples e interpretar correctamente los mensajes. En el área de artística se trabaja rasgado, dibujo, plastilina, pintura y creación de máscaras representando momentos, instrumentos o personajes de cada canción.

También debemos recordar que este trabajo en el aula incluye el de los cuadernos escolares y guías los cuales son una herramienta para fortalecer el conocimiento académico a través del trabajo cotidiano, pues esta queda plasmada mediante su escritura. El cuaderno explica los procesos cognitivos individuales y grupales llevando al docente a evidenciar fallencias y avances para reforzar y crear nuevas metas.

El trabajo con los padres

El diálogo y la buena comunicación son elementos esenciales en las prácticas escolares, para que ellos sean partícipes del proyecto se les contará sobre este y la importancia de la música carranguera, la lectura y la escritura en el fortalecimiento del capital cultural familiar. Por esto, la familia, como primera escuela, debe convertirse en un ejemplo compartiendo momentos de lectura, leyendo en voz alta, respondiendo inquietudes y así generar una mejor calidad de vida en términos afectivos, pues el niño se va a sentir querido, seguro, respetado y escuchado.

Visitando el aula

Objetivo: vincular a los padres en las dinámicas y estrategias pedagógicas de las clases para inspirar acciones educativas de apoyo en el hogar.

Descripción: actividad donde el padre o madre ingresa al aula a cualquier hora dentro de la jornada escolar, como un auxiliar del docente en algunos casos para acompañar a su hijo (por ejemplo, apoyar en toma de dictados o comprensión lectora).

Tardes de lectura

Esta estrategia motiva y orienta a los padres a adoptar la lectura como una actividad dinámica en casa que fortalece los valores, el afecto y la unión familiar.

Descripción: en cada periodo se realiza una tarde de lectura en el aula, donde se proponen variedad de textos, según las temáticas de las canciones carrangueras.

Carpeta viajera

Es una herramienta que permite la comunicación continua entre los padres y la escuela.

Objetivo: fortalecer la lectura y escritura para fomentar la reflexión y el actuar en el entorno familiar para mejorar el entorno en las familias del grado 102.

Descripción: esta contiene un taller para resolver en casa entre padres e hijos, luego visitará a otra familia y así sucesivamente, la carpeta será leída y respondida por todas las familias del grado y los temas que se plantean son muy cercanos a sus problemáticas cotidianas y están contenidos en las canciones como el ahorro, las metas.

Carrangoterapia

La música es un elemento que permite expresar ideas, pensamientos y emociones. La carrangoterapia mezcla la lectura, la danza, el canto y los abrazos generando aprendizajes significativos para la familia.

Objetivo: propiciar un espacio de integración familiar que contribuya a la lectura, la reflexión y la valoración de la música carranguera como medio de expresión.

Descripción: esta actividad se realiza al finalizar cada periodo académico: participan padres y estudiantes. Se enfoca en temas como la inclusión, el afecto, el diálogo, la tolerancia y pautas de crianza; se lee la canción; se dialoga sobre esta y luego se realiza el baile carranguero con una duración de veinte minutos aproximadamente; se hacen círculos; el trencito; baile en grupos de dos, grupos de tres, etc. Los niños pueden ver a sus padres como ejemplos de participación y responsabilidad que valoran las propuestas de la escuela fortaleciendo vínculos afectivos.

Los resultados

Una de las lecciones aprendidas por los padres es cómo la escuela, específicamente el docente, logra modificar visiones de participación frente a los procesos escolares pues es evidente que el acercamiento a la institución engrandece su papel de padres y enriquecen su capital cultural familiar, y aunque en ciertos casos sus niveles en lectura y escritura sean bajos, la orientación del docente los motivara a desarrollar las habilidades.

Para los niños los procesos escolares, más aún la lectura y la escritura, se convierten en un proceso cotidiano, natural, donde se desarrolla de manera dinámica y divertida.

El proceso de sistematización logró aterrizar la experiencia en el ámbito teórico y cultural que pasó de ser un proyecto de muchas actividades a una experiencia significativa, pertinente, donde la docente reflexiona, es escuchada, se autoevalúa y cuestiona su verdadero papel en el aula, a partir de esto se genera más orden y claridad en las metas que giran en torno a los procesos escriturales. Esta experiencia, está fundamenta en el aprendizaje natural de la lengua, no existe un método, el papel de la familia y la escuela es potenciar el medio con el que el niño se relaciona con el lenguaje, oral y escrito, el ambiente de aprendizaje que incluye elementos físicos, simbólicos, culturales y sociales son elementos que enriquecen al medio en el que vive y permiten que su tránsito por la lectura y escritura sea más significativo.

A nivel institucional la experiencia se socializó con los compañeros de la institución de las dos jornadas, el proyecto participó en el foro local 2015.

Año	Carpeta viajera participación	Acompañamiento de padres en el aula (asistencia mínimo 1 hora) durante el año	Asistencia a carrangoterapia	Número de estudiantes
2013	No existía	0	0	38
2014	18	15	20	40
2015	37	30	30	40
2016	38	33	33	40

Tabla 1. Comparativa. Actividades centrales de la experiencia: grado 1° (102.) Esta se realizó teniendo en cuenta la participación de mínimo un representante por cada niño.

Trabajo en aula	Pérdida de año	Niños promovidos			
		Adquisición de vocales	Leen y escriben (dictado) palabras pero no hay producción textual.	Inician la producción textual oraciones y cuentos cortos	Número de Estudiantes por curso
Clases sin proyecto (2013)	4	4	6	26	40
Proyecto Música carranguera (2014)	2	2	4	32	40
Proyecto Música carranguera (2015)	2	0	4	34	40
Proyecto Música carranguera (2016)	0	0	1	38	39

Tabla 2. Comparativa. Promoción escolar a grado 2°.

Lo que viene

Continuar con la fundamentación del valor de la familia en los procesos de aprendizaje

La visión es llegar con la experiencia a todo el ciclo 1, lograr que los padres reconozcan que sus acciones, palabras y motivaciones influyen en el proceso escolar de sus hijos y que no es únicamente la escuela la responsable de esta labor.

Dentro de cada una de sus familias existe un capital cultural que va creciendo a medida que la familia lo fortalece con relaciones de afecto, con acceso al conocimiento, permitiendo que el niño conozca la diversidad cultural en escenarios como el teatro, el cine, la lectura, la lúdica, entre otros.

Explorar las posibilidades del aprendizaje natural de la lengua

Desde los planteamientos de Ferreiro y Teberosky logro cuestionar mi visión de ser transmisora de conocimientos y cambiar la idea de que lo funcional

era el método por el cual se decidía dónde el estudiante y sus capacidades pasaban a un segundo plano a comprender que el estudiante es un sujeto activo, que rodeado de un ambiente propicio construye y desarrolla el aprendizaje. Se convierte entonces, el docente, en creador de condiciones que requieran exigencia en los procesos mentales del niño y este a la vez adquiriera madurez, seguridad y autonomía en los procesos lecto-escriturales.

Crear un ambiente rico para el Ambiente de la lengua

El desarrollo de competencias lecto-escritoras conlleva a la implementación de un ambiente de aprendizaje que difiera del aula tradicional, para favorecer el aprendizaje y hacer del mismo una experiencia espontánea y placentera, este debe incluir a la familia para que el trabajo entre padres y docentes sea equilibrado y facilite la construcción de conocimiento, realizando actividades como lecturas diarias, inventar cuentos a partir de personajes de canciones, cambiar el final de una historia, crear un cuento entre todos los estudiantes, proponer rimas con elementos del aula, realizar galerías de dibujos, escribir cartas a deportistas, leer cartas enviadas por los padres, también una actividad que ha sido interesante es que cuando ellos vayan a comunicar algo a la docente deben escribir una nota o queja en el cuaderno, esto les permite entender la necesidad de una comunicación coherente y escrita.

Estas actividades permiten realizar un seguimiento individual y una retroalimentación con el fin de tomar el error como elemento de construcción de nuevos conocimientos y observar los avances en los diferentes niveles planteados en los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

El pretexto para escribir

Cuando el proceso lecto-escritor se convierte en una actividad con gran valor para padres y estudiantes, el docente puede partir de cualquier situación como un evento, una canción, un baile, una historia, una anécdota y una noticia como un pretexto para recrear la lectura y la escritura, esta experiencia de la música carranguera espera ser una guía para que todo proyecto se realice con pertinencia y no involucrarnos en una cantidad de actividades que nos ocupan el tiempo y que en muchos casos logran desmotivar al estudiante y alejarlo de la escuela.

Algunas conclusiones

Relacionar la experiencia con los aportes de pedagogos, filósofos o sociólogos de la educación, permite al docente crecer en conocimientos teóricos y personales, dándole sentido a las prácticas desarrolladas en el aula.

Se reconoce que el proceso de sistematización es muy importante porque gracias a este se reflexiona, se es escuchado por otros, se cuestiona, se reevalúa y mejora en su labor docente, además las sugerencias teóricas ayudan a fundamentar ideas que hay en la práctica.

El trabajo de los grados iniciales en los procesos de lectura y escritura es trascendental, por eso se debe crear ambientes propicios para motivar a los estudiantes, respetando y fortaleciendo cada etapa de su proceso para que se entienda que estas herramientas son útiles a lo largo de la vida.

Un docente comprometido con su labor debe ser receptivo frente a los saberes familiares y valorarlos como elementos que aportan en los procesos del aula. Desde esta idea se debe escuchar, instruir y orientar actividades en casa y el aula que impulsen mayor interacción entre padres e hijos.

El capital cultural es un elemento que hace parte de cada familia y la escuela puede incidir para que este sea preservado, intensificado y reproducido en las dinámicas sociales.

Referencias

- Bourdieu, P. (1986) “La Escuela como fuerza conservadora: Desigualdades Escolares y Culturales”, *Contemporary Research in the Sociology of Education*. En: <http://sociologos.com/2014/10/21/reproduccion-la-relacion-existente-entre-escuela-y-desigualdad-social/>
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Buenos Aires, Argentina. 27-31 Recuperado de: http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2014/Alfabetizacion/J1_obligatoria_maestros/Ferreiro_1991_Desarrollo_de_la_alfabetizacion.pdf
- Ospina, S. (2012). *Los estudios sobre la historia de la música en Colombia en la primera mitad del siglo XX: de la narrativa anecdótica al análisis interdisciplinario Cultura escrita y educación*. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional. p. 336. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/37164/1/38772-173065-1-PB.pdf>

Paone, R. (1999). *La música carranguera*. Monografía universitaria. Escuela Popular de Arte, Medellín. En: <https://avamusica.files.wordpress.com/2010/06/la-musica->

Villamizar, A. M. (2015). *Carrangoterapia: la nueva fórmula para la depresión*. Las2orillas. En: <http://www.las2orillas.co/carrangoterapia-la-nueva-formula-para-la-depresion/>

Discografía

Velosa, J. (1981). “¿Bailamos señorita? ¡Viva quien toca!” [Disco compacto]. Bogotá: [Fondo Música [FM Discos Y Cintas]. En: https://es.wikipedia.org/wiki/%C2%A1Viva_quien_toca!

_____. (2003). “La rumba de los animales”. *Lero, Lero Candelero*. [CD]. Bogotá: [MTM Discos]. En: <https://www.musixmatch.com/es/album/Jorge-Velosa/Lero-Lero-Candelero>

Formación con aire de joven y calidez de adulto

MARY ESPERANZA ORTIZ ZARATE¹

SONIA ADRIANA SÁNCHEZ PERICO²

La educación..., tiene como misión despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas.
MOUNIER

Resumen

La experiencia que se presenta a continuación se enmarca dentro de los ambientes de aprendizaje que hoy brinda el sistema educativo, haciendo a la escuela más incluyente y pertinente para la sociedad, esta hace parte del contexto de la educación para adultos que se lleva a cabo en la Institución Educativa Distrital Charry, ubicada en la localidad décima (Engativá), educación que se encuentra impregnada de la calidez de los adultos y la volatilidad de los jóvenes, características que se unen para llevar adelante una formación para la vida, que apoyada por los docentes ha evidenciado cambios en los entornos cercanos, con la convicción de que estos pequeños cambios se verán reflejados en la sociedad.

-
- 1 Lic. Química, UPN. Esp. Ambiente y Desarrollo Local, UD. M.Sc. Ciencias Ambientales, UJTL. Colegio Charry IED.
 - 2 Lic. Ciencias Sociales, UPN. Esp. Ambiente y Desarrollo Local, UD. M.Sc. Proyectos Educativos Mediados por TIC. Universidad La Sabana. Colegio Charry IED.

En las aulas de clase se enseñan las competencias científicas y ciudadanas, se parte de los mínimos de respeto por la diversidad y por la opinión del otro y la otra, se valora la diferencia, el conflicto y se tiene la convicción de que la educación es un camino para formarse como sujetos políticos activos y como transformadores de su entorno empezando por la propia calidad de vida, valorando los pilares de la educación popular como un enfoque valioso que direcciona esta práctica pedagógica.

Palabras clave: educación, adultos, jóvenes, educación popular, sociedad.

Introducción

Contextualización

La propuesta de la educación para adultos surge en el colegio Charry IED ubicado en la UPZ Garcés Navas de la localidad décima de Engativá, en el segundo semestre del año 2012, cuando las directivas de la institución asumieron el reto de implementar y desarrollar el proyecto en pro del beneficio de la comunidad de la localidad. En un primer momento la mayoría de la población era adulta, un 70 por ciento de adultos y un 30 por ciento restante de jóvenes entre los 16 y 20 años. Se inició con seis grupos, uno por ciclo, grupos que semestre a semestre aumentaban hasta llegar a dieciséis grupos en el segundo semestre de 2016, lo que da cuenta del crecimiento del programa y la ampliación de la cobertura.

Teniendo en cuenta las disposiciones legales encontramos que en el decreto 3011 de diciembre de 1997, en su artículo 2, se dispone que “... la educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales” (educación, 1997), disposición que hace de este programa una oportunidad de atención e innovación pedagógica además de permitir asumir retos para cambiar el “chip” de la educación tradicional a la cual estamos acostumbrados la mayoría de los docentes.

Los principios básicos de esta educación son el desarrollo humano integral, la pertinencia, la flexibilidad y la participación, los cuales no se encuentran distantes de la educación formal para niños y jóvenes, pero que en algunas oportunidades no son comprendidas por los docentes, lo que ha llevado al fracaso escolar de la mayoría de los estudiantes jóvenes que llegan a nuestro programa.

Este programa educativo se encuentra estructurado por ciclos lectivos especiales íntegros, organizados de tal manera que la formación y los logros alcanzados incluyan correspondencias con los ciclos lectivos regulares de la educación básica: alfabetización, primer ciclo (grados 1°, 2° y 3°), segundo ciclo (grados 4° y 5°), tercer ciclo (grados 6° y 7°), cuarto ciclo (grados 8° y 9°); y la educación media que se ofrece en dos ciclos, quinto ciclo (grado 10°) y sexto ciclo (grado 11°). De esta manera, las personas que cumplen y finalizan satisfactoriamente todos los ciclos lectivos reciben el título de bachiller.

Las puertas de la institución se abren todos los domingos a las siete de la mañana, para atender a los estudiantes que cada ocho días llegan con expectativas a cumplir, una jornada de diez horas de estudio fraccionadas en una hora y cuarenta minutos, para un total de cinco bloques de clase, estructurados en campos del conocimiento, designado en competencias: científica (Biología, Química y Física), lógica matemática (Matemáticas), comunicativa (Español e Inglés), ciudadanas (Ciencias Sociales, Ética, Democracia, Filosofía) y tecnológico (Artes y Tecnología).

En 2014 aumentó la población de jóvenes y proporcionalmente disminuyó la de los adultos, generando esta situación nuevos retos al equipo docente, pues en la mayoría de los casos los jóvenes llegan con problemáticas académicas y convivenciales; sin embargo, la sinergia entre adultos, jóvenes y docentes ha logrado sacar adelante resultados satisfactorios para toda una comunidad educativa que le ha apostado a este proyecto.

La población que se atiende, en un primer momento se esperaba fuera de la localidad y de sus alrededores, pero para sorpresa nuestra, a las aulas del programa dominical del Charry llegaron estudiantes de Suba, Bosa, Usaquén, Soacha, Funza y Madrid, lo cual generó una gran variedad de expectativas, conocimientos, problemáticas y por supuesto, soluciones.

La propuesta de la educación para adultos y jóvenes se ha consolidado semestre a semestre, generando un espacio de formación académica

y crecimiento personal, son muchos los grupos que han surgido, pero en esta oportunidad compartiremos la experiencia desarrollada con los ciclos 5 y 6 (grados 10° y 11° respectivamente) en las competencias científicas y de competencias ciudadanas, las cuales hacen parte del equipo de trabajo de la jornada dominical del colegio Charry.

La experiencia

En las últimas décadas, la educación en Latinoamérica requiere una reflexión sobre los principales objetivos y las habilidades que se deben desarrollar para enfrentar el mundo cambiante, globalizado y sus problemáticas latentes (con mucho acceso a la información). El sistema educativo, formaliza rutinas y esquemas que no siempre cobran sentido en la realización presente y futura de la población. Esta situación agudiza las debilidades en la formación y agranda la brecha entre la realización personal y su desarrollo en el colectivo.

Dando cabida a lo que Freire denominó “educación bancaria”, es decir, entender la educación como una relación vertical en la que “(el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimientos” (Santos Gómez, 2008), siendo este un modelo pedagógico que separa tajantemente los roles de docentes y estudiantes, la educación bancaria se concibe como la narración de unos contenidos fijos, o como transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posibilidad, posibilidad que nosotras no consideramos como única, por ella se apuesta a un cambio direccionado a lo que el mismo Freire plantea cuando dice que “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1992, p. 77).

La educación tradicional, la de nuestro sistema, deja vacíos que alejan al estudiante de la construcción autónoma, de la condición humana y lo vuelve dependiente de estereotipos impuestos que le dejan poca posibilidad de realización en la sociedad, Freire plantea que el sujeto se enfrenta a “una educación domesticante, alienadora y autoritaria que inhibe la construcción de sujetos autónomos” (Jara, 2010, pág. 8).

En este contexto, cobra sentido la propuesta llevada a cabo en el Colegio Charry todos los domingos, con un grupo de estudiantes que se encuentran

inmersos en el mundo cambiante, globalizado y sus problemáticas sociales. Y que particularmente, desde sus individualidades son capaces de hacer un colectivo. Colectivo que puede cargarse de sabiduría o beligerancia según la orientación y formación que el maestro le ponga. El reto para los maestros es hacer una propuesta donde los estudiantes sean constructores de su propio cambio, y edificadores de un mundo posible para él y los suyos “siendo objetos y sujetos de la historia” (Jara, 2010, p. 10). Destacando un carácter recíproco en donde todos podemos crecer, en donde como educadoras reconocemos que el otro vale y además en donde existe “... una sincera fe en los hombres, en el poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas” (Santos Gómez, 2008).

La experiencia supone un nuevo espacio creador, un ambiente de aprendizaje en donde los estudiantes interactúan bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias para generar experiencias con sentido, experiencias que son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por el maestro. Donde convergen diferentes elementos y aspectos relevantes, haciendo una diferenciación entre la educación tradicional, formal y la educación popular.

Los pilares que se describen a continuación son la fusión entre algunos aspectos de la educación popular planteada por Paulo Freire y la experiencia de cada domingo, que genera un *espacio incluyente* acompañado del primer día, las negociaciones que se dan en el camino, un diálogo y la participación, así como, de *la realidad de los estudiantes y las diferentes disciplinas*.

La educación popular es una propuesta teórico-práctica que se construye desde las diferentes prácticas o escenarios culturales, tiene un compromiso social y político que se sustenta en la ética humanista, el diálogo y la participación, que mira al mundo globalizado actual desde la óptica de los marginados y excluidos que trabajan en pro de su liberación y se complementa con los distintos saberes que se pueden consolidar al interior del ambiente de aprendizaje dominical. Como una síntesis que ilustra su concepción, Freire dice con respecto a la educación popular: “como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha”. Es una ética de la vida, que encuentra una lectura moral y que lleva a una transformación social (Núñez, 2005).

Generar un espacio incluyente

El estudiante del “Dominical” es el joven sacado de los colegios, el señor desplazado por la violencia, la ama de casa, la madre cabeza de hogar, el hermano radicado en la capital, la joven que trabaja de interna en casa de familia, el abuelo que vive solo, la hija que consume droga, el hijo que consume alcohol, la joven madre a temprana edad, la esposa recién separada, la viuda, el soldado desmembrado, el limitado físico, el miliciano recién llegado a la ciudad, el reinsertado, el joven del hogar de paso, el obrero albañil..., estas y otras más historias son el producto de un sistema social y económico deshumanizado.

Individualidades que no se alejan de las realidades descritas párrafos atrás, donde el derecho de igualdad lo tiene todo individuo al nacer, pero el principio de la equidad pregonada por el estado y sus gobernantes queda corta y se reduce a un espacio donde se promueve el respeto y la sana convivencia con personas que difieren en situaciones sociales, costumbre y realidades.

Favorecer el reconocimiento de la igualdad desde un principio de equidad

Según la UNESCO, en el mundo hay más 781 millones de personas analfabetas, de las cuales más del 65% son mujeres y en Colombia para el año 2014 se tenía un 5,7% de analfabetos (Hernández, 2014). El compromiso para superar este porcentaje se sustenta en el aporte sustancial de la experiencia enriquecedora y constructiva de los domingos, es respaldada por el cuarto objetivo de educación para todos: *aumentar el número de adultos alfabetizados, en particular las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente* (UNESCO, 2000). Y es la condición que pone al maestro a pensar en prácticas diferentes donde tenga cabida la diversidad.

Promover un ambiente de respeto

El ambiente de respeto pone al estudiante, en un reconocimiento de “estudiante”, más no en la condición de exclusión que lo trajo a estudiar los domingos. En ese reconocimiento, él cuenta con unas ventajas; no

usa uniforme, porta atuendos que le dan identidad, revive hábitos dejados atrás hace varios años, admira al maestro y permite un escenario de aprendizaje equitativo para él y sus compañeros. Pero requiere cumplir con un horario, unos compromisos y tareas, unas normas de bienestar colectivas y unas directrices propias del sistema educativo y de la ley que regula el programa de formación para jóvenes y adultos a nivel Distrital.

Es así que en el aula conviven: paramilitar y guerrillero; rasta, punkero y barrista. Este escenario permite un respeto por el individuo desde su mismo ser y su condición (ser único), muestra su personalidad, no pierde la identidad, expresa sus ideas y comparte, siendo una parte activa del colectivo; así mismo, el colectivo respeta la diversidad y da solución a las situaciones que se desborden como el desaseo y desorden.

Mantener un ambiente de respeto es poder escuchar al otro, sugerir soluciones y manifestar cierta humildad ante tanta desigualdad. El ambiente de respeto permite una comprensión del otro, un aprovechamiento del tiempo y reconocimiento del estudiante dominical.

Nuevamente el maestro se ve retado a diseñar una estrategia para mantener esas fuerzas tensionantes, esos miedos latentes y a cambiar el rumbo de la clase a su favor y en beneficio de los estudiantes. Por lo que los contenidos curriculares y saberes específicos de las áreas no le favorecen mucho: la Filosofía Aristotélica y Los Óxidos pierden sentido porque ese discurso que se nos dio en la universidad aquí no vale. Al maestro se le admira por la oportunidad que le brinda al estudiante, por el reconocimiento que hace de él y por el respeto que muestra hacia sus semejantes. En algunas ocasiones, las relaciones personales rebosan las expectativas del maestro y el ambiente de respeto lleva también al comienzo de nuevas relaciones, formación de familias y reconciliaciones.

El ambiente dominical es una “humanización que implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo, una transformada relación fraternal” (Fromm, 1974) alejando al estudiante de la educación bancaria y llevándolo a ser feliz.

El respeto es inherente a la confianza, confianza que se deposita en el que es diferente; prestando útiles, guardando sus cosas personales, dejando al cuidado de uno lo que es de todos. La confianza mutua hace que los miedos “este me va a robar”, “este me va a lastimar, me va agredir” no asistan a clase.

El primer día es clave

Una evidencia tangible, como punto de partida, para lograr la humanización e ir dejando esa educación donde el maestro (educador que otorga) es el que enseña y el estudiante (educando que recibe) es el que recibe conocimiento (Freire, 1992, p. 75). Es el primer día de clase donde se definen; las condiciones de trabajo como mínimos para realizar el intercambio pedagógico, las normas de convivencia como el producto de un primer momento de conocimiento mutuo, partir de quiénes somos, de la diversidad que existe en el salón. Se reconoce el esfuerzo individual que implican las jornadas dominicales y se les muestra lo que la experiencia ha indicado como asuntos necesarios para trabajar lo mejor posible en cada encuentro, las reglas surgen como un mecanismo que permite la escucha, la aclaración y el respeto.

Las negociaciones se retoman en el camino

Sea de manera académico o convivencial el proceso de aprendizaje que parte de las experiencias de los estudiantes genera usualmente tensiones y diferentes posiciones que no siempre son aceptadas. La dinámica de aula propone la argumentación ya sea recordando los compromisos básicos pactados o aprovechando la coyuntura para la discusión conceptual (ver experiencias ciudadanas).

El estudiante que ingresa ya avanzado al proceso se adapta a las condiciones que se han formalizado desde el primer momento, desde la primera clase; sin embargo también se abre el espacio para que en cada encuentro dominical se evalué la convivencia y el cumplimiento de los compromisos dando cabida a negociaciones frente a planteamientos ya estipulados, siempre buscando un ambiente agradable y de sano crecimiento para todo el grupo, las discusiones siempre giran en torno a buscar el bien común y en varias ocasiones se ha logrado evidenciar los conflictos como oportunidades para mejorar y crecer, pues el conflicto siempre se encuentra presente, no tenemos estudiantes perfectos y como docentes hemos aprendido a ver el conflicto como “(...) un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales” tal y como lo plantea Xesús Jares en (Collado Gómez, 2006, p. 56) ya como se señala, la clave del conflicto no está en su eliminación y resolución de

forma justa y no violenta, sino que se debe encauzar hacia la búsqueda de resultados productivo. Es por ello que para el estudio de la estructura del conflicto se deben tener en cuenta cinco elementos: las causas que lo provocan, los protagonistas que intervienen, el proceso o forma en cómo encaran el conflicto, los protagonistas y el contexto en el que se produce.

El proceso es un elemento central para poder entender tanto la dinámica del conflicto como las posibilidades de su resolución (Collado Gómez, 2006). Jares interpreta el conflicto como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, desde este enfoque se intenta demostrar cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política ocultando las causas del conflicto, sometiendo a las personas a un conjunto bien determinado de normas y relaciones de poder. El afrontar positivamente el conflicto puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar.

Diálogo: tomemos tinto y charlemos

Para David Bohm, “el diálogo es un espíritu viviente, es una participación donde no se juega contra los demás sino con ellos”, en nuestro caso, viviente en el colectivo de los domingos. Todos tienen un objetivo tener su “diploma de bachiller”, todos hacen el mismo esfuerzo por mantenerse los domingos en cada uno de los espacios académicos, cumplir con sus compromisos y saben que la ganancia es colectiva ninguno pierde, sólo aquel que desiste se quedará en el proceso.

La acción dialógica supone la escucha y el habla, una relación horizontal fundamentada en la argumentación donde la palabra argumentada vale porque representa un colectivo en el momento del ambiente y en el contexto histórico en el que se enmarca. Este diálogo hace una sinergia colectiva que traspasa las creencias defendidas con gran carga emocional, donde hay preocupación por el que falta y por al que se le dificulta la temática dando paso a una cooperación con una cuota de tolerancia, y entonces llega el tinto para cerrar esa sinergia alrededor de su agradable aroma.

Participación

Pensar que acceder al programa de educación para adultos es participar, sería pensar que ¿Sólo con asistir al finalizar se le entregará el diploma

de bachiller al estudiante? No, la participación va más allá de esa simple asistencia, es la construcción directa del ser, del ciudadano político, que empieza a transformar su historia y la de quienes lo rodean, llámese; familia, compañeros, amigos...

Si cada estudiante no se expone, no habla, o no dice lo que le interesa no se verá permeado por las posibilidades que le ofrece el espacio apoyadas en la dialéctica de Platón con el cuestionamiento constante, enfrentando las posturas del estudiante, buscando que las fundamente y se deje seducir cuando no hay razón, el ejercicio cobra sentido para ambos.

La preocupación por una educación equitativa para todos viene desde hace varios años, sin que pasen de ser adaptaciones al sistema imperante de los países en desarrollo; masificar, tener cobertura y producir mano de obra barata en el mejor de los casos. Así, otras instituciones montan los horizontes institucionales desde la asistencia del estudiante y el dinero que puede ofrecer por el servicio educativo, sin embargo, el estudiante que asiste al Colegio Charry tiene un valor agregado en su práctica, porque este ambiente permite la participación activa, permite adoptar una posición frente al conocimiento que adquiere y permite una integración directa entre los miembros de un conjunto dinámico, enmarcado en los pilares de la educación popular.

Partir de la realidad de los estudiantes

Explotar desde sus habilidades y aptitud frente a la vida

El diploma de bachiller es un anhelo imperante dentro del colectivo, superando sus propias expectativas y siendo ejemplo para los suyos, este anhelo permite potenciar las habilidades de los estudiantes como el liderazgo, el trabajo en equipo, la solidaridad y la construcción de una realidad mejor para sí mismo, con esfuerzo. Dejando un poco ese sentimiento de impotencia frente a lo que no puede cambiar y tratando de cambiar su estilo de vida “la lucha con esta sociedad, no es sólo una lucha con el enemigo externo, con la burguesía, sino consigo mismo, con esos hábitos y vicios destructores y humillantes del sistema capitalista. El proletariado no puede ahorrarse ninguna autocrítica, pues sólo la verdad puede aportarle a la victoria” (Lukács, 1984, p. 166).

Conocer de sus realidades, de sus historias de vida, algunas más complejas que las nuestras, hace más sensible al maestro, lo lleva a fortalecer la dimensión espiritual del ser y a pensar que su vocación va más allá de dar un conocimiento, o enseñar unos saberes, lo transporta a entender la esencia del ser humano y sus necesidades.

Pese a lo que tedioso que pueda resultar “estudiar un domingo” dar al estudiante un tiempo breve para contar una anécdota, dar su punto de vista, opinar frente a la temática y hasta echar un chiste, crea los invisibles de cordialidad y compañerismo. Estos detalles quedan en la memoria individual y grupal.

Los recuerdos se prolongan en el tiempo hasta el punto en que, al cruzarse estudiante y maestro en la calle después de unos años, resulta un encuentro grato y de admiración como fomentar momentos de bienestar en cada uno de estas personas.

Partir de sus oficios, talentos y capacidades

Conscientes de la importancia del aprendizaje y enseñanza de la diversidad científica y del desarrollo de competencias, este ambiente de aprendizaje se encamina a la construcción y apropiación de un saber que pueda ser aplicado en las diferentes situaciones que se le presenten a un individuo en la vida y las diversas acciones que este puede realizar en la sociedad, generándose, de esta manera, una conciencia para sí y una conciencia en sí, que haga de nuestros estudiantes unos sujetos políticos de acción, capaces de crecer y transformar su entorno para la búsqueda de mejores condiciones en su calidad de vida.

Un valor agregado a nuestra labor docente de los domingos, es que encontramos en la realidad de los estudiantes una herramienta valiosa para el buen desarrollo de nuestra clase, por compleja que esta sea (Filosofía de Sócrates, estructura atómica), dando también cierto grado de importancia al conocimiento preconcebido, acertados o no, del estudiante. A la par, se genera una atmósfera agradable y personal en la clase.

La experiencia hace diferencia disciplinar

El esquema del programa dominical da al estudiante cinco espacios disciplinares que cubren la jornada dominical a continuación se relata la

experiencia desde dos espacios (competencia científica y competencia ciudadana) de las cinco competencias trabajadas.

La experiencia desde la competencia científica por Mary Esperanza Ortiz Zarate

Contrario a “La educación bancaria se concibe como una narración de contenidos fijos o como transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible” (Freire, 1992, p. 75). Para el caso de la competencia científica entrelaza los pilares de la educación popular (*un espacio incluyente, un diálogo*, la participación y la realidad de los estudiantes) con la narración del ambiente y de aprendizaje dominical. Ideas que en cada sesión pueden ser la razón de la clase como ambiente de aprendizaje. Donde el objetivo curricular no se cumple en su totalidad, pero se dan orientaciones que, al ser aplicadas o tenidas en cuenta en su contexto mediático, favorecen su formación y los aprendizajes.

¿Qué oficio tenemos...? Los conocimientos que tienen los estudiantes que realizan oficios como; electricista, soldador, mantenimiento de electrodomésticos son el punto de partida para hablar de la “transformación de la energía y su relación con la materia”, sin embargo para ganar mayor participación (puede que en el grupo no haya ningún estudiante con estos oficios) se parte de los fenómenos eléctricos cotidianos como “la sombra de luz que deja la plancha después de ser usada varias horas, o la ropa que queda electrizada después de una calurosa jornada o la corriente eléctrica que pasa de la puerta del carro al cuerpo a través de la mano”. Ahí se permite una participación amplia porque todos han vivido estos fenómenos eléctricos, también es el punto de partida de la organización microscópica de la materia, ver la estructura atómica. Temas que no son triviales y no generarían mayor interés si son tomados sólo desde la teoría.

Algo de Calidez del adulto mayor... Reconociendo que el conocimiento ancestral que ha venido, de generación en generación, transmitido a través de la oralidad en el ámbito familiar y ahora compartirlo con personas ajenas a esa realidad da un valor al ambiente de aprendizaje dominical en competencia científica. Tiene mayor valor cuando este conocimiento

se encuentra estrechamente relacionado con el saber que tiene el maestro gracias a la formación disciplinar y es reforzado. Así, la sal común (cloruro de sodio) es un conservante natural, sanador o seca heridas, da sabor a la comida, disuelta en agua aliviana la molestia muscular, relajante y limpia; la leche de magnesia o Milanta (hidróxido de magnesio) previene la gastritis, el reflujo y la acidez gástrica, pero es excelente antitranspirante y cura considerablemente la piel después de una insolación. En estas experiencias entra en juego una dinámica donde se aporta y construye en conjunto un aprendizaje colectivo.

En cuanto al desarrollo curricular, si bien hay que atender a los lineamientos del Ministerio de Educación, existen factores limitantes en el programa como el tiempo y el contexto que hacen al maestro responsable de la selección de contenidos y que estos den respuesta a las pruebas externas como Pruebas Saber 11°. Entonces, se consolidan temáticas que permiten al interior del ambiente de aprendizaje poner a prueba las habilidades mentales del estudiante y favorecer la apropiación de conocimiento como: relación materia-energía, funciones químicas inorgánicas, mezclas y separación de mezclas, acidez, en un laboratorio casero, en estructuras o maquetas de ciclos biológicos, o sencillamente con un ejercicio de postura y respiración, evidenciando el constructo desde la escuela, representada en el maestro y sus contenidos curriculares y el estudiante.

La experiencia desde las competencias ciudadanas por Sonia Adriana Sánchez Perico

Las competencias ciudadanas en los ciclos 5 y 6 se encuentran conformadas por un abanico de ciencias sociales que al igual que en la educación tradicional, pretenden ser enseñadas en un corto tiempo y con mucha temática por abordar. Me refiero a la Filosofía, Ciencias Políticas y Económicas, Democracia, Religión, Ética y Valores, y si se alcanza, un repaso de Historia y Geografía.

Ante esta situación temáticamente compleja, como docente le he apostado a que en nuestro ambiente se fomente por un lado, el aprendizaje autónomo dando lugar a que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje con consultas o compromisos cortos que nos permitan generar una discusión acerca de la temática a trabajar, o cual ha permitido comparar y evaluar los conocimientos existentes, además que nos

ha ayudado a salir un poco de la especulación propia a la que nos llevan los medios de comunicación. Este ejercicio permite generar espacios de interacción entre los estudiantes, en los cuales el aprendizaje se construye conjuntamente de manera que se enriquezcan la producción de saberes con el trabajo colaborativo y se reconoce la importancia de las ideas de los demás.

El diálogo, la escucha y la sana discusión se convierten en las mejores herramientas didácticas de la clase, es interesante escuchar la diversidad de conocimiento que tienen los adultos frente a los acontecimientos históricos del país. La historia moderna y contemporánea es más rica conocerla y aprenderla cuando nos la cuentan quienes la vivieron más de cerca, haciendo uso de la tradición oral como estrategia para el desarrollo y la formación del pensamiento histórico. Sin embargo, no nos quedamos solamente con lo que se “cree” o se “piensa”, se hace necesario proporcionar un sustento teórico, histórico a estas posiciones y ahí entra a jugar un papel importante el docente, pues es quien direcciona este conocimiento y es también allí en donde cobra importancia la autonomía evidenciada en la consulta o compromiso realizado.

Y para la formación de ciudadanos qué mejor que hablar de actualidad y coyuntura nacional e internacional, porque aquí cobran gran importancia esos temas que para algunos resultan aburridos y “ladrilludos”; ¿Qué es eso de economía y política?, en este espacio formativo estos temas son relevantes porque son parte del diario vivir de quienes llenan las aulas. La mayoría aprovecha este espacio para expresar su inconformismo y para hacer un recorrido por la historia del país, quiénes nos han gobernado, quiénes han sido “buenos” y quiénes “malos” y por qué el país está en las actuales condiciones. En estos debates se evidencian posiciones encontradas que, a pesar de lo ardiente del tema, no se sale de control porque se evidencia el respeto por la opinión del otro y además, la opinión de la “profe” cobra importancia para cada uno de ellos.

El diálogo y el respeto por el pensamiento del otro nace de una idea dialógica que no es reciente, si nos remontamos a la filosofía de la antigüedad encontraremos en los “Diálogos de Platón” que la pregunta se convierte en un elemento de diálogo y discusión en donde los argumentos buscan validez más no poder; el aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación del ámbito educativo y conlleva un importante potencial de transformación social.

En este sentido y convencida de que la educación es la mejor forma de construir ciudadanía con sujetos políticos capaces de pensarse en un sistema diferente, en donde exista una conciencia ético-crítica, le apuesto a un mejoramiento cognitivo y a un pensamiento crítico que será producto de la liberación de las mentes que llegan domingo a domingo a las aulas “... el acto pedagógico crítico se ejerce en el sujeto mismo y en su praxis de transformación: la liberación así es el “lugar” y el “propósito” de esta pedagogía” (Dussel, 2002, p. 439) en (Santos Gómez, 2008).

En mi clase busco mostrarle a mis estudiantes que los saberes de las ciencias sociales contribuyen a una formación integral y crítica, útil para ayudarnos a formar nuestro juicio político sobre el presente, entendiendo lo político como la actividad totalizadora y reflexiva, que a cada cual compromete sobre el conjunto de los problemas que nos afectan a todos.

La proyección

“La declaración mundial de educación para todos, respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”, (Jomtien, 1990) sustenta el ambiente de aprendizaje vivenciado el domingo en el colegio Charry, proyectando al individuo a desarrollar su talento y capacidades, forjando el espíritu cívico e incentivando para mejorar su calidad de vida.

La experiencia se proyecta en aspectos que hacen un ambiente de aprendizaje diferente: el diálogo, la participación y el reconocimiento se leen entre líneas de este escrito, sin embargo, así como la práctica se lleva a cabo con personas y sus realidades se pensaría que hay tantas proyecciones como personas que participan del programa y pasan por el ambiente de aprendizaje.

Potenciar el diálogo

El diálogo es una fuerza pujante, en el ambiente de aprendizaje dominical, es una oportunidad para ganar más tiempo con los jóvenes y los saberes de los adultos mayores en una sola fusión; los jóvenes, son ácidos a charlar con un ajeno a su realidad, les cuesta comentar sus necesidades y el maestro intuye una timidez o temor en él a expresar su punto de vista por ser rechazado antes. Por el contrario, el adulto mayor con la tranquilidad que le dan los años y la experiencia de vida que dejan estos, puede compartir con facilidad su bagaje espiritual y conceptual que lleva consigo a donde quiera que vaya. Entonces allí se encuentra la oportunidad de potenciar *La formación con aire de joven y calidez de adulto*, pensando en hacer un cambio dentro de lo rutinario y tedioso que pueda ser el programa que ofrece el sistema educativo para esta población y los individuos potencialmente útiles a la sociedad, tan útiles en momentos coyunturalmente político, social, económico y ambiental como el actual.

Grupos combinados

A partir de la experiencia, podemos decir que la idea de los grupos combinados, es decir, que interactúen en un mismo grupo de jóvenes y adultos es fructífera, ya que se evidencian aspectos de autorregulación, compañerismo y hasta complicidad entre unos y otros, resulta gratificante ver cómo los jóvenes respetan a los adultos por la diferencia de edad, cómo se preocupan por esperar a que su compañero mayor copie o por explicar lo que no le es tan sencillo de comprender.

Y por supuesto el adulto que “adopta” al joven para “que salga adelante”, que le lleva tinto al “muchacho” para que no se salga a perder clase, el que llama la atención por no hacer silencio o por no cumplir con el compromiso adquirido. En este espacio se hace posible vivir y convivir, independientemente de la edad, estrato, condición sexual y legal, aquí todos cabemos y nuestras ideas llegan para ser reafirmadas o transformadas y hasta ahora la idea primordial de respeto y transformación ha sido evidenciada.

Referencias

- Freire, P. (1992). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1974). *El Arte de Amar*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, M. (9 de Julio de 2014). *DESALAMBRE DERECHOS HUMANOS*.
Obtenido de: Dos tercios de los 781 millones de analfabetos en el mundo son mujeres: http://www.eldiario.es/desalambre/educacion-alfabetizacion_0_300620161.html
- Jara, O. (2010). Educación Popular y Cambio Social en America Latina. *Oxford University Press ans Community Development Journal*, 10.
- Lukács, G. (1984). *Historia y Consciencia de Clase*. Madrid: Sarpe.
- Núñez, C. (2005). *Educacion Popular: una mirada en conjunto*. México: Decisio.
- Santos Gómez, M. (Enero-Abril de 2008). *Revista Iberoamericana de educación*.
Obtenido de <http://rieoei.org/rie46a08.htm>
- UNESCO. (2000). *Objetivos de la Educación Para Todos*. Dakar.

El cuento y un campamento para contarlo

JENSY CALDERÓN OBANDO¹

Introducción

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él.

ARENDT

El acto educativo es en sí mismo un compromiso y una responsabilidad social, que lleva implícita la formación de los sujetos, la reflexión constante en torno a la práctica docente, y un inacabado proceso de problematización, contextualización y creatividad. Entendido de esta manera, el acto educativo es un acto de investigación.

Los docentes como investigadores deben abrirse a la vida. En general las instituciones educativas crean mecanismos que las encierran y separan de la vida. Las disposiciones curriculares y la interpretación de la normatividad que las regula, se conjuntan para impedir que a la escuela entren problemáticas o acontecimientos de fuera; cuando a pesar de ello

1 Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de apoyo en Educación Física para la Primera Infancia. Colegio Antonio Nariño IED, sede B, Jornada Única, Localidad 10, Engativá.

penetran, no son asumidos como parte de la interacción educativa, sino aislados o relegados a otras dependencias no pedagógicas. Parte de la responsabilidad social del docente es reconocer al otro como sujeto que hace parte de una cultura, con prácticas sociales que lo constituyen, formas de ser y actuar que lo hacen diferente y, propiciar espacios de aprendizaje que contribuyan a la interacción, reconocimiento y reflexión de dichas subjetividades. Siendo así, el acto educativo no puede ser visto como un hecho institucional estático destinado a la transmisión de saberes, sino como un hecho vivo, vinculado de manera orgánica con la producción de lo cultural y lo social. Tanto la educación como la investigación –en este contexto– son instrumentos fundamentales para la creación.

De acuerdo con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2015), la sistematización de experiencias a través del acompañamiento in situ como estrategia de formación docente, significa formalizar el propio hacer, conceptualizarlo y generar condiciones para sostener su acción (Caicedo, 2015). En este sentido, la formación docente es un proceso de cualificación que se recrea y actualiza en la misma práctica pedagógica en un trabajo reflexivo mediado por el diálogo y la escritura, brindando la potencialidad de cultivar ideas, proyectos y cualificar el acto educativo.

En este contexto, la presente sistematización “*El cuento y un campamento para contarlo*”, es una experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño, en el grado jardín, que corresponde al campo de la educación inicial de la primera infancia en la línea de intervención de ambientes pedagógicos.

Es preciso indicar que en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se determina que las prácticas institucionales deben estar enmarcadas en *Aprendizajes Significativos*, entendidos como aquellos procesos que le permiten a los estudiantes reorganizar la información a partir del encuentro de relaciones entre nuevos conocimientos y el conocimiento previo, a través de la jerarquización de ideas y estructuras de pensamiento, lo cual le permite representar y asimilar el mundo social y físico. Este enfoque implica para los docentes, generar estrategias y espacios en las experiencias educativas diarias que permitan el diálogo, la escucha, la participación y la construcción de todos los estudiantes de primera infancia.

Ahora bien, con el fin de aportar a la construcción de líderes planteada en el PEI en su horizonte institucional, la intencionalidad de la primera

infancia se enfoca en propiciar espacios de participación donde los niños y niñas puedan fortalecer su autonomía, autoimagen, autocontrol y saberes, entre otros, lo cual conlleva a la construcción y al desarrollo integral de habilidades y capacidades del sujeto con todas sus dimensiones que le permitirá una interacción con su entorno basada en el reconocimiento y respeto por el otro. En este sentido, las experiencias que se planteen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben ser aquellas que les permitan a los niños y niñas interactuar en diversos contextos, y que conlleven a su crecimiento integral, tanto a nivel personal como social.

Es en este contexto educativo donde se da cabida al campamento, un encuentro que se desarrolla al finalizar la semana, creando –junto con los niños y niñas– un ambiente de campamento, que consiste en armar carpas o tiendas y posteriormente una reunión en círculo en torno a una hoguera y en este ambiente de acogida, magia y ritualidad se genera una disposición para escuchar un cuento que ha sido escrito por la docente atendiendo a una problemática emergente en el aula de clase. Después del momento del cuento se comparte un malvavisco asado al calor de la brasa y los niños y niñas juegan libremente en las tiendas que han construido.

A modo de contextualización: la educación inicial para la primera infancia

El grado jardín (4 años de edad) pertenece al campo de la educación inicial para la primera infancia. Así que, tomando como referente fundamental los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2012), esta se asume acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal. Se entiende entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas. En esta perspectiva persigue como objetivos: atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y niñas; promover el desarrollo armónico e integral de niños y niñas a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto; y, orientar y asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y niñas.

Es imperativo señalar que la experiencia se desarrolla desde el cargo de docente de apoyo en Educación Física para la primera infancia. Esta

labor consiste en posibilitarle a los niños y niñas ambientes novedosos, rincones de aprendizaje, talleres creativos para favorecer el desarrollo integral, garantizando la presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como pilares y condición indispensable para el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas.

En tanto que la luz de los Lineamientos Curriculares es la que argumenta y direcciona la experiencia y, el reconocimiento y potenciamiento del desarrollo infantil son los objetivos fundamentales de dichos lineamientos, es preciso mencionar, que el desarrollo infantil es asumido desde la perspectiva de ciclo vital, en la que se asume que el desarrollo es un proceso que comienza con la vida y termina con ella. El desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional, está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. A través del desarrollo, niños y niñas construyen formas de comprender e interactuar con el mundo progresivamente más complejas y elaboradas, en virtud de la permanente interacción con las múltiples influencias de su contexto; estas formas de comprensión e interacción, presentes en cada momento de la vida, constituyen en sí mismas plataformas para la continuidad del desarrollo humano (p. 27).

Para favorecer dicho desarrollo integral la educación inicial cuenta con unos principios fundamentales en los que reposa su sentido, acción y coherencia. A saber: Reconocimiento de la individualidad y la diversidad; Reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos-as; Reconocimiento de los intereses; La reflexión y la búsqueda de sentido de la experiencia; La construcción de ambientes pedagógicos favorables para el desarrollo de niños y niñas; El buen trato; La investigación e indagación; El reconocimiento de la incertidumbre en el trabajo pedagógico; La coparticipación con la familia.

Para finalizar, la Declaración de los Derechos del Niño en su artículo 7, señala: [...] El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas las cuales se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Sobre la experiencia

El reconocimiento de la incertidumbre en la labor pedagógica –tal como señala el Lineamiento Curricular–, permite el acercamiento al campo

de la creatividad, de la posibilidad de inventar y convertir los hechos casuales en acontecimientos o experiencias significativas, productoras de aprendizaje, conocimiento y crecimiento (2012, p. 42).

Es en el marco de la incertidumbre donde surge la actividad del campamento. A consecuencia de una socialización acerca de ¿Qué se hizo el fin de semana? Los niños y niñas demostraron interés por experimentar acampar, tras escuchar la vivencia de su maestra. Se planeó una actividad cuyo objetivo era acercar a los niños a la vivencia, tratando de identificar el conjunto de las prácticas que componen al campamento, escoger un lugar, armar las tiendas, hacer fuego y reunirse en torno a él, compartir historias, leer cuentos, compartir un malvavisco y dormir en las tiendas. Fue una actividad exitosa, en tanto implicó novedad, imaginación, asombro y participación por parte de los niños y niñas.

De la actividad a la acción

La actividad desarrollada dejó sugerencias y reflexiones. Varios niños y niñas sugirieron volver a salir de campamento, esto y la activa participación desencadenaron un proceso de reflexión de la práctica docente, cuestionar por qué había sido tan llamativa la actividad, en qué se diferenciaba con respecto a las demás actividades, qué fue lo más importante y cómo se podría dotar de intencionalidad pedagógica, fortalecer el reconocimiento por el otro, el respeto a la diferencia y el acercamiento genuino a la literatura (Arendt, 1999).

El principio de la reflexión y búsqueda de la experiencia en la educación inicial, indica que la actividad por sí sola no constituye experiencia; la experiencia como ensayo o experimento supone reflexión y expectativa frente a las consecuencias que fluyen de ella. Cuando la acción produce cambios que son pensados y aprovechados para el crecimiento, entonces la vivencia se llena de sentido, se vuelve significativa. Esto implica que el sentido de la acción pedagógica está en la posibilidad de que los niños y niñas tengan verdaderas experiencias y se abandonen las acciones mecánicas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 42).

Es en el proceso de reflexión de la práctica pedagógica, donde se consolida la experiencia como un proyecto de aula que tiene la finalidad de posibilitar el encuentro, propiciar el reconocimiento y respeto por el otro,

y –lo más importante– a través del cuento, atender problemas o situaciones que surgen al interior o fuera del aula de clase, siendo el cuento un dispositivo de acción que de manera creativa favoreciera los procesos de reflexión de los niños y niñas.

Siendo así, la práctica pedagógica se asume sobre dos conceptos que le dan sentido: la acción y la experiencia. Entendiendo el primero como un hacer que está guiado por unas finalidades y que a la vez está determinado por ellas, es decir, el fin direcciona la acción, esto con la intención de evitar caer en actividades caprichosas, discontinuas, autoritarias. Toda acción sugiere un plan para establecer el uso ordenado de los medios para alcanzar el fin. Arendt (1999) afirma en un discurso que [...] *actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar o poner algo en movimiento* (p. 201). Este concepto de acción lleva implícito un carácter social, la acción es pluralidad que se realiza en un colectivo y crea a su vez un vínculo entre acción y palabra.

De acuerdo con Dewey (2001) la experiencia incluye un elemento activo y uno pasivo, particularmente combinados: el activo es ensayar, experimentar. El lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando se experimenta algo, se actúa sobre ello, se hace algo con ello; después se sufre o padece las consecuencias. Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás o hacia adelante entre lo que se hace a las cosas y lo que se sufre o goza como consecuencia. Por esta razón, hacer se convierte en ensayar: un experimento con el mundo para averiguar cómo es y sufrir se convierte en aprendizaje, en el descubrimiento de la conexión de las cosas.

El cuento...

Un dispositivo de la acción

De acuerdo con el diccionario, un dispositivo es una pieza o conjunto de piezas o elementos preparados para realizar una función determinada y que generalmente forman parte de un conjunto más complejo. El dispositivo es una herramienta que permite la interacción de los sujetos que hacen el acto educativo.

Disponer es, según el diccionario, colocar o poner personas o cosas de una manera determinada. Una disposición se ejecuta sobre la base de un

conjunto ordenado de acciones que crean un cierto tipo de condiciones para que las relaciones sociales puedan darse. Las acciones se realizan periódica y repetidamente. Una acción se ejecuta a fin de generar un efecto que se convierte en el punto de partida para una nueva acción. Visto de esta forma el cuento –en esta experiencia– es un dispositivo de acción que posibilita la reflexión en torno a una problemática subyacente, sin embargo, para que el cuento tenga lugar es necesario estar dispuestos. El *campamento* es un escenario ritualizado de manera pedagógica que propicia la disposición por parte de los niños y niñas para escuchar el *cuento* y permitir sentirse afectado por él. La importancia de la disposición radica en la armoniosa interacción y reflexión que genera el dispositivo.

El cuento, un acto de reflexión y creación docente

Al interior del campamento el cuento constituye el ritual central de la experiencia, dado que su intencionalidad pedagógica es la de favorecer el pensamiento reflexivo en los niños y niñas, al sugerir soluciones a problemáticas que surgen dentro y fuera del aula de clase.

El cuento pretende convertir el mundo de la vida en el principal referente de experiencias, permitiendo abordar problemas reales que afectan a los estudiantes, no por su condición de estudiante que debe satisfacer la demanda de la docente, sino por su condición de ser humano; por lo tanto, el ejercicio docente se convierte en un acto problematizador, dado que debe identificar qué situaciones o acontecimientos afectan la armoniosa interacción del grupo o inciden directamente en el desarrollo integral de los niños y niñas. De hecho, el Lineamiento Curricular 2012 reconoce a la literatura como el arte de jugar con el lenguaje –no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas. La literatura impulsa a crear, recrear y expresar emociones, sueños y preguntas, en un lenguaje simbólico que resulta fundamental en el desarrollo infantil.

Es preciso aclarar que –para esta experiencia– el cuento es una creación de la docente que parte de problemáticas sociales, familiares, médicas o académicas que afectan a los niños y niñas, reconociendo la singularidad y diversidad de cada uno de ellos y ellas.

Luego de identificar la situación particular, se diseña el cuento en el que los niños se sientan identificados con los personajes, para ello, es indispensable la participación y colaboración de las familias, en tres sentidos:

- Ayudan a identificar la situación particular, bien sea médica o familiar que puede estar afectando al niño o niña.
- Hacen una descripción de los gustos y formas de ser y actuar del niño o niña al interior de su hogar, esto para asegurar que el protagonista se sienta identificado con el personaje en el ritual de leer el cuento.
- Las familias fortalecen el proceso reflexivo que se generó en el campamento para favorecer el mejoramiento de la problemática.

Resulta preciso mencionar que la efectividad del cuento como dispositivo de la acción esta en ofrecerle a los niños y niñas la oportunidad para establecer conexiones entre el cuento y situaciones de su vida cotidiana. El cuento permite, –de acuerdo con el Lineamiento Curricular– reconocer que los niños y niñas son interlocutores válidos y posibilitar su participación y vinculación como actores que construyen y propician dinámicas para su formación y desarrollo (2012, p. 47).

Estructura del cuento

Los cuentos elaborados comparten algunas características que los hacen pertinentes para la intencionalidad pedagógica y sugerir soluciones a las problemáticas emergentes. La preparación para asistir al campamento, requiere la elaboración del cuento que será leído en el encuentro y en torno al fuego. Con esto se busca, identificar una problemática personal, médica, familiar o, una situación particular en la que un niño o niña se sienta afectado y a su vez, afecte la armonía del grupo. Posteriormente, se aborda a los padres de familia para investigar con ellos qué situación puede estar desencadenando un comportamiento diferente en el niño o niña. Luego de comprender qué situación se está viviendo, se les comenta a los padres acerca del campamento y la elaboración del cuento, para que ellos describan los gustos de sus hijos y así lograr diseñar el cuento, de forma tal que el niño o niña se sienta identificado. Seguidamente, la

maestra toma los aportes de los padres de familia, la situación en particular que está afectando al niño o niña y las posibles opciones para que puedan reflexionar y decidir sobre su situación y la forma de asumirla.

- **El nombre.** Cada cuento tiene nombre propio y debe invitar a imaginar el desenlace de la historia e identificar quién es el personaje central.



- **El protagonista.** Dado que pretende abordar alguna problemática particular, los cuentos identifican a un personaje central sobre el cual se desarrolla la historia. De esta manera, es preciso acudir a la familia para que después de reflexionar sobre la situación que se está viviendo, los familiares expresen detalladamente los gustos del niño o niña, las actividades que realiza en casa, el rol que desempeña al interior del hogar y las cualidades más sobresalientes. Se organiza la información recibida y se describe el personaje principal con sus virtudes, cualidades y gustos, para que el niño o niña se sienta identificado con el personaje del cuento de una manera positiva.
- **La situación problema.** Es un cambio en el comportamiento o en la salud del niño o niña que se manifiesta de diversas formas (agresión, introspección, inactividad, falta de apetito, etc.), afectando las dimensiones del desarrollo y repercutiendo en la dinámica del grupo. De esta manera, la docente recurre a la observación, la entrevista a padres y a maestras para identificar en conjunto, los cambios en el comportamiento y poder comprender con la familia qué situación puede estar viviendo el niño o niña que lo afecta de

forma tal que su problema repercute en la convivencia del grupo. Para lograr plasmar la situación problema en el cuento, es preciso comprender a profundidad la raíz de la situación que afecta al niño o niña para poder describirla de forma tal que se sientan identificados con la situación que está viviendo el protagonista del cuento. Sin embargo, aunque las situaciones problemas sean complejas o –de alguna manera– crueles, se expresan de forma creativa y contextualizadas con el cuento mismo.



- **Elemento ruptura.** Momento en que el cuento presenta un giro inesperado, una situación sorpresa que determina las futuras acciones de los personajes. Dado que el cuento está contextualizado en la situación problema de un niño o niña particular, el elemento ruptura presenta una situación en la que el protagonista reflexiona sobre la posición o perspectiva inicial, en la que tenía una única mirada y forma cegada de asumir la situación problema. Esta forma de volver a reevaluar lo que se hace o se piensa con respecto al problema, permite a los niños y niñas la posibilidad de pensar que frente a la situación expresada existen otras formas de actuar que son más creativas y en las que se pueden sentir más a gusto. Es de esta manera, como el elemento ruptura introduce de forma –tal vez– seductora una inesperada mirada a múltiples posibilidades.



- **La solución.** Es la posibilidad de demostrarle al niño o niña que existen muchas posibilidades respecto a su situación problema y que tienen la posibilidad de decidir para actuar. Para llegar a las posibles soluciones, es preciso mencionar que la maestra ha debido dialogar con la familia para identificar con ella las posibles alternativas para que el niño o la niña pueda decidir. Es decir, las familias se comprometen a hacer reales las opciones que el cuento sugiere y apoyar al niño o niña en la decisión que ha tomado. De esta manera, al interior del cuento, la solución se presenta como un abanico de opciones que el protagonista experimenta en desenlaces alternativos y que le permitieron reevaluar su pesimista mirada inicial con respecto a su problema. Siendo el protagonista quien busca nuevas miradas y nuevas opciones de actuar, la solución se presenta de forma sugerente, para que el niño o niña en particular, elabore su propia reflexión acerca de su situación y de la manera de actuar frente a ella.
- **La inclusión.** La experiencia del campamento es una invitación al encuentro, en torno al respeto, la tolerancia y el reconocimiento. Es por ello que la inclusión es parte de la estructura del cuento, dado que la maestra pretende –entre otras cosas– hacerle saber al niño o niña que asume la situación problema que no está solo y que en las personas que están a su alrededor puede encontrar cariño, apoyo, compañía, amistad, etc. Y así mismo, reconocer a los demás niños y niñas –los que no son protagonistas en ese momento– que también son personas importantes, que tienen muchas cualidades y que pueden ayudar a sus amigos y a la vez recibir ayuda de ellos. Siendo así, de acuerdo con la problemática

que el cuento está describiendo, la docente resalta las cualidades de cada niño y niña del grupo y son estas cualidades las que ayudan al protagonista, logrando una dinámica de interacción, participación y reconocimiento a todos los niños y niñas que hacen la experiencia.

- **El final.** Procura ser reflexivo y chistoso. Después de todas las aventuras que vivió el protagonista el final pretende reforzar valores, comportamientos y hábitos en los niños y niñas. Es, además, la forma en que se da por terminado el ritual del cuento y abre paso a nuevos rituales.

... Y un campamento para contarlo

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define *campamento* como “acción de acampar”. Instalación eventual, en un terreno abierto, de personas que van de camino o que se reúnen para un fin especial.

El campamento es el escenario diseñado para introducir el cuento en un ambiente de ritualidad y mística, que invita a los niños y niñas a sentirse afectados por la experiencia. De acuerdo con la edad de los niños y niñas el campamento se constituye como uno de los principios de la educación inicial, en tanto es la construcción de un ambiente pedagógico que organiza espacios y objetos para que los sujetos puedan establecer relaciones y conexiones entre ellos, favoreciendo el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas.

Este ambiente de aprendizaje, si bien es desarrollado en el aula de clase, permite la integración de niños, niñas, familias y docentes en un mismo escenario, no necesariamente de forma presencial, es decir las familias se vinculan de forma voluntaria, posibilitando las carpas, los malvaviscos, o incluso elaborando cuentos para ser leídos al interior del campamento. Esto posibilita involucrar y empoderar a los padres y madres de familia en el proceso de formación de su hijo o hija y trabajar de la mano para que este proceso sea lo más enriquecedor posible.

Si bien, es preciso reconocer que todos los niños y niñas son diferentes, también se resalta que todos tienen los mismos derechos y estar en una condición económica o cultural diferente no es excusa para que su

proceso educativo se estanque o no se pueda desarrollar a la par con sus compañeros y compañeras. De hecho, los padres de familia se han involucrado bajo la premisa de la complicidad, pues, aunque ellos escriban cuentos o envíen carpas o mascamos, los niños y niñas no siempre se enteran de la labor de sus padres, aunque también, vale la pena indicar, que las familias pueden asistir –si lo desean– al campamento.

Ahora bien, la integración y la relación que se da entre las familias, niños, niñas y docentes genera una acción colectiva en torno a la preparación del campamento. De hecho, bajo la mirada de la educación como función social, el elemento esencial es su capacidad de estructurar los hábitos externos de acción. Esto hace que la educación cree un medio en el que los individuos adquieren dichos hábitos. Es precisamente esta consideración, la que pone en evidencia el carácter colectivo de la acción, pues el ambiente capaz de estructurarla no representa un hecho individual sino un hecho colectivo.

El ritual

De acuerdo con McLaren (2003) los rituales pueden ser entendidos como modelos gestuales y rítmicos que posibilitan a los estudiantes el negociar entre los diversos sistemas simbólicos que han sido prohijados por la sociedad ampliada e incrementados por la cultura dominante (p. 21) De esta manera, la experiencia desarrollada al interior del campamento se considera un ritual, en tanto contiene elementos simbólicos de representación cultural que se convierten en prácticas colectivas con periodicidad, voluntad para el encuentro y disposición para sentirse afectado.

El Lineamiento Curricular para la educación inicial tiene como uno de sus pilares el juego, como medio de interacción y aprendizaje de forma natural. De hecho, sugiere el juego dramático como un elemento que permite acercarse a los niños y niñas con naturalidad para ofrecerles experiencias de aprendizaje enriquecedoras. El ritual tiene sentido en la experiencia del campamento en tanto, es caracterizado por la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación focalizado o destacado. Entonces, este ritual es una asociación de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican una idea o una sensación.

En tanto se enmarca en el campo de la comunicación, se reconoce que, en la comunicación humana toda expresión no sólo significa un código, sino que significa también la realización de actos sociales o comunicativos que hacemos o en el que nos relacionamos. El campamento en el contexto del ritual está constituido por elementos culturales y situacionales, es decir, por los participantes de la comunicación y su mundo personal y social, en el que los niños y niñas, desarrollan el ritual, con la expectativa del cuento, la misticidad en torno al fuego y el hecho de compartir en grupo.

McLaren (2003) afirma que los rituales son parte constitutiva de la vida diaria del ser humano (p. 54). El ritual como una acción simbólica, comunicativa y pedagógica, se va constituyendo periódicamente como un elemento que identifica el grupo y al que se hace referencia en la cotidianidad, bien sea por la elaboración de los cuentos, las carpas o la emoción y ansiedad por esperar a que llegue el día del campamento.

Ahora bien, el campamento como ambiente pedagógico que posibilita la disposición para la lectura del cuento y que se desarrolla en un enfoque de ritualización, es un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos (McLaren, 2003, p. 69). Es decir, si bien el acto educativo no constituye siempre un ritual, las experiencias y asociaciones simbólicas más importantes pueden ser ritualizadas en tanto pasan a convertirse –por parte de los sujetos– en un rasgo significativo de una cultura determinada.

De acuerdo con McLaren (2003) los aspectos ideológicos de la ritualización residen en la relación e interdependencia entre símbolo (significantes) y significados (p. 69). Es por ello, que el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y su esencia es predominantemente simbólica; relacionando el ritual con la intencionalidad pedagógica del cuento, cumplen la función de poner en acto un significado que, en este caso, es dotar de sentido el cuento para permitir sentirse afectado por el significado que el cuento posee.

En consecuencia, los rituales poseen una base material y suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas. En este caso, el campamento como ritual posee elementos que lo constituyen. A saber, los elementos materiales son las tiendas o carpas, el fuego, los cuentos y los malvaviscos; el espacio es dentro del salón de clase; el tiempo es la periodicidad de realizarlo todos los viernes.



Elaboración del campamento como ambiente de aprendizaje.



Las tiendas o carpas

Del quechua *karpa*, son unas pequeñas casas portátiles de origen árabe, que están destinadas a ser colocadas en el campo para albergar una o más personas (Wikipedia, 2016).

En el desarrollo de la experiencia, los niños y niñas arman sus carpas al iniciar el campamento, estas pueden ser carpas reales que traen de sus casas o voltear las mesas del colegio y poner sobre ellas sabanas para hacer sus pequeñas casas.

El fuego

Del latín (*focus, hogar*) calórico y luz. A lo largo de la historia el hombre se ha relacionado con el fuego para suplir muchas de sus necesidades. De igual forma este elemento que es uno de los cinco reconocidos como básico para la subsistencia humana, encierra un aspecto místico, que permite realizar y crear un espacio propicio para la integración en el campamento.

Para los Scouts, simbólicamente el fuego es fuente de luz y calor que representa la chispa espiritual de las personas. Por ello, las fogatas de campamento –para los excursionistas– tienen la finalidad de inspirar una reflexión basada en el marco simbólico del campamento (Wikipedia, 2016).



Los cuentos

Son una herramienta pedagógica diseñada para la reflexión. El cuento es el momento central de la experiencia del campamento, dado que es a través del cuento como se dinamizan problemáticas de los niños y niñas y sugiere a su vez, poder reflexionar en torno a ello.



Los malvaviscos

Como forma de cerrar el ritual del campamento, se comparte un malvavisco que es preciso asar primero y comerlo en grupo. Posteriormente los niños y niñas se retiran a jugar en sus carpas.



Conclusiones

El cuento es un dispositivo de acción que tiene su eficacia en la experiencia del campamento. Este proyecto ha logrado demostrar que los fines que determinan la acción son flexibles, experimentales, pues se desarrollan constantemente, en la medida en que se prueban en la acción. Esta experiencia ha ido enriqueciéndose cada vez más gracias a seguirla experimentando y se pueden predecir los resultados. Es posible presentar alternativas entre los planes de acción, dando paso a la participación en la elección del plan e intervención para alcanzar la finalidad. El elemento colectivo cobra importancia, en cuanto enriquece y al mismo tiempo garantiza la colaboración y los fines del acto educativo.

La experiencia del campamento como una interacción simbólica que abre camino a la comunicación acertada, cobra sentido al considerar que el lenguaje y la acción no están separados sino que constituyen una unidad: el lenguaje es acción en el mundo y por lo tanto tiene el poder de crearlo y recrearlo; en este sentido, el cuento puede generar procesos reflexivos en los niños y niñas de la educación inicial en tanto vincula acontecimientos de la vida cotidiana.

El cuento y un campamento para contarlo es una forma en que la escuela se abre a la vida, y las experiencias que configuran la educación son

hechos vivos que se relacionan con la vida de los sujetos que experimentan el acto educativo. Si bien el proyecto les permite a las familias crear vínculos y compromisos frente a la formación y acompañamiento de sus hijos y, les permite a los niños y niñas generar procesos de reflexión acerca de problemas o situaciones que les afectan en su vida cotidiana, este proyecto también ha sido un instrumento para la formación docente, la reflexión de la práctica pedagógica y ante todo para la creación e innovación pedagógica.

Proyección...

La sistematización de experiencias a través del acompañamiento in situ como estrategia de formación docente, significa formalizar el propio hacer, conceptualizarlo y generar condiciones para sostener su acción (Caicedo, 2015, p. 19). La sistematización y el acompañamiento son, ante todo –bajo mi perspectiva– procesos que buscan trascender las frías paredes de la escuela y encontrar al interior de ellas procesos de reconocimiento a la diferencia, aprendizajes y en especial ver desde una perspectiva académica la humanidad del acto pedagógico, ver al maestro como un ser humano, un sujeto con ideas, proyectos, iniciativas, gustos y sueños.

Es desde el reconocimiento a la humanidad como el proceso de acompañamiento permitió a través del diálogo con Lilian Caicedo (acompañante del IDEP) compartir la experiencia, hablarla, pensarla, reflexionarla y escribirla.

Curiosamente, el acompañamiento es eso, acompañar. Si bien, como maestra sabía todo lo que sucedía en mi aula, la experiencia que desarrollaba, la planeación, la forma de realizar las clases, hablar, exteriorizar y dialogar me exigió organizar mis ideas y aclarar conceptos, pensar las palabras adecuadas para que pudieran entenderme y, en ese esfuerzo para que Lilian me entendiera, logré entenderme a mí misma, entender mi experiencia, y es desde esta exterioridad que logramos conjugar un diálogo de saberes que permitieron –sorpresivamente– establecer una diferencia entre una actividad como medio y una intencionalidad pedagógica como un fin.

Dialogar exige darse a entender. Leer, indagar, saber y reflexionar permiten nutrir el diálogo de saberes. En tanto –juiciosamente– realicé las lecturas sugeridas, logré establecer –junto con Lilian– reflexiones más serias, más académicas que la cotidianidad de la práctica docente no me

permite ver. Darse a entender para mí, significó conceptualizar y en esos nuevos conceptos establecer nuevos diálogos y en el acompañamiento identificar la importancia del ritual y de la simbología que estaban subyacentes en la experiencia *El cuento y un campamento para contarlo*.

Escribir es una forma de humanizarse. No se puede escribir algo que no se conozca, escribir implica organizar ideas, acontecimientos y darles sentidos en la vida misma y apoyarse en las reflexiones que otros ya han hecho. Escribir requiere pensarse y tener claro qué se quiere contar. Es de esta manera, como el diálogo con Lilian en torno a la experiencia fue una preparación para concebir la escritura del presente texto.

Ahora bien, este proceso de sistematización, me ha permitido estructurar la propuesta *El cuento y un campamento para contarlo*, de forma organizada, pensada y con la conciencia de saber –de ante mano– la intencionalidad pedagógica del proyecto en sí mismo.

Yo soy mi experiencia. Identificar que el cuento es la parte central de la experiencia me ha permitido reconocer que escribir es también una parte central de mi vida, he logrado reconocermelo como maestra y escritora de cuentos, mi reto es diseñar nuevos ambientes de aprendizaje que permitan que los cuentos que escriba sean bienvenidos.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: DVO Universal.
- Arendt, H. (1999). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós UAB.
- Dewey, J. (2001). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2015). *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- Real Academia Española. (14 de octubre de 2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de: <http://dle.rae.es/?id=6z8Re07>
- Wikipedia. (14 de octubre de 2016). *Wikipedia. La enciclopedia libre*. Obtenido de: https://es.wikipedia.org/wiki/Tienda_de_campa%C3%B1a

Un encuentro pedagógico con el ser, el saber y el territorio: ¡hagamos Bici-clase!

JOSÉ ARQUÍMEDES LÓPEZ LÓPEZ¹

NICOLÁS ANDREY MARTÍN OCAMPO²

LISETTE SLENY MORENO PINEDA³

SANDRA JOHANNA GÓMEZ HERNÁNDEZ⁴

VIVIANA UNI MUÑOZ⁵

-
- 1 Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, Colegio San Bernardino IED, Jornada Tarde, correoarquetipo03@gmail.co
 - 2 Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Ciencia Política de la Universidad de los Andes, Colegio San Bernardino IED, Jornada Tarde, colecterranova@gmail.com
 - 3 Licenciada en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colegio San Bernardino IED, Jornada Tarde, slenya@hotmail.com
 - 4 Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Ciencias Ambientales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colegio San Bernardino IED, Jornada Tarde, udjoehanna@gmail.com
 - 5 Licenciada en Matemáticas de la Universidad Francisco José de Caldas, Especialista en Educación Matemática de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Educación, Colegio San Bernardino IED, Jornada Tarde, vivianauni@gmail.com

Resumen

El proyecto pedagógico Bici-clase nace en el año 2012 como fruto de la discusión de los maestros del ciclo V del Colegio San Bernardino IED de la localidad de Bosa, aunque en un comienzo su principal objetivo fue explorar el entorno cercano de la institución educativa y sobre todo salir a aprender fuera de ella; a partir de las experiencias de los recorridos en bici y las reflexiones pedagógicas que se suscitan de estas, se estructura una propuesta alternativa en torno a propósitos formativos relacionados con el territorio, la ciudadanía, el bienestar físico y emocional, el cuidado del medio ambiente, la convivencia, la proyección vocacional y profesional. Tras cinco años de desarrollo se hace una revisión de su historia, pilares, momentos y proyección; se constituye así un ejercicio de sistematización con una mirada auto-crítica, pero lleno de anécdotas, descubrimientos y, sobre todo, anhelos.

Palabras clave: Bici-clase, territorio, ciudadanía, innovación, movilidad, recorridos, visitas.

Introducción

Las propuestas generadas por los docentes a partir de la inquietud de cómo llegar de manera efectiva y significativa a los estudiantes desde las construcciones de clase, están presentes en muchos colegas del país, sin embargo, en múltiples ocasiones se hallan en el anonimato por diversas razones, entre ellas, las implicaciones técnicas de sistematizar una experiencia para ser publicada; por esa razón, hemos aprovechado este espacio que nos ofrece el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), para contarles sobre el proyecto Bici-clase, que se desarrolla en el Colegio San Bernardino IED de la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá D.C.

El proyecto inició en el año 2012 como un ciclo paseo, para acercar a los estudiantes a diversos espacios fuera de la escuela, pero ha evolucionado dando origen a propósitos relacionados con la motivación de los estudiantes para que se constituyan en ciudadanos activos dentro de su comunidad,

capaces de empoderarse de las posibilidades que les da su contexto, reconociéndose como parte del territorio, asumiendo la toma de decisiones como un instrumento que les permite cuidarlo y mejorarlo en beneficio propio y de la colectividad.

Hoy, la Bici-clase busca además aportar al horizonte vocacional y laboral de los estudiantes, mejorando su calidad de vida, aportando a la construcción de una sociedad que propenda por el cuidado del medio ambiente, eliminando las barreras que implica el desplazamiento a través de una movilidad más ecológica con el territorio.

El proyecto Bici-clase está estructurado en tres pilares:

1. Comprensión y re-significación del territorio
2. Desarrollo de cuatro dimensiones del ser humano.
3. Ampliación del espectro del aula de clase.

Así mismo, la puesta en marcha de la Bici-clase responde a una gestión pedagógica y administrativa que se explica detalladamente en los apartados *¿Por qué y para qué la Bici-clase?, Nos preparamos para salir y En sus marcas, listos, ¡YA!* Sin embargo, para acercar al lector a las travesías que se han vivido en la aplicación de este proyecto se comienza con el relato de su línea de tiempo.

En el acápite *Volver sobre lo recorrido*, se presenta una retroalimentación de las fortalezas y aspectos por mejorar que nos ha dejado el trasegar de la Bici-clase durante estos cuatro años de aplicación y transformación. Por último, en el apartado *Finalmente... Hay camino por recorrer*, a modo de proyección se exponen objetivos a alcanzar en un corto y largo plazo para seguir consolidando nuestro proyecto. Confiamos que la propuesta suscite diferentes inquietudes al lector, en cualquiera de los casos esperamos que esta experiencia le deje la inquietud por replicar la iniciativa y aportar al presente recomendaciones, sugerencias y felicitaciones que permitan mejorar.

Antecedentes: del aula al encuentro con el territorio

En este proceso cometes errores. Pero en lugar de evitar hablar de ellos, promovemos la reflexión, que es la que provoca el aprendizaje.

PAULO FREIRE



Foto 1. Parque de Soacha, 2013.

El proyecto Bici-clase tiene como antecedente varias preocupaciones docentes que se hicieron manifiestas en una reunión de ciclo V, en el año 2012. En esta, se pedía a los docentes, plantear estrategias conjuntas para disminuir la reprobación y la deserción de los estudiantes en el ciclo. Con esta perspectiva, y teniendo presente el hecho de que no se pueden tener resultados distintos sin intervenir en las prácticas cotidianas de la escuela⁶, se fueron planteando diferentes preocupaciones respecto al proceso formativo de los estudiantes.

Una de las primeras preocupaciones se relaciona con el hecho de que muchos de los que ejercemos la profesión docente hemos tenido que

6 Lo anterior se plantea teniendo en cuenta la famosa frase de Albert Einstein “Locura es hacer lo mismo de lo mismo, una vez tras otra, esperando resultados diferentes” citada en aquella reunión por el docente Arquímedes López, con la cual se refería a la urgencia de cambiar las prácticas de enseñanza en el aula para tener resultados distintos en los estudiantes.

lidar con la difícil realidad de apatía, desinterés, desmotivación y bloqueo, que no sólo los estudiantes, sino también los padres de familia y los mismos docentes tenemos hacia el sistema educativo tradicional⁷. Otra preocupación se reconoce en las mismas prácticas educativas con tintes tradicionales, que se enfocan en replicar teorías y conceptos priorizando la dimensión cognitiva, a través de la memoria, dejando por fuera dimensiones como la corporal, intrapersonal y social que suelen perder importancia; es más, actualmente en algunos grados se educa para obtener un buen promedio en las pruebas estandarizadas, sin tener en cuenta la realidad de las personas vinculadas al proceso formativo.

Actualmente han surgido corrientes pedagógicas que revelan la importancia de formar en las emociones, la relacionalidad, el cuerpo, el movimiento, etcétera. Con esto último, se planteó la necesidad de realizar una inclusión de todas estas dimensiones en el proceso formativo de cada asignatura. No obstante, surgió el interrogante de cómo hacer dicha inclusión de manera práctica, vivencial, donde los estudiantes se constituyeran en actores activos del proceso formativo.

Es así como se buscó establecer una propuesta educativa que tome en cuenta, de manera seria, tanto los intereses como las inquietudes de los estudiantes, que los prepare para su destino más próximo como ciudadanos activos en la sociedad. Una educación que parta del descubrimiento del propio ser y que se fundamente en las experiencias de los partícipes, que

7 En aquella reunión se citaron palabras del escritor y caricaturista Francesco Tonucci, quien en su conferencia llamada ¿Cómo puede ser la escuela para el mañana?, afirma más o menos lo siguiente: *Tenemos un sistema educativo que evidentemente no le gusta a nadie. No le gusta a nuestros sistemas de gobierno, puesto que lo primero que quieren cambiar o reformar cuando toman el poder es el sistema educativo, no le gusta a los padres de familia, ya que éstos actualmente actúan como sindicalistas defendiendo a sus hijos y controlando lo que los profesores dicen o no dicen, hacen o no hacen, no le gusta tampoco a los estudiantes que actualmente tienen una actitud displicente, despreocupada, apática e irrespetuosa en contra de la educación. Pero este sistema educativo tampoco le gusta a los docentes ya que siempre viven quejándose de que el sistema no funciona, que los estudiantes no desean aprender, que sus aulas están atestadas de gente sin compromiso, que no hay recursos ni herramientas para ejercer la labor docente y, tratan de faltar a su trabajo la mayor cantidad de veces posibles. La principal evidencia de que a los docentes no les gusta el sistema que imparten es que se enferman de manera constante, se incapacitan de manera constante... pero es natural ¿Quién no se enferma haciendo lo que no quiere hacer? ¿Quién no se enferma estando obligado a asistir a donde no quiere?*

busque la manera de integrar lo que sucede en las instituciones educativas, con las mecánicas sociales, políticas, económicas, artísticas y educativas que acontecen en los barrios y la ciudad, procesos que muchas veces son ajenos ante el hermetismo en que parecen estar las mismas instituciones educativas, que propagan un miedo consciente e inconsciente hacia la ciudad y sus dinámicas. Desde esta perspectiva se habla de salir del salón de clases, reconocer y recorrer los espacios cercanos del colegio, el barrio, la localidad, entre otros; se habló de hacer recorridos a pie o en bicicleta para salir de las rutinas académicas del salón, la fila, el silencio, el tablero, etcétera.

Teniendo este panorama como precedente, el grupo de docentes de la jornada tarde, organizó la primera salida en bicicleta, con el fin de reconocer y recorrer el territorio próximo provocando la integración entre los estudiantes de varios cursos. Dicho recorrido se realizó teniendo como sitio de partida el colegio y con destino la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella. Se debe señalar que dicha salida no contó con una estructura determinada, ni tenía una ruta clara para llegar al sitio de destino, sin embargo, participaron un gran número de estudiantes de grados de 8° a 11°.

Fue a partir del año 2013, que la propuesta de salir en bicicleta, cobró una estructura de clase, con objetivos, acciones y metodologías definidas, configurada en tres momentos imprescindibles: El Antes, El Durante y El Después de cada salida. Dicha propuesta se llamó Bici-clase e hizo parte fundamental del proyecto de ciclo V (Docentes Ciclo V, 2013). De esta manera, la Bici-clase comienza a funcionar como un espacio de búsqueda de identidad, vinculando así lo que los autores Mario Fantini y Jerry Weinstein afirman que son las principales preocupaciones e intereses de los adolescentes⁸.

Por otro lado, se pretende reivindicar el papel protagónico del estudiante en su formación, incentivarlo a ser descubridor, creador y transformador

8 Para estos autores las preocupaciones de los adolescentes se podrían dividir en tres grandes grupos; el primero: implica la búsqueda de la identidad, la incesante lucha por averiguar quiénes son y lo que les depara el futuro; el segundo: la relacionalidad, a buscar la aceptación y aprobación social, evitando el rechazo, la burla, los sentimientos de impotencia, e incapacidad para tomar el control de las situaciones, su propia vida y su futuro; tercero: el empoderamiento, con el qué hacer para tomar el control de su propia realidad, de su cuerpo, de su entorno, de su conocimiento, de sus emociones, de su vida, su porvenir, etcétera.

de su realidad, conocimiento y futuro, en ambientes externos de permanente interacción, que al mismo tiempo conduzcan al surgimiento del “yo”. Es lo que desde una perspectiva humanista gestáltica se entiende como un proceso activo, afectivo, emocional, en el que participa el organismo como totalidad, donde aprender es sinónimo de descubrir (Andaluz, 1983). Y en el cual el aprendizaje vivencial, experiencial y significativo se configura acorde con la misma naturaleza, es decir, con el crecimiento y la actualización de sí mismo en el camino de la evolución humana (Cf, p. 65). Es, precisamente con este horizonte que se estructuraron las Bici-clases del año 2013.

Las primeras Bici-clases estructuradas, estuvieron cargadas de anécdotas y resultaron ser muy significativas para estudiantes y docentes, esto hizo que la propuesta continuara siendo parte del proyecto de ciclo V en el 2014. Ya en el 2015, el proyecto es reconocido dentro de la comunidad educativa, llamando la atención no sólo de estudiantes de otros niveles, sino de docentes que con preocupaciones e intereses similares se unen a la propuesta, aportando nuevos puntos de vista y enriqueciéndola continuamente, hasta hoy.

¿Por qué y para qué la Bici-clase? Nuestros pilares y razón de ser

Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.

PAULO FREIRE



Foto 2. Participación Foro Feria Institucional, 2013.



Foto 3. En el Parque Nacional Enrique Olaya Herrera, 2015.

Tras cuatro años de experiencia y aprendizaje hemos comprendido que, a pesar de su flexibilidad, el proyecto de la Bici-clase está edificado sobre tres pilares fundamentales e inamovibles, estos son:

Comprensión y re-significación del territorio

La Bici-clase se constituye en un espacio de ampliación del concepto de territorio, que trasciende la idea de espacio físico en que se vive, mostrando en la práctica otras posibilidades de encuentro consigo, con los otros y con lo otro⁹. Se entiende que esto aporta a la construcción identitaria individual y colectiva, y al desarrollo de habilidades ciudadanas para enfrentarse a ese enorme “Leviatán” que es la gran ciudad.

Desarrollo de cuatro dimensiones del ser humano

El ser humano es tan complejo, que, para su estudio, diferentes autores han intentado “dividir” su todo en varias secciones y de esta manera concentrarse en una o más de estas y profundizar en su análisis y comprensión, para, finalmente, aproximarse al enorme engranaje que constituye el hombre. En nuestro caso, consideramos y hemos declarado de manera intencional que el proyecto de la Bici-clase aporta, principalmente y de manera significativa a cuatro dimensiones del ser humano:

9 El espacio también habla, las relaciones e interacciones que se producen, el lenguaje no dicho...

La dimensión corporal: la Bici-clase invita a un estilo de vida saludable, pues la realización de los recorridos demanda de un buen estado físico y por supuesto, del desarrollo de las habilidades básicas que se requieren para montar en bicicleta, tales como el mantenimiento del equilibrio, la coordinación y la motricidad, entre otras.

La dimensión cognitiva: desde que el proyecto empezó a tomar forma hemos querido marcar diferencia con la orientación pedagógica de la Bici-clase de otras estrategias en bici meramente recreativas o turísticas que existen en la ciudad y en el país. Y si bien es cierto que la Bici-clase no se limita a un saber estrictamente teórico, también lo es, porque la planeación de cada salida tiene un propósito formativo de tipo académico.

Tomando como referencia el nombre del PEI del Colegio San Bernardino IED: *Construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para la vida y el amor*, consideramos que la Bici-clase es una muy buena síntesis de lo que persigue la institución en materia formativa, pues conjuga los saberes disciplinares que hasta ahora se han especializado en materia de ciudadanía, vocacional, de medio ambiente y memoria histórica; con el desarrollo de habilidades para desenvolverse adecuadamente en las calles y en los diferentes escenarios de la ciudad como aprendizajes propios de la vida misma. También, con el fortalecimiento de los lazos de hermandad que nos unen como comunidad san Bernardina que se moviliza, se forma y se transforma en fraternidad y solidaridad.

En fin, en la Bici-clase “se pasa bueno”, se aprende, se evalúa y por lo tanto hay que estar atentos y tomar apuntes. Aprendemos de una forma distinta, integrando a la ciudad, a la sociedad y a los compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La dimensión social: con el desarrollo de la Bici-clase –y cabe decir como un no objetivo de la misma– hemos encontrado que la actividad física es un gran elemento de cohesión social para nuestra comunidad educativa. Dado que no hay un sentido propio de competitividad en la Bici-clase, en las experiencias de campo no han sobresalido los más rápidos, ni los más hábiles en la conducción, sino más bien, los más solidarios

y comunitarios, quienes han utilizado su fuerza física para remolcar a otros para que el recorrido pueda continuar y ninguno se quede en el camino, “entre líneas se ha ido creando un código de la Bici-clase: todos salimos y todos regresamos”¹⁰.

Si bien, no hemos diseñado un instrumento que nos permita dar cuenta de cómo la Bici-clase puede haber mejorado la convivencia entre sus participantes, desde la experiencia podemos afirmar que las formas de relacionarse se van transformando a medida que rodamos juntos, asunto que implica comprometerse mutuamente. Como se puede deducir de lo que Jaspers enuncia como “situaciones límite”, estas tienen la capacidad de sacar lo peor o lo mejor de uno, afortunadamente, la fragilidad de enfrentarse a la gran ciudad con la bici como única arma ha sacado de los nuestros lo mejor de sus sentimientos y nuestro más alto sentido de la cooperación.

La dimensión intrapersonal: ¿Quién soy yo? Ha sido una de las preguntas más profundas y a la vez más ambiciosas del hombre desde que es hombre. Por supuesto, responderla no ha sido fácil y tras siglos de especulación desde diferentes disciplinas no hay una respuesta única y satisfactoria. Obviamente, no pretendemos que la Bici-clase nos conduzca a encontrar dicha respuesta, pues somos conscientes que esta búsqueda de sentido y significado es mucho más compleja y trasciende a nuestra propia existencia, sin embargo, hemos encontrado en este ejercicio pedagógico la posibilidad de tener momentos y espacios para la introspección, el auto-análisis, el reconocimiento de fortalezas y debilidades, el planteamiento de metas y la toma asertiva de decisiones.

Al respecto de la introspección y cruzando este eje con el primero de nuestros pilares, la Bici-clase invita a reconocer que nosotros no sólo somos parte del territorio, sino que, además, somos en sí mismos territorio.

“Romper los muros de la escuela”: aunque haya quedado para el final, éste, en realidad, fue uno de los primeros principios

10 Gómez, et. al. Ponencia: La Bici-clase una interacción de saberes. II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes. Manizales: 2016.

del proyecto de la Bici-clase, es una consigna de quienes hacemos bici-clases que el conocimiento no se encuentra encerrado en las cuatro paredes de un aula de clase convencional, el saber también está afuera, en las calles, en los museos, en los monumentos, en el parque, en la biblioteca, y, sobre todo, en la gente. Por supuesto, esto no es un descubrimiento nuestro, en Bogotá, desde la administración 2004-2008 se estableció el proyecto “Escuela-Ciudad-Escuela” con unas pretensiones muy similares.

Hoy tenemos la satisfacción de ser pioneros en la implementación de una estrategia pedagógica que muy posiblemente podrá ser implementada en otros escenarios educativos de la ciudad y del país, siempre y cuando haya maestros convencidos de la célebre premisa de Einstein de que la única manera de obtener resultados distintos es haciendo cosas distintas. En esencia, eso es la Bici-clase, otra forma de educarnos, ampliando los horizontes y los escenarios pedagógicos, demostrándonos a nosotros mismos cuán fácil es acceder al conocimiento sin la rigidez y la frialdad de los ortodoxos métodos de la escuela tradicional.

Nos preparamos para salir

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

PAULO FREIRE



Foto 4. Preparándonos para salir a Bici-clase, 2016.



Foto 5. Calentamiento previo a la salida, 2016.

La Bici-clase se establece desde una organización pedagógica y administrativa que da cuenta de la preparación, de los objetivos de la salida, del lugar, los requerimientos logísticos y de seguridad que puedan incorporar confianza a todos los actores que participan de las actividades; es por esto que se establece un protocolo que responda tanto a los pilares propios del proyecto, como a los requerimientos de entes externos.

Desde la gestión pedagógica

Además de los pilares anteriormente establecidos al salir a rodar lo hacemos con unos objetivos claros que obedezcan a las diversas circunstancias que se presentan en la cotidianidad San Bernardina, local y nacional. De esta forma la flexibilidad del proyecto permite que la Bici-clase responda a diversos propósitos o motivaciones. Estas intenciones las agrupamos de la siguiente manera:

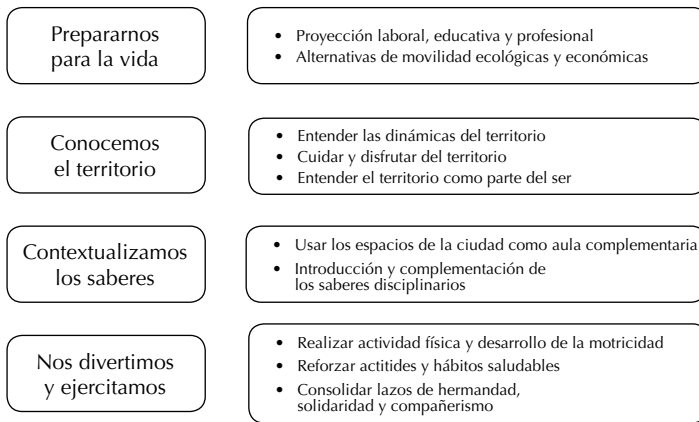


Figura 1. Propósitos en los que se enmarcan las actividades de la Bici-clase.

Prepararnos para la vida: pretendemos que los estudiantes comprendan que la ciudad tiene una cantidad considerable de opciones laborales y educativas a las que pueden acceder; también esperamos que se sientan cómodos en los desplazamientos y encuentren en la bicicleta una alternativa que les permita movilizarse por la ciudad de forma libre, económica y ecológica. Este propósito nos ha llevado a lugares en los que los estudiantes exploren alternativas, brindándoles herramientas que permitan que sus expectativas laborales, educativas y profesionales se amplíen y así tomen decisiones para su vida fundamentadas en la experiencia. En este propósito podemos encontrar las siguientes salidas:

- **Murales y grafitis:** interacción con los artistas locales
- **Alcaldía Local de Kennedy:** consultar las funciones y tareas de los trabajadores.
- **Polideportivo Cayetano Cañizares:** entender el deporte como una profesión.
- **IEDIT Rodrigo de Triana:** conocer cómo otros estudiantes se preparan para la vida laboral o profesional.

Conociendo el contexto: entendemos por contexto los lugares por los que rodamos y las situaciones que allí se presentan, que además nos

marcan como: individuos y sociedad. El transitar por sitios emblemáticos o institucionales ha permitido entender sus dinámicas y particularidades, de esta forma los estudiantes logran interpretar estos lugares, apropiándose de su papel en el funcionamiento, cuidado y aprovechamiento de los diversos espacios. Dentro de estas intenciones se encuentran las siguientes visitas:

- **Humedal Tibánica:** conocer su valor ancestral y comprender los servicios ecosistémicos que presta.
- **Parque Metropolitano Simón Bolívar:** interactuar con los espacios verdes de la ciudad.
- **Parque Nacional Enrique Olaya Herrera:** recorrer lugares naturales e histórico-culturales de la ciudad.
- **Parque Metropolitano Canoas:** hacer un contraste paisajístico entre las zonas de expansión urbana.

Contextualizamos los saberes: la Bici-clase se configura como un espacio que presenta un aula complementaria en la que se promueven conceptos propios de las disciplinas en los recorridos, buscando afianzar o hacer la introducción a los aprendizajes de las áreas o a las improntas de los ciclos. A este grupo hacen parte las siguientes salidas:

- **Murales y grafitis:** estudio de expresiones sociales, culturales y artísticas.
- **Municipio de Soacha:** ubicarse geográficamente y reconocer su importancia en la historia colombiana.
- **IEDIT Rodrigo de Triana:** conocer la propuesta de una bicicleta ecológica.
- **Centro de Memoria, Paz y Reconciliación:** recuento del conflicto armado, avances del proceso de paz.
- **Festival de Cine Infancia y Adolescencia:** conocer propuestas audiovisuales de niños y jóvenes.

Nos divertimos y ejercitamos: el mismo hecho de montar en bicicleta y recorrer los espacios de la ciudad implica la actividad física y el desarrollo de la motricidad, sin embargo, algunas salidas hacen especial énfasis en realizar actividades recreativas y deportivas, que impliquen el refuerzo de actitudes y hábitos saludables en espacios donde además se apliquen normas de seguridad, comportamiento y convivencia que fortalezcan los lazos de hermandad, solidaridad y compañerismo entre la comunidad educativa. Esta intención nos ha llevado a los Parques Metropolitanos Simón Bolívar, Canoas y Cayetano Cañizares, en donde los participantes de la Bici-clase disfrutaron de actividades, permitiéndoles establecer el punto de encuentro entre su salud y bienestar con la actividad física.

Tenemos la oportunidad de mostrarnos: los integrantes de la Bici-clase hemos recibido invitaciones para participar en eventos realizados por entes públicos o privados, que tienen como propósito principal la divulgación, puesta en común y compartir nuestra experiencia en distintos escenarios. Estos ejercicios de divulgación fortalecen el proyecto. Los estudiantes y docentes nos motivamos y enriquecemos la experiencia al nutrir a la Bici-clase con otras iniciativas o sugerencias de quienes conocen la propuesta que aportan significativamente a la construcción de un proyecto sólido. En este aspecto la Bici-clase ha participado en los siguientes eventos: Foro Feria Institucional (2013-2014), Foro Feria Local (2013-2014-2015), INCITAR (Iniciativas de Transformación Ciudadana), Lanzamiento del proyecto “Al Colegio en Bici” SED Bogotá, Semana de Ética para la Paz, Universidad del Rosario.

Desde la gestión administrativa

La gestión administrativa y logística, es tan importante como la pedagógica, implica cumplir con los diferentes requisitos que se deben reunir para sacar a un grupo de estudiantes y maestros de la institución, convoca a diferentes actores: docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes, cada uno responde a acciones precisas e indispensables para el desarrollo exitoso de cada salida.

El rol de los docentes: adicional al establecimiento de los propósitos pedagógicos de cada una de las salidas, los docentes se encargan de cumplir con una serie de protocolos encaminados a establecer conexiones con los entes relacionados, tanto en la ruta como en el sitio al que se

piensa asistir, para así conocer las condiciones y los requerimientos de cada uno de los lugares a visitar. Una síntesis del rol del docente se puede apreciar en la figura 2.

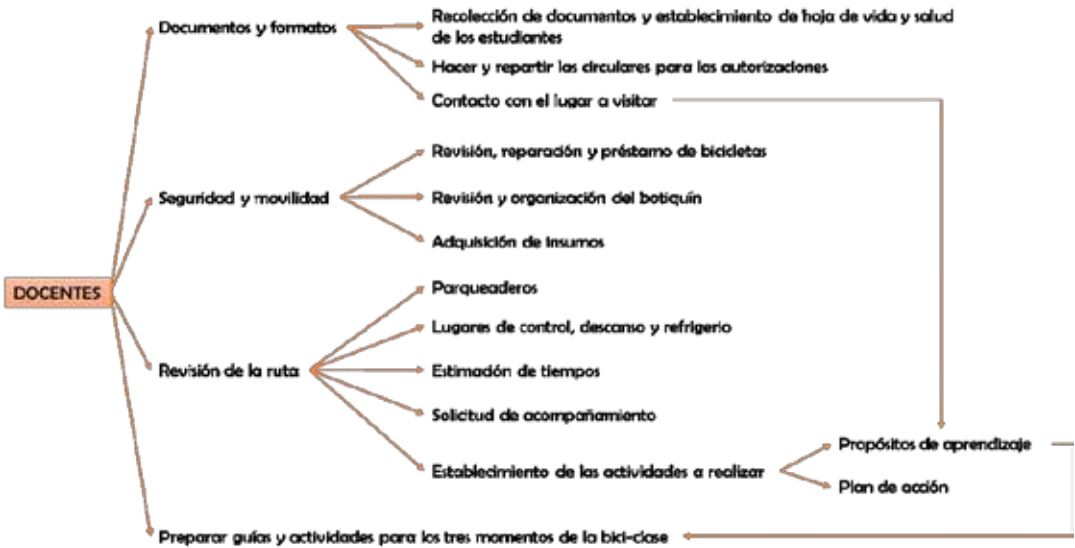


Figura 2. El papel del docente en la preparación de la Bici-clase.

Los estudiantes como protagonistas: contrario a lo que ocurre en las dinámicas de educación tradicional en donde los estudiantes esperan de forma pasiva y receptiva el desarrollo de las actividades, en la Bici-clase los estudiantes cumplen roles fundamentales para llevarla a cabo.



Figura 3. Actividades previas que realizan los estudiantes para salir a la Bici-clase.

La familia también participa: en cuanto a la familia, en ella recae un papel muy importante pues sin la confianza que esta ha depositado en los docentes y los mismos estudiantes, la Bici-clase no sería posible. El papel de la familia se puede observar en la siguiente figura:



Figura 4. Participación de las familias en la Bici-clase.

En sus marcas, listos, ¡ya!

El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.

PAULO FREIRE



Foto 6. Rumbo al Parque Metropolitano Canoas, 2016.



Foto 7. Recorriendo el Centro de Memoria Paz y Reconciliación, 2016.

Cada estudiante aprende de su propia experiencia y tiene motivaciones distintas que los docentes aprovechamos de la mejor manera para convertirlo en aprendizaje; esto, aunado a los propósitos pedagógicos de la Bici-clase, requiere de una planeación que los estudiantes deben desarrollar para alcanzar las expectativas de aprendizaje propuestas en cada salida, es así como estructuramos unos momentos que motiven, orienten y permitan la reflexión: “El antes”, “El durante” y “El después”.

El antes: es el momento en el que se muestra a los estudiantes la finalidad de la salida, para ello, los docentes nos encargamos de recoger las ideas, inquietudes, sentimientos y conceptos sobre los lugares e intenciones de la actividad a través del desarrollo de guías y talleres.

Cuando la salida es a un lugar ya visitado o hace parte de la cotidianidad de los estudiantes, establecemos propósitos que nos hagan ver este lugar con otra perspectiva. Es el caso de la Bici-clase que se realizó al interior de la localidad, cuyo objetivo se centró en observar y entender las motivaciones de los artistas creadores de los murales y grafitis. Para El Antes, se realizó una guía sobre conceptos relacionados con teoría del color; arquitectura urbana y colonial; el grafiti, el mural y la pintura ancestral como medios de expresión; así los estudiantes enfocan su atención en estos aspectos durante el recorrido por las calles que habitualmente transitan.

También, es el momento de dar a conocer las etapas de la salida, es decir, la descripción del itinerario, tiempos aproximados de desplazamiento, rutas a seguir y paradas predeterminadas con el fin de prever hasta el último detalle.

El durante: es el momento de desplazarnos al lugar seleccionado, estudiantes y docentes rodamos con una expectativa de aprendizaje común y muchos propósitos individuales.

Previo a la salida realizamos un calentamiento muscular para evitar problemas físicos y corroboramos los parámetros de la salida: logísticos, físicos y emocionales. Distribuimos las funciones entre los docentes responsables de la salida, hay quien se encarga de guiar al grupo por la ruta establecida. Otros, en compañía del estudiante que funge como mecánico, se encargan de ser los últimos y estar pendientes de que ningún estudiante se quede relegado. También, hay quien se ocupa del botiquín, todo esto con el fin de evitar percances e inconvenientes durante el recorrido. Los estudiantes tienen entre ellos la función de cuidarse y cuidar a su compañero, atender a las normas de tránsito, rodar de forma responsable y avisar a los docentes cualquier tipo de contratiempo.

A medida que transcurre la jornada enfrentamos retos, que nos permiten explorar activamente nuestros saberes y ponerlos en juego. Cuando llegamos al lugar previsto, realizamos las actividades propuestas. Finalmente, retornamos al colegio no sin antes reiterar los parámetros de la salida. Cuando llegamos al colegio, los estudiantes se reportan con los docentes, entregan las bicicletas prestadas, esperan compañía de sus padres y parten hacia su casa.

El después: es el momento de intercambiar aprendizajes, los estudiantes manifiestan ese conocimiento a través de diferentes herramientas como escritos, crónicas, dibujos, grafitis, talleres, etcétera. Además, hacemos una reflexión sobre los aprendizajes a los que se acercaron los estudiantes en el momento del Antes y las comparamos con la experiencia de aprendizaje vivida en el Durante. Se fomenta la comunicación entre estudiantes, fortaleciendo su escritura, la pintura, el dibujo, etcétera, haciendo que se sientan agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permitiéndoles ser parte de la Bici-clase. Este también es el espacio donde los estudiantes pueden plantear modificaciones y sugerencias para posteriores bici-clases.

Volver sobre lo recorrido

La retroalimentación... en las evaluaciones nuestros estudiantes tiene un impacto mucho mayor del que usualmente somos conscientes. Y aquí es claro que la forma es tan importante como el contenido. El mismo contenido puede generar motivación o desmotivación dependiendo de cómo lo digamos (CHAUX, 2008).



Foto 8. Elaboración de dibujos a partir del recorrido por los grafitis, 2013.



Foto 9. Participación en el Foro Feria Local, 2015:

La retroalimentación en el proyecto de la Bici-clase es entendida como un espacio de evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, se halla presente en cada espacio que permite un mayor acercamiento al contexto, a las realidades sociales y culturales que demanda a los estudiantes San Bernadinos configurarse como ciudadanos activos, que ven en ella una estrategia pedagógica para conocer y explorar la ciudad.

Así, este proceso para los participantes permite identificar las fortalezas y acciones por mejorar, no es un espacio exclusivo al final de cada actividad, esta inicia incluso antes de los recorridos cuando implementamos la planeación, cada integrante evalúa sus expectativas y pone a prueba sus destrezas para cumplir con la actividad propuesta. Al finalizar el recorrido, la retroalimentación continúa con la entrega de bicicletas por parte de los estudiantes o despedida de ellos en el colegio, en este momento, revisamos los imprevistos, tales como: el exceso de velocidad o fallas mecánicas que ocasionan la fragmentación del grupo durante el recorrido y se plantean los ajustes para las próximas salidas. Así, establecimos como regla fundamental: “Ningún estudiante sobrepasa al docente que encabeza el recorrido”.

La retroalimentación nos permite identificar dificultades relacionadas con las condiciones físicas de los participantes, para algunos, montar en bicicleta es un reto cuando se trata de desplazarse por las vías y con mayor dificultad respetando las normas de tránsito; esto se refleja en las charlas con los muchachos luego de los recorridos, donde relatan sus miedos: “Profe, es que esos carros no tienen cuidado, se le echan encima a uno”, y sus compañeros al escucharlos dan consejos sobre cómo maniobrar, qué deben hacer para sentir confianza en los desplazamientos y a su vez se ofrecen a ayudarlos en próximos recorridos.

Este ejercicio se hace en espacios abiertos, donde se comparten los aprendizajes, anécdotas y experiencias adquiridas, generando motivación en aquellos integrantes del colegio que no han participado por no saber montar en bici, llevándolos a retarse a aprender solos, como en el caso de dos compañeras docentes que se dieron a la tarea de retomar la práctica que no hacían desde su infancia y de un estudiante en grado 11° (2014) que no sabía y sus compañeros le enseñaron para que pudiera ser parte del grupo.

La presentación del proyecto en foros locales permite la co-evaluación de los logros alcanzados luego de un año de trabajo, se puede ver el

impacto en los estudiantes en sus discursos claros y propositivos presentados la comunidad para promover el uso de la bicicleta en su cotidianidad. Este discurso que hacen los estudiantes en los foros ejemplifican los objetivos de la Bici-clase en relación a construir ciudadanía.

A partir de las retroalimentaciones se ha evidenciado la presencia de lo que hemos denominado “no propósitos”, que en esencia son objetivos que emergen en el desarrollo de la actividad misma, por ejemplo:

- Identificar en los estudiantes habilidades técnicas y mecánicas para el acondicionamiento de bicicletas.
- Reconocer que la resistencia y confianza en el grupo es una fortaleza.
- Conocer la existencia de colectivos de ciclistas, que ofrecen su apoyo en mecánica y logística.
- El uso de un carro-taller, para el traslado de estudiantes con inconvenientes físicos o mecánicos.
- Publicaciones que son producto de la Bici-clase como la elaborada por la estudiante Yudy Peña en el año 2013, en el magazín “Puño y Letra”, o la realizada en la página Web del Centro de Memoria en el 2016.
- Estrechar lazos de solidaridad entre los participantes.
- Apropiación de los estudiantes con los propósitos del proyecto participando en la presentación y exposición de este.
- Los estudiantes se motivan a participar en las actividades que las entidades visitadas ofrecen.

La retroalimentación no sólo ha sido objeto de las personas que participan actualmente en el proyecto, nuestros egresados, con una mirada distinta hacen una hetero-evaluación, donde nuevamente se puede afirmar que los resultados corresponden a los objetivos planteados y son una motivación para continuar, pues consideran que la Bici-clase es una alternativa a la “contribución del cambio social, ambiental y personal (incluso espiritual), ...El proyecto trae consigo múltiples beneficios: en salud, conocimiento y bienestar” (Peña, 2016).

A modo de síntesis, se puede ver que la retroalimentación de la Bi-ci-clase no sólo ha contribuido a implementar acciones que mejoren su desarrollo, también ha motivado a sus participantes a continuar en ella, lo importante es aprender a través de los recorridos, compartir con los amigos y sentirse seguros al desplazarse con muchos compañeros del colegio y sus profesores.

Finalmente..., hay camino por recorrer

*Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante,
no hay camino, se hace camino al andar.*

ANTONIO MACHADO



Foto 10. Rumbo al Parque Nacional Enrique Olaya Herrera, 2015.



Foto 11. En el parque Metropolitano Canoas, 2016.

La Bici-clase, como hemos visto, es un proyecto joven, en construcción y re-invencción constante, con lo cual, el espectro de proyección que le vemos es bastante amplio. Por una parte, ejercicios de sistematización como este nos permiten aprender de nuestro propio proceso, fundamentarlo y realizar los ajustes pertinentes para que siga rodando. De igual manera nos encontramos con la tarea de hacer visible el proyecto a nivel distrital y nacional, con el propósito claro de buscar alianzas estratégicas con organizaciones del sector público y privado que puedan respaldar con recursos nuestra iniciativa. Es claro, que con las veinticinco bicicletas que contamos y el básico kit de herramientas que con enorme esfuerzo hemos armado, el impacto de la Bici-clase se ve limitado, pues, no todos los estudiantes que quieren salir en el marco del proyecto cuentan con su propio “caballito de acero”, por lo que muchos de ellos deben privarse de acompañarnos.

Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico, el sentarnos a revisar toda la fundamentación teórica y el recorrido histórico por el que ha transitado la Bici-clase, nos ha permitido visualizar tres campos de acción que parecen de inmediato abordaje por la dinámica propia que ha adquirido el ejercicio pedagógico.

En primera instancia, fruto de los ejercicios de retroalimentación que realizamos después de cada salida de campo, hemos observado que debemos fortalecer el trabajo sobre educación vial, pues, a pesar de que momentos antes de cada salida se hacen recordatorios sobre la vitalidad de respetar las señales de tránsito y cumplir, en general, con las normas de seguridad vial, casi siempre, tenemos disgustos en el recorrido con estudiantes que cometen imprudencias al pasarse un semáforo en rojo, no respetar la señal de pare o invadir el carril contrario, entre otras contravenciones, lo cual nos compromete a incluir en cada preparación pedagógica un componente fuerte de seguridad vial, que además debe complementarse desde el trabajo de las áreas en el aula regular; fomentando con esto, actitudes y comportamientos necesarios para la formación como bici-usuarios responsables que contribuimos a una sana convivencia entre actores viales y con ello a la construcción de una mejor cultura ciudadana.

En segundo lugar, encontramos importante, hacer transversal a cada recorrido, sin importar su propósito académico, la cuestión medioambiental. Si bien, hemos consagrado en nuestros pilares, que la promoción

del uso de la bicicleta como medio alternativo de transporte y, en nuestro caso particular, como medio pedagógico alternativo, tiene un propósito claro de fomentar una conciencia ecológica en nuestra comunidad educativa; consideramos preciso, proyectarnos hacia la profundización del estudio medioambiental a partir de las herramientas que de primera mano nos brindan los recorridos que realizamos en bicicleta. Considerando que algunas inquietudes ecológicas que se suscitan como no objetivos de cada salida, pueden ser aprovechadas, pedagógicamente hablando, para desarrollar y construir propuestas escolares que contribuyan al cuidado y recuperación de nuestros recursos naturales.

Por último, pero no menos importante, el pensar la proyección de nuestros futuros destinos de visita, nos ha convocado a una reflexión, sobre lo que Bourdieu denomina el “capital cultural”, entendido este como “un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito” (Bourdieu, 1987). Claramente, las condiciones socio-económicas de la mayoría de las familias de nuestros estudiantes están marcadas por enormes dificultades, el barrio San Bernardino de Bosa, donde se encuentra ubicada nuestra institución educativa está conformado –de acuerdo con los ejercicios de caracterización que durante los últimos seis años hemos realizado en nuestra función docente– principalmente, por víctimas del conflicto armado en condición de desplazamiento, trabajadores informales y, en menor medida, asalariados de bajos ingresos; con lo cual, las posibilidades de visitar una galería de arte, asistir a una obra de teatro, y hasta ir al cine, son realmente reducidas en un segmento muy grande de nuestra comunidad educativa.

En este marco de referencia, cobra relevancia, el papel que la Bici-clase pueda desarrollar para acercar todos estos escenarios que contribuyan a la formación del capital cultural de nuestra comunidad educativa.

Así las cosas, esperamos que la construcción de nuestros futuros itinerarios de la Bici-clase estén impregnados de ese espíritu de formación del capital cultural, lo cual nos permita seguir contribuyendo a la reducción de la cada vez más inclemente brecha de la desigualdad social; cabe recordar, que la educación en sí misma está llamada en primera línea a cumplir con esta tarea, y por supuesto, ningún esfuerzo pedagógico será lo suficientemente genuino sino se compromete con el desafío de la transformación social.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, pp. 11-17.
- Andaluz, M. G. (1983). "Gestalt en la escuela. La enseñanza viva". *Revista de psiquiatría, psicología humanista*. No. 5, pp. 65-70.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. España, Pre-Textos.
- Gómez, S., López, A., Martín, N., Moreno, S. & Uni, V. (2016). *La bici-clase: un espacio para la interacción de saberes*. Memorias: II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, pp 2047-2054.
- Tonucci, F. ¿Cómo puede ser la escuela para el mañana? <https://www.youtube.com/watch?v=caS8XeuCPFA>
- Weinstein, G. Fantini, M. (1970). *Toward humanistic education: A curriculum of affect*. New York: Praeger.

INFANCIA

Ludoestaciones: una propuesta de enseñanza de aprendizaje centrada en el juego

EQUIPO DOCENTES NAUMANISTA¹

MARÍA AMELIA GÓMEZ²

*Uno no aprende de la experiencia.
Aprende de la reflexión sobre la experiencia*

JHON DEWEY

Resumen

El siguiente artículo presenta la experiencia de “Ludoestaciones” como propuesta didáctica de ambientes de aprendizajes desde la lúdica y el juego, partiendo de un escenario real como lo es la escuela y describe

-
- 1 El presente artículo es el resultado de las reflexiones del grupo de maestras del colegio Friedrich Naumann, IED, sede B. Coautoras: Betty Puentes Lesmes, Myriam Stella Baracaldo G., Nubia Inés Bernal Casallas, Myriam Martínez Ladino, Luz Marina Guevara Silva, Luz Marina Garzón Cerquera, Carmen Julia Hernández, Gloria Rosalba Cruz Martínez, Olga Patricia Gómez Peña, María Yolanda González Fetiva, Lidia Amparo Rodríguez Pinilla, Fabiola Miguez Matis, María Enith Palacios Casas, Edith Beltrán Osorio, Gloria Mercedes Ávila, Mary Estella Cifuentes Rodríguez, Lydia Triana Páramo, María Cristina Acuña Rodríguez, Sonia Cecilia Pérez Pérez, Erika Romero Bermúdez, Marleny Hernández, Yulia Lizeth Malagón Ruiz, María Fernanda Muñoz.
 - 2 Licenciada en Psicopedagogía de la UPN. Magíster en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Orientadora del Colegio Friedrich Naumann, IED, sede B, melisGZ56@hotmail.com

los cuatro pilares (lenguaje, pensamiento lógico matemático, desarrollo de procesos cognitivos y psicomotricidad) bajo los cuales se ha venido consolidando pedagógica y didácticamente para atender las necesidades de los niños, niñas y maestras del colegio Friedrich Naumann IED.

Introducción

El presente documento es un ejercicio reflexivo a partir de la puesta en marcha de las Ludoestaciones como un ambiente de aprendizaje para la infancia desde el juego y la lúdica. El proyecto le apuesta principalmente a fortalecer el aprendizaje en niños y niñas con el juego como mediador. Así como a nuevas prácticas pedagógicas para docentes y pautas de crianza para las familias; bajo la comprensión que el juego coadyuva a fomentar el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad, entre otros. Es decir, encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento.

En este orden de ideas, el equipo de docentes del colegio Friedrich Naumann IED ha puesto en marcha cuatro escenarios lúdicos de aprendizaje: lenguaje, pensamiento lógico-matemático, desarrollo de procesos cognitivos y psicomotricidad cada uno con su correspondiente diseño, materiales y metodología. Por tanto, en este artículo, el lector encontrará elementos de la historia del colegio, aspectos vivenciados durante el proceso de formación de las docentes, el paso a paso de la puesta en escena de cada Ludoestación, la participación de los padres, logros, retos y proyecciones.

Territorio y contexto de la comunidad Naumanista

Dando un pincelazo por la historia institucional, nos encontramos con una paleta multicolor que va desde el verdor de la gran hacienda ‘El Charrascalito’ de Don Secundino Navarro, ubicada en el nororiente de Bogotá, hasta la escala de grises y anaranjados de la construcción en piedra, ladrillo y cemento donde hoy se erige el Colegio Friedrich Naumann, sede B³.

3 En 1969 la escuela comienza a funcionar con dos salones y una habitación para quien la cuidaba. Poco a poco y con apoyo de la comunidad, en un primer momento, y luego de la SED, se construyen los bloques B y C.

Una zona que aún conserva cierto aire de ruralidad de mediados de siglo en esta parte de la ciudad. La zona se sigue caracterizando por la existencia del molino de viento, de los sauces llorones y de los sueños con una escuela en primavera, donde actualmente habitan niños y niñas entre cinco y doce años distribuidos en los grados de preescolar a 5° y en dos jornadas académicas (mañana y tarde), provenientes, algunos, de familias originarias del sector, otros, de familias víctimas de desplazamiento forzado. Este ámbito escolar también lo integra un equipo de docentes con formaciones disciplinares diversas, inquietas y comprometidas con la transformación del quehacer pedagógico, a través de la reflexión sobre su experiencia.

Soñando con la escuela en primavera: el comienzo de nuestra historia

¿Para qué sirven los sueños o las utopías? Galeano (1995) ayuda con la respuesta: “para caminar”. El caminar lleva consigo estar vivo, plantearse metas, ser creativo y crear sinergias, siempre y cuando se sepa hacia dónde ir. A partir de esta primicia, surgen diferentes reflexiones pedagógicas por parte de los docentes que posibilitaron una construcción colectiva del plan de estudios del colegio Friedrich Naumann IED enmarcado desde el estructuralismo, específicamente desde la tendencia pedagógica del Aprendizaje Significativo del Ausubel (1986), en el cual se privilegian los conocimientos previos para construir nuevos y duraderos aprendizajes. De allí surge el principal interés por una búsqueda de experiencias que enriquecieran este modelo planteado en el colegio y así fue que encontramos la convocatoria del IDEP.

El IDEP movilizando saberes y experiencias

En 2012 se instaló la idea de esta experiencia, de su configuración y apropiación. Inició con la entrada de un tercero, el IDEP, el cual abrió una convocatoria para participar en el proyecto: “Valoración y Abordaje de Procesos de Desarrollo, Aprendizaje y sus Dificultades”. En nuestro caso, consideramos que era un reto asumir el desarrollo de la propuesta que incluía un trabajo alrededor de la fundamentación conceptual y pedagógica de metodologías de trabajo que buscaban promover mejores

desempeños de estudiantes con algunas dificultades de aprendizajes. Los temas eran lógica-matemática, lenguaje, procesos cognitivos, procesos psicoafectivos y desarrollo psicomotriz. Sumado a ello, el colegio debía iniciar la valoración de un grupo de estudiantes que a su juicio tuviera dificultades en su aprendizaje. Finalmente, como estrategia de apoyo a ese grupo de estudiantes, debíamos implementar las Ludoestaciones, con las cuales abordaríamos dichas dificultades empleando como herramienta principal los tópicos aprendidos y el juego, un juego con materiales novedosos y con una intención pedagógica.

Durante varios meses, entre 2012 y 2013, se dio paso a la fundamentación a cargo de cada una de las tutoras integrantes del proyecto⁴. Sesiones a las que asistían docentes de los diferentes colegios participantes, siempre en jornada contraria y en sitios previamente concertados (colegios o sedes de Colsubsidio).

Esta experiencia generó muchas reflexiones dando inicio a la propuesta en el colegio a través de cuatro estaciones de juego que contemplaron el siguiente material de apoyo:

- Lenguaje: cuentos, cartones con palabras y dibujos para establecer correspondencias.
- Lógica-matemática: plano cartesiano, bloques lógicos, tangram, ábacos.
- Desarrollo cognitivo: los niños disfrutaron de materiales prestados por la tutora del IDEP, de la colección Lógico Primo con los cuales se desarrolla atención, discriminación, asociación y clasificación.
- Psicomotricidad: se dispusieron rompecabezas, loterías, dominós de figuras y como actividad central el origami, aprovechando el talento de la docente Myriam Martínez.

El colegio se vistió de fiesta, en el patio se dibujaron laberintos que los niños y las niñas debían recorrer saltando, caminando, con un pie, en puntas, en talones y luego se desplazaban a la Ludoestación correspondiente

4 Cada una de las tutoras, que eran otras docentes, tenían a su cargo una de las temáticas o tópicos del proyecto, razón por la cual en cada encuentro se desarrollaba una temática distinta.

según el número que indicaba su escarapela. Para finalizar el año, hicimos un acopio de todo lo producido y elaboramos un video que hizo las veces de una sistematización audiovisual del proceso desarrollado⁵.

En la primera semana laboral de 2014 se presentó el video a los docentes, se recibió retroalimentación de la comunidad educativa y se continuó la experiencia centrada en estudiantes con algunas dificultades de aprendizaje. Durante ese mismo año, para la semana de la paz, la concepción de Ludoestaciones sufrió un giro importante, ya no estaba centrada en niños y niñas con dificultades de aprendizaje: se organizaron para todos los niños y niñas de la sede. Parecía difícil, pero lo que se dio fue un desborde de creatividad, de goce, de reflexión y de aprendizaje. La experiencia se desarrolló en la jornada de la mañana y de la tarde, con once y diez espacios, respectivamente.

Los resultados de esta actividad sirvieron de trampolín para catapultar las Ludoestaciones como plataforma para el trabajo de subproyectos. Es así como en 2015, el subproyecto de tiempo libre desarrolló una actividad bajo esta estrategia con resultados satisfactorios. Se evidenció un trabajo colaborativo de las docentes involucradas, queriendo poner la impronta desde su subproyecto.

Otro de los momentos en que se jugó con esta estrategia fue en el Foro Institucional cuyo tema fue convivencia, reconciliación y paz. En esta oportunidad, retomamos la experiencia y propusimos cuatro estaciones: origami, lenguaje (cuentos), canciones y valores. A través de estos centros de interés, haciendo el símil con la propuesta Decroliana, compartimos con los padres y madres la experiencia que se ha desarrollado en la sede en torno al juego como principio rector de la vida de los niños y su incidencia en el aprendizaje.

La participación de padres y madres, un impulso para el proceso

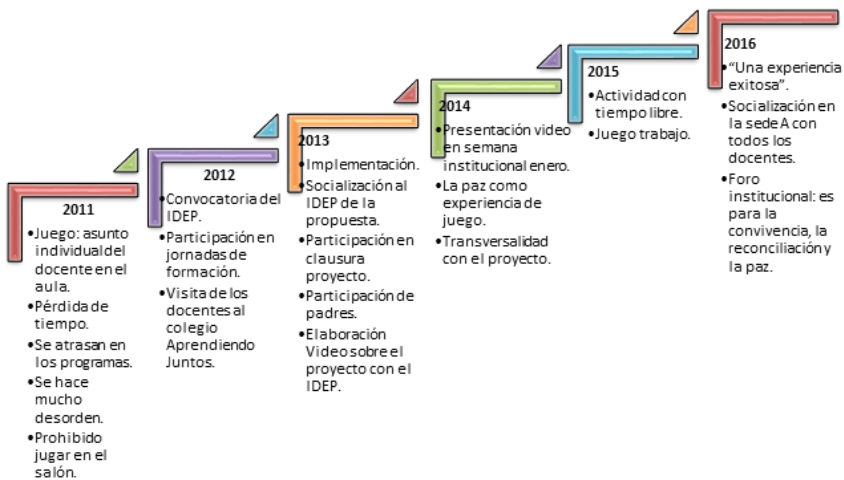
Si bien hemos logrado involucrar a todos los estudiantes de la institución, no podemos dejar de lado la experiencia vivida con los padres de

5 En este link se encuentra el video que muestra el trabajo realizado 2012-2013 en el colegio Friedrich Naumann, sede B: <https://www.youtube.com/watch?v=xz43nxiJ1O0>

familia, quienes han realizado este caminar con diferentes sensaciones y nos han dado el impulso para continuar este proceso de retroalimentación año tras año.

Esta experiencia permitió hacer empatía con los padres, aprender juntos, sentir que siempre se puede intentar, pues como dice Sábato (2000) “el hombre sabe hacer de los obstáculos grandes oportunidades porque a la vida sólo le hace falta el espacio de una grieta para renacer”. A veces los padres se sienten impotentes frente a las dificultades que presentan sus hijos e hijas, es ahí cuando se deben buscar caminos, extender vínculos, conformar redes de apoyo, crear sinergias que permitan aliviar cargas, formarse y trabajar por un bien común.

Toda esta ruta de acción se resume en la siguiente línea del tiempo, donde se resaltan los hitos más importantes del proceso que han permitido llegar hasta donde estamos hoy.



Gráfica 1. Línea de tiempo del proceso desarrollado.

A jugar en serio: puesta en marcha de las Ludoestaciones

Comprendemos por lúdica una dimensión del desarrollo humano que fomenta el progreso psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir, encierra una gama de actividades donde se

cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento. Jiménez (2002) asevera que “la lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce y acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos” (p. 42).

El juego como parte de la lúdica, es considerado como una de las acciones propias e inherentes al ser humano. “Todos los niños del mundo juegan y esta actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia. Efectivamente, el juego es vital; condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad” (UNESCO, 1980). Este postulado atraviesa cada ludoestación, donde niños y niñas impregnan cada espacio con su alegría, imaginación, energía y creatividad. Como bien indica el IDEP (2012) existen multiplicidad de juegos, para nuestro caso, el interés se centra en el juego con fines didácticos. Este podría definirse como “una estrategia pedagógica participativa, orientado a desarrollar procesos de aprendizaje en los estudiantes a través del desarrollo de actividades lúdicas planeadas e intencionadas”.

Del mismo modo, podemos observar cómo el juego ha estado presente en la sociedad humana desde el principio de los tiempos y tiene unas características fundamentales para la “construcción de un ser humano como sujeto social y cultural, entre ellas la libertad y la gratitud” (SED, 2010, p. 53) por tal motivo, debe considerarse dentro de un estamento educativo, como una herramienta esencial que permite una enseñanza y produce un aprendizaje, ya que responde a las necesidades del estudiante como algo nuevo, lúdico y creativo, logrando explorar al máximo todas sus capacidades físicas, habilidades y destrezas, aprendiendo de manera divertida y logrando un mejor desempeño escolar.

Por tal motivo, las Ludoestaciones son ambientes de aprendizaje⁶ intencionalmente estructuradas con el interés de involucrar a los niños y

6 En el proyecto “Valoración y abordaje de los procesos de desarrollo aprendizaje y sus dificultades”, el ambiente de aprendizaje es concebido como un espacio

niñas en su dinámica, sin la presión de una clase tradicional, sino más bien, generando confianza en sus habilidades, destrezas, nociones y conceptos, a través de la acción más inherente a su etapa de desarrollo como es el juego. Juego productivo, dirigido e intencionado.

Los modelos de aprendizaje en los que se sustentan las Ludoestaciones

Las Ludoestaciones están basadas en dos modelos contemporáneos que, de alguna manera, han recogido los aportes realizados sobre el tema. Estos son los modelos de Gardner (1995) con las inteligencias múltiples y de Sternberg (1998) con la metáfora del autogobierno mental. Gardner, desde su teoría de las inteligencias múltiples considera que el aprendizaje es multisensorial; esta característica es considerada en las Ludoestaciones y desde allí se reporta cómo el comportamiento de los estudiantes frente al aprendizaje se transforma en las estaciones que permiten movimiento, juego, interacción, entre otras mediaciones” (IDEP, 2012, p. 60).

Según la fundamentación de las Ludoestaciones, construida por el IDEP (2012), de los aportes de Sternberg se retoma la definición de estilo como método que empleamos para organizar nuestras cogniciones sobre el mundo para comprenderlo mejor. Un estilo es una manera de pensar. No es una aptitud sino una manera preferida de emplear las actitudes que uno posee. Sternberg distingue la aptitud del estilo. La aptitud se refiere a las cosas que alguien sabe hacer. El estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo. Bajo estas miradas teóricas, el IDEP concluye que estos espacios están diseñados para que cada uno de los participantes pueda realizar las actividades de la manera con la cual se identifique mejor, con los procedimientos que mejor le den resultado y con las formas que más lo acerquen a la construcción de conocimiento.

“geo-temporalmente” pensado, planeado y especificado para la puesta en marcha de una actividad particular mediado por la lúdica, con el propósito central de desarrollar y fortalecer unos procesos específicos en los estudiantes (Blanco, 2015, p. 137).

Los juegos que se proponen y los procesos que se fortalecen

Es importante que los juegos que se proponen para el fortalecimiento de procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes tengan en consideración los componentes estructurales de todo juego didáctico. Los juegos que se proponen en las Ludoestaciones buscan incidir en las siguientes esferas de la vida de los niños y las niñas:

- **Intelectual-cognitivo:** se propende por desarrollar o fortalecer procesos como: observación, atención, procesos y habilidades lógicas, la fantasía, la imaginación, la iniciativa, la investigación científica, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, el potencial creador, entre otros.
- **Volitivo-conductual:** se desarrollan el pensamiento crítico y autocrítico, la iniciativa, las actitudes, la disciplina, el respeto, la perseverancia, el autocontrol, la estrategia, la cooperación, la seguridad en sí mismo, etc.
- **Afectivo-motivacional:** se propicia la camaradería, el interés, el gusto por la actividad, el colectivismo, el espíritu de solidaridad, dar y recibir ayuda, la solidaridad, por mencionar algunos.

¿Cómo se desarrollan las Ludoestaciones?

Es importante tener en cuenta cuatro principios fundamentales en la implementación de una Ludoestación. El primero es lograr un aprendizaje *ameno y significativo*, es decir que el espacio físico en el cual ocurre el acto educativo debe ser un entorno propicio, agradable y dispuesto para generar motivación como punto de partida del aprendizaje y disposición de los niños y niñas frente al acto de aprender. La idea es romper con la rigidez de un salón de clases tradicional. Como segundo principio, es importante tener en cuenta el *desarrollo integral y armónico* de los procesos de aprendizaje, porque este no es lineal, por el contrario, promueve diversos tipos de aprendizajes: visuales, táctiles, kinestésicos y auditivos. Seguidamente, nuestro tercer principio es promover un *trabajo entre pares*, ya que se busca que el sujeto construya conocimiento a través de la interacción con otros y, finalmente el cuarto principio es ver al *maestro como mediador del aprendizaje*, donde se rompe con el esquema de los tradicionales métodos

explicativos o ilustrativos, para “desarrollar metodologías creativas en las que se crean condiciones propicias para que el niño como sujeto principal del proceso, construya su propio aprendizaje” (IDEP, 2012, p. 65).

Por otro lado, también es importante tener en cuenta los momentos propios de cada Ludoestación; primero una *preparación*, donde se contemplan aquellos conocimientos que el estudiante puede adquirir con el juego presentado. El objetivo de este momento, es poder ofrecer a los estudiantes diferentes modelos de juegos, para que ellos sean capaces de realizarlos de forma autónoma. En un segundo momento tenemos la *implementación*, la cual está relacionada con la interacción que tienen los estudiantes para cumplir el objetivo determinado del juego planteado en la estación de trabajo, es decir, que se puede llevar a cabo, individual o colectivamente, donde se vuelve imprescindible aprender a seguir instrucciones para participar y conseguir un aprendizaje. Y el último momento es *la evaluación*, donde se logra determinar si se cumplieron los objetivos planteados, por tal motivo esta evaluación, siempre es formativa y ayuda en la planificación de nuevas estaciones de juego.

Nuestras Ludoestaciones

En el colegio se han definido cuatro Ludoestaciones como pilares del proyecto, y cada una de ellas ha sido diseñada en función de los principios y los procesos que promueve el Proyecto Pedagógico institucional. A continuación, daremos una breve explicación de cada una.

Primera Ludoestación: el conocimiento lógico-matemático, un camino a seguir

Las actividades propuestas en esta estación apuntan en primer lugar a que los niños se sensibilicen con el material, lo manipulen y realicen construcciones libres. Posteriormente, se proponen los ejercicios o situaciones didácticas encaminadas a potenciar subprocesos como: clasificación, relaciones espaciales y topológicas, es decir, ubicación del propio cuerpo con relación a otros objetos, secuenciación y resolución de problemas, entre otras habilidades de pensamiento.

Los materiales con los cuales se ha trabajado son: bloques lógicos, plano cartesiano, tangram y el ábaco. Los bloques lógicos son un material de

gran riqueza en el trabajo infantil porque permiten no sólo el juego de construcción, sino que a través de sus características de grosor, tamaño, forma y color permiten desarrollar habilidades como la observación de las distintas piezas que componen los bloques lógicos. El reconocimiento de las distintas piezas, definiendo sus atributos color, forma, tamaño y espesor. La clasificación de distintos criterios de juego libre (por tamaños, formas, colores y espesor). La comparación, estableciendo las diferencias y similitudes entre las distintas piezas. La seriación de acuerdo con diferentes criterios y la construcción de acuerdo con los atributos y diversos criterios. Otra intención es reconocer en los objetos sus atributos. Los niños inician clasificando las fichas, identificando donde hay igual, mayor o menor cantidad de elementos; armar torres para diferenciar el tamaño y la organización de secuencias o carreteras, trenes y gusanos con criterios específicos: forma, color y tamaño.

Finalmente, los estudiantes comparan los objetos con sus compañeros y, de esta manera, se promueve un aprendizaje cooperativo. Posteriormente, se dirige la atención a observar sus atributos o características: tamaño, forma, color y espesor o grosor. Cuatro categorías que se plasman en un plano cartesiano. Dependiendo de la característica que se presente en cada eje, los niños y niñas buscarán y colocarán la figura que cumplan los dos requisitos en el sitio donde se unen los dos ejes. Así se estará trabajando la noción de pareja ordenada, por ejemplo: cuadrado rojo; triángulo grueso; rectángulo pequeño.

Esta estación de juego nos ha permitido evidenciar cómo los estudiantes pasan de un juego exploratorio a un juego intencionado que posibilita un aprendizaje. Se refuerzan nociones temporo-espaciales vistas en el aula de clase y han aprendido a clasificar y categorizar diferentes elementos que representan datos de análisis.

Segunda Ludoestación: el lenguaje como expresión del pensamiento y de sentimientos

En la Ludoestación de lenguaje preferimos trabajar con los libros-álbum, cuentos de imágenes grandes, poco texto, libros sin texto y libros de poemas cortos con ilustraciones llamativas. Esto con el ánimo de generar disposición, incentivar la lectura tanto de imágenes como de grafías, desarrollar la imaginación y la fantasía, tal como lo describe Reyes (1993)

“como la esencia de la lúdica, la cual se manifiesta en el juego del niño y la poética en el adulto presente en prácticas artísticas y culturales como el teatro, la danza, la poesía y la música” (p. 231).

Cuando los niños llegan a esta estación, la emoción sale a flote; hay alegría, curiosidad, hasta disgustos por querer coger el mismo cuento. La maestra que está allí aprovecha estos mágicos “momentos de libertad y juego de los chicos para observarlos, ver los aspectos de su carácter y las actitudes que normalmente en clase no se revelan para conocerlos más” (Tonucci, 2009 p. 91). El reto en esta estación es encaminarlos a que tomen el libro de su agrado, lo degusten de principio a fin, sin presiones, como un ejercicio de interpretación de imágenes.

En esta Ludoestación también se realizan juegos de asociación de objetos o imágenes con su respectiva palabra, como una forma de brindar mayor seguridad a su proceso lecto-escritor, teniendo como marco de referencia las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985), de quienes hemos aprendido que la primera forma de escritura es el dibujo y, que a partir de allí los niños y niñas se plantean hipótesis —de variedad y cantidad— con las cuales se van aproximando a la consecución del código convencional, contando con el apoyo de buenos materiales, buenas metodologías y buenos maestros.

A manera de cierre, de esta Ludoestación puede afirmarse que la literatura juega un papel potente en la formación de lectores críticos, autónomos y de escritores de textos con sentido y coherencia, de ahí la importancia de ir transmitiendo la herencia de tradición literaria de nuestra generación, a la siguiente, para tener referentes comunes. Así como también, para tejer el sentido sociocultural en nuestros niños y niñas. Por tal motivo estos procesos se deben trabajar con persistencia y compromiso, rompiendo paradigmas e investigando, con el fin de mantener e incentivar en los niños y las niñas una cultura lectora.

Tercera Ludoestación: desarrollo de procesos cognoscitivos

En este ambiente de aprendizaje se tiene la intencionalidad de brindar a los niños y niñas estrategias que le permitan desarrollar los dispositivos básicos de aprendizaje, mediante el trabajo de la atención. Es decir, que

“permita iniciar y terminar una tarea propuesta, seleccionando de manera acertada los estímulos externos y alternando la ejecución de dos o más actividades” (Ardila, 1979 referenciado por IDEP 2012). También hacen parte de este ambiente de aprendizaje, los procesos de percepción visual y espacial, la constancia perceptual, la memoria y el seguimiento de instrucciones, entre otras habilidades de pensamiento.

Para el desarrollo de esta Ludoestación se utiliza el material *lógico primo*, que consta de un tablero con fichas de colores que se pueden cambiar de lugar en busca de la respuesta correcta y varias láminas de discriminación visual, asociación de elementos iguales, coordinación visomotora, atención, constancia perceptual, percepción y construcciones.

En el tablero se coloca una lámina, la cual contiene en la parte superior la instrucción correspondiente. Los participantes, siguiendo la instrucción, realizan la asociación correspondiente y corren las fichas al frente del dibujo que corresponda a la respuesta. El color de las fichas que se corren es importante. Cuando todas las fichas están colocadas en el borde derecho, según la asociación que se establezca entre los dibujos, el jugador la saca, le da la vuelta y la coloca nuevamente en el tablero. Los colores deben coincidir con los que allí se muestran, de no ser así, significa que debe realizar nuevamente el ejercicio y encontrar el error.

Para promover el desarrollo cognitivo también se pueden utilizar otros materiales como: los rompecabezas, dominós, tangram y loterías. Materiales que son fáciles de elaborar en casa y que son de gran utilidad para mantener el trabajo desde el hogar con apoyo de padres, madres y otros cuidadores. Lo importante es creer que con los recursos que tenemos en nuestras manos podemos incentivar la creatividad y el pensamiento crítico.

Este trabajo ha permitido comprender que los procesos cognitivos no responden únicamente a las funciones cerebrales, sino que también obedecen a relaciones afectivas con pares, a motivaciones extrínsecas dadas por los materiales con los cuales se trabaje y, en general, la influencia de los contextos que permean la vida de los niños y niñas.

La cuarta Ludoestación: desarrollo de la psicomotricidad

En el contexto de esta Ludoestación se ha delimitado la intervención por razones de logística, espacio y tiempo pero con la convicción que el

trabajo será enriquecedor para niños, niñas, sus padres y madres. Psicomotricidad es mente y cuerpo, es decir, un campo complejo de abarcar. Podría decirse que en esta Ludoestación está la esencia del juego en tanto se compromete la motricidad gruesa, los saltos, las carreras, las competencias que tanto entusiasman a niños y niñas. En el colegio escogimos el origami⁷ porque le apunta no sólo al desarrollo de la motricidad fina, sino a fortalecer el seguimiento de instrucciones. Se aprenden nociones geométricas, se evidencia el trabajo colaborativo, se agudiza la observación y al final, la alegría por el logro cumplido.

El origami en esta Ludoestación es un desafío a nivel cognitivo al seguir instrucciones, “estimula el pensamiento no verbal, activa los hemisferios del cerebro, las áreas táctiles, la comprensión tridimensional, maximiza los dispositivos básicos del aprendizaje como son: la memoria, la atención, percepción, concentración es muy útil para el tratamiento de algunos trastornos de aprendizaje particularmente relacionados con la atención”. A nivel motor incrementa la coordinación mano ojo, proceso importantísimo para el inicio de la escritura. En el campo de la geometría es fundamental para trabajar nociones de lados, ángulos, clases de líneas rectas, paralelas, diagonales, bisectrices, vértices, formas geométricas y cuerpos sólidos.

Algunas conclusiones

Haciendo un balance provisional de lo que ha significado el proyecto se pueden enunciar que el juego y aprendizaje son dos categorías con un vínculo muy estrecho, y con este proyecto se está potenciando de forma importante; es así como los niños, las niñas, los padres y las madres han ido comprendiendo que jugando se aprende a establecer relaciones. Se aprende a trabajar en grupo, se hacen amigos, se descubren potencialidades y se superan dificultades.

Con los padres y madres de familia se ha creado un movimiento de ‘alfabetización’, en el sentido de mostrar el juego y los juguetes (materiales)

7 El origami es un arte descubierto en China y popularizado en Japón. La palabra origami viene de dos palabras: ori que significa plegado o doblado del papel y gami que significa papel.

como potencializadores de aprendizajes, lo que han llamado aprender haciendo, del mismo modo se está construyendo comunidad educativa y fortaleciendo el sentido de pertenencia. Por tanto, se han tocado concepciones que se manejan culturalmente en la escuela y fuera de ella con respecto al juego, al cual se le asocia con perder el tiempo, con algo poco serio, y lo que se sabe es que el juego es inherente al ser humano y lo más serio para los niños.

Nuestras proyecciones y retos

Las Ludoestaciones no son un proceso acabado en el colegio. Son una excusa permanente para cuestionar el sistema de enseñanza y hacer un poco de resistencia a la idea de aprender desde lo estático, lo repetitivo y lo memorístico. Es una utopía en construcción. Son muchas las proyecciones y retos que se seguirán planteando en la comunidad.

Pretendemos que para el 2017 el juego no sólo sea un momento de disfrute espontáneo, sino que se convierta en una plataforma intencionada que involucre la lúdica con todos los escenarios de aprendizaje Naumanista, posicionándose como elemento transversal de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo de los estudiantes, sino de toda la comunidad educativa; padres, docentes, estudiantes y administrativos. Siendo un mecanismo que permita construir procesos educativos tradicionales para encaminarlos a nuevos desafíos de la escuela, conectando el juego, el aprendizaje y las prácticas cotidianas, promoviendo así escenarios pedagógicos más motivantes y llenos de sentido. De esta manera, contemplamos el juego, el aprendizaje y la educación como los tres pilares que fundamentan la proyección de esta propuesta, las cuales son caracterizadas por pretender integrar, unir, articular, compartir, motivar e incluir tanto procesos como personas.

Así mismo, estamos trabajando para que en 2017 el proyecto de las Ludoestaciones cuente con los ajustes razonables que se requieran para su accesibilidad, siendo este un mecanismo para mejorar su ejecución con relación a las personas con algún tipo de discapacidad. Ajustes entendidos como aquellas modificaciones o variaciones dispuesta a generar la cobertura de todos los estudiantes que puedan llegar a ellas, teniendo en cuenta para este caso una condición especial como lo es la discapacidad

(sensorial, intelectual, física, psíquica) a partir de la implementación del diseño universal para el aprendizaje, DUA, entendiéndolo como un enfoque inclusivo que permite la accesibilidad de los estudiantes que quieran hacer parte de las actividades en las Ludoestaciones, eliminando de esta manera cualquier tipo de barrera de participación tanto física como sensorial o cognitiva.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito*, 2010. Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ausubel, D. (1986). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. En: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf. [PDF]. Recuperado 26 de noviembre de 2016.
- Blanco, Y. (2015). *Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial: valoración y abordaje pedagógico. Una reflexión a partir de la experiencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colegio Friedrich Naumann. (2002). *Proyecto educativo institucional. Formando hombres y mujeres con capacidad para comunicarse y convivir armónicamente en la sociedad del siglo XXI*. Bogotá.
- De Pablo, P. & Trueba, B. (1999). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Barcelona: Praxis.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1987). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- IDEP. (2012). *Sistematización del Proyecto Innovación en dificultades de aprendizaje Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) realizados por el IDEP durante los años 2010 y 2011*. Bogotá.
- Maturana, H. (1998). Lenguaje y realidad: Origen de lo humano. En *Revista Colombiana de Psicología*. Colombia: Universidad Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N° 22 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. *El juego en la educación inicial*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1989) *Nuestra escuela un esfuerzo colectivo de construcción*. Bogotá: Ediciones Lerner.
- Pastor A., Sánchez J., Sánchez P., Zubillaga A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*, Madrid: Universidad Complutense.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, C. (2002). *El Juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. En: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf. Versión digital.
- UNESCO. (1980). *El niño y el juego planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Octubre de 2016 En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>. html

Los niños y niñas descubriendo el mundo..., contagiados por la curiosidad

Autoras¹

NANCY TOLOZA

YENNY MINELLI VALERO

Coautoras²

LUISA BARBOSA, PATRICIA PEREA

NATALI FIERRO, GAYLE CAÑÓN, RUTH PALACIOS

Resumen

Los niños y niñas descubriendo el mundo... contagiados por la curiosidad es una experiencia que nace motivada por los análisis que año a año el colegio Las Américas IED hace a las condiciones de los niños, las niñas y sus familias. Estos análisis inicialmente estaban centrados en determinar dificultades en sus relaciones interpersonales, marcadas por comportamientos bruscos, bajo manejo de las frustraciones y pocas habilidades para seguir instrucciones, expresarse con seguridad y elaboración del

1 Docentes de preescolar en propiedad, Colegio Las Américas IED.

2 Docentes de preescolar en propiedad, Colegio Las Américas IED.

discurso para predecir e inferir. Factores todos que dificultan expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos eficazmente.

De ahí en adelante las docentes comenzaron a buscar estrategias que ayudarán al niño y niña a potenciar sus capacidades desde la observación, la manipulación, la experimentación y la expresión; permitiéndoles expresar sus inquietudes, intereses, emociones y sentimientos, y de este modo, lograr que se conozcan a sí mismos, se respeten y respeten a los demás y fortalezcan su ciudadanía con el desarrollo de habilidades de concertación e intercambio con otras personas. Para todo ello, se priorizó un pilar de la educación inicial, como articulador de los demás pilares, la exploración del medio desde la huerta escolar.

Palabras claves: exploración, medio, infancia, educación inicial, juego.

Presentación

El proyecto se propuso con el objetivo de implementar estrategias desde la exploración del medio que permitan al niño y niña desarrollar una comprensión del medio natural, físico y social por medio de la manipulación, la observación, experimentación, expresión verbal y expresión de lenguajes artísticos, permitiéndole a través de estas manifestar sus inquietudes, intereses, emociones y sentimientos; de esta forma lograr que se conozca así mismo, se respete, sea solidario con los demás y fortalezca su ciudadanía desde las habilidades de concertación e intercambio con otras personas.

Profe, profe mire ese caracol con ese caparazón encima, que se va arrastrando por el pasto. Esa fue una de las tantas expresiones de los niños y niñas durante sus visitas al huerto. Sus caras manifestaban asombro y mucha curiosidad. Ese fue el impulso más grande que como docentes tuvimos para iniciar la reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas y lo que estas implican en el proceso formativo de los niños y las niñas que llegan a las aulas buscando que se les reconozca como agentes activos de su aprendizaje.

En 2010 en el colegio Las Américas se habilitó un salón de primaria para un grado de transición con un mobiliario inadecuado y un espacio

limitado para el esparcimiento. Del mismo modo, se abre por primera vez en la institución un grado de jardín con niños y niñas de cuatro años de edad. A partir de este momento surge la necesidad de tener un lugar más cómodo para realizar actividades lúdicas que permitieran su interacción. Allí nació nuestro proyecto. Una de esas transformaciones fue la habilitación de espacios sin uso como una zona verde que hoy es la “Huerta escolar”, adecuada para la exploración, donde se encuentran plantas y animales. Comprendimos que este contacto directo con el medio hacía que las actividades fueran motivadoras y apoyaran las acciones de cuidado del ambiente en forma natural y cotidiana. Allí se inició el trabajo de exploración del medio como una posibilidad para el aprendizaje.

Los niños y niñas comienzan a hacerse preguntas: *¿Qué pasaría si...? ¿Qué es eso?* La búsqueda de las respuestas los llevó a realizar acciones de prueba, ensayo, como llenar y vaciar, reunir y separar, encajar, ensartar, meter y sacar, tapar y destapar. Acciones que les permite ir conociendo las propiedades de los objetos y su uso. Por medio de estas acciones *descubrieron la permanencia del objeto y sus cualidades, tales como: su flexibilidad, su constitución, su textura, entre otras* (MEN, 2014, p. 21). Esto contribuye a elaborar de forma compleja los procesos de predicción y anticipación de la información que ha recogido el niño por medio de la interacción del objeto con sus sentidos.

Estas exploraciones se enmarcan en la libertad al permitir moverse y actuar en los ambientes propuestos sin la coacción del docente, como bien lo dice Montessori: *la independencia reflejada en proceso de autonomía donde ellos tomen sus propias decisiones sobre el qué hacer, con qué hacerlo y en compañía de quién, sin tener que esperar la aprobación del adulto como siempre se ha acostumbrado y sobre todo sin tener una justificación para ello* (Montessori, 1949, p. 74).

En consecuencia, la docente debe optar por una actitud de observador constante, sus opiniones son prudentes, pero no determinantes. Escucha atentamente las explicaciones, preguntas, hipótesis y propuestas que surgen, para así plantear a los niños y niñas situaciones que le generen desequilibrio cognitivo, retos, problemas con el fin de complejizar sus actuaciones y sus pensamientos tanto individuales como colectivos.

Este documento es el resultado de muchas jornadas de reflexión, trabajo colectivo y escritura. Para su realización fue necesario reconstruir

cada aspecto determinante en el proceso, empezando desde su origen hasta su proyección. No es una experiencia terminada; por el contrario, es una invitación abierta a la comunidad docente para que a través de la reflexión pedagógica que se haga de esta propuesta –en proceso de construcción–, se asuman retos y se generen cambios en las dinámicas pedagógicas que surgen en el aula.

Los antecedentes de la experiencia

De estas reflexiones surgieron varios interrogantes: ¿Qué estrategias se pueden implementar para fortalecer las habilidades en el manejo de conflictos?, ¿puede el desarrollo de habilidades comunicativas permitir que los niños y niñas reconozcan y expresen sus emociones, sentimientos y pensamientos? y ¿puede la exploración permitir que los niños y niñas tengan una interacción real y una comprensión de su entorno físico, natural y social?

Estos interrogantes fueron necesarios, para evaluar las prácticas pedagógicas desde la mirada del horizonte institucional³ y para generar espacios que permitan interactuar autónomamente y así fortalecer mediante la exploración su capacidad de asombro y de creación. Finalmente, para pensar en mecanismos que enriquecieran sus habilidades comunicativas desde contextos reales.

3 El colegio las Américas IED tiene como fin construir una sociedad justa e incluyente para la comunidad americanista y su entorno, por medio de procesos pedagógicos fundamentados en el modelo de aprendizajes significativos que generen pensamiento crítico desde valores como el respeto, alteridad, identidad, honestidad, responsabilidad y de esta forma lograr un perfil del egresado capaz de identificar dificultades en su entorno, con habilidad para indagar y documentar una situación problemática (causas, consecuencias, etcétera). Es un enfoque propositivo con ideas innovadoras y fuerte en el diseño de diferentes alternativas de solución a problemáticas; desarrollando la creatividad, las habilidades investigativas, la comprensión lectora y la comunicación asertiva, capaz de liderar trabajo en equipo y de asumir posturas críticas y reflexivas frente a su entorno social. Estas directrices son la guía del proyecto y el trabajo se realiza en pro de estos postulados. El PEI se denomina “Hombres y Mujeres Generadores de Cambios en la Sociedad”.

Así empezamos

En 2010 iniciamos el proyecto. En ese momento se llamó “Explorando Ando”. Durante este tiempo —y gracias al trabajo de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en relación con la educación inicial— se implementaron estrategias pedagógicas apoyadas en el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

Con la adecuación de la huerta se fortalecieron las acciones de exploración; entre ellas: la preparación del terreno, siembra de semillas y el riego hasta recoger la cosecha. Para el desarrollo de esta experiencia se trabajan los ejes: “los sentidos, el entorno, los otros y el descubrimiento de sí mismo”. Este trabajo estaba enriquecido por experiencias previas del programa pequeños científicos⁴. En este se implementaban unas guías específicas para el grado transición que apoyaron las acciones de exploración, sumado a las estrategias didácticas y a la apropiación de algunos elementos que fueron revisados y ajustados encontrando nuevas posibilidades. Por ejemplo, evidenciamos que en la huerta se podían cultivar algunos alimentos, conversar sobre la cosecha, preparar recetas y la interacción con pequeños animales. En virtud de esas experiencias se logró involucrar y promover el cuidado, protección y respeto de diversas formas de vida.

En 2011, se establecieron diálogos pedagógicos entre las maestras para reflexionar, evaluar y transformar el proceso de desarrollo en las aulas de educación inicial y, de este modo, generar estrategias de cambio. Del intercambio de opiniones, saberes y visiones se aportó en la construcción del ser humano que se contempla en el PEI; atendiendo al modelo, enfoque pedagógico y al perfil de estudiantes y docentes; así como a las dimensiones de desarrollo de los estudiantes.

4 El programa nació en Colombia como resultado de una alianza estratégica que surgió en 1998 entre la Universidad de los Andes, el Liceo Francés Louis Pasteur y Maloka y que posteriormente fue apadrinada en el 2001 por Gas Natural Fenosa y la Secretaría de Educación del Distrito. Pequeños Científicos basa su metodología de trabajo en el impulso de las competencias científicas, matemáticas, tecnológicas, del lenguaje y ciudadanas de los niños frente a las ciencias naturales y el mundo moderno. Se estimulan nuevas maneras de ver, pensar, criticar e investigar. A través de la observación, la experimentación, la manipulación, la confrontación y la discusión de ideas, se busca que los niños se involucren con la ciencia de una manera diferente desde sus primeros años de escolaridad. Pequeños Científicos estimula la comunicación oral y escrita, el espíritu científico y la consolidación de competencias ciudadanas.

Una de las estrategias de aprendizaje-enseñanza implementada fue cambiar los cuadernos tradicionales por portafolios, y en ellos registrar todos los contenidos y dar cuenta del proceso de cada niño y niña. En todas las clases se planteaban talleres con una temática específica, apoyada en estrategias como: juego, arte, literatura y exploración. Los aspectos de convivencia mejoraron porque en las actividades se incentivó el trabajo en equipo, desarrollando habilidades de escucha, respeto por el otro, diálogo para llegar a acuerdos y acciones de negociación.

Durante 2012, se profundizó en las temáticas propuestas en el módulo de los sentidos del programa Pequeños Científicos, cuyas secuencias eran divertidas, estimulantes, agradables y dinámicas.

En 2013, se revisó el plan de estudios. Las estrategias implementadas se contrastaron con el modelo pedagógico, el enfoque de aprendizaje y el PEI del colegio. Se concluyó que todo debía girar en torno al constructivismo y al aprendizaje significativo, enfoque asumido por la institución. Se fortalecieron los diálogos con otros docentes de diversas áreas, con el fin de unificar criterios. Por ejemplo, con la Media Fortalecida se concertaron algunas necesidades que desde preescolar se debían desarrollar como: potenciar habilidades comunicativas, la resolución de conflictos, trabajo en equipo, creatividad y autonomía.

En este año, la SED inició un proceso de asesoría para orientar las acciones en relación con el Sentido de la Educación Inicial. Este trabajo colectivo permitió construir los perfiles de estudiantes y docentes a la luz de la realidad institucional; posibilitó el diseño de la malla curricular; formuló la impronta y la intencionalidad de la educación inicial y, finalmente, vinculó y fortaleció el proyecto desde el eje de exploración del medio como parte de las estrategias pedagógicas. Desde estas acciones pedagógicas se trabajó la integración de los demás pilares de la Educación Inicial: la literatura y el arte por medio de textos funcionales como cartas, afiches, instructivos de receta, escritos en versos (adivinanzas, poesías, rondas). Además, se organizaron talleres donde se conjugaban todas las actividades trabajadas desde el sentir de cada niño, registrándolas en el portafolio.

A mediados de 2014 el portafolio fue central, en él se registraban todas las actividades de los talleres programados y desarrollados. Con ello se permitiendo que los niños y niñas fueran creadores de sus propias producciones a partir de sus vivencias, tal y como las percibían después de su participación en los talleres. Con el diseño del portafolio se presentaron

inconvenientes con los padres debido a que no comprendían las estrategias utilizadas, ya que eran diferentes a las tradicionales. Esta situación nos impulsó a desarrollar acciones más intensas con las familias, involucrando a los padres desde el inicio escolar. En este año se les informó sobre la metodología que el colegio ofrecería en educación inicial. Así se logró vincular a las familias; las cuales participaron en las actividades propuestas como realizar recetas, entrevistas y apoyar los montajes a implementar. Esta activa vinculación permitió explorar las características familiares, sus costumbres, saberes, relaciones, y valorar sus particularidades.

En 2015, las docentes titulares comenzaron a buscar estrategias que permitieran a los niños y niñas manejar las habilidades comunicativas para expresarse de diversas formas. Por esa razón nace la idea de crear el boletín de educación inicial, “Voces de los niños en el papel”, su nombre surgió de ellos mismos después de consultarlos. El boletín registra las vivencias y experiencias de los niños y niñas en cada taller realizado. Se usa la escritura⁵ como herramienta para expresar sus ideas, enriqueciendo su oralidad, para una mejor interacción con sus compañeros, generar acuerdos o tomar posturas.

En 2016 el proyecto se fortaleció. Se identificaron las fases y los momentos de la metodología, con unas características específicas, las cuales orientaban las experiencias de las docentes en el aula. Estos son: Viviendo un nuevo día; Descubriendo mi mundo; Dando pasos a la curiosidad; Regreso a la creación y Recogiendo los frutos del día y del año.

La reflexión genera transformación

Jugar para un niño es la posibilidad de recortar un trocito de mundo y manipularlo, solo o acompañado de amigos, sabiendo que donde no puede llegar lo puede inventar (Tonucci, 2009).

Las ideas que soportan la experiencia están basadas en los trabajos de Tonucci⁶ con su idea del juego y la exploración como mecanismos naturales

5 La referencia a la escritura no se limita al código alfabético. Es toda forma de expresar en el papel de los niños y niñas. Incluye dibujos y todas las expresiones del arte.

6 Pedagogo italiano que ha centrado sus trabajos en la idea del juego libre y la exploración en la ciudad como posibilidades reales para el aprendizaje de niños y niñas.

del aprendizaje; Loris Malaguzzi⁷ con su método centrado en la curiosidad, la experimentación y la autonomía de los niños y niñas; finalmente, Ausubel y las ideas del aprendizaje significativo. La experiencia también conversa con las reflexiones desde la política pública en relación con el sentido de la educación inicial y sus pilares. En virtud de estas orientaciones conceptuales y pedagógicas, se ha comprendido que los procesos de aprendizaje en niños y niñas se potencian cuando tocan, manipulan objetos y cuando actúan con otras personas. Su vida social se fortalece desde las prácticas de la sana convivencia y los hábitos saludables.

Cuando el estudiante se conoce así mismo, expresa sus emociones y pensamientos de forma consciente y eficaz, lo que le permite reconocerse en un grupo social sin desconocer su individualidad, “haciendo más corta la brecha marcada por el egocentrismo de esta edad y logrando un camino provechoso hacia la interacción con los demás, ya que se reconoce dentro de un grupo social” (Schaffer, 1996).

En esta experiencia se busca que la exploración del medio oriente el aprendizaje. “La importancia de este eje se basa en la forma en que los niños se desenvuelven y relacionan con objetos, sucesos, situaciones, lugares, seres humanos y no humanos, dando paso al proceso de construcción de sentido de lo que es el entorno donde viven y lo que significa vivir e interactuar en él; es en la construcción de este sentido que se involucran capacidades como la comunicación, pensamiento crítico reflexivo, trabajo en equipo, resolución de conflictos, organización de la información, manejo emocional, entre otras. A partir de la exploración los niños se van configurando como sujetos activos de un entorno, asumen su posición en él y se ven representados en sus acciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 21).

Permitir las exploraciones, las preguntas y la experimentación con diversos elementos que se encuentran a su alrededor, como el agua, la arena, la luz, la oscuridad, el viento, el aire, los imanes, teléfonos, computadores, entre otros, provocan preguntas que aumentan su curiosidad, y nacen respuestas espontáneas cargadas de sus propios saberes, las cuales son contrastadas y debatidas con sus compañeros.

7 Loris Malaguzzi, maestro y pedagogo italiano, fue el iniciador e inspirador de la metodología educativa de las escuelas de Reggio Emilia.

En las actividades de exploración planteadas siguiendo el enfoque de Ausubel, los niños y las niñas tienen la posibilidad de relacionar la información que reciben con los conocimientos previos que ya poseen. El estudiante debe crear el contenido por medio de la experimentación y relacionarlo con diferentes experiencias que ha vivido, de esta forma logra darle sentido al conocimiento y le permite poder utilizar lo aprendido en otros contextos o situaciones.

Los estudiantes trabajan y aprenden a través de grupos donde se desarrolla la autonomía, luego hay unas observaciones en detalle donde estas actividades se articulan en torno a preguntas y de predicciones acerca de cómo pueden suceder las cosas. La docente juega un papel fundamental, porque tiene que motivar a sus estudiantes a establecer relaciones entre lo observado y las predicciones planteadas. Al final hay unas conclusiones de grupo, los estudiantes discuten, argumentan, intercambian ideas y presentan resultados. Por último, la docente hace un cierre, planteando la definición de algunas nociones y conceptos.

Aplicar estas propuestas metodológicas implica rescatar los entornos cotidianos en los que se desenvuelven los niños y niñas. Así como dar relevancia a las particularidades familiares, rescatar su historia, sus intereses y sus necesidades. Por ello, se debe pensar en una escuela sin muros que permita a los niños llevar su exploración en doble vía y que no desconozca la información de las experiencias previas que su entorno cultural y familiar han suministrado. Pensar en ambientes diferentes a la escuela y dentro de ella es una acción necesaria, esto les permite entrar en contacto con el patrimonio cultural y reconocer algunas de las dinámicas sociales de la comunidad de la cual hacen parte.

En esas interacciones cobra valor una de las concepciones de Loris Malaguzzi (2001) sobre el papel del docente “maestro como mentor o guía”, ya que las interacciones en otros ambientes suscitan preguntas e inspiran la reproducción de esas dinámicas, plasmando su propio sentir. La maestra debe permitir que se generen estas preguntas y sean ellos quienes traten de resolverlas solos o con ayuda de sus compañeros.

La misión del docente desde esta mirada es potenciar ese interés innato que les permite a los niños y niñas identificarse como sujetos activos en su medio y así reconocerlo y transformarlo; esto se logra gracias a los vínculos afectivos, que nacen cuando el docente escucha al niño y le da un papel protagónico en su proceso formativo ofreciéndole seguridad y confianza.

Finalmente, se exploran todos los espacios, medios y contextos físicos, sociales, culturales y naturales donde habitan los seres humanos y animales, es importante acercar a los niños a los sitios que les interesa de forma que se logre desarrollar capacidades de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y resolución de problemas.

Rompiendo esquemas: la metamorfosis

La experiencia tiene una estructura metodológica con los siguientes momentos:

Momento uno - Viviendo un nuevo día

En este momento, el papel de las maestras, los maestros y agentes educativos es organizar y planificar tanto las rutinas como las experiencias pedagógicas y el ambiente, de acuerdo con los objetivos trazados en la planeación y las pretensiones pedagógicas.

Se destaca la *indagación de ideas previas* como un paso de este momento, para ello nos aproximamos a cada niño y niña con diferentes estrategias que permitieran conocer los aprendizajes previos. En consecuencia, se desarrolla lluvia de ideas, se da la oportunidad a cada niño de expresar lo que sabe o cree sobre el tema que se va a tratar y de esta forma se valida su saber. En este momento se emplean carteles e imágenes con un tema específico para incentivar la participación de los niños y las niñas por medio de la lectura de dibujos.

La docente establece diversas estrategias según la intención pedagógica, como las lecturas dirigidas con documentos narrados por la docente para vincular al niño con la temática que se quiere abordar; las dramatizaciones con representaciones de un hecho o situación traídas al aula por medio de títeres, disfraces, sombras, maquillaje y los videos, con recursos que permiten la presentación de un tema de forma llamativa ya que su contenido es apoyado por estímulos visuales y auditivos. Por medio de estas herramientas las docentes captan la atención y curiosidad del niño y de la niña, activan sus intereses y logran establecer relación de los pre-conceptos que los niños traen con la estrategia diseñada.

Momento dos - Descubriendo mi mundo

Se organiza el grupo y se hacen algunas preguntas orientadoras que contribuyen significativamente con el desarrollo de la actividad. Para realizar el trabajo de campo en el lugar dispuesto, se tienen en cuenta las normas de seguridad y de convivencia que se establecen con el grupo antes de salir, como: estar cerca del grupo, escuchar los aportes de cada uno —ya que de ellos pueden aprender todos—, tener precaución antes de tocar objetos desconocidos, compartir los materiales, respetar a sus compañeros, opinar, preguntar y escuchar atentamente las opiniones o preguntas de los demás.

Cada estudiante lleva su “mochila viajera” donde portan diferentes materiales, necesarios para realizar el trabajo de campo (algunos de los estos son lupa, colores, lápiz, papel de diferentes texturas, libreta y regla, teniendo en cuenta el tipo de exploración que se vaya a realizar).

En este trabajo se les da la oportunidad de observar, manipular y experimentar. Es aquí donde pueden tocar, oler, oír, ver y saborear múltiples objetos poniendo en uso el conocimiento de su cuerpo. El objetivo es que las maestras los respalden e impulsen a desarrollar una comprensión que los motiven a generar hipótesis, expresar ideas; preguntar, indagar, resolver conflictos y a que adquieran una postura sobre un asunto en particular.

Si la actividad es en el patio (debajo del árbol), en el huerto o en el aula contextualizada, se aprovechan los recursos existentes (tierra, semillas, hojas, herramientas, animales, videos, juegos didácticos, cuentos, libros, entre otros).

Momento tres - Dando paso a la curiosidad

Se busca que el estudiante aprecie y valore su entorno y a las personas que interactúan con él. En este momento se invita a los niños y niñas a desplazarse libremente por el espacio que se visita, teniendo en cuenta las recomendaciones del docente, en cuanto al cuidado de sí mismo, del otro y de su entorno. La docente brinda libertad y autonomía para que cada niño y niña se deje llevar por su curiosidad y asombro, y de esta forma pueda interactuar con lo que más les llame la atención y hacer registros propios de aquellos hallazgos en aras de poder socializarlos con

lo demás. Es válido que colecten los objetos de su interés para llevarlos al aula y explorarlos más a fondo.

Tonucci (2006) plantea que la niña y niño, de cierta forma, son unos científicos y una de las características inherentes al trabajo científico es que se aprende de las cosas en consecuencia de la actividad misma que se realiza. El verdadero aprendizaje consiste siempre en ensayar y errar. De aquí nace la intención de permitir en primera medida que interactúen por medio de la observación, pues gracias a esta se agudizan sus sentidos de tal forma que puedan identificar las características que perciben de los objetos o situaciones. Se busca que se generen algunas comparaciones que nacen de esas diferencias o semejanzas detectadas.

Momento cuatro - De regreso a la creación

Pese a que durante el proceso los niños han manifestado verbalmente aquello que han podido observar, manipular, experimentar y comprobar, crece en ellos la necesidad de expresar en lenguajes artísticos lo que han vivido. Los objetos recolectados o experiencias asimiladas son utilizados para crear un producto, el cual puede estar enmarcado en el juego, el arte o la literatura. Después de su elaboración es socializado para compartir experiencias y saberes desde una colectividad. Con este ejercicio se estimula la oralidad y la identidad desde diversas expresiones artísticas. Para este momento es prioritaria la disposición del salón para que los niños usen los espacios y materiales como lo deseen.

En esta etapa, las niñas y niños tienen la posibilidad de representar aquello que han explorado, la situación en la que se ha dado esta exploración y lo que han construido en su pensamiento acerca de lo ocurrido.

Momento cinco - Recogiendo los frutos del día

Al finalizar el día, el estudiante reconstruye su experiencia en una nueva página para su portafolio o álbum, compilando su experiencia cotidiana enmarcada en lo percibido desde su propio sentir durante el ambiente propuesto y se genera un espacio para que el niño manifieste su vivencia.

Estrategias del proyecto

Adecuación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de actividades

Se deben transformar de acuerdo con los intereses pedagógicos, puede ser biblioteca, cocina, tienda, salón de bolos, selva, casa, hospital, zapatería, peluquería, universo entre muchas más.

Potenciación del juego, producción y adaptación de juguetes

En los talleres se ha rescatado el papel del juego como elemento movilizador, ya sea orientado por el docente o libre. Es una estrategia para complementar y afianzar habilidades personales. Se considera importante, ya que se caracteriza por ser espontáneo y permite que los estudiantes se relacionen con el otro, solucionen conflictos y disfruten. Las docentes se dan a la tarea de diseñar y adecuar juegos tradicionales. Se modifican pirinolas, dados, dominós, cartas, parqués y tableros, e incluso se incursiona en la creación de video juegos, promoviendo el reconocimiento del número y asociación de este con la cantidad y las comparaciones de cantidad, conteo, agrupación y noción de suma; el reconocimiento de fonemas y grafemas diseñados con imágenes, palabras o letras, para que los estudiantes las interpreten, lean, escriban, creen situaciones, oraciones e historias que pueden narrar o recrear; y conjugar las habilidades comunicativas en un entorno de aprendizaje que se da tanto individual como grupal.



Foto 1. Material producido y adaptado para potenciar el juego en el aula.

La producción de textos

Retomando a Halliday (1982) (tomado de Fandiño y Ochoa, S.F.) la lengua “es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad... y adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores” (p. 18). En consecuencia, este trabajo de documentación con participación activa de niños y niñas se refleja en producciones como:

- **Portafolio:** recopilación de documentos producidos por los niños y niñas donde se observa su evolución de su desarrollo individual. De igual forma, se realiza un registro no convencional y secuencial sobre cada salida de campo donde se implementa la teoría psicogenética de la lengua escrita, el método Negret⁸ y el método global⁹.
- **Rincón del arte:** elaboración de trabajos manuales en el aula permitiendo desarrollar la creatividad e investigación y en el cual también se vincula al grupo familiar en el apoyo de consultas sobre un tema determinado para participar en foros, asambleas y exposiciones.

8 Método Negret desarrollado por Juan Carlos Negret, psicólogo colombiano, diseñó el modelo Programa Letras, que enseña a leer y escribir. El cual se aplica hoy en más de 137 centros educativos. Según él, leer y escribir no deben ser procesos que se den por repetición, por aprender poco a poco las letras del alfabeto y utilizar palabras que las repitan, como se hace en el método más utilizado en los colegios y las cartillas del país. El programa Letras, en cambio, parte de que los niños sí tienen unos conocimientos propios sobre la lectura y la escritura y es a partir de estos como aprenden. Lo más importante en este proceso es que el niño entiende que sus palabras tienen sentido y sus frases sirven para comunicar y expresar. Leer y escribir tienen una razón de ser (2011, febrero 19). En: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-265246.html>

9 El método global de lectura está basado en el interés de los niños por entender lo que escriben. La enseñanza de la lecto-escritura debe partir del caudal oral que el niño trae al llegar al colegio, el cual se irá enriqueciendo gradualmente a través de sucesivas etapas. Se caracteriza porque desde el primer momento se le presentan al niño temas con un significado. Este método permite a los estudiantes desarrollar su capacidad de comunicación en cuanto a su expresión oral, de lectura y escritura. Le permite comprender de qué forma funciona el lenguaje y su desarrollo en la vida diaria por medio de las actividades. Facilita de manera dinámica la comprensión lectora en niños y niñas desde edades tempranas desarrollando sus capacidades lingüísticas y comunicativas (Decroly, 1923).

- **Boletín “Voces de los niños en el papel”:** es una publicación semestral diseñada por las docentes, su contenido se presenta a toda la comunidad educativa de la Institución. Este boletín permite registrar de forma rotativa las experiencias de todos los niños con sus propios sistemas de escritura y la explicación de los trabajos seleccionados para cada publicación.
- **“Feria Pedagógica”:** en el mes de septiembre se realiza la fiesta del aprendizaje de la institución donde participan familias, estudiantes y docentes con el objetivo de dar a conocer los logros alcanzados por los niños y niñas durante el año transcurrido. Allí nacen diversos tipos de manifestaciones artísticas donde se explica de forma concreta pero creativa los logros alcanzados por el proyecto.
- **Expresión literaria:** las excursiones tienen cada vez una mayor planeación por parte de las mismas niñas y niños en la medida en que se van apropiando de su rol. Es de allí que nacen diversas formas de expresiones comunicativas tanto para buscar y conocer información, como para compartirla con los demás. Estas formas de expresión comunicativas son pretextos para llevar a los niños a trabajar colaborativamente y lograr que algo lejano y poco común para ellos y ellas pueda volverse más cercano y cotidiano desde su propio lenguaje.

El resultado es el trabajo alrededor de textos funcionales con unos objetivos específicos como: escribir historias, alimentar el portafolio, elaborar cuadro de responsabilidades, turnos, listados, hacer y preparar recetas, realizar entrevistas, cuestionarios, noticias, avisos, afiches, etcétera; así como construir, rimas, cartas, adivinanzas, canciones y poesías.

Articulación curricular dimensiones, pilares y enfoques

Este proceso es paulatino y va dando frutos rápidamente, y sin forzarlos se logra trabajar integralmente las dimensiones de forma lúdica tanto en los niños de aula regular como en los niños y niñas con discapacidad. Los talleres planeados permiten realizar la flexibilización del plan de estudio. Así las docentes pueden adaptar las actividades y atender esas

necesidades especiales, formando en el reconocimiento de sí mismo y del otro desde el aula. Para las docentes este punto es crucial ya que ha permitido que el proceso de inclusión de niños con discapacidad cognitiva leve implementado en la institución desde el año 2012, se establezca de forma más natural sin que surjan rechazos o limitantes para los niños y las niñas que ingresan.

Algunos logros

- La experiencia ha permitido mejorar las habilidades comunicativas verbales y escritas de los niños y niñas. Así mismo, se empoderan con voz propia, lo que les permite contar sus experiencias y mejorar la interacción con sus pares enmarcada en el respeto a la diferencia, la autonomía, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y el ejercicio de la libertad de expresión.
- El ambiente en el aula se ha transformado. Se identifican necesidades y se respetan los estilos y ritmos de aprendizajes.
- Se ha visto la necesidad en las docentes de crear estrategias novedosas de enseñanza-aprendizaje para potenciar procesos de pensamiento de forma auténtica y llamativa que permita la inclusión de niños con cualquier necesidad educativa en el aula.
- Se ha rescatado el papel del juego como elemento movilizador, ya sea orientado por el docente o en forma libre. Es comprendido como estrategia para complementar y afianzar habilidades de manejo y resolución de conflictos, porque permite que los niños se relacionen con el otro, solucionen conflictos y disfruten.

Proyecciones de la experiencia

- Mejorar la comprensión e integración de diversas posturas desde el intercambio de las experiencias de cada docente con el fin de ir construyendo el acervo que documenta los saberes y prácticas propias.

- Visibilizar el proyecto institucionalmente dando la posibilidad de participación a todos los estamentos, con el fin de que el proyecto sea conocido por toda la comunidad.
- Ser creativos en el diseño de estrategias que fortalezcan la metodología y que cambie de acuerdo con las necesidades de la institución.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Rebullina: una herramienta para innovar las prácticas pedagógicas de educación inicial en el sistema educativo oficial de Bogotá-Colombia*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Lineamiento pedagógico para la ciudadanía y convivencia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ausubel, D. (1986). *Teoría del aprendizaje significativo*. En: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf. [PDF]. Recuperado 26 de noviembre de 2016.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Madrid: Editor Grupo Planeta (GBS).
- Decroly, O. (1923). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva. Actualización 2007.
- El Tiempo*. (2011). *Un programa diferente enseña otra manera de aprender a leer y escribir*. En: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/articulo-265246.html>. Formato [WEB]. Recuperada octubre de 2016.
- Fandiño, G., Carrasco, G., Carvajal, M., Gómez, L., Barbosa S., Betancourt, C., et al. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Bogotá: Pearson. Cuarta edición.
- Garzón, J. Y Colbs. (2008). *Revisión teórica sobre el desarrollo infantil que sustenta los elementos clave y el enfoque de una escala de desarrollo para la primera infancia en Bogotá*. Informe final de investigación CINDE. Bogotá.
- Jiménez, J. (2010). *Evaluación de la competencia comunicativa: Intervención de la inspección de estrategias didácticas para favorecer las competencias*

comunicativo-lingüísticas. En: <http://redescepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/competencias/i%20congreso%20inspeccion%20andalucia/downloads/jimenezbenitez.pdf>. Formato [PDF]. Recuperado el 20 de octubre.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Italia: Editorial Octaedro. (3ra Ed.).

Magenzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N° 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: *La exploración de medio en la educación inicial*.

Presidencia de la República. (2013). Estrategia de Cero a Siempre. *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. Bogotá.

Rinaldi, Carla. (2009). *Scoule e Nidid'Infanzia. Istituzione del Comune di Reggio Emilia*. Roma.

Secretaría de Educación Pública de México. (2010). *Exploración de la naturaleza y sociedad*. En: <https://issuu.com/sbasica/docs/exploracion-1.pdf>. Formato [PDF]. Recuperado octubre 30 de 2016.

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Italia: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

Tonucci, F. (2006). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. En: *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, pp. 147-168. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf. Formato [PDF]. Recuperado 26 de noviembre de 2016.

Torres, N. (2012). *Un sol con muchas puntas "fundamentos y estrategias pedagógicas para la educación de la primera infancia"*. Gente Nueva. En: <http://www.mineducacion.gov.co>. Formato [PDF]. Recuperado el 03 de octubre de 2016.

Textos y con-textos: tejido de saberes y palabras

LUCERO VICTORIA PACHECO PERDOMO¹

Resumen

Textos y Con-textos busca el acercamiento, exploración, circulación, disfrute y aprovechamiento de distintos tipos de textos, enmarcados en el proyecto pedagógico de ciclo uno. Comprende diversas situaciones didácticas donde el lenguaje y los textos se asumen en su dimensión y función social, cultural y académica. Es característico de esta experiencia que los libros sean elegidos, circulen y ocupen un lugar en las manos de los niños y niñas; las piezas audiovisuales o digitales, sean recursos que faciliten ilustrar, ampliar y/o complementar los temas que interesan a los estudiantes; el soporte digital es integrado al aula, tanto en la cotidianidad de la vida escolar como en tiempos y espacios, y se hace extensivo a las familias. Es así como Textos y Con-textos abre posibilidades en el marco de un enfoque socio-cultural para que los lectores iniciales ejerzan prácticas como hablantes, oyentes y escritores dentro y fuera de la escuela.

1 Docente del Colegio Técnico República de Guatemala IED.



Foto 1. Inicio del camino en la lectura autónoma.

Palabras clave: educación inicial, lenguaje, pensamiento, textos, lectores competentes.

Presentación

Participar en el trabajo pedagógico del ciclo inicial es una valiosa experiencia profesional y un gran reto personal. Requiere construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica construyendo una voz propia que les otorgue seguridad e identidad con su grupo social de referencia y posibilite su ingreso a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje. En esta tarea es indispensable comprender las características y potencialidades de los niños y niñas: cómo son, por qué son así, cómo se relacionan, qué les gusta, así como los pilares, las dimensiones y los ejes del trabajo pedagógico que constituyen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social propias de la educación inicial. El proyecto es una posibilidad para leer el mundo a través de diversos textos y desde allí recrearlo desde la mirada singular de cada niño, niña y de su familia.

Este artículo es una reflexión sobre las comprensiones, las prácticas y los desplazamientos logrados en virtud del ejercicio de pensar la práctica docente frente a la lectura como ejercicio ciudadano de la oralidad, la lectura, la escritura, la reflexión, la interpretación y la producción como

principios fundamentales, así como de las estrategias pedagógicas, las dificultades y los retos que hoy, determinan y dan estructura a Textos y Contextos, tejido de saberes y palabras.



Foto 2. Cómo son, cómo se relacionan, qué les gusta...

Un camino de retos y oportunidades

Desde el inicio de mi práctica docente sentí inquietud e interés permanente por los medios de comunicación y la relación con la escuela. En 2004, como especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, me vinculé a la investigación “Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva con fines educativos”, desarrollada por la Universidad Distrital y la Comisión Nacional de Televisión². Los hallazgos de esta experiencia me permitieron descubrir que los recursos audiovisuales hacen parte de la configuración de la identidad de nuestros estudiantes, pero que es necesario comprender su incidencia en el aprendizaje.

Posteriormente participé en el proyecto de investigación “Caracterización de las problemáticas educativas y pedagógicas en nueve (9) localidades de Bogotá” realizada por el IDEP, experiencia adelantada en el

2 Mi participación consistió en la coordinación de una de las veinte comunidades participantes, la cual estaba conformada por estudiantes de grado 5° del Colegio Distrital Acacia II de Ciudad Bolívar.

Colegio Técnico Distrital República de Guatemala durante los años 2010 y 2011 en compañía del profesor de Educación Artística Henry Wilson León, con quien logramos indagar sobre la relación que se da entre el uso de algunos medios de comunicación como la fotografía, el video y la radio en la escuela y en la construcción del conocimiento. Logramos comprobar que las actividades con estos medios dan cuenta de las transformaciones que se generan en los estudiantes. Tanto como espectador, como lector o como realizador, se requiere resolver problemas, dar razones, establecer relaciones, explorar posibilidades y comunicar.

A partir del año 2012 como docente de grado 1° en el Colegio República de Guatemala inicié la Especialización en Nuevas Escrituras y Alfabetización Inicial³. Este fue un momento determinante, emerge la Biblioteca de Aula como una magnífica oportunidad de vinculación con la cultura escrita⁴.



Foto 3. Tecnología y escritura: experiencia en el Centro Ático, Universidad Javeriana.

Me di a la tarea de seleccionar materiales para una biblioteca para mis estudiantes en concordancia con los propósitos específicos de la alfabetización inicial.

Teniendo estas experiencias previas, en 2014 me sumé al proyecto “Apropiación de Tecnologías por parte de niños de 1° grado de escuelas públicas”, desarrollado en el marco de un convenio entre Centro Ático de la Universidad Javeriana y el Colegio República de Guatemala. Este trabajo se denominó “Súper Héroes Monstruos y Villanos”⁵.

Sin lugar a dudas fue una oportunidad más para confirmar que los contenidos de calidad sumados al soporte digital movili-

- 3 Este proceso de formación fue definitivo para recoger la experiencia de los años anteriores y configurar un enfoque, una metodología y una propuesta específica para el ciclo inicial a través de la literatura y el libro como objeto cultural.
- 4 Aunque existía un lugar destinado para la biblioteca institucional, se limitaba al fotocopiado y al préstamo esporádico de libros, los niños poco acceso tenían.
- 5 A continuación el blog que consolida la secuencia didáctica implementada durante un año <http://practicalenguajesa.wixsite.com/superheroesvillanos>

zan el pensamiento y potencian el lenguaje. Paralelamente tuve la oportunidad de participar en el proyecto “Resignificación de las miradas en Educación y Educación para la ciudadanía y la convivencia”, en el marco del Mi Edu en Serie, coproducción de la SED y Canal Capital.

El producto fue la Campaña para televisión: Si me Conozco me Cuido⁶, en la que la aventura de hacer televisión con y para los niños, niñas y familias, evidenciaron las necesidades básicas en el ciclo inicial: el conocimiento de sí mismos, la valoración de sus características, el fortalecimiento de sus potencialidades y la generación de habilidades de autocuidado frente a conductas de abuso. Ver y escuchar a niños y niñas de grado 1° hablando de sí mismos, de lo que son, creen, hacen y quieren, así como a padres y madres reflexionando sobre la comunicación en la familia y protección a los hijos, constituye un gran tesoro que en formato televisivo siempre tendrá vigencia.

Acopiando las ganancias de todos estos años y considerando la variedad de recursos y oportunidades de relaciones con el entorno, configuré bajo la expresión: Textos y contextos, el conjunto de enunciados que en forma oral, escrita o corporal circulan en el ambiente escolar, como los variados formatos en que se presentan. Todo esto en relación a los ambientes, historias y experiencias que nutren las situaciones de vida de los estudiantes, como en consonancia con los principios de la educación inicial, las expectativas de formación y a las características curriculares del ciclo apuntando a conformar un tejido de saberes y palabras.

Por ser el desarrollo del lenguaje y del pensamiento interés central de esta apuesta pedagógica, se referencia a Vigotsky (1999) al considerar que el proceso de desarrollo de pensamiento está ligado a las características particulares de los sujetos y de las experiencias que les ofrece el entorno. La concepción del significado de la palabra, como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y del lenguaje: permite el verdadero análisis causal-genético, la revisión sistemática de las relaciones entre el crecimiento de la capacidad del pensamiento del niño y su desarrollo social (Vigotsky, 1999, p. 4). Así como la escritura

6 La campaña completa se puede ver en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg3o8Sxb8FcG37pN16dC3w31BMuiTLuz>

es considerada un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses que a la vez están determinados por un contexto afectivo, social y pragmático.

Cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere; nos permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos y el camino inverso de estos hacia su conducta y actividad (Vigotsky, 1999, p. 5). Por lo tanto, en esta propuesta de trabajo pedagógico se privilegia la función de significación a través de diversos códigos, además de la función de comunicación, entendido el lenguaje en términos de significación y comunicación, lo que implica una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística.

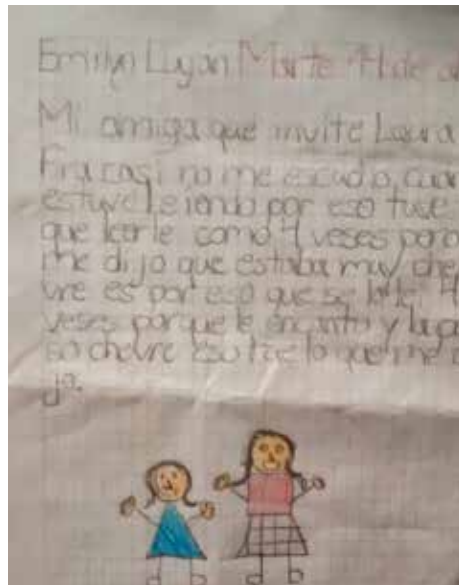


Foto 4. Reflexión después de leer en parejas.

Estas situaciones didácticas⁷ involucran variedad de textos. Se entiende como texto: “enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos” (RAE, 2015). Van Dijk define al texto como “un constructo teórico, un

7 Las secuencias didácticas las entendemos en el sentido propuesto por Perez A. (2005) como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje.

concepto abstracto que se concreta a través de distintos enunciados, es decir un entramado de signos con una intención comunicativa que adquiere sentido en determinado contexto”⁸. Con estos referentes conceptuales, el trabajo pedagógico cuenta con textos gráficos o audiovisuales con una finalidad comunicativa, que adquieren sentido en el contexto y propician la reflexión sobre el uso del lenguaje (en la lectura), el propósito comunicativo (en la escritura) y son un pre-texto para reflexionar sobre la manera de entender la realidad y un conjunto de posibilidades para recrearla.

Como lo expresa Emilia Ferreiro (1982), “detrás de cada acto de lectura y escritura hay un sujeto cognoscente, que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo”. Por eso los niños y niñas eligen los libros, los ponen en circulación, los comparten y los comentan. En estas relaciones establecidas entre lectores y textos surge la comprobación de momentos evolutivos en la alfabetización, un interesante camino marcado por la implementación de estrategias pedagógicas propuestas en el marco de secuencias didácticas, con una ruta de acción definida y unas herramientas de evaluación precisas que ayuden a identificar los aciertos, las dificultades y los ajustes necesarios en el proceso. Para el diseño de las secuencias se considera que el trabajo sobre la cultura escrita debe ir más allá del dominio del sistema alfabético, se propone producir condiciones para que los niños accedan al patrimonio de la cultura registrado en textos de diversos tipos.



Foto 5. Reseña de libro gran formato.

8 Citado por Teodoro Álvarez Angulo en Tipología de textos y enseñanza de la lengua, Universidad Complutense de Madrid.

Los retos

Mi propuesta plantea lo siguiente: 1) hacer del lenguaje una herramienta para que los estudiantes aprendan a reconocerse, a nombrarse y a nombrar el mundo que los rodea; 2) establecer una relación personal con el saber, de modo que forme tanto su individualidad como su relación con los otros; 3) producir sentido desde el significado del mundo, con responsabilidad y sentido crítico; 4) abrir espacio para la creación de un mundo donde la libertad sea mucho más que una palabra, con hombres y mujeres capaces de evaluar la realidad y recrearla; 5) enfrentar el disenso, la discusión, la incertidumbre, la posibilidad de aceptarse y aceptar al otro. En síntesis que el pensamiento y el lenguaje estén al servicio de la vida.

Punto de partida...

El compromiso pedagógico fundamental es que los estudiantes construyan seguridad en su propia voz, instalen reglas y pautas de interacción, aprendan a pedir la palabra, respeten el turno de la conversación, escuchen para comprender, formulen preguntas, pidan aclaraciones y respondan preguntas. Pero también que permita la reflexión sobre los procesos orales propios y los de otros, deteniéndonos en cómo se habla, por qué se habla de una u otra forma, qué aspectos se deben transformar y regular cuando se habla, todo para mejorar las prácticas orales que favorezcan la comunicación.



Foto 6. Reflexión sobre la lectura propia y de los otros

Según Ana María Kaufman (2006), leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es de actividad permanente, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística, cognitiva y de experiencia cotidiana a fin de participar en este proceso de transacción con el texto.

Textos y Con-textos, tiene en cuenta esta concepción de lectura como constructora y creadora de significados, y se propone situaciones en las que los niños y las niñas desplieguen estrategias en las que lo lingüístico, lo cognitivo y la experiencia de la cotidianidad sean vehículos para que vayan apropiándose de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito a través de prácticas de lectura de diferentes textos de circulación social.

Los recursos de Textos y con-textos



Foto 7. Usuarios activos de la biblioteca de aula.

La biblioteca de aula

Instalar la biblioteca dentro del aula implica por una parte, la selección de textos diversos con criterios de calidad y pertinencia, por otra parte una serie de acciones, protocolos, relaciones y compromisos individuales y colectivos que aportan al desarrollo social, en el que se da la comprensión de los otros⁹. Se pone en acción un tipo de pensamiento que

9 Basada en Ferreiro (1982), considero que instalar la biblioteca de aula, favorece al conocimiento del funcionamiento de la lengua escrita, de manera tal que con el estímulo de una sociedad alfabetizada el niño puede llegar a descubrir por sí mismo cómo es que funciona el lenguaje escrito para adquirir así la capacidad para leer y escribir.

lleva a resolver una situación social mostrando comportamientos efectivos, pues cada situación requiere de respuestas distintas para ser manejadas con éxito.

La biblioteca de aula se compone de textos, impresos y audiovisuales que, organizados en un armario especial, están a disposición de los niños y niñas: libros de narrativa, poesía, de referencia, revistas, películas, audio cuentos con juegos interactivos, juegos de mesa, títeres e instrumentos musicales. Con esta oferta se pretende que niños y niñas se sientan dueños de estos materiales y actúen con interés, espontaneidad y responsabilidad sobre ellos. Que los seleccionen, disfruten, compartan y comenten, que ejerzan su derecho-deber ciudadano como lectores y aprecien, valoren y cuiden estos maravillosos productos de la cultura.

El uso de la biblioteca de aula tiene unos requerimientos básicos: acopiar títulos, adecuar un espacio para su organización y disposición a los lectores, presentarlo al público, establecer tiempos para la consulta y sobre todo definir colectivamente unos compromisos individuales frente al uso de los libros y su aprovechamiento. Hacer parte de una organización donde se opina sobre las obras, se tiene acceso a ellas, se acuerdan las normas de uso, se comparten con los amigos y se llevan a casa, pone en juego las habilidades cognitivas y sociales, beneficiando los procesos académicos y socioafectivos.



Fotos 8 y 9. Registro de préstamo de libros: en juego la lectura y escritura significativas.

La biblioteca de aula ha trasladado sus afectos a la familia ya que cada vez que un libro es compartido en familia, se refleja en la mirada de esos lectores que con entusiasmo cuentan con quién lo leyeron, a qué hora, lo que les gustó, lo que comentaron, lo que representó. Toda situación de lectura (cuento, libro-álbum, video, fotografía, pintura, historieta, corto animado) es una experiencia emocional, estética y de conocimiento, esto permite una participación sostenida a lo largo del año, incluso en las vacaciones. Como regla general, los chicos y chicas son autónomos en la búsqueda, registro del préstamo y devolución de materiales, demostrando el nivel de motivación que tiene la biblioteca de aula en su proceso escolar.

El círculo de la palabra...

El círculo de la palabra es una manera de disponerse física y emocionalmente para compartir la palabra hablada¹⁰. El círculo permite que todos nos veamos la cara, para escucharnos con atención, se pide la palabra y se valora ese texto sonoro compartido en grupo. Se busca, así, establecer unos protocolos de respeto por la palabra del otro, reflejado en la mirada a la cara, en la escucha activa y el respeto al uso de la palabra. Los textos trabajados deben cumplir alguna función en la vida social de nuestros niños y niñas, deben circular, estar a disposición de todos y todas; por eso se lee en el círculo de la palabra para discutir, comentar, legitimar o compartir posteriormente con la familia.

Cada texto leído en el círculo de la palabra se soporta en el conocimiento previo por parte de la maestra y en la definición de qué es, para qué se trabaja y qué lugar tiene en los propósitos del proyecto de grado o de la secuencia didáctica. Esta es una estrategia en la que los niños y niñas reconocen el valor de la palabra hablada, tanto la propia, como de los otros, para que encuentren en la oralidad una forma de expresar expectativas, inquietudes, saberes, emociones y gustos. Pedir la palabra y ejercer el uso de la palabra es un derecho inalienable de la vida en comunidad y requieren el compromiso de todos y todas para respetarla.

10 Para ampliar sobre el círculo de la palabra se puede dirigir al abuelo muisca Sua Gua Gua Ingativa Neusa, en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=LdonLK2laB8>



Fotos 10 y 11. Respeto, atención, palabra compartida, sentido y significado: círculo de la palabra.

Cine-Club: textos en movimiento

Los recursos audiovisuales cumplen un papel muy importante en ese acercamiento, exploración, circulación, disfrute y aprovechamiento de distintos tipos de textos. El Cine-Club, como estrategia pedagógica, permite

develar el imaginario individual, influenciado por imágenes, lenguaje, formatos, mensajes y valores que compone la cultura y que son configurados a través de las experiencias en la familia, la escuela, los amigos y los medios de comunicación lo que permite entender cómo esto afecta decididamente la formación de los niños, niñas y sus familias. Se propicia a través de las secuencias didácticas, y también en dos espacios especiales: Entre Nos: club de cine para padres y madres y Jueves de Animación: club para niños y niñas. Cada pieza audiovisual que se presenta promueve el intercambio, la reflexión y la discusión en torno a las distintas facetas que constituyen la condición humana.



Foto 12. Narrativas diversas para descubrir diversas realidades.

Entre Nos..., es la invitación para descubrir una historia contada en la pantalla grande. La cita es muy temprano en la mañana. Cada película, cuidadosamente seleccionada, ha tocado las fibras más profundas de los espectadores. El Cine-Club es un pretexto para que padres y madres se acerquen a la comprensión de las distintas dimensiones e implicaciones de lo audiovisual en los procesos de formación personal y la de sus hijos, descubriendo, en las innumerables oportunidades de aprendizaje, que las películas proporcionan un ilimitado acceso al fascinante mundo de la lectura y de la cultura.

Cada encuentro es una oportunidad para avanzar en el proceso de alfabetización audiovisual, descubriendo las diferencias entre la narrativa del cine comercial y el cine independiente o cine-arte.

Ha sido muy importante, identificar los gustos y preferencias de los asistentes en cuanto a cine y sus miradas al respecto, para contrastarlas con las propuestas audiovisuales alternativas que ofrece el cine independiente. En este tipo de producciones, los guiones narran sus historias desde otros puntos de vista, donde las personas con sus creencias y vivencias presentan maneras de construir, imaginar y entender la vida, la felicidad, el sufrimiento y las dificultades desde una perspectiva distinta. En estas películas, también llamadas de autor, todas las vidas tienen algo muy interesante para contar de modo que sorprenda a quien la recibe y la lee. Son historias contadas de otra forma, distintas al cine comercial, que abren la posibilidad valiosa de deliberar, contrastar, discutir y hacer catarsis sobre situaciones y experiencias personales o cercanas, que movilizan las emociones y los sentimientos facilitando una mirada crítica y reflexiva sobre la vida misma y sobre el lenguaje utilizado para contarla.

En Jueves de Animación..., se seleccionan cuidadosamente cortometrajes, no siempre animados, para los niños y niñas, que respondan a las características de la propuesta de narrativa alternativa, no comercial. Se cuenta con piezas audiovisuales que abarcan: obras literarias, la vida cotidiana, las culturas de las naciones, derechos humanos, las personas en situaciones de vulnerabilidad, gente que vive en los pueblos, historias de personas con dificultades físicas y/o psíquicas. Son realidades distintas a las fantasías felices de Disney, a los estereotipos de género en que la princesa siempre es rescatada por el príncipe o el mundo de las medidas perfectas de Barbie.

No se pretende descalificar la producción comercial, ni apartar a los chicos de ella, se ofrece un encuentro con producciones audiovisuales alternativas para ampliar las experiencias como espectadores y enriquecer los criterios a la hora de tomar decisiones frente a su consumo. Cada proyección se configura como un encuentro emocionante donde estudiantes de distintos grados acuden puntualmente al aula del cine para descubrir, compartir y charlar alrededor de relatos variados, distintos e interesantes. La proyección y la conversación posterior dan pie a estimular el pensamiento crítico en nuestros estudiantes ya que conocer, leer e interpretar estos materiales alternativos llevan al encuentro de múltiples realidades de las que se nutre la opinión y el conocimiento.

Cada encuentro consta de una contextualización de la producción, se le cuenta a los chicos quién la escribió, quién la produjo, en qué país, su

motivación y algo de la técnica con el fin de ponerlos en contacto con el autor y el propósito. La proyección cuenta con el silencio y atención de todos los asistentes. Una vez finaliza aparecen las intervenciones espontáneas del público, los chicos buscan establecer relaciones entre la historia vista y su vida personal, formulan preguntas alrededor del tema o sugieren otros temas que se relacionen para ser tratados. Siempre se conversa, se reflexiona y se descubren miradas, experiencias y expectativas en los estudiantes.



Foto 13. Encuentro para observar, escuchar, deliberar, contrastar y discutir.

Abrir a padres, madres, niños y niñas una experiencia estética, lúdica y formativa con contenidos diversificados, además de la programación tradicional y masificada, contribuye a ampliar el capital cultural que los pone en relación con un mundo textualizado que representa las distintas formas de ser, conocer, vivir, pensar, expresar y actuar. Aspectos fundamentales en la formación de lectores para la vida, es decir lectores y lectoras que leen, comprenden lo que leen, opinan sobre lo que leen y le encuentran una función vital a lo que leen, en una práctica ciudadana auténtica.



Foto 14. Proyección de largometrajes a primera hora de la mañana.



Foto 15. Las madres son las asistentes permanentes al Cine club "Entre Nos".

Textos en circulación: escribir y comunicar

Cada momento, actividad, reto, recurso y texto es una oportunidad clave para descubrir el valor de la lectura y la escritura para la vida cotidiana. Los distintos autores y sus relatos, contenidos y formatos variados, y la circulación de saber cómo parte de la cotidianidad de la escuela invita a niños y niñas a realizar sus propias lecturas, por lo tanto sus propias escrituras donde se reconocen, validan sus hipótesis y se avanza en el

proceso de alfabetización. Celebrar la amistad, los cumpleaños, hacer la lista de los ingredientes del refrigerio, hacer una solicitud a la profesora, presentar una queja, elaborar la lista de los turnos para llevar el cuaderno viajero a casa, son ejercicios permanentes de escritura.

Pero las historias creadas por cada uno de los estudiantes son escritas y publicadas como la obra más valiosa de cualquier editorial. Publicar, consiste en dar a conocer uno o varios relatos a los compañeros, por tanto exige cierto rigor y cuidado, porque es la oportunidad para circular los escritos en otros cursos, a otras maestras, a los padres de familia y hacerlos manifiestos en el periódico o blog institucional.

La escritura individual es un recorrido detallado que implica un acompañamiento desde la idea inicial que se instala en cada niño, pasando por la construcción de cada palabra, frase o párrafo. Esta construcción compromete el sentido de las palabras y la forma convencional en que se representan.

Para lograr este complemento se acompaña a cada niño en la escritura de una primera versión de su historia, se formulan preguntas al respecto y se justifican los ajustes necesarios a partir de la confrontación con otros textos. No es relevante la extensión, se da prioridad al sentido, al significado y a la claridad en la expresión y comunicación de las intenciones e ideas del autor/a.

Cada estudiante se apropia de su texto y da cuenta de sus avances, es común que entre compañeros se colaboren para aclarar la escritura de una palabra o para completar una idea, un trabajo colaborativo caracterizado por la motivación personal, el afecto y el respeto.



Fotos 16 y 17. Actividades colaborativas que generan seguridad en sus propios procesos.

La producción textual tiene un lugar muy importante en los procesos individuales y colectivos, se aprende del error, se reconoce en todos y cada uno de los estudiantes su experiencia de vida y su capacidad de creación y expresión. Estas escrituras se evidencian en el cuaderno viajero que todos y todas tienen oportunidad de llevar a casa, los cuentos e historias que escriben en sus cuadernos o libretas personales, o en edición especial siguen las características de cualquier publicación editorial. De igual manera, las paredes del salón incluyen lugares para expresar y comunicar, allí se registran las actividades académicas o recreativas, la organización de turnos del cuaderno viajero, materiales, listas, en fin..., “la vida cotidiana presente en un aula textualizada en donde los propios estudiantes, decidan la organización de los espacios del aula, las paredes y lo que se colocará en ellas” (Inostroza, 1997, p. 92).



Fotos 18 y 19. Aula textualizada que estimula la lectura y la escritura como ejercicio ciudadano.

Esta experiencia me demuestra que, algunos estudiantes, requieren muy poco acompañamiento del colegio para ser lectores y/o escritores activos, cuentan con la familia que los han acercado desde muy temprano al mundo de los libros y a partir de su interacción cotidiana con ellos, han creado sus propias estrategias para lograr importantes construcciones

mentales. Sin embargo, una gran mayoría requiere un apoyo permanente de la escuela. Por tanto, considero determinante llevar a los niños y niñas a sentirse como escritores y lectores de sus propias historias, cada vez que conocemos un nuevo autor, encontramos que ellos también fueron niños y que muchos iniciaron su camino de escritores en el aula de una escuela o en la cotidianidad de sus hogares.



Foto 20. Comentario después de realizar lectura en voz alta a un compañero de otro grado.

Hallazgos y retos...

En esta aventura, los hallazgos se relacionan directamente con algunas transformaciones en los hábitos y costumbres de las familias frente al uso del tiempo con sus hijos. Es más frecuente que en familia visiten bibliotecas públicas o que a la hora de hacer un regalo se decidan por un cuento o una buena película. La literatura empieza a cambiar frente a los ojos de padres y madres, acompañar el proceso lector de sus hijos, apoyados en distintas obras literarias causa en ellos satisfacción.

He logrado ampliar las prácticas de lectura a contextos como la familia y la comunidad para crear un espectro mayor e incluyente, que conduzca a la formación democrática de ciudadanos lectores.¹¹ Las orientaciones claras y precisas frente a la lectura en familia, la retroalimentación de sus experiencias de lectura en casa y el Cine-Club, son estrategias efectivas para mantener las ganancias.

Desde mi experiencia como estudiante, docente, madre y ciudadana, he credo mis propias rutas de estudio y acceso. Descubrir la literatura infantil desde las diversas realidades que involucran a los niños y niñas, me ha permitido cualificar mis prácticas como lectora, con criterios de pertinencia, valor estético y estructuración narrativa. A partir de esta vivencia y para efectos de integración curricular, he estructurado esta metodología de trabajo que, sin duda, contribuye a ampliar el universo lector y personal de mis estudiantes.



Foto 21. Juntos, construimos el camino...

11 Siguiendo a Lipman (1992), uno de los supuestos fundamentales que subyace a la idea de democracia ha sido el que los miembros de una sociedad no deben simplemente estar informados, sino que deben ser reflexivos; no deben ser simplemente conscientes de los problemas sino que tienen que tratarlos de forma racional. Un ciudadano responsable es aquél capaz de pensar críticamente y de dominar estrategias cognitivas propias del proceso reflexivo.

He aprendido que es necesario vencer las angustias, inventadas en algunos momentos, del año escolar, cada avance se nota en su momento, en mayo hay preocupación porque los estudiantes aún no leen y escriben, pero en septiembre u octubre las interpretaciones, expresiones y representaciones que hacen presencia en producciones orales o gráficas interesantes y poderosas que fluyen espontáneamente.

Considero determinante avanzar en la reflexión sobre la importancia de la continuidad de esta metodología en el ciclo II, ya que al pasar a grado 3° se suspenden algunas dinámicas instaladas en el ciclo I y se establecen otras muy propias de la organización curricular por asignaturas, haciendo más énfasis en los contenidos que en los procesos. Este aspecto se configura en una fuerte necesidad para la validación institucional de la propuesta metodológica de Textos y Contextos: tejidos de saberes y palabras.



Foto 22. Elegir textos con calidad, fortalece los procesos y las vivencias.

Al igual que Graciela Montes (1999, p. 95), yo también me pregunto: “¿Qué buscamos como docentes y como sociedad cuando elegimos textos para niños(as)? Tal vez reflexionando sobre ello, empezamos a entender que no cualquier cosa es válida como lectura en los primeros años, debemos plantear en nuestras búsquedas qué elegir, para quiénes, cómo difundirlo y en qué espacios”. Teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son prácticas sociales y culturales, que configuran el universo

simbólico y el criterio de cada persona para enfrentar la vida, creo firmemente que los maestros y las maestras tenemos el compromiso social y político de contribuir a cualificarlas.

Hay una ruta sugerida, pero los nudos, los desenlaces ojalá sin final, dependen de cada quien. El camino se hace posible, es la suma de condiciones, oportunidades, recursos y voluntades. Disponemos de variados textos e infinidad de contextos, la invitación se extiende para que todos y todas construyamos nuestra propia historia.

Referencias

- Aguaded, J. (2001). *Medios de comunicación en las aulas*. Universidad de Huelva. Edición electrónica.
- Camps, A. (Comp) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. FCE.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Lerner, D., Kaufman, A. M., Rodríguez, M. E., Galaburri, M. L., & Casanova, M. A. (1997). *Pasado y futuro del verbo leer*. Libros de México.
- Jolibert, J. (1990). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Domen Ediciones S.A.
- León, H. y Pacheco, L. (2011). “Medios y mediaciones, leguajes para transformar”. Publicado en: *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá*, (201-216). Bogotá: IDEP.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Osorio, A., Castilla, M., Rozo, A., Méndez, I., Pedraza, P., & Betulia, M. (2011). *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá*.
- Pérez, M. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Educación inicial*.
- SED. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión*. Bogotá: SED.

- SED. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en primer ciclo*. Bogotá: SED.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* España: Graó.
- Torres, J. (2015). “La selección de los contenidos en el currículum básico”. *Revista de Pedagogía* No. 348.
- Vigotsky, L. 1999. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Fuentes de Internet

- Álvarez, T., Pérez, H., & Dijk, T. (2012). *Concepto de texto y párrafo*. En: <https://es.scribd.com/doc/52599750/Concepto-de-Texto-Seleccion-de-autores>. Consultado el 27 de octubre de 2016. (Formato PDF).
- Colegio República de Guatemala. (2014). MiEdu En Serie - *Si me conozco me cuido*. En: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg3o8Sxb8FcG37pN16dC3w31BMuiTLulz>. Consultado en septiembre de 2016. (Formato video).
- Crespo, Á. G., Pozo, I. Q., Mezcuca, B. R., Mauch, C., & Mauch, L. (2012). *Principios de accesibilidad audiovisual en el cine*. 19-20. En: <http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/AccesibilidadCine.pdf>. Consultado el 28 de octubre de 2016. (Formato PDF).
- Sua Guagua Ingativa Neusa. (2012). ¿Qué es un círculo de la palabra con los abuelos muiscas? (Testimonio de Sua Guagua Ingativa Neusa) En: <https://www.youtube.com/watch?v=LdonLK2laB8>. Consultado en septiembre de 2016. (S.d).
- Pontificia Universidad Javeriana, Centro Ático y Facultad de Educación. (2014). *Super héroes, monstruos y villanos*. En: <http://practicalenguajesa.wixsite.com/superheroesvillanos>. Consultado en abril de 2016. (Formato WEB).

“Caricias para crecer con amor”

SANDRA MILENA DAZA CALDAS¹

De la coparticipación con la familia.

LINEAMIENTO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR
PARA LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL DISTRITO

“Caricias para crecer con amor” es una propuesta de trabajo pedagógico que permite que los niños y niñas en ciclo inicial encuentren espacios educativos enriquecidos a partir del acompañamiento afectuoso y sistemático de los adultos con los que comparten día a día su cotidianidad. Espacios familiares en los que los niños y niñas aprenden a partir del juego, el arte, la literatura, la creatividad, la imaginación y el movimiento, medios fundamentales para su desarrollo.

1 Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana, Diplomado en desarrollo del Pensamiento y la Creatividad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, PFPD Hablar, Escribir, Leer y Escuchar en primera infancia y ciclo uno de la Universidad Nacional de Colombia y Fortalecimiento y Cualificación para maestras y maestros para la incorporación del enfoque diferencial en primera infancia de la Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Docente de Preescolar de la Secretaría de Educación de Bogotá, con experiencia como docente en el trabajo con niños y niñas de ciclo inicial y ciclo uno en la educación pública y privada. Colegio Juan Evangelista Gómez IED, localidad San Cristóbal.



Foto 1. Actividad de juego movido que apunta al Pilar del juego y el arte (expresión dramática y musical).

El eje fundamental es la vinculación de la familia al proceso educativo mediante las jornadas para el reconocimiento con actividades planeadas y desarrolladas por alguna de las familias del aula cada ocho días, sumados a jornadas fuera del aula y la participación en las actividades educativas en general. Con estas se busca fortalecer y mejorar su papel socializador y de cuidado, crianza y reconocimiento de lo que saben y hacen. (Grant & Ray, 2013) plantean la necesidad de apuntar a la formación en un enfoque culturalmente sensible a la relación y participación de las familias. Enfoque que parte de aceptar la diversidad de los estilos familiares como algo que puede incrementar la vida escolar y el mejor funcionamiento del aula. Enfoque que ayuda al profesor a ser más respetuoso con los distintos tipos de familias y a comprender el funcionamiento y las relaciones de estas. Así como las implicaciones que tienen para los estudiantes y las dificultades de muchas familias para participar en la escuela y colaborar con ella.

Se desarrolla desde la colaboración directa de los padres, madres y cuidadores. Ellos aportan su saber en el desarrollo de actividades cuidadosamente planeadas. Cada jueves, una familia se dirige al aula a aportar su saber y nos permite conocer un poco más de ella y de paso, se conoce mejor a cada niño y niña. Las familias participantes diseñan la actividad y la consultan con la maestra, organizan los materiales y llenan de orgullo al niño y la niña, que ese día es él o la protagonista de la jornada.

¿Cómo empieza esta aventura?

En 2015 recibí un grupo de niños y niñas para grado jardín; un grupo que, aunque se caracterizaba por tener padres y madres en el marco de una familia convencional, en las primeras interacciones, fue evidente que las expresiones de afecto eran limitadas. Eran muy pocas las manifestaciones de cariño abiertamente de padres a hijos al momento de la entrada y salida de la escuela. En la medida que transcurría el año académico, fue notorio el poco contacto físico, pues no veía que los padres, madres y/o cuidadores aprovecharan situaciones cotidianas para el juego, para reír con los niños y niñas para darles una caricia o una palabra de afecto.

Al tiempo que me inquietaba cada vez más la baja demostración de afecto, me permitió reflexionar sobre el proceso de formación y acompañamiento que recibía de la SED de Bogotá, Compensar y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Mi propuesta pedagógica “Al rescate de la tradición oral”, que nació en el PFPD “Hablar, leer, escribir y escuchar en ciclo inicial y ciclo uno”, desarrollado con la Universidad Nacional de Colombia y cuyo objetivo fue fomentar en los niños y niñas la expresión oral y corporal a través de la música, el juego popular y la literatura en la cotidianidad de las aulas y, el intercambio pedagógico a la ciudad de Cartagena y los municipios de San Basilio de Palenque y Bayunca; me permitieron concebir la educación inicial como un derecho que tienen todos los niños y niñas.

Este derecho brinda la oportunidad para que las madres y los padres de familia mejoren y enriquezcan sus prácticas de cuidado y de crianza y otorgan el compromiso a que las maestras y maestros, que trabajamos en favor de la niñez, contemos con conocimientos, habilidades y actitudes para elevar la calidad de nuestra labor. Así mismo, comprender su rol potenciador del desarrollo integral y armónico de los niños y niñas, en un ambiente nutrido en experiencias formativas, educativas y afectivas. Lo anterior, permite adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, su creatividad y sus destrezas sociales.

Influenciada emotivamente por el enriquecimiento pedagógico que dejaban en mí todos estos procesos de cualificación², logré darle sentido a una afirmación de Parrellada (2008) que de alguna manera daba respuesta a la pregunta que rondaba mi cabeza tiempo atrás “¿Cómo vincular a la familia al proceso educativo y posibilitar así la generación de nuevas formas de relacionarse con sus hijos e hijas y, la resignificación de sus actuaciones y prácticas de crianza, para contribuir al desarrollo integral de las niñas y niños en ciclo inicial?”:

Todos los padres y madres del mundo quieren lo mejor para sus hijos, y por ello hacen todo lo posible. Todos los maestros y maestras actuamos en la misma dirección con nuestros alumnos. No nos queda otra salida que acercarnos, mirarnos con respeto y aceptar, asentir tal y como decíamos, con aquello que nos toca hacer a cada cual, sin prejuicios, sin exigencias, sin culpabilidades cruzadas. Tan sólo desde el reconocimiento absoluto del otro, y desde el amor que funda lo humano, vamos a encontrar las vías para hacer de esta relación entre la familia y la escuela un lugar de encuentro que ha de dar numerosos frutos, puesto que entre nuestras manos está, en gran medida, el futuro de las nuevas generaciones (p. 51).

Estos hitos me motivaron a estructurar la actual propuesta, que combina la idea de conocer y reconocer la diversidad de la familia –eje de mi primera propuesta– y activar la familia como un punto clave del ejercicio educativo –promovida por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y los Referentes técnicos para la educación inicial–.

En noviembre de 2015 comencé a estructurar una propuesta educativa que integrara las familias a la escuela. Una propuesta en la que la familia y la docente trabajáramos colaborativamente en la creación de espacios educativos enriquecidos a partir del acompañamiento afectuoso y sistemático de los adultos con los que las niñas y niños comparten día

2 A estas reflexiones se suman las pretensiones del Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial y los Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Distrito, en el sentido de promover la participación activa de la familia en el ejercicio educativo.

a día su cotidianidad. Una propuesta que en palabras de Barton (1998), le apuntase a “la construcción de una cultura que reconozca, tenga en cuenta y festeje la diferencia humana, cualquiera que sea su causa, y no la oprima (p. 73).

El proyecto inicia en enero de 2016 con un conjunto de actividades que pretendían en primer lugar, generar conocimiento y confianza en los padres, madres y cuidadores en relación con el sentido de la educación que reciben sus hijos e hijas; así como dar la bienvenida a nuevos y antiguos estudiantes. Este primer momento era clave para transmitir una impresión positiva de lo que representa ir o volver al colegio, tanto para estudiantes, como para padres y madres de familia. Se planearon y desarrollaron un conjunto de actividades en las que, al igual que se daba la bienvenida a las y los nuevos estudiantes y sus familias, también se reiteraba a quienes continuaban el proceso en preescolar y el aprecio por ser miembros importantes de la comunidad educativa. Ese día se desarrollaron juegos cooperativos y dinámicas grupales.



Foto 2. Primer día en el colegio con juegos cooperativos en familia, donde prima la participación colectiva, la expresión de los sentimientos y la diversión.

Las expresiones de satisfacción de los padres, madres y/o cuidadores no se hicieron esperar:

La verdad estoy súper contenta, una felicidad tremenda por poder participar en estos eventos con mi hijo y muy feliz por esta nueva experiencia..., mi hijo es nuevo en el colegio y jamás me imaginé una bienvenida así. ¡Gracias!

Quiero agradecer por la amable invitación de sumarnos a la actividad de bienvenida y por toda la buena onda..., esta actividad fue súper motivante.

Excelente iniciativa para fomentar la autoconfianza, la interacción y la integración con la familia, con otras familias, con los niños y con las profesoras de nuestros hijos..., me divertí mucho..., ojalá se repita ¡profé!

Ser testigo fiel de esta clase de gestos de agradecimiento y de alegría por parte de los familiares participantes, me llevo no sólo reconocer que la familia aporta saberes y prácticas para que la tarea educativa se potencie con la articulación de lo que se hace en el entorno hogar y lo que se lleva a cabo en el entorno educativo, también, a afirmar que sólo la vinculación y participación activa de la familia, permite entender y valorar las formas de relación que se entablan en ella, lo propio de sus pautas y las de crianza, lo propio de sus valores y de sus creencias acerca de lo que significa ser padre o madre. Creencias asociadas a las distinciones de género en el grupo familiar, al uso o no uso de la violencia como medida de disciplina para las niñas y niños, relacionadas con la religiosidad, a la ecología y a la pertenencia a una etnia, entre otras.

¿En qué consiste “Caricias para crecer con amor”?

Para la puesta en marcha de la propuesta de trabajo pedagógico se procuró, en conjunto con los padres, poner en práctica las estrategias pedagógicas que se han abordado en los encuentros pedagógicos organizados por la Secretaría de Educación del Distrito, al desarrollar dinámicas incluyentes, garantes de la participación de los niños y niñas, reconocedoras y respetuosas de sus procesos de desarrollo, como lo son los rincones de trabajo,

la asamblea y los talleres. Escenarios donde la lúdica y la creatividad son los componentes esenciales, que enriquecen el trabajo pedagógico mediante actividades motivadoras y articuladas, que promueven la exploración y la curiosidad en los niños y niñas a través de experiencias significativas.



Foto 3. Actividad de juego movido que apunta al Pilar del juego y el arte (expresión dramática y musical).

El año 2016 fue el año de consolidación del proyecto y se desarrollaron las siguientes acciones:

- **Socialización del proyecto:** una vez elaborada la propuesta, se presentó en diversos espacios y actores de la comunidad educativa, entre ellos, una primera reunión con padres y madres de los estudiantes del grado transición 1 de la jornada tarde. Al igual que con las madres, padres y/o tutores, también socialicé en asamblea con las niñas y niños mediante el uso de imágenes que explicarían el proyecto. En estas imágenes aparecían familias demostrándose afecto en diversas actividades de integración. Esto permitió contarles cómo el proyecto buscaba involucrar a nuestros familiares en el desarrollo de actividades diversas en el colegio en las que estuvieran presentes los familiares invitados, la profesora y las niñas y niños del curso.
- **Invitación a las familias:** cada viernes a través de una tarjeta impresa se invita a las familias a participar del proyecto colaborando con la maestra en actividades para los niños y niñas del grado. Actividad

que debe estar relacionada con el juego, el arte, la literatura o la exploración del medio. Dicha tarjeta es enviada semana a semana a una de las familias en el cuaderno de notas y adjunta a ella las indicaciones y las frases motivadoras para animar el evento.

- **Las jornadas de reconocimiento:** la tercera estación de este proyecto son las jornadas de reconocimiento y las podemos definir como un espacio educativo significativo, un escenario de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para las familias, los niños, las niñas y la docente que participan en él.

Estas jornadas son los espacios en que los padres y madres desarrollan las acciones que diseñan para permitirnos conocer un poco más de cada una de las familias. Cada una de ellas prepara una actividad en el marco de las acciones del sentido de la educación inicial (literatura, arte, juego y relación con el medio). El diseño y desarrollo es una acción autónoma de cada familia. El rol de la docente es de orientar el ejercicio para que este corresponda al sentido de la educación inicial y en concordancia con el proyecto pedagógico de aula.



Fotos 4 y 5. Actividades en espacio cerrados y al aire libre, mediante retos recreativos que apuntan a los pilares del juego y la exploración.

Antes de cada jornada...

Ambientación del aula: la ambientación de aula es definitiva en el proceso educativo, los muros del aula “hablan”. En él se ubican nuestras comprensiones y prácticas; emiten mensajes que refuerzan el trabajo de aula o lo contradicen. Sumado a ello, si el ambiente en el aula de clase es

seguro, ordenado, limpio y cómodo los niños y niñas podrán experimentar sensaciones de bienestar físico pues la existencia de las condiciones de seguridad física, minimizan la exposición de los niños y niñas a daños a su persona o a sus pertinencias. La ambientación del aula está enfocada a incentivar la imaginación de los niños y niñas, creando así para ellos un ambiente acogedor y motivador, que favorezca el desarrollo de procesos cognitivos como la atención, memorización, la discriminación visual y la expresión oral. Va más allá de la “decoración” de las paredes.

Durante la jornada...

Presentación de la jornada: después de las manifestaciones de alegría y de la bienvenida que los niños y niñas expresan a las personas que asisten en representación de la familia, realizamos juegos y dinámicas integradoras en la asamblea para posteriormente escuchar la presentación de quienes ahora nos acompañan en el aula y las indicaciones de la actividad a desarrollar. Durante la actividad, se es flexible con el tiempo, de tal manera que se permite a cada estudiante seguir su propio ritmo de trabajo y al mismo tiempo, se establecen secuencias que favorecen las rutinas y la apropiación de hábitos.

Durante la actividad se tiene en cuenta el nivel de atención y cansancio de los niños y niñas. Se alterna el trabajo en grupo con el trabajo individual; las actividades más intensas, que suponen una mayor concentración, con otras más lúdicas y actividades dirigidas con actividades autónomas.

Después de la jornada...

Documentación de la jornada: así mismo, la jornada es documentada por medio de fotos, videos y entrevistas a los participantes mediante cuestionarios que deben ser diligenciados en casa. El cuestionario permite realizar una descripción de la actividad, sugerencias y comentarios en cuanto a la planeación y valoración del proyecto.

El nuevo sorteo: con esta última acción termina la jornada, el niño o la niña de la familia que ha dirigido la actividad, en concertación con sus familiares, menciona el número ganador para que el siguiente jueves otra familia sea reconocida en su diversidad y en su saber. La emoción embarga a la niña o el niño que lleva la invitación en su cuaderno porque ella o él se convierten en el centro de atención. Cuando llega el día

de la actividad comienza el “ritual” de bienvenida que las mismas niñas y niños han creado: gritos de euforia, aplausos y abrazos por montón.

Las familias han logrado ver el proyecto como un medio de comunicación horizontal que los lleva a considerar seriamente las sugerencias, críticas y halagos que se les presenta, sintiéndose orgullosos de lo que van consiguiendo. También ven el proyecto como una herramienta que promueve la participación en la escuela y consideran que el trabajo que ellos hacen en él es apreciado y que la maestra los respeta enormemente, lo que les da fuerzas para proponer nuevas iniciativas, siempre en beneficio de la mejor educación para sus hijos.

Los hechos más significativos han sido los comentarios positivos que han recibido los familiares participantes por parte de las niñas y niños. Es grato escuchar después de la jornada frases de niños, niñas, padres y madres al finalizar cada jornada:

¡Te amo!

Fue una actividad divertida y me gustó mucho...

¿Cuándo vienes otra vez?

Qué puedo decir de la docente... Que ella es un amor, una excelente profesora, que le gusta compartir cualquier tipo de idea con nosotros, los padres, para el bienestar de nuestros hijos.

El proyecto es muy interesante y lo felicito porque incluye a los padres de familia, permitiendo que nos integremos con la profesora, con nuestros hijos y con sus compañeritos en el colegio.

Los padres y madres han logrado sensibilizarse mediante las preguntas e intereses que han surgido de los niños y niñas en la interacción durante las jornadas de reconocimiento y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo: jugando, explorando, inventando, imaginando y creando. Los padres y madres han permitido reconocer que las características, capacidades y habilidades de las niñas y niños son el punto de partida para proponer e implementar procesos educativos oportunos y pertinentes que posibiliten aprendizajes de forma significativa y orientados al desarrollo integral de los niños y niñas reconocidos como sujetos de derechos y como seres sociales diversos y singulares.

Salidas pedagógicas: esta es otra de las acciones que el proyecto viene impulsando; en estas actividades fuera de la escuela se mantiene el espíritu del proyecto con el desarrollo y acciones que a través de juegos cooperativos y dinámicas grupales, permita el fortalecimiento de las relaciones de madres y padres con sus hijas e hijos; la participación colectiva; la expresión de los sentimientos; la diversión; la comunicación positiva y la regulación de conflictos. Un ejemplo de ello fue la salida pedagógica “Convivencia: Amor y Amistad en Familia” realizada en el Parque Metropolitano San Cristóbal.



Foto 6. Convivencia “Amor y Amistad en Familia”, con juegos cooperativos que fomentan la participación y la consolidación de actitudes y valores de sana convivencia.



Foto 7. Actividades recreativas al aire libre, mediante retos y pruebas que apuntan a los pilares juego y exploración en familia.

¿Desde dónde se fundamenta la experiencia?

Este proyecto se alimenta de los aportes pedagógicos y didácticos de Célestin Freinet (1920), de la propuesta de educación popular de Paulo Freire³ (1990) y de los postulados de Axel Honnet (1997) sobre reconocimiento. Freinet se empeñó en llevar a la práctica una pedagogía activa y además popular, porque está vinculada tanto al medio en el que se trabaja, como los intereses de los niños y niñas. Se debe buscar el material adecuado para llevar a cabo esa pedagogía, pues la propuesta de Freinet no radica sólo en el hecho de dar un papel activo al niño y niña, sino en construir una escuela viva en continuación natural de la vida familiar, la vida en el pueblo y del medio, de ahí que el proyecto reciba el nombre “Caricias para crecer con amor” puesto que le apuesta a la recuperación, aprovechamiento y enriquecimiento de situaciones cotidianas de actividad física, intelectual, afectiva y social del contexto familiar, a través de prácticas artísticas, de exploración, literatura y juego que día a día involucran el desarrollo.

Así mismo, Freinet nos trae otro concepto clave para este proyecto, el interés. Las actividades escolares deberán partir del interés, de las necesidades del niño y la niña y por lo tanto, las tareas deben ser percibidas por ellos como útiles. Para cultivar el interés y mantenerlo vivo, Freinet sugiere estrategias más apropiadas para que el niño y la niña sienta la necesidad y la importancia individual y social de lo que hace. Entonces la labor del maestro se limitará a ayudarlo a avanzar, de ahí que la base de las actividades escolares sea el trabajo individual o por equipo de afinidades, siempre centradas en el interés del educando (Jiménez, 1996).

Por lo anterior, “Caricias para crecer con amor” está planteada como la puesta en práctica de la “Pedagogía del reconocimiento en la escuela”; que pone a los niños, las niñas y sus familias en el centro del ejercicio educativo. Esta pedagogía implica comprender, reconocer y valorar los intereses y particularidades personales, culturales y sociales de las niñas, los niños y sus familias, así como de las características y condiciones de los contextos en que viven.

3 Para Freire la práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevo saber ya que, conocer el mundo es un proceso colectivo y práctico que involucra conciencia, sentimiento, deseo, voluntad.

Según Axel Honnet (1997) hoy las luchas de la humildad no están dadas por el poder o por la riqueza, son luchas por el reconocimiento. Este se resume en valorar la existencia de otro ser que es considerado mi igual. El reconocimiento, según este autor se desarrolla a través de tres esferas: lazos afectivos, los sujetos se logran identificar con un colectivo, se hacen conscientes de su valor personal y consolidan una imagen y concepto propio, positivo o negativo. “A través del derecho, las personas de una comunidad se reconocen como libres e iguales, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor”. Por último, la valoración social, es una forma de su autorrealización o de su identidad particular y de pertenencia a una comunidad.

La pedagogía del reconocimiento en la escuela, otorga al ámbito escolar un carácter de familiaridad y seguridad que hace partícipes a las familias mediante experiencias que apoyan y complementan sus vivencias, generando confianza para se sienta unida a la escuela, en palabras de Honnet (1997), “como parte de una comunidad educativa, y por tanto responsable del proceso educativo de sus hijos e hijas”. Es una pedagogía donde la familia y la escuela actúan al unísono no sólo para satisfacer las necesidades que expresa y manifiesta el pequeño y la pequeña, sino también para potenciar el desarrollo de la adquisición de hábitos hacia la progresiva autonomía personal.



Foto 8. “La flor provocativa de la amistad”. Actividad de expresión plástica y visual que apunta al Pilar del arte.

“Caricias para crecer con amor” no sólo permite que semana a semana, padres, madres y/o tutores, se acerquen al aula para compartir aspectos de la historia familiar y realizar actividades bajo el interés de contribuir afectivamente en el fortalecimiento de los lazos afectivos que deben existir entre los miembros de la familia, sino que además, el proyecto de manera intrínseca admite reconocer las múltiples posibilidades de desarrollo afectivo, físico, social y cognitivo de las niñas y niños en la primera infancia y así propiciar la recuperación, el aprovechamiento y el enriquecimiento de situaciones cotidianas, de prácticas artísticas, culturales y diversas situaciones de resolución de problemas que día a día involucran a las niñas y los niños en un permanente desarrollo.



Foto 9. Actividades recreativas en espacios al aire libre mediante retos y competencias recreativas, que apuntan a los pilares juego y exploración.

Aprendizajes y desplazamientos logrados con la experiencia

Tanto maestra como padres y madres de familia, hemos afianzado la capacidad de toma de decisiones, pues la propuesta invita a los adultos a trabajar colaborativamente de igual a igual, sin diferencias de poder.

La propuesta ha permitido incrementar la competencia parental. Ha mejorado la comunicación entre familia y escuela. Las familias comunican con mayor tranquilidad los asuntos de interés de niños y niñas: su comportamiento, sus necesidades especiales, sus dificultades para el

aprendizaje, sobre su carácter y forma de ser, sus gustos, la satisfacción o insatisfacción con la escuela y cultura familiar en general.



Foto 10. La mediación adulta de la familia en actividad de literatura infantil.

Hoy las familias comprenden de mejor forma el sentido de la educación que se imparte en el colegio para los niños de cero a quince años. Es decir, ya no genera tensión una educación centrada en el juego frente a una educación para la memorización y la repetición.

En cuanto a mi formación docente, me he permitido vencer resistencias hacia la implicación y la participación de la familia al dejar de lado la relación de confrontación para incorporar el discurso a nivel teórico (documentación) y práctico (con acciones específicas) de la participación de las familias en mi práctica cotidiana.

Una fortaleza del proyecto radica en que existen nexos de unión importante que generan confianza e inician complicidades entre padres, madres y maestra, al poner en práctica y asumir los cinco principios para crear ambientes de confianza en las escuelas que proponen Sanders y Sheldon (2009): benevolencia, coherencia, competencia, honestidad y apertura.

Dificultades que ha enfrentado el proyecto...

Existen prácticas de crianza que incluyen actitudes, valores y estilos parentales que hacen que se presente en las relaciones hogar-escuela, barreras negativas que obstaculizan la comunicación con la maestra: falta

de interés, de tiempo, de conocimiento y, por supuesto, de implicación con el proyecto pedagógico de aula.

Factor de dificultad es el alto porcentaje, falta de cultura participativa de la familia en la escuela y la dificultad de cambiar la dinámica existente de comunicación unidireccional. Algunas familias tienden a hacer presencia en la escuela sólo cuando se les cita para entrega de informes académicos o diligenciamiento de formatos relacionados con matrícula.

Proyecciones

“Caricias para crecer con amor” es una propuesta en desarrollo, por tanto crece día a día; se proponen nuevas estrategias para hacerla sostenible técnicamente. En virtud del trabajo de reflexión desarrollado, considero importante avanzar en tres sentidos:

La primera ruta para avanzar: la institucionalización

La propuesta hoy cuenta con apoyo institucional, no obstante es una propuesta de aula, veo indispensable institucionalizar proyectos para que incida en la acción colectiva, partiendo de las necesidades y fortalezas de la comunidad.

La segunda ruta para avanzar: potenciar la ludoteca escolar

La propuesta pedagógica, se fortalecerá en los ambientes pedagógicos⁴ que plantea Gardner (1983) y su grupo de investigadores del “Proyecto Zero”, con sus respectivos objetivos, habilidades y metodologías. Para ello es necesario promover el uso activo de la ludoteca escolar, la cual se encuentra hoy con un bajo nivel de uso en la institución.

4 Entre los ambientes se encuentran: ambiente pedagógico lúdico lógico-matemático, ambiente pedagógico lúdico lingüístico, ambiente pedagógico lúdico cenestésico-corporal, ambiente pedagógico lúdico musical, ambiente pedagógico lúdico espacial y ambiente pedagógico lúdico naturalista. Alcaldía Mayor de Bogotá (2004).

La tercera ruta para avanzar: mejorar las salidas pedagógicas

“Caricias para crecer con amor” pretende incorporar en su cronograma de actividades tres salidas pedagógicas anuales a las que asistan los niños y niñas en compañía de sus padres, madres y/o cuidadores, como complemento fundamental en el afianzamiento de lazos afectivos sanos y seguros.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del Distrito*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Ludoteca escolar. Orientaciones para su creación, organización y uso pedagógico*. Bogotá.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1977). *Por una escuela del pueblo*. Cuadernos de Educación N° 40-50. Laboratorio Educativo, Caracas.
- Freinet, E. (1977). *La Escuela Freinet. Los niños en un medio natural*. Barcelona: Ed. Laia.
- Freire, P. (2001). “Educación para la liberación”. *Desarrollo y cooperación (D+C)* N° 6, Noviembre/Diciembre. Frankfurter. En: <http://www.monografias.com/trabajos94/como-se-vive-escuela-hoy/como-se-vive-escuela-hoy4.shtml#ixzz3CNmkYuNm>. Consultado nov. de 2016.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Grant, B.K. & Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona.
- Jiménez, F. (1996). *Freinet y la palabra del niño*. [Documento en línea]. Consultado el 6 de abril de 2007. En: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/1996/octubre%205/incert5.htm>
- Ministerio de Educación Nacional, C. y. (s.f.). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. ITE-Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el profesorado.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y Competencias en la primera infancia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Documento N° 20. Bogotá: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la educación integral.
- Parrellada C. & Martí, L. (2008). "A favor de un proyecto común." *Cuadernos de Pedagogía*, 378.
- Project Zero. (2003). *History of Project Zero*. En: <http://www.pz.harvard.edu/History/History.htm>
- Rodríguez, R. B., Romeu, N. I., & Martínez, J. B. (2010). "Familia-Escuela-Comunidad; pilares para la inclusión". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Rodríguez, Y. M. (2011). "La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria en Cuba: una perspectiva diferente". *Revista Electrónica Pedagógica*.
- Sanders, M.G. Y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Tonucci, F. (1996). *¿Enseñar o aprender?* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

SABERES TECNOMEDIADOS

Saberes tecnomediados, prosumo e inclusión

DIANA MARÍA LOZANO PRAT¹

Resumen

Este artículo presenta la sistematización de la experiencia “Saberes tecnomediados, prosumo e inclusión”, adelantada con los estudiantes de bachillerato del Colegio Francisco de Paula Santander IED. La juventud como audiencia crítica puede resignificar las identidades del medio publicitario desde su papel activo, político y creativo. Así mismo, la escuela es el escenario propicio para potenciar la crítica a través de la lectura de las representaciones sociales y de los discursos que les subyacen, como elemento que relaciona los contenidos culturales que circulan a través de diferentes medios de comunicación con los saberes y expectativas de los jóvenes, de manera que este tipo de ejercicios contribuyan a la construcción de nuevas subjetividades en clave de equidad.

Palabras clave: identidad, inclusión, performatividad, análisis crítico del discurso (ACD), representaciones sociales, prosumidor.

1 Docente del Colegio Francisco de Paula Santander IED, y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Licenciada en Lenguas Modernas, especialista en procesos lecto-escriturales y magíster en Comunicación-Educación.

Introducción

El presente artículo presenta los avances, resultados, conclusiones y perspectiva acerca del proyecto “Saberes Tecnomediados, Prosumo e Inclusión”, llevado a cabo desde 2014 con estudiantes de diferentes grados de bachillerato en el espacio de la asignatura de Lengua Castellana.

Este trabajo se ha consolidado como una propuesta en la que se articulan diversas dimensiones y aspectos relacionados con el lenguaje y la comunicación, que han permitido la diversificación del ejercicio docente y la incursión en ámbitos que se entrelazan para ampliar el horizonte de comprensión y de relación con el saber, de manera que aprender se constituya en un ejercicio de reflexión y construcción de conocimiento que trascienda los límites que marca la escuela tradicional, en la que las disciplinas operan de manera aislada y descontextualizada.

El ejercicio propuesto busca fomentar y desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan encarar los nuevos desafíos de un mundo globalizado e hiperconectado. La sociedad de hoy demanda sujetos capaces de seleccionar, discriminar y gestionar información de manera crítica y propositiva; personas que sepan discernir y transformar dicha información en conocimiento, pero que, además, trasciendan los límites que imponen la velocidad, la inmediatez y la superficialidad, para recuperar el sentido y hallar la profundidad y el contenido de los que carecen las cosas hoy en día.

Inquietudes e interrogantes: hacia el planteamiento de la experiencia (tema-problema)

Se plantea entonces la pregunta por: ¿cómo transformar la construcción de representaciones sociales implícitas en los medios de comunicación desde la lectura crítica/política, y la producción mediática en juventudes escolares? Se parte desde la idea de que la escuela es el espacio desde el cual es posible contrastar los saberes del conocimiento común que en muchos casos acuñan rótulos, roles y creencias excluyentes, con los que poseen un carácter científico y que permiten resignificar y deconstruir prejuicios y presuposiciones asignadas a personas y situaciones para favorecer procesos de inclusión y aceptación de la diferencia.

A partir de las reflexiones suscitadas en el contexto educativo se buscan transformar estructuralmente la manera como se abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, con el fin de *consolidar procesos de audiencia crítica y producción mediática en el contexto educativo desde el análisis crítico de diversos discursos para promover procesos de inclusión y equidad*, objetivo que articula las nociones fundamentales alrededor de las cuales se formula esta experiencia, y que se propone, como punto de partida, y de manera específica *develar la incidencia de los discursos de la televisión, la prensa y la radio, en la concepción y construcción de representaciones sociales que inciden en los procesos de discriminación, exclusión e inequidad*, de tal forma que sea posible reconocer hasta qué punto los jóvenes construyen una imagen de sí mismos y se hacen una idea de cuál es su papel en el mundo, y cuál es el papel de los *otros*, a partir de lo que observan en los comerciales, de lo que escuchan en la radio, y lo que muestran las telenovelas y seriados que pueblan la programación de los diferentes entornos mediáticos actuales.

Así mismo, se propone *caracterizar las diferentes formas de discriminación, exclusión e inequidad desde los referentes culturales presentados en los mensajes que circulan en los diversos medios de comunicación*, a partir del análisis de las diferentes expresiones y formas verbales y no verbales de representar la realidad, haciendo posible *formular propuestas de resignificación de discursos mediáticos en relación con las diversas formas de ser y estar en el mundo, que superen los estereotipos y prejuicios que perpetúan la discriminación, la exclusión y la inequidad*. Con estas propuestas se busca que los estudiantes se reconozcan, no sólo desde su papel de lectores críticos, sino también como creadores de sus propios productos mediáticos a partir de los cuales logren presentar sus posturas, analizar diversos aspectos de la realidad y complejizarla.

Contexto de la experiencia

El Colegio Francisco de Paula Santander de la localidad 14, con estudiantes de estrato socioeconómico medio bajo; es una institución relativamente pequeña, que goza de un ambiente escolar donde el desarrollo de diversos proyectos es plausible dadas las características de su población. Sin embargo, es posible advertir problemáticas relacionadas con la ausencia de los padres, poco apoyo y acompañamiento por parte de

estos en el proceso académico de sus hijos, soledad y vulnerabilidad que se convierte en un factor que determina las relaciones de los jóvenes con su entorno y consigo mismos.

La televisión y en general, las redes sociales, crean un ecosistema en el que coexisten diversas formas de ver el mundo y de habitarlo. Sin embargo, dado su carácter y naturaleza mercantil y comercial, y su direccionamiento desde intereses generalmente hegemónicos, los medios de comunicación reproducen estereotipos en los que perviven aún prejuicios y fuertes condicionamientos, que otorgan y definen roles e identidades, y a su vez, delimitan las interacciones dentro de modelos de relaciones de poder en las que unos dominan y otros son dominados; unos ostentan ciertos derechos que otros no pueden reclamar; unos disfrutan de privilegios que para otros están negados, y todo ello se presenta con una naturalidad espasmosa desde la aparente ingenuidad de un comercial de muñecas, una novela rosa o un magazín de moda y variedades.

Representaciones sociales, identidad, y entornos mediáticos

La noción de representación es fundamental en este estudio, por cuanto nos remite a la matriz cultural de donde se toman y legitiman muchas de las ideas y creencias que tenemos, sobre quiénes somos y del lugar que ocupamos en el mundo. Alude también al hecho de que las expresiones sociales son representaciones de lo social: "... se enfatiza en el acto de representar, de hacer presente un objeto idea o una instancia social como una nueva presentación. (...) la representación es independiente y externa respecto a la conciencia de los individuos, pero actúa sobre ellos" (Fernández, M., y Hernández, A., 2005).

En tal sentido, Durkheim, citado por Fernández M., y Hernández, A. (2005), señala que las representaciones colectivas representan el "deber ser" y a su vez cumplen una función de control social, ya que en la medida en que anteceden a las personas, "... crean formas de acción y de pensar que deben ser aceptadas para que la incorporación de los individuos sea efectiva" (p. 20).

La palabra *mujer* por ejemplo, entraña un inventario de creencias e imaginarios que se han construido a lo largo de generaciones, y que

predisponen a los individuos a actuar de determinadas formas respondiendo a la representación que se ha hecho de esta. Jodelet (1986) afirma que "... la noción de representación constituye una innovación en relación con los otros modelos psicológicos, ya que relaciona los procesos simbólicos con las conductas" (p. 478).

Representar entonces, es crear, no sólo estamos evocando algo o alguien, sino que lo estamos incorporando a nuestra existencia como una realidad que adaptamos a nuestro sistema de creencias y a nuestra experiencia vital.

Identidades cambiantes

Los procesos de socialización e inserción en el contexto social pasan por la construcción de identidades que se adecúan a los modelos culturalmente establecidos y que, sin embargo, han sufrido cambios significativos en tanto los pilares desde los cuales se delinean sus principales características han sido también puestos en cuestión por procesos como la globalización, y la desmitificación de figuras casi arquetípicas y otra incuestionables, tales como los docentes o los padres de familia, que en su momento se constituyeron en instituciones sólidas y estables para la sociedad.

La identidad se configura en el contexto de relaciones que se establecen, y está condicionada por los mecanismos de control social e interacción creados por la cultura que subyace a estas. Por lo tanto, no podemos negar que la forma como interactuamos y nos relacionamos con el mundo ha cambiado.

Manuel Castells (2001), hace un análisis detallado de la noción de identidad, al presentar una concepción de la misma que nos remite a la cultura y a los atributos conferidos por esta. Siguiendo a Castells (2001):

(...) Por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido (p. 28).

Es crucial aquí comprender cómo los medios de comunicación apelan a los modelos y estereotipos que ostentan ciertos atributos o cualidades, que se traducen en roles y formas de ser asociadas a la matriz cultural que organiza la realidad. De acuerdo con Castells (2001):

(...) Los roles (...) se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad. Su peso relativo para influir en la conducta de la gente depende de las negociaciones y acuerdos entre los individuos y esas instituciones y organizaciones (p. 29).

Performatividad e instauración de sentido

La noción de performatividad entendida como la restitución de un acto por las palabras que lo enuncian (Aguilar, H. 2000), efectivamente alude al hecho de que una acción sea reemplazada por un enunciado, lo cual se define no tanto en los rasgos del fenómeno como en sus condiciones de producción. De acuerdo con Aguilar (2000), "... por lo dicho, está claro que lo performativo no reside, ni puede residir únicamente en el contenido proposicional de un enunciado, ni tampoco se puede educir a las determinaciones pragmáticas de la enunciación" (p. 3).

Austin (1962), para quien lo performativo reside en la capacidad del lenguaje para realizar una acción, señala:

(...) A menudo e incluso normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los saberes, pensamientos o acciones del auditorio o de quien emite la expresión (...) Llamamos a la realización de un acto de este tipo la realización de un acto perlocucionario o perlocución (p. 145).

Lo contextual involucra a lo implícito como aquello que de manera directa o indirecta interviene en los actos de habla. No obstante, para que un acto sea considerado performativo deben cumplirse ciertas condiciones. Aspectos como el poder de la institución que avala el enunciado, y las condiciones de su enunciación son determinantes en la influencia que los mensajes tengan en las personas. Haciendo alusión a Barrendonner

(1987), Aguilar (2000) concluye: “La presencia de lo institucional como reaseguro del valor de verdad de las proposiciones, le otorga una suerte de poder dictatorial sobre sus destinatarios. Y es allí cuando lo performativo se desnuda con toda su crudeza” (p. 4).

Judith Butler (2002), plantea que la discusión sobre qué cuerpos son los que importan, pasa por la identificación de aquellos (cuerpos) que cumplen con las condiciones del modelo aceptado desde la perspectiva hegemónica. Su *viabilidad* está condicionada en la medida en que están dentro de una perspectiva aceptada socialmente.

La performatividad debe entenderse, no como un “acto” singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra (p. 18).

Butler también se refiere a la materialidad de los cuerpos que está inscrita en las prácticas discursivas. Es decir, en su opinión las diferencias planteadas desde la configuración física de los individuos están también determinadas por la incidencia discursiva, la cual no puede desconocerse en tanto los discursos pueden llegar incluso a legitimar y justificar el uso de la violencia para conservar el orden establecido.

El discurso y la inserción en el contexto social

Al abordar el discurso nos encontramos con que el mero estudio formal de la lengua no da respuestas completas, en relación con las implicaciones que este tiene en el contexto social. En tal sentido se apela al nivel de uso del discurso, es decir, más allá de ahondar en el sistema del código lingüístico, en la estructura sintáctica y, en general, en el aspecto formal de la lengua, es necesario considerar el contexto de comunicación en el que emerge. Van Dijk (2010) explica la incidencia de las emisiones en la interacción social; al respecto señala: “Mientras la sintaxis organiza la *forma* y la semántica el *significado* y la *referencia* de esas oraciones y textos, la pragmática analiza su *función* (o fuerza) ilocutiva como actos de habla” (p.59). Los actos de habla sólo se pueden considerar como actos sociales si se dan en el *contexto comunicativo*, dentro del cual se llama *contexto pragmático*.

El autor remite también a las condiciones sociales del contexto pragmático (abstractas), las cuales indican la posición jerárquica o de poder

que permite a los hablantes emitir diversos actos de habla tales como órdenes o consejos.

Así mismo, Van Dijk (2010) señala la importancia de estudiar y especificar no sólo las condiciones contextuales en que se dan los actos de habla, sino también sus estructuras semántica y superficial, que le permiten al oyente identificar claramente las intenciones del hablante y su propósito. Al respecto apunta:

(...) Sabemos por ejemplo, que la entonación de una petición y de un mandato son bastante diferentes, y que lo mismo es cierto de una acusación y un cumplido. Sabemos también que la forma oracional típica de las preguntas y las peticiones es del orden interrogativo (predicado-sujeto), y que los mandatos pueden tomar la forma oracional del imperativo, en la que no es necesario expresar la frase nominal de la segunda persona (p. 62).

Recordemos por ejemplo, que la publicidad utiliza eslóganes que, en la mayoría de los casos, no son otra cosa que mandatos dados de forma imperativa, en los que se induce a las personas a consumir determinados productos, a actuar, vestirse y ser de cierta manera, por lo cual es necesario que los individuos reconozcan cuándo se les está ordenando algo, así la frase no esté dirigida directamente a ellos.

La resignificación: un camino posible

Las audiencias están sometidas en la actualidad a una “massmediación globalizante”, como apunta Guillermo Orozco (2001), en la cual entran en juego emociones, sensibilidades, gratificaciones y placeres. Es así como los medios se convierten en vehículos de expresión de subjetividades en una trama que se desarrolla en espacios y tiempos cambiantes, inmediatos, veloces, instantáneos que no permiten ni dan lugar a la reflexión, frente a los contenidos presentados.

La idea de la resignificación de mensajes surge como una iniciativa que busca que los jóvenes en edad escolar aprendan a reconocer que, además de ser críticos y saber decodificar correctamente los mensajes de la cultura mediática, pueden ser capaces de producir sus propios contenidos y que esto les asigna un carácter protagónico y emancipador.

La alfabetización mediática se hace entonces necesaria en tanto la sociedad reclama que los individuos estén preparados para decodificar los mensajes que les son impuestos por los medios de comunicación, muchos de los cuales transmiten prejuicios y promueven la intolerancia.

La puesta en marcha

La presente experiencia desarrolla un modelo *comprendivo*, que se *instaura dentro del enfoque cualitativo*, el cual consiste en dar cuenta de un fenómeno en su singularidad constitutiva, ya que en este caso se trata de analizar una realidad y unos sujetos sociales, lo que hace que se presenten circunstancias y dinámicas que lo tornan irreductible a cualquier otro hecho, sujeto o fenómeno. Se comprende poniendo la singularidad en oposición a la universalidad y no se centra en la búsqueda de leyes ni se agota en la medición.

La investigación cualitativa se basa en el interaccionismo simbólico al que Sandoval (2002) hace alusión y que según Cicourel (1974), "... le da un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea".

Igualmente, nos referimos a una modalidad de investigación denominada Investigación-Acción en Educación (IAE), en la cual el docente encuentra un escenario para poner en cuestión su propia práctica en relación con las necesidades del contexto y formular estrategias para mejorar la calidad educativa.

En este sentido, el compromiso que se asume desde el aula tiene que ver con la reflexión constante, en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que sea posible comprender la realidad como un escenario singular en el que prime la autorreflexión como un camino para nuevas apuestas: en este caso, se trata de un proceso en el que la realidad analizada se encuentra en las manifestaciones culturales de toda índole que circulan en diferentes plataformas o interfaces, y que entran a ser discutidas y pormenorizadas en el aula en relación con su incidencia en nuestra forma de pensar y de ser.

Saberes tecnomediados e inclusión: un camino para la resignificación

El proceso de intervención se centró entonces en la puesta en marcha de las fases fundamentales que marcan el rumbo que ha tenido esta iniciativa:

1. En primera instancia se plantea una fase de diagnóstico y sensibilización –realizada a partir de encuestas o sondeos–, que permiten conocer y detectar problemáticas relacionadas con la exclusión, la inequidad y demás fenómenos sobre los cuales los estudiantes manifiestan sus dudas, miedos e inquietudes. Una vez desarrollada esta fase se procede con el análisis de productos mediáticos de diversa índole, ya sea comerciales, piezas radiales, programas, novelas, etcétera, que aborden dichas problemáticas.
2. Posteriormente se selecciona un medio de comunicación o plataforma desde la cual plantear el ejercicio de análisis, y que tenga que ver con los contenidos programáticos de la asignatura, de manera que sea posible incluirlos en la intervención como parte estructural de la misma.
3. Para cada uno de estos ejercicios se contempla una ficha o matriz a partir de la cual sea posible discriminar, seleccionar y contrastar la información. Estos formatos se realizan con base en las orientaciones y presupuestos teóricos de base, es decir la teoría de las representaciones sociales, el ACD y la teoría de los actos de habla; se trata de recoger la mayor cantidad de información que permita pensar en una propuesta de resignificación, la cual se relaciona con la idea del prosumidor o creador crítico y autónomo de contenidos mediáticos.
4. Una vez se sistematiza la información obtenida del análisis de los contenidos mediáticos, se procede a diseñar la estrategia de resignificación. Se plantea para comenzar, realizar una búsqueda y consolidar un corpus documental que permita a los estudiantes reconocer la problemática y nombrarla más allá de prejuicios y presuposiciones. Una vez reconocidos estos fenómenos, la estrategia se centra en identificar uno

o varios medios de difusión de información que comporten una complejidad para su análisis, acorde con el grado o ciclo en el cual se realiza la intervención. Finalmente se realizan las piezas mediáticas a partir de los insumos dados en clase, y también ofreciendo la perspectiva del prosumo como un sujeto autónomo, que agregue una posición acerca de diversas problemáticas de manera crítica y propositiva.

Conclusiones

Muchos de los mensajes que circulan en los entornos mediáticos tienen una especial influencia en las personas. Tal es el caso de la publicidad –por ejemplo–, cuyo valor adicional es la reiteración, lo imperativo del mensaje –eslóganes y otras sentencias–, y el aval que ofrece una institución o marca prestigiosa. De manera que tenemos las condiciones para que los mensajes que se transmiten performen determinadas creencias y valores.

En tal sentido, se estableció que la juventud como audiencia crítica puede resignificar las representaciones sociales e identidades que circulan en los escenarios mediáticos desde su papel activo, político y creativo. Se pudo evidenciar a lo largo del proceso cómo los jóvenes no sólo resignificaron las piezas publicitarias estudiadas, sino su forma de abordar los contenidos observados o escuchados, al ser mucho más críticos frente a los mismos, y a su vez, encontrar una vía para expresar su postura frente al mensaje creando una nueva pieza en la que se presentan otras formas de identidad –lo que Butler llama “desidentificación”– a través de roles resignificados.

A propósito del análisis crítico del discurso, se halló que es una herramienta de análisis que puede ser usada en la escuela desde un proceso de recepción e interpretación, que se convierte en punto de partida para identificar ejes de significación de los discursos mediáticos y su dimensión social, cultural y política, que se constituyen en ideas centrales para potenciar nuevos procesos de resignificación desde su análisis crítico.

Se encontró que el desarrollo del prosumo en el aula implica un método sistemático, y el hecho de pasar del análisis a la creación propia, en donde la resignificación de contenidos es una herramienta de prosumo poderosa, mezcla la parodia, la crítica y la potencialidad creativa de los jóvenes.

En relación con la dimensión pedagógica, se halló que el trabajo con representaciones sociales está directamente relacionado con la vida cotidiana de los jóvenes, impacta en sus vidas personales y logra conectar la escuela con la existencia; es además un tema urgente en tiempos como los actuales marcados por fenómenos como la violencia de género. En relación con lo femenino, se concluye que *las piezas construidas por los estudiantes crean una ruptura entre el mensaje inicial, que fue analizado por todos en conjunto, y su posterior reconstrucción, con las que si bien no se impide que los demás mensajes sigan circulando en la televisión, sí se logra desde el aula hacer un alto en el camino para develar los rasgos que caracterizan este tipo de mensajes publicitarios y todo su potencial como moldeadores de identidades*. El lector crítico es selectivo y es quien decide qué contenidos acepta o rechaza.

La conclusión es que los estudiantes pueden aprender de ello, no sólo para reconocer estos mecanismos, sino para utilizarlos a su favor en la formulación de nuevos mensajes. En este sentido, se otorga poder a los jóvenes para responder con las mismas herramientas con las que se les intenta moldear; poder para, desde su creatividad, trazar los límites de su realidad y proponer sus propias reglas.

Pensar en clave de equidad implica crear las condiciones para que el aula se convierta en un lugar donde se propicia la participación de niñas y niños en igual proporción, en la que se reconocen elementos del contexto que contribuyen a perpetuar modelos de discriminación.

En cuanto a los saberes, es posible concluir que la escuela es el escenario propicio para potenciar la crítica mediante la lectura de las representaciones sociales, como elemento que relaciona los contenidos culturales que circulan a través de diferentes medios de comunicación con los saberes de los jóvenes, para quienes todos estos mensajes son parte de su realidad y con los cuales se identifican, para así poder crear un filtro crítico que les proporcione elementos de juicio desde los cuales formar su propio criterio frente a lo que ven y así realizar transformaciones.

De esta forma se fomenta la participación democrática y se amplía el espectro de posibilidades de elección sobre sí mismos, para que simultáneamente logren ser determinadores del contexto y de las posibilidades que este puede ofrecer para ejercer sus derechos como ciudadanos.

Se concluye que este tipo de ejercicios contribuye a la construcción de un sujeto político, en la medida en que este cuenta con las herramientas

no sólo conceptuales sino procedimentales para apropiarse de la realidad, y transformarla desde una visión crítica y responsable que le permite ejercer con ética su papel de actor social en el marco de una sociedad democrática en la cual, desde la edad escolar se hace partícipe al joven de la construcción de una idea de ciudadanía y de sociedad a partir de la valoración, el conocimiento y la resignificación de los referentes culturales de los que emanan las creencias e ideologías instauradas en su contexto, y que dado su arraigo, contribuyen a darle forma a los individuos y a la sociedad en su conjunto.

Es así como la escuela entra en contacto directo con la vida, pues entrega a los estudiantes herramientas para que en un futuro tomen decisiones con un mayor sentido de responsabilidad y compromiso consigo mismos y con los demás. En este sentido, el reconocimiento de que todos ostentamos los mismos derechos y de que no existen diferencias ni limitaciones por el hecho de ser hombres o mujeres, permite a los jóvenes tomar decisiones dentro de un sistema democrático en el que se reconocen unos a otros dentro de un mismo marco de referencia.

Una alfabetización mediática como lectura de nuestras culturas y sociedades es el punto de partida para la formación del sujeto político crítico, que se empodera de su realidad y se asume dentro de un sistema lleno de limitaciones, pero también de posibilidades en la medida en que se cuenta con los elementos, el criterio y el juicio para realizar transformaciones en su vida y en su contexto.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Cultura Libre.
- Aguilar, H., (2000). *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20técnica%20de%20la%20construcción%20de%20la%20subjetividad.pdf>
- Aguaded, G. J. y Sánchez C. J. (2013). “El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual”. *Ad Comunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, No. 5, pp. 175-196.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorruru Ediciones, pp. 31-49.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2006). "El poder de la identidad". En: *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. II. Madrid: Alianza. Tercera Edición 2006.
- Durkheim, E. (1898). "Représentations Individuelles et Représentations Collectives". *Revue de Metaphysique et de Morales*. VI, pp. 273-300.
- Fernández, M. y Hernández, A. (2005). "Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa". En: *Pedagogía y Saberes*, No. 23, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 19-28.
- García R, Ramírez A, y Rodríguez M. (2014). "Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora". En: *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. No. 43, pp. 15-23.
- Hernández, S. R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: Serge Moscovici. *Psicología social 2*. Buenos Aires: Paidós.
- Orozco, G. (2001). "Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la 'televidencia' y sus mediaciones". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 27, pp. 155-175.
- Orozco, G. (2009). "Entre pantallas. Nuevos escenarios y roles comunicativos de sus audiencias-usuarios". En: Aguilar, M. Á.; Nipón E.; Portal. A.; Rodríguez S. T., R. (2009). *Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación*. Nueva Época, No. 11, enero-junio, pp. 11-36.
- Sandoval, C. C. (2002). *Investigación cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría, métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES.
- Sandoval, Y. & Aguaded, J. I. (2012). *Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital*. *Icono 14*, 10 (3), 8-22. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3. -197)
- Restrepo, G. B. (2004). "La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico". *Educación y Educadores*, No. 7, Bogotá: 2004, Universidad de La Sabana, pp. 45-55.

Van Dijk, T. (Primavera 2002). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. En: *Atenea Digital*. No. 1, 18:24

Van Dijk, T. (2012) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Argumentación, literatura clásica y tecnomediaciones

MARCELA JIMÉNEZ ARCHILA¹

Resumen

Enseñar literatura clásica en pleno siglo XXI no es tarea fácil ya que los estudiantes en la actualidad se interesan por otra clase de literatura. Sin embargo, se busca generar en los estudiantes durante la clase de Lengua Castellana conciencia sobre los procesos de producción de textos argumentativos –de forma oral y escrita–, utilizando la tecnomediación con el propósito de que esta ocupe un papel determinante como estrategia discursiva en dicho proceso.

Es así como se inicia la actividad con el ejercicio de argumentación desde conceptos epistemológicos y hermenéuticos, no sólo para la apropiación y comprensión de lo literario sino, a través de diferentes actividades utilizando la mediación entre la tecnología y la práctica para una construcción constante del saber hacer más allá de la doxa o de la simple opinión personal. De esta manera, se construye un insumo teórico desde la pedagogía crítica y un referente desde la educomunicación, para visualizar el camino hacia un aprendizaje significativo.

Palabras clave: argumentación, tecnomediación, literatura universal, medición, tecnología digital.

1 Colegio Kennedy IED. PEI Educación y Trabajo, Agenda Escolar 2017.

Introducción

La relación entre la literatura clásica y la argumentación constituye un tema de análisis de vital importancia para explicar cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en lengua castellana, su apropiación del conocimiento y, a su vez, la intención de generar métodos de construcción de saberes en el grado 10° del Colegio Kennedy IED. Por esta razón, la *Argumentación*, *Literatura clásica* y las *Tecnomediaciones*, son ejes que responden a la necesidad de acceder al conocimiento como una construcción social y cultural, en donde la experiencia reconoce en el aula un escenario de interlocución, en el que sea posible la mediación con los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, determinados por su entorno y su contexto.

Es así como, la presente experiencia, busca, por medio de una secuencia didáctica, generar conciencia del proceso que subyace a la producción de textos argumentativos; en este caso, utilizando la literatura clásica y el papel fundamental que cumplen la oralidad y la lectura como estrategias discursivas en dicho proceso, con la mediación de la tecnología digital.

Para ello, se inicia con un ejercicio de argumentación oral generado a partir de la observación de películas basadas en obras literarias, temas que generan interés e inquietud en los estudiantes y es desde allí, que se contempla la estructuración de esquemas mentales para el reconocimiento de géneros literarios, autores y obras. Así mismo, se propone a los estudiantes la elaboración de recursos físicos y el uso de la tecnología digital, de manera que ellos den cuenta de su capacidad de comprensión y análisis frente a los conceptos dados en clase, y que por medio de estos afinen su mirada con respecto a los temas y lecturas propuestas.

A continuación, se aclaran y se construyen conceptos ayudados por la lectura de fragmentos de obras clásicas en un ejercicio retrospectivo sobre la evolución de la literatura en el sentido histórico y literario, concluyendo en la apropiación epistemológica y hermenéutica de la mediación entre un recurso digital como lo es Internet, tablero digital y el cine con el fin de argumentar desde los aprendizajes y puntos de vista de los estudiantes acerca de los temas planteados, lo que redundará en una mejoría en su desempeño cognitivo al permitir crear heurísticas que serán claves en su desempeño durante la vida profesional, social y laboral.

La tecnología digital y manual en la elaboración y construcción argumentativa del conocimiento como herramienta didáctica, tiene en cuenta los enfoques asumidos desde la teoría de la comunicación y la argumentación, aunado a una metodología constructivista en donde el estudiante hace que el aprendizaje sea significativo y tenga en cuenta su rol como parte activa de saberes y resolución de problemas, asumidos en el proceso de comprensión de la literatura clásica y de cómo llevarla a otros campos del conocimiento.

Siendo esta experiencia un referente no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes de lengua castellana, y un eje transversal por el énfasis que se le otorga a la argumentación como ejercicio que va más allá de exponer ideas, controvertir y explicar; pues argumentar, desde la literatura clásica, es aprender a asumir una postura crítica frente a los acontecimientos de la sociedad actual, con un bagaje cultural que se implementa desde la concepción homérica (Ong, 1982).

La memoria oral funciona eficazmente con los grandes personajes cuyas proezas son gloriosas, memorables y, por lo tanto, públicas. Así, la estructura intelectual de su naturaleza engendra figuras de dimensiones extraordinarias; es decir, figuras heroicas, y no por razones románticas o reflexivamente didácticas, sino por motivos mucho más elementales: para organizar la experiencia en una especie de forma memorable permanentemente.

Finalmente, la secuencia didáctica representa la estructura del conocimiento concreto para comprender la literatura clásica que, por medio de tecnomediación, va cobrando sentido través de la elaboración de textos tanto orales como escritos.

Problema

El Colegio Kennedy IED tiene como propósito formar estudiantes integrales, hacia la excelencia, fundamentado en los valores y en el desarrollo de competencias laborales, generales y específicas; modalidades articuladas con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), para su vinculación a la educación profesional y a la vida productiva (PEI, 2016). Esto quiere decir que el colegio prepara a los estudiantes desde la modalidad de educación para el trabajo.

Partiendo del contexto del colegio, la experiencia nace en el año 2015 con los grados 10° ciclo V, cuando los estudiantes manifiestan una serie de preguntas sobre la construcción del conocimiento; estas inquietudes dan paso a generar actividades dinámicas, creativas, propositivas, argumentativas e independientes en diferentes niveles que le permiten a los estudiantes retroalimentar su proceso de aprendizaje. Así mismo, con el desarrollo de procesos argumentativos, se propicia la generación de un discurso crítico.

El cine, la internet, el tablero digital –como herramientas didácticas– permiten que el estudiante asuma una postura crítica frente a los acontecimientos de la sociedad actual, para lo cual, el estudio de la literatura clásica se asume como un insumo que se desarrolla a partir de estrategias didácticas de lectura y escritura de obras literarias, lo cual implica que el estudiante se reconozca como sujeto de aprendizaje que participa de la planeación y desarrollo del trabajo orientado e impulsado por sus docentes. Inicialmente se realizó un diagnóstico que permitió identificar las dificultades de los estudiantes del grado 10°; entre otras, fue posible determinar que quienes no conocen la literatura clásica poseen cierta indisposición hacia su lectura, en donde los intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje son diferentes a los actuales.

Teniendo en cuenta la caracterización de los grados 10°, se puede apreciar que la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura argumentativa, a través de obras clásicas, es compleja, cuando no se busca la estrategia de motivación, interés, pedagogía y didáctica que orienten al estudiante a la construcción del conocimiento. En la clase de Lengua Castellana es necesario que los estudiantes acompañen su proceso con un plan de mejoramiento y una Prueba de Formación Integral (PFI), que se presenta semestralmente con el objeto de superar tales dificultades.

De acuerdo con lo anterior, para que los estudiantes aprendan a construir argumentos, premisas y textos significativos se realizan diferentes actividades como soporte de la comunicación mediática, de manera que se adapta el recurso digital con el texto impreso, siendo este y los beneficios de la imagen, los que conduzcan al estudiante a identificar el atractivo de esta propuesta de lecturas.

Así, esta experiencia implica un proceso de evaluación continua que establece la relación entre los conceptos, procedimientos y actitudes con el propósito de valorar el desarrollo de competencias y del pensamiento.

Los grados 10° para el presente año, cuentan con ciento veinte estudiantes de la jornada de la tarde del Colegio Distrital Kennedy. Entre otras características de dicha población se destacan las siguientes:

- a. Son cursos con diferentes modalidades articuladas por el SENA.
- b. Sus edades oscilan entre los quince y los diecinueve años, con intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje diferentes.
- c. Dificultades en la comprensión de textos.
- d. Dificultades en la expresión oral durante la exposición de argumentos.

Pregunta de investigación

Los estudiantes de este último ciclo de escolaridad, como se expresó anteriormente, presentan características particulares, dado que están inmersos en unas formas culturales y expresivas apropiadas de los medios audiovisuales, tecnologías de la información y la comunicación –redes sociales, internet, televisión–. Así mismo, reciben gran influencia de su entorno socio cultural –el colegio, los amigos, el vecindario, el barrio, la ciudad–. Por esta razón, es importante que los estudiantes aprendan a argumentar acerca de diferentes temas; de esta forma podrán contar con fundamentos que reflejen una mejor interacción con su entorno y vayan encontrado respuestas a muchas de sus inquietudes.

En el Colegio Kennedy es evidente el problema de escasa argumentación, hecho que plantea el siguiente interrogante: ¿cómo desarrollar procesos de comprensión de la literatura clásica y la argumentación, a partir de una secuencia metodológica caracterizada por el uso de la tecnología digital y los entornos tecnomedios?

Objetivos

Generales

Mejorar la argumentación desde la literatura clásica en estudiantes de grado 10° del Colegio Distrital Kennedy, mediante el uso didáctico de la tecnología digital como herramienta de apoyo en el aula de clase.

Específicos

- Proponer una secuencia didáctica para el uso de la tecnología digital como herramienta pedagógica, que favorezca la apropiación argumentativa de la literatura clásica en estudiantes del grado 10° del Colegio Distrital Kennedy.
- Fundamentar la secuencia didáctica, desde referentes teóricos que faciliten su adecuación al modelo pedagógico institucional del Colegio Kennedy.
- Implementar la secuencia didáctica como estrategia orientada a la apropiación de competencia argumentativa en los estudiantes del Colegio Distrital Kennedy.

Marco teórico-conceptual

Abordar el tema de la secuencia didáctica para la enseñanza de la literatura clásica, teniendo como centro la argumentación y la aplicación tecno-comunicacionales en el aula, requiere un alto grado de preparación en cuanto a su diseño y la implementación de las temáticas literarias, para lograr que los estudiantes sean capaces de argumentar de cara a su propia realidad para la interpretación objetiva de sus saberes en relación con el medio en que viven.

Es por eso que la secuencia didáctica sobre la argumentación, se genera a partir de la presentación escrita y visual dentro del campo curricular del programa de humanidades; en especial, desde la literatura clásica, que requiere iniciar por definir lo que se entiende por argumentación y caracterizarla desde la didáctica. Se puede entender esta como la habilidad del pensamiento que trata sobre la base del manejo de las ideas o conceptos, de dar razones o explicaciones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega.

Implica, por lo tanto, someter el propio pensamiento al juicio y la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate. La argumentación tiene un componente lógico y un componente dialógico. Es decir, que primero está su validez como argumentación desde la razón, y en

segundo lugar, expresa la situación comunicativa que produce el discurso argumentativo como disertación elaborada. Bernstein (2000) se esfuerza por comprender cómo sucede la transformación del conocimiento en la comunicación (Díaz, 2000), y para explicar esta transformación el autor utiliza la categoría de *discurso*. Entonces, la obra de Bernstein se pregunta por la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial, y la manera en que el discurso guarda relación con la forma en que la sociedad está organizada (Sadovnik, 2001).

Por otro lado, el discurso opera dentro de un dispositivo que reproduce la cultura mediante un proceso que incluye selección, abstracción y reenfoque de patrones. De esta manera se puede reconocer que la regla fundamental en la gramática del discurso es la de *recontextualización*, pues esta es la encargada de definir la constitución del discurso que se desea reproducir.

De lo anterior, se puede deducir que el discurso es una categoría que se establece bajo la lógica de relaciones de poder y división por clases, y que específicamente el Discurso Pedagógico (DP) es el discurso encargado de la reproducción cultural, además, por ser discurso sustenta una reproducción cultural limitada y determinada por la lucha de clases y el rol de dominantes y dominados. Al respecto Díaz (2001) dice que:

... Dado que los discursos sociales tales como el discurso pedagógico (DP) han sido producidos como mecanismos de poder y de control simbólico para las posiciones (o re-posiciones) de sujetos dentro de órdenes específicos, podemos asumir que el régimen de su producción implica relaciones sociales de producción específicas entre agentes, entre discursos y entre agentes y discursos (p. 48).

Para Bernstein el discurso pedagógico opera en el sistema de la cultura e influye enormemente en los significados que de esta realizan los sujetos. En este sentido, el DP genera “lo significado”, es decir, el discurso pedagógico es el que logra que los sujetos se apropien de la cultura y creen una idea de esta (Díaz, 2000). Por supuesto, es a través del discurso que se entabla la relación entre los miembros del grupo social, y esto se logra gracias a que existen ciertas nociones comunes que permiten que los significados de los sujetos sean los significados del grupo social. Tal y como lo reconoce Quinceno (2004):

Educar es gobernar, para ello el Estado construye un discurso pedagógico para hacer posible que la ley sea interiorizada y entendida por los hombres y sus instituciones: articula la ciencia, la moral, la experiencia, lo jurídico, la ideología a la población y su territorio (p. 28).

Hay que tener en cuenta que para Bernstein los significados dependen de la ubicación de los sujetos en las relaciones sociales, es decir, existen los significados que los sujetos realicen sobre la cultura y la vida misma dependiendo de su posición en las relaciones de poder (Díaz, 2001).

Por otro lado, en la caracterización de los Dispositivos Pedagógicos (DP), es posible reconocer la existencia de dos tipos: el *instruccional*, que regula la transmisión de conocimientos; y el *regulativo*, que construye identidad social. La conjunción de estos dos DP se materializa en la existencia del discurso pedagógico oficial, el cual regula la producción, reproducción y distribución de textos pedagógicos, y establece límites sobre qué se puede y qué no se puede enseñar y aprender.

En consecuencia, gracias a que el DP es un acto generativo de enseñanza-aprendizaje, se materializa en un espacio conocido como práctica académica, espacio en el cual se da la transmisión de conocimientos oficiales a los sujetos, conocimientos que se encargan de reproducir la cultura y las relaciones de poder. Relaciones de poder que en la sociedad actual, se evidencian en las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes al hacer parte de la cibercultura digital.

Pensar en la aplicación de la pedagogía crítica en nuestro medio educativo escolar, es pensar en la necesidad de cambiar el paradigma de enseñar con las mismas herramientas conceptuales, didácticas y metodologías que durante años se han desarrollado en los colegios y universidades. La pedagogía crítica o radical plantea la necesidad de ser asumida por aquellos docentes intelectuales que de alguna manera han avanzado en la construcción del conocimiento, centrado en el análisis de la realidad bajo los criterios que generan los análisis globales, ideológicos, políticos, económicos, culturales y literarios.

La Secuencia Didáctica (SD)

La intencionalidad, es indispensable para orientar el desarrollo de la secuencia didáctica, pues marca el propósito de la actividad, teniendo en

cuenta los recursos a utilizar y el conocimiento al cual se quiere llegar. La intención determina además las acciones a realizar, tanto por parte del maestro, quien planea la actividad, como el estudiante que va modificando y adaptando las acciones, en la medida que se relaciona con el medio e interactúa con el grupo.

El estudiante aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje.

Revisión de conceptos previos

Una SD permite organizar el trabajo de clase, replicar las experiencias positivas, tener en cuenta contenidos básicos y facilita la evaluación.

Es así como uno de los primeros momentos que se quiere destacar en la secuencia didáctica, es la indagación y revisión de conceptos previos, de tal manera que se garanticen unos mínimos de aprendizaje frente al tema de la literatura clásica.

Motivación para la tecnomediación

La motivación está relacionada con la consecución de los objetivos de la clase, tanto para el maestro como para el estudiante, en esta fase de la experiencia, la tecnomediada es la que involucra la tecnología digital, análoga, e incluso el manejo del cuerpo y la expresión como parte del ecosistema mediático que se convierte en la forma de acercar al estudiante al nuevo conocimiento, llamar su atención y construir conceptos para una comprensión significativa.

Construyendo la secuencia

A continuación, se describen las etapas de la SD llevada a cabo en esta experiencia:

Etapas	Objetivos específicos	Contenidos disciplinares	Prácticas discursivas
Primera etapa	Identificar relaciones lógicas existentes entre las unidades de significado de las obras clásicas y entre las unidades de significado de la argumentación.	<p>Sinopsis de la épica: Grecia y Roma.</p> <p>Sinopsis de la lírica clásica: Grecia y Roma.</p> <p>Sinopsis de la dramática: Grecia y Roma.</p> <p>Observación de campo en el discurso tecnomediado.</p>	<p>Lectura de las aventuras de Ulises. La historia de la Odisea.</p> <p>Presentación oral dramatizada sobre la lectura de Prometeo encadenado.</p> <p>Presentación de máscaras, discurso tecnomediado por medio del documental El Mundo del Neandertal, Discovery en la escuela.</p> <p>Exposición de máscaras por medio de un personaje, teniendo en cuenta autores como Esquilo, Sófocles, Eurípides, Safo y Homero.</p> <p>Proceso de escritura donde se distingue la premisa de la conclusión argumentativa. (Las claves de la argumentación de Anthony Weston).</p>
Segunda etapa	Analizar obras clásicas, identificar los personajes, el lugar, el tiempo, situaciones principales, comprendiendo y elaborando por medio de saber tecnomediado, preguntas.	<p>Sinopsis de literatura Medieval: épica, lírica y dramática.</p> <p>Contexto histórico, social y económico.</p> <p>Los cantares de gesta.</p>	<p>Lectura inicial: <i>La Edad Media explicada para jóvenes</i> (Jacques Le Goff).</p> <p>Creación de argumentos mediante ejemplos.</p> <p>Documental sobre la Edad Media. Información de trasfondo mediación con el documental y los contraejemplos.</p> <p>Realización del coliseo Romano, exposición oral argumentativa sobre mitos y leyendas en Roma. Mediación de argumentos por analogía.</p> <p>Película y últimos folios de la obra <i>El nombre de la rosa</i>, de Umberto Eco.</p> <p>La Edad Media (Uso del tablero digital y búsqueda de información en la biblioteca).</p> <p>El <i>Cantar de Mío Cid</i>, cantares de gesta y formación de los juglares.</p> <p>Realización de argumentos de autoridad desde la perspectiva de <i>El nombre de la rosa</i>.</p> <p>Silogismos disyuntivos tecnomedios, construcción de preguntas.</p>
Tercera etapa	<p>Diseñar y elaborar línea del tiempo.</p> <p>Argumentar de forma oral y escrita, con base en sus hipótesis de comprensión y su competencia simbólica, ideológica y cultural.</p>	<p>El Renacimiento: en la épica, lírica y dramática.</p> <p>Planeación de una actividad para contribuir en la solución de argumentos acerca de las causas.</p>	<p>Contexto histórico y literario, reconocimiento de obras en el Renacimiento en sus tres géneros literarios.</p> <p>Película: <i>La papisa Juana</i>.</p> <p>Creación de la línea del tiempo desde la literatura Griega hasta el Renacimiento.</p> <p>Presentación de forma digital y análoga. Falacias argumentativas.</p>

Estableciendo reglas desde la tecnomediación

Es el momento de la clase que permite presentar y reforzar la fundamentación teórica pertinente al tema. En esta fase cobra importancia el trabajo grupal. La interacción entre compañeros, explicar, exponer, cuestionar, son acciones que facilitan al estudiante acercarse a la comprensión de las obras y a la formación de argumentos. El grupo de aprendizaje es considerado como el conjunto de personas que se reúne alrededor de un objetivo común: el conocimiento.

Los integrantes del grupo deben estar conscientes de que este debe ser construido, recreado y transformado y que ello implica la responsabilidad de indagar, analizar, criticar y producir conocimientos para transformarse a sí mismos y transformar la realidad. Lo anterior implica avanzar en el conocimiento y al mismo tiempo modificar o cambiar el tipo de relaciones que se dan en el interior del grupo (Chehaybar y Kuri, 1994, p. 63).

Es en el trabajo en grupo donde surge el conocimiento, la comprensión y asimilación del tema. Esta fase es importante por los acuerdos y argumentos a los que se pueda llegar con los estudiantes a partir de la práctica de cada actividad, el establecimiento de reglas y las conclusiones que se puedan obtener al final.

Retroalimentación permanente

En esta etapa se convierte en fundamental el rol del maestro como mediador, al ser este observador permanente del avance de sus estudiantes, y al hacer actividades de desarrollo argumentativo mediado por la tecnología digital, aumentando el grado de dificultad y estableciendo preguntas que orienten la consecución del objetivo planteado.

La retroalimentación, dentro de la Secuencia Didáctica que propone la experiencia, consiste en la reflexión pedagógica del docente con el grupo, alrededor de la creación de argumentos que favorezcan el entendimiento la literatura clásica y la elaboración crítica de conclusiones.

Volver sobre el conocimiento previo para modificar, reforzar y complementar con conceptos y experiencias nuevas, es la intención de la práctica con las actividades presentadas permite analizar y estructurar el discurso planteado para la comprensión de argumentos.

Evaluación

Dentro de la Secuencia Didáctica, la evaluación cumple las siguientes funciones:

1. Cierre o terminación de la actividad.
2. Verificación del aprendizaje de conceptos nuevos, creación de argumentos y conocimiento de obras literarias clásicas.
3. Alcance del aprendizaje, es decir, hasta dónde se cumplió el objetivo propuesto.
4. Planeación de nuevas actividades a partir de las dificultades encontradas en el aprendizaje de los conceptos nuevos.

Si bien la evaluación debe ser un proceso dinámico y flexible, resultado del rol mediador del maestro, no conviene perder el objetivo de la misma, la rigurosidad del juicio valorativo que permite la toma de decisiones tendientes a establecer acciones de mejoramiento que favorecen el aprendizaje.

Metodología

Enfoque

La experiencia se enmarca en un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que parte de la identificación de un problema y busca darle una solución a partir del proceso de observación. Este enfoque permite que el docente sea flexible dentro de las fases de la experiencia, regresando, de ser necesario, a las etapas iniciales para llegar a la interpretación de resultados; la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea (Hernández Sampieri, 2014).

Alcance

El alcance de la experiencia es descriptivo, ya que busca detallar un fenómeno; en este caso se pretende describir una secuencia didáctica que permita a los estudiantes argumentar textos orales y escritos a partir del empleo de la tecnología digital.

Diseño de la experiencia

Cuando se habla del diseño de la experiencia, se pretende dar cuenta del plan que permitirá al investigador dar respuesta a su pregunta. En este sentido, el enfoque cualitativo orienta al docente hacia un diseño experimental. El diseño experimental, implica la realización de un “experimento”, acción o plan, que luego dará como consecuencia un resultado, la idea de un experimento supone la manipulación de un suceso y la intervención de un grupo (Hernández Sampieri, 2014).

De acuerdo con lo anterior, la presente experiencia interviene en el proceso de argumentación de un conjunto de estudiantes de grado 10º, que se convierte en el grupo experimental –a través de la tecnología digital– para luego ser comparado con el grupo control, que está integrado por otros estudiantes que no han sido manipulados en su proceso, pero que son equivalentes en sus características como pares.

La intervención en el grupo experimental genera una variable independiente, que consiste en el uso de un recurso didáctico, como es el recurso digital para la argumentación que deviene de la lectura de las obras clásicas. En este caso, la variable dependiente es el nivel de aprendizaje obtenido por el grupo de estudiantes, en la temática escogida, convirtiéndose en la evidencia del experimento.

En conclusión, el grupo experimental tiene acceso al recurso digital, mientras que el grupo control no. Los resultados de la experiencia, se obtienen de la comparación entre los dos.

Población

La experiencia se realiza mediante un estudio comparativo entre un grupo experimental, conformado por sesenta y tres estudiantes, de los grados 1001 y 1003 del Colegio Kennedy, en donde se implementa una secuencia didáctica, para fortalecer la apropiación conceptual y argumentativa de la literatura clásica utilizando la tecnología digital; y un grupo de control conformado por cincuenta y siete estudiantes del grado 1002 y 1004 del mismo colegio.

Categorías de análisis

Permiten agrupar los conceptos básicos de análisis en la experiencia; en este caso las categorías se ubican en las temáticas que centran el objeto de investigación en la indagación con los estudiantes:

1. Apropriación de conceptos sobre la literatura clásica.
2. Formación de premisas y composición de argumentos.
3. Elaboración de argumentos por medio de la tecnomediación.
4. Línea del tiempo desde la literatura clásica hasta el Renacimiento.

Los instrumentos de recolección de la información se distribuyen en dos grupos; el primero utiliza pruebas diagnósticas aplicadas a los estudiantes, que hacen parte tanto del grupo experimental como del grupo de control, y que tienen que ver con los contenidos relacionados con la literatura clásica y las categorías de análisis mencionadas anteriormente.

En segundo lugar, la tecnomediación, aplicada a los estudiantes de los grados 1001 y 1002, que hace referencia a los conceptos previos que tienen alrededor de la literatura clásica. Dichos conceptos se presentan con preguntas abiertas que tienen como objetivo específico indagar sobre sus opiniones a partir de la experiencia.

La observación del proceso de los estudiantes, por parte del maestro, se convierte en un instrumento de recolección de información, ya que permite dar cuenta de situaciones que viven ellos durante el proceso de aplicación de la secuencia didáctica en el aula de clase.

Plan de acción

Está determinado por las siguientes fases:

- Primera fase, después de realizar el estado del arte y los antecedentes, para iniciar el trabajo de campo, se aplica la prueba de entrada a los dos grupos de estudiantes –a manera de

diagnóstico–, lo que permite valorar el nivel de conocimiento y manejo de las temáticas propuestas en la secuencia didáctica.

- La segunda fase es la implementación de la secuencia didáctica en el grupo de prueba, la cual cuenta con estas sub fases:
 - a. El maestro proyectará para sus estudiantes un audiovisual, donde aborde el tema del comienzo de los mitos en la formación de la literatura clásica.
 - b. Se abordará con el grupo la discusión y parte conceptual organizados en una rejilla:

Temáticas abordadas	Opiniones	Argumentos	Conceptos emergentes

Este organizador gráfico (rejilla) permite levantar el protocolo de la clase en la que se harán visibles los nuevos conceptos emergentes de la discusión, lo cual ante la mediación constituye el producto de un ejercicio de construcción colectiva en un contexto discursivo determinado.

- La tercera fase es la prueba de salida, que verifica la comprensión y avance del tema a partir de la aplicación de la SD, finalizando la experiencia con una línea.

Resultados y hallazgos

Estos se presentan a continuación, teniendo en cuenta las etapas de recolección de información y los hallazgos encontrados.

En un primer momento se indagó acerca de las percepciones de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de la literatura clásica, muchos de ellos no conocen las obras literarias pero con la mediación tecnológica y la intervención del maestro comprenden su importancia y avanzan en lectura.

El discurso tecnomediado logró impactar en el proceso argumentativo de los estudiantes y, frente a las dificultades mencionadas, en el

desconocimiento del tema y formación de argumentos. Para que los estudiantes lleguen a un adecuado dominio de la oralidad y escritura, es necesario reflexionar sobre si, estas demoran el aprendizaje sólo en la literatura clásica o pasan a ser además impedimento para el avance de otros procesos como la comprensión e interpretación de textos.

Siendo la literatura clásica desconocida para los estudiantes, es necesario no sólo tener en cuenta los conceptos previos, sino además el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes; esta consideración ayudará en la comprensión del tema y la elaboración de un concepto más claro.

Si bien es cierto que hay temas específicos que deben dominar los estudiantes antes de enfrentarse a textos literarios clásicos, también es importante mencionar que un buen aprendizaje para construir argumentos les facilita a los estudiantes la iniciación de los procesos textuales de proposición y formación de ensayos, tesis e hipótesis claras.

Al observar las estrategias que desarrolla el maestro para facilitar la comprensión de la literatura clásica y la argumentación apoyado en un discurso tecnomediado, es pertinente plantearse algunos interrogantes sobre cómo están entendiendo los docentes la estrategias de clase, en relación con si realmente esta hace parte de una planeación y secuencia didáctica que proyecta el alcance de objetivos no parciales, sino enfocados a fortalecer el soporte o anclaje que se requiere para nuevos aprendizajes.

Resultados de la tecnomediación

Se muestran a continuación y fueron obtenidos en dos momentos. Inicialmente se aplicó la SD para evaluar los conocimientos previos sobre literatura clásica con el grupo experimental.

Cincuenta estudiantes del grupo experimental fueron evaluados con la prueba diagnóstica después de trabajar alrededor del tema inicial –Grecia y Roma– con la aplicación tecnomediada.

Se aplicó esta misma prueba a cuarenta estudiantes del grupo de control, del mismo colegio, escogidos de manera aleatoria.

Los resultados fueron analizados desde las categorías de análisis propuestas en la metodología, a partir de las cuales los estudiantes mostraron dificultades y falencias en las bases conceptuales relacionadas con

el dominio y conocimiento mínimo de la literatura clásica y poca comprensión de lectura. Sin embargo, el grupo sometido a la estrategia de la tecnomediación logró alcanzar una mejor comprensión y nivel de análisis sobre los temas propuestos.

Mediante el ejercicio de coevaluación y autoevaluación, los estudiantes logran adaptarse exitosamente al discurso digital y esto les ayuda a crear heurísticas que conllevan a la formación de argumentos.

Prueba final

Se evidenció un avance en el proceso de los estudiantes evaluados, después de haber realizado la secuencia didáctica. Vale la pena resaltar el resultado de la tecnomediación, el cual se acompañó de las observaciones llevadas a cabo durante las clases frente a la actitud favorable, interés y motivación reflejada por los estudiantes al realizar la SD y darse cuenta de que la práctica les permitía llegar a acuerdos y conclusiones que los acercaron a la comprensión de la literatura clásica y redacción de escritos argumentativos.

Conclusiones

Los estudiantes del Colegio Kennedy, no tienen dominio de conceptos previos que les facilite la comprensión de la literatura clásica, sin embargo la SD se constituye en una estrategia de vital importancia para la apropiación de aprendizajes, y finalmente se logra llegar a la argumentación que facilita el conocimiento. Así mismo dentro de los preconceptos que favorecieron el aprendizaje está el conocimiento digital y algunas narraciones abordadas en las obras de Homero.

Del mismo modo, se considera que las actividades tecnomediadas – películas, uso del cuerpo, máscaras, entre otros –, así como la supervisión y acompañamiento permanente del maestro, pueden favorecer el aprendizaje y comprensión de la literatura clásica, y de los conceptos en lengua castellana en general.

Establecer una secuencia didáctica específica y clara que tiene en cuenta los conceptos previos – como requisito indispensable para la presentación

de un nuevo tema–, se complementa con la retroalimentación permanente y hace de la evaluación un paso para el mejoramiento que favorece el aprendizaje de los estudiantes.

La inclusión la tecnomediación en la práctica pedagógica, optimiza el aprendizaje de los estudiantes, genera un buen ambiente en el aula y predispone positivamente al grupo frente al desarrollo de la clase.

Hallazgos

Desde la institución es conveniente definir una propuesta pedagógica que unifique los parámetros, objetivos y estrategias, que cumpla con un fin institucional; pero que, además, oriente el trabajo de aula, brindando herramientas a docentes y estudiantes que tiendan a favorecer el aprendizaje.

Introducir la tecnomediación –en el ambiente de clase y durante su desarrollo– es un procedimiento efectivo para favorecer la contextualización y comprensión de conceptos y temas nuevos. No obstante, es indispensable hacer de la retroalimentación en el aula una práctica permanente, orientada a verificar la comprensión, generar acuerdos y llegar a conclusiones con los estudiantes, siendo el docente el mediador en este proceso.

Es importante facilitar en los estudiantes el avance hacia el pensamiento argumentativo con el uso de recursos tecnomedios en el aula de clase, de tal manera que se conviertan en referentes facilitadores en sus procesos cognitivos; esto a su vez, favorece el trabajo grupal en el aula, pero de manera orientada y con objetivos específicos para los estudiantes, de tal forma que se propicie el intercambio de ideas, a partir de las cuales se logre la apropiación de nuevos conocimientos.

Reflexión

La argumentación representa un aspecto importante en el progreso de las sociedades en todos los campos de desempeño humano. Es por esto que la presente experiencia responde al interés por desarrollar las capacidades de aprendizaje de la literatura clásica por parte de los estudiantes con el soporte de la tecnomediación, lo cual hace que se dirija la atención hacia una SD.

En primer lugar, es preciso anotar la importancia que tiene el aprendizaje de conceptos literarios clásicos por medio de una SD, y cómo el estudiante que vive esta propuesta lúdica tiene la capacidad de desarrollar procesos de reflexión sobre el concepto, y así mismo apropiarse de un conocimiento. Si bien es cierto que los alumnos muestran deficiencias en los preconceptos de la SD, esta privilegia la comprensión de análisis argumentativos que con evaluaciones tradicionales no pueden alcanzar. Pedagógicamente el uso de la tecnomediación permitió generar en los estudiantes pensamiento crítico, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y el asimilar la experiencia.

En segundo lugar, es fundamental trabajar con los estudiantes la reflexión sobre sus propios aprendizajes, por tal motivo el papel de la tecnomediación en el área de la lengua castellana cobra sentido, pues a partir de esta se accede a la comprensión de textos literarios, argumentativos y críticos. Se logra también, un buen aprendizaje de la literatura clásica que se comprende con mayor interés, y la vez se desarrolla la curiosidad intelectual, la responsabilidad, la autonomía personal y la confianza en lo que los estudiantes pueden alcanzar. La experiencia confirma que debe seguirse fomentando una variedad no sólo de estrategias como la secuencia didáctica, sino que desde la mediación resulta relevante propiciar situaciones que permitan enriquecer las posibilidades de comprensión de conceptos literarios.

Referencias

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht, Kluwer. Academic Publishers.
- Barbero, J. (1986). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.
- Berardi, F. (Bifo) (2003). "El trabajo cognitivo en red". En: *Fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Ed. Traficantes de Sueños, pp. 59-98. Consultado: <http://www.sindominio.net/traficantes/editorial/fabrica%20infelicidad.pdf>
- Bernstein, B. (1985). "Hacia una teoría del discurso pedagógico". *Revista Colombiana de Educación*. No.15. Bogotá. www.pedagogica.edu.co
- Bernstein, B. (1990). "El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas". En: *Poder, educación y conciencia*, pp. 101-112. Barcelona: El Roure.

- Castells, M. (1995). "La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional". Capítulo 6: "El surgimiento de la sociedad de las redes". *El espacio de los flujos*. Madrid, Alianza Editorial. Consultado: <http://.hipersociologia.org.ar/catedra/material/castellscap6.html>
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (1988). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- _____ (ed.). (1990a). "Sobre el discurso pedagógico". En: *La construcción social del discurso pedagógico*, pp. 119-164. Bogotá: Presencia.
- _____ (ed.). (1990b). "Introducción a la sociología de Basil Bernstein". En: *La construcción social del discurso pedagógico*, 1-30). Bogotá: Presencia.
- _____ (ed.). (2000). "Bernstein y la pedagogía". En Díaz, M. y López, N. (eds.), Basil, Bernstein.
- _____ (2011). "Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral". En: Cortés, R. & Marín, D. (compiladores). *Gubernamentalidad y educación discusiones contemporáneas*, pp. 61-80. Bogotá: IDEP.
- Flenquelievich Susana y otros (1996). *¿Ciberciudades? Informática y gestión social*. Ediciones CBS: Buenos Aires. Disponible on-line: 1. Introducción, capítulo 2 el cambio tecnológico en la ciudad. Consultado: <http://www.links.org.ar/infoteca/cyberciudades-libro.pef>
- Freire, P. Pensamiento de Freire -Actualidad Brasileña-. *Educación como práctica de la libertad. Pedagogía del oprimido*.
- Gantiva, S. "Filosofía y pedagogía crítica". En: *Revista Educación y Cultura*. www.espaciocritico.com/articulos/Jgs-a04.htm
- Gramsci, A. *La Formación de los intelectuales. Algunos temas sobre la cuestión meridional*, web Gramsci de Argentina. <http://www.gramsci.org.ar/index.htm>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.) México D. F. México: McGraw Hill.
- Fonseca, C. A. (2012). Aproximación conceptual al estudio de la formación docente en Ciencias Sociales. En: Fonseca, C. y Vásquez, L. C. *Pensar la*

- enseñanza de la historia y de la(s) ciencia(s) social(es) Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Leal, A. (2009). "Introducción al discurso pedagógico". En: *Horizontes educacionales*, 14 (1), pp. 51-63.
- Mejía, M. (2003): *Educación popular hoy*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- _____ (2007). *Educación en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo: Bogotá.
- Quiceno, H. & Echeverry, A. (1999). "Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia". *Revista Educación y Cultura*, 50, pp. 59-71.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____ (2004). *Pedagogía católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935* (2ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf el 25 de noviembre de 2012.
- Levy, P. (1999) *Cibercultura*. Barcelona: Ánthropos Editorial.
- Villasante R, (1994). *Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis - ICE de la UAB.
- Noguerol, A. (2003). *Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI*. Lenguaje, 31, pp. 36-58.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Narrativa digital y su implicación en la pedagogía de la era tecnológica

MANUEL MONTAÑA CRISTANCHO¹

Resumen

A partir de la visión que se tiene sobre la lectura realizada por los jóvenes en la actualidad, se observan los diferentes elementos que subyacen a su cotidianidad; por ejemplo, el uso de las redes sociales y el contexto en el que ellas influyen los procesos de pensamiento de ellos. Esto conlleva a tener en cuenta que quizás la forma en la que leen los estudiantes no es la misma a la que apunta el desarrollo curricular dentro del aula de clase. Elementos como el hipertexto y las diferentes narrativas digitales que un joven encuentra dentro de una sociedad virtual, como las existentes no sólo en las redes sociales, sino en el entorno de los sistemas digitales de información, orienta a la relevancia que tiene la intervención de un diseño pedagógico dirigido a una mediación tecnológica que motive los procesos de lectura y escritura en los jóvenes.

Este proceso no debe ser sólo de reconocimiento del joven como usuario de esta pedagogía tecnomediada; también se debe involucrar al docente como productor de saberes y dinámicas digitales que ambienten el proceso de enseñanza orientado a la producción del joven actual como

1 Licenciado en Lingüística y Literatura, Magíster en Comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y docente de Español y Literatura del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

lector y productor inmerso en los nuevos medios de comunicación e información.

Palabras clave: educación, hipertexto, narrativas digitales, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aula virtual, pedagogía.

Introducción



Foto 1. "Trabajo realizado por estudiantes en el aula de sistemas CEB".

Tener en cuenta que la tecnología es uno de los instrumentos más utilizados en cualquier ámbito de la sociedad actual, es una de las razones que mueve el desarrollo de este proyecto. Más aún, si se tiene en cuenta que los procesos de enseñanza deben generar dinámicas que integren estas herramientas dentro del aula, para así potenciar la adquisición de conocimientos en generaciones cada vez más nativas de estos medios virtuales de acceso a la información, y mediante los cuales podemos darnos cuenta de que las formas por las que los jóvenes acceden a la misma, también generan nuevas maneras de acercarse al conocimiento.

“Narrativa digital y su implicación en la pedagogía de la era tecnológica” es un proyecto con el que se pretende observar las nuevas formas que tienen los jóvenes, no sólo para leer, sino para producir textos que presenten sus apreciaciones dentro de esta forma de relacionar la información.

A partir de esto se desarrolló una exploración en estudiantes de grado 10° del Colegio Distrital Ciudadela Educativa de Bosa IED, en la cual se trabajaron diferentes niveles de narrativas audiovisuales que conducen hacia lo digital, dentro de un plan de trabajo que fue involucrando la mediación tecnológica en el aula.

De acuerdo con lo anterior, se realizó la exploración en el aula de clase con los estudiantes y su relación con la lectura de diferentes tipos de texto, evidenciando que los grados de lectura han cambiado según el avance de la tecnología; de cierta manera se presenta alguna evolución en la forma de abordar un texto según el medio en el que este se soporte. Según esto, se puede observar que las herramientas digitales en un principio son identificadas como una simple herramienta de trabajo que puede distribuir o compartir un conocimiento, y en donde la información se puede transmitir por una vía más efectiva, pero se queda sólo en eso en el sentido instrumental que ofrece el medio, quitándole la alternativa de convertirse en algo verdaderamente útil para la generación de pensamiento crítico dentro de una didáctica extensa. De esta manera, herramientas como el hipertexto que, aunque no es exclusivo de los medios digitales, se convierte en un elemento didáctico que varía la didáctica propia de una narrativa dentro de la era digital.

Problemáticas como la falta de equipos o el mal estado que presentan los ubicados en una sala de sistemas, son parte de la realidad en un entorno educativo como el colombiano, donde el poco apoyo genera que estos no estén presentes de manera óptima en la realidad de una escuela que necesita adentrarse en estas dinámicas para estar a la par de la evolución subyacente en el entorno donde viven los jóvenes pertenecientes a las nuevas generaciones, las cuales se ven cada vez más y más influenciadas por los contextos digitales, generando una realidad dentro de una sociedad virtual que a ellos les atrae, convirtiéndolos en usuarios de un entorno cada vez más variado y cambiante donde la educación tiene una oportunidad de incluirse para generar un cambio de visión hacia el uso y apropiación de estas tecnologías, ya que es evidente que muchas veces las mismas solo se quedan en la situación de acercar una información y facilitar el acceso a muchas realidades ajenas a las de su contexto, sin ningún tipo de reflexión o mirada crítica de lo presentado, y es por eso que fenómenos como el de *You Tube* sean tan inciertos en su forma de influenciar a un sector de la población, ya que muchas veces una información vista a través de un video publicado por este medio es tomado

como una verdad cuando en realidad es solo una tergiversación de una información recibida de otros medios y que debido a la falta de pensamiento crítico del usuario, se convierte en una certeza para muchos que reciben esta información. Demostrando esto, la necesidad que desde el aula se generen procesos críticos de lectura y creación escrita de los mismos para que así se desarrolle un mejor sentido hacia el que se enfoque una visión reflexiva del medio al cual se acerca la población estudiantil.

Problemática: ¿de qué manera las nuevas narrativas pueden mejorar procesos lectoescritores en los estudiantes?

Mejorar la manera como se lee y se escribe en la escuela es uno de los retos dentro de la pedagogía actual, haciendo necesario la creación de proyectos que abarquen diferentes didácticas –cada vez más innovadoras– que permitan un mejoramiento de este proceso. Dentro de esta problemática se caracteriza el hecho de que un gran número de los estudiantes están llegando a niveles universitarios con un déficit lector, no sólo en el canon de lectura sino en la propia forma de asimilar las propuestas textuales.

En contraposición a esta situación, es interesante observar que esos mismos estudiantes, pese a sus inconvenientes con la lectura en físico, son personas cuya vida social y personal está influenciada por el mundo virtual, en el que encuentran territorios propios de conocimiento e interacción, que se convierten en espacios que manejan a la perfección y en los cuales se puede adentrar la educación.

Es evidente que el reconocimiento, uso y dominio del mundo virtual como estrategia pedagógica en el aula, genera mejores respuestas y amplios resultados cuando se desliga del simple uso instrumental –necesario, eso sí– y se vincula concretamente al aprovechamiento mediante la práctica directa en proyectos de investigación en los cuales participa activamente el estudiante.

Debido a esto, surge la necesidad de retomar un proceso de construcción cognitiva de sentido por medio del reconocimiento, uso y dominio del recurso informático como estrategia pedagógica en el aula, donde se generan mejores respuestas y amplios resultados si se separa del simple uso instrumental, iniciativa que como se ve, quedó estancada en un momento determinado, debido a la falta de un conocimiento pertinente por

parte de las instituciones educativas con respecto al tema tecnológico o por la falta de recursos físicos en las mismas.

En este caso se debe recurrir al término *hipertexto*, acuñado por Theodore Holm Nelson en su libro *Literary Machines* donde lo define como “lectura no secuencial”:

(...) Hipertexto es la presentación de información como una Red de nodos enlazados a través de los cuales los lectores pueden navegar libremente en forma no lineal. Permite la coexistencia de varios autores, desliga las funciones de autor y lector, permite la ampliación de la información en forma casi ilimitada y crea múltiples rutas de lectura (Holm, 1965).

A partir de esta definición, podemos relacionar los avances de la narrativa hipertextual con los nuevos conceptos en aprendizaje y es allí donde entramos a trabajar con el concepto más acertado de Alfonso Gutiérrez Martín en donde relaciona la alfabetización digital, con la tradicional:

(...) Hemos basado la alfabetización en la capacidad de expresión y la alfabetización digital en la capacidad de ser no solo receptor, sino también emisor en la era digital. Nunca antes en la historia han existido las posibilidades técnicas de generar información y comunicarse que existen hoy día (Gutiérrez, 2003).

Teniendo claro el panorama problemático reflejado, se plantea un proceso de comprobación que conduce a revisar a fondo las perspectivas teóricas que se quieren desarrollar, entre ellas el desarrollo de la pedagogía y tecnología informática, ligándolas al componente teórico de enseñanza de la lectura y los diferentes procesos cognoscitivos que ella comprende, para de esta manera articular adecuadamente el objetivo de la investigación y desarrollar un método innovador de enseñanza- aprendizaje de la lectura y generar una interacción entre el hipertexto y el estudiante, en donde él, mediante procesos lógicos mentales, será capaz de adquirir una mejor comprensión lectora debido al control del texto que lee, y por lo tanto, manifestarla en su producción escrita, generando así, un gusto por la lectura, no solo de textos alfabéticos lineales, sino también, a través de hipertextos generados en un computador.

Objetivos

General

- Establecer elementos que ayuden a visualizar el desarrollo de la narrativa digital en el aula de clase mejorando los procesos de lectoescritura de los estudiantes.

Específicos

- a. Reconocer las diferentes visiones que existen sobre las narrativas digitales y su trabajo en el aula de clase por medio de las nuevas tecnologías.
- b. Realizar un trabajo integral en el aula de clase para motivar el acercamiento a los diferentes tipos de lectura audiovisual.
- c. Motivar el desarrollo de una creación literaria orientada hacia lo digital.

Contexto de la experiencia



Foto 2. Colegio Distrital Ciudadela Educativa de Bosa IED, Jornada Tarde.

El grupo de estudio está conformado por cuarenta estudiantes de ciclo V del Colegio Ciudadela de Bosa IED, ciclo al que pertenecen los alumnos de grados 10° y 11°. Son estudiantes con edades que oscilan entre los quince y dieciocho años. Las familias de estos estudiantes se ubican entre los estratos 2 y 3. En su mayoría estos estudiantes conviven con sus padres, pero las diferentes características familiares presentes en el grupo, hacen que las razones por las que se acercan a la problemática del presente trabajo tengan una fuerte influencia en su carácter y relación con el tema.

Fundamentación teórica

¿Qué es el hipertexto? Conjeturas sobre el elemento hipertextual

Llegar a una definición del término a estudiar como es el de “Hipertexto” no es tarea fácil pues desde lo técnico, hasta lo netamente literario podemos encontrar elementos que nos ayudan a definir el aspecto central que deviene a un vocablo que enmarca tantos elementos. Para algunos el término se refiere directamente a los textos electrónicos, otros a los elementos de lectura multimedia, otro tanto le da esta característica directamente a las páginas web y otros llegan a ubicarlo dentro de los diferentes procesadores de textos (como el usado para realizar esta investigación) que cumplen funciones de establecer enlaces por medio de links a otros elementos.

De manera estricta podemos utilizar el análisis que hace María Jesús Lamarca en su tesis quien define tres conceptos enmarcados primero, en un modelo estructural mediante el cual se organiza y accede a una información de manera no serial; segundo, en un elemento del software por medio del cual podemos acceder o crear una información no secuencial y; tercero, un texto digital al que se puede acceder de maneras no lineales para obtener una información determinada (Lamarca, 2010).

A partir de lo anterior, se pueden realizar algunas implicaciones desde los elementos que enmarcan esta definición de hipertexto e hipertextualidad para adentrarnos luego en el desarrollo de una narrativa hipertextual. Por un lado, se puede observar que el término como tal fue acuñado alrededor de 1965 por el sociólogo y pionero de las tecnologías de información Ted Nelson, quien al definir el proyecto “Xanadú” nos da los

primeros esbozos del desarrollo de un sistema de escritura y edición no lineal que obtiene sentido de esos enlaces formando un solo bloque de sentido desde diferentes puntos de vista, Mostrando igualmente, que este hipertexto creado es una formación que no se presta para una producción impresa adecuada (Nelson,1981).

Por otro lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías y el auge que desde los años ochenta ha ganado la informática, definitivamente generó una revolución de los esquemas mediante los cuales se adquiere la información y el conocimiento, validando lo que se desarrolló en el proyecto “Xanadú” y sus esquemas de desarrollo de enlaces entre hiperdocumentos y su correspondiente ruptura con una linealidad textual, dándole más forma al espectro de lectura y escritura que tenía un texto.

Esto también genera que se presenten algunas implicaciones en el desarrollo material interno de cada elemento de esta nueva textualidad y es por eso que cuando se rememoran circunstancias que han tenido los diferentes avances dentro de las técnicas de escritura y lectura de textos, podemos encontrar ideas que no han sido del todo positivas a cargo de quienes reciben estos grandes avances.

Se puede observar entonces como una de las formas en la que se nota el cambio de manejo de la información es en el desarrollo que el hipertexto ha logrado sobre la escritura y por ende de la lectura; y es aquí donde la narrativa propia de un texto cambia y evoluciona a lo largo de la aprehensión que se logra con el mismo. “No se debe olvidar que las estructuras textuales que han evolucionado a lo largo de la historia, han determinado el pensamiento casi tanto como las del lenguaje, el cual, como soporte básico de la información, influye directamente en los modos de percepción y aprehensión de la realidad. El hipertexto, como cualquier otra estructura textual, no es, por tanto, epistemológicamente neutral” (Maldonado, 1995).

Pero, ahora bien, si nos salimos un poco de la utopía tecnológica y nos adentramos en la visión particular de la misma, el proceso de leer o escribir directamente en un elemento hipermedial no es tan fácil, ya que más allá de los problemas de tipo técnico, como puede ser la resolución de las pantallas o micro pantallas, los teclados o sistemas táctiles, que todavía son exiguos para evitar el agotamiento tanto del observador como del creador de contenidos, se unen dificultades de tipo psicológico, ya que el manejo de hipertextos supone un cambio con la forma normal

de enfrentarse a un texto. Cuando se lee o se escribe un libro, se inicia con un preconcepción de narración lineal, donde comienza y termina el texto lo que genera en la persona el hacerse una idea consumada de lo que puede abarcar en función del contexto del texto y su dedicación a un tema determinado.

El hipertexto y las nuevas formas de leer

El proceso de lectura hipertextual adapta de manera más natural el contacto y uso de información no verbal, tanto porque introduce ayudas audiovisuales (sonido, imagen, video, etc.) como porque brinda apoyo al lector mediante los enlaces, el menú o los iconos (Landow, 1995).

Desafortunadamente es una característica del hipertexto que genera cierta resistencia proveniente del desarrollo propio de la escritura por medios impresos ya que fenómenos como la imprenta redujeron el enlace entre información verbal y no verbal haciendo que entre algunos receptores de este tipo de texto se diera cierta confusión al centrar su atención en el uno o en el otro medio, estableciendo ciertas cuestiones de categoría y poder que podrían ocasionar una desvalorización de lo visual.

Entender que el hipertexto tiene más elementos visuales de condicionamiento hacia la lectura es un paso que se debe dar para entender que se debe replantear la manera en la que se lee o se crea un texto con estos elementos que varían la metodología de la lectura. Curiosamente este elemento termina haciendo que el escritor sobrevalore los elementos propios de lo verbal y no dé cabida a los elementos propios de un lenguaje no verbal, elementos que el mismo hipertexto contiene en su trasegar dentro de una estructura narrativa. El hecho de la costumbre escritural dentro de una linealidad, no solo narrativa sino inherentemente textual, hace que el escritor limite su experiencia dentro del desarrollo de un texto que ya no se debe quedar solo ahí; haciendo, además, que el receptor de este texto no varíe su proceso de lectura.

Estos contrastes entre epistemología verbal y epistemología visual (Kernan, 1997) se observan más allá del solo desarrollo de lo visual y lo escrito, pues son elementos que se fusionan cada vez más con los adelantos en tecnología que hay en la actualidad y por medio de los cuales se lleva un acontecimiento narrado a las masas. Es como, por ejemplo,

la televisión se convierte en una prueba de que este juego entre lo visual y lo escrito manejan diferentes situaciones propias de esta ambivalencia que a la final se confunden en un elemento de narrativa hipertextual que va ligado a los nuevos procesos culturales del ser humano.

Saberes tecnomediados y literatura

La forma en la que los estudiantes reciben la literatura siempre ha sido una preocupación por parte de la escuela, ya que la observación del entorno educativo demuestra que los estudiantes bajan su producción lectora y su producción escritural, lo cual manifiesta un descenso en la cantidad de lectores y escritores en el mundo. En este capítulo se observarán por medio de las experiencias en el aula, cómo la narrativa digital puede ayudar a desarrollar capacidades y motivaciones orientadas hacia la literatura y la escritura.

Para esta consideración, se va a observar el trabajo con diferentes tipos de tecnologías, de los cuales se indicarán que elementos nos pueden relacionar un hipertexto y sus respectivas características, como es la visión de los estudiantes, en este caso estudiantes de ciclo V (grados 10° y 11°) del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED, alrededor del análisis literario de diferentes formas de lectura por medio de la tecnología y como se puede observar una literatura digital y por qué no llegar a la creación de la misma. En primera instancia, se van a repasar algunos conceptos fundamentales que nos apoyarán en este proceso, luego se tendrá en cuenta la observación realizada y en un último momento se considerarán algunas inferencias a partir de lo que es la actividad en el aula.

Del hipertexto en la enseñanza

Se debe tener en cuenta que en la actualidad ya el libro impreso no es el único medio por el cual se adquiere un contexto literario que durante muchos años fue el medio predilecto para la adquisición del saber. Actualmente, adquirir un gran número de libros y enciclopedias en versión digital es cada vez mayor gracias a su facilidad de acceso y al desarrollo de elementos como el almacenamiento online o almacenamiento en la nube, que ayuda a la portabilidad de documentos, donde ya ni se necesita

tenerlo guardado en el dispositivo ya que por medio de una conexión a internet se puede acceder al mismo de manera instantánea.

(...) El libro impreso no será más el único formato textual que modelará la organización, presentación y difusión del conocimiento, como ha ocurrido durante los últimos quinientos años. El texto electrónico está cambiando el estatus cultural de la escritura, la forma de producir y distribuir libros, la relación entre el escritor y el texto, y entre el autor y el lector, e inexorablemente transformará las teorías y las prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura (Maldonado, 1995).

Como diferencias palpables en el proceso de manejo de estos diferentes recursos podemos encontrar unas muy particulares entre las cuales se destacan:

- El texto electrónico hipertextual permite la interactividad, en el sentido en que puede responder a las demandas específicas de un lector, por ejemplo, haciéndole una selección de ciertas unidades, nodos o segmentos que le interesan particularmente.
- Los diseñadores de un texto electrónico hipertextual pueden incorporar en la estructura de éste, ciertas ayudas que guían al lector en su exploración, estimulando así su lectura.
- Los textos electrónicos hipertextuales pueden disponer de abundantes recursos multimediales como audio, video, animaciones o fotografías, y de otros apoyos a la lectura como la pronunciación y la definición de palabras desconocidas.

¿Cómo se ve el hipertexto en la literatura?

En la literatura el hipertexto es utilizado como una estrategia donde su metodología varía la forma en la que se lee una obra, enlazando la historia de diferentes maneras. Esto hace que al ser un texto donde se deba navegar a través de diferentes nodos, se genere una interactividad entre el lector y la historia. Los orígenes de tal tipo de escritura se remontan, en el caso latinoamericano, a las novelas de Julio Cortázar (1963) como *Rayuela* y *62, modelo para armar*.

En estas Cortázar rompe con la lectura convencional del esquema secuencial de las novelas, crea una apertura y refuerza el concepto del eterno retorno presente en las obras latinoamericanas, evadiendo de manera muy sencilla pero inteligente la linealidad de la obra literaria clásica.

Hay quienes afirman que la experiencia del hipertexto ya se había conceptualizado antes de que este apareciera como tal; ejemplo de ello son los planteamientos de Derrida (1978) con su idea acerca de la construcción del texto, y los de Barthes (1978), que expresan su sueño de un texto infinito de redes relacionadas no jerárquicas (Barthes, R.).

Otra manera de ver este tipo de hipertexto es en los juegos de creación de historias, propios de la didáctica del lenguaje que se usan para que una persona diseñe su propia historia por medio de la interactividad con la misma; el único inconveniente de esta es que al igual que un juego de rol, aunque se dé la impresión de libertad por la historia, los personajes e historias creadas se deben atener a una línea de historia ya creada y que tarde o temprano se va a unir a la historia ya planteada, lo que en últimas significa que el jugador tendrá que ceñirse a un relato ya preestablecido.

Lo que sí se puede destacar es la relevancia que el hipertexto digital toma en este tipo de material didáctico, ya que no es un simple uso para enlazar páginas, sino que se presenta como el uso narrativo de una historia y sus redes propias de conocimiento; un claro ejemplo es *Gabriella infinita* de Jaime Alejandro Rodríguez, que ya es una obra totalmente diseñada desde cero y que la persona que se acerque a ella tiene la libertad de navegar por su historia.

¿Dentro de la pedagogía cómo se maneja esta narrativa digital?



Foto 3. El estudiante hace parte importante del trabajo en el aula.

Ahora bien, el manejo de este recurso dentro del aula de clase, requiere por parte del docente de un manejo en específico y que finalmente es el que va a condensar todo el proceso de enseñar por medio de una tecnología, y gracias a que en la actualidad esto no es nada nuevo sino que es un proceso, que como hemos visto, ya se ha fundamentado, se deben aclarar ciertos detalles que este permea en el currículo de cualquier institución.

Quizá una de las dificultades más grandes que un docente tiene en el desarrollo de su labor, es el poco tiempo y la escasa dinámica que puede desarrollar para motivar el conocimiento en el estudiante, debido a que debe estar más inmerso en temas como la programación y el papeleo alrededor del mismo. Esto puede verse auxiliado por el desarrollo y uso de elementos informáticos a su disposición, los cuales pueden hacer de su labor algo multidireccional, haciendo que el proceso sea un poco más ajustado al tiempo que se puede dedicar dentro del aula.

La instrucción asistida por computador se utiliza no sólo para el aprendizaje de conocimientos nuevos, sino para reforzar conocimientos adquiridos anteriormente, actividad que se puede realizar en casa si se dispone de un computador personal. Pero su más importante función como aporte al aprendizaje radica en permitir que cada estudiante avance a su propio ritmo, obviando así los traumatismos tradicionales de atrasar al adelantado, por reforzar el aprendizaje de los estudiantes lentos en el aprendizaje.

Hallazgos

Desde la mirada de la educación actual, se puede observar que durante toda la historia de la misma se ha intentado renovar constantemente las dinámicas y las estructuras de la forma como se educa en el aula a los estudiantes en grado escolar. Todo esto para poder desarrollar un aprestamiento aún mayor para cada uno de los conocimientos que en ella se imparte.

Esto también incluye tener en cuenta –dentro de la reflexión educativa–, los avances que logre la sociedad en general, y más si ellos están centrados en la comunicación y su relación con la educación. El presente proyecto de investigación “Narrativa digital y su implicación en la pedagogía de

la era tecnológica”, se ha realizado con el propósito de observar las condiciones que se presentan en el aula con respecto a la narrativa digital, y cómo se acerca en la escuela a su trabajo y formación. A partir de esto se pudieron observar las siguientes condiciones:

Visiones sobre la literatura digital en el aula

Uno de los puntos centrales de esta investigación fue el relacionado con la literatura digital, mediante la cual se propuso motivar al estudiante al desarrollo de una reflexión de lo que lee y cómo lo lee. Pero esta reflexión lleva también a un punto de partida, y es el de visualizar ese proceso lector que el estudiante desarrolla.

Debemos tener en cuenta que hoy en día el nivel de lectura de nuestro país es muy bajo, puesto que a que a la mayoría de los estudiantes no les gusta leer. El primer comportamiento adoptado por un estudiante ante una lectura es la pereza mental, ya que se ha acostumbrado a querer hacer el mínimo esfuerzo posible aun cuando tenga frente a sí una lectura agradable o de un tema novedoso.

El segundo comportamiento es la falta de interés en algunos textos propuestos para la lectura, porque no encuentra un interés o propósito concreto en el tema o, en algunos casos, hay estudiantes que se creen que todo lo saben. Cuando el estudiante se ve obligado a leer, lo hace de mala gana, como si fuera un castigo del profesor o algo que fuera a afectar sus ideales y forma de ser, por lo tanto, lo hace de manera rápida y sin ninguna comprensión del tema, tampoco emplea técnicas adecuadas. Ante todo, la lectura necesita de una buena disposición y de una toma de conciencia por parte del lector para ser comprendida, y el estudiante debe entender que la lectura es en primer lugar una actividad intelectual que fortalece y desarrolla su capacidad cognitiva.

Es por eso que el proceso se desarrolla paso a paso y una parte de él consiste en poder visualizar los diferentes elementos que brinda la literatura, y por otro la forma en que esta literatura permite adentrarse en un mundo cada vez más grande y general a su entorno, y por último dar cuenta de cómo las nuevas tecnologías nos brindan la posibilidad de llevar esta experiencia de vida que tiene la literatura a un nuevo nivel de interacción, evolucionando a una creación colectiva de este conocimiento literario.

Posibilidades de la narrativa digital



Foto 4. Estudiantes desarrollando el taller sobre Gabriela Infinita de Jaime Alejandro Rodríguez.

A partir del trabajo realizado con las obras de Jaime Alejandro Rodríguez, se pudo observar que, aunque existan limitantes técnicas y metodológicas para la adaptación de este tipo de obras al currículo, son una buena manera de incentivar al estudiante hacia una lectura más acorde con su generación. El estudiante se asombra, se interesa y genera curiosidad por adentrarse en la historia que se le presenta frente: “... me pareció interesante porque podía uno escuchar la música que los personajes tenían en el bar donde sucedieron las cosas”. Tras el trabajo de *Gabriela infinita* algunas de las impresiones de los estudiantes apuntaban a los detalles que lograban sumergirlos en la historia.

Y es que si nos adentramos a la definición simple de lo que es la narración digital, se puede llegar a la consideración por la cual se podría ganar un puesto en la escuela, gracias a la imaginación y la creatividad, puesto que la acción de crear narrativas con sentido aumenta las vivencias de estudiantes y docentes. Además, que la naturaleza flexible y dinámica de la narrativa digital incorpora elementos sonoros, visuales y sensoriales, usa una multiplicidad de procesos cognitivos subyacentes al mismo aprendizaje: verbal, lingüístico, espacial, musical, interpersonal, corporal.

Por último, las posibilidades de la narrativa digital en el ámbito educativo, se pueden visualizar desde el punto de vista creativo y de motivación hacia una lúdica del aula de clase en la cual no sólo apoyarse, sino ofrecer

más posibilidades de creación al estudiante. Una pedagogía digital debe mantener la propuesta de motivar al estudiante a través de la generación y uso de herramientas de fácil acceso para la creación de contenidos. Y esto es lo que hace la narrativa digital, ya que a medida que avanza genera más y más elementos de desarrollo e interacción que pueden presentarle al estudiante una mejor manera de progresar en el currículo hacia algo cada vez más dinámico y tecnológicamente avanzado.

Conclusiones

Al finalizar este proceso, mediante el cual se examinó una problemática de aula orientada hacia la literatura y el uso de las tecnologías, no sólo en la producción de textos sino en la forma que estos se llevan al aula de clase, se pueden observar los siguientes detalles a manera de conclusión del proceso realizado:

- El conocimiento sobre el hipertexto es todavía un tema secundario para muchas personas ya que se sigue ubicando este concepto dentro de un contexto netamente digital, y no se presenta una relación directa de este con los elementos narrativos que durante muchos años han servido de enlaces a la literatura no sólo con la realidad, sino con los diferentes elementos que influyen en el desarrollo de las nuevas narrativas. Es representativo de este proyecto el mantener una relación entre el desarrollo de los elementos narrativos que se observan en el aula de clase, y las características que nos brinda el entorno hipertextual para desarrollar una narrativa diferente y un acercamiento más interactivo hacia la lectura.
- Como resultado de la exploración en el aula se ha visualizado que la preocupación generada por el escaso nivel de lectura de los estudiantes se debe a que la época en la que vivimos está muy orientada a la visualización de la información por medios virtuales; más aún cuando la tecnología evoluciona rápidamente y los diferentes elementos que antes representaban una lectura textual se van transformando en una virtualidad que debe ser observada con un cambio de pensamiento, lo que relaciona el tipo de lectura

de los jóvenes con el medio por el cual reciben ciertos elementos de información. Los estudiantes no leen estrictamente lo que se les solicita, pero si están leyendo lo que para ellos genera una motivación más grande, y que gracias a los nuevos elementos de realidad aumentada y realidad virtual, pueden generar mejores formas de acercamiento a una narrativa o a una manera de leer muy diferente a la tradicional.

- Para el desarrollo de estos elementos el docente debe estar dispuesto, de la misma manera, a aprender las ventajas del manejo de tecnologías en el aula, pero no sólo como instrumentos para impartir conocimiento, sino como una posibilidad lúdica dentro de su espacio de trabajo, mediante la cual puede, además, generar una reflexión crítica de los elementos que por condiciones generacionales, se hacen más evidentes en el desarrollo de los estudiantes como usuarios de estas tecnologías, y que en últimas es lo que los convierte en nativos digitales. Es por esta razón que un docente que se cierra a estas oportunidades de enseñanza está quedando atrás de la visión que pueden generar sus estudiantes, a través de lo que ellos observan en la cotidianidad de su proceso como seres digitales.
- Las posibilidades que presenta un nuevo currículo orientado al desarrollo de lo digital en el aula, son trascendentales para la evolución del proceso educativo en este país. No se pueden seguir realizando las mismas prácticas tradicionales en el aula; es necesario que exista un equilibrio entre el currículo tradicional, que contiene los conocimientos claros de una asignatura, y el uso de las TIC en el aula de clase; en el momento en que este equilibrio se generalice, las dinámicas presentes en la escuela actual serán cada vez más desarrolladas y mejor observadas en cuanto a la motivación de quienes reciben esta información, quienes en últimas son los que se verán beneficiados con este cambio.
- En el campo literario se observa que el desarrollo de las nuevas tecnologías ha generado una nueva forma de narrativa, que dentro de sus múltiples niveles se fundamenta como un adelanto en el desarrollo de la escritura y la lectura para las nuevas generaciones. Y es en este punto en que los escritores deben aprovechar esta

oportunidad para que la literatura digital cobre una mayor importancia y desarrollo en el ámbito literario general, dejando de ser una serie de experimentos para tratar de describir una cualidad del ser, convirtiendo la literatura digital en algo real y utilizable en el desarrollo de una persona.

Proyecciones

Uno de los elementos más destacados dentro del desarrollo de una propuesta de trabajo en el aula, tiene que ver con la creación de un proyecto que genere espacios de interacción entre el conocimiento y los procesos que para su obtención se diseñan. Es por esto que uno de las proyecciones de este trabajo es el de crear, inicialmente, un proyecto de aula que involucre a todos los docentes del área de humanidades, español, e inglés en el desarrollo de narrativas digitales dentro del aula, y que a partir del desarrollo de los saberes tecnomediados se generen nuevas formas de leer y escribir, tanto en los estudiantes como en los docentes.

Por otra parte, llegar al desarrollo de nuevos textos de literatura digital interactiva por parte de los estudiantes y autores que generen más productos dentro de lo clásico y las nuevas propuestas literarias. Lograr que se generen más novelas digitales, aprovechando las ventajas que nos da el hipertexto y la interactividad de los medios tecnológicos que abran más espacios de lectura y de creación literaria.

Referencias

- Aparici, R., *et al.* (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Ardevol, E. (2005). Anthropological Perspectives of the Internet 1-6. Recuperado de: <https://eardevol.files.wordpress.com/2008/10/cyberculture.pdf>
- Barbero, J. "Modernidad, posmodernidad, modernidades". En: *Revista del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle*, nueva serie, N° 2, Cali, 1992.
- Barthes, R. (1978). *Fragments de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/>
- Cerda, H. (2002). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- del Moral, M. E. (1999). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Creatividad y Educación (33-52). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20713/20553>
- De Zubiría, M. (2006). *El mito de la inteligencia y los peligros del cociente intelectual-CI*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Traducido por Pablo Manzano. Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas (2006). Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Gutiérrez, A. (2003). La alfabetización digital en la era de internet. *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. (5) 179-234. Recuperado de: Alfonso-CAP-2-La-dimension-digital-de-la-alfabetizacion-multiple.pdf
- Gremiger, C. "Escribir en clase de Literatura". Sánchez, L. (2004), en: Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kernan, A. (1997). *La muerte de la literatura*. Caracas: Monteávila.
- Landow, G. (1997) *Hipertexto 2.0 la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Lamarca, M. J. (2010). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*.
- Maldonado, L. F. (1995). Creación de hipertextos educativos. Bogotá: ICFES.
- Pajares Tosca, S. *Las posibilidades de la narrativa hipertextual*. En: *Revista Espectáculo* N° 6 (<http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/pajares.htm>).
- Plan Decenal de Educación 2006-2016. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf
- Pérez T., J. M., y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC.

- Pérez T, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon* (MCB University Press) Vol. 9 (5) 1- 6. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Prensky, M. (2001). "Do they Really Think Differently?". *On the Horizon* (MCB University Press) Vol. 9 (5) 1-9. Recuperado de: <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/PRENSKY++DIGITAL+NATIVES+AND+IMMIGRANTS+2.PDF>
- Rivera, M., & Rozo, S. (2012). *Producción literaria digital y colectiva, de los estudiantes del grado cuarto del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Rodríguez, A. (2011). *Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sampieri, R., Fernández; C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Suárez, M. (2002). "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación". *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias 1(1)* 40-56. Recuperado de: http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Taranenko, O. (2014). *Creatividad y TICS. Un reto en el aula. Actitudes y percepciones del profesorado de ELE en Islandia*. Reykjavik, Islandia: Universidad de Islandia.

Saberes tecnomediados matemáticos: entre la semiótica y los entornos digitales

MARÍA TERESA GARZÓN CARREÑO¹

Resumen

El conocimiento de las matemáticas resulta sumamente complejo para la mayoría de estudiantes en las instituciones educativas, siendo en muchas ocasiones la materia señalada por su dificultad e imposibilidad de ser comprendida o relacionada con la vida. Esta experiencia, a partir de la comprensión de la relación entre lenguaje y matemáticas desde el concepto de signo y su potenciación, mediante la construcción de espacios tecnomediados, se ocupa de generar posibilidades y derroteros para que se puedan gestar procesos de comprensión de los conceptos matemáticos como parte de la vida, como fenómenos fundamentales en el lenguaje y sobre todo, como herramientas esenciales para la existencia, el día a día y un universo digital como el actual. Así, con la integración entre un entorno transmediático, la noción de signo y un anclaje profundo en la pedagogía crítica, esta experiencia logró consolidar diferentes posibilidades para hacer de la matemática parte de la vida desde el entendimiento del signo como el puente que conecta lenguaje con existencia.

1 Magíster en Comunicación - Educación, docente de Matemáticas, Instituto Técnico Internacional, Instituto Técnico Internacional IED.

Palabras clave: semiótica, tecnomeditaciones, lenguaje, signo, pedagogía crítica

Presentación

Tradicionalmente la Matemática es vista con misterio y temor en los escenarios escolares. Asociada a la dificultad, la complejidad y problemas imposibles de resolver en grandes libros convertidos en el horror de los estudiantes, esta área fundamental se encuentra atravesada por una gran cantidad de prejuicios y problemáticas que redundan no sólo en los rechazos que se pueden gestar desde la distancia, sino también con una especie de “mala fama” que reposa sobre los temas que se toman el currículo en los grados superiores.

Las funciones, las integrales, las derivadas, las ecuaciones, todos son términos que más que asociarse a una posibilidad de comprender el mundo, son rememorados o imaginados como marcos de sentido incomprensibles, tortuosos, y que no pueden ser explicados con solvencia. Se trata, en este sentido, de una materia que goza de la paradoja de ser absolutamente decisiva para entender el mundo, y al mismo tiempo estar distante de los afectos y pasiones, sobre todo del estudiantado.

El proceso de esta experiencia inicia en 2014, en medio de serias preocupaciones tanto por los bajos resultados en la materia, como por el rechazo y temor que generaba entre los estudiantes de grado 9° el enfrentarse a temas que les resultaban extraños y agobiantes. ¿cómo lograr afrontar estas dos cuestiones?, ¿qué herramientas o posibilidades se podían pensar para lograr una transformación de esta situación?, fueron las preguntas punto de partida para la gestación de un proyecto que actualmente cumple dos años y en el que se buscó encontrar el origen de los inconvenientes no tanto en cuestiones como el prejuicio sobre la dificultad de la disciplina, sino en la naturaleza misma de la matemática como lenguaje y de sus signos ubicados más en el campo de la lingüística y la comunicación que en el de las ciencias puras, resultando como hipótesis el hecho de que los problemas con esta área surgían justamente como las cuestiones de la traducción y sus retos inmanentes, puesto que leer en matemáticas es entrar en un sistema signico distinto, con otros códigos y elementos, y, por tanto, exigía de un trabajo no de mecanización, sino de comprensión e interpretación.

Surge así, en la búsqueda por la forma para tender puentes entre el signo matemático con el signo lingüístico usado por los estudiantes en todo momento, el encuentro con sus voces en los nuevos ecosistemas mediáticos contemporáneos, atravesados por lo transmediático, lo digital y lo tecnomediado, en donde se tejen una serie de saberes, conocimientos y maneras de ser a través de las pantallas, las imágenes y las redes. Un entorno que se ofrecía, de este modo, como el espacio fundamental para poder establecer las relaciones necesarias para abordar la problemática de las matemáticas y posibilitar procesos críticos, comprensivos y creativos en el diálogo con los problemas, las ecuaciones y todas las maravillosas formas que tiene el lenguaje de las matemáticas para explicar el mundo y dotarlo de sentido a tal nivel que se podría afirmar con contundencia que, entre más abstracto se hace, más concreto y posible se materializa.

El camino planteado por esta experiencia partió de reconocer la relación entre tecnología-matemática-lenguaje, siendo la semiótica un punto de encuentro para lograr establecer procesos y acciones en el aula, en las que junto con el gusto por las matemáticas también se desarrolló la posibilidad de visualizarlas como una forma de entender el mundo y explicarlo, un saber que sólo se veía distante porque para ser comprendido no exige de un proceso de memoria y repetición, sino de interpretación y práctica, de juego del lenguaje, de interacción con las tecnomediaciones. Esta idea y su fundamentación teórica desde autores como Saussure, Godino y Jesús Martín Barbero, entre otros, permitió consolidar una apuesta dinámica, flexible y con múltiples elementos para establecer relaciones y posibilidades entre el signo matemático y el signo lingüístico, cuyo desarrollo, apropiación, hallazgos y proyecciones se encuentran contenidos dentro del presente artículo a manera de reflexión crítica sobre esta experiencia y su aplicación en el Instituto Técnico Internacional IED.

Adicionalmente, se recogen en este texto los hallazgos que surgieron a la luz del proceso de análisis de la experiencia y como fruto del acompañamiento *in situ* realizado por el IDEP, lo que permitió establecer una serie de reflexiones pertinentes sobre los datos identificados y organizados de acuerdo con la práctica, y que se constituyen en referentes posibles para ser consultados, revisados y por qué no, replicados en otros contextos escolares en los que la Matemática, desde su comprensión en tanto que signo y su impulso desde los procesos tecnomediados, se convierta ya no en esa especie de fantasma que inspira grandes temores entre nuestros estudiantes, sino

en esa amiga secreta que permite descubrir el mundo y que, semejante al aire, se encuentra en todos los espacios y momentos, desde las operaciones básicas que aprendemos desde niños hasta los soportes más complejos de las ecuaciones que sustentan la vida, soportan las relaciones que establecemos con la realidad, y explican esos misterios que sólo se revelan con el nivel de abstracción inherente al saber matemático.

Un problema: el misterio matemático

Esta experiencia inicia con una serie de inconvenientes que se empiezan a delinear en el espacio escolar, y que generalmente se resuelven desde prejuicios muy fuertes frente a las capacidades y saberes de los estudiantes y que, por lo general, se afincan en ideas relacionadas con una asociación directa entre la ciencia matemática y su dificultad. Así, como suele ocurrir en diferentes instituciones educativas, la problemática inicia con cuestiones referidas a los resultados en la materia y a la escasa comprensión mostrada por los estudiantes –en aquel momento, de grado 9°– a la hora de leer ecuaciones, comprenderlas y más aún, estar en capacidad de plantear problemas de distinto orden. Una preocupación no menor, en tanto que se intersectaban los bajos resultados con un factor increíblemente dicente: la poca motivación a participar en la asignatura y más preocupante aún, la escasa posibilidad de asociarla a la vida, a sus realidades personales y colectivas.

Esta realidad, que no sólo se vive en el colegio, sino que podría considerarse como un elemento común cuando se trata de la Matemática, fue el punto de partida para el desarrollo de la experiencia, para poder comenzar a situarla desde una perspectiva anclada en la posibilidad de gestación de una estrategia para conectar la existencia cotidiana y el saber matemático, para poder hacer enlaces en el orden conceptual y, de manera especial hacer sentir al estudiante que el saber le hablaba directamente a su mundo. Y para ello, no había otro camino que el de encontrar en el lenguaje y la comunicación el punto de relación, esto es, el puente para que los jóvenes pudiesen encontrarse con el mundo de los signos, y la idea de que la Matemática se iba a revelar no como dificultad, sino como una especie de misterio.

Se trataba, en este sentido, del establecimiento de una ruta de trabajo capaz de responder a la problemática anteriormente señalada; pero

también, de plantear posibilidades para identificar elementos centrales de la relación existente entre el lenguaje lingüístico y el lenguaje lógico matemático, para el abordaje de problemas del escenario de las Matemáticas, aspecto en el que los saberes tecnomediados se revelaban como punto de encuentro, como mediación capaz de realizar la conexión que se requiere para hacer de la escuela un lugar de problematización, y para llevar al joven a la comprensión de los diversos conceptos que se mostraban como complejos, difíciles e imposibles de ver en la realidad y que, como es innegable, están presentes en todo lo que vimos e incluso sentimos, pero que, por la dificultad misma del entendimiento del signo, a veces se presentan como realidades inaccesibles.

Unos objetivos para el signo matemático

En concordancia con la solución a esta problemática, se planteó como objetivo general *desarrollar en el estudiante herramientas de significación matemática*, esto es, potenciar las posibilidades para que el estudiante pudiera entender la dimensión signíca de la Matemática y las posibilidades de comprensión centrales para la solución de los problemas en este orden.

En segundo lugar, se plantearon, como objetivos específicos: *comprender la relación lenguaje lingüístico-lenguaje matemático*, referido a la posibilidad de establecimiento de una cierta conexión entre el uso de las palabras y la consolidación de las potencialidades propias de las Matemáticas como lenguaje; *identificar los entornos tecnomediados como mediaciones para la construcción de saberes*, lo que refiere a la posibilidad de llevar a las tecnologías a tener un papel de enlace y escenario para el desarrollo de procesos de sentido, más que como meros instrumentos para ser usados por el docente en una perspectiva instrumental; y, por último, *promover procesos de producción comunicativa con los estudiantes*, lo que se establece desde el hecho de que los fines últimos del proceso no se limitaban solamente a la comprensión de los problemas o de los signos en una perspectiva de lector que resuelve, sino que se apostó por convertirlos en productores de sentido capaces de construir canciones, juegos y videos para dar cuenta de situaciones matemáticas en sus respectivos contextos.

El desarrollo de la experiencia: entre lo *online* y lo *offline*, Matemática tecnomediada

La experiencia se desarrolló a partir de un proceso en el que se tuvieron varios momentos organizados en forma secuencial y dinámica. Para ello, en primer caso, se trabajó con la posibilidad de generación de un contexto de comprensión, establecido desde el proceso de lectura y comprensión de situaciones matemáticas en contextos reales y, adicionalmente de establecimiento de otro tipo de relaciones entre el signo lingüístico y el signo matemático, más allá de las que pudiesen pensarse en el orden formal. En esta medida, para este proceso inicial, se hizo acopio de tres documentos fundamentales y que corresponden a los libros que generalmente se asocian a saberes matemáticos, pero que tienen la virtud de establecer una narrativa sobre la base del signo matemático: *El hombre que calculaba*; *Malditas matemáticas: Alicia en el país de los números* y *El diablo de los números*.

Estos tres libros se leyeron tanto como ejercicios narrativos, como espacios en los que la Matemática jugaba un papel central y, para ello, la primera interfaz usada fue desde un contexto eminentemente *offline*: la conversación y la oralidad como punto de partida para establecer relaciones, para poder establecer interacciones, para hacer posible la conexión entre lo que la historia contaba y la manera en que la comprensión de ciertos elementos de la Matemática permitía darle sentido al texto y, en consecuencia, poder hablar de él, poder explorar lo que quería decir y sobre todo, entender que en las tres historias era decisivo poder jugar con el signo matemático para comprender la narración.

Ahora bien, luego de este punto inicial de contacto con la textualidad, en un segundo momento, se procedió a realizar un proceso digital-creativo de socialización, de modo que los ejes de significación de los textos fueron llevados a la música y los problemas de Alicia, la relación con los números y el concepto del hombre calculador se convirtieron en letras de *rap* y en videoclips que permitían vislumbrar, tanto la potencia de la matemática como la comprensión de los jóvenes de ese mundo sígnico y sus implicaciones.

Luego de la creación de ese contexto inicial de comprensión, se pasó, en un segundo momento, a la realización de experiencias de interacción conceptual mediadas por tecnologías de tipo transmediático, en donde se

procedió a llevar a los estudiantes a un proceso de experimentación e interacción con diferentes herramientas digitales, y otras totalmente fuera del entorno cibercultural para poder, desde allí, establecer contacto con una perspectiva de comprensión de las nociones centrales de la Matemática.

Un proceso que implicó la creación de actividades y herramientas como video juegos, elaboración de mandalas, construcción de modelos tridimensionales y el juego de las funciones y las relaciones, que consistieron en herramientas en las que las nociones no se viesan como una fórmula para repetir puesta en el tablero o en libro, sino que consistieran en retos para el encuentro con que la pista para resolver cualquier misterio, o ganar dentro del proceso realizado de gamificación, era únicamente con la ayuda de la potencia de la Matemática y su comprensión.

En este segundo momento, en el que, pedagógicamente hablando, se tomaron elementos tanto del aprendizaje significativo como del pensamiento complejo y, comunicativamente se usaron las nociones de mediación –comprendiéndose que los escenarios digitales y los transmediáticos empezaron a funcionar como mediaciones comunicativas–, se procedió entonces a tener como un concepto central el de la construcción de materiales y de entornos desde una perspectiva tecnomediada, esto es, a partir de la identificación de una relación directa de las diversas tecnologías de la palabra disponibles, con los escenarios de consolidación de sentido en el espacio comunicativo en el que se convirtió el aula, y de la potencialidad de la gamificación como punta de lanza para disponer de un desarrollo conceptual mediado por la interacción en el campo de lo digital, y de la negociación de sentido dada por la creación de espacios para el encuentro con el mundo de los signos y sus potencialidades y riquezas.

De este modo, en el desarrollo de la experiencia para este momento, se logró consolidar de manera importante, un proceso de gestación de juegos e interacciones, de exploración de posibilidades y donde el concepto se revelaba como algo significativo en tanto que se tenía que disponer de él para poder avanzar en el tablero de juego digital, o para trazar la línea precisa en el mandala, o simplemente para poder obtener el triunfo en el equipo que mejor armase las funciones dispuestas para ser expresadas con el cuerpo.

Aquí entonces, se reveló la Matemática tecnomediada como la creación de un entorno de interacciones, de relaciones y de juegos, de cruces en el nivel de lo simbólico y de conexiones en la producción de sentido. Se

trató, de este modo, de un ejercicio central de interrelación, de establecimiento de posibilidades de encuentro, de enlaces fundamentales entre la potencialidad de una interfaz y su relación con la manera de encarnar un proceso académico, de una situación estratégica en la que, por un lado, se podía vislumbrar la noción con todos sus elementos –esto es, los términos y demás cuestiones asociadas– y por otro, se hacía real en la solución de problemas dentro de cada uno de los juegos. Así, no se trataba de memorizar, ni de resolver una colección de ejercicios, sino de usar lo comprendido para poder avanzar, para entrever que la Matemática está en todo lugar y que su aplicación está presente en cada escenario de la vida.

Por último, se llevó a cabo la fase de construcción de productos comunicativos propiamente desarrollados en el caso de la aplicación real de la Matemática. Para ello, se trabajó a partir de una perspectiva en la que se hizo acopio de una serie de recursos técnicos, propios de los entornos digitales para poder llevar a cabo la construcción de nuevos escenarios de sentido, y la consolidación de los estudiantes en un rol de comunicadores del conocimiento, que, a través de su comprensión de las nociones matemáticas puedan convertirlas en materiales digitales para la explicación de conceptos, la visualización de sus implicaciones en la realidad y sobre todo, la invitación a ver que por más difícil que sea una noción, se puede encontrar en un espacio real, en una actividad cotidiana, en acciones en las que se revela que hay signos matemáticos rodeándonos, que están en cada rincón y que es preciso mirar con detenimiento para poder encontrarlos.

Así, en este momento, los estudiantes realizaron, por ejemplo, el video de la razón de cambio, en el que mediante un ejercicio práctico, como el de dos jóvenes corriendo por el parque, lograron presentar la noción matemática desarrollada, primero en el plano de lo real y luego con toda la terminología propia de su abstracción conceptual en un ejercicio, en el que la mediación tecnológica fue definitiva para pensar en la manera en que se hacía factible materializar un concepto y hacer de él un entorno completamente real y significativo, que se podía visualizar y comprender en el plano de la realidad y que, como es apenas lógico, se podía comunicar, expresar y llevar más allá de una colección de nociones, a ver que en la vida real hay razones de cambio, así como también toda la aplicación de lo que las Matemáticas desentrañan y encarnan.

En un entorno digital como el que vivimos actualmente, en donde las relaciones, la existencia y todos los procesos de información y comunicación

pasan a través de las pantallas, se hace preciso y necesario poder llevar la idea del signo matemático a un espacio que resulte cercano con los tiempos actuales y que, adicionalmente, permita comprender a los espacios de las tecnomediaciones como cuestiones que van más allá de los recursos para ser usados instrumentalmente, y se les entienda como parte de nuevos ecosistemas comunicativos que demandan de su comprensión y práctica permanente. Así, uno de los hallazgos que logra determinar esta experiencia, es justamente el que se refiere a la cuestión de hacer posible una apuesta de matemática tecnomediada, que, orientada bajo la batuta del entendimiento del valor del signo, pueda situarlo en los entornos transmediáticos actuales, que implican tanto el manejo de las pantallas e interfaces, como las intervenciones en acciones cotidianas y las múltiples relaciones entre los escenarios *online* y *offline*. Matemática tecnomediada, es entonces la construcción de entornos que integren múltiples lenguajes y apuestas creativas para la comprensión del signo, y sus aplicaciones como parte esencial de la vida.

Pero, ¿cómo se logra hacer esto? Como lo evidenció esta experiencia, el camino consiste, justamente, en abrirle las puertas de la escuela a las tecnomediaciones desde posibilidades que las integren no como tecnologías para ser usadas instrumentalmente, sino como espacios para la interacción y la creatividad, para la discusión y la posibilidad de realización de actividades. Se trata de profundizar en su comprensión como entornos de sentido y que, para el caso de esta experiencia, se encuentran en profunda relación con la idea de la consolidación del signo matemático, el cual viaja a través de libros, canciones, videojuegos, presentaciones y toda una gama de acciones en una especie de “colaboratorio” que funciona en forma permanente y bajo retroalimentación continua, pues si algo ha enseñado el universo digital, es la potencia que hay detrás de la interactividad y la intercreatividad, como posibilidades de desarrollo de la denominada inteligencia colectiva.

El reto está situado, de este modo, tanto en el orden práctico, en cuanto a disposición de recursos, como en el teórico, en la medida en que implica deconstruir la idea de la tecnología digital como accesorio complejo, para verla como un sistema de lenguajes, que posibilita hacer otro tipo de acciones y disponerlas en un entorno estimulante, que, como lo hacen los sistemas mediáticos actuales, habla desde voces plurales y medios diversos en una convergencia.

Así, en el eje central de la matemática tecnomediada, está el estudiante como constructor de sentido, como gestor de conocimiento y como actor decisivo de procesos creativos, tal como es parte del escenario de las ciberculturas actuales en un contexto de comunicación de-muchos-a-muchos. En una perspectiva de tecnomediaciones en el ámbito escolar, no se puede entender al estudiante sino como partícipe creativo del proceso, esto es, alguien que se hace dueño de sus signos, que los descubre y juega con ellos, que, como sucede con las palabras en la adquisición de una lengua, comienza a hacer propios ciertos matices a nivel de los signos matemáticos, y los usa como lente para poder observar el mundo y decodificarlo.

De este modo, en la experiencia, se hizo posible ese encuentro profundo con sus voces y sus signos y con la posibilidad de intervenir con ellos en el marco de la realidad, de modo que no solamente salgan al encuentro con los conceptos trabajados, sino también con aplicaciones y explicaciones tanto para ellos mismos como para sus compañeros.

El rap de las Matemáticas, el video de *La razón de cambio*, el videojuego de *Alicia en el país de los números*, los mandalas y los objetos matemáticos tridimensionales, fueron algunos de esos productos que emergieron de este planteamiento, y que hicieron posible pensar en que definitivamente cuando se trata del proceso de dar sentido a una forma de conocimiento, como es el caso de la Matemática, el mejor camino y aliado está en la comunicación, en los procesos de mediación que se hacen con ella y, en el caso de las generaciones actuales, la manera en que existe una conexión necesaria con las tecnomediaciones, esto es, los procesos mediacionales dados por una tecnología que para los fines de esta experiencia se jugaron en el mismo plano en el que coexisten las generaciones actuales, y que no es otro que el de un entorno multimedia en el que se vive tanto en el universo *online* como en el *offline*.

Los entornos digitales permiten la exploración de nuevas posibilidades de problematizar y comprender la formulación de problemas en escenarios como el de la Matemática. Esto se da en la medida en que se presentan como espacios que hacen posible la interpretación, comprensión e intercambio de sentido, y la visualización de diferentes y múltiples estrategias de trabajo y abordaje de lo real. Así, en el escenario digital se pueden revelar exploraciones de lenguajes como el videojuego, la simulación y el uso de diferentes recursos mediáticos para poder hacer posibles

relaciones de sentido, y desde allí impulsar a los estudiantes a construir y pensar sus propios problemas, así como también resolver los existentes desde una mirada absolutamente centrada en la posibilidad de construir nuevas formas de entender la realidad, desde una mirada que ha interiorizado la Matemática como forma de comprensión esencial para entender el mundo y su complejidad constitutiva.

El entorno digital permite, adicionalmente, el acceso a nuevos recursos y posibilidades para explicar y entender diferentes conceptos y nociones, en tanto que puede llevar a cabo procesos de emulación, representación y, como se alcanzó a desarrollar en algunos momentos de esta experiencia, de gamificación. Ahora bien, como se ve, no se trata del uso de *software* o de *hardware*, sino que, en esencia, como se buscó en la experiencia, el asunto está marcado por la construcción de formas de hacer las cosas, de maneras de realizar procesos, y de entornos con fines completamente específicos.

En este marco, la idea central es justamente la de poder presentarse a los procesos digitales como interfaces compuestas por una dimensión profunda de sentido y significación, en donde se puede gamificar tanto en el uso de un programa de diseño tridimensional, empleando una herramienta sencilla como *scratch*, o con el desarrollo de un juego de mesa o una interacción a campo abierto. Lo importante está en el para qué se hace el juego, cuáles son sus reglas y, sobre todo, que conceptos se logran revelar dentro del mismo. Ahí estuvo el énfasis de la experiencia y su manera de entender los entornos digitales, no tanto en la idea de que se usaran las herramientas más complejas –incluso en las producciones de los estudiantes, editadas con el modesto *Movie Maker*–, sino que se pudiese pensar en que comunicar algo y permitieran establecer y potenciar la relación matemática-lenguaje-tecnología.

Y allí, el asunto de la problematización era entonces un punto de partida más importante que el aparato que se estaba usando. Así una buena presentación en *Power Point*, con un sistema de hipervínculos capaz de desentrañar un concepto complejo como el de funciones, tenía mucha más potencia que una hecha con el popular *Prezi*, pese a las ventajas en animación de este último. Y esto porque, como se reitera, el énfasis nunca fue el del manejo de una herramienta, sino el de la exploración profunda de los sentidos y aplicaciones de la misma, de la manera en que se tejen posibilidades y potencialidades a partir de un entorno, y en el que

el centro está en los problemas que se pueden resolver, en el fondo detrás del telón de los diseños y las capas de los fondos y la composición de las imágenes en las presentaciones o elementos puestos como parte del entorno en el nivel de la forma.

A través del desarrollo de esta experiencia, se ha logrado identificar que se hace posible que se constituya un nuevo camino para el pensamiento y la acción en términos educativos, en el nivel tanto conceptual como de las prácticas. Esto se expresa en la medida en que, desde el entendimiento de las relaciones con el signo y el uso de tecnomediaciones, es factible trazar una metodología participativa, crítica y emancipadora, en la medida en que permite que los estudiantes expresen sus ideas en forma contundente y significativa en la interiorización de las nociones matemáticas y ello, es en sí un reto para el docente de Matemáticas, que implica a su vez el cambio de *chip* por uno en el que ya no cabe el ver la dimensión de lo matemático como solamente el trabajo sobre el libro y lo abstracto, sino como parte de la vida en una relación existencia-lenguaje fundamental.

En este sentido, la enseñanza de la Matemática y de otras ciencias, generalmente ha estado atrapada en una encrucijada entre la apertura al entendimiento de sus lenguajes, y la mecanización y actuación tradicional sobre las bases estructurales de sus conceptos. Es así como se han erigido fuertes pilares que desarticulan la riqueza del universo matemático, y separan el rico mundo del signo de las posibilidades de significación que subyacen en la vida cotidiana. Esta propuesta, centrada en el contexto de los estudiantes y sus búsquedas, preguntas y dificultades, buscó ofrecer una visión diferente de estas cuestiones, abriendo el campo de comprensión del aula como espacio comunicativo, y el lenguaje matemático como una bandera liberadora del pensamiento y capaz de hacer que la emancipación pase de lo posible a lo concreto bajo la orientación de la comprensión, la tecnomediación y la búsqueda de la consolidación de procesos creativos en el entendimiento del poder del signo.

De este modo, se planteó convertir al escenario escolar en un ecosistema simbólico, en el que, a través del discurso oral, y de permitir a los estudiantes plantear preguntas y dudas desde su uso cotidiano del lenguaje, se haga posible empezar a identificar en el signo matemático el valor de los significantes y significados y la forma en que más que ser un sistema sígnico ajeno e incomprensible, es la materialización de la idea de que

para que algo se haga mucho más concreto ha de propender por ser cada vez más abstracto. De ahí que para explicar el mundo sea la Matemática un camino efectivo y altamente significativo, que requiere ofrecer herramientas a los jóvenes para asumir el signo matemático como parte de sus procesos para representar, interpretar y producir sobre el mundo, y que dicho ejercicio hermenéutico sea a la vez un escenario de comunicación conceptual, y un vehículo para comprender la realidad del mismo modo que en la cotidianidad, pero con la fortaleza abstracta de las Matemáticas.

Una acción que emerge justamente del diálogo de saberes, desde la comprensión de las dinámicas que viabilizan estar más allá de un mero pensamiento categorial y lógico, para entrar en la comprensión de las posibilidades de construcción de las condiciones para que el conocimiento también se convierta en la punta de desarrollo de procesos de tejido social, y de consolidación de relaciones entre los integrantes de la comunidad.

Una amalgama fundamental que desde el valioso aporte del diálogo entre saberes, permitió no solamente abordar una problemática compleja como es la relación con el conocimiento matemático, sino también iniciar un camino de exploración investigativa de tipo colegiado en aras de comprender el valor central y categórico que ostentan las pedagogías emancipatorias como punto de referencia no sólo para la comprensión de elementos propios de un tipo de conocimiento, sino también para la consolidación de nuevas formas de relación en las que el entendimiento y la comunicación sean parte del manejo de una dinámica de lenguajes abierta a la escucha, la participación y la interacción.

En concordancia con esta idea, esta apuesta de interpretación y de comprensión del lenguaje y sus posibilidades, se convirtió también en una herramienta emancipatoria, en la que poder hablar, explicar y organizar el mundo a través de un proceso de traducción entre los sistemas simbólicos lingüístico y matemático en el uso de la oralidad, es el camino para liberar el pensamiento de los jóvenes y sus representaciones sobre el mundo y, al mismo tiempo emancipar el aula de Matemáticas de su conocida identificación con el ejercicio repetitivo, para convertirla en un espacio de interacción, de palabra que cobra valor y de la escucha como aquella virtud que permite no estar entre cadenas de autoridades simbólicas, sino en la belleza de la plaza pública del saber, en la que cada palabra es valiosa, cada signo, potente y cada explicación, una puerta abierta a la identificación del conocimiento con la libertad.

Referencias

- Baena, L. (1980). "Estructura semántica y transformaciones". *Lenguaje - revista del coloquio lingüístico de Colombia*, pp. 35-40.
- Balacheff, N. (1990). *Towards a "Problématique" for Research on Mathematics*.
- Batanero, J. D. (1996). *Matemáticas para maestros*.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (s. f.). "Lenguaje matemático, lenguaje común".
- Bigot, M. (2005). "Ferdinand de Saussure: el enfoque dicotómico del estudio de la lengua". *Apuntes de lingüística antropológica*, pp. 26-56.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. Col. Psicología Minor.
- Calderón, D. (2008). "Argumentación y competencias argumentativas en matemáticas". *Educación y Pedagogía*.
- Cardona, M. (1999). "Los fundamentos de la enunciación: de la semiótica del Círculo de Viena a los procesos de la significación en Baena". *Enunciación*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chomsky, N. (1975). "Logical Syntax and Semantix; their linuistics relevance". En: N. Chomsky, *Logical Syntax and Semantix; their linuistics relevance*, pp. 35-45).
- D'Amore, M. F. (2014). *La semiótica de la matemática*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Definición de*. (15 de mayo de 2014). Recuperado el 20 de abril de 2015, de definicion.de/jerarquia
- Definición, d.* (mayo de 2014). *Definición de*. Recuperado el 8 de junio de 2015.
- Duval, R. (2000). *Semiosis matemática*.
- Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano*. Cali Colombia: Peter Lang en asocio con la Universidad del Valle.
- Eco, U. (1975). *Signo*.
- Godino, J. D. (1996). "Mathematical Concepts, their Meaning, and Understanding". En: Puig, L. y Gutiérrez, A., (editores), *Proceedings of the 20th*. Valencia, España.
- Godino, J. D. (2011). *Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática*. Granada: Universidad de Granada.

- Godino, J. D. (s. f.). "Matemáticas y su didáctica para maestros". En: J. D. Godino, *Matemáticas y su didáctica para maestros*. España: Universidad de Granada.
- Gómez, W. S. (2005). ¿Qué constituye a los lenguajes natural y matemático? *Sapiens*.
- Gutiérrez, S. (2010). *El lenguaje de las matemáticas*. Bogotá.
- Habermas, J. (1981). *Acción comunicativa*.
- Haquin, D. M. (2004). *Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar*. Valparaíso, Chile.
- Heidegger. (2010). *Artículos de pedagogía*. Recuperado el 28 de mayo de 2015, de <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/download/.../18423>
- León, O. L. (2006). "La relación: matemática-semiosis-argumentación, en la elaboración de diseños didácticos". *Revista científica*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lomas, C. (2008). *Aprender a comunicar(se) en el aula*. Centro de Profesores de Gijón: Asturias, España, pp. 40-50.
- Lorante, A. (2009). Historia del álgebra y sus textos.
- Marín, M. (2000). Contar matemáticas para enseñar mejor. España: *Universidad de Castilla*.
- Martínez, M. (2000). *La investigación acción en el aula*. Agenda Académica Volumen 7, N° 1, Universidad Simón Bolívar.
- Mayen S, B. C. (2000). *Conflictos semióticos de estudiantes mexicanos en un problema de comparación de datos ordinales*.
- O'Halloran, K. L. (2005). *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images*. Nueva York.
- Ortega, J. F. (2009). *Matemáticas. ¿Un problema de lenguaje?* España: *Universidad de Castilla-La Mancha*.
- Oviedo, L. H. (2009). *Representaciones semióticas en el aprendizaje del teorema de Pitágoras*.
- Patiño, S. (2012). "La enseñanza para la comprensión (EpC) propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante". *Humanizarte*, año 5, No. 8, pp. 1-10.

Pedagogía, D. d. (2000). *Definición de*.

Proenza, Y. y Leyva, L. M. (2006). “Reflexiones sobre la calidad del aprendizaje y de las competencias matemáticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(6), pp. 1-11.

Rojano, T. (2008). “La matemática escolar como lenguaje de investigación y enseñanza”. *Investigación y experiencias didácticas*, pp. 50-62.

S., S. (1974). *Elementos de lingüística matemática*. España: Anagrama.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: a Functional Linguistics Perspective*.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Sfard, A. (2008). *Aprendizaje de las matemáticas escolares desde un enfoque comunicacional*. Cali: Universidad del Valle.

Sierra, S. (1974). *Elementos de lingüística matemática*. España: Anagrama.

Tahan, M. (1985). *El hombre que calculaba*. Madrid: Europa Ediciones / 84-7514-120-x.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Sistematización de experiencias de acompañamiento *in situ* 2016

Infancia, convivencia y paz, ambientes de
aprendizaje y saberes tecnomediados

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) fiel a su tradición de acompañar y propiciar encuentros para el intercambio de experiencias pedagógicas de los maestros oficiales de Bogotá, compila en este libro dieciséis experiencias, construidas y articuladas alrededor de cuatro grandes ejes temáticos: Saberes Tecnomediados, Infancia, Convivencia y Paz, y Ambientes de Aprendizaje. Todas son apenas una muestra del capital pedagógico que acumulan los maestros y directivos docentes de la capital a través de su práctica cotidiana en las instituciones escolares.

ISBN-13: 978-958-6780-66-9

