



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Trayectorias de un viaje por la investigación educativa desde el sentipensar de los maestros y maestras

Experiencias en desarrollo del programa de pensamiento crítico

Varios autores y autoras

Compiladoras:

Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Adriana Marcela Londoño Cancelado
Luz Sney Cardozo Espitia
Olga Lucía Bejarano Bejarano



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Trayectorias de un viaje por la investigación educativa desde el sentipensar de los maestros y maestras

Experiencias en desarrollo del programa
de pensamiento crítico

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

**Trayectorias de un viaje por la investigación educativa
desde el sentipensar de los maestros y maestras
Experiencias en desarrollo del programa de pensamiento crítico**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores y Autoras

Ana Cristina Alfonso Dueñas; Sandra Cantor Saldaña; Fredy Yamit León Díaz; Amalfi Cerpa Jiménez; Dihann Alexis Penagos López; Franci Yulieth Gómez Tocarruncho; Claudia Helena Sierra Nova; Claudia Bibiana Barragán Sierra; Mónica Alejandra Pachón Solano; Zaira Carmenza Restrepo Orjuela; Yenny Esperanza Rodríguez Mendieta; Jhonnattan Jhossip Zapata Silva; Héctor Fabián Escamilla Ballén; Luis René Villamizar Peñuela; Marisol Cuy Herrera; Omar Agudelo; Gina Clavijo; Diana Fraga; Patricia Rozo; Aura Gómez; Jeovanni Rodríguez ; Laura Suárez; María del Pilar Tenjo; Gayle Yurany Cañon Borda; Iván Darío Cárdenas Molina; Matilde Rincón Wilches; Janeth Alicia Valenzuela; Elsa Tovar Cortés; Diana Marcela Ojeda ;Doris Marcela Salcedo; David Pérez Cepeda; Luz Amparo Villalobos Acosta; Mary Sol Cajamarca Urrea; Sandra Patricia Moreno Romero; Hernando Martínez Niño; Jeaneth Amelia Molina; Jeannette Barahona Cifuentes; Diana Carolina Niño Pardo ; Christian Camilo Bernal González; Nelly Johanna Infante Forero; Diego Andrés Buitrago Muñoz; Carmen Rosa Herrera Ortigoza; Diana María Cofles Estupiñan; Gustavo Leandro Puerto; Marco Fidel Bernal López; Nury Figueroa; Luz Mary Salazar Ortiz; Jonathan Chacón; Maricela Bernal Celis; José María Herrera García; Belkis Gimena Briceño Ruiz; Hermel Norberto Barrero Cogua

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor: Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital: Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General: Alexander Rubio Álvarez

Subdirectora Académica: Mary Simpson Vargas

Asesores de Dirección: Ruth Amanda Cortés Salcedo
Óscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Compiladoras: Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Adriana Marcela Londoño Cancelado
Luz Sney Cardozo Espitia
Olga Lucia Bejarano Bejarano

Coordinación Académica: Andrea Josefina Bustamante Ramírez
Carlos López Donato

Coordinación editorial: Diana María Prada Romero

Edición y corrección de estilo: Federico Román López Trujillo

Diseño y diagramación: Sebastián Camilo Leal Vargas

ISBN Digital 978-958-5584-97-6

Año 2021

Colección Investigación No. 48

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

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.
Teléfono +57 (601) 263 06 03 - Teléfono móvil (314)4889979. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia

Año 2021

Contenido

Presentación	7
Introducción	11
Adriana Marcela Londoño Cancelado	
Capítulo 1. Experiencias que fortalecen el pensamiento crítico	15
ABYA YALA, por el camino del chasqui...	17
Ana Cristina Alfonso Dueñas	
Descubriendo capacidades: una posibilidad desde el aula	31
Sandra Cantor Saldaña	
CienciAumentada: La mediación de las TIC y la gamificación en la enseñanza de las ciencias naturales	53
Fredy Yamit León Díaz	
Capítulo 2. Experiencias que se articulan alrededor del territorio y el cuidado del planeta	69
Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz: Una experiencia colaborativa de Pedagogía Dialogante en el territorio rural	71
Amalfi Cerpa Jiménez	
Dihann Alexis Penagos López	
Francy Yulieth Gómez Tocarruncho	
El reto de remediar el Planeta	97
Claudia Helena Sierra Nova	

La Huerta produce con-Ciencia	109
Claudia Bibiana Barragán Sierra Mónica Alejandra Pachón Solano Zaira Carmenza Restrepo Orjuela	
Capítulo 3. Experiencias que fortalecen los procesos de lectura y escritura en la escuela	121
Intensificando la comunicación: El Rufino en evolución ICRE	123
<i>¡Si quieres aventura, lázate a la lectura!</i>	
Yenny Esperanza Rodríguez Mendieta Jhonnattan Jhossip Zapata Silva Héctor Fabián Escamilla Ballén Luis René Villamizar Peñuela Marisol Cuy Herrera	
Aventuras comunicativas	149
Omar Agudelo Gina Clavijo Diana Fraga Patricia Roza Aura Gómez Jeovanni Rodríguez Laura Suárez María del Pilar Tenjo	
Superhéroes salvando la lectura y escritura	167
Gayle Yurany Cañon Borda	
Capítulo 4. Experiencias que le apuestan al trabajo colaborativo y en red	181

La escritura en la escuela como herramienta para el pensamiento crítico y la transformación	183
Iván Darío Cárdenas Molina Matilde Rincón Wilches Janeth Alicia Valenzuela	
Caja de herramientas cualitativas: Una propuesta de formación en investigación desde redes de docentes orientadores	205
Elsa Tovar Cortés Diana Marcela Ojeda Doris Marcela Salcedo David Pérez Cepeda	
La dinamización de la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores-RED DDCI. Un caleidoscopio de posibilidades y de creación de realidades	237
Luz Amparo Villalobos Acosta Mary Sol Cajamarca Urrea Sandra Patricia Moreno Romero	
Identidad del directivo docente	261
Hernando Martínez Niño Jeaneth Amelia Molina Jeannette Barahona Cifuentes	
Capítulo 5. Experiencias que abordan el conflicto, la memoria y la construcción de Paz	277
El carnaval en la escuela: Brisas carnavaleras	279
Diana Carolina Niño Pardo Christian Camilo Bernal González Nelly Johanna Infante Forero	

Diseño y validación de instrumentos que permitan caracterizar comportamientos disruptivos en colegios públicos de Bogotá desde la percepción de docentes y estudiantes 293

Diego Andrés Buitrago Muñoz
Carmen Rosa Herrera Ortigoza
Diana María Cofles Estupiñan
Gustavo Leandro Puerto
Marco Fidel Bernal López

Capítulo 6. Experiencias que abordan la inclusión y la diversidad en la escuela 319

Proyecto Transversal “Capacidades Diversas” 321

Nury Figueroa
Luz Mary Salazar Ortiz
Jonathan Chacón

Puedo ser... en la escuela 347

Maricela Bernal Celis
José María Herrera García

Yo soy sabiente 369

Belkis Gimena Briceño Ruiz

Capítulo 7. Experiencias que pretenden innovar en la enseñanza de las ciencias sociales 393

Alter-nativas para el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales 393

Hermel Norberto Barrero Cogua

Presentación

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, tiene como misión “Fortalecer y gestionar la investigación y la innovación, así como el desarrollo pedagógico y profesional docente, con miras a producir conocimiento que aporte al cierre de las brechas socioeducativas, a la garantía del derecho a la educación, a la transformación pedagógica y al reconocimiento del saber docente, para aportar en la construcción de un nuevo contrato social y ambiental”.

Así que, en cumplimiento de su misionalidad, formuló el proyecto de inversión 7553 “Investigación, innovación e inspiración: conocimiento, saber y práctica pedagógica para el cierre de brechas de la calidad educativa”, orientado a fortalecer la apropiación, uso y divulgación del conocimiento producido por el IDEP, por parte de los maestros y maestras, como aporte al cierre de las brechas de la calidad educativa, a la transformación pedagógica y al reconocimiento del saber docente.

Es así como en una de sus estrategias, denominada “Comunicación, divulgación y gestión del conocimiento”, se desarrollan actividades centrales de gestión y socialización de información y conocimiento producido por el IDEP y los maestros y maestras de la ciudad, para fortalecer su apropiación, uso y divulgación, en el marco de un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI.

En este sentido, y con el propósito de reconocer los ejercicios escriturales de las experiencias pedagógicas adelantadas por los maestros y maestras de Bogotá, se publica el presente texto derivado de la implementación de la ruta sentipensante de acompañamiento, así como de las estrategias de cualificación y socialización de experiencias pedagógicas que aportaron a la consolidación de comunidades de saber y de práctica pedagógica, en el marco del programa *Pensamiento Crítico para la Investigación e innovación educativa* (2016-2020).

Dicho programa vinculó 153 experiencias pedagógicas en diferentes niveles; iniciales, experiencias en desarrollo y experiencias para sistematizar. En un proceso de fortalecimiento del ser, hacer, quehacer y querer de los docentes con miras a la reflexión individual y colectiva, aportó a la transformación y cualificación de las prácticas pedagógicas que consolidan los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el reconocimiento, visibilidad y el desarrollo de comunidades.

Las acciones de acompañamiento pedagógico a las experiencias se desarrollaron de acuerdo con los niveles de avance y madurez en el tiempo, tanto como con el grado de estructuración, implementación de estrategias o sistematización que tuvieran previamente. Desde esta perspectiva, el acompañamiento de maestros, maestras y directivas docentes, se convirtió en un reto fundamental para generar transformaciones en sus prácticas pedagógicas a partir de la producción de saber sobre su cotidianidad, y de la interacción y el diálogo de saberes con otros maestros y maestras, lo que representará un avance significativo en la calidad de la educación de la ciudad.

Para el caso particular de esta obra, se presentan las experiencias acompañadas en el nivel *En desarrollo* que se configuró como un proceso de mutua formación y retroalimentación, mediado por relaciones humanizantes, que brindaron interlocución, apoyo, reflexión y orientación planificada, continua, contextualizada para el reconocimiento del saber de maestro y maestra, como el fortalecimiento de conocimientos, capacidades y estrategias necesarias para potenciar las experiencias pedagógicas e innovaciones que se lideran, están en marcha, o bien, se desarrollan en el contexto de la escuela y el territorio.

Los textos aquí presentados, fruto del acompañamiento pedagógico, son base y referente para seguir aportando en la configuración y consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica, así como en la conformación de colectivos y redes de maestros y maestras. Se promueve así la capacidad de escucha, la interpelación con los otros, los encuentros e intercambios dialógicos, tanto como el compartir experiencias para gestionar situaciones – problema y dinámicas en relaciones de convivencia, entre otros.

Este libro se publica en tres tomos, cada uno dedicado a las experiencias que conformaron 3 niveles de acompañamiento. El primero estuvo concentrado en el nivel inicial de experiencias caracterizadas por con-

tar con ideas o avances para problematizar, estructurar, fundamentar o elaborar estrategias y planes de acción, del cual se presentaron 19 experiencias; en el caso del nivel de desarrollo, se continúa con la fundamentación, desarrollo y estructuración de estrategias de tipo pedagógico y didáctico, así como se amplían referentes, técnicas e instrumentos para recoger información de las 19 experiencias. Por último, en el nivel de sistematización, se recogieron aquellas experiencias con mayor madurez, tiempo de implementación, reconocimiento e institucionalización de las acciones pedagógicas emprendidas, de lo cual se presentaron 25 propuestas derivadas del proceso de acompañamiento.

Andrea Josefina Bustamante Ramírez

Carlos López Donato

Coordinadores Académicos

Introducción

En este texto se recogen los principales resultados del recorrido realizado por cada una de las experiencias acompañadas en el *nivel II: experiencias en desarrollo*. El camino es guiado por la metáfora de un viaje en el que los participantes (maestros y maestras) experimentaron múltiples aprendizajes y fortalecieron su experiencia pedagógica desde la construcción colectiva de conocimiento. Desde esta perspectiva, este libro cuenta con siete capítulos, que se corresponden con las tendencias e intereses temáticos de las experiencias acompañadas en el nivel II. En el primer capítulo se agrupan las experiencias que apuntan al **pensamiento crítico**. En esta gran categoría, que corresponde con el nombre del Programa, se ubican experiencias como la de *ABYA YALA, por el camino del chasqui...*, liderada por la maestra Ana Cristina Alfonso, que ofrece una apuesta muy importante por el rescate de las raíces del pensamiento originario, o aquellas como *Descubriendo capacidades: una posibilidad desde el aula* de la maestra Sandra Cantor Saldaña, que en un principio se ubicaba en el tema de la comunicación, pero en el marco del acompañamiento migra su interés temático hacia el pensamiento crítico. De igual manera, se ubican experiencias como la del maestro Fredy Yamith León Díaz denominada *CienciAumentada: la mediación de las TIC y la gamificación en la enseñanza de las ciencias naturales*, que a través del juego y la invención científica le apunta a promover el pensamiento crítico en los niños y niñas de primaria.

En el segundo capítulo se ubican las experiencias que centran su interés en **el territorio y el ambiente**, desde iniciativas relacionadas con la ruralidad, la huerta, el cuidado del entorno, entre otras. En este capítulo encontramos experiencias como *Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz: una experiencia colaborativa de pedagogía dialogante en el territorio rural* del Colegio Rural Pasquilla, liderada por las maestras Amalfi Cerpa Jiménez, Dihann Alexis Penagos y Francly Yulieth Gómez Tocarruncho que tienen una apuesta integral para pensar las relaciones entre el campo y la ciudad desde la perspectiva del

buen vivir. De igual manera, encontramos experiencias como *El reto de remediar el Planeta*, de la maestra Claudia Helena Sierra Nova, en la que a través del aprendizaje basado en retos, se propende por una transformación del contexto a partir de una relación armónica entre el hombre y la naturaleza. De igual manera, la experiencia *La Huerta produce conciencia* liderada por las maestras Claudia Bibiana Barragán, Mónica Alejandra Pachón y Zaira Carmenza Restrepo, intenta formar seres humanos conscientes y respetuosos de la naturaleza desde la siembra y producción de aceites naturales.

En el tercer capítulo encontramos las experiencias que se proponen fortalecer los **procesos de comunicación o habilidades comunicativas**, a partir del desarrollo de actividades de lectoescritura en los estudiantes. Encontramos experiencias como *Intensificando la comunicación: el Rufino en evolución* del Colegio Rufino José Cuervo, que ha logrado convertirse en un proyecto institucional que atraviesa áreas y disciplinas con el objetivo de transformar el colegio en una comunidad de lectores recreando esta apuesta institucional en un Festival que, desde el teatro y el dibujo técnico, pone en escena los resultados de estos procesos de lectura. En esta misma vía, pero apenas empezando, se encuentra la experiencia *Aventuras comunicativas* liderada por los maestros Omar Agudelo, Gina Clavijo, Diana Fraga, Patricia Roza, Aura Gómez, Jeovanni Rodríguez, Laura Suárez y María del Pilar Tenjo, quienes a través de un trabajo con familias logran articular el interés por la lectura con las bibliotecas públicas. Finalmente, se encuentra la experiencia *Superhéroes salvando la lectura y la escritura* en la que se trabaja con los más pequeños a través de diversas estrategias que involucran la familia para potenciar los procesos de lectura y mejorar la escritura a partir de la motricidad.

El cuarto capítulo es el que compendia las experiencias que le apuestan al **trabajo colaborativo y en red de maestros y maestras**. En los resultados se articulan los presupuestos de las comunidades de saber y de práctica pedagógica. En este grupo tenemos la experiencia *La escritura en la escuela como herramienta para el pensamiento crítico y la transformación*, liderada por los maestros Iván Darío Cárdenas Molina, Matilde Rincón Wilches y Janeth Alicia Valenzuela, que ha logrado articular a docentes, estudiantes y padres con el objetivo de construir colectivamente el modelo pedagógico del colegio, teniendo la escritura como una herramienta central para este propósito. Se encuentra también en

este capítulo las experiencias *Caja de herramientas cualitativas: una propuesta de formación en investigación desde redes de docentes orientadores*, que se propone resignificar las prácticas del docente orientador a partir de la reflexión de su práctica y la formación en investigación. Por esta misma vía, la experiencia *La dinamización de la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores RED DDCI. Un caleidoscopio de posibilidades y de creación de realidades*, reconstruye la historia y trayectoria de una Red que viene ganando fuerza y reconocimiento en la ciudad por la pertinencia de su trabajo y los resultados alcanzados en tan corto tiempo. Con objetivos parecidos, la experiencia *Identidad del directivo docente* liderada por los maestros Hernando Martínez Niño, Janeth Amelia Molina y Jeannette Barahona Cifuentes, articula rectores, rectoras, coordinadores y coordinadoras para repensar el rol del directivo o directiva, más allá de la instrumentalización y la perspectiva empresarial.

En el quinto capítulo se ubican aquellas experiencias que desde diversos lugares le apuestan a reflexionar sobre **el conflicto, la convivencia y la construcción de Paz**. Así, a través de una apuesta central por las artes como herramienta de transformación social, la experiencia *Carnaval en la Escuela: Brisas Carnavaleras* avanza en el reconocimiento y apropiación de la identidad por parte de la comunidad educativa a través de la puesta en escena de un Carnaval. Por su parte, la experiencia *Diseño y validación de instrumentos que permitan caracterizar los comportamientos disruptivos en colegios públicos de Bogotá desde la percepción de docentes y estudiantes*, se erige como una herramienta útil para la convivencia escolar.

El sexto capítulo incluye las experiencias que han optado por trabajar en **procesos de inclusión de poblaciones con capacidades especiales en el aula regular y por fuera de ella**. Tal es el caso del *Proyecto de inclusión educativa: "Capacidades diversas"*, liderado por los maestros Nury Figueroa, Luz Mary Salazar y Jonathan Chacón que se propone la inclusión de estas poblaciones y sus familias en procesos caracterizados por el reconocimiento de tendencias relacionadas con los procesos de enseñanza –aprendizaje, específicamente en ciencias sociales. En esta misma línea, encontramos la experiencia *Puedo ser...en la escuela*, liderada por los maestros Maricela Bernal Celis y José María Herrera García, en la que se articulan el arte y la orientación escolar para reflexionar desde una perspectiva crítica la diversidad que habita la escuela. Finalmente, la maestra Belkis Gimena Briceño Ruiz con una gran sensibilidad nos

comparte su experiencia de trabajo con niños y niñas con capacidades especiales a través de su experiencia *Yo soy sabiente*.

El séptimo y último capítulo incluye **las experiencias que pretenden innovar en la enseñanza de las ciencias sociales**. Allí se incluye la experiencia *Alter-nativas. Construyendo nuestros caminos desde el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales*, liderada por el maestro Norberto Barrero Cogua, que se propone crear alternativas de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes se apropien de las ciencias sociales desde otros lugares de enunciación.

En este sentido, invitamos a todos y todas a recorrer las páginas de este tomo, para encontrarse con reflexiones cargadas de la fuerza sentipensante de maestros y maestras del distrito capital que con sus apuestas pedagógicas vienen transformando sus contextos desde la investigación, la innovación y la construcción colectiva del conocimiento.

Adriana Marcela Londoño Cancelado
Compiladora

Capítulo 1

Experiencias que fortalecen el pensamiento crítico

ABYA YALA, por el camino del chasqui...

Ana Cristina Alfonso Dueñas¹

Resumen

Tres años son un periodo de tiempo corto. Aún así, paso a paso, se ha ido visibilizando un saber ancestral, unos originarios y una cosmovisión propia, situada, que nos abarca, que nos reconoce como andinos, como runas abyalences. Ha sido un tiempo suficiente para reconocer otras miradas que nos recuerdan que en nuestros genes sobrevive la gente originaria de estas tierras que cuenta una historia, nuestra historia, nuestro camino andado y por andar. Bienvenidos a desandar pasos y reparar caminos: somos chasquis. Somos portadores de un mensaje importante, el de estar aquí desde siempre. Se trata de un mensaje poco conocido, poco visibilizado, pero real. Este escrito tiene entonces como principal objetivo recordar el camino hecho hasta el momento desde nuestras raíces ancestrales: el chasqui habla.

Palabras clave: Abya Yala, ancestralidad, cosmovisión, chasqui, pensamiento original.

Introducción

Este caminar como asignatura, como currículo, inició hace pocos años con la necesidad de dar voz a aquellos que fueron silenciados, con la necesidad de decir en voz alta nuestro nombre identitario: **ABYA YALA**. También tuvimos el objetivo secundario de reconocernos originarios, milenarios, con un recorrido histórico mucho más largo y complejo del

1 Magíster en filosofía latinoamericana Universidad Santo Tomás; docente bachillerato Colegio Reino de Holanda IED; E-mail: acalfonsod@yahoo.com.

que contaron los conquistadores (triunfadores ellos). Se podría decir que nuestra historia se cuenta en eones y no estaríamos exagerando.

Este recorrido inicia en el grado sexto del Colegio Reino de Holanda, donde se asumen algunas categorías propias del pensamiento andino desde la asignatura pre-filosofía Abya Yala. En primer lugar, hicimos un ejercicio de acercamiento a nuestros orígenes que son apreciables en la cotidianidad de los apellidos de los alumnos y realizamos una consulta juiciosa de lo que significan algunos de ellos.

Por el camino del Chasqui...

Para iniciar el recorrido fue importante mencionar la categoría identitaria Abya Yala: “tierra en completa madurez”, “tierra viva” en Kuna. Es la denominación dada al continente americano por el pueblo Kuna, desde mucho antes de la llegada de los europeos, por parte de un pueblo originario de la serranía del Darién, al norte de Colombia que hoy en día habita la región al sur de Panamá y el norte de Colombia. A los Kuna de la región Colombiana se les conoce como Kuna-Tule. (ONIC, 2016)

La cultura kuna sostiene que: “ha habido cuatro etapas históricas en la tierra, y a cada etapa corresponde un nombre distinto de la tierra conocida mucho después como América: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, Abya Yala. Este último término significa territorio salvado, preferido, querido por Paba y Nana, y en sentido extenso también puede significar “tierra madura, tierra de sangre”. Así esta tierra se llama “Abya Yala”, que se compone de “Abe”, que quiere decir “sangre”, y “Ala”, que es como un espacio, un territorio, que viene de la Madre Grande (ONIC, 2016).

Desde 2004 las comunidades e instituciones de los pueblos indígenas representantes de ellas en todo el continente, han adoptado su uso para referirse al territorio continental en cambio del término “América”. Es por esto que el nombre de **ABYA YALA** es utilizado en sus documentos y declaraciones orales, como símbolo de identidad y de respeto por la tierra que habitamos.

Muchos hijos de esta tierra se han sumado a esta petición, no es solo un saludo a la bandera sino que responde a la necesidad de visibilizarnos. Es la necesidad de nombrarnos, es la necesidad de Ser y Estar vinculados

a esta tierra que es una extensión de nuestra animalidad sentí-pensante y de un estar holístico con la pachamama. Esta perspectiva se sustenta con base en los estudios adelantados por el grupo de genética molecular de la Universidad de Antioquia en el marco del proyecto *Candela*, así como en los planteamientos del genetista colombiano Emilio Yunis, que dan cuenta de la alta presencia de material genético europeo en la composición genética del colombiano (10% africano, 20% amerindio y 70% europeo).

Esta conclusión no considera el origen geográfico de este material genético, por lo que estos hallazgos insinúan que la mezcla genética se presenta desde la llegada del europeo, no de forma accidental, ni exclusivamente violenta, sino como producto de un “algo metódico”. En contraposición, y pretendiendo ser más específicos, estudios posteriores focalizados y centrados en el reconocimiento del ADN mitocondrial (ADNm, exclusivamente materno), han demostrado que estos linajes representan hasta un 80% de genes amerindios, un 6.95% de genes africanos y un 0.065% de linajes europeos en el proceso de mezcla de la población estudiada. Adicionalmente, los cruces interétnicos fueron principalmente entre las mujeres nativas y los colonizadores europeos (Gómez Gutiérrez, 2017).

Abya Yala no fue el único nombre reconocido para nombrar estas tierras. Se conocieron otros nombres como lo afirma Mignolo: “el continente no figuraba en los mapas porque no se había inventado la palabra ni había nacido la idea de un cuarto continente. El territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían: Tawantinsuyo a la región andina, Anáhuac a lo que en la actualidad es el valle de México y Abya-Yala a la región que hoy en día ocupa Panamá y la parte occidental de Colombia. Los pobladores originarios no conocían la extensión de lo que luego se denominó “América” (Mignolo, 2005, p. 28). Pero a partir de 2004, como ya se mencionó, se asume como nombre y categoría identitaria para todo el continente.

Otra categoría que hemos ido reconociendo y visibilizando en el camino del chasqui, es el de la *Chakana* o Cruz Andina que encierra toda la cosmovisión andina. Es la representación de un concepto que tiene múltiples niveles de complejidad de acuerdo al uso que tiene en las comunidades. La *chakana* o *chaka hanan* significa el puente a lo alto, es el nombre de la Cruz del Sur y a la vez es un concepto astronómico ligado

con las estaciones del año. Se utiliza también como un anagrama de símbolos que dan significado a una concepción filosófica y científica de la cultura andina.

Por tanto la chakana es el símbolo andino de la relacionalidad del todo. Tiene la forma de una X, las diagonales conectan las cuatro esquinas de la casa, es decir del universo. La línea vertical expresa la oposición relacional de la correspondencia entre lo grande y lo pequeño; el espacio sobre la línea horizontal es el Hanaq Pacha (mundo de arriba); el espacio que queda por debajo de la línea horizontal es el Kay Pacha (este mundo); los canales de comunicación que existen entre los dos mundos son los manantiales, lagunas y montañas, hay entre ellas múltiples relaciones de correspondencia y complementariedad. (Estermann, 1998, p. 156)

La chakana es un símbolo andino que recorre nuestra geografía de sur a norte y permanece en la cultura, en los grabados, en los rituales, en la artesanía, en fin, se mantiene ligado a lo que somos.

En el recorrido como chasquis-abyalences transitamos desde el legado genético que nos habla de lo que somos. Para ello, describimos el linaje así:

Apellido originario	Definición	
Chicacausa	Lugar o sitio importante	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
Muisca	Altiplano cundiboyacense	Leidy Díaz Chicacausa. Curso 902 David Díaz Chicacausa Curso 701
Apellido originario	Definición	
Choachi	Chiguachí. De origen chibcha, su vocablo se dividiría así: chi-gua-chí, traducándose: nuestro monte de la luna.	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
Muisca	Altiplano cundiboyacense	Choachi Jhojan. Curso 605

Apellido originario	Definición	
Chivata	Chipata, de origen chibcha, traducido connota: nuestra labranza.	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
Muisca	Altiplano cundiboyacense	Chivata Oscar. Curso 805
Apellido originario	Definición	
Guantiva	Gantiva, de origen muisca	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
Muisca	Altiplano cundiboyacense	Guantiva Juan. Curso 605
Apellido originario	Definición	
Jojoa	Lengua Inga, parte familia Inca	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
Inga	Putumayo	Jojoa Jacanamijoy Helen. Curso 903
Apellido originario	Definición	
Jacanamijoy	Hijo del cuy, lengua Inga, familia Inca	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
Inga	Putumayo	Jacanamijoy Jojoa Helen. Curso 903
Apellido originario	Definición	
Muchicon	Hace parte de la lengua Nasa Yuwe	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
Páez	Cauca	Muchicon Sánchez Nicol. Curso 901

Apellido originario	Definición	
Tocarruncho	De origen muisca	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
Muisca	Altiplano cundiboyacense	Tocarruncho Jonathan. Curso 902
Apellido originario	Definición	
Simbaqueva	Gantiva, de origen muisca	
Comunidad ancestral	Ubicación	Estudiante R.H.
		Simbaqueva Adriana. Curso 702

Lo anterior solo es una muestra de muchos más estudiantes del colegio que poseen el apellido originario en su nombre. Sin embargo no se trata solo de nombrarlos, es mucho más, es reconocerse hijos de esta tierra y visibilizar su ancestro, es ser abyalences. En otras palabras, es aceptar de manera categórica que mantener el apellido nos vincula directamente con esta tierra, su cultura y es una respuesta a lo qué somos desde la genética.

En este recorrido se continúa con grado séptimo, curso en el que sin perder de vista la genética, profundizamos en algunas comunidades netamente colombianas, principalmente aquellas que mantienen intacto su acervo geográfico, cultural y lingüístico.

Los chasquis siguen su camino. Ahora el mensaje llega al norte de Colombia y ¿por qué aquí? La idea es hacer una breve línea de tiempo para representar la cosmovisión de algunas comunidades originarias de nuestro país. Nos ubicamos entonces en una montaña singular con nevado, ubicada casi a la orilla del mar. Se dice que es única en el mundo por esta característica que le permitió a la comunidad Kogi o Kaggabba esconderse o aislarse de la colonización española. Gracias a esta circunstancia, ellos, los Kogi, mantuvieron su cosmovisión, su cultura y su equilibrio con la madre naturaleza. Ellos son los hermanos mayores, nosotros los hermanos menores y no nos portamos bien.

La cosmovisión Kogui es asumida desde la ley de origen y para ellos es norma de comportamiento que regula la relación del ser humano con el medio natural. Esta relación es dada desde la cosmología y la mitolo-

gía Kaggabba. El Mamo (sabio con poderes sobrenaturales), es la figura representativa en la vida social del pueblo y recientemente se ha introducido como figura en los organismos representativos (ONIC, 2014).

Para los Kággaba el resto de la humanidad procede de los “hermanos mayores” que toman distancia del resto o “los hermanos menores”, pues tienen amplios conocimientos sobre el mundo natural, por lo que son considerados los padres del resto del mundo. Para ellos la Sierra es considerada un lugar sagrado, pues se compara la geografía serrana con un cuerpo humano. Los cerros y montañas son masculinos, son personajes místicos que dan origen a la vida. Las fuentes de agua son consideradas la sangre que irriga todo el cuerpo y la Sierra en sí es considerada el centro del mundo.

Esta cultura ancestral posee una cosmovisión profunda de la existencia humana. Afirma que fueron creados y paridos por la Madre Naturaleza, porque es esta la que genera vida y consideran que son los únicos primogénitos. Por tanto, los Kogi ven la tierra como un ser vivo. Ellos creen que “la gran madre controla todo, pero que los hermanos modernos han roto el equilibrio de la naturaleza”. Los Kogi llaman al sacerdote “mamo” y son ellos quienes tienen el poder de comunicarse con la gran madre para que los oriente y les de las pautas para sostener la tierra. Es así como tratan de vivir en paz unos con otros y mantener un constante equilibrio entre su vida y el ambiente circundante.

Aquí un mito fundacional de la comunidad Kogi, que como su nombre nos dice, nos permite acercarnos al origen del ser humano, de la conciencia, y dar respuesta a lo que somos...

... Los Kogi y la creación del mundo...

Primero estaba el mar Todo estaba oscuro

*No había sol, ni luna, ni gentes, ni animales, ni plantas,
solo el mar estaba en todas partes, el mar era la madre.*

Ella era agua, era río, laguna, quebrada y mar.

Así, primero solo estaba la Madre.

La Madre no era gente, ni nada, ni cosa alguna.

Ella era alúna.

*Ella era el espíritu de lo que iba a venir Y ella era pensamiento
y memoria. Así la madre existió solo en alúna,*

En el mundo más abajo, sola...

(Rocha, 2010, p. 30)

En el relato Kogi la madre “no era gente” porque no se refiere a una madre personal. Como lo dice Rocha, se refiere a una representación arquetípica de la Gran Madre que contendría el conocimiento acumulado colectivo de lo materno. También se menciona que la diosa era “espíritu de lo que iba a venir y ella era pensamiento y memoria”, es decir que todo conocimiento es memoria, nuestra memoria.

El chasqui sigue su camino y llega a un lugar sagrado. Desde allí recibe su nuevo mandato: hay cansancio. En algunos lugares su mensaje no fue bien recibido, o simplemente fue olvidado. Agobiado del viaje cae rendido ante el jaguar inca, pero ante todo deja su mensaje. Aquí nos encontramos en grado octavo, en este grado nos acercaremos a las comunidades de toda Abya Yala, aunque es bueno resaltar que la cosmovisión Andina permea todo el mensaje chasqui desde el grado sexto hasta el grado noveno.

La cosmovisión andina considera que el runa (hombre) y la Pachamama (Madre Tierra) son un todo que viven relacionados estrecha y perpetuamente. En la cultura Inca, que es la misma andina, se tiene presente que la naturaleza es un ser vivo. El hombre tiene una alma, una fuerza de vida y también lo tienen todas las plantas, los animales, las montañas, y los ríos. El hombre es la naturaleza misma, no domina, ni pretende dominarla, más bien armoniza y se adapta para coexistir en la naturaleza, como parte de ella.

En la región Andina el tiempo y el espacio son considerados sagrados y los accidentes geográficos, como nevados, montañas, volcanes, ríos, lagos y llanuras, fueron divinizados por el runa (hombre) andino, por ello eran objeto de culto y motivo de fiestas y rituales.

Para vivir en comunión y armonía con el cosmos y la naturaleza misma, los incas la representaban por medio de tres aspectos o planos, que ya mencionábamos con anterioridad. Aquí es necesario precisar algunos términos usados en esta cosmovisión que significan la veneración de la Pachamama:

Uku Pacha: (mundo de abajo o de los muertos), era el nombre de abajo o mundo de los muertos, de los niños no nacidos y de todo lo que estaba debajo de la superficie de la tierra o el mar. También las fuentes, cuevas o aberturas de la superficie de la tierra o el mar, pues estas eran consideradas como líneas de comunicación entre Uku Pacha y el Kay Pacha.

Kay Pacha: (mundo del presente y del aquí) es el nombre dado al mundo terrenal, donde los seres humanos viven y pasan sus vidas.

Hana Pacha: (mundo de arriba, celestial o supra terrenal) es el mundo celestial y solo las personas justas podían entrar allí, cruzando un puente hecho de cabellos. En las culturas Andinas se definió al Hanan Pacha como el mundo superior donde habitaban los dioses como Viracocha, Inti, Mama Quilla, Pachacamac, Mama Cocha, entre otros.

Todo lo anterior ayuda a reconocer que existen desde este lado del mundo existen otras cosmovisiones válidas, otras maneras de pensar, de ver el ecosistema planetario. Aquí el chasqui se sorprende al darse cuenta de que su mensaje fue olvidado, negado, invisibilizado por otro que asumió un episteme supracultural (Estermann, 1998), una episteme que se ha considerado dueña de la verdad del mundo.

Ante la desaparición inminente del chasqui se hacía urgente no dejar perder su mensaje, entonces se acude a los quipus, a la memoria oral, a la mirada del otro que ha pisado estas tierras andinas desde tiempos inmemoriales. El otro que parece el espejo mío y elaboramos esa mirada compartida, de muchos colores, que pinta el paisaje desde el verde oliva hasta el verde limón que aún se ve, se huele en nuestros campos, en la pachamama palpitante de nuestros paisajes, en la memoria latente de nuestros originarios: el chasqui finalmente logra dejar su mensaje.

Y es en grado noveno donde acudimos de manera más directa al pensamiento crítico, ese que escudriña y no se conforma. Por tanto revisamos algunos de quienes se han dado a la tarea de pensar desde un territorio situado en Nuestra América, apostándole a definir y explicar lo que somos.

Eduardo Galeano dice que resultaría absurdo retroceder cinco siglos en las técnicas de producción, pero no menos absurdo es ignorar las catástrofes de un sistema que exprime a los hombres y arrasa los bosques y viola la tierra y envenena los ríos para arrancar la mayor ganancia en el menor plazo. ¿No es absurdo sacrificar a la naturaleza y a la gente en los altares del mercado internacional? En ese absurdo vivimos. Lo más grave es que lo aceptamos como si fuera nuestro único destino posible.

Las mal llamadas culturas primitivas resultan todavía peligrosas porque no han perdido el sentido común. Sentido común es también, por extensión natural, sentido comunitario. Si pertenece a todos el aire, ¿por

qué ha de tener dueño la tierra? si desde la tierra venimos y hacia la tierra vamos. ¿Acaso no nos mata cualquier crimen que contra la tierra se comete? La tierra es cuna y sepultura, madre y compañera. Se le ofrece el primer trago y el primer bocado; se le da descanso, se la protege de la erosión. Este sistema desprecia lo que ignora, porque ignora lo que teme conocer. El racismo es también una máscara del miedo. La memoria de Abya Yala (América) ha sido mutilada por el racismo. Seguimos actuando como si fuéramos hijos de Europa y de nadie más (Galeano, 1973).

Por todo lo anterior, los hijos de Abya Yala estamos llamados a superar la colonia, es decir a asumir la decolonialidad. Lejos sí de ánimos revanchistas, sin olvidar el genocidio de muchos de nuestros originarios y con ellos la pérdida invaluable de su cosmovisión, su cultura, su condición de respeto y equilibrio con el ecosistema planetario. Se trata del cambio urgente de nuestra episteme, es la tarea a seguir y es el actual mensaje del chasqui.

La naturaleza, en su infinita sabiduría, dio a luz grandes mentes que han escuchado al chasqui con su voz agónica. Escuchamos a Bolívar, a Martí, a Zea, a Galeano, a Dussel, a Silvia Rivera, en fin, diversas voces. Aunque la verdad, la Pachamama no tiene afán, no tiene prisa, construye y destruye, crea y descrea, es el eón su medida de tiempo particular y favorita.

Es tal vez Aníbal Quijano uno de los autores que mejor expone la decolonialidad. Dice que con la conquista española y portuguesa de América se constituye un nuevo patrón de poder efectivamente mundial, que duraría más de cinco siglos. Este patrón tiene como fundamento la colonialidad porque no solo se trata de una colonización jurídico-política, sino que está atravesado por la idea de raza, de acuerdo con lo cual se establece la dominación y la clasificación mundial de la población. Es por la colonialidad que el poder, las relaciones de explotación, dominación y conflicto en general se “racializan”, es decir que las relaciones de poder se naturalizan en la medida en que los dominantes se autodefinen como superiores y consideran inferiores a los dominados (Quijano, 2014).

Continúa Quijano comentando que son aún más perversas las relaciones de dominación coloniales, pues los propios dominados se convierten en cómplices de su propia dominación, al aceptar como legítima la supuesta superioridad biológica de los conquistadores. La colonialidad de poder, en este sentido, se convertirá en la forma de dominación más eficiente tanto en los aspectos materiales como intersubjetivos de la

existencia social (Quijano, 2014). Según Quijano las relaciones de poder a partir de la conquista se establecieron entre lo europeo y lo no europeo, mediado por la “raza”.

De este modo, se fundamenta el colonialismo en las diferencias biológicas entre los seres humanos, que desde la mirada eurocéntrica-- hacen a unos “superiores” los conquistadores y a otros “inferiores” los colonizados. Lo anterior generó la transmutación de las condiciones de dominación, pues trasladó el la dominación de un fundamento social hacia el establecimiento de jerarquías biológicas, es decir determinado por las relaciones raciales. A pesar de lo anterior la herencia nativa tiene fuerte arraigo en nuestros genes, nuestras madres nativas viven muy activas en nuestro ADN mitocondrial.

Seguiremos con el pensamiento de Quijano, pues sin duda nos pone de presente como la colonialidad permea todas las esferas de lo humano; desde lo racial como lo acabamos de discutir, hasta lo epistémico en la imposición del saber-conocer. Para el autor el saber-conocer de los “blancos” europeos se impuso como superior al de los “indios” y “mestizos”. Argumenta a su vez que es a partir del siglo XVIII, cuando se impone un nuevo patrón de poder mundial, el momento en que Europa concentra bajo su hegemonía el control de todas las formas de subjetividad, de la cultura y en especial del conocimiento, sobre todo de la producción de nuevo conocimiento. Este continente dirige nuestro conocimiento del mundo, que solo será valedero a partir de la aprobación del colonizador.

Es en esa coyuntura, en la conquista, cuando se les expropia a las poblaciones abyalenses no solo sus recursos materiales, sino también el imaginario de su mundo simbólico, su cosmovisión, sus perspectivas cognitivas (epistémicas) y sus modos de producir y de otorgar sentido a los resultados de sus experiencias intersubjetivas. Es aquí cuando se impone de manera totalizadora el imaginario conquistador, lo que llevó paulatinamente a la muerte del chasqui y su fundamental mensaje.

Pero la decolonialidad no puede ser solo parte del discurso, debe ser el camino a una realidad accesible que sea una práctica social transformadora. Lo anterior requiere de una epistemología y al mismo tiempo de una ética. Quijano nos invita a hacer parte de la transformación así: “La descolonización del poder, cualquiera que sea el ámbito concreto de

referencia, en el punto de partida involucra la descolonización de toda perspectiva de conocimiento” (Quijano, 2003, p.44); algo que se logra desde la decolonialidad del saber cómo un primer paso.

Estamos pasando por una transición, por una época de cambios. Estamos preocupados por las problemáticas ambientales del único ecosistema planetario que conocemos, debido a las profundas alteraciones que ha sufrido la Pachamama. Por eso es hora de hacer un llamado urgente a los Mamos, a los Wejarya, a los Tlamantine, para escuchar de ellos el último mensaje del chasqui, para iniciar la tarea de reconstruir, de atender los consejos, de oír a los sabios, pero más importante, que el runa, sin importar el color de la piel, ni el espacio que habite del continente Abya Yala, entienda que las oportunidades de escuchar y sobre todo aplicar el mensaje, son cada vez más escasas. El chasqui pudo haber desaparecido, no su mensaje ni mucho menos la tarea pendiente.

A manera de conclusión

a. Abya Yala ya se reconoce como una asignatura que lleva tres años en el colegio Reino de Holanda. Se desarrolla con una hora de intensidad semanal por curso y ha asumido un reconocimiento identitario desde otra mirada, otra episteme.

b. Los estudiantes se apropian de las categorías de una cosmovisión andina o de una episteme andina. En este caso la misma Abya Yala, Chakana, Pachamama, Chasqui, Runa, entre otras.

c. Nos aproximamos a la cosmovisión de algunas comunidades ancestrales, a sus mitos fundacionales, a su lengua y a su cultura, que nos presenta esa visión de mundo en equilibrio con la naturaleza y su “buen vivir” (suma qamaña).

d. Estimulamos a nuestros estudiantes, con claras raíces ancestrales, a recuperar la memoria de sus familiares y sus comunidades y a dar otra mirada a sus orígenes.

e. Exponemos los fundamentos y la argumentación de la decolonialidad, desde los pensadores latinoamericanos que a lo largo del siglo XIX, XX

y XXI, fomentaron la apropiación de un discurso, de un pensamiento crítico y de la necesidad urgente de conocernos como hijos de esta tierra. Lo anterior a través del reconocimiento de los ancestros, de un linaje y de una historia propia y valiosa, en estos momentos de crisis ambiental.

f. De forma paulatina la asignatura se hace sentir en participación de foros a nivel interlocal, distrital, nacional y hace parte de una de las experiencias significativas acompañadas por el IDEP.

Referencias

Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de sabiduría autóctona*. Ecuador: Ed. Abya Yala.

Galeano, E. (1973). *Las Venas abiertas de América Latina*. Ed. Siglo XXI.

Mignolo W. (2007). *La idea de América Latina, la herida colonial y la opción Decolonial*. Estudios filológicos.

Rocha Vivas, M. (2010). Antes del Amanecer, “*Antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*”. Colombia: Ed. Ministerio de Cultura.

Rodríguez Cuenca, J. V. (1999). *Los Chibchas: Pobladores antiguos de los Andes Orientales, adaptaciones bioculturales*. Bogotá: Ed. Guadalupe.

Quijano, A. (2008). *Decolonialidad del poder desde América Latina*. Ensayo.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Alfonso, A. C. (s. f.). *Blog Académico*. <https://chasquiabyalense.blogspot.com/>

CEPAL. (s. f.). *Los pueblos indígenas en América*. Abya Yala. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43187-pueblos-indigenas-america-abya-yala-desafios-la-igualdad-la-diversidad>

Gómez Gutiérrez, A. (2017). Caracterización genética de los primeros pobladores de los Andes nororientales en Colombia. *Revista académica colombiana de Ciencias*. Universidad Javeriana. Bogotá: Universidad Javeriana. <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v41n161/0370-3908-racefn-41-161-00418.pdf>

IDEP. (2020). Convivencia, paz e interculturalidad. Caja de herramientas 2020. <https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/storage/tools/July2020/58cAr1NXEMbZTzn4emzx.pdf>

ONIC. (s. f.). *Los Kogi*. <https://www.onic.org.co/debug/1115-kogui>

ONIC. (s. f.). *Declaración continental Abya Yala*. <https://www.onic.org.co/noticias/70-destacadas/946-declaracion-comision-continental-abya-yala-México>

Glosario

ADN: Acido desoxirribonucleico, proteína compleja que se encuentra en el núcleo celular y es el principal constituyente del material genético (hereditario) de los seres vivos.

ADNm: ADN mitocondrial; en la teoría de endosimbiontes, la mitocondria cuenta con su propio ADN y este solo se hereda de la madre, de manera que todos los hijos de una mujer tienen el mismo ADNm, los hijos de las hijas de esta mujer tienen también el mismo ADNm y así sucesivamente.

Abya Yala: Sinónimo de América. Nombre dado por el pueblo Kuna a nuestro continente.

Chakana: Cruz Andina. Puente, nexo

Chasqui: Chaski. Correo, persona de relevo. Mensajeros en el imperio Inca.

Kogi: Kággaba. Pueblo originario de Colombia.

Pachamama: Madre Tierra. Pacha, espacio – tiempo, cosmos, universo. Mama.

Runa: Hombre – gente. Poblador indígena andino.

Descubriendo capacidades: una posibilidad desde el aula

Sandra Cantor Saldaña¹

Resumen

A partir de un ejercicio de caracterización de los modos de hablar con los niños en el aula (2018), se busca establecer cuáles intenciones predominan durante la interacción en el aula de clase, cuáles son las pautas predominantes durante la interlocución entre los docentes cuando hablan con el niño, cuáles son las formas de hablar de los niños que se privilegian y cuáles son las estrategias que aplican las docentes para favorecer estas formas de hablar. Con esto, para el 2019, se adelantan acciones con docentes, niños y niñas entre 5 a 9 años pertenecientes a Ciclo Inicial, del Colegio La Estancia San Isidro Labrador – Sede B – JM, con el fin de reconocer las posibilidades que tienen los estudiantes de apropiar formas de hablar eventualmente diferentes a las que han predominado en su socialización primaria, a partir de las interacciones con los docentes; esto es utilizado como pretexto, para motivar la vinculación de docentes en la construcción de una propuesta metodológica, que contribuya al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, además de incentivar la participación activa de los estudiantes a fin de potencializar sus capacidades en cuanto a los modos de hablar y promover el dominio de códigos que les permitan superar limitaciones relacionadas con la procedencia familiar -cultural social- y que se construyan alternativas de mejoramiento de las condiciones y calidad de vida desde la vivencia en la escuela, al mismo tiempo, que se educa en valores y ciudadanía. A la vez, se desglosan conceptos sustantivos para la comprensión

1 Psicóloga; Especialista en Pedagogía y Docencia, Magister en Educación. Docente Orientadora, Colegio La Estancia San Isidro Labrador. Correo: sandy.2177@yahoo.es

de la orientación conceptual de esta propuesta. De modo que, se trabaja en dos componentes: formación a docentes para comprensión de la propuesta y acompañamiento pedagógico y metodológico.

Palabras clave: Actos de habla, capacidades, experiencia, interacción, comunicación.

¿Por qué surge la experiencia?

Pueden decirse muchas cosas estudiando el lenguaje sin estudiar los actos de habla, pero cualquier teoría puramente formal de este tipo es necesariamente incompleta. Sería lo mismo que estudiar el béisbol solamente como sistema formal de reglas y no como un juego.
(Searle, 1994)

En el deporte al igual que cuando se habla, las reglas hacen parte de lo formal. No obstante, en el juego se puede evidenciar que, aun usando las mismas reglas, no existe empate, ni tampoco los mismos movimientos. En el juego se hace visible el uso de formas, pautas y modos con los que cada jugador decide participar y demostrar así sus capacidades o limitaciones en un contexto determinado. De hecho, se puede decir, que cada juego es único y singular.

A partir de la experiencia profesional que como Docente Orientadora he adquirido en el contexto educativo público, por espacio de ocho años, me propuse aprovechar las experiencias y acciones que se suscitan en la escuela entre docentes y estudiantes durante las prácticas pedagógicas desde la cotidianidad. Además, intento comprender y desentrañar cómo los modos y formas de interactuar y hablar se producen o se reproducen en las aulas. Para unos hablar es verbalizar expresiones en el día a día; para otros, hablar no es únicamente la verbalización. Estos últimos, hacen énfasis en el aspecto comunicacional, más que en la estructura de la lengua, es decir, van más allá de lo léxico-gramatical.

¿Y cómo dar cuenta de ello?

Propio del trasegar en el día a día, llama la atención los usos recurrentes y actos relacionados como lo son: los tonos de voz, actitudes, lenguaje, relaciones de poder, miradas e inflexiones de voz, que si bien parecen representar los actos regulativos propios de la escuela, se acercan más a los

estilos y pautas de crianza de las familias del contexto en donde se ubica la Institución Educativa La Estancia San Isidro Labrador en la localidad de Ciudad Bolívar, cuyas prácticas cotidianas como el “regaño”, la “cantaleta” y el “grito”, hacen saber a los niños el manejo de la autoridad. A simple vista, estas condiciones alejan la posibilidad de una interacción fluida entre los niños y los adultos. La posibilidad de profundizar en la comprensión de este fenómeno en la escuela, promueve la reflexión sobre si es posible que los niños se apropien de formas de hablar eventualmente diferentes a las que han predominado en su socialización primaria, a partir de las interacciones con sus docentes y reflexionar sobre las oportunidades que ofrece la escuela para comprender otras formas de significar la experiencia en el aula con los estudiantes y descubrir capacidades que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico. ¿Esto puede ser posible?

Así las cosas, el interés por explorar el habla en la escuela, surge de evidenciar distintas formas de actuar e interactuar con los niños en el contexto escolar. Entonces, se reitera que esta mirada se orienta desde un énfasis en el aspecto comunicacional, más que en la estructura de la lengua, es decir, más en los actos que se producen cuando se habla, teniendo como elementos estructurales las condiciones personales, familiares, culturales y sociales de los niños en la escuela.

A partir de una observación inicial, se puede inferir que ni los padres ni los docentes parecen evidenciar otras opciones, o tal vez pocas opciones o formas para posibilitar a los niños expresar sus intenciones, hablar de sus asuntos, puntos de vista y mucho menos manifestar sus expresiones afectivas. Esta situación se replica incluso cuando se trata de situaciones difíciles en la escuela y en casa. Además, se puede decir, que, tanto en la casa como en la escuela, el mecanismo de regulación e instrucción más predominante lo constituye el “regaño”, el “grito” y la “cantaleta”. Con este panorama, en la Fase II de la experiencia se pretende responder a la pregunta de ¿Cómo construir prácticas pedagógicas que contemplen la posibilidad de dar al niño un lugar y reconocer sus modos de hablar, como oportunidad para potenciar sus capacidades y motivar sus interacciones a partir del reconocimiento de su singularidad y autonomía, que, entre otras, contemple la apropiación del pensamiento crítico y el desarrollo de autos?

Para esta consideración, es necesario reflexionar sobre el papel del docente en la escuela, puesto que en el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas se requieren aliados estratégicos desde el aula, en este caso, son docentes del Colegio La Estancia San Isidro Labrador Sede B Jornada Mañana ciclo 1; inicialmente establecer procesos de formación, construcción, consolidación y gestión de una propuesta metodológica que potencie los modos de hablar, al tiempo que descubra capacidades y promueva el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes en aulas mediadas indiscutiblemente por el saber, situación que nos convoca recurrentemente a crear e innovar con diversas estrategias.

Posibilitar las interacciones entre los niños y sus docentes en educación inicial (Ciclo I) es una experiencia que convoca a los interesados a enriquecer sus prácticas a partir del reconocimiento y sensibilización de los modos de hablar en la cotidianidad, lo que implica reconocer en las imprudencias del niño son un punto de partida, con esto, se pretende, convertir la imprudencia en un aspecto potenciador de la reflexión y promotor de sus capacidades, mientras que descubre que la escuela propicia aprendizajes y posibilidades de transformación para su vida. Lo anterior con el fin de adquirir y practicar otras reglas de reconocimiento y de actuación distintas a las vigentes en el medio familiar y la escuela, que consideren una metodología articulada con las familias, ¿Por qué no?, para potenciar los modos y formas de hablar, a la vez que se trabaja la convivencia pacífica y el pensamiento crítico.

La experiencia de organizar unas pautas de interacción entre los docentes, estudiantes y familias, las cuales son fundamentales para la transformación de las prácticas en la cotidianidad con niños, han de considerarse desde una perspectiva realista, dado que, en los escenarios educativos en general, incluso en el ciclo inicial, la prevalencia de actos comunicativos que evidencian la supremacía del docente en el aula son recurrentes, situaciones avaladas por siglos de historia.

A partir de esta aproximación inicial y con miras a emprender acciones en esta Fase II en el marco del acompañamiento con el IDEP, se convoca a tres (3) docentes de ciclo inicial, Grado 1 y 2, con ellas se estima la comprensión de la perspectiva y la construcción de acciones tendientes al aprovechamiento del fenómeno, para dar un lugar al reconocimiento y a la singularidad de los niños bajo condiciones reales, es decir, imprudencias

propias de la edad, tensiones que gravitan sobre los temas y conceptos, manejo de la convivencia y desarrollo del pensamiento entre otros. De este modo se pretende que se construya una metodología a fin de potenciar sus modos de hablar, descubrir capacidades y propiciar herramientas intelectuales que conlleven a estructurar el pensamiento crítico a partir de las interacciones en el aula, en la escuela y con la familia.

En estructura el trabajo se compone de cuatro (4) fases, concebidas por año escolar se describen así: Fase I - (2018): énfasis en la exploración y conceptualización del fenómeno. Fase II - (2019): Comprensión, apropiación y construcción metodológica con docentes en aula. Fase III - (2020): Ajuste y consolidación de la propuesta metodológica con estudiantes y docentes. Fase IV (2021): Sistematización y aplicación de la propuesta metodológica. Con esta descripción este artículo da cuenta de la Fase I y II, en dos componentes: uno orientado a la capacitación y formación de las docentes participantes para la comprensión de la propuesta y un segundo componente, que configura el acompañamiento pedagógico y metodológico en la aproximación inicial de la construcción pedagógica.

El lenguaje es el medio en que los seres humanos elaboran su experiencia del mundo

El punto de partida del proceso en términos conceptuales es, que el lenguaje es la “casa” del ser humano, vivimos en medio del lenguaje; desde el nacimiento cada individuo está rodeado por otros que hablan y durante su desarrollo el lenguaje está presente en todos los escenarios donde su vida transcurre. El lenguaje está integrado en todas las actividades que realizan los seres humanos, respecto de esta condición del ser humano, de su relación con el lenguaje, Mark Halliday plantea que “Cada individuo forma parte de un grupo social y usa la lengua en situaciones muy variadas y para alcanzar diferentes objetivos” (Halliday, 1982, p. 42). Es precisamente a partir de esta propiedad, del modo de vida de cada sujeto que su experiencia va a adquirir características específicas según el entorno cultural en que socialice. El lenguaje, como indica Baena (1989) “expresa la experiencia humana del mundo y la transforma en sentido” (p.10), durante el proceso que lleva a expresarse en un entorno determinado. Se parte de la intención de manifestar algo a alguien, donde lo que se quiere decir, corresponde a una elaboración de la forma como se dan los eventos –condicionada por la historia social del ha-

blante-. Lo anterior implica establecer si lo que ocurre es producto de la intervención de un agente, si transforma algún objeto o a alguien y en qué circunstancias ocurre.

Por otra parte, quien se dispone a hablar, introduce esta representación en los esquemas mentales propios de la especie, concibe los eventos en términos de relaciones de causa y efecto, de espacio-temporalidad y articula la representación con otras en secuencias descriptivas, argumentativas o narrativas. Igualmente, el hablante potencial analiza el impacto que puede tener lo dicho sobre él o los interlocutores a quienes va dirigida su expresión, según el conocimiento que tiene de ellos y de las posibilidades de que esa expresión sea interpretada de un modo u otro en ese contexto específico de interacción.

Por sentido se entiende, el impacto buscado al introducir una expresión en medio de la conversación de dos o más interlocutores, a lo que se quiere hacer al seleccionar una forma de decir, bien sea caracterizar las condiciones en que se dan determinados hechos, explorar o atribuir una intención a la forma de actuar un personaje durante un curso de acontecimientos, encontrar apoyo para llevar a cabo una acción, hacer público algún aspecto de la vida subjetiva, etc. Se puede plantear que elaborar el sentido es algo que se lleva a cabo mientras se interactúa socialmente en medio del lenguaje. A esta dinámica de elaboración del sentido durante la interlocución, a partir de la configuración de la experiencia por el lenguaje, se la denomina significación. La significación es “el proceso de transformación de la experiencia humana en sentido por la mediación del lenguaje” (Baena, 1989, p.10).

La referencia a la elaboración de sentidos cuando se actúa en medio del lenguaje destaca el carácter intencional de hablar. Hablar conlleva el propósito de afectar el entorno social (incluido el plano subjetivo), es una práctica que permite vehiculizar intenciones a través del lenguaje.

En este sentido se dice que al hablar se llevan a cabo acciones, se realizan actos. Retomando los planteamientos de John Searle (1994), hablar equivale a hacer cosas con palabras. Los estudios del lenguaje desde esta perspectiva se conocen como pragmática, por cuanto en ellos se destaca el impacto social que busca quien se pronuncia en un entorno comunicativo. Esto quiere decir que hablar, es lo que hace un sujeto al desenvolverse en medio del lenguaje, en una situación en la cual se suscitan acciones entre los interlocutores, que se configuran mutuamente

en dicha situación, según la posición relativa que se otorgan, y que, de acuerdo con esto, llevan a cabo rituales que corresponden a criterios que garantizan tanto la adecuación social, como al referente.

En general, se destaca que los hablantes realizan actos de habla, entonces hablar es más que decir palabras y expresiones, implica el reconocimiento del medio social en el que se lleva a cabo la acción y la comprensión de aquello a lo que se hace referencia. En una dinámica constante, la participación de los sujetos en escenarios de interlocución es la que da lugar a que se establezca de cuáles entidades se habla. Las entidades de las que se habla son producto del proceso permanente de creación simbólica, por esto, ha de tenerse en cuenta que el signo no se refiere directamente a las cosas, sino a través de los modelos mentales que se construyen y reconstruyen durante la actividad social. Por esto se hace énfasis en que el referente es producto del proceso de significación. Bustamante (2014) lo enuncia de la siguiente manera: “Los órdenes de realidad, los mundos que reconocemos como ‘objetivo’, ‘social’ y ‘subjetivo’ tienen fronteras tan dependientes de nuestros intercambios significativos, que resultan imprecisas...” (p. 7). Respecto de la intención comunicativa y de su validez, es claro que cuando se hace un planteamiento se tiene un propósito y este propósito involucra al interlocutor, al llevar a cabo el acto se asumirá una posición y se asignará el correspondiente rol al otro. Por lo tanto, es necesario considerar las condiciones sociales que darán legitimidad a esa atribución de posiciones, por lo que se requiere prever que el acto resulte adecuado al tipo de relación social en medio de la cual se realiza.

Se aprende a hablar hablando

El habla es un conjunto de actos que se realizan en escenarios sociales. La ubicua presencia del lenguaje en las interacciones humanas da lugar a que el niño explore su naturaleza y lo apropie como parte de su modo de vida. La capacidad de hablar de los niños se incorpora en la medida que se practica en la cotidianidad. Durante los procesos de socialización cada individuo es incorporado en pautas de interacción, a través de ellas se comparte el entendimiento de las distintas situaciones y se establecen patrones de interacción incluyendo las formas de hablar.

En el caso del niño, durante su participación en las prácticas de todos los días en contextos específicos, aprende a nombrar y a operar el signi-

ficado social de las cosas, a dirigirse a los otros y a ubicarse a sí mismo en el contexto. Con la tutoría del adulto (o los adultos) que lo cuidan, durante el ejercicio de la comunicación, ensaya la producción de enunciados y forma sus capacidades expresivas; emprende de este modo la construcción del mundo objetivo, social y subjetivo. Por medio del lenguaje se “forma el conocimiento del mundo real” que emerge como un producto de las prácticas de interacción, al mismo tiempo que se tiene la experiencia de hablar. En este sentido, se plantea que el habla se aprende practicándola, durante actos incluidos en todas las relaciones posibles en la cotidianidad.

Según Halliday (2001), las propiedades de la experiencia del mundo objetivo y social que un niño pequeño pueda significar se derivan de las condiciones en que es socializado, a medida que desarrolla su habilidad para significar, sigue una progresión gradual de generalización y abstracción que le permite incorporarse paulatinamente en los diálogos que se sostienen en medio del lenguaje adulto con recursos expresivos más complejos (p. 186).

Hablar constituye una capacidad

Para dar cuenta del funcionamiento del lenguaje, se requiere tener en cuenta que este funciona en ‘contextos de situación’ (Halliday, 1982, p. 144). Entendemos por contexto de situación, una abstracción relacionada con el entorno en que se produce el habla, que presenta ciertas características generales determinantes en el uso concreto de la lengua. El conjunto de opciones que se tienen en cuenta al realizar cada elección constituye un saber del sujeto, este saber ha sido elaborado durante su proceso de socialización en un entorno que presenta características socioculturales específicas. En ellas, se han aprendido a ver los eventos y los objetos de determinado modo, se han construido representaciones sobre la forma de posicionarse ante los otros y se han tenido experiencias relacionadas con las consecuencias de expresarse de ciertas maneras. En general, se ha elaborado una forma de significar.

Este conocimiento tiene repercusiones en la organización sistémica del lenguaje, en tanto da lugar a la organización de ciertas clases de situaciones y a la especificación de los significados que son posibles en ellas, esto es, a la constitución de registros.

Retomando el postulado principal de esta experiencia, se parte de que hablar no es, únicamente, verbalizar expresiones más o menos correctas gramaticalmente, sino que consiste en realizar actos dirigidos a otros con la intención de comunicar experiencias, formas de ver y sentir, para así incidir sobre el comportamiento de los interlocutores. En estas condiciones, hablar exige conocimientos y capacidades y conlleva implícitamente un ejercicio de poder ya que requiere escoger las mejores formas de expresión. De hecho, comporta diferentes valores que se usan para distinguir grupos sociales. Estos grupos sociales son ubicados en una escala jerárquica que justifique las diferencias de oportunidades en el orden social o por lo menos pretende tener efectos sobre el comportamiento de otras personas.

Por esto, cuando se mencionan en esta experiencia los modos de hablar con el niño, se entiende que se hace referencia a un entramado de Comunicación, Capacidad y Poder, que luego de reconocer estas condiciones del habla, explorarlas en la escuela e intentar comprender el fenómeno, se orienta hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. Además de contribuir a incentivar la participación de los estudiantes a fin de descubrir sus potencialidades y capacidades en cuanto a los modos de hablar y promover el dominio de códigos que les permitan superar limitaciones relacionadas con la procedencia familiar, cultural o social. El propósito es brindar alternativas de mejoramiento de las condiciones y calidad de vida desde la vivencia en la Escuela, al mismo tiempo que se fortalecen valores asociados a la convivencia, la ciudadanía y el desarrollo de pensamiento crítico.

Qué se dice del entramado: ¿Comunicación - capacidad – poder?

Según Foucault (1978), las prácticas discursivas son ordenadas por un conjunto de estrategias, una de las cuales se refiere a los rituales que han de cumplirse cuando se habla, hay una distribución de lugares para quienes van a tomar la palabra en cada escenario, estos lugares tienen establecido lo que cada uno de los participantes puede decir. El lugar atribuido a cada sujeto corresponde a una consideración de la capacidad de este, tal como se refleja en las opciones de expresión que domina.

Por otra parte, se reconoce que comunicarse implica una cierta forma de actuar sobre otra persona o personas y esta acción se pone en juego

de forma individual o colectiva. En relación con los modos de hablar, se observa que el poder establece un juego de acciones entre las posibilidades de actuación de los individuos. Según esto, el habla está atravesada implícitamente por relaciones de poder.

De otro lado, se puede decir que las diferencias en el modo de hablar se relacionan con el poder, se reconoce que comunicarse implica una cierta forma de actuar sobre otra persona o personas y esta acción se pone en juego de forma individual o colectiva. En relación con los modos de hablar, se observa que el poder establece un juego de acciones entre las posibilidades de actuación de los individuos. Según esto, el habla está atravesada implícitamente por relaciones de poder.

Ampliando la noción de poder en Foucault (1991), se puede afirmar que el poder es más que una condición propia y fundamental de la sociedad. Este concepto se refiere a condiciones de relación que se ponen en juego de forma individual o colectiva, no es una característica que se encuentra por fuera de los sujetos, sino que en alguna medida responde a sus capacidades. Es en virtud de las personas que introduce acciones que producen transformaciones en la inclinación a actuar de otros y cambios en las tendencias colectivas de comportamiento.

Foucault (1991) aduce que el poder “existe solamente cuando es puesto en acción, incluso si, por supuesto, está integrado en un campo desigual de posibilidades actuando sobre unas estructuras permanentes.” Y agrega: “la relación de poder puede ser el resultado de un previo o permanente consentimiento, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso” (p. 83). Por esta razón, se puede explicar cómo el poder está relacionado con un juego de acciones, en estas acciones los sujetos actúan a voluntad y en consentimiento, por lo que se produce una aceptación que no traduce violencia sino capacidad de acción e interacción de unos sobre otros, es decir, “Un juego de acciones sobre otras acciones” (p. 85).

En palabras de Foucault (1991) “las relaciones de poder están arraigadas en el nexo social” (p. 92). Con base en el sistema de diferenciaciones, objetivos, medios, formas de institucionalización y grados de racionalización establecidos, se da este juego de acciones sobre acciones. En medio de las diferenciaciones se produce, individual o colectivamente, la modificación de acciones que conlleva implícito un ejercicio de poder.

En este sentido, se pueden explicar las diferenciaciones que se establecen en los modos de hablar, que ubican en posiciones diferentes a los interlocutores. A los trabajos de Pierre Bourdieu sobre el habla, se debe la identificación de las dinámicas sociales relacionadas con los procesos de interlocución. Según este autor, cuando una persona habla pone en el medio social un producto al que sus interlocutores darán un valor al comparar esa expresión con otras que también circulan en ese mismo escenario. Las conversaciones se convierten de este modo en mercados lingüísticos donde los productos reciben un precio. El autor asocia las valoraciones de los distintos modos de hablar a las diferencias sociales de los hablantes (Bourdieu, 1978).

Lo anterior ofrece una connotación particular al reconocimiento de que hablar es una capacidad que se adquiere en contextos sociales concretos. Por eso, las características de los modos de significar y las formas de expresarse tienen marcas que indican el origen social del sujeto, la valoración diferencial de los modos de hablar conlleva un proceso de estratificación social.

Por cuanto, como se ha señalado, el lenguaje tiene que ver con la transformación de la experiencia en sentido, las formas simbólicas que se introducen durante la comunicación permiten incidir sobre el modo de significar la experiencia de los otros sujetos. Así, el lenguaje aparece como una de las formas más expeditas de incidir sobre el curso de acción del otro. En este sentido, las formas de expresión que se asocian a posiciones diferenciales de los sujetos en el orden social –en virtud de cuestiones asociadas al rol y la capacidad de cada uno– constituyen condiciones relacionadas con el ejercicio de poder. Mediante ellas un sujeto actúa sobre otros y establece diversas condiciones de posibilidad para el comportamiento, incluso cuando se incorporan a su voluntad y bajo el consentimiento del sujeto.

Es así, como en el habla opera la tríada capacidad-comunicación-poder, es decir que, en virtud de una atribución de valor diferente a las formas de expresión, dada una asociación entre capacidad y estatus establecido, los modos de hablar de unos sujetos tienen mayor probabilidad de incidir sobre el curso de acción de otros. Se revelan así los efectos de poder que se constituyen a través del lenguaje y de los códigos sociolingüísticos, en particular.

El modo de hablar se debe a la exposición continua y prolongada en el tiempo a unas formas de interacción con el lenguaje y el código, esto evidencia formas de actuar explícitamente en un contexto. Como se ha dicho, durante la adquisición del habla se ponen en juego prácticas que contribuyen a la organización de las significaciones y van configurando en el sujeto pautas de desempeño social, incluido un uso de las palabras acordes al contexto. Las prácticas resultan en distinciones de los modos de hablar del niño, estas distinciones reflejan el tiempo dedicado a su perfeccionamiento y los recursos culturales que estuvieron a su disposición.

Modos de significar: el dominio de códigos

La construcción del sistema semántico adquiere distintas propiedades de acuerdo con los escenarios de socialización en los que se lleva a cabo, en ellos se siguen pautas distintas que regulan el proceso. De un código, en general, se puede decir que es un principio que orienta el proceso de significación de un hablante y, por tanto, incluye estrategias específicas de elaborar el sentido, esto es, conlleva perspectivas sobre la forma de referirse al mundo, de posicionarse como interlocutor y de expresarse.

De modo que el código hace referencia a asuntos más complejos que a simples verbalizaciones de palabras y al uso de estas en la cotidianidad. Los códigos se constituyen como principios reguladores adquiridos tácita e informalmente durante la interacción. Se refieren a la forma como los sujetos se dirigen a sus interlocutores cuando buscan expresar una idea en una situación, al lenguaje usado, a la forma de precisar aquello a lo que hacen referencia, a la forma de encadenar sus componentes y al modo de adecuar estos aspectos a la relación de interacción, en general, principios que dirigen los procesos de significación.

A ese conjunto de normas o reglas que coordinan la selección y combinación de los significados por parte del hablante en las distintas clases de situaciones es a lo que se denomina código sociolingüístico. El código comporta unas reglas que, siguiendo a Bernstein (1990), se pueden denominar reglas de reconocimiento y reglas de actuación que establecen regulaciones en las formas de comunicación en cada situación. Así, el dominio de un código requiere que el sujeto identifique las pautas sociales de desempeño apropiadas y utilizadas en diferentes contextos (lo que incluye el modo de decir las cosas) y que esté en condiciones de llevar a cabo los actos esperados. De este modo, el código permite orga-

nizar la pauta de acción en diversos contextos. En ese sentido, el código representa un saber activo que se expresa en los patrones de comportamiento propios de una cultura.

Durante el análisis de Bernstein, se establecieron diferencias entre las habilidades y capacidades que se atribuyen a los niños en los escenarios escolares, y fue posible distinguir diferencias en las apropiaciones de los niños en cuanto a los contenidos y modalidades comunicativas. Estas se atribuyen a la relación entre las pautas vigentes durante la socialización en las familias y las escuelas, por cuanto el dominio o utilización de una u otra orientación de la significación se constituía en el telón de fondo de las prácticas evaluativas.

No se trata de que un código sea “correcto” o “propio” y otro “incorrecto” e “impropio”, sino que es la convergencia del lenguaje que el niño utiliza con frecuencia y su modo de uso lo que establece implícitamente evaluaciones positivas sobre la apropiación con facilidad o dificultad de los conocimientos que la escuela promueve. No se pretende establecer una superioridad de una orientación sobre la otra, no se trata de decir que una orientación sea mejor que la otra, sino que cada una es un indicador de la forma de significar que ha estado vigente en contextos específicos.

La anterior reflexión, fue la que llevó a Bernstein a plantearse la hipótesis de que el código vigente en escenarios escolares es afín al propio de la clase media, mientras los niños provenientes de hogares de clase trabajadora enfrentan el reto de incorporarse en el uso de un nuevo código. Así pues, para estos últimos, la orientación de la significación predominante en el código restringido es la “aprendida en casa” y la orientación de la significación en el código elaborado se “aleja de casa”. Sin embargo, las dos orientaciones son una construcción simbólica abstracta, pues cuando el niño se dispone a usar las palabras para elaborar el sentido, lo hace acudiendo a sus representaciones sobre el mundo a partir de su experiencia cotidiana y esta experiencia es elaborada como expresión del sentido de lo humano. En calidad de construcciones simbólicas las dos se hacen presentes, “penetran en la escuela” y hacen parte de estrategias alternativas para significar.

Pensar en el modo de hablar, es considerar que las diferencias de rendimiento pueden estar relacionadas con las formas de hablar, producto de las variaciones que se producen en la escuela con la utilización de un código

go distinto al código del que se apropian los niños, que facilitan o limitan los procesos de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes. Además, esta diferenciación produce distinciones en las prácticas de aula pues, dependiendo de la proximidad del niño al código educativo, este es afectado diferencialmente durante los procesos en la escuela.

Lo anterior contribuye a la comprensión de las problemáticas educativas y las manifestaciones sociolingüísticas y afectivas más recurrentes en los niños producto de la socialización primaria, entre ellas, la necesidad de seguir a otros niños en cualquier acción, la imposibilidad de expresar sus puntos de vista y hablar de sus asuntos, la dificultad para expresar sus opiniones y pensamientos, les cuesta manifestar sus sentimientos y emociones, con frecuencia se perciben avanzadas limitaciones en las habilidades sociales básicas (escuchar, preguntar, hablar), y otras asociadas al desarrollo valorativo como las prácticas inadecuadas en relación con el respeto por el otro, la solidaridad y la honestidad, las recurrentes dificultades de estima y desmotivación.

Con frecuencia se observa que el lenguaje no es acorde con su edad, es decir, producen pocas expresiones y enunciados incompletos fácilmente incomprensibles por los adultos. Adicionalmente y con frecuencia sus enunciados incluyen expresiones vulgares e inapropiadas que denotan poco cuidado al momento de las pautas de crianza desarrolladas durante la interacción en casa. Siendo así, este proceso se contribuye a mitigar desde la escuela, estas condiciones iniciales del contexto familiar; se convierte en ejercicio para identificar a los niños como sujetos de reconocimiento y de cambio en un contexto dinámico.

Dada la importancia de estas consideraciones, se estima oportuno establecer una práctica pedagógica y una metodología para articular los modos en que el adulto habla con el niño y para tratar de establecer si a través de esta apuesta, los modos de significar cobran vigencia en esas condiciones. Así mismo se pretende discutir las oportunidades que ofrece la escuela a los niños para comprender otras formas de significar la experiencia, esto es, para adquirir otras reglas de reconocimiento y de desempeño distintas a las vigentes en su medio familiar que beneficien su estancia en la escuela e incidan en sus capacidades.

Objetivo General

Fortalecer las prácticas pedagógicas de las docentes del Colegio La Estancia San Isidro Labrador Sede B Jornada Mañana, con el fin de establecer procesos de formación, construcción, puesta en marcha y consolidación de una propuesta metodológica que potencie los modos de hablar, descubra capacidades y promueva el pensamiento crítico de los niños del ciclo I, a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes en aula de clase.

Objetivos Específicos

- Propiciar acciones de contextualización sobre las comprensiones y ejecución en aula de la propuesta metodológica durante el año lectivo.
- Construir una propuesta metodológica con base en la práctica en aula a partir del acompañamiento docente.
- Realimentar y evaluar el proceso con las docentes vinculadas, con miras a la Fase III consolidación de la propuesta metodológica colectiva.

Panorama de las condiciones contextuales

El Colegio La Estancia San Isidro Labrador, Sede B, se ubica en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, le corresponde la UPZ 69 denominada El Perdomo, cuenta con (2) dos sedes A y B, presta el servicio educativo en Jornada Mañana, tarde y noche, desde Grado 0 a 11. La Sede A se ubica en el Barrio La Estancia y la sede B se ubica en el Barrio San Isidro. Inició labores desde el 3 de marzo de 1997 y cuenta con articulación con el SENA. En la jornada de la mañana Sede A y Sede B se atienden aproximadamente 1.610 estudiantes.

El Colegio acoge habitantes de los barrios: la Estancia, Rincón de la Estancia, María Cano, Santo Domingo, Tres Reyes I y II, San Isidro, Las Huertas, Galicia, altos de Galicia, Rincón de Galicia y por ubicarse en una condición limítrofe con la Comuna IV – Altos de Cazucá del Municipio de Soacha, se matricula una cantidad importante de estudiantes de los Barrios Balcanes, Altos de Cazucá, Julio Rincón, Casa Loma, Tres Esquinas, entre otros. En general, la población que habita esta zona es oriunda de zonas de conflicto y producto de desplazamiento forzoso

por el conflicto armado colombiano, de tal manera que se puede encontrar una diversidad cultural en la que se incluyen etnias indígenas provenientes del sur del país: Cauca, Nariño, Tolima, Huila, Putumayo, entre otros. Estos asentamientos humanos datan de unos cuarenta (40) años aproximadamente en la zona.

Dentro de las condiciones del sector, se puede decir que la parte baja y medida de la zona montañosa cuenta con calles pavimentadas, con urbanizaciones y barrios de estrato 1, 2 y rara vez de estrato 3. Hay servicio de transporte formal e informal, estos últimos generan costos adicionales para las familias. En el sector, el fenómeno de remoción en masa es frecuente, lo que propicia desplazamientos recurrentes de los asentamientos. En los sectores próximos a la cúspide de la montaña, las viviendas no presentan condiciones de infraestructura y salubridad adecuadas para los habitantes. Existe una proximidad al municipio de Soacha Comuna IV, por cuanto se evidencia abandono estatal en el sector, se cuenta con pocos escenarios culturales y sociales (canchas de fútbol, polideportivos, comedores comunitarios, parques), lo que implica que los habitantes desarrollen pocas actividades culturales que convoquen a la cohesión social y el sano esparcimiento, además, se percibe indiferencia social, apatía y desconocimiento por lo comunitario.

De otro lado, en relación con la actividad económica de los padres de familia de los niños del Colegio en la Sede B Jornada Mañana, se puede decir que, se ocupan en trabajos independientes en actividades de comercio, es decir, en pequeños negocios familiares que enmarcan la vida del sector como: la tienda, la panadería, la carnicería, las cacharrerías, zapaterías, y los denominados “satélites”, también desarrollan actividades de trabajo en la informalidad ocupando el espacio público con todo tipo de ventas ambulantes. Otra forma de ocupación es dedicarse al transporte informal del sector como ayudantes o conductores de busetas, bici o mototaxis, se subemplean en almacenes y establecimientos de comercio del sector y otro número importante son amas de casa que prestan servicios de cuidado de niños a sus vecinos. Finalmente, muy pocos padres de familia cuentan con un empleo formal que les brinden garantías legales de contratación.

En general, se trata de personas que por presentar bajos niveles de escolaridad y la necesidad de garantizar un sustento económico para sus familias, ocupan posiciones laborales que corresponden a una mano de obra no calificada o dedicada al ejercicio de actividades informales. En

estas condiciones reportan muy bajos ingresos, razón por la cual deben trabajar extensas jornadas diarias, sin derecho a descansos remunerados, lo que trae consigo que deleguen las funciones de crianza y acompañamiento de sus hijos a otros miembros de la familia o de la comunidad.

En relación con la composición de las familias de los niños del Colegio La Estancia San Isidro Labrador - Sede B Jornada Mañana, se puede evidenciar que en su mayoría la conformación es monoparental, lo que indica que uno de los dos padres –por lo regular la mujer– es el encargado de solventar las situaciones económicas y familiares de su núcleo. En otros casos se distingue la familia extensa pues varios miembros de la familia aportan al sustento económico y se distribuyen la autoridad en la crianza de los pequeños. En menor proporción son parejas casadas o configuran una unión de hecho. Otra característica importante es que existen numerosas familias recompuestas, donde cada uno de los padres aporta a la nueva relación los hijos e hijas producto de familias anteriores, esto implica un frecuente reajuste en la estructura interna, pautas de crianza y roles al interior de la familia, incluido el modo de ejercicio de autoridad.

Entre los factores de riesgo más recurrentes en las familias se puede decir que se encuentran los bajos procesos de comunicación entre los miembros, lo que genera una precaria cohesión de las unidades familiares. El acompañamiento afectivo y el seguimiento del desarrollo personal-social de los niños es limitado y el control del desarrollo de los procesos escolares y extraescolares es escaso.

Entre las principales problemáticas con las familias se encuentran en su orden: Violencia intrafamiliar, maltrato infantil, falta de pautas de crianza y violencia sexual. Por lo anterior, la escuela, además de sus funciones sustantivas, se ve involucrada con frecuencia en acciones orientadas a propiciar la ocupación adecuada del tiempo libre, al rescate de pautas que beneficien el desarrollo y el éxito escolar de los niños dentro y fuera de la escuela, con el propósito de lograr el mejoramiento de las condiciones sociales y culturales en búsqueda de proyectos de vida que permitan al niño visualizar un panorama más amplio.

En la interacción entre pares con frecuencia se observa que los niños presentan comportamientos intolerantes, hostigamiento, agresión y matoneo, que pueden estar relacionados con pautas de crianza inadecuadas que introducen múltiples tensiones en el aula. Es completamente

inusual que se presenten diálogos para enfrentar problemas y establecer acuerdos que beneficien a las partes en conflicto. Se puede plantear la hipótesis de que el maltrato a que están sometidos en sus casas genera en ellos retraimiento. La carencia de referentes familiares a seguir les hace copiar modelos inadecuados que no contribuyen a los procesos de socialización y desarrollo personal en la institución educativa.

Panorama metodológico

La aproximación al objeto de estudio se realiza mediante la observación directa, que permite un acercamiento de carácter interpretativo, respaldada por la experiencia profesional en el contexto educativo de la Institución desde hace ocho (8) años por parte de la investigadora. Se dice que la observación es una herramienta que utiliza todos los sentidos. A partir de ella, se formaliza la utilización de instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Es usada para describir, analizar y comprender el comportamiento del sujeto o los sujetos que se estudian.

Dada la condición de esta propuesta metodológica la observación directa resulta adecuada para este caso, en tanto que permite tener en cuenta la vida diaria y la cotidianidad de los sujetos en la institución educativa. Por eso posibilita una mejor comprensión del contexto en que se da la interacción, aspecto que reviste especial importancia cuando se requiere una aproximación detallada de la forma como en cada situación se llevan a cabo actos de significación.

Para la recolección de información se diseñan y elaboran registros de aula “pauta de observación”, cuya pretensión es dar cuenta de forma detallada de los actos de significación que se suscitan en el aula entre las docentes y los estudiantes. Con esta herramienta diseñada se diseña un formato que permite registrar sucesos puntuales que acontecían de forma sistemática y secuencial.

Como el objeto de estudio demanda que la observación se comprometa con una interpretación del sentido que se elabora en las interacciones (la intención comunicativa y el lugar que se dan mutuamente los interlocutores), se diseña un instrumento denominado “Matriz de Resultados de observación por aula”, este instrumento recoge los hallazgos de cada observación por docente y los elementos significativos, contiene espacios que dan cuenta del análisis situacional, los actos de significación, actos

de habla, posiciones que se asumen frente a los eventos acontecidos y se consolida a través de un instrumento que evidencia los resultados cualitativos y el análisis directo y de contrastaste de la información obtenida.

A propósito del complemento a los anteriores instrumentos y para garantizar el detalle sistemático de la observación en aula, se usan grabaciones en audio, para facilitar la recolección descriptiva, con el fin para complementar elementos que se pudiesen escapar en la observación directa del registro in situ. Esta herramienta se utiliza como insumo la transcripción literal por escrito y con ello analizar la información favoreciendo la literalidad en las oraciones, párrafos y expresiones enunciadas por los participantes –docentes y estudiantes– durante la observación.

Al organizar dichas expresiones de forma lógica y sistemática se puede ahondar en la interpretación extractando oraciones, párrafos dichos y utilizados a través del recurso de las expresiones verbales para ejemplificar el contraste teórico-práctico del proceso. Este recurso y la conjugación del registro de aula permiten ampliar la visión del observador directo y enriquecer así, la observación como técnica cualitativa de investigación. Con los insumos descritos anteriormente y con el fin de caracterizar y contrastar los resultados por docente y entre docentes, se realiza el análisis de la información obtenida.

Con base en lo expresado hasta aquí, el uso que hacen los niños de un código diferente al de la escuela, los sitúa en desventaja en cuanto a los aprendizajes que se pueden gestar en un aula de clase y a las oportunidades de alcanzar condiciones apropiadas para su desarrollo personal (Bernstein, 1990).

Por tanto, uno de los compromisos de la Institución Educativa, sobre todo en el caso de aquellas que prestan servicios a sectores sociales desfavorecidos, es facilitar la adquisición de unas formas de hablar legítimas y promover las capacidades para el dominio de códigos que les permitan a los sujetos superar limitaciones relacionadas con la procedencia familiar –cultural social-. La escuela puede entonces, promover en los niños oportunidades para relacionarse con orientaciones de la significación que exploren la validez de los actos de habla, no tanto mediante prácticas de enseñanza, sino a partir de las pautas de comunicación vigentes durante las interacciones en el ciclo inicial y su mejoramiento continuo propicia estudiantes dispuestos a aprender, autónomos, singulares y más felices.

Referencias

- Baena, A. (1989). El lenguaje y la Significación. *Revista Lenguaje*, v.17, pp. 9-22.
- Becker, A. (2002). Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida. (Venezuela). *Revista Estudios de Lingüística del Español*, v.17, pp. 10-24.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Editorial Morata.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial. S.A
- Bruner, J. (1995). *El Habla del niño*. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A.
- Bourdieu, P. (marzo, 1978). Lo que quiere decir hablar. *Revista Lefrançais Aujourd*, v.41, pp. 4-20.
- Bustamante, G. (agosto de 2014). *Escuela y actos de significación*. Cuarta Conferencia en Curso Magistral Universidad Pedagógica.
- Bustamante, G. (agosto, 2000). Sobre los actos de significación. *Revista Enunciación*, v.4-5, pp. 38-46.
- Bustamante, G. (julio-diciembre, 2005). La interrogación y el acto de significación aseverativo. *Revista La Palabra*, v.13, pp. 17-22.
- Díaz, M. (1997). Códigos sociolingüísticos y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Memorias del Seminario *el lenguaje en la ciencia y en la educación*, (pp. 85-100). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Ensayo Insight Assessment, pp. 1-22.

Foucault, M. (1991). *El Sujeto y el poder*. Bogotá: Ediciones Carpe Diem.

Halliday, M. A. K. (1982). *El Lenguaje como Semiótica Social*. México: Fondo de Cultura Económica.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, v.22, pp. 41-60

Searle, J. (1994). *Actos de Habla. Filosofía del lenguaje*. España: Editorial Planeta-Agostini.

Villarini, A. (2003). Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico. *Revista Perspectivas Psicológicas*, v.3-4, pp. 35-42.

CienciAumentada: La mediación de las TIC y la gamificación en la enseñanza de las Ciencias Naturales

Fredy Yamit León Díaz¹

Resumen

Considero que “enseñar” Ciencias Naturales debería ser un sorprenderse mutuamente, un descubrir, un preguntar, un momento de asombro que dure para toda la vida. Sin embargo, la escuela y sus prácticas tradicionales han transformado esos procesos maravillosos que rodean el quehacer científico, en la mera transmisión de información, enfocada en acumular conocimiento, en demostrar que el profesor es dueño del saber. Se trata de seguir fielmente los manuales de enseñanza, guiados por la necesidad de cumplir con los temas y currículos, y por qué no, de tener el poder, de tal forma se ha descuidado el objetivo primario de la escuela, que en palabras de López, G. (2012) consiste en que el estudiante debe llegar a adquirir una autonomía intelectual, así como aprender a aprender y desarrollar destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico.

Palabras clave: ciencias naturales, aprendizajes, TIC, autonomía, pensamiento crítico.

El campo de batalla

Esta épica aventura se desarrolla en el Colegio Alfredo Iriarte, una institución educativa de carácter oficial ubicada en la ciudad de Bogotá en la

1 Docente Ciencias Naturales de la sección Primaria del colegio Alfredo Iriarte IED. Licenciado en Biología, Magíster en Proyectos Educativos Mediados por TIC. Correo: fleond@gmail.com

localidad Rafael Uribe Uribe. Cuenta con una cantidad aproximada de 1700 estudiantes de estratos 1 y 2. Cada grupo consta de 35 estudiantes aproximadamente y es una población poco homogénea cuyo contexto está enmarcado por la violencia y el abandono familiar. Una característica relevante es que la familia está alejada de la escuela, fácilmente se desentienden de los procesos académicos, sociales y culturales que se buscan en la institución. En su mayoría, desconocen el trabajo que se adelanta dentro de las aulas, de forma que la escuela queda aislada a cargo del proceso educativo.

El enfoque pedagógico que dirige la institución es el socio crítico, con el que se busca fortalecer los procesos relacionados con el aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo y responsabilidad frente a los otros; sin embargo, el contexto y la infraestructura de la escuela hace que se privilegien las prácticas tradicionales, dejando de lados los objetivos y visión del enfoque institucional. Finalmente, los aventureros vinculados a esta travesía son los niños y niñas de la sección primaria de la sede A “Chircales” de los grados tercero, cuarto y quinto de la jornada mañana, durante los años 2014 a 2019.

El enemigo... la escuela tradicional

Debo reconocer que en la sección de primaria enseñar ciencias naturales se reduce a aprender datos y estructuras, siendo escasas las interacciones con los procesos emocionantes de la ciencia, observar, indagar, experimentar; consiguiendo que los niños pierdan la curiosidad, olviden la necesidad de cuestionar, y desaparezca ese gusto innato por descubrir y aprender; de tal forma, las prácticas tradicionales, han derivado en estudiantes con bajos resultados académicos, apatía y poca disposición por el aprendizaje de las Ciencias Naturales, según Golombek (2008) la ciencia está en todo lugar, en el estornudo, en el sueño, en un bostezo; sin embargo, seguimos priorizando los conceptos del libro, por encima de la curiosidad y la vamos apagando; de tal forma, Sanz y Serrano (2017) señalan que la escuela:

no puede restringirse, únicamente, a la escolarización, sino que debe garantizar el aprendizaje, es decir, el desarrollo de las capacidades. Esto obliga a las escuelas a perseguir una educación de calidad, mediante una metodología activa, que fomente la curiosidad, la libertad de pensamiento, la creatividad y el pensamiento crítico. Además, debe

asentar los valores de cooperación, trabajo en equipo, respeto, autonomía personal y convivencia (p. 170).

Adicionalmente, se puede encontrar otra dificultad frente a los espacios para desarrollar laboratorios y actividades prácticas, pues, son muy reducidos, no se dispone de las condiciones que permitan a los docentes y a sus estudiantes-de primaria-ser investigadores; si bien se desarrollan algunas experiencias (Figura 1), muy pocos estudiantes pueden intervenir, debido a que en muchos casos son meramente demostrativas, con poca o nula interacción; de tal forma es comprensible que estos contextos puedan truncar el interés de desarrollar procesos educativos que acudan a los métodos propios de la ciencia.



Figura 1. Práctica de laboratorio demostrativa. Archivo 2016.

La primera batalla, la tecnología como mi aliada... Una escuela Aumentada

Con este panorama en mente, entendiendo además que no soy dueño del conocimiento, que no tengo todo el saber, surgió la primera de varias preguntas que hicieron a un docente de Ciencias Naturales buscar en la tecnología su aliada:

¿Qué estrategia puedo utilizar para generar emoción e interés en mis estudiantes, para que se sientan atraídos por el aprendizaje, no solo de las ciencias sino en general?

De tal forma, me acerque al uso de la tecnología en la enseñanza, comencé utilizando diferentes herramientas, páginas web, aplicaciones online y offline, edmodo, videos, flash y otras tantas, que, a falta de

orientación, formación y reflexión, hacían que me enfocara en el uso de la herramienta más que en la mediación pedagógica, ingenuamente, esperaba que aprendieran por el hecho de tener dichas tecnologías, si hubiera seguido este camino sin duda habría fracasado, pues la mera presencia de la tecnología no transforma la experiencia pedagógica. Afortunadamente, recibí la oportunidad de cursar la Maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC, espacio que me brindo formación y permitió reflexionar frente al uso adecuado de las TIC en el aula e iniciar un proceso de transformación de mis practicas pedagógicas, pensándolas con una intencionalidad, reconociendo el posible uso de cada alternativa tecnológica y eligiendo el espacio más adecuado para su mediación.

De tal forma, del gran abanico de posibilidades que existen en torno a la tecnología con posibles usos pedagógicos la más atractiva para mí, fue la Realidad Aumentada, una herramienta tecnológica que me permite suplir carencias de recursos y de espacios, que por sus características me garantiza generar emociones e interés; además, la institución cuenta con un número significativo de tabletas a las que debía darse uso.

En relación con lo anterior, se puede señalar que la mediación de tecnologías como la Realidad Aumentada (RA) en los procesos educativos producen sensaciones y emociones interesantes, novedosas que gestan maneras de relacionarse con el conocimiento que no son posibles de otra forma, debido a que, permite combinar objetos del mundo real con: objetos virtuales, información, imágenes, vídeos o modelos, haciéndolo de manera simultánea, lo que crea la ilusión de interacción entre lo real y lo virtual (Kesim y Ozarslan, 2012).

Adicionalmente, frente al uso de la RA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Basogain, Olabe-M, Espinosa, Rouèche y Olabe-J (2007) plantean lo siguiente: “Estas nuevas herramientas basadas en presentaciones 3D y con gran interacción facilitan la comprensión de las materias de todas las ciencias. Los estudiantes pueden interactuar con objetos virtuales en un entorno real aumentado y desarrollar el aprendizaje experimentado” (p.3). El mismo autor en otra investigación afirma que la incorporación de la tecnología de la RA en el campo de la educación generaría resultados positivos o por lo menos más eficaces frente a los obtenidos a través de una práctica tradicional, permitiendo interactuar directamente con entornos anteriormente inaccesibles para los actores de la formación (Basogain, Izgara y Borro, 2007).

Así mismo, otros investigadores que han centrado sus estudios en la incorporación de objetos de la RA en la educación son Gil, Arias, Gimson, Sánchez, Silvera y Rocabado (2014), quienes afirman que: “Estamos convencidos de que las nuevas tecnologías aportan al campo de la educación aspectos innovadores que suponen una mejora cualitativa en las formas de enseñar y aprender” (p. 941).

Continuando con lo anterior, es posible concluir que la RA, mezcla y mejora la información que se obtiene del entorno con objetos virtuales, lo que le ha conferido un gran atractivo en el campo de la educación (Lee, 2012). Además, permite la interacción de varias tecnologías, lo que según Wu, Lee, Chang y Liang (2013) hace que se puedan considerar cinco beneficios en los ámbitos educativos que son: estudiar contenido en tres dimensiones, aprendizaje colaborativo en cualquier lugar, los sujetos perciben una inmersión inmediata, visualizan lo invisible y alcanzan aprendizajes formales e informales.

De tal forma, inicié las pruebas utilizando la tecnología emergente de la realidad aumentada y el uso de dispositivos móviles en el desarrollo de las clases de ciencias naturales, luego de ello, note que el interés y la motivación de los estudiantes se veían incrementados, pero, el clima del aula, el orden y el trabajo se hacía más complicado, así que surgió otro interrogante ¿Cómo me puedo enfrentar a las dificultades relacionadas con el comportamiento, actitud y falta de trabajo colaborativo de los estudiantes? Afrontar estas dificultades se volvió prioritario para no desfallecer en mi cruzada por emocionar a mis educandos.

Que alboroto...el pacto del héroe y otras formas de no morir en clase

Atendiendo lo anterior, inicié una búsqueda de alternativas didácticas para el desarrollo de la clase que acompañaran mi interés de alejarme de las practicas tradicionales, revisando varias metodologías y propuestas descubrí la gamificación, esta estrategia busca integrar las dinámicas y características propias de los juegos en el desarrollo de las clases, con el objetivo de potenciar comportamientos y aprendizajes, esto implica una serie de recursos y diseños que no estaban a mi alcance, por lo que busque información y alternativas para desarrollar esta idea.



Figura 2. Pacto del héroe, elaborado en común acuerdo.

De tal forma se ha utilizado la plataforma web de gamificación llamada Classcraft; gracias a esta los estudiantes cambian sus papeles dentro del aula, ellos son guerreros, magos y curanderos, que deben trabajar en equipo y cuidar uno del otro para que su equipo no muera y sea condenado al muro de las lamentaciones, todos nos regimos por unas reglas de juego denominadas el pacto del héroe, este es un documento construido conjuntamente (Figura 2), en él se establecen los comportamientos que esperamos fortalecer y aquellos que son penalizados, cada jugador tienen un incentivo cuando su comportamiento es el deseado, pues logra ganar puntos que son representados en experiencia, con lo que pueden subir su nivel dentro del juego, esto les permite acceder a ciertas recompensas denominadas poderes (Figura 3), como comer en clase, salir antes a descanso, escuchar música, todas una completa afrenta para las relaciones dentro del modelo tradicional del maestro-estudiante, adicionalmente les permite acceder a la personalización de sus avatares. Dicha estrategia es muy atractiva para los estudiantes, sin embargo, requiere pensar de una forma diferente los espacios académicos, el desarrollo de las clases y la distribución dentro del aula.



Figura 3. Participación de los estudiantes gracias a la plataforma Classcraft.

Llegados a este punto, se puede afirmar que los docentes deben plantear estrategias que consigan motivar a sus estudiantes por el aprendizaje (Chacón, 2008), sin la intención de atacar o demeritar los procesos académicos tradicionales, necesarios en algunos casos, se pueden plantear alternativas que dinamicen el quehacer docente y que propendan por el desarrollo de responsabilidades, respeto y colaboración; lo que según Luis (2015) se puede conseguir gracias a los juegos, pues permiten conectar con los intereses de los niños y generar una interdependencia positiva entre los diferentes actores de la educación.

La batalla de jefes (Boss figth)... luchando contra los paradigmas

Es innegable que las tecnologías llegaron para quedarse, que modifican la forma en que los jóvenes interactúan entre ellos y con el conocimiento, que la escuela no puede continuar evitando enfrentarse a esta realidad, sin embargo, el miedo al cambio, el peso de los modelos tradicionales y las costumbres dificultan el desarrollo de muchas iniciativas, esta no fue la excepción. A pesar de que los docentes reconocen la utilidad, importancia y ventajas de las mediaciones tecnológicas, muy pocos nos arriesgamos a integrarlas en los espacios educativos, más allá de la presentación de videos o actividades de consulta.

Entonces, el inicio fue lo más difícil, tuve que imbuirme de paciencia para sortear las dificultades asociadas al juego, a la manipulación de dispositivos, al cambio de papel, al desorden que provoca la novedad, al miedo a ser juzgado y a fracasar. Si, mi primer enemigo fui yo mismo, pero, allí llegaron mis jugadores, llenos de emoción e intriga, interesados por lo que me gusta hacer, poco a poco el reconocimiento de mis estudiantes solvento las dudas que pude tener.

Adicionalmente, el comienzo de esta aventura tuvo como detractores más fuertes a los padres de mis héroes. Convencer a los papás que sus hijos están aprendiendo, aunque no llenen de información los cuadernos, que los dispositivos electrónicos y las clases si pueden convivir, que hay formas diferentes de enseñar y que en medio del juego ellos me pueden apoyar, ha sido un arduo viaje que ha enfrentado muchas adversidades y que en general ha conseguido llegar a buen puerto. De tal forma algunos acudientes instalaron las aplicaciones de la plataforma, se comunican conmigo y me ayudan a potenciar los buenos comportamientos de sus hijos recompensándolos con monedas de oro que pueden utilizar para mejorar sus personajes (Figura 4); en este punto es importante aclarar que ellos son una minoría, pues la mayoría de los papas carecen de interés por las actividades académicas.

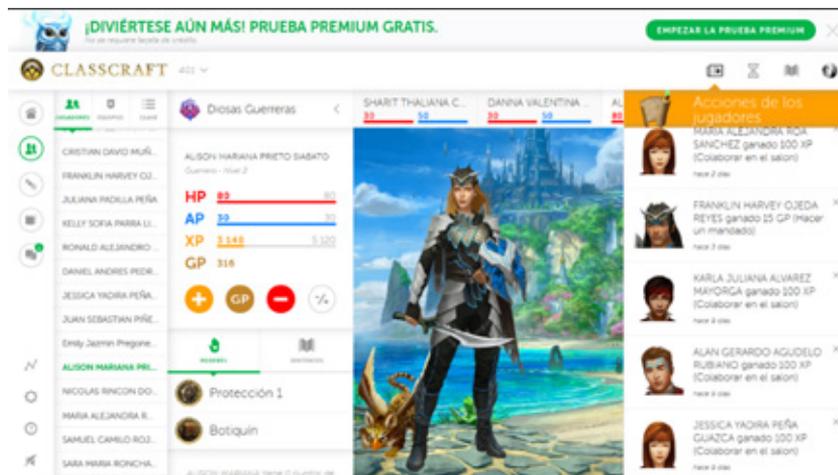


Figura 4. Interfaz de Classcraft en donde se ven los puntos por hacer mandados.

El camino del héroe... estrategias mediadas por las tecnologías

El camino para ser un héroe comienza por la llamada a la aventura, inicialmente el llamado es hecho en oídos sordos y el protagonista se mantiene en la comodidad de la costumbre, pero algo causa una revelación y todo se transforma.

La propuesta adelantada se soporta en su gran mayoría en la mediación de la realidad aumentada como una tecnología potenciadora del conocimiento, del interés y motivación en las clases de ciencias naturales. Alrededor de esta se han realizado varias actividades encaminadas a sorprender y enseñar. A continuación, describo las que mayor impacto han tenido a lo largo de este tiempo de trabajo.

Las carreras de observación con códigos QR: encriptar información en pequeñas imágenes hechas de pequeños cuadros y distribuir las por el salón, para luego dejar que los chicos vayan de aquí para allá descubriendo que había en cada imagen, básicamente accediendo a información de otra forma, lo que hace que sea más interesante, en la figura 5 se pueden observar estudiantes de grado quinto del año 2015, trabajando en dichas actividades.



Figura 5. Estudiantes realizando una carrera de observación.
Archivo año 2015.

Las interacciones con modelos tridimensionales estáticos y animados: este aspecto de la mediación de la realidad aumentada ha sido el que mejores experiencias ha generado, gracias a lo impactante que puede ser ver surgir de la nada una animación tridimensional sobre un dibujo o un marcador impreso, permitir la interacción con diferentes estructuras, indicar los nombres, partes y funciones, es sin duda una forma diferente de aprender; para desarrollar esto he utilizado varias aplicaciones gratuitas como aumentaty, aurasma, quiver y chromville; cada una presenta alternativas didácticas diferentes y la posibilidad de abordar diferentes temas; por ejemplo, Quiver cuenta con contenido educativo diseñado para el tema de la estructura celular, en el que los estudiantes pueden interactuar, reconocer las diferentes estructuras y funciones además de resolver un cuestionario interactivo, todo esto después de que han coloreado una figura que es la que activa la interacción (Figura 6).



Figura 6. Estudiante de grado quinto interactuando con Quiver.
Archivo 2016.

Las evaluaciones: Los procesos evaluativos se han transformado en juegos gracias a las mediaciones tecnológicas, ahora son los momentos más esperados y disfrutados, sin embargo, siguen generando nota y registrando el progreso de los estudiantes, pero al utilizar plataformas gamificadas como quizzz, los estudiantes compiten en tiempo real, la aplicación les apoya con memes, hay música de fondo y tablas de posiciones con puntajes y velocidad de respuesta (Figura 7).



Figura 7. Estudiantes de grado tercero y cuarto, presentando una evaluación. Archivo 2017.

Esta ha sido una batalla, aún queda toda una guerra

En el camino recorrido hasta ahora se ha podido evidenciar un completo cambio en la actitud y disposición frente al trabajo en la clase de ciencias naturales, no solamente de ellos sino también de mí como docente, ver que los niños disfrutaban con las cosas que me apasionan es muy gratificante. Adicionalmente los resultados de los estudiantes han mejorado significativamente, la asignatura ha dejado de ser un rompe cocos caracterizada por chicos aburridos, por actividades tediosas y repetitivas a ser un espacio de emoción y juego.

Así mismo, la actitud de los padres de familia ha cambiado poco a poco, el impacto en esta comunidad ha sido más lento, pues muchas veces los padres no saben que hacen sus hijos, por ese motivo este año he implementado el uso de una plataforma gratuita, similar a classcraft pero para los niños de tercero, se llama classdojo, esta crea un muro en donde comparto historias y fotografías del trabajo de los niños, lo que ha hecho que los padres se unan a la aplicación y se acerquen al quehacer diario de la escuela; el inicio fue difícil, pero veo un gran futuro en este tipo de interacciones (Figura 8).



Figura 8. Interfaz de la aplicación Classdojo y algunas interacciones.

De la misma manera, mi interés por vincular a los padres de familia al proceso educativo de los estudiantes, ha hecho que busque alternativas tecnológicas que les permita mantenerse enterados, informados del trabajo de sus hijos a nivel académico, así que durante el año 2019 implemente el uso de la herramienta para docentes additio (Figura 9), que cuenta con módulos de comunicación que le permite a cada acudiente mantenerse al tanto del trabajo de sus hijos, así como comunicarse con el docente y aclarar inquietudes, no obstante son muy pocos los que han demostrado interés.

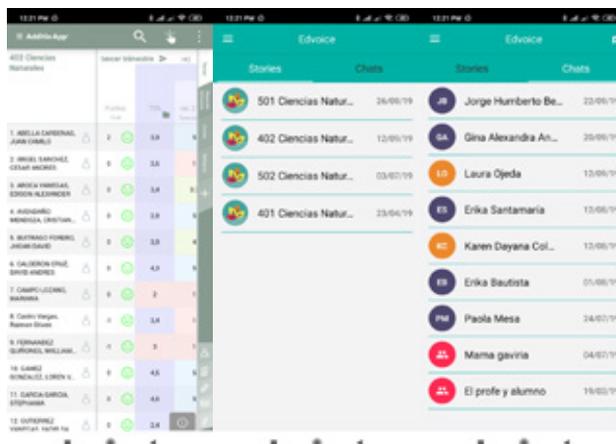


Figura 9. Captura de la interfaz de la aplicación additio y su modulo de comunicación edvoice.

Conquistas... reconocimientos y participaciones

Por otro lado, la propuesta desarrollada en la institución educativa ha sido reconocida en varias ocasiones, enunciadas a continuación:

- Ponente en el en el Coloquio Sobre Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación, Universidad del Rosario 15 de octubre de 2015.
- Tallerista en el IV congreso internacional de Tecnologías y tendencias educativas, organizado por la editorial Norma, Bogotá 15 y 16 de septiembre de 2016.
- Propuesta tecnológica innovadora, en el IV encuentro de Aulas de la Fundación Telefónica, realizado en Cali en noviembre de 2016.
- La Secretaria de Educación Distrital publico una nota sobre la propuesta adelantada y los resultados alcanzados en junio de 2017 disponible en <http://bit.ly/fleond64> .
- Propuesta educativa innovadora reconocida en el V encuentro nacional de experiencias significativas con uso de TIC, realizado en el marco de Virtual Educa 2017, Corferias Bogotá.
- Propuesta educativa reconocida como beneficiaria del programa pensamiento crítico, por parte del IDEP 2019.

Los espacios mencionados anteriormente han contribuido a la edificación y crecimiento de la propuesta nutriéndose con nuevas ideas, observaciones, críticas y sugerencias, así mismo, debo reconocer el apoyo institucional del Rector, Coordinadoras y Docentes de la institución, como del nodo de pedagogía y didáctica de la Red Distrital de Docentes Investigadores.

Finalmente, podría afirmar en un tono más serio que la mediación tecnológica intencionada, organizada y con un sentido didáctico y pedagógico enfocado, garantiza el desarrollo de ambientes de aprendizaje enriquecedores, maravillosos en donde los estudiantes experimentan emociones diferentes que los lleva a aprender, esto es sumamente necesario, considerando que ahora los estudiantes pueden aprender en cualquier lugar y situación.

Así mismo, considero que la escuela no puede seguir haciendo lo de siempre, nuestros niños se han formado en un contexto mediático diferente que no existía cuando se pensó el modelo de escuela actual. Así que, si no damos el paso al cambio, a la innovación, la escuela no será

más que una guardería de control, que limita la imaginación y el deseo innato de aprender que nos hace humanos. Por otro lado, la gamificación garantiza también, que las clases se transformen y la convivencia no se vea más como una serie de normas represivas, sino que les muestra que sus acciones tienen consecuencias y que el trabajo en grupo garantiza progreso y beneficio para todos.

Referencias

Basogain, X., Izkara, J., y Borro, D. Educational Mobile Environment with Augmented Reality Technology. *Proceedings*. http://158.227.75.138/Joomla/images/pdf/inted_2007_rasmap_1.pdf

Basogain, X., Olabe, M., Espinosa, K., Rouèche C. y Olabe J.C. (2007). Realidad Aumentada en la Educación: una tecnología emergente. Online Educa Madrid 2007: 7ª Conferencia Internacional de la Educación y la Formación basada en las Tecnologías. Educamadrid 2007. *Proceedings*, pp 24-29.. http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/6CFJNSalrt.pdf

Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, v.16, n.5, pp. 32-40.

Gil, G., Arias, D., Gimson, L., Sánchez, E., Silvera, J., Rocabado, S. (2014). Implementación de Objetos de Aprendizaje con Realidad Aumentada en la Educación. *XVI Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación Ushuaia*, Tierra del Fuego. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42294>

Golombek, D. (2008). Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa. *IV Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina. <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=2380>

Kesim, M., y Ozarslan, Y. (2012). Augmented Reality in Education: Current Technologies and the Potential for Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, pp. 297-302. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.654>

- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, v.56, n.2, pp 13-21. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3>
- López, G. (2012). Pensamiento critico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, pp. 41-60.
- Luis, J. C. (2015). El juego auténtico y las claves de la gamificación del aprendizaje. *Inclusao e aprendizagem: Desafíos para a escola em Ibero-América*. Sao Paulo, Brasil. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4084.3288>
- Sanz Ponce, R., & Serrano Sarmiento, Á. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, v.29, n.2, pp. 167-184. <https://doi.org/10.14201/teoredu292167184>
- Wu, H., Lee, S., Chang, H., y Liang, J. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers y Education*, 62, pp. 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>

Capítulo 2
Experiencias que se articulan
alrededor del territorio y el
cuidado del planeta

Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz: Una experiencia colaborativa de pedagogía dialogante en el territorio rural

Amalfi Cerpa Jiménez¹
Dihann Alexis Penagos López²
Francy Yulieth Gómez Tocarruncho³

Resumen

Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz es una apuesta por la búsqueda y convergencia de prácticas e imaginarios de enseñanza-aprendizaje para el cuidado de la vida, el cuerpo y la naturaleza, dentro y fuera del aula de clase. El propósito es aportar a la construcción de una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias. Por esta razón, como experiencia colaborativa de pedagogía dialogante, trabajamos en la integración de la comunidad educativa alrededor de la concientización sobre derechos y deberes humanos, la resignificación de valores y la identidad

-
- 1 Docente Ciencias Sociales, Colegio Rural Pasquilla - IED. Historiadora y Magíster en Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia. Diseñadora Gráfica e Ilustradora, Instituto de Artes Visuales de Quito. Integrante de la Red de Docentes para la Equidad de Género (REDEG), y del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (MEPN).
 - 2 Licenciada en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación Social, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Nuestra amiga y compañera, quien participó de la escritura colectiva de la primera versión de este documento, no pudo continuar con el proceso, por motivos personales y laborales.
 - 3 Docente de primaria, Colegio Rural Mochuelo Alto CED. Licenciada en lingüística y literatura y Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante de ASOPASQUILLITA.

institucional, tanto como el ejercicio de capacidades ciudadanas a través de la participación democrática, la comunicación asertiva, el desarrollo de la creatividad, la resolución pacífica de conflictos, la alimentación saludable, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la felicidad, la empatía, la equidad de género, la alteridad, el cuidado y el autocuidado para la apropiación, reconocimiento y respeto del territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas.

Palabras clave: Educación rural en Bogotá, educación en derechos humanos, paz y democracia, experiencia colaborativa en pedagogía dialogante y buen vivir.

Camino de sintonía

Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz tiene sus antecedentes en estrategias y actividades realizadas por el equipo de democracia del Colegio Rural Pasquilla antes de 2016, año en que el proyecto toma el nombre actual bajo el liderazgo de un equipo de maestras en un proceso colaborativo de preescolar a once. Como integrantes de la comunidad educativa hemos podido aprender-enseñando y enseñar-aprehendiendo a SABER cómo HACERnos mejores SERes humanos, respetuosos de las diferencias y en contra de las discriminaciones e injusticias. Así, como praxis pedagógica, hemos venido construyendo espacios pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de la Resolución Pacífica de Conflictos y la vivencia comunitaria de los derechos humanos y la paz.

Lo anterior ha implicado ponernos de acuerdo en que conflicto, paz, identidad, derechos humanos, deberes, territorio, campo, ciudad, participación democrática, asertividad, creatividad, alimentación saludable, respeto, responsabilidad, solidaridad, felicidad, empatía, equidad de género, cuidado y autocuidado, más que conceptos son realidades que ameritan una práctica cotidiana para el encuentro y reconocimiento mutuo de diferencias y similitudes entre quienes integramos nuestra comunidad educativa y urbano-rural. Por esta razón, desde 2016 cada año hemos liderado la conformación, elección y gestión del Gobierno Escolar y la construcción e institucionalización del “Festival del Buen Vivir, por la amistad, la paz y la reconciliación”, los recorridos por el territorio rural, los “Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica” y la Maloka, como espacios reales y simbólicos del “Sendero Pedagógico para el Buen Vivir”, estrategia central de nuestra experiencia colaborativa.

¿Cómo sintonizarnos con el contexto?

El Colegio Rural Pasquilla, Institución Educativa Distrital, está ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, en el Km. 5 vía a Olarte. Existen dos maneras de llegar por la avenida Boyacá: una por Usme vía al Sumapaz desviando luego hacia la represa La Regadera, por las veredas Las Mercedes, Santa Bárbara y Pasquillita. Otra, por los barrios Quintas, San Joaquín y las veredas Mochuelo Bajo y Alto. Por esta ruta necesariamente se pasa muy cerca al basurero Doña Juana, cuyos hedores muchas veces llegan hasta el colegio, sobre todo cuando hace mucho sol.

Esta institución educativa empezó a funcionar en 1922 en la finca “La Estancita” como Escuela del Corregimiento Pasquilla. De acuerdo con los registros, existían 120 estudiantes de las veredas Pasquillita, Santa Bárbara, San Luis y Santa Helena. Hacia 1928, debido al crecimiento en el número de estudiantes, fue necesario ubicar un curso en la finca “Violetas”. Es hasta 1990 cuando se transforma en Centro Educativo Distrital Pasquilla, anexo al Colegio Distrital “León de Greiff”. Luego, en 1993, se aprobó la básica secundaria (6° a 9° grado). En 1994 se amplía la cobertura a grado 10° y en 1995 se aprueba la media agropecuaria (10° y 11° grado). En 1997 se construye la planta física de secundaria y en el 2000 comienza la Jornada Tarde.

En la actualidad el colegio tiene tres sedes: **A**, en Pasquilla, con jornada mañana y tarde; **B**, en Santa Bárbara; y **C**, en Pasquillita; ambas con jornada única. En la finca El Rubí, que queda en la sede **A**, se desarrollan prácticas agropecuarias y medio-ambientales de 6° a 11°, así como la articulación de media fortalecida con el SENA en contra-jornada. Básica primaria desarrolla sus prácticas en cada sede, en la finca de ASOPAS-QUILLITA y en visitas guiadas a la finca El Rubí.

En sus tres sedes, la institución atiende cerca de 1.300 estudiantes. Un 20% son del territorio rural de las veredas donde están las sedes, además de Mochuelo Alto y Bajo. El 80% restante llega de la zona urbana en rutas de la Secretaría de Educación Distrital (SED). Esto se debe en gran parte al aumento poblacional en Bogotá que llevó a un déficit de cupos escolares que la SED ha suplido enviando estudiantes a espacios distintos a su lugar de residencia. Cuando lo anterior se hace entre colegios urbanos, no representa mayor problema. Por otro lado, cuando implica cambios de lo urbano a lo rural –como es el caso del Colegio Pasquilla–,

puede generar situaciones que comprometen la convivencia escolar y dificultan la apropiación y construcción de sentido de pertenencia hacia la institución y el territorio rural.

Además, la mayoría de quienes provienen de la ciudad son de estratos 1 y 2, por lo que tienen mejor situación económica las personas de la zona rural a pesar de las dificultades de esta zona para el acceso a varios servicios y derechos esenciales. Así, gran parte de la población estudiantil proveniente de lo urbano vive en condiciones de vulnerabilidad, está expuesta a altos índices de violencia extra e intrafamiliar, *pandillismo*, drogadicción y procesos de desplazamiento forzado en sus barrios, lo que hace del colegio no sólo un espacio de formación académica sino de contención sana, seguridad y apoyo socio-afectivo e incluso económico.

¿Por qué sintonizarnos?

Ante los retos de convivencia entre personas que habitan en la Bogotá urbana y quienes lo hacen en la rural, se hace necesario conjugar acciones institucionales que articulen políticas educativas y sociales dirigidas a la comunidad, para que lo que se hace en la escuela trascienda el ámbito educativo e impacte positivamente otros contextos. Tal como lo plantea el diagnóstico realizado por el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional (2018): “La educación rural es intrínsecamente relevante, así su peso en la matrícula de la ciudad sea relativamente pequeño. En el examen de la educación rural es necesario tener presente: i) las condiciones de pobreza de los estudiantes y sus familias, ii) la convivencia de diferentes culturas y costumbres, iii) el entorno territorial expresado a través de las diferentes tensiones que crea la fuerza atractora de la gran ciudad iv) la conjunción de acciones sectoriales y multisectoriales.” (p. 2).

Así, *Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz* responde al Proyecto Educativo Institucional, en este caso, Proyecto Institucional Educativo Rural: “*Sembrando hábitos... Cosechando futuro*” en su intención de lograr el “desarrollo integral de cada estudiante como sujeto político, histórico, autónomo y solidario, mediante una educación humanista de calidad, con énfasis en la investigación agropecuaria y medio-ambiental[...], la utilización de tecnologías limpias y la recuperación de saberes ancestrales, para formar personas críticas, responsables y creativas en su Saber-Hacer-Ser, que se comprometan

con la protección y respeto del territorio, los recursos naturales y nuestra identidad cultural[...].”

Con este proyecto se trata de “aportar en la búsqueda de oportunidades que permitan mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa y quienes habitan en su zona de influencia, contribuyendo a disminuir los índices de migración a los centros urbanos y la brecha existente entre campo y ciudad[...] [para que], cada niña, niño y joven, que se matricula en la institución participe activamente en su formación, consciente de la importancia de cuidar las zonas rurales, como parte de los valores humanos que nos permitirán responder a dilemas y dinámicas sociales”. Además, como práctica pedagógica se integra al proceso de tránsito del modelo social-cognitivo a la Pedagogía Dialogante (De Zubiría, 2006) que la institución viene adelantando desde finales de 2016, con sus cuatro ciclos (exploratorio, conceptual, contextual y proyectivo), lo que ha llevado a integrar objetivos de área con proyectos transversales y de ciclo y, paulatinamente, a implementar procesos colaborativos, como los que hoy comenzamos a sistematizar para transformar nuestra práctica docente en experiencia pedagógica.

En este proceso, como parte del equipo que ha liderado la experiencia y a nombre del área de Ciencias Sociales, hemos aportado en la reestructuración de la malla curricular, la apropiación de la pedagogía dialogante y la integración permanente del proyecto transversal “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz” con los proyectos de cada uno de los cuatro ciclos. Exploratorio: “Juego, exploro y aprendo”; Conceptual: “Vademécum, comprendiendo realidades desde el contexto rural”; Contextual: “Razonando, ando y desando, por Pasquilla” y Proyectivo: “Somos Semilla”. De esta manera, buscamos compaginar filosofía, principios y valores institucionales con el objetivo estratégico de esta experiencia.

¿Para qué sintonizarnos?

Nuestro objetivo estratégico general es fomentar solidaridad, responsabilidad, respeto, resolución pacífica de conflictos, participación democrática, empatía, equidad de género, cuidado, creatividad, alteridad y alegría, en nuestras relaciones con las demás personas y la naturaleza, como principios de Buen Vivir para lograr apropiación, reconocimiento y respeto del territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas, y

aportar en la construcción de una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias.

Para hacer realidad ese propósito, tenemos como objetivos específicos y operativos: (i) Generar un Sendero Pedagógico para el Buen Vivir a partir de la Maloka, recorridos por el territorio y el “Festival del Buen Vivir, por la amistad, la paz y la reconciliación”, como escenarios convivenciales de integración que potencien en nuestra comunidad la Resolución Pacífica de Conflictos y la vivencia cotidiana de la paz. (ii) conformar Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica con estudiantes desde preescolar hasta grado once. (iii) potenciar la participación consciente de cada integrante de la comunidad educativa en la elección, conformación y gestión del Gobierno Escolar. (iv) Dinamizar estrategias de comunicación asertiva a partir de la articulación con otros proyectos transversales e institucionales, que nos permitan mejorar nuestra formación e incidencia política en el territorio.

Ponderando nuestros pasos mientras vamos sintonizándonos

En las vivencias docentes individuales y colectivas de esta experiencia, se han ido encontrando planteamientos teóricos convergentes y divergentes. A veces se coincide y se comparten plenamente. Otras veces se generan diálogos de contrariedad y/o complementariedad, por las apuestas políticas que encarnan. Por ejemplo, la forma como se ha venido desarrollando la práctica y este inicio de sistematización para convertirla en experiencia (Mejía, 2008), por razones del azar podría encajar con la praxis feminista de “entre mujeres”, analizada y practicada por pensadoras latinoamericanas como Francesca Gargallo -filósofa que ha dedicado gran parte de sus escritos a los feminismos comunitarios de las mujeres indígenas de Abya Yala-, Ivone Gebara -ecofeminista que desarrolla una epistemología crítica de la filosofía y la teología modernas- y Silvia Rivera Cusicanqui -quien ha desarrollado una teoría feminista del colonialismo interno y la historicidad del presente como una multitemporalidad-.

Sin embargo, esa realidad del desarrollo de nuestra praxis no ha impedido que se dialogue con autores como Milton Santos, Horacio Bozzano y Marcos Saquet (quienes piensan los espacios y lugares ocupables y cómo los habitan quienes tienen o no legitimidad para ocuparlos). No

obstante, hay una contradicción encarnada en su interés por las territorialidades, el territorio y quienes los ocupan, pues no les ha llevado a cuestionar el lenguaje excluyente que usan y en el que lo femenino no tiene lugar o cabida.

Además de la Pedagogía Dialogante y algunas teorías del Buen Vivir, las estrategias, herramientas y recursos que conforman la metodología de esta praxis se basan en otros enfoques del modelo cualitativo como la Investigación Acción Participativa (IAP). El desarrollo de la misma se adecúa según jornada, ciclo, asignación académica, sede y características de la población urbano- rural. De igual manera, la participación activa de las y los estudiantes en los procesos ha sido vital, pues son sus ideas, inquietudes y propuestas las que han agenciado, promueven y pueden o no garantizar el sintonizarnos dentro de la institución. Así, los procesos se organizan en un plan operativo anual, integrados a una proyección general a 2021 a partir de dinámicas institucionales, con procedimientos y gestiones acordes con nuestro objetivo estratégico.

En ese sentido, pensamos que construir un Sendero Pedagógico como escenario simbólico y real de Buen Vivir (que vincula, además de Pedagogía Dialogante, categorías como conflicto, paz, identidad, derechos humanos, deberes, territorio, campo, ciudad, participación democrática, asertividad, creatividad, alimentación saludable, respeto, responsabilidad, solidaridad, felicidad, empatía, equidad de género, cuidado y autocuidado) más que una apuesta enmarcada en teorías, es una praxis a partir de la vivencia de tales categorías como realidades que posibilitan el encuentro y reconocimiento de diferencias y similitudes humanas. Además, vivenciarlo de esta manera contribuye a la formación integral de seres humanos conscientes de su diversidad y de que todo lo que se construye como experiencia de la escuela debe trascenderla para perdurar en el tiempo.

Relacionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las acciones cotidianas que impactan la convivencia dentro y fuera de la comunidad educativa, al tiempo que se implementan estrategias para el reconocimiento de derechos, el cumplimiento de deberes y la integración de la vida académica con la participación responsable en espacios democráticos, da sentido a estrategias y acciones colectivas como las que enunciamos a continuación:

1. Conceptualización y estructuración de 2016 a 2021 de un proyecto con objetivos, estrategias y actividades establecidas, en el que se llevan más de dos años de institucionalización del proceso, mediante liderazgo colectivo, docente y estudiantil, de preescolar a grado once.
2. Conceptualización, proyección y realización de una identidad corporativa, con diseño de distintas piezas gráficas y logotipo aplicado en espacios y objetos entregados como incentivos de Buen Vivir, que han ayudado a visibilizar y posicionar los procesos del proyecto.
3. Conceptualización, diseño e implementación de un Sendero Pedagógico para el Buen Vivir, a partir de la construcción y mantenimiento de la Maloka, institucionalización anual del “Festival del Buen Vivir, por la amistad, la paz y la reconciliación” y el liderazgo para la conformación, elección y gestión del Gobierno Escolar, como escenarios reales y simbólicos de integración, convivencia pacífica y fortalecimiento de la democracia.
4. Desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre Resolución Pacífica de Conflictos, entre integrantes de la comunidad educativa y la territorial, mediante la conformación de Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica.
5. Potenciación de la participación democrática consciente de cada integrante de la comunidad educativa en la elección, conformación y gestión del Gobierno Escolar.
6. Dinamización de estrategias de comunicación asertiva y trabajo colaborativo dentro de la institución a partir de la articulación con otros proyectos transversales e institucionales. Estos proyectos han permitido mejorar la incidencia político-pedagógica de la experiencia en el territorio, así como la integración y *transversalización* con actividades curriculares de distintas asignaturas y el PEI (PIER):
 - Alianza estratégica con Orientación Escolar y su proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía “Vive a lo bien”, con quienes se prepara y desarrolla el “Festival del Buen Vivir, por la amistad, la paz y la reconciliación”.
 - Alianza con la emisora escolar Radio Mix en 2016, cuando estudiantes de jornada mañana realizaron actividades de madrinazgo y padrino con estudiantes de primaria para desarrollar programas radiales sobre convivencia.

- Integración con los proyectos de cada ciclo, lo que ha permitido desarrollar actividades conjuntas en 2017 y 2018 como: recorridos por el territorio, visitas al aula ambiental y a la finca de ASOPASQUILLITA en la sede C, debates sobre el basurero Doña Juana, autobiografías y biografías en el territorio rural, catálogos del buen vivir, reflexiones ilustradas sobre mujer y género en Pasquilla, postales sobre deberes y derechos con el territorio rural y la proyección de un concurso de cómic sobre valores de Buen Vivir que se vivencian en el Colegio Rural Pasquilla. Todo lo anterior, como parte de la implementación de la Pedagogía Dialogante para lograr Aprendizajes Significativos Contextualizados Basados en las Personas.
 - Encuentros de formación con Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica en torno a temas como paz, racismo y otras formas de discriminación, trabajo infantil, equidad de género, cuidado y preservación del ambiente, entre otras. Lo anterior para dinamizar las cátedras de paz y afrocolombianidad, lo mismo que la transversalización de la equidad de género en la educación.
 - Vinculación del proceso de institucionalización de la Maloka con la construcción de la huerta escolar de primaria, generando cercanía y apropiación por parte de cada estudiante con este espacio de producción agrícola, como entorno físico y simbólico del Sendero Pedagógico para el Buen Vivir.
7. Posicionamiento de esta experiencia colaborativa fuera de la institución educativa:
- Reconocimiento a nivel nacional con el primer lugar del premio Santillana 2017, “Experiencias pedagógicas con participación activa de los alumnos para vivir en democracia”, entre 134 propuestas presentadas, (ver: <http://www.premiosantillana.com.co/2017.php>)
 - Alianzas con personas de la comunidad territorial quienes brindan su apoyo para diversas actividades del proyecto, en especial para los recorridos por el territorio rural.
 - Participación de la experiencia en: “Expediciones Pedagógicas Nacionales”, Cartagena, Colombia; “Escuela Internacional de Posgrado en Educación” Clacso - Universidad de la Salle; Semillero Ambiental por el Territorio de Ciudad Bolívar; Aula

Ambiental de ASOPASQUILLITA; “Expedición pedagógica por las memorias del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela” como experiencia anfitriona en el territorio de la localidad 19 e integrante del equipo expedicionario a Sumapaz, (ver: <https://www.youtube.com/watch?v=DVjlAcGQ6Gk>)

- Atención en la Maloka a personas, entidades e instituciones, como la Secretaría de Ambiente, la SED, Universidades Distrital, Nacional y Pedagógica, comunidades ancestrales y campesinas, lo mismo que de otras instituciones educativas distritales, movimientos y redes docentes; además de nuestras amistades personales.⁴

Estas estrategias y acciones desarrollan al tiempo que aglutinan los siguientes componentes del proceso:

Promoción: mediante una praxis de formación permanente en capacidades ciudadanas para el ejercicio de los derechos humanos en la vida escolar que trascienda las aulas de clase, para llegar a las familias de la mayor cantidad de estudiantes. Este componente permite a cada estudiante desarrollar y compartir sus conocimientos del contexto, observar de manera crítica las dinámicas de convivencia y, desde la comprensión, análisis y discusión de ellas, elaborar propuestas para transformarlas.

Prevención: con acciones que han permitido modificar actitudes y hábitos que puedan vulnerar el desarrollo de la convivencia y el buen vivir, en las que se han desarrollado encuentros, diálogos, conversatorios y debates sobre diversas situaciones frente a las cuales cada estudiante vincula sus experiencias de vida y expresa su opinión, de acuerdo con la comprensión y empatía que suscita cada ejercicio.

Atención: a través de Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica, apoyando direcciones de curso, Orientación Escolar, Coordinación y Rectoría, con soporte legal en el Manual de Convivencia y la normatividad distrital, nacional e internacional vigente. Estos equipos además son el soporte fundamental para la organización, desarrollo y evaluación de las actividades en la Maloka, los recorridos por el territorio ru-

4 Estos lazos de amistad explican que, aunque el material gráfico y fotográfico sea parte del proceso colectivo de las autoras de este texto, también contamos con la valiosa colaboración de las fotógrafas Milena Amaya Izquierdo y Paola Penagos López.

ral, el Festival del buen vivir, por la amistad la paz y la reconciliación, y la conformación, elección y gestión del Gobierno Escolar. También se han diseñado guías para las familias que involucran situaciones de convivencia escolar, familiar y social, con las que se propicia el intercambio de saberes entre quienes conforman el núcleo familiar de cada estudiante y la institución.

Seguimiento: mediante encuestas y evidencias audiovisuales que han permitido medir la percepción de la comunidad educativa sobre la conformación, elección y gestión del Gobierno Escolar, lo mismo que las otras estrategias y actividades del proyecto. Así mismo, realizamos reuniones semanales del equipo docente que lidera el proceso, al igual que encuentros periódicos y talleres de formación a los Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica.

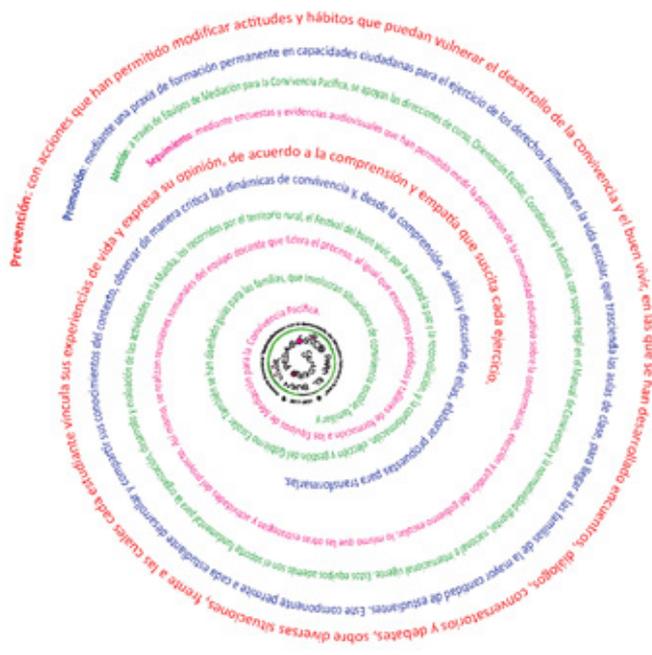


Figura 1. Componentes del proceso.

Dicho sendero se vivencia en cuanto praxis senti-pensante que reúne diferentes formas docentes de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para potenciar lo mejor de ellas y repensar sus aspectos problemáticos. Así, éste se ha ido constituyendo en un lugar físico y un espacio simbólico donde convergen realidades e imaginarios que se sustentan en “respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado” (Villagómez y de Campos, 2014,9). En resumen, los espacios reales y simbólicos que hemos desarrollado, y sobre los que recién empezamos nuestro proceso de sistematización son:

1. **Maloka:** como punto central de encuentro del sendero, cada día cobra más importancia para la comunidad educativa en general y, en especial, para las y los estudiantes que la consideran un referente de sus vidas en el colegio. Es un espacio físico cargado de simbolismo, donde convergen enseñanzas de nuestros antepasados aborígenes con anhelos de cada integrante de la comunidad que participa de su cuidado y potenciación. En ella, se hacen actividades académicas de aula y extracurriculares. También se intercambian saberes con los Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica y personas e instituciones que nos visitan. Su adecuación y mantenimiento es un trabajo colectivo. Es un sitio utilizado por la comunidad territorial los fines de semana, para recreación de niñas y niños.



Figura 3. Manos que cuidan la Maloka, 2018.



Figura 4. Pachito e Iván, cuyas manos cuidan la Maloka, 2018.



Figura 5. Adecuando la Maloka para el III Festival del Buen Vivir, 2018.



Figura 6. Atendiendo visitas externas, 2019.



Figura 7. Cuidando la Maloka durante las clases, 2018.

2. **“Festival del Buen Vivir, por la amistad, la paz y la reconciliación”**: en tanto espacio de encuentro para la vivencia festiva de deberes y derechos con la comunidad educativa y territorial, se realiza cada 21 de septiembre (Día mundial de la paz) o en la fecha más cercana a ésta. En él se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje mediante actividades lúdico-recreativas y reflexivas que involucran corporalidad, alimentación saludable, equidad de género, derechos humanos, cuidado del ambiente, musicoterapia, vacunación contra la violencia, representaciones teatrales, musicales y dancísticas. Siempre con el apoyo de diversas personas e instituciones de la comunidad educativa y territorial.



Figura 8. Terminando la adecuación de espacios del III festival, 2018.



Figura 9. Decorando la Malokiña, mascota del Festival, 2018.



Figura 10. Grupo de danzas Las Alpargaticas, estudiantes rurales del colegio, III festival, 2018.



Figura 11. Grupo de danzas Los Viejitos Parranderos, habitantes del corregimiento Pasquilla, III festival, 2018.



Figura 12. Corporación escénica DC Arte: obra *La Gangarilla-El tablado de los juglares*, III festival, 2018.



Figura 13. Vacunación contra todas las formas de violencia, III festival, 2018.



Figura 14. Valores de Buen Vivir, ciclo 3 contextual, III festival, 2018.



Figura 15. Estudiantes IED Nueva Esperanza, visitantes III festival, 2018.



Figura 16. Cartografía evaluativa del III festival, 2018.



Figura 17. Bailes típicos, Estudiantes Rural Pasquilla, II festival, 2017.



Figura 18. Bailes modernos, Estudiantes Rural Pasquilla, II festival, 2017.



Figura 19. “Baila, conmigo”, I festival, 2016.

3. Gobierno Escolar: estrategia activa, participativa y autorregulada, en la que se vivencian valores de Buen Vivir mediante diferentes estilos de liderazgo, empatía y compañerismo, que han permitido empoderarse, para participar en los diferentes Consejos, Equipos y Comités. Cada año se realiza una campaña respetuosa que ha incluido siempre debates donde se escuchan las propuestas de cada candidatura y se exige adecuada representación de derechos y condiciones favorables para el cumplimiento de deberes. Se tiene como distintivo una ruana de lana para Cabildo, Personería y Contraloría, lo mismo que botones para cada integrante del Consejo Estudiantil.



Figura 20. Veeduría electoral, 2019.



Figura 21. Símbolos del Gobierno Escolar, 2018.



Figura 22. Posesión del Gobierno Escolar, 2018.



Figura 23. Debate campaña elecciones Gobierno Escolar, 2017.

4. Recorridos por el territorio rural: son espacio-tiempos de apropiación y vivencia de la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar, con liderazgo de los Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica. Se desarrollan a pie y, mientras se realizan, se reflexiona sobre producción de alimentos en el campo, características de flora y fauna del lugar y la importancia de sus habitantes. Además, se comparte alimentación saludable adquirida con recursos del proyecto y la colaboración de personas de la comunidad que producen y preparan fresas, uchucas, queso, bocadillos, mantecadas, arequipe, yogurt, arepas, empanadas y agua de panela. Se hacen con el apoyo de integrantes de la comunidad territorial. En especial, Janeth Táutica, Manuel Rodríguez y familiares; Gabriel Díaz y Fernando Porras, de la Asociación de Turismo Rural Comunitario; Felipe Gómez, Doña Efi y demás familiares; Lucy Otálora y sus hermanas quienes, junto a doña Trinidad Gil, son la personificación de la fortaleza de las mujeres campesinas.



Figura 24. Recorrido Pasquilla- Pasquillita, Encuentro entre sedes, 2018.



Figura 25. Recorrido finca El Ruby, Rural Pasquilla, 2018.



Figura 26. Visita al cultivo de fresas de Janeth Táutiva y familia, Pasquillita, 2017.



Figura 27. Recorrido a Peñas Blancas, rívera río Tunjuelo, con Asociación de Turismo Rural Comunitario Bogotá, 2016.

5. Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica (EMCP): espacios para compartir saberes sobre Resolución Pacífica de Conflictos como parte del Buen Vivir. En 2016 los integraban dos estudiantes por cada curso, con distintivo de botón y manilla del sendero. En 2017 se definió conformar equipos con dos líderes de 5° a 11° y su grupo de apoyo, teniendo como distintivo un poncho adornado con los logos del colegio y el proyecto. Primaria: dos líderes de 5°, con estudiantes de Preescolar a 4°, como apoyo. De 6° a 11°, cada curso tiene dos líderes y como apoyos estudiantes que quieran participar. De 6° a 8° se constituye el equipo del ciclo Contextual y de 9° a 11° el de ciclo Proyectivo. Los equipos de Contextual y Proyectivo desarrollan trabajo de madrinazgo y padrinazgo en lecto-escritura y recorridos por el territorio con estudiantes de Primaria (ciclos Exploratorio y Conceptual), como mecanismo concreto de construcción de ciudadanía, convivencia pacífica y Buen Vivir. Desde 2016 tienen como distintivo un poncho con el logo del Sendero Pedagógico.



Figura 28. Alimentación saludable en la Maloka, 2017-2018.



Figura 29. Debate sobre el basurero doña Juana, sede Pasquillita, 2018.



Figura 30. Integración EMCP, primaria, Jornada Mañana, 2018.

Afinando la sintonía, para volver a empezar

Después de varios años de iniciada la práctica y como parte de esta primera aproximación a la sistematización para transformarla en experiencia, se hace necesario continuar potenciando a cada integrante de la comunidad educativa y territorial como sujeto político, histórico, autónomo y solidario; como persona crítica, responsable y creativa, que se comprometa con la protección y respeto del territorio, los recursos naturales y la identidad cultural. Además, se precisa fortalecer los procesos de visibilización y participación en eventos académicos institucionales, locales, distritales, nacionales e internacionales, que incluyan estudiantes, docentes y personas del territorio rural. De igual manera es importante mejorar la colectivización de los procesos de sistematización, difusión y reproducción en diferentes entornos, incluso fuera de la escuela, robusteciendo liderazgos y alianzas sociales, para mayor conceptualización y proyección de la misma.

La importancia de garantizar la continuidad y réplica de esta experiencia más allá de la institución, radica en que ha mostrado efectividad con estrategias como la Maloka, el festival, los equipos de mediación, el impulso permanente a la participación democrática y los recorridos por el territorio, que están permitiendo a cada integrante de la comunidad tener una visión crítica sobre las realidades y posibilidades que ofrecen los territorios rurales y urbanos, tanto para el disfrute como para la transformación de distintas problemáticas y limitaciones sociales que en éstos se vivencian.

En ese sentido, es fundamental seguir sumando experiencias docentes, estudiantiles, campesinas y ancestrales, alrededor del Buen Vivir y el modelo dialogante, como aporte para la transformación de discursos, dinámicas y estrategias de convivencia, que revelan cómo podemos trascender desde la escuela e incidir en las relaciones familiares de nuestras comunidades. Para ello, es primordial que el Estado garantice recursos materiales e inmateriales que aseguren la continuidad y sostenibilidad de procesos pedagógicos en una educación pública, gratuita y de calidad, como aspecto esencial para la construcción de una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias.

Referencias

- Basagoiti, M., Bru, P., y Lorenzana, C. (2001). *Investigación Acción Participativa* (IAP de Bolsillo). Madrid, España: ACSUR-Las Segovias.
- Crespo, C. (2015). Nuevos sentidos y alternativas para la educación en contextos de transformación. Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región. *Revista Educación y Ciudad*, n.29, pp. 39-48.
- Concejo de Bogotá. (21 de agosto de 2015). *Por el cual se establece el Día del Cabildante Estudiantil, se crea la Mesa Distrital de Cabildante Estudiantil y se dictan otras disposiciones*. [Acuerdo 597 de 2015].
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Fernández Nadal, E. (2016) Pensadoras latinoamericanas. Aproximaciones a las filosofías críticas de Ivone Gebara, Silvia Rivera Cusicanqui y Francesca Gargallo”. *Revista Realidad*, n.148.
- Instituto de Estudios Urbanos. (2018). Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. Documento “*Política Educativa para la Bogotá Rural*”. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Ortiz, M., y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, v.17, n.4, pp. 615-627.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde abajo.
- Villagómez, M. S., y de Campos, R. C. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad Revista de Educación*, v.9, n.1, pp. 35-42.

El reto de remediar el Planeta

Claudia Helena Sierra Nova¹

Resumen

La didáctica y praxis pedagógica del docente de educación ambiental se ve altamente influenciada quizá más que en otras áreas por su formación, estilo de vida y modo de ver el mundo. De hecho, de eso depende en gran medida la creatividad en el uso de recursos disponibles y la forma en que los pone al servicio de la comunidad en la cual se desempeña. Consiente de su papel en el universo de los estudiantes y de que lo que transmite entra a competir con lo que los *influencers* les dicen, debe mantenerse actualizado no solo a nivel disciplinar sino también a nivel tecnológico. Debe ser capaz de orientar a los estudiantes en la verificación de información y el análisis crítico, así como desarrollar en ellos habilidades de pensamiento que les permitan discernir sobre la cada vez más diversa cantidad de información de la que disponen globalmente.

De la educación ambiental se espera una transformación personal, social y del entorno, que solo es posible y permanente cuando se comprende el fundamento que rige cada proceso lo que permite la formulación, propuesta y puesta en marcha de soluciones a problemas reales que tengan en cuenta la disposición y buena actitud de esta generación hacia el cuidado del medio ambiente. También son importantes los presaberes y saberes ancestrales que les han sido transmitidos por generaciones y su habilidad con el uso de herramientas tecnológicas. La experiencia pedagógica “Remedios para el planeta” hace uso de todo esto bajo el enfoque Aprendizaje basado en el reto desarrollado por Apple, motivando al estudiante hacia la investigación y el desarrollo de proyectos

1 Ingeniera Agrícola, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Ambientales, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Docente Ciencias Naturales y Educación Ambiental Colegio La Gaitana IED.

en casa y en su comunidad en la que además de solucionar problemas eduque mediante el ejemplo y socialice los resultados haciendo uso de herramientas TIC. El resultado no podría ser más alentador, jóvenes mediadores y remediadores con propuestas viables, económicas y fáciles de implementar para el manejo de residuos, para dar valor de uso a las especies florísticas locales y para contagiar a sus pares en el cuidado y preservación del entorno.

Palabras clave: Remediar, reto, pensamiento crítico, educación ambiental, biotecnología.

El reto de educar en ciencias

Nacer y crecer en una zona con gran riqueza natural y problemas de sobreexplotación de recursos, formarme en ciencias y ejercer en el ámbito de la transferencia de tecnología, encontrar limitaciones en el ejercicio de la ingeniería dada la poca o nula contemplación desde el sector productivo y académico por el cuidado y preservación de los recursos, tener el deseo de contribuir para mejorar la vida de los demás sin detrimento del entorno, ver este propósito en un sueño. Todo esto marcó el inicio de mi ejercicio docente, sin embargo el paso de los años me ha mostrado que los estudiantes del colegio La Gaitana IED, no solo están ávidos por el aprendizaje disciplinar, sino que al hacer parte de una sociedad herida, engañada, manipulada, lastimada, emocionalmente analfabeta, con familias disfuncionales, carentes de afecto, quizá lo que más demandan es precisamente un lugar seguro, tranquilo, un ambiente amable donde sus ideas sean consideradas y donde se les reconozcan sus talentos; a veces solo necesitan un abrazo, un comentario positivo, un consejo para manejar las emociones.

Ayudarles a tejer una red en la que las fibras del ser, el hacer y el tener les ayuden a desarrollarse como seres humanos integrales no es tarea fácil. Más aun considerando la lista de aspectos a tener en cuenta, tales como los estándares sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional. Educarlos para un mundo que aún no existe, reconocer que la tecnología avanza vertiginosamente y con ello los estilos de vida, los problemas ambientales y la mentalidad de los jóvenes, experimentar diariamente los problemas convivenciales, las dificultades académicas, la falta de recursos de los estudiantes y la deficiente gestión de los recursos en las instituciones educativas; todo esto desmotiva y a la vez reta, pero quien

decide ejercer la docencia en el sector público sabe que debe echar mano de su creatividad para resolver estos y otros dilemas.

Debido a esto mi rol como docente está en permanente evolución, así como mi dinámica, didáctica y discurso. Este artículo es la evidencia de la transición de docente guía y facilitador a docente influenciador y *coach*, consciente de que diariamente debo ayudar a empatizar con formas alternas de ver las cosas (Elder, 2003), procuro mantenerme actualizada disciplinar y pedagógicamente, desde el inicio de mi ejercicio he tenido la consigna de aprender haciendo y esta frase tiene mayor importancia y coherencia cuando se trata de educación ambiental, además por experiencia propia sé que el contacto con la naturaleza permite transformar el ser a nivel neurológico (neuroplasticidad), sana, remedia y ayuda a establecer vínculos con el medio que son evocables y que deberían ser aprovechados en beneficio del desarrollo emocional de los estudiantes.

El reto de promover un espíritu crítico en educación ambiental

Como la educación ambiental es un acto político, basado en valores para la transformación social (Rio de Janeiro, 1992), favorecer el pensamiento crítico en los jóvenes les ayuda a generar argumentos bien fundamentados que los transforman a ellos, a sus familias y a la comunidad y que pueden desencadenar la transformación del sistema (Freire, Faundez, 1986). Ese es quizás el fin último de la educación, en general, nuestra calidad de vida y de lo que hacemos depende del pensamiento crítico, y la evidencia está en las decisiones acertadas o no que tomamos a diario basados en nuestras circunstancias y habilidades de pensamiento.

De hecho, para tratar de dar solución a problemas reales relacionados con el medio ambiente efectiva y eficientemente, según hemos verificado docente y estudiantes en el aula, debemos hacer uso de algunos elementos del pensamiento (Elder, 2003). Antes de intervenir de forma práctica, y a partir de un propósito, nos cuestionamos, buscamos información que interpretamos, inferimos y definimos unos supuestos, contemplamos las implicaciones y consecuencias, tanto del problema, como de la posible solución teniendo en cuenta diversos puntos de vista, y este proceso es efectivo al potenciar entre los estudiantes habilidades como: el análisis, la autorregulación, la explicación, la inferencia, la

evaluación y la interpretación (Facione, 2015), habilidades propias de un “espíritu crítico” como el que tienen los jóvenes.



Figura 1. Estudiantes del Colegio La Gaitana IED, líderes ecológicos de la institución.

Ahora bien, la mayoría sino todos los problemas ambientales que demandan pronta solución han sido ocasionados por el estilo de vida poco sostenible del hombre y, por ello, actualmente la educación ambiental se concentra en el cambio social y el modelo de desarrollo a diferencia del pasado en el que se concentraba en la transmisión de conceptos aislados de orden físico, biológico o ecosistémico que si bien son importantes, se abordan ahora como parte del proceso de aprendizaje cuando éste se lleva a cabo en contexto. Para ello es clave que se contemplen conceptos como territorio (más allá de lo geográfico) y sostenibilidad (más allá de lo ambiental o económico), haciéndolos transversales a los ámbitos social, político y ético entre otros. Solo de esta forma la solución al problema ambiental resulta realmente holística.

Así las cosas, la sociedad actual demanda un nuevo ecociudadano (Sauve y Asselin 2017, Limon, 2008) global cuyos valores traspasen fronteras y le permitan desarrollarse de forma sostenible durante su vida sin distinción del territorio en el que habite. Un ecociudadano capaz de tomar decisiones de consumo responsables y de asumir el efecto de sus acciones diarias en el entorno incluyendo a los demás ciudadanos. Y es precisamente la consideración del “otro” la que justifica la importancia de actuar en y por la comunidad, teniendo en cuenta que muchas de nuestras acciones transforman porque educan y sirven de ejemplo,

generan cuestionamientos éticos e incluso son una oportunidad para despertar nuestra curiosidad científica y la de quienes nos rodean.

También es clave en esa consideración del otro, el reconocimiento de saberes ancestrales, regionales y familiares, muchos de ellos verificados desde el punto de vista científico y otros potenciales focos de estudio e investigación desde el ámbito experimental y procurar que dialoguen con lo aprendido en el aula. Por años ha existido una permanente dicotomía en educación ambiental entre ecología y ecologismo, pero, en lugar de generar y estimular discrepancias se deben tratar de dar a conocer sus ámbitos y fundamentos desde la escuela. La ecología, como ciencia, puede aportar el sustento científico y el ecologismo aporta como movimiento social, la inspiración para provocar cambios de comportamiento y modificar así patrones de consumo. Si se conoce el fundamento científico es más fácil establecer relaciones de causalidad y por ende apelar a la razón al definir algunas estrategias de educación ambiental, resulta interesante usar esta heterogeneidad a favor del proceso de formación para enriquecerlo y favorecer la inclusión en el aula.

Para acceder a información de carácter científico en el aula nos valemos de algunas tecnologías de la información y es importante la permanente deconstrucción del saber dado el constante bombardeo de información y experiencias, muchas de ellas significativas y otras carentes de sustento científico, al que están expuestos los jóvenes en sus redes sociales. Se requiere entonces un proceso racional y reflexivo (Ennis, 2011) para seleccionar, contrastar y usar como insumo de nuestro discurso la información de la que diariamente disponemos, con mente abierta para discernir con claridad entre información netamente viral como las fake news, información con soporte científico, opiniones personales, y otras posibilidades.

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR)

Actualmente incorporo en mi praxis y como herramienta fundamental de la experiencia pedagógica Remedios para el Planeta, el Challenge Based Learning (CBL) que es un enfoque pedagógico desarrollado por Apple en 2010 como resultado de un trabajo cooperativo con expertos en educación. Este enfoque está diseñado para ser intuitivo y permitir la aproximación desde diferentes perspectivas, se apoya en que los retos o desafíos generan emoción y estimulan la acción (The Challenge Institut,

2018) a través de la cual se aprende a nivel profundo sobre un tema. De esta forma los estudiantes dan solución a problemas reales haciendo uso de la tecnología en todas las etapas del proceso, desde la investigación hasta la comunicación y publicación de resultados.



#PlantaUnÁrbol.

Figura 2. A través de los retos los estudiantes llevan el conocimiento a la comunidad.

La implementación de ABR tiene tres fases (The Challenge Institut, 2018):

1. Participación: es clave que el desafío sea convincente para lograr atrapar y motivar al estudiante. Inicialmente el docente lo plantea para que sea controlable. El rol del docente es coach y coinvestigador, pero a medida que los estudiantes adquieren confianza y experiencia, ellos mismos formulan y delimitan los desafíos.

2. Investigación: el desafío debe estar contextualizado, cercano a la realidad de los estudiantes y debe propender por la solución a un problema de su entorno. Además, deberá ser viable y sostenible para que traspase el aula y sea acogido por la comunidad.

3. Actuación: en desarrollo del desafío se debe combinar y hacer evidente el deseo de modificar una situación con el conocimiento del fundamento teórico que justifique hacerlo.

En el ABR se rompe la estructura jerárquica de la institución, pues cualquier miembro de la comunidad educativa puede ser maestro o alumno. Es clave una mente abierta a nuevas ideas y un espacio para la discusión y reflexión permanente. La adecuada definición del desafío brinda espacio y libertad para fracasar, recibir retroalimentación e intentar una y otra vez la ralentización intencional del pensamiento crítico y creativo, garantizando la participación de todos los estudiantes y brindándoles la oportunidad de un pensamiento profundo (The Challenge Institut, 2018).

El reto de solucionar problemas reales

A través de “Remedios para el Planeta” que surgió como proyecto de aula pero que ha evolucionado en una experiencia pedagógica transversal y transformadora dentro y fuera del aula, se plantean algunos retos a los estudiantes del Colegio La Gaitana IED, como la siembra de un árbol (*#plantatree*), la colecta de residuos en zonas públicas (*#trashtagchallenge*), y la recolección de colillas de cigarrillo (*#fillthebottle*), que los motivan a desarrollar competencias científicas como la observación, reconociendo su territorio. También se desarrolla la experimentación a través de la cual se sensibilizan con las problemáticas locales promoviendo una conciencia social y ecológica al interior de su familia y en la comunidad. Se desarrolla en igual medida, la consulta de información que requirió un conocimiento de las fuentes confiables de información, la reflexión y análisis durante el proceso y de los resultados. De esta manera, se les facilitó proponer y ejecutar soluciones tanto como la socialización en la que emplean sus habilidades comunicativas. Habilidades que en algunos casos los condujeron a la influencia (*influencers*) y educación de sus pares y comunidad, pues mediante el uso de tecnologías de la información y redes sociales se unieron a tendencias globales con jóvenes de otros lugares del mundo con quienes conforman una red de líderes y descubren que tienen en común el interés por contribuir con el cuidado y preservación de los recursos.



Figura 3. Jóvenes de grado 11 aceptaron el reto #basurachallenge

Se trata de ayudar a formar a la próxima generación de innovadores sociales que usen su creatividad y talentos para “remediar el planeta”, a través de la intervención o mediación y desde la búsqueda y propuesta de una o más alternativas de solución a problemas de su comunidad sin que esto les represente un sacrificio sino más bien un estilo de vida.

El reto de usar biotecnología en la escuela

En el laboratorio de Bioprocesos del Colegio La Gaitana IED, usamos herramientas biotecnológicas para la transformación de materias primas en productos de consumo diario como queso, mermeladas, confites y bocadillos. La manipulación de alimentos demanda del estudiante conocimiento de protocolos y riesgos y les ayuda a reconocer la riqueza y potencial de uso de los recursos con los que contamos en la región.

El uso frecuente de estos productos sin aditivos químicos los motiva hacia la alimentación saludable y la colaboración que reciben en casa por parte de sus padres y familia los lleva a indagar sobre los saberes tradicionales la soberanía y seguridad alimentaria. El resultado de esta fase es un estudiante más consciente de la sostenibilidad de los productos que consume. El estudiante se hace consciente de que al desarrollarlos y/o

consumirlos se debe considerar el ciclo de vida del producto y que para su fabricación y comercialización no deben resultar afectado el medio ambiente considerando al hombre como parte importante del sistema.



Figura 4 y 5. Productos desarrollados por los estudiantes del colegio La Gaitana y nuevas materias primas para productos innovadores.

La permanente experimentación reta a los estudiantes a desarrollar productos innovadores a partir de materias primas conocidas, también a hacer uso de residuos que habitualmente se desperdician. Recientemente, y bajo la consigna zero waste, han desarrollado materiales como mascarillas, postres, papel y aderezos entre otros, con los que además de generar dinero logran remediar al reducir el impacto del proceso productivo en los ecosistemas.

Sin embargo, los daños que se generan en la industria y en la vida diaria, reta los estudiantes a buscar soluciones viables, económicas y de fácil implementación. Una adecuada consulta en fuentes como artículos científicos, bases de datos y Journals les ha generado curiosidad por

entender procesos como la biodegradación y a partir de allí, de técnicas de remediación mediante las cuales se logran remover sustancias contaminantes de agua, suelo y plantas.



Figura 6. Manifestación artística de las preocupaciones de los estudiantes del Colegio La Gaitana IED.

Hasta ahora, junto con los estudiantes hemos realizado una consulta del potencial de remoción que tienen algunos recursos ecosistémicos presentes en los humedales Juan Amarillo y La Conejera que ocupan una importante área en la localidad de Suba. Han sido declarados sitios Ramsar por su importancia ecológica y que además rodean la institución, lugares que son visitados por ellos y sus familias con poca frecuencia por desconocimiento de la riqueza que allí se esconde y de los beneficios para el desarrollo físico, emocional y mental que guardan. Por esta razón, es importante promover su cuidado y preservación a través de experiencias como “Remedios para el Planeta”.

Referencias

Apple Inc. (2010). *Challenge Based Learning A Classroom Guide*.
https://images.apple.com/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf

Ennis R. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, University of Illinois Last Revised. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Facione P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf

Freire P y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora

Jiménez R. y Wamba A. (2003) ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales?: Obstáculos en profesores de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v.17,n.1, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

Limón, D. (2008). *Ecociudadanía: participación, ética y perspectiva de género*. Consejería de Medio ambiente. Junta de Andalucía. Sevilla

Meira C. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, 8, pp. 20-21.

Paul R. y Elder L. (2003), *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*, Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Ruiz O. y Francisco J. (2007). Modelos Didácticos Para La Enseñanza De Las Ciencias Naturales, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, v.3, n.2 , Universidad de Caldas, Manizales, Colombia

Sauvé, L. y Asselin, H. (2017). Educar para la ecociudadanía: contra la instrumentalización de la escuela como antesala del «mercado del trabajo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, v.29, n. 1, pp. 217-244. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu291217244>

Sosa C. (1989). *Educación ambiental y participación ciudadana*. Salamanca: Amaru Ediciones.

Portal Rio+20. (1992). *Tratado de Educación ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*. <http://rio20.net/documentos/tratado-sobre-educacion-ambiental-para-sociedades-sustentables-y-responsabilidad-global/>

The Challenge Institut. (2018) *Challenge Based Learning*. <https://www.challengebasedlearning.org>

La Huerta produce con-Ciencia

Claudia Bibiana Barragán Sierra¹
Mónica Alejandra Pachón Solano²
Zaira Carmenza Restrepo Orjuela³

Resumen

La experiencia *La huerta produce con-Ciencia* que se desarrolla con estudiantes de primaria en el colegio Tomás Carrasquilla IED, pretende formar seres humanos conscientes de su papel en la transformación del planeta en coexistencia hombre-naturaleza. Para ello, se hace necesario implementar prácticas agrícolas que involucren la tecnología de la empatía, que a través del trabajo en la huerta en el círculo de la palabra, con la selección y clasificación de las plantas presentes, la aleopatía, el control biológico y la producción de abono, permitan elaborar aceites esenciales de alta de alta calidad, entre otros productos orgánicos naturales y crear sesiones de aromaterapia. Estas actividades a su vez afianzan el conoci-

-
- 1 Licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Ciencias Ambientales, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc (México). Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Tomás Carrasquilla IED, Barrios Unidos, Bogotá – Colombia. Contacto: bibarsi.2001@gmail.com
 - 2 Licenciada en Química, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia en Química, Universidad Pedagógica Nacional. Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Tomás Carrasquilla IED, Barrios Unidos, Bogotá – Colombia. Correo electrónico: mapachons@educaciónbogota.edu.co
 - 3 Licenciada en Educación Pre-escolar, Universidad de San Buenaventura. Especialista en Informática Educativa, Universidad Antonio Nariño. Psicóloga, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Tomás Carrasquilla IED, Barrios Unidos, Bogotá – Colombia. Correo electrónico: zairarestrepo06@yahoo.es

miento propio, pues los niños pueden realizar una introspección en la que se reconocen como sujetos con fortalezas y debilidades, protagonistas del desarrollo social, como seres que promueven una sana convivencia y el cuidado ambiental. Lo anterior con el fin de aceptarse desde el ser y construir acciones en pro del reconocimiento de los saberes ancestral, tradicional y científico.

Palabras clave: Conciencia, convivencia, educación ambiental, empatía, ser.

Introducción

El proyecto parte del cuestionamiento de los estudiantes de primaria, pertenecientes al Colegio Tomas Carrasquilla IED, ubicado en la ciudad de Bogotá distrito capital, localidad de Barrios Unidos, barrio Simón Bolívar, que cuenta con dos sedes contiguas (Sede A: administrativa y bachillerato. Sede Primaria) y atiende estudiantes de estratos 2 y 3 principalmente de la localidad en que se encuentra ubicada y Suba. Su proyecto educativo institucional se titula “*Comunicación, Tecnología Y Calidad De Vida*” y enmarca el proyecto ambiental educativo (PRAE) “*Apropiación de valores ambientales en la comunidad tomasina para una cultura del cuidado*” esto de acuerdo con las problemáticas ambientales detectadas en la institución, dentro de las que se destacan el mal manejo de las basuras, el mal uso de los servicios públicos y la falta de valores y actitudes de conservación de la naturaleza.

Este es el resultado de 3 años de trabajo individual que ha permitido adquirir experiencias enriquecedoras en la formación ambiental de los niños que van a transformar el mundo en el presente y futuro del planeta. Por este motivo, en este contexto se han desarrollado acciones de siembra, germinación, elaboración de herbicidas naturales y abono orgánico con residuos recolectados en el colegio y elaborados por las lombrices, participaciones que fortalecen los valores y la construcción de conciencia ambiental.

Se ha logrado un gran éxito al permitir a los niños el contacto directo con la vida en la huerta escolar. Consideren el impacto que tiene el entorno en el cual se aprende. Resaltamos que aquí se comparten y multiplican los conocimientos de manera espontánea. Podemos decir que es un lugar ideal lleno de experiencias que enriquecen los procesos

académicos partiendo del goce y una alta motivación, sin que el niño se vea forzado a alcanzar unos logros propuestos por el sistema educativo, sino que es él mismo quien construye su propio conocimiento. Por lo tanto, se convierte en protagonista del acto pedagógico al hacer uso de buenas prácticas agrícolas y desarrollar actividades que contribuyen al cuidado del medio ambiente. Además, se observa la posibilidad de vivir de manera más sana y valorar cada una de las posibilidades del uso de los productos allí cosechados.

Al ser altamente significativa esta práctica agrícola escolar, el docente se puede valer de ella para integrarse a otras áreas que también ocupan un lugar importante en la vida del niño como es el uso de la tecnología a la que se tiene acceso desde temprana edad. La escuela no debe pretender adaptarse mecánicamente a los nuevos tiempos, los debe tener en cuenta e integrarlos con los procesos de aprendizaje y propiciar el conocimiento necesario para hacer uso de esta tecnología sin apartarlos de la formación del ser humano hijo de la tierra y protector de la naturaleza. Es por esta razón que la tecnología de la empatía proporciona la oportunidad de expandir la experiencia educativa a través del uso de medios al alcance de los niños como celulares y Tabletas que integren a la comunidad educativa. Sin dejar de lado las prácticas agrícolas ancestrales y la conexión con el planeta, al poner al servicio de nuestra huerta escolar el uso de estos dispositivos tecnológicos avanzamos en aprendizajes como la identificación de plantas a través de lectura de códigos o la posibilidad de una visita digital.

Teniendo en cuenta lo anterior se propone, en el marco de la educación en ciencias y ambiente el objetivo de fomentar la conciencia ambiental en los niños. Partimos del conocimiento del ser como parte de la naturaleza, implementando estrategias agrícolas mediadas por la tecnología de la empatía que permitan obtener productos orgánicos de alta calidad. Pretendemos formar al niño en una filosofía responsable por la mejora del medio ambiente que lleve a proteger los recursos naturales y los ecosistemas propios de su entorno. Lo anterior a partir del reconocimiento de las características por las cuales se pueden clasificar las plantas taxonómicamente, para organizar la producción y mejorar la sostenibilidad de la huerta, la elaboración de productos naturales a través del uso de los materiales cosechados para brindar un acercamiento directo al estudiante. Lo anterior a través de estrategias metodológicas mediadas por la tecnología que permitan desarrollar su capacidad multisensorial,

es decir, que utilicen todos sus sentidos al acceder a la información y puedan transmitir su conocimiento haciendo uso de elementos táctiles y kinestésicos que estimulan los sentidos de la vista y el oído.

Educación ambiental en la construcción del ser

El estudio de la Educación Ambiental aporta a la construcción de ciudadanía y reconocimiento propio en interacción con procesos naturales como la germinación, crecimiento y cultivo de plantas. Por esta razón, muchos han sido los conceptos que a través del tiempo y la literatura se han establecido con respecto a la educación ambiental, algunos orientados a intereses económicos y políticos, otros culturales y sociales, consensuados a partir de las reuniones de líderes mundiales en congresos y seminarios, de los cuales se han definido conceptos que abarquen la educación ambiental como la que explicita Guimarães en 1995 establecida en Bogotá desde 1976, refiriéndose a ella como:

“Un instrumento de toma de conciencia del fenómeno de subdesarrollo y de sus implicaciones ambientales, que tienen la responsabilidad de promover estatutos y de crear condiciones para enfrentar las problemáticas eficazmente” (p. 18)

Si bien la definición se orienta a la responsabilidad del Estado con el establecimiento de políticas públicas con referencia al ambiente, sin la consolidación de ciudadanía responsables a partir de la educación, es imposible que estas lleguen a feliz término. En este sentido y teniendo en cuenta las diferentes vertientes que caracterizan la educación ambiental, se desarrollan actividades en el marco del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) que le permiten al estudiante recuperar el papel del hombre con respecto al ambiente de tal manera que sea un compromiso no coercitivo, sino que por el contrario se caracterice por iniciativas renovadas que deconstruyan el papel de cada persona frente al cuidado del medio ambiente.

El proceso conservacionista o recursista al que se han limitado las actividades de la escuela en el último siglo, se caracteriza por el predominio de acciones que responsabilizan al hombre de conservar los recursos de acuerdo con su escasez en diferentes lugares del mundo, en donde el agua, aire o suelo no tienen el mismo valor. Esta situación ha comenzado a desatar guerras “al constatar las primeras señales de agotamiento de

los recursos después del «boom» económico de la postguerra mundial de mediados del último siglo en los países desarrollados” (Sauve, 2004, p.4). Este tipo de iniciativas ejemplificadas por la conocida aplicación de las “3R” o la gestión ambiental no tiene la repercusión que se espera, por lo tanto, ha de ser la educación ambiental un saber que parta desde una epistemología ambiental como “una política del saber que tiene por finalidad dar sustentabilidad a la vida” (Leff, 2012, p. 2).

Enfatizamos en los procesos de preservación de la vida desde un equilibrio dinámico con la muerte como proceso natural, acudiendo al reconocimiento de valores sociales de diferentes culturas y sus significados poblacionales, cosmovisiones de grupos indígenas resistentes, saberes populares que partan de la comunicación con los abuelos en concordancia con el conocimiento científico y su relación con las prácticas agrícolas tradicionales. De esta manera se recupera la formación del ser, y para ello es relevante el logro de objetivos en torno al saber ambiental, no solo desde la expresión “verde” sino desde la sensibilización y el desarrollo de la identidad.

Desde esta perspectiva, se desarrolla un proyecto basado en la educación ambiental para la vida y desde el reconocimiento del hombre como parte de la naturaleza y no como un ser superior a ella, aplicando enfoques prácticos a partir de “la investigación-acción, cuyo objetivo esencial es el de operar un cambio en un medio (en la gente y en el medio ambiente) y cuya dinámica es participativa, implicando los diferentes actores de una situación por transformar. En educación ambiental, los cambios previstos pueden ser de orden socioambiental o educacional” (Sauve, 2004, p.16). Los procesos desarrollados desde la implementación de esta corriente en la formación del ser permiten su conexión con el Oikos, sus compañeros y la naturaleza, para generar transformaciones de conciencia ambiental que repercutan en su vida y el territorio.

La escuela como territorio de transformación y conciencia

La escuela se concibe como un espacio de reflexión en donde hay cabida para las diferentes concepciones de ambiente y sociedad y que permite la deconstrucción de la relación hombre-naturaleza desde los más pequeños. Esta relación parte del reconocimiento propio que le permita interactuar de manera activa y participativa en el territorio. De acuerdo

con Escobar (2000), se trata de una experiencia cotidiana con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, a pesar de que su identidad sea reconstruida constantemente. Esto de acuerdo con la constante movilidad de estudiantes dentro de la comunidad educativa de manera temporal, movilidad que enriquece el desarrollo de una conciencia ambiental que transforme la comunidad y que se visualice a partir de las actitudes de los estudiantes.

Al concebir el territorio como el centro de las conexiones personales del ser y su formación, el estudiante comienza a reconocerse como un individuo de fortalezas y debilidades, como lo son sus compañeros y la naturaleza misma. Allí no existen casualidades y cada acción puede provocar la inestabilidad de un ecosistema. Es importante sentipensar el territorio como un espacio de derechos que garantiza la supervivencia de la cultura en una política y una ontología para la vida, resistente a los modelos neoliberales que mercantilizan los recursos y disfrazan de modernidad el sobreaprovechamiento del suelo, el agua y el aire, que se debe compartir desde el saber, de tal manera que se manifiesta un sentido de utopía realista en relación con la gran multiplicidad de entramados humano-naturales que tendremos que seguir cultivando las personas desde lugares específicos del planeta para promover las transiciones a “un mundo donde quepan muchos mundos” (Escobar, 2014, p. 81).

La huerta escolar constituye el territorio de derechos que transformamos en coherencia con la naturaleza y la vida para crear conciencia sentipensante sobre el papel del ser en el ambiente y cómo de la diferencia se adquieren riquezas culturales, que como las plantas, requieren de preservación a través de la acción y la participación de todos para que logren sobrevivir al capitalismo y al consumismo desenfrenado del siglo XXI.

Metodología

La propuesta de investigación se lleva a cabo en el Colegio Tomás Carrasquilla IED y es puesta en marcha por el grupo de investigación *La huerta produce con-Ciencia* conformada por 3 docentes de básica primaria y los grados cuarto y quinto de primaria en la jornada mañana y tarde. Lo anterior, a partir del reconocimiento de cada uno de los actores que participan en convivencia con la naturaleza en la huerta escolar, de tal manera que se cree conciencia del papel de los niños en la promo-

ción de la educación ambiental, utilizando la tecnología de la empatía y la producción agrícola de productos naturales. Para cumplir con cada uno de los objetivos propuestos en la investigación, se llevarán a cabo las fases que se enuncian a continuación:

FASE 1: Círculo de la palabra

Esta fase se llevó a cabo al iniciar el proceso en el mes de febrero de 2019, como un reencuentro de experiencias y expectativas que parten de 3 grupos de investigación exitosos: “Locos por las plantas”, “Lombrices Doradas” y “Cultivadores de Sueños”. Estos grupos trabajaron temas alrededor de la huerta, la siembra, el aprovechamiento de los residuos y el equilibrio ecológico entre 2017 y 2018. Partieron de prácticas ancestrales, punto de convergencia en el cual niños, niñas y maestras, encontraron la excusa perfecta para aprender del camino recorrido y construir de cara a nuevos retos sociales, económicos y políticos en donde los niños y jóvenes son protagonistas. El punto de inicio es una nueva aventura llamada “la Huerta produce Con-Ciencia”, para la cual fue necesario un diálogo horizontal en el que se identifican problemáticas ambientales institucionales centradas en problemas de convivencia con el ambiente, es decir, falta de educación ambiental en los niños que los hace percibirse como dueños del territorio con derecho a arrojar basura, destruir las plantas o desperdiciar algunos recursos, aspecto que debe encauzarse a través de actividades prácticas que transformen la conciencia escolar ambiental.

FASE 2: Selección de plantas

Luego de delimitar la problemática, el grupo se dispone en el mes de marzo a consultar e investigar sobre diferentes técnicas que les permitieran reconocer el clima de la ciudad, la época del año y el calendario lunar, para seleccionar las plantas medicinales, aromáticas, condimentarias con las cuales se va a trabajar y obtener los productos naturales de manera tradicional aprovechando los saberes ancestrales y populares en concordancia con el conocimiento científico. Lo anterior como estrategia para reconocer que el ser humano es parte del sistema vida y no su dueño. Se realiza entonces la clasificación taxonómica consultando fuentes de información y reconociendo la forma adecuada de propagar las plantas de acuerdo con los intereses personales, medicinales y de interiorización ancestral.

FASE 3. Implementación de las tecnologías de la empatía en la huerta escolar

- **Clasificación de plantas:** En el mes de abril se lleva a cabo la clasificación taxonómica de las plantas a través de realidad aumentada y códigos QR (Figura 1), involucrando información adicional con respecto a las plantas a partir de la observación de su entorno. Esta información es captada a través de la cámara de un dispositivo al que previamente le fue instalado el visor Aumentaty. La información adicional identificada como realidad aumentada puede traducirse en diferentes formatos, como lo son las imágenes, carrusel de imágenes, los archivos de audio, vídeos o enlaces.



Figura 1. Selección y clasificación de plantas.

- **Alelopatía:** Entre abril y mayo como una herramienta suplementaria para el control de maleza, se utilizarán plantas como la ruda, la caléndula y la ortiga, para producir efectos positivos o efectos negativos sobre las plantas cultivadas en la huerta. Lo anterior como parte de la comprensión del funcionamiento del ecosistema, en donde de manera natural se equilibra ecológicamente la huerta, mostrando un mundo para diferentes mundos (Figura 2).

- **Control biológico:** En junio se utilizan elementos ópticos que permiten identificar la presencia o no de plagas. Estos elementos son controlados a partir del uso de diferentes especies de insectos, con el fin de reducir la presencia de organismos que afecten los cultivos implementados y así evitar el uso de agroquímicos (Figura 2).



Figura 2. Alelopatía y Control Biológico.

- **Producción de abono:** entre los meses de mayo y octubre se aprovechan los residuos orgánicos que se generan en la institución, a partir del refrigerio y de los residuos que se originan en la huerta escolar (Figura 3). Se implementa la lombricultura (el abono producido por las lombrices) y se utiliza el compostador automático, como reconocimiento al comportamiento amigable y de codependencia del ambiente y los animales en el mantenimiento del equilibrio ecológico y la disminución de la contaminación.



Figura 3. Compostaje.

FASE 4. Elaboración de productos naturales - Extracción de aceites esenciales

En el mes de octubre y luego de recorrido este camino juntos, se reconoce el papel del ser humano en el planeta, necesariamente en equilibrio con los procesos naturales desde la formación de conciencia ambiental y la valoración de la vida sin excepciones. Se seleccionan plantas de la huerta para la elaboración de aceites esenciales que permiten un acercamiento de los sentidos y el ser con lo más profundo de las plantas, representado en su olor y las sensaciones humanas, esto a través de la siguiente técnica:

Destilación por arrastre de vapor

- Se ponen las plantas en un matraz.
- Se coloca el matraz sobre el vapor y se espera a que los aceites se volatilicen.
- El producto que se obtiene es recogido en conductos rodeados de agua fría (refrigerantes). Así, el aceite se condensa (Figura 4).



Figura 4. Proceso de destilación.

Este procedimiento se realiza en tres etapas: Calentamiento, extracción y enfriamiento y se interpreta bajo el principio de Arquímedes. Las gotas de aceite por ser menos densas que las del agua, tienden a subir por acción de la fuerza de empuje. De esta manera pueden ser utilizados en terapias emocionales y de conocimiento propio, en convivencia con la naturaleza desde la aromaterapia para el cuidado del entorno y la recuperación de conceptos ancestrales.

Discusiones y reflexiones

La formación de los niños como seres integrales debe partir de la concientización del ser sobre su propia existencia, su inteligencia emocional y el reconocimiento de los problemas como oportunidades, aspectos que les permiten alejarse de una visión jerárquica con respecto a la naturaleza y avanza en la comprensión de la naturaleza como un sujeto de derecho, haciendo que su cuidado y preservación no dependa de su cantidad, sino de su importancia para los seres humanos.

Este camino es indispensable desde la educación ambiental, el conocimiento ancestral y los conocimientos tradicionales, ya que estos permiten reconstruir la relación con el territorio, a partir de la selección de las plantas, su clasificación y elaboración de productos naturales y medicinales sin maltratar la naturaleza sino aprendiendo de ella y su relación con el territorio. De esta manera se evidencia en los niños la conciencia por el cuidado del planeta, la responsabilidad social y la emoción por aprender, a través del uso de la tecnología de la empatía y el conocimiento científico.

Con esta experiencia se pudo fortalecer el conocimiento propio de tal manera que los niños realizaron introspección, se reconocieron como sujetos con fortalezas y debilidades que tienen un papel fundamental en las esferas de su vida. Además, mejoraron su convivencia ya que aprendieron a compartir ideas, debatir y aceptar las ideas del otro. De la misma manera, reconocieron los procesos que desarrolla la naturaleza, pues en ella cada elemento tiene una función, por lo que el ser humano debe acomodarse a sus dinámicas y así poder aprovechar todo lo que nos ofrece como el olor de las plantas para repeler o atraer especies con las cuales desarrollan una relación de mutualismo. Lo que se busca es mejorar la calidad de los cultivos sin necesidad de utilizar agroquímicos. En este punto, nada es más importante que lo demás, porque incluso el aire que respiramos, el sol que nos da calor, el agua que nos permite la vida e incluso las “plagas”, cumplen un papel fundamental en la naturaleza. Por ello, el papel de la escuela y la huerta escolar se redirecciona al transformar la visión del mundo y concebir la diferencia como una riqueza cultural que permite que los actores principales en el proceso enseñanza-aprendizaje desarrollen un pensamiento crítico frente a las diversas perspectivas que se les presentan.

Del mismo modo, se fortalece el uso de instrumentos y métodos de laboratorio relacionados con la extracción de aceites esenciales y la tecnología en el aula, en pro del conocimiento de las plantas y las dinámicas desarrolladas en la naturaleza para aprender de ellas, esto incrementando la motivación y el compromiso de los estudiantes con su proceso educativo y de crecimiento personal.

Referencias

- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Guimarães, M. (1995). *Dimensao Ambiental Na Educaçao (a)*. Papirus Editora.
- Leff, E. (2012). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI. Editores.
- Sauve, L. (1999). *La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco educativo de referencia integrador*. Tópicos, v.1, n.2, pp. 7-27.
- Sauve, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. <http://www.sostenibilitatbcn.cat/a>.
- Torre, S. (2001). *Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo*. Mimeo.

Capítulo 3

Experiencias que fortalecen los procesos de lectura y escritura en la escuela

Intensificando la comunicación: El Rufino en evolución ICRE ¡Si quieres aventura, lánzate a la lectura!

Yenny Esperanza Rodríguez Mendieta¹
Jhonnattan Jhossip Zapata Silva²
Héctor Fabián Escamilla Ballén³
Luis René Villamizar Peñuela⁴
Marisol Cuy Herrera⁵

Resumen

ICRE es un proyecto transversal e interdisciplinar que se ha constituido en herramienta pedagógica alternativa al quehacer diario para el fortalecimiento de todas las áreas del conocimiento. De igual manera apoya el aprendizaje, incentiva el interés y el compromiso por la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha desde la competencia comunicativa

-
- 1 Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Especialista en Docencia Universitaria, Magister en Educación. Docente titular Lengua Castellana básica y media sede A jornada tarde Colegio Rufino José Cuervo IED. Correo electrónico: yeesrome@hotmail.com
 - 2 Licenciado en Física, Especialista en Matemática Aplicada. Docente titular Física básica y media sede A jornada tarde Colegio Rufino José Cuervo IED. Correo electrónico: dfi.jonas@gmail.com
 - 3 Licenciado en Matemáticas, Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Docente titular Matemáticas básica y media sede A jornada tarde Colegio Rufino José Cuervo IED. Correo electrónico: escamillavirtual@gmail.com
 - 4 Licenciado en Matemáticas, Magister en Educación. Docente titular Matemáticas básica y media sede A jornada tarde Colegio Rufino José Cuervo IED. Correo electrónico: luisr_villamizar@hotmail.com
 - 5 Licenciada en Biología, Especialista en Docencia Universitaria y Gerencia de Proyectos Educativos, Magister en Educación y Pedagogía. Doctoranda en Educación. Coordinadora académica básica y media sede A jornada tarde Colegio Rufino José Cuervo IED. Correo electrónico: marisolcuy@gmail.com

como eje de todo acontecimiento cotidiano. Estimula la creatividad y la interacción, fomenta valores y el reconocimiento de fortalezas y debilidades, ya que aborda el desarrollo de las habilidades comunicativas de cara a lograr mejores ciudadanos en una sociedad mediada por la información y la comunicación.

Palabras clave: lectura, escritura, oralidad, pensamiento crítico, interdisciplinariedad.

Los estudiantes leían de todo: mensajes de texto, estados de Facebook, grafitis, tatuajes, memes, pero...

Los estudiantes del colegio Rufino José Cuervo IED de la Localidad de Tunjuelito, sede A jornada tarde, leían de todo: mensajes de texto, estados de Facebook, grafitis, tatuajes, memes, pero se evidenciaba que ninguno por voluntad propia leía crítica y comprensivamente un libro. Entonces, ¿qué era leer para ellos?, como la gran mayoría de las personas, creían que consistía en seguir las letras de izquierda a derecha, de arriba abajo para luego pasar la página. A decir verdad, no leían de todo, realmente leían lo que las redes sociales les han impuesto por moda (Ver Figura 1).



Figura 1. Contexto Proyecto ICRE.

La lectura es un proceso diferente, debe enamorar y nosotros los docentes del equipo ICRE del colegio Rufino José Cuervo IED sabíamos que los estudiantes debían alcanzar una nueva visión sobre ella. “Leer es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta. Quien así lee es un buen lector” (Carrasco Altamirano, 2003).

Con el paso de los días algunos docentes de la comunidad Rufinista empezamos a cuestionar las expresiones utilizadas por los educandos en sus conversaciones cotidianas. En algunas de ellas se podían identificar poco léxico académico y predominio de un lenguaje vulgar. Frases como: “ñero esto es una boleta”, “parce, se me vinieron esas pichurrias”, “el cucho es todo lámpara”, “Ola ke asen?”, entre otras, permitían evidenciar que la transposición didáctica era mucho más compleja en las aulas por la ambigüedad de muchos términos o por el simple desconocimiento del léxico propio de cada rama del conocimiento.

A partir de lo anterior y preocupados por la manera en que nuestra comunidad estudiantil abordaba ciertos actos comunicativos y la incidencia de ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje, comenzamos a indagar en las formas más inadecuadas que tenían los estudiantes de comunicarse entre sí y con los demás miembros de la comunidad educativa. Revisamos los resultados de sus pruebas, internas y externas, dialogamos con otros compañeros y coincidimos en la necesidad de desarrollar hábitos lectores y de fortalecer las demás habilidades comunicativas en los estudiantes a partir de la lectura. Fue entonces en el proceso de evaluación de período de prueba del año 2012 de la docente Yenny Rodríguez con la rectora y la coordinadora, donde surgió una nueva idea para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. La propuesta parte del proyecto PILEO que para ese entonces regía en el colegio Rufino José Cuervo. En el proyecto, cada área se encargaba de preparar la lectura y las actividades relacionadas con la misma. Se llevaba a cabo durante un bloque de clase de dos horas cada quince días. Con sus propias palabras, la profesora Yenny Rodríguez nos recrea lo que pasaba en la institución:

La comunidad educativa se veía algo comprometida con el proyecto PILEO, pero me parecía que el tiempo dedicado a la práctica lectora era muy poco, a su vez que la habilidad escritora y oral que dejaban ver los estudiantes eran muy pobres. En la práctica diaria en el aula era notorio que los educandos no poseían los hábitos lectores adecuados y requeridos para la academia, sus procesos lectores y de comprensión textual no alcanzaban un nivel básico, situación que hacía eco en las diferentes áreas del conocimiento, demostrado en las actividades aplicadas, en las pruebas internas y externas y en la misma cotidianidad contextual (Rodríguez, 2013).

A partir de la preocupación ya referida, surge la pregunta: ¿Cómo fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes de ciclo IV y V de nuestra institución, aportando a su vez al desarrollo del pensamiento crítico? Nuestro deseo era trascender y causar un impacto positivo en la comunidad. Llegada la semana institucional de enero de 2013, la profesora Rodríguez presentó un pequeño documento a la coordinadora académica donde se encontraba la idea general de la propuesta, la cual pretendía intensificar y transversalizar el proyecto lector en la Institución. En este momento empezó a tomar forma la idea de generar diferentes estrategias para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes rufinistas de una manera innovadora, por lo que la coordinadora sugiere organizar un equipo de trabajo con representantes de cada una de las áreas, tal como lo plantea María Fernanda Campo, exministra de Educación Nacional, en el prólogo de “Leer para comprender, escribir para transformar”:

Se lee y se escribe en ciencias naturales, en sociales, en matemáticas, en música y arte. El mundo se lee y se escribe desde distintos lenguajes; la lectura es la entrada a la comprensión de todo cuanto nos rodea. Así, solo buenos lectores y escritores experimentados sabrán descifrar la respuesta a un problema de álgebra, el proceso de la fotosíntesis, la complejidad de la Guerra de los Mil Días, o la delicadeza y la intensidad en la poesía de José Asunción Silva (Campo, 2013).

Posteriormente, se determinó un espacio donde nos fue posible reunirnos como grupo de docentes, conocimos los pormenores de la propuesta que nos pareció ambiciosa y sugestiva y decidimos aunar esfuerzos, tiempo y experiencias en aras del fortalecimiento de las habilidades lectoras, escritoras y orales en los estudiantes. Así empezó a concebirse el proyecto ICRE (Ver Figura 2).



Figura 2. Proyecto ICRE.

Transformando las prácticas en el aula. ¡Una tarea difícil!

Convencidos de que esta novedosa manera de abordar los procesos comunicativos trascendería y causaría gran impacto en todas las áreas del saber, pues la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad son de vital importancia para el adecuado desempeño en cualquier disciplina del conocimiento y en diversos contextos, emprendimos nuestro viaje hacia un nuevo reto: **transformar las prácticas diarias con textos que motivaran a la lectura**. Sabíamos que no sería una tarea fácil, la resistencia en los compañeros docentes se hizo notar. Algunos referían: **“No más proyectos..., es cargarnos de más trabajo..., no hay tiempo para eso..., la lectura le corresponde al área de Humanidades..., a mí no me gusta leer..., yo sólo leí en la universidad porque me tocaba”**. No obstante, nuestro deseo era más fuerte que aquellas voces que aunque retumbaban no tenían un verdadero eco. Anhelábamos el cambio de hábitos de estudio en nuestros estudiantes, queríamos implementar estrategias lectoras como base para el desarrollo y el fortalecimiento de las demás habilidades comunicativas y del óptimo desempeño académico, soñábamos con una comunidad rufinista dotada de habilidades comunicativas bien desarrolladas y fortalecidas, fantaseamos con estudiantes críticos capaces de transformar su propia realidad y de proyectar sus vidas hacia el éxito.

En este orden de ideas y para tener más elementos que aportaran a la caracterización de nuestros estudiantes con miras a fortalecer el proyecto, se aplicó una encuesta de carácter cuantitativo a una muestra de la población de la jornada tarde sede A (ver Figura 3). La muestra estaba conformada por 214 estudiantes de octavo grado que apenas inician la experiencia y alumnos de los grados noveno, décimo y undécimo, que han venido desarrollando la propuesta desde hace tres años. Las edades oscilan entre los 12 y los 18 años, siendo 15 años la edad promedio. Así mismo, se analizó el contexto familiar de los estudiantes, el nivel educativo de sus padres o tutores, de donde se puede apreciar que la mayoría posee un nivel educativo igual o superior a la básica secundaria, lo que nos permitió establecer una relación consecuente entre los hábitos lectores de los estudiantes y la formación que tienen sus padres al realizar este tipo de actividades. Sin embargo, evidenciamos un aspecto preocupante y es que quienes se encuentran la mayor parte del tiempo con los estudiantes, son sus hermanos menores.



Figura 3. Encuesta de caracterización.

Los resultados de la encuesta mostraron también que apenas una cuarta parte de la población lee en casa. A su vez, el volumen de lectura anual de los educandos responde a los libros sugeridos en el colegio, lo que deja ver el poco hábito en la práctica lectora. Aún así, reconocen la importancia de la lectura para llevar a cabo sus proyectos de vida (ver Figura 4). En este mismo análisis se hace evidente que los estudiantes tienen una valoración positiva de la propuesta que se desarrolla en el colegio, pero con posibles mejoras al respecto. Es necesario resaltar ahora, que la encuesta permitió caracterizar una parte de nuestra población,

convirtiéndose en un insumo importante para la organización y logística de las actividades propias del proyecto.

Se consulta además sobre si la lectura tiene relevancia en los Proyectos de vida de los estudiantes, obteniendo como respuesta un gran contraste: si bien los estudiantes no tienen un hábito lector apropiadamente desarrollado, una gran mayoría (92%) reconoce la importancia que tiene la lectura en sus proyectos de vida.

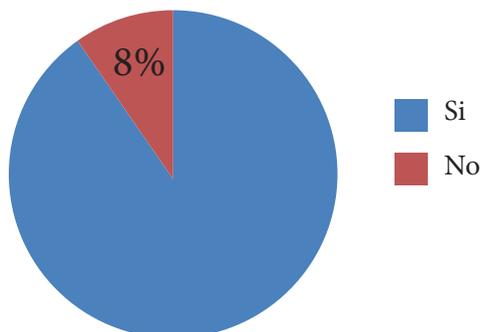


Figura 4. Importancia de la lectura en los proyectos de vida.

¡Empezamos ganando!

Para empezar, ya habíamos ganado mucho. Un espacio de dos horas semanales que fueron de gran ayuda para emprender nuestra ruta y dar paso a la aplicación de nuestro proyecto. El equipo interdisciplinar de docentes estábamos entusiasmados a dar lo mejor de nosotros para lograr el objetivo: fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes de ciclo IV y V de la jornada tarde del colegio Rufino José Cuervo IED de la localidad sexta de Bogotá, dada la problemática ya mencionada y enmarcado en nuestra propuesta “Intensificando la Comunicación, el Rufino en Evolución” ICRE. Iniciamos indagando sobre los posibles libros a leer con la participación de algunos estudiantes, docentes de las diferentes disciplinas y directivos docentes. Una vez tuvimos un listado, se eligió un libro para ciclo IV y otro para ciclo V. En la misma medida, con el aporte del equipo organizamos un cronograma para dar inicio al desarrollo de la propuesta (Ver Figura 5).



Figura 5. Alcances del proyecto ICRE.

La experiencia en esta primera parte de la propuesta fue significativa y novedosa. La asignación de libros para leer, las actividades, el espacio dedicado a ello, fueron aspectos totalmente nuevos que tuvieron gran aceptación y acogida por parte de la comunidad estudiantil. No obstante, algunos compañeros docentes refirieron su inconformidad argumentando que les quitamos tiempo para abordar sus temáticas. Por esta razón, acordamos con los representantes de cada área del equipo ICRE recoger las sugerencias de sus compañeros pero que estuvieran enmarcadas dentro de los procesos de lectura y relacionadas con las temáticas de su asignatura. De esta manera, poco a poco se ha logrado que la mayoría de docentes se involucren de manera activa con el proyecto y finalmente el proyecto consigue el aval del Consejo Académico por mayoría de votos, lo que permite dar a conocer la propuesta a toda la comunidad educativa.

¿Y para qué sirve leer? ¡Eso no sirve para nada!

Como equipo de trabajo contábamos con espacios académicos asignados en el horario, con la participación de la mayoría de los docentes, con la motivación de algunos estudiantes. pero... nos faltaba más. Por esta razón, llevamos a cabo una estrategia entre pares, es decir, estudiantes motivando a estudiantes: los alumnos de grado undécimo se distribuyen los 20 cursos correspondientes a octavo, noveno y décimo con el objetivo de impulsar el proyecto, y sobre todo de escuchar a sus compañeros cuando se trata el tema de la importancia de leer y escribir y de analizar la viabilidad del proyecto ICRE. Las reacciones fueron diversas, mientras unos decían *“qué bueno tener espacios en el colegio para leer”* otros en cambio preguntaban con apatía *“¿Y para qué sirve leer? ¡Eso no*

sirve para nada!”. Sin embargo, sus compañeros continuaban dando a conocer el sinnúmero de beneficios que traería el proyecto. **“Fue difícil, muy complicado hablarles de lectura y de libros a los compañeros”**, replicaban algunos estudiantes encargados de la charla. Con esta función, encargada a los grados superiores, los más motivados fueron ellos. Eso ya fue un resultado sorprendente y alentador.

Así mismo, aprovechamos la primera reunión general con padres de familia y les dimos a conocer la propuesta. Por supuesto, les dejamos claro cuál debía ser el aporte de ellos como gestores de la educación de sus hijos. Algunos callaban expresando indiferencia con sus gestos, otros expresaban la bondad de desarrollar un proyecto así con sus hijos, reconociendo además que ellos no inculcan esos hábitos en casa. También ampliamos el despliegue de información acerca del proyecto mediante circulares para padres de familia y estudiantes publicadas en la página del colegio y a través de correos electrónicos y grupos sociales. Paralelamente a lo ya expresado, nos llegó una invitación desde la SED y la Universidad Nacional de Colombia para involucrarnos con el nuevo proyecto lector ILEO, pues sin pensarlo tanto nos inscribimos e hicimos la conexión con lo requerido allí. Asistimos a algunas reuniones bajo la coordinación de Nancy Cárdenas y terminamos elaborando una unidad didáctica indicando todo lo relacionado con nuestra experiencia. Este material aparece publicado en el libro *Leer, escribir y hablar en el aula*, Editorial Común Presencia, publicado en el año 2015 (Ver Figura 6).



Figura 6. Publicación de la experiencia enmarcada en el proyecto ICRE.

Nuestro Proyecto **ICRE** desde entonces, ha venido revolucionando la normalidad de las clases del Rufino José Cuervo. Semanalmente tenemos un encuentro en equipo donde se hace una valoración del trabajo realizado y se retroalimenta a los demás compañeros. Las estrategias que han impactado y que han dado resultados significativos se continúan aplicando. También implementamos nuevas estrategias de cara a seguir involucrando a la comunidad en los procesos de lectura, escritura y oralidad. Se plantean actividades para ser desarrolladas a lo largo de cada periodo académico, por lo que se establece un cronograma rotativo, es decir, los espacios con los que hemos contado para el desarrollo de las estrategias planteadas desde **ICRE** han sido desde 30 minutos hasta 4 horas de clase por semana.

Desde cada área y en complicidad con el equipo de trabajo interdisciplinar, se planearon y aplicaron estrategias de lectura, escritura y oralidad en los espacios ya referidos. Estos espacios fueron tenidos en cuenta al abordar cada obra o cada libro de lectura. Se han aplicado variadas técnicas de lectura, análisis de obras literarias, actividades de escritura de textos de diversas tipologías (desde cuentos hasta textos científicos), espacios de discusión a partir de la lectura y los escritos, producción gráfica a partir de las temáticas de las obras, elaboración de personajes (títeres) y diálogos para realizar teatro, caracterización de personajes, concursos de carteles donde se plasman apartes de las obras leídas, talleres de sensibilización y motivación, elaboración de mapas conceptuales, talleres sobre técnicas y hábitos de estudio, actividades de expresión oral y corporal, discurso y debate argumentativo.

Del mismo modo, se ha realizado la aplicación de: pruebas de comprensión lectora para identificar las habilidades metacognitivas en lectura; estrategias antes, durante y después de la lectura; actividades de predicción mediante el análisis de títulos y subtítulos, gráficos, dibujos y palabras resaltadas; sondeo de preguntas orales sobre lo que se ha leído; contextualización de distintos textos y conexión con la realidad de la comunidad; aplicación de estrategias de predicción en medio del texto, redacción de textos de divulgación científica, elaboración de líneas de tiempo aprovechando la secuencia histórica de los libros; lecturas de funciones de interpretación de tablas, gráficos y simbología, lo cual permite formar las bases para el razonamiento inductivo y deductivo y manejar la transversalidad del conocimiento; lectura analítica y propositiva, escritura de textos propositivos y axiológicos.

Además de lo anterior, en los últimos dos años se ha conformado El **club de Debate Rufinista** integrado por estudiantes de diversos cursos. La experiencia ha sido muy significativa y los resultados sorprendentes dada la escasez de espacios para su desarrollo y práctica. Cada año se estudia y se incluyen, de ser viables, las sugerencias que los mismos estudiantes, docentes y padres de familia realizan acerca del proyecto **ICRE**.

Para complementar las estrategias anteriormente señaladas, se implementó la fusión de cursos. Se unieron los grados octavos con los décimos y los novenos con los undécimos de tal manera que en cada aula de clase se reunieron estudiantes de dos cursos. Así se encontró apoyo y acompañamiento de los compañeros más grandes hacia los más pequeños durante el proceso de aplicación y desarrollo del proyecto. Por otro lado, cada año se ha llevado a cabo el **Festival ICRE**, en el que se hacen visibles ante toda la comunidad rufinista los avances que cada nivel ha tenido a lo largo del proceso de nuestro proyecto **ICRE**. Estas y otras actividades nos han permitido posicionarnos como un proyecto de impacto dentro de nuestra comunidad educativa, a su vez que hemos tenido varios reconocimientos a nivel local, nacional e incluso internacional, como se detallará más adelante (resultados).

De este modo, en el transcurso de los últimos años se convirtió en una dinámica normal el liderazgo y empoderamiento de los estudiantes de grado undécimo al acompañar a los alumnos de grados inferiores. Tales dinámicas siempre son previamente estudiadas en conjunto con los docentes líderes del proyecto y asesoradas permanentemente por ellos al enfrentar este desafío. Uno de los alcances obtenidos con la estrategia descrita es el **autogobierno**, dado que los estudiantes aprenden a comportarse de manera adecuada sin la presencia de un docente y esto conduce a un mejor desempeño pedagógico. Así mismo, el trabajo compartido entre estudiantes de diferentes niveles y edades ha hecho enriquecedor el proyecto en la medida en que se comparten saberes, experiencias y también se contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las tres dimensiones del ser humano (cognitiva, socioafectiva y práctica) que son el pilar de nuestro enfoque pedagógico. Así se aporta significativamente a la preparación de los estudiantes para la prueba SABER 11 toda vez que la base es la lectura crítica.

En este orden de ideas, es importante subrayar que **“Intensificando La Comunicación, El Rufino En Evolución” ICRE** contribuye a desarrollar las dimensiones cognitiva, socio-afectiva y práctica, pilares que

hacen parte del Modelo pedagógico institucional “Interestructurante-dialogante”, aportando a la formación integral de los educandos. En la dimensión cognitiva, la propuesta favorece las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, lo cual se evidencia en la mejoría de las pruebas Saber, en los exámenes de ingreso a las distintas universidades y en los debates académicos. En la dimensión socio-afectiva es indiscutible que el proyecto hace serios aportes pues procura la convivencia y la armonía de los estudiantes fomentando la sensibilidad, el respeto propio y hacia los demás. Del mismo modo, el proyecto también contribuye a avivar la dimensión práctico-axiológica puesto que el educando materializa sus ideas con la escritura, la oralidad, el debate y los buenos hábitos de estudio y de convivencia, todas ellas importantes para la formación del estudiante pues él aprende, se construye haciendo y reflexiona en cada paso del proceso.

El equipo interdisciplinar ICRE quiere saber...

¿Qué incidencia ha tenido la implementación de la propuesta pedagógica *Intensificando la Comunicación, el Rufino en evolución* (ICRE) a través de la interdisciplinariedad en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas para el pensamiento crítico, en los estudiantes de ciclo IV y V del colegio Rufino José Cuervo IED?

¿Y a la larga que conseguiremos?

1. Estructurar el proceso de consolidación de la propuesta ICRE, teniendo en cuenta su carácter interdisciplinario y que el desarrollo de las habilidades comunicativas aporta al desarrollo del pensamiento crítico.
2. Interpretar el contexto en el que se ha desarrollado la propuesta ICRE y las posibilidades del mismo, para así establecer el diagnóstico de la implementación.
3. Identificar las categorías conceptuales de la propuesta ICRE para establecer cómo el desarrollo de las habilidades comunicativas ha incidido en el logro del pensamiento crítico en la comunidad educativa.

Las categorías sobre las que se enmarca el proyecto ICRE... ambiciosas pero pertinentes

En ICRE asumimos que la educación “no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteamiento de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (Nussbaum, 2010, p.39). Lo anterior implica que las instituciones educativas deben brindar espacios en los que se promueva el análisis de la información captada por los sentidos, se promueva la interpretación de las condiciones en las que se está inmerso, así como la explicación de los fenómenos que ocurren a su alrededor. Además, debe propiciar actitudes y disposiciones para el logro del desarrollo del pensamiento, sin olvidar la reflexión acerca del quehacer en las diversas situaciones en que se desempeña el estudiante.

En este sentido, la propuesta ICRE surge para convencer a la comunidad educativa de la necesidad del cambio de paradigma pedagógico aportando elementos como la interdisciplinariedad, para entender la actividad de enseñanza-aprendizaje de forma integral (ver Figura 7) y el desarrollo de las habilidades comunicativas como el eje fundamental para la mediación de los procesos pedagógicos, culturales y sociales. Además, ayuda a comprender que el objetivo principal de toda acción pedagógica es que todos los actores del proceso en mención desarrollen y promuevan el pensamiento crítico como el fin último de una educación liberadora.



Figura 7. Paradigma del proyecto ICRE.

Desde luego “Intensificando la comunicación, el Rufino en Evolución”, es una propuesta que busca el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) porque creemos que es el camino para promover las habilidades para desarrollar el pensamiento crítico (análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación) (Facione, 2007). Además, por su carácter interdisciplinario, **ICRE** promueve que se aborden situaciones que exijan a los estudiantes y a la comunidad educativa en general “el pensar lo pensado”. De esta manera, nuestra propuesta ICRE lidera el cambio de realidades en el contexto del desarrollo, por cuanto es el camino para lograr no solamente aprender a aprender, sino también a aprehender (aprendizaje significativo) y a reflexionar sobre lo aprehendido. Indudablemente, la comunicación domina la actividad social, política y económica de la vida actual y a ello obedece que un texto escrito adecuadamente, un discurso perfectamente elaborado y la correcta pronunciación, sean la mejor carta de presentación para cualquier persona en medio de esta exigente y versátil sociedad. Esto no es posible sin la existencia de un interlocutor válido, hacedor y receptor de las ideas, de manera que, cuanto mejor dominio se posea de la herramienta decodificadora, mejor serán recibidas las ideas de los demás, y más aún, mejoradas, criticadas o aceptadas.

La comunicación es tan importante que la historia de la vida humana no sería posible sin ella. No habría existido memoria, relaciones, ni comunidades socialmente constituidas, no habría humanidad como la conocemos hoy. El ser humano desde que nace interactúa con todo lo que le rodea y a medida que crece su desarrollo comunicativo se debe seguir afianzando de una manera más coherente e intelectual. Por esta razón, el desarrollo de aspectos tan importantes como: hablar, escuchar, leer y escribir, se deben consolidar a través de las etapas de formación en cada individuo. No obstante, pese a la importancia que reviste el desarrollo de habilidades comunicativas en las nuevas condiciones de la universalización del conocimiento, es evidente que aún subsisten dificultades y nuestra institución no es ajena a ello.

Además, el adecuado uso de la palabra tiene gran importancia para la vida humana, ya que constantemente se recurre a ella como medio de comunicación en cualquier contexto (colegio, oficina, empresa, conjunto residencial, universidad, etc.), de diferentes maneras y haciendo uso de diversos medios que son inherentes a la sociedad de hoy. Un estudiante que escribe, lee, habla y sabe escuchar, desarrolla y organiza fácilmente sus ideas y su pensamiento, a su vez que las comparte con

otros. No cae en la usual reproducción de un texto o de un autor, porque ejercita constantemente las habilidades comunicativas. Gracias a este ejercicio procesa gran cantidad de información y aprende en contexto interactuando con sus semejantes. Es por esta razón que en el colegio Rufino José Cuervo IED se generan espacios y programas que conducen a ejercitar las habilidades comunicativas de manera que permeen y causen impacto en todas las disciplinas del conocimiento, trascendiendo también a su vida escolar y personal.

De acuerdo con lo anterior, planteamos que para el desarrollo del pensamiento crítico en cada una de sus habilidades, el punto de partida es poner la comunicación como el mediador de toda actividad humana. Esto es así porque comunicar y significar las experiencias humanas son necesidades esenciales para la subsistencia de las comunidades, para lo cual se cuenta con el lenguaje oral y escrito. Es por lo anterior que se quieren fortalecer en la comunidad educativa rufinista las competencias básicas y las habilidades comunicativas. ICRE propone estimular la creatividad, crear espacios de participación y fomentar valores personales como la autonomía, la responsabilidad, el compromiso, la disciplina, el trabajo colaborativo, el respeto, el intercambio de ideas, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y el disfrute de sus logros a nivel personal e institucional.

Es entonces evidente que asumimos que el lenguaje integral compone el lenguaje escrito, la comprensión de lectura y la producción de textos como un mismo conjunto de capacidades (Ferreiro, 2002; Flórez, Arias y Castro, 2009). Por ello, resulta fundamental abordar los conceptos de la lectura y la escritura como proceso. Un primer acercamiento es el dado por Goodman (1995), quien describe como “la escritura y la lectura son procesos dinámicos y constructivos. Los escritores deben decidir cuánta información proporcionan para que los lectores puedan inferir y recrear. Los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que los ayudarán a otorgar sentido al texto de un escritor”.

Por supuesto, nuestra propuesta pedagógica **ICRE** tiene como ingrediente fundamental la interdisciplinariedad, que hemos asumido desde el punto de vista de disciplinas que se conjugan en función de alcanzar un mismo objetivo. Creemos que el mundo está interconectado, interrelacionado y por tanto la mejor manera de entenderlo es como un todo. Como lo dice Piaget citado por Tamayo 1995, “nada nos obliga a dividir lo real en compartimientos (...) la interdisciplinariedad deja así, de ser

un lujo, o un producto para la ocasión, para convertirse en la condición misma del desarrollo de las investigaciones”.

La interdisciplinariedad (Tamayo, 1995), tiene dos objetivos: por una parte procurar la integración de las disciplinas en la medida que se busque solución a los problemas de la vida cotidiana; de esta forma se tienen herramientas conceptuales, teóricas y prácticas para resolver problemas reales. Por otro lado, hacer que el conocimiento que se posee, el saber hacer y el contexto en que se habita, en un sistema que propicie el desarrollo de la sociedad. De lo anterior, indicamos que para el desarrollo del pensamiento crítico a través de las habilidades comunicativas, se hace necesario abordar situaciones reales que necesitan ser explicadas, y para dicho objetivo los saberes de las distintas disciplinas son la base para interpretar la problemática, proponer soluciones a la misma, quizá resolverla, pero también repensar y trascenderla.

Es necesario ahora analizar cómo desde cada una de las habilidades comunicativas se posibilita el desarrollo del pensamiento crítico desde las habilidades que menciona Peter Facione (Facione, 2007). En primer lugar se destaca como, desde el desarrollo de la habilidad lectora, se procura que el estudiante desarrolle las habilidades de análisis, interpretación e inferencia. En segundo lugar, se mostrará que la explicación y la evaluación, habilidades importantes para el desarrollo del pensamiento crítico, se pueden desarrollar a través de los procesos escriturales. Posteriormente, se identifica desde la oralidad, el importante lugar que tienen las habilidades de análisis y explicación en el desarrollo del pensamiento crítico. Por último, se relaciona como las habilidades de autorregulación, interpretación y evaluación se podrán desarrollar en la medida en que se promueva la escucha.

Es de resaltar que no creemos que las habilidades comunicativas, ni las del pensamiento crítico tengan un tratamiento particular y que estén desfasadas unas de otras, dado que por la complejidad del ser humano y por ende del lenguaje, el desarrollo del pensamiento no discrimina entre ámbitos sino que se nutre de todas las interconexiones existentes. Por lo tanto, el hecho de clasificar habilidades comunicativas y de pensamiento crítico se realiza para tener en cuenta la existencia de sinergias más evidentes dentro del proceso del trabajo del proyecto ICRE.

Lectura: análisis, interpretación e inferencia

Queremos destacar como desde un proceso consciente de lectura es posible el desarrollo del pensamiento crítico y más específicamente de las habilidades de análisis, interpretación e inferencia. Estas habilidades son esenciales para evidenciar que se está realizando un proceso de “juicio autorregulado y con propósito” como lo indicaría Facione (Facione, 2007).

Según lo indica el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) con el programa Leer es mi cuento, “la comprensión literal, la inferencial y la crítica intertextual son ‘niveles’ de la lectura por los que un lector puede pasar, de manera indistinta, a medida que recorre un texto”. Cada uno de estos niveles supone una intencionalidad en la lectura, un objetivo al abordar un texto, y con ello un nivel de competencia distinto. De la misma forma, habilidades como el análisis, la interpretación y la inferencia son esenciales en cada una de estas categorías dado que se exige al lector dar cuenta de lo que lee, preocupándose por lo que puede abstraer por la intencionalidad del autor, por la pertinencia del texto en ciertos ambientes, por la relación con su entorno, por la forma como le puede permitir resolver un problema, entre otras situaciones a las que se enfrenta. Además, cuando de niveles de lectura se trata, esto no involucra una jerarquía entre ellas. Lo importante es identificar en qué casos o situaciones son pertinentes cada una de ellas, dado que sus funciones varían con el contexto.

Según Condemarin (2000) y Solé (2007), la lectura y su comprensión son procesos de constante interacción entre texto, lector y contexto. Con la producción del texto aparecen la intención del autor, la estructura del texto y su contenido, el léxico, la sintaxis, la claridad y la cohesión. En la esencia del lector se encuentran sus conocimientos previos, actitudes, propósitos, intenciones, intereses, etc., tanto como sus habilidades de lectura o estrategias. El contexto implica todas las condiciones ambientales y los conocimientos previos.

Respecto a las habilidades de lectura, Solé (Solé, 1980) plantea cómo el alumno que no maneje estrategias de aprendizaje para la lectura “está abocado, a un enfoque superficial en el aprendizaje” (p. 17) que solamente gira alrededor de una memorización mecánica que deja de lado la comprensión. Solé clasifica las estrategias de lectura en tres grandes grupos: (i) Las que admiten proyectarse con objetivos claros de lectura

y actualizar los conocimientos previos; (ii) las que permiten establecer durante la lectura inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores y fallos de comprensión; (iii) las dirigidas a sintetizar el contenido y a extender el conocimiento que se ha adquirido.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce que en los procesos de lectura debe existir una intencionalidad respecto a la cual se está leyendo, y de acuerdo a eso existirá una función del proceso lector. Esto implica desarrollar la capacidad para, en primer lugar, examinar detalladamente el texto abordado identificando los diferentes papeles que puede asumir en función de lo que se quiere con el texto, es decir, cómo actuar frente a la lectura que debe realizar. Porque leer, al ser un proceso, tiene un objetivo que previamente se debe tener claro. En la misma línea, el lector debe realizar una interrelación de lo que está leyendo con lo que conoce, con lo que siente o con lo que podría ser posible desde su lectura; porque leer no es un evento pasivo, sino que es una interconexión de saberes que toman el texto, lo que conoce y siente el lector y el entorno en que se desenvuelve para reescribir la lectura en el proceso de comprensión.

Un lector crítico cada vez que toma un texto lo reinventa, lo reconstruye, lo interioriza y lo piensa nuevamente en función de sus vivencias, conocimientos y aprendizajes. Entonces aparece la función de la escuela, la que posibilita que lectores en formación tengan un amplio conocimiento del mundo, donde se brinde la posibilidad de conocer diversos campos, donde se pueda llegar a la reinención desde las distintas disciplinas que brindan herramientas para construir explicaciones del mundo. De esta manera, el papel de la lectura en el desarrollo del pensamiento crítico necesita de un nivel de versatilidad que solo se logra en la medida en que entren en juego dichos elementos: un objetivo de lectura, el contexto y el papel activo del lector en la relación texto - contexto.

Para lo anterior tenemos en cuenta que la habilidad de interpretar implica la capacidad de comprender y poder expresar lo comprendido, su significado o cómo dicha comprensión tiene importancia en una variedad de experiencias, datos, eventos, juicios, reglas, procedimientos o criterios. En este aspecto es importante resaltar que para el desarrollo de esta competencia para el pensamiento crítico las habilidades comunicativas tienen especial relevancia, dado que para poder expresar lo comprendido es necesario hacer uso de la escritura o de la oralidad.

Otra habilidad para el pensamiento crítico que deseamos desarrollar es la de analizar. Esta habilidad pretende identificar qué tipo de relaciones existen entre las inferencias existentes en todo tipo de representaciones, para expresar posteriormente un juicio, una creencia, una experiencia o hasta una opinión. Así, las habilidades comunicativas, y en especial la lectura, son de vital importancia para el desarrollo del análisis, dado que la manera de abordar un texto no solo supone la decodificación sino establecer las relaciones entre argumentos que darán lugar posteriormente a un juicio valorativo acerca de lo que se ha leído.

Al hablar de inferencia, tenemos que tener en cuenta que se debe formar en identificar los elementos que sean necesarios para plantear conclusiones, realizar conjeturas, plantear hipótesis, identificar consecuencias. Esto es importante en la medida que se desarrolle la capacidad de leer, pues en cada uno de los procesos de la lectura inferir se convierte en la posibilidad de ser un lector crítico. Reconocer la intencionalidad de un texto hará que se desprenda de dicha comprensión una pregunta, una afirmación, un ejemplo, una posibilidad o una posible reacción. Recordemos que se establecen niveles de lectura y en la medida que la capacidad de inferir se desarrolle, pensar en lo leído y encontrar conexiones con lo conocido promoverá el desarrollo del pensamiento crítico.

Así, en el papel activo del lector y la reconstrucción o reinención del texto abordado, es evidente el desarrollo de las capacidades de análisis, interpretación y de inferencia. En la medida en que el lector establece el objetivo de la lectura, interrelaciona experiencias y les da validez frente al abordaje de un texto, además de identificar relaciones dentro del texto y con el entorno, se hace evidente la formación de un pensamiento crítico que, como se definió anteriormente, promueva el “pensar lo pensado”.

Ahora bien, y teniendo en cuenta esta interacción entre texto, lector y contexto, se pretende que en el aula se generen espacios significativos en torno a la lectura, se interactúe constantemente con experiencias ya sea contadas o escritas, se seleccionen textos que cumplan con las expectativas de los lectores, y en el proceso orientar el uso adecuado de las estrategias de lectura de acuerdo con las características del texto. Todo esto se realiza con el fin de activar las estructuras metacognitivas de los lectores que les permitan planificar, autorregular, autodireccionar y tomar decisiones frente al uso adecuado de las estrategias en función del objeto de la lectura.

Escritura: explicación y evaluación

Vamos a abordar la escritura desde el punto de vista de las habilidades de explicación y evaluación, habilidades del pensamiento crítico que son evidentes en el proceso de la elaboración de textos para comunicar. Insistimos en que las habilidades comunicativas están interrelacionadas entre sí, así como también lo están las habilidades para el pensamiento crítico antes mencionadas.

Asumimos la escritura como un proceso cognitivo complejo a través del cual nos expresamos haciendo uso del código escrito que atribuye al escritor una serie de aspectos simultáneos de contenido, propósitos, estructura y operaciones de bajo y alto nivel. Operaciones que resultan difíciles de enfrentar si no se identifican o no se cuenta con las herramientas y técnicas necesarias para desarrollarlas.

La producción escrita es de gran relevancia ya que a través de ella se reflejan conocimientos, tradiciones, acuerdos, normas, sentimientos, ideas, etc. Para escribir es necesario seleccionar información apreciable para argumentar, demostrar, refutar, verificar hipótesis, etc. En síntesis, un buen dominio de la escritura puede condicionar decisivamente el éxito de la actividad escolar, profesional y laboral. Indudablemente, la comunicación escrita domina gran parte de la actividad social y económica de la vida actual, a ello obedece que un texto escrito adecuadamente sea la mejor carta de presentación para cualquier persona en medio de esta exigente y versátil sociedad.

Con base en lo anterior, durante el proceso escritor se debe tener en cuenta cómo puedo presentar en mi texto la visión completa de lo que he pensado. Comunicar de manera escrita necesita de la reflexión previa sobre lo que escribiré. Describir correctamente, justificar ampliamente, poder proponer y argumentar ideas con argumentos, explicar un evento o hecho con tal precisión que sea inteligible, implica que he desarrollado habilidades para el pensamiento crítico a través de la escritura. Si a lo anterior lo alimento de experiencias o conceptos previos, del conocimiento de diferentes campos de las ciencias, o simplemente utilizo lo que conozco para dar explicación, tendré un proceso global en el cual las habilidades comunicativas junto con la interdisciplinariedad promueven el desarrollo del pensamiento crítico.

Oralidad: análisis y explicación

Al hablar de oralidad necesariamente se piensa en el habla de una persona, en el lenguaje de manera expresiva que se publica desde la parte vocal y se exterioriza fonéticamente con sonidos. La oralidad es la conjunción entre lo inmediato y lo mediato, entre la memoria ancestral y la no memoria. Este fenómeno doble ha permitido a la oralidad debatirse entre el mundo de la cultura escrita y transformarse. Se trata del arte de hablar con elocuencia para informar, convencer, persuadir o deleitar a un auditorio. Es de vital relevancia hacer buen uso de la oralidad ya que hace parte de nuestro diario vivir en casa, en el colegio, en el trabajo, en la universidad, en el medio de transporte, etc. Estamos inmersos en una sociedad bipolar: por un lado, la necesidad de comunicarnos oralmente y por otro, la necesidad de ser competentes a nivel escritural para hacer frente a todas las esferas de esta sociedad en constante reinvención.

Así pues, promover el desarrollo adecuado de las habilidades comunicativas en el individuo aporta a la formación de mejores ciudadanos, más aún hoy, al ser esta una sociedad de la información en la que se encuentra sumergida nuestra cultura.

Escucha: autorregulación y evaluación

En contextos como en el que se ubica nuestra institución, es importante fortalecer la escucha activa ya que permite no solamente escuchar lo que la otra persona está expresando explícitamente sino ir más allá, descubrir ese mensaje implícito que está cargado de emociones, sentimientos y conocimientos. En este sentido, esta habilidad comunicativa debe estar ligada a la autorregulación que se toma como el “monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias... aplicando habilidades de análisis y de evaluación a los juicios propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios” (Facione, 2007).

¿Qué hicimos y cómo lo hicimos?

La lectura y la escritura constituyen una base valiosa para los estudiantes en el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones. Es por ello que desde cada área se hicieron aportes para implementar un equipo de trabajo interdisciplinario. Este equipo estructuró una metodología

que partió de un análisis de diferentes puntos de referencia como los gustos lectores, los tiempos dedicados a la lectura, los libros con los que se cuenta en casa, los contextos lectores, el contexto social para poder desarrollar un instrumento que se ha ido ajustando a los requerimientos del proyecto y la población, mostrando la dinámica del proceso, las variables subyacentes y en alguna medida la intensidad de las relaciones entre las mismas. Para este proceso se realizaron encuestas, entrevistas e intervenciones en algunos de los cursos haciendo un muestreo de las variables de interés.

Las encuestas previamente mencionadas fueron realizadas usando formularios de la herramienta *Google Drive*, lo cual optimizó el tiempo de aplicación y el posterior análisis estadístico de los resultados. Esto permitió identificar (a través de un análisis de sensibilidad) qué variables dependen de otras, así como su intensidad. Adicionalmente, las entrevistas fueron hechas con algunos estudiantes de la institución, lo que permitió conocer de forma más cercana las causas y motivaciones que inciden en las respuestas obtenidas. Finalmente, las intervenciones hechas en los cursos tuvieron en cuenta tales circunstancias, de tal modo que se fomentó un mejor uso del lenguaje, de hábitos de lectura, oralidad y de producción escrita.

Cosechando los frutos (Resultados)

A través de los talleres de oralidad, lectura y escritura OLE y los Talleres de Tipología Textual, la propuesta ha sido altamente reconocida y compartida con otros colegas de la localidad y de la ciudad. Al iniciar el proyecto se realizó lectura oral con los textos propuestos, para identificar el estado de este proceso. Además, se hicieron actividades que tendieron a identificar el estado de las competencias lectoras de los estudiantes como comprensión, análisis textual e identificación de contextos. Durante la lectura se desarrollaron debates alrededor de ideas puntuales sobre los textos leídos, en función de las vivencias y lo que conoce cada estudiante. Se materializaron actividades para identificar el nivel de competencias escriturales de los estudiantes, proponiendo composiciones basadas en los libros y capítulos que se leyeron, interactuando de esta manera con su contexto. Además de la producción textual, se utilizaron otros tipos de estrategias para evaluar y fortalecer competencias escriturales, interpretativas, analíticas y críticas como frisos, carteles, murales, socializaciones, debates, obras de teatro, entre otros.

El primer resultado visible ha sido el reconocimiento por parte de la comunidad educativa del proyecto ICRE. Por este motivo, ha sido una propuesta en la que la gran mayoría de la población ha aportado para su desarrollo. Tanto estudiantes como docentes y padres de familia conocen el proceso que se ha llevado a cabo en el transcurso de los años en el marco del proyecto que actualmente se desarrolla. Identifican momentos, materiales y procedimientos a seguir. La información concerniente a ICRE se difunde por medio de circulares, correos, boletines rufinistas, la emisora del colegio Impacto RJC, YouTube: https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=_Ol-FmIjoEY, https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=9oSRNiqWapI, <https://www.youtube.com/watch?v=npQLUbNfmmU> entre otras formas dirigidas hacia toda la comunidad educativa. De este modo, ICRE se ha proyectado tanto dentro como fuera de la Institución. Cabe señalar algunos de los reconocimientos que el Proyecto ha recibido:

- El ya mencionado reconocimiento y compromiso por parte de la Comunidad Educativa. Estudiantes, docentes y padres de familia conocen el proceso que se lleva a cabo.
- Participación activa en el desarrollo del Cine Foro “**Hacia un nuevo ideal de sociedad y su concepción de la felicidad**” en la Universidad Nacional de Colombia con el apoyo de la Secretaría de Educación Distrital. 2014.
- Coautoría en la publicación escrita y digital del libro “**Leer, escribir y hablar en el aula**”. Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Proyecto de incorporación de la lectura, escritura y oralidad. ILEO. Editorial Común Presencia. Bogotá 2015.
- Primer puesto de Figura Categoría 5 en el marco del concurso **Leer y escribir 2014-2015. Orden al mérito literario Don Quijote de la Mancha**.
- Galardón categoría lectura, escritura y oralidad en el marco del concurso Incentivos a maestros y maestras 2014-2015. Secretaría de educación Distrital.
- Primer puesto en el II Concurso de Escritura y Oralidad “**Más allá de la creatividad**” Proyecto internacional.
- Segundo puesto en el III Torneo de Debate Uniandino (Universidad de los Andes) 2018, y Subcampeones en el IV Torneo Nacional de Oratoria y argumentación (Universidad Nacional) 2017.
- Participación (próximamente) en el primer Torneo Internacional de Debate “*Gabriel García Márquez*” UN.

Al hacer parte del proceso se hace evidente que el desarrollo del proyecto ha sido de gran significancia para el fortalecimiento de las demás áreas en la medida en que aporta al hábito lector, se fortalecen los niveles de lectura (literal, inferencial, crítico y creativa) y se desarrollan las herramientas de pensamiento. A su vez, se ponen de manifiesto las habilidades escriturales materializadas en diferentes actividades ya descritas. De esta manera, se aporta al conocimiento, el potencial personal y la participación activa de los estudiantes en la sociedad.

Referencias

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2007) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós Ibérica.
- Condemarin, M. (2000). “*La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*”. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Jurado, Fabio (2005). *Entre números entre letras: la evaluación. Estudio de caso*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación. Editorial Norma.
- Facione, P. (2007) *¿Qué es pensamiento crítico y por qué es importante?* 2007. Insight Assessment. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Ferreiro, E. (2002). Emilia. *El papel de la mediación en la formación de lectores*. v. 3 de Lecturas sobre Lecturas.
- Flórez, R., Castro, J. y Arias, N. (2009). *Comunicación, lenguaje y educación. Una mirada desde las teorías de la complejidad*.
- Goodman, K. (1995) *El lenguaje integral*. (3ª ed.). Buenos Aires.
- MINISTERIO EDUCACION NACIONAL. *Leer es mi cuento. Maratones de lectura*. Guía 20: Niveles de lectura.

Aventuras comunicativas

Omar Agudelo Osorio¹

Gina Clavijo Izquierdo²

Diana Fraga Rosas³

Dora Patricia Rozo⁴

Aura Rocío Gómez⁵

Milton Jeovanni Rodríguez⁶

Laura Suárez Arenas⁷

María del Pilar Tenjo⁸

Resumen

El proyecto Aventuras comunicativas surge como una respuesta ante la búsqueda de opciones para mejorar los niveles de desarrollo de las ha-

-
- 1 Licenciado en Biología de la Universidad Distrital. Magister en Educación de la Universidad de la Sabana. Coordinador académico del colegio Manuel Zapata Olivella de la Secretaría de Educación de Bogotá. omaniza@hotmail.com
 - 2 Magister en Educación. Docente de educación Básica Primaria del colegio Manuel Zapata Olivella de la Secretaría de Educación de Bogotá. ginaclavijozquierdo@gmail.com
 - 3 Magister en Educación con énfasis en pedagogía del diseño. Docente de Tecnología e Informática del colegio Manuel Zapata Olivella de la Secretaría de Educación de Bogotá. leiros01@hotmail.com
 - 4 Magister en Educación. Docente de Preescolar en el colegio Manuel Zapata Olivella de la Secretaría de Educación de Bogotá. patorozo20@gmail.com
 - 5 Magister en Ciencias de la Educación. Coordinadora del colegio Manuel Zapata Olivella de la Secretaría de Educación de Bogotá. auragomez@gmail.com
 - 6 Magister en Educación con énfasis en currículo y comunidad educativa. Docente de Básica Primaria del colegio Manuel Zapata Olivella de la Secretaría de Educación de Bogotá. dean6667@hotmail.com
 - 7 Licenciada en Filología e Idiomas- inglés. Docente de Inglés en el colegio Manuel Zapata Olivella de la Secretaría de Educación de Bogotá. lamasuarez@gmail.com
 - 8 Licenciada en Matemáticas. Magister en e-learning y redes sociales. Rectora del colegio Manuel Zapata Olivella (2005 – 2020) de la Secretaría de Educación de Bogotá. mdptenjo@yahoo.com

bilidades comunicativas de los estudiantes mediante la articulación de algunos criterios, métodos y estrategias generados por los docentes que orientan las asignaturas en los niveles educativos que ofrece la institución. En este proyecto se toman en cuenta algunos referentes como conocimientos previos, entorno y familia. La familia es un eje fundamental en un contexto amplio. Para lograr el propósito se hicieron encuestas y algunos encuentros con los acudientes para propiciar intervenciones parentales en el entorno educativo. En reuniones de área junto con los docentes de la institución, se lograron acuerdos institucionales como el proyecto de teatro (Teatriando Ando), la hora de lectura, visitas a la biblioteca más cercana. Además de esto, hay acuerdos por ciclo, proyectos por área y asignatura relacionados con el desarrollo de las habilidades comunicativas. El proyecto está en proceso y por tanto debe estar en constante evaluación y modificación para fortalecer su marco teórico desde la inclusión de un modelo pedagógico, la evaluación de actividades y proyectos realizados, la socialización de vivencias y el constante fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

Palabras clave: Habilidades comunicativas, aprendizaje significativo, oralidad, lectura, escritura, contexto, familia.

Contextualización

El proyecto “Aventuras Comunicativas” surge como una respuesta a la búsqueda de opciones para mejorar los niveles de desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes mediante la articulación de algunos criterios, métodos y estrategias generados por los docentes que orientan las asignaturas en los niveles educativos que ofrece la institución.

El proceso inició por la reflexión que los docentes de preescolar y primaria realizaron en torno a sus prácticas y concepciones sobre las habilidades comunicativas (lectura, escritura y oralidad) y su forma de trabajarlas con los estudiantes de la institución. Para esto, en varios espacios generados por el equipo directivo, los docentes se organizaron y tuvieron la oportunidad de profundizar y socializar las teorías desarrolladas por algunos autores sobre los cuales fundamentan sus estrategias pedagógicas.

Posteriormente, se fueron generando dinámicas de sensibilización con los docentes de secundaria y media de tal forma que se logró su interés en participar en la construcción colectiva de la propuesta institucional.

En la actualidad, todos los docentes y directivos de la institución comprenden que el proceso comunicativo es transversal a todas las áreas del conocimiento y por eso están dispuestos a participar y asumir el desarrollo de las estrategias que a nivel colectivo se establezcan para fortalecer la lectura, la escritura y la oralidad desde su práctica cotidiana.

En asamblea de docentes, se conformó un equipo para liderar la construcción y estructuración del proyecto a partir de los aportes ya realizados por los docentes y dinamizar su posterior implementación institucional. Este equipo está conformado por docentes de preescolar, primaria, secundaria y algunos directivos que son los responsables del presente documento.

Antecedentes

En los procesos de autoevaluación de la institución educativa, se han encontrado bajos niveles en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Lo anterior se evidencia en las dificultades de los estudiantes para expresar sus ideas de manera oral o escrita en las actividades propuestas por el docente en clase o en los eventos institucionales en los que participan. Así también en la dificultad para interpretar, analizar y comprender un texto de diferentes temáticas y disciplinas. Estas deficiencias también son visibles en los resultados de las distintas pruebas internas y externas, lo cual podría incidir en los grados de repitencia y/o deserción escolar. Así, por ejemplo, en los resultados de las pruebas SABER 3º, 5º, y 9º del último año, la institución reporta en lenguaje el 11% de los estudiantes del grado 3º en el nivel insuficiente y el 11% en nivel mínimo. En el grado 5º se registra el 5% en nivel insuficiente y el 48% en nivel mínimo. En el grado 9º, se reporta el 13% de los estudiantes en insuficiente y el 40% en mínimo (Tomado del ICFES 2018). Estos son importantes porcentajes que muestran la existencia de serias dificultades en las habilidades comunicativas de los estudiantes, especialmente en la lectura y escritura. Recobran relevancia ya que en los años anteriores se han mantenido estos valores con pequeñas variaciones por lo que se constituye en una problemática que la institución no ha podido superar a pesar de las acciones que año tras año implementa para mejorar.

Esta situación se ha querido resolver de diferentes maneras. Inicialmente, en el 2010, el Consejo Académico asignó al área de humanidades el diseño del PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Ora-

lidad) y en cada jornada se propusieron una serie de actividades encaminadas a fortalecer estas habilidades en los estudiantes. En algún momento estas intenciones fueron acompañadas desde la Secretaría de Educación del Distrito, entidad que desde hace varios años ha tratado de implementar una política pública y diseñar lineamientos para la consolidación y mejoramiento del proceso comunicativo en los colegios de la ciudad. Atendiendo a esto, un grupo de docentes fue acompañado por la Universidad Nacional y se diseñó una propuesta para la realización de actividades puntuales que no pudieron trascender en la institución. Adicionalmente, los docentes de humanidades plantearon su propuesta de PILEO de la siguiente manera:

En la jornada mañana se llamó Plan Lector y su finalidad era “Fomentar el hábito y el gusto por la lectura y contribuir a mejorar la práctica de la lectoescritura”. El Plan Lector estaba inserto en el área de humanidades cuya meta era el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los estudiantes y contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y metacognitivas mediante el uso del lenguaje verbal, corporal, gestual, visual, plástico, dramático y musical. Dentro de las actividades a desarrollar se sugerían:

- Actividades de lectura en grupo, en parejas, individual o con apoyo audiovisual.
- Actividades para el desarrollo del vocabulario.
- Dramatizaciones.
- Actividades para el entrenamiento de la memoria (mejorar la comprensión y la memoria inmediata), construcción de adivinanzas, jitanjáforas, chistes, poemas, rimas.
- Actividad de sintaxis, sopas de letras y crucigramas.
- Actividades que generen en los estudiantes interés y atención (lecturas), concentración, desarrollo del pensamiento (preguntas que generen conflictos cognitivos).
- Resolución de talleres, ilustración de cuentos, elaboración de carteles, afiches.
- Concurso de ilustración de cuentos, poemas, narraciones.
- Baúl viajero: estrategia para promover la lectura libre en las aulas de clase, la cual es motivada por un grupo de estudiantes que, durante la prestación del servicio social, rotan un baúl con libros de diferentes temáticas y géneros a los niños en un tiempo determinado semanalmente.

En la jornada tarde el proyecto se pensó desde el marco legal establecido en el decreto 133 del 21 de abril de 2006 en relación con la política pública de fomento a la lectura y la escritura en la cual se reconoce que:

La lengua escrita constituye un poderoso medio para el desarrollo intelectual y para la transformación del individuo y la construcción de su subjetividad; es soporte de la memoria y llave para acceder a la herencia cultural de la humanidad. El dominio de la lengua escrita cualifica la opinión y la capacidad de juicio de las personas... También significa reconocer el valor que tienen la lectura y la escritura como condición para alcanzar mejores niveles educativos, mantener posibilidades de aprendizaje durante toda la vida. (Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006).

El proyecto fue conocido como ODISEO y proponía actividades para que el uso del lenguaje escrito fuera un medio de expresión claro y conciso en clase. Estas actividades fueron:

- Práctica de lectura oral, haciendo énfasis en vocalización, acentuación, entonación, puntuación y expresión corporal.
- Desarrollo de procesos de comprensión lectora mediante la realización de actividades lúdicas, creativas y participativas.
- Actividades de diagnóstico en lectura y escritura.
- Hora de lectura cada 15 días con guía de lectura diseñada por las diferentes áreas.
- Fortalecimiento de la biblioteca escolar.
- Jornadas de lectura en la biblioteca institucional.
- Exposiciones en la biblioteca institucional.
- Concurso institucional de creación literaria.
- Celebración del día del idioma.
- Salida a teatro.
- English Day.
- Festival de poesía.
- Periódico escolar virtual.
- Periódico mural.
- Emisora escolar.

Las dos propuestas presentaron algunas dificultades ya que no lograron continuidad ni la vinculación de los docentes de otras áreas de manera articulada. Por lo anterior, y con base en estas experiencias, el presente proyecto nace de la motivación y del interés de los docentes de las dife-

rentes áreas en primaria y preescolar, y se ha expandido a los docentes de secundaria y media.

Justificación

El ser humano como ser social, necesita contar con las herramientas que le permitan comunicarse de manera efectiva con su entorno. Dicho proceso de comunicación requiere de una serie de competencias en cuanto a la posibilidad de analizar y comprender diversos tipos de textos, contextos, lenguas, códigos, entre otros. A su vez, contar con las herramientas para dar a conocer las ideas, opiniones, argumentos sea de manera escrita u oral.

En este sentido es necesario formular un proyecto pedagógico que contribuya con la adquisición y desarrollo de estas competencias, que sea institucional y transversal en el currículo del Colegio Manuel Zapata Olivella IED. Para ello es importante que todos los docentes a través de su experiencia articulen para cada ciclo estrategias que han sido positivas, y que la totalidad de la comunidad educativa se vincule a este proyecto.

Problema

El proceso que se ha llevado a cabo para plantear el problema inició al revisar los resultados de evaluaciones internas y externas, y las percepciones de los docentes. Este escenario evidenció dificultades en las habilidades comunicativas de un número significativo de estudiantes. Estas dificultades continúan a pesar de los esfuerzos individuales de cada docente quienes, desde su experiencia y formación, utilizan métodos y estrategias para fortalecer habilidades comunicativas.

La desarticulación de las didácticas de los docentes se hizo visible cuando al reunirse en jornadas pedagógicas integradas, cada uno planteó estrategias diferentes con distintos resultados y que no siempre se basaban en el modelo pedagógico institucional. De esta manera, se hace necesaria una revisión de las prácticas que puedan consolidar un proceso integrado que responda a superar las dificultades comunicativas de los estudiantes, y que sirva como proyecto institucional que incluya a todos los participantes del proceso educativo.

Además de la diversidad de enfoques en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas en el profesorado, los docentes perciben, en su mayoría, que hay poco acompañamiento y asesoría por parte de las familias hacia el estudiantado. Esto dificulta los procesos que cada docente plantea en el aula y que deben ser reforzados en casa.

Pregunta problema

¿Cómo articular los criterios, métodos y estrategias que se implementan para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes del colegio Manuel Zapata Olivella con la comunidad educativa?

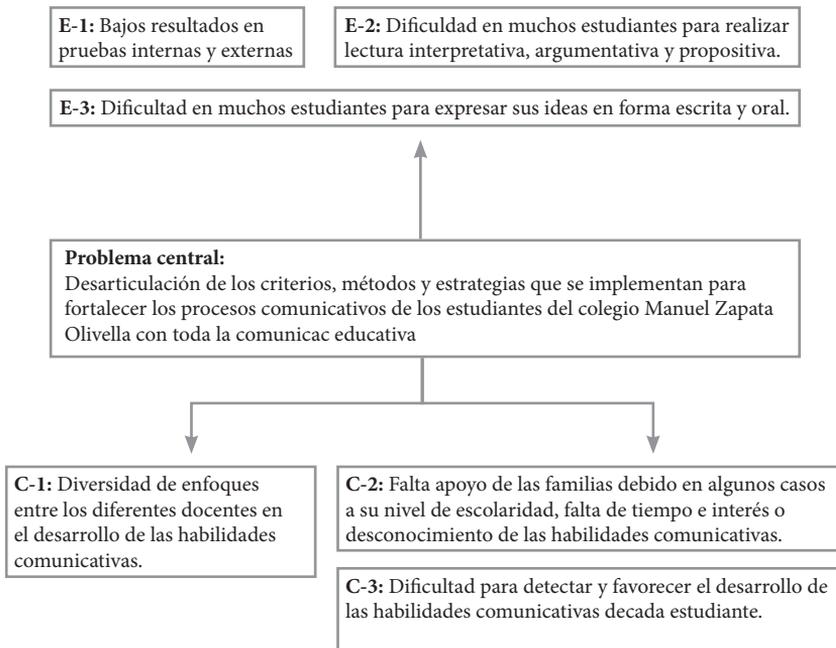


Figura 1. Árbol de problema.

Objetivo general

Articular criterios, métodos y estrategias a través de una propuesta institucional que se implemente para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes del Colegio Manuel Zapata Olivella.

Objetivos específicos

1. Unificar enfoques para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas dentro del modelo del Aprendizaje Significativo.
2. Generar estrategias que permitan vincular a las familias al desarrollo de las habilidades comunicativas.
3. Utilizar los conocimientos previos de los estudiantes para generar actividades que permitan desarrollar sus habilidades comunicativas.

Referente conceptual

Los procesos de enseñanza del lenguaje han tenido una evolución importante a lo largo del tiempo que les ha hecho partir de didácticas y enfoques más gramaticales a otros que consideran la construcción social del lenguaje. A esto han contribuido académicos de casi todas las ramas de las ciencias humanas y, según Ana Camps (2012, p. 27) “una consecuencia no deseada de este enriquecimiento [académico] es la dispersión y, a menudo, la desorientación del profesorado”. Esta afirmación, aunque polémica, puede ejemplificarse con las múltiples respuestas dadas por los docentes del Colegio Manuel Zapata Olivella ante la pregunta por sus referentes teóricos para desarrollar las habilidades del lenguaje en los estudiantes. Las respuestas incluyen sobre todo lingüistas y psicólogos o psicolingüistas (Vigotsky, Piaget, Halliday, Van Dijk, Chomsky, Goodman, Jakobson) e investigadores en didáctica de la lengua (Ferreiro, Pérez Abril, entre otros), combinados con el enfoque del aprendizaje significativo que la institución ha tomado como su base pedagógica.

Sin embargo, esta multiplicidad de enfoques, que podrían parecer a simple vista contradictorios, hacen parte de la experiencia en el aula de todos los docentes. Como lo explican Russel y Yáñez (2003), la contradicción de enfoques no condiciona de manera profunda lo que el docente hace en el aula y, en un sentido más amplio, tampoco afecta lo que se enseña y lo que se aprende. Estos autores nos permiten ver cómo el contexto en el que maestros y estudiantes están imbuidos condiciona aún más la experiencia en el aula que cualquier teoría. El lenguaje y los procesos de enseñanza para el desarrollo de sus habilidades son un campo de múltiples tensiones en donde profesores y estudiantes se ven en la obligación de cumplir con los parámetros de enseñanza establecidos

por ley, las actividades cotidianas, el contexto socioeconómico, los contenidos de diversas disciplinas y las habilidades individuales y grupales.

Descrito así, pareciera imposible generar un proyecto que logre conjugar todos los aspectos pedagógicos y didácticos en torno al desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero aclarar ciertos parámetros y conceptos como punto de encuentro de las prácticas docentes del Colegio Manuel Zapata Olivella podrá marcar una base de trabajo conjunto.

Se tomará como principio a las habilidades del lenguaje que, según Cassany, Luna, y Sanz (1994), corresponden a cuatro posibles roles que tiene el sujeto para interactuar por medio de la lengua. Estos son: leer, hablar, escribir y escuchar, y hacen parte de todo el proceso de comunicación que permite la interacción lingüística con el entorno. Es decir, pueden mezclarse y separarse en tanto se pueden encontrar al mismo tiempo dentro del proceso de comunicación.

De esta manera, el enfoque comunicativo del que parten Cassany y los demás autores mencionados no centra la enseñanza del lenguaje en el aprendizaje de la gramática, sino que implica la destreza que tiene el sujeto para comunicarse en diversas situaciones. Este apartado del enfoque comunicativo de la enseñanza se une con teorías sociolingüísticas como la de Vygotsky, en la que el lenguaje tiene matices intrapersonales e interpersonales que le permiten al sujeto desarrollar el pensamiento e interactuar con la sociedad. Estas teorías nos dan luces sobre un problema más profundo: la lectura del código no implica la comprensión lectora.

Nuevamente, la coincidencia entre estos autores y Russel y Yáñez se hace evidente, pues el contexto en el que el lenguaje se desarrolla es fundamental. Ya que este trabajo investigativo pretende construir un andamiaje de las experiencias de sus profesores es necesario tener un panorama más amplio del contexto. Para ello se diseñó una encuesta que recogía preguntas acerca de la familia, los intereses de los estudiantes en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, tanto como la relación del colegio con los aspectos anteriores. Se recogieron más de 1000 formularios respondidos por estudiantes de ambas jornadas en primaria y bachillerato (50,3% de la población) con resultados que nos muestran las necesidades del estudiantado y de la institución en torno al desarrollo de las habilidades del lenguaje. La teoría, en este caso, tal como lo

manifestaron Russel y Yáñez (2003) no será la base de la práctica, es el contexto el que mostrará el camino a la teoría.

En la siguiente parte, nos concentraremos en algunas variables del ámbito familiar, personal y escolar de los estudiantes de secundaria encuestados (736 en total, la mayoría de ellos pertenecientes a la jornada de la mañana) y de primaria (330 de los grados 3º, 4º y 5º) y más específicamente, en torno a la variable de la “Lectura”.

De acuerdo con las estadísticas de la Encuesta Nacional de Lectura (Enlec), el promedio de libros leídos por los colombianos mayores de 5 años para el 2018 es un total de tres (EL TIEMPO, 2018). Lo anterior es un indicador de una cifra preocupante en el colegio, pues del total de estudiantes de secundaria encuestados, solo el 25% excede esa cifra a pesar de que más del 80% de los encuestados manifestaron que les gustaba leer. A la pregunta de qué leen los estudiantes todos los días o varias veces al día, las redes sociales se llevan el 59,1% y whatsapp el 50%, mientras los libros físicos constituyen tan sólo el 20%, cifra que tampoco es excedida ampliamente por los libros o artículos digitales. El uso de redes sociales presupone a un público alfabeto que moldea el lenguaje escrito y lo usa cotidianamente. Aun así, los estudiantes no relacionan ese proceso con el gusto por la lectura. Es necesario que la escuela pueda irrumpir también en esa cotidianidad lingüística para promover desde ella hábitos lectores.

De los 122 estudiantes a los que no les gusta leer, cerca del 60% (72 estudiantes) manifestaron que no había nadie en su entorno familiar que disfrutara de la lectura, el 73% (82 estudiantes) dijeron que en su casa sólo habían comprado entre uno y dos libros en el último año y el 77% manifestó que sus padres leen poco o nada. A esto se le suma que el 62,29% sólo tienen en su casa entre 1 y 20 libros. Lastimosamente no hay datos de por qué se tienen esos libros y de si son del interés de los estudiantes o no.

Los resultados en primaria en este aspecto tienen un comportamiento similar pues el 92% de los 330 encuestados manifiestan que les gusta leer. Sin embargo, aproximadamente la tercera parte de ellos no leen y cuando lo hacen es por obligación. Estos estudiantes refieren sobre todo la lectura de los libros y materiales que les proporcionan los docentes en clase.

Por otro lado, al revisar los materiales de lectura el 44,8% de los estudiantes de primaria manifiestan tener en su hogar entre 1 y 20 libros y el 14,5% manifiesta que en casa no hay libros. Además, el 52,4% indica que en el último año han comprado solamente 1 o 2 libros mientras el 45% han leído en el último año 1 o 2 libros y el 49,6% perciben que sus padres leen poco o no leen.

Estas cifras son importantes y a simple vista parecen manifestar lo obvio: padres lectores tienen hijos lectores. Pero esta afirmación nos habla de que los procesos lectores que se llevan a cabo al interior de las familias se conjugan directamente con la emocionalidad y no con la simple obligación. Como lo expresan Rosero, A. L. y Mieles, M. D (2015):

La enseñanza y el fomento de la lectura en familia se desarrolla en espacios, situaciones y lenguajes distintos a los formales; su devenir no está inscrito en un currículo ni en una evaluación planeada y ejecutada como sí ocurre en la vida escolar; este aprendizaje, se produce en los grupos familiares a partir de objetos, espacios y experiencias reales que permiten a los pequeños vincularse con el entorno y desplegar una actividad interpretativa de gran valor emocional y cognitivo.

Ese valor emocional que mencionan las autoras y que no tiene que ver con la obligación, aparentemente sí afecta a las obligaciones académicas de los estudiantes. De los 122 estudiantes de secundaria a los que no les gusta leer, más del 57% dicen no leer nunca, contrastado con un 22% que dicen leer solamente cuando les toca. Lo anterior demuestra que los estudiantes, tanto de secundaria como de primaria, que no disfrutan de la lectura, tampoco cumplen con las obligaciones académicas en torno a ella. Lograr el valor y la motivación emocional hacia la lectura, sin embargo, es un proceso más sencillo durante la primera infancia, lo cual indica que para estudiantes de tercer, cuarto y quinto ciclo (quienes respondieron esta encuesta) la estrategia a realizar, aunque debe incluir a la familia, también debe tener en cuenta otros múltiples aspectos.

El proceso lector en la adolescencia y la adultez tiene matices que no son tan sociables como en la infancia. Para la autora Héléne Cixous (1993), leer es un acto clandestino que nos aleja del mundo, “leer es comer el fruto prohibido, hacer el amor prohibido, cambiar de era, cambiar de familia, cambiar los destinos, y trocar el día por la noche. Leer es hacer todo exactamente como queremos hacerlo, pero a escondidas” y se relaciona con la idea que la misma autora expresa en ese libro acerca de la escritura.

Cuando escribo, escapo de mí misma, me desarraigo, soy virgen; abandono desde adentro mi propia casa y no regreso. En el momento en que tomo el bolígrafo- gesto mágico- olvido a todas las personas que amo; una hora después, ellos no nacieron y jamás les he conocido. Y, sin embargo, volvemos. Pero mientras dura el viaje, somos asesinos. (No sólo cuando escribimos, cuando leemos también. Leer y escribir no están separados, leer es una parte de la escritura. Un verdadero lector es un escritor. Un verdadero lector se encuentra ya de camino a la escritura (Cixous, 1993 pp 21-22).

En este contexto poético, la autora nos propone la soledad de la lectura y la escritura. La necesidad de esa soledad para escribir fue lo que Virginia Woolf afirmó en *Un Cuarto Propio* (1928). Decía la autora que lo único que necesitaba una mujer para escribir era tener un cuarto propio, algo que le asegurara una soledad disfrutable o al menos explorable, y esa afirmación sigue vigente en nuestros tiempos. El 56% de los estudiantes de secundaria a quienes no les gusta leer, tampoco tienen un cuarto propio y, de tenerlo, probablemente no destinarían el tiempo en él a la lectura, pues para hacer de la habitación un sitio para leer y escribir, habrían necesitado el apoyo familiar en torno al proceso emotivo de la lectura y la escritura.

La creación de espacios que permitan un acercamiento durante la adolescencia al proceso lector es necesaria, y es aquí donde la cifra se vuelve alarmante para las estadísticas de la institución. El 72,4% no está afiliado a una biblioteca y el 78% del total de los estudiantes de secundaria encuestados asegura no alquilar libros en la biblioteca del colegio, ni siquiera esa mayoría que disfruta la lectura. A pesar de que más del 60% la visita con cierta frecuencia, las respuestas de por qué lo hacen se relacionan con cumplir obligaciones académicas principalmente. En primaria, el 56% de los estudiantes indican no estar afiliado a una biblioteca y el 72% dicen no realizar préstamo de libros al interior del colegio. Sin embargo, el 50% manifiesta que los libros que lee son de la biblioteca escolar y el 21,5% reporta visitar la biblioteca escolar con frecuencia. Por esta razón, se presume que los libros leídos por los estudiantes de primaria son del colegio y corresponden la mayor parte de las veces a aquellos que les proporcionan los docentes para las actividades académicas.

Si el estudiante carece de las herramientas para leer en casa, el colegio deberá proveer los espacios para hacer de la lectura un momento de disfrute y lograr engancharlos para hacer de ella un hábito. Para lograrlo se

puede conjugar no sólo la biblioteca escolar, sino aprovechar la situación geográfica del colegio que le permitiría acceder fácilmente a la biblioteca pública. Lograrlo, es un proceso que implica las emociones, como lo asegura Geneviève Patte (1978) en su capítulo sobre bibliotecas y escuela, “para que el adulto pueda ser realmente un incitador, debe evitar transformar toda lectura en ejercicio (académico) o en lección de moral”. Pero según los encuestados, tampoco hay actividades escolares que promuevan la lectura. Sólo el 39% de los estudiantes manifestó que el colegio realizaba actividades para promover la lectura una vez a la semana o una vez al mes, el resto de ellos dijeron que esas actividades se hacían solamente una vez durante el periodo académico o una vez al año. El reto de la institución será hacer de la biblioteca un lugar que no sea destinado únicamente a hacer tareas, sino un sitio atractivo en sí mismo para los estudiantes de la institución, así como poder ampliar en las clases la idea del disfrute de la lectura que se separe un poco de las cuestiones más académicas del colegio.

La variable que acabamos de analizar está muy relacionada con la escritura. Como lo manifiesta Ferreiro (2006) la distinción entre la escritura y la lectura tiene que ver con el medio. La afirmación de Ferreiro se conjuga con lo citado anteriormente en el desarrollo de este texto por Hélène Cixous. Aprender a escribir, de la manera que lo concibe Ferreiro, va mucho más allá de la adquisición de la habilidad física que les permite a los niños hacer las grafías necesarias que constituyen el código de la lengua escrita. Por el contrario, requiere una serie de procesos mentales más ligados al proceso de leer; Escribir es leer un poco. Laurel Richardson (1994) manifestaba: “Escribo porque quiero encontrar algo nuevo. Escribo para descubrir algo que no conocía antes de haberlo escrito”. Visto de esta manera, escribir era leer algo por primera vez, leerse por primera vez.

Y el problema se repite. Según los estudiantes de bachillerato, el espacio que el colegio ha creado para escribir es el mismo que, en teoría, ha creado para leer: la biblioteca. Y ese es el espacio que no visitan sino por cuestiones académicas.

La relación entre las habilidades del lenguaje, se exponen aún más con la última de las variables que se concentra en la oralidad. La complejidad del análisis de esta variable y, por lo tanto, del uso de las preguntas en la encuesta parte de que la voz como habilidad física es inherente al ser humano desde su nacimiento. Como lo afirma María Concepción García en Espacio Escuchado (2012):

El inicio en el lenguaje es tan temprano, pues, como el de la vida. Posteriormente, en el periodo de balbuceo, el niño puede producir una cantidad inimaginable de sonidos: una riqueza fonética enorme que no posee ningún idioma vivo y que pierde para habituarse y entrenarse en los fonemas de la lengua materna. Los sonidos líquidos, palatales, que sin esfuerzo emite al balbucear, son el precio que debe pagar para adiestrarse en los sonidos de la lengua en la que se comunicará (p. 209).

La voz escapa a la noción del tiempo y se ubica en el plano de lo efímero. El campo semántico de la oralidad excede a la palabra en sí misma y se enriquece del lenguaje corporal y del paralenguaje que, según Potayos es:

Cualquier aspecto del comportamiento vocal que pueda ser visto como significativo pero que no está incluido dentro del Sistema de la lengua y que incluye aspectos de la cualidad de la voz, del ritmo, rapidez, volumen y tono, el uso de la duda y la entonación y todos los puntos que no llegan a ser cubiertos por la fonología (Potayos, p. 76).

Es por ello precisamente que cubrir los aspectos orales en una encuesta es insuficiente. Las formas de motivar la oralidad en el estudiante tienen que reunir no sólo su aspecto del código o la lengua que hablamos, sino que debe incluir los aspectos que escapan a la palabra misma pero que la enriquecen, como el paralenguaje y el gesto.

Sin embargo, los estudiantes de bachillerato consideran que el colegio no ha creado los espacios para que ellos se expresen oralmente, además de las clases de inglés y de español o del descanso. Unos cuantos manifestaron que el espacio para hablar y expresarse era la biblioteca, pero ya el inicio de esta encuesta da datos en los que el uso de la biblioteca se limita al campo académico.

Como ya se había mencionado, las habilidades del lenguaje se desarrollan en conjunto y dependen del contexto. Es decir, es deber de la institución crear ambientes adecuados para su desarrollo y esta práctica debe ser inherente a todas las áreas del conocimiento, pues todas ellas se mueven en el ámbito lingüístico.

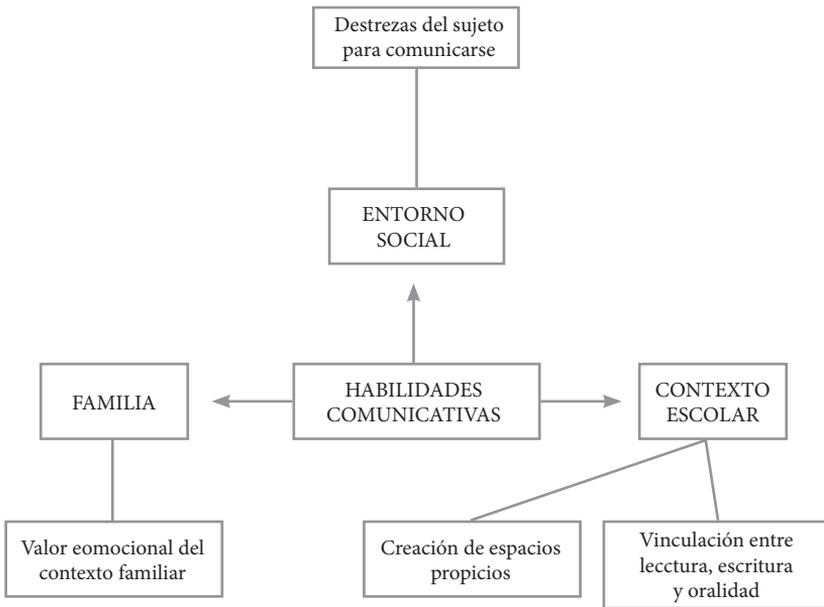


Figura 2. Esquema de fundamentos.

Plan de acción del proyecto

El proyecto inicia con la reflexión que los docentes de preescolar y primaria realizan alrededor de sus prácticas y experiencias de aula con las cuales desarrollan y fortalecen las diferentes habilidades comunicativas en los estudiantes. De este encuentro surge la necesidad de identificar y consultar los diferentes referentes teóricos que orientan sus prácticas. Es igualmente importante, contrastar la normatividad vigente como las pautas brindadas por el Ministerio de Educación a través de los “Derechos Básicos de Aprendizaje” con las características y condiciones del desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de la institución al iniciar y finalizar cada grado.

Posterior a este trabajo, se conformó un equipo líder con el propósito de consolidar y articular los referentes teóricos sobre los cuales se orientará el proyecto institucional y también definir acciones que serán necesarias para la construcción colectiva de las estrategias que se emplearán en cada ciclo con el objetivo de fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Del análisis propio de los insumos entregados al equipo líder y las necesidades encontradas, se decide realizar la consulta de los referentes teóricos que emplean los docentes de secundaria y buscar la forma de articularlos con las teorías que sirven de base en preescolar y primaria, también se establece realizar el análisis de los resultados de las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y SABER11.

Así mismo, se encuentra que es necesario diseñar y aplicar una encuesta virtual a los estudiantes de 3° a 11° para indagar sobre su percepción acerca de las acciones implementadas en la institución y la familia hasta el momento, para motivar y propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas y a nivel personal sus hábitos y gustos o las preferencias que las favorecen.

El análisis de los resultados se presentará en un encuentro con docentes junto con el análisis y conclusiones que se obtienen. Así se elaborarán los referentes teóricos y se articularán criterios, métodos y estrategias, para fortalecer el desarrollo secuencial y progresivo de las habilidades comunicativas en los estudiantes a nivel institucional.

ACCIÓN	RESPONSABLES Y PARTICIPANTES	TIEMPO
Reunión de docentes para socializar las experiencias de aula que se han implementado para el desarrollo de las habilidades comunicativas con los estudiantes en las diferentes áreas.	Docentes y Directivos	Primer semestre de trabajo
Reunión con docentes para analizar los derechos básicos de aprendizaje relacionados con las habilidades comunicativas y la realidad institucional.	Docentes y Directivos	Segundo semestre de trabajo
Socialización de diferentes teóricos que orientan la práctica pedagógica de los docentes de preescolar y primaria.	Docentes y Directivos	Tercer semestre de trabajo
Conformación del equipo institucional que lidera el proyecto.	Docentes y Directivos	Tercer semestre de trabajo
Consulta de los referentes teóricos que emplean los docentes de secundaria.	Equipo líder	Cuarto semestre de trabajo
Vinculación con el IDEP para cualificación y asesoría en la elaboración del proyecto.	Equipo líder	Cuarto semestre de trabajo
Reuniones periódicas del equipo líder para formalizar el proyecto.	Equipo líder	Cuarto semestre de trabajo

Tabla No. 1. Plan de acción del proyecto.

ACCIÓN	RESPONSABLES Y PARCIPANTES	TIEMPO
Análisis de los resultados de las pruebas SABER de los últimos años.	Equipo Líder	Cuarto semestre de trabajo
Diseño de encuesta para estudiantes de 3° a 11° con el propósito de indagar sobre el desarrollo de sus habilidades comunicativas en sus contextos familiares, escolares y sociales.	Equipo Líder	Cuarto semestre de trabajo
Aplicación de la encuesta virtual.	Equipo líder con apoyo de los docentes de informática	Quinto semestre de trabajo
Análisis de la encuesta y formalización de los resultados.	Equipo líder	Quinto semestre de trabajo
Socialización de resultados y del proyecto con los docentes.	Equipo líder	Sexto semestre de trabajo
Creación de estrategias conjuntas.	Equipo líder y docentes	Sexto semestre de trabajo
Diseño de estrategias transversales para la implementación del proyecto.	Equipo líder y docentes	Sexto semestre de trabajo
Implementación y seguimiento al desarrollo del proyecto.	Docentes - Equipo líder	Sexto y séptimo semestre de trabajo

Tabla No. 1. Plan de acción del proyecto.

Una vez se realicen estos acuerdos y se establezcan las estrategias, se formalizará un cronograma de seguimiento y retroalimentación a la implementación del proyecto.

Referencias

- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Ibero-Americana de Educacao*, pp. 23-41.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Editorial GRAO.
- Cixous, H. (1993). *Three Steps on the Ladder of Writing*. Columbia University Press.

Ferreiro, E. (2006). La Escritura Antes de la Letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, pp. 1-56.

García, M. C. (2012). *ESPACIO ESCUCHADO: Investigación sobre prácticas artísticas contemporáneas que utilizan el sonido como medio para definir espacios*.

Novak, J. (2011). *Live Poetry*. Editions Rodopi V.B.

Patte, G. (2009). *Déjenlos Leer*. Fondo de Cultura Económica de España.

Richardson, L. (1994). Writing a Method of Inquiry. En N. K. Denzin, & I. S. Lincoln, *The handbook of qualitative reasearch*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Russel, D. R., & Yáñez, A. (2003). 'Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education. En D. R. Russel, & C. Bazerman, *Writing Selves/Writing Societies*, pp. 331-362.

Rosero Prado, A. L., & Mieles Barrera, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, pp. 205-224.

El Tiempo, E. (5 de Abril de 2018). En 3 años, Colombia agregó un libro a su promedio de lectura. *El Tiempo*.

Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*. Seix Barral.

Superhéroes salvando la lectura y escritura

Gayle Yurany Cañon Borda¹

Resumen

Desde el tiempo de descubrimiento de la liga de la justicia en donde los superhéroes aparecieron por vez primera, hemos visto como el ayudar al otro es importante en la buena convivencia, en el pensar no solo en los intereses y necesidades individuales sino colectivas. Es desde ahí que se despejaron varios interrogantes que ha suscitado en muchos docentes desde la escuela tradicional hasta estos tiempos, así por ejemplo ¿cómo salvar la lectoescritura?, más aún en este tiempo moderno en donde prima la tecnología, en donde solo se quieren utilizar aparatos tecnológicos y se ha dejado atrás el lápiz, la hoja, el olor de las páginas de un buen libro, el juego, la motricidad y el tiempo en familia.

Palabras clave: Lectura, escritura, motricidad, primera infancia.

Introducción

Para iniciar era necesario identificar cómo se daban los procesos de lectura y escritura desde el aspecto neuronal y así poder entender qué otros aspectos intervienen en dichos procesos. En el lóbulo frontal del cerebro se produce una relación muy estrecha entre lectura, escritura y motricidad. Después de este rayo de luminosidad era importante verificar si lo encontrado teóricamente se aplicaba a nuestro País (Colombia), ciudad (Bogotá), localidad (Kennedy), Colegio (Las Américas IED), grado Transición y así poder diseñar un plan contra los enemigos de la lectoescritura.

1 Licenciada en educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Neuropsicología Educativa, Universidad Internacional de la Rioja. Docente primera infancia Colegio Las Américas IED. Correo electrónico: gycb888@hotmail.com, gycanonb@educacionbogota.edu.co

La incubación del plan

Los pequeños superhéroes cuando pasan del nivel de educación inicial a educación primaria elemental, ponen en marcha diversas habilidades adquiridas durante los primeros años de vida y estas se ven reflejadas en diversos procesos, entre ellos los de lectura y escritura. Son muchas las variables que intervienen en dichos procesos entre las que se destacan las motrices, pues en muchas instituciones educativas los aspectos motores son dejados de lado para enfatizar su metodología o en procesos más formales. De esta forma se les da menos importancia a pilares de la educación inicial como son el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009).

Es allí donde surgen interrogantes como ¿Dónde se dejan los momentos para el desarrollo de los patrones básicos de movimiento como saltar, correr, brincar, los cuales son fundamentales en el desarrollo de los niños y las niñas? Estos serán el pilar de los diversos procesos de aprendizaje, entre ellos, la lectura y escritura.

Por lo anterior, surgieron diversas investigaciones al respecto, en las que hay una perspectiva desde el docente, quien como actor principal en el quehacer pedagógico brinda pautas y herramientas para lograr un aprendizaje integral. El salón de clases “es visto como un escenario de actuación, el cual permite no solo poner en escena lo que quiere exponerse, ser y vivir, sino como una posibilidad de crear, de pensar, de liberarse, de verse y sentirse, de ser partícipe y hacer partícipe al otro. Para ello, los actores del aula deben poner en escena su motricidad a plenitud” (Jiménez y Zuluaga, 2011).

La motricidad juega un papel importante en el desarrollo integral del ser humano, es por eso que Molina de Costala (1981, p. 28) plantea que la escritura representa para el niño de 6 años: “Una labor intensa, donde los complejos mecanismos psicomotores que entran en juego, incluyendo los noveles movimientos del manejo del lápiz y la reproducción de la forma de los rasgos, ambas tareas de tipo visomotor, se combinan con la fijación del conocimiento del significado de las sílabas, letras o palabras que ponen en juego, básicamente las capacidades de atención y de memoria”. De acuerdo con los planteamientos y diversas investigaciones en torno a los procesos de lectura y escritura, se hace necesario indagar estos procesos en los estudiantes de 6 años del nivel de preescolar y observar cómo influye la motricidad en dichos procesos.

Caverna de los superhéroes

En la Localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá, Colombia, en el colegio Las Américas, Institución Educativa Distrital, se percibieron estudiantes con dificultades en los procesos de lectura y escritura. Por tal motivo se identificó que en el plan de estudios del colegio se encuentran las cinco dimensiones: comunicativa, personal social, cognitiva, estética y corporal; pero no se hace énfasis en los patrones básicos de movimiento como son gatear, saltar, correr, marchar, entre otros movimientos básicos para el desarrollo integral del ser humano. Por esta razón, surgió la duda de saber si la falta de ejercicios continuos de patrones motores intervienen en la adquisición de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas de preescolar.

Es cotidiano escuchar sobre diversos estudios acerca del desarrollo de la adquisición de la lectoescritura en el ser humano. Así mismo las relaciones con otras dimensiones del individuo como son la cognitiva, emocional, estética, espiritual, social y corporal, por ello es importante citar un artículo que refleja la relación estrecha entre lectura, escritura y motricidad.

Durante la infancia, las capacidades motoras y sensorio perceptuales se desarrollan de forma recíproca, de manera paralela al proceso mismo de maduración y mielinización del sistema nervioso, cuyas estructuras se encuentran organizando, diferenciando y especializando sus funciones que cada vez serán menos motoras y más reguladas por el lenguaje. Justamente, el desarrollo del lenguaje es la condición que las hace más prácticas y simbólicas, pues posibilitan el grafismo, la escritura y la lectura como resultado de la interrelación entre la regulación de los actos motores, las praxias orales, la coordinación apendicular y la coordinación audiomotriz (Ternerá, y Campo 2010, p. 67).

En otras investigaciones afirman que “La motricidad fina se considera como un buen método para aprender destrezas de preescritura además es necesaria en la adquisición de habilidades básicas como la lectura y el cálculo matemático” (Padilla, 2013, p. 11). Aquí se deja claro que tanto los procesos de la lectura como los de escritura están estrechamente relacionados.

A 30 superhéroes del grado transición de la jornada tarde se les aplicó la prueba de evaluación del desarrollo neuromotor (EVANM) para evi-

denciar los procesos motrices de los estudiantes, las 12 pautas de la escritura y la Prolec para evaluar los procesos de lectura. Lo anterior con el propósito de identificar cómo estaban estas habilidades y así plantear un diseño de intervención para salvar dichos procesos en futuros integrantes de la liga de la justicia.

Metamorfosis del plan

2017: Se percibieron problemas de lectura y escritura en el colegio Las Américas IED de la localidad de Kennedy, por tanto, se aplicaron pruebas a 30 estudiantes para identificar específicamente en qué nivel se encontraban los procesos de motricidad, lectura y escritura. Se indagó teóricamente a nivel neuronal y pedagógico la relación que existía entre dichos procesos. A partir de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas, se diseña un plan de intervención para los niños y niñas de grado primero a quienes se les aplicaron las diversas pruebas neuropsicológicas (pues en ese momento se encontraban en grado Transición), con el fin de que lograran la adquisición de los aspectos motrices y en los estudiantes que supuestamente tienen los patrones básicos de movimiento adquiridos para que los fortalezcan. El propósito era mejorar los procesos de lectura y escritura. También se diseñaron recomendaciones para profesores y padres de familia, con el fin de lograr un trabajo interdisciplinar que no sucediera solo en el aula de clase sino también fuera de ella, en este caso en el entorno familiar y social. Se empezó a implementar el plan de intervención a estudiantes del grado Transición en dos grupos.

2018: Se continúa con el plan de intervención del grado Transición, solicitando espacio en las canchas de secundaria, ampliando así más ejercicios motores y horas de intensidad. Se empieza con el objetivo de intensificar la lectura, por lo que a cada padre de familia se le recomienda un cuento. Lo anterior con el fin de trabajar el proyecto lector. Aún así, se encontró la limitante de que no todos los estudiantes pudieron adquirir un cuento, por tanto se recurrió a cuentos donados. No obstante, cuando estos se enviaban a casa algunos no regresaron al colegio. La iniciativa terminó realizándose a medias.

2019: En este año se empezó a involucrar el grado Jardín, razón por la cual se empezó a indagar por una metodología que motivara a los estudiantes para realizar diversos ejercicios motrices. En el momento

de realizar algún ejercicio neuromotor se escuchaban expresiones como “no puedo, tengo manos pequeñas”, “aún soy un bebé, no puedo hacer eso”. Por tanto se diseñó, junto a dos docentes de Transición, una capa de superhéroe como símbolo. Cada nivel tiene un color diferente pero dentro de la gama del color azul, cada familia decoró la capa. Se debía resaltar el nombre del estudiante y dicho elemento se utiliza cada día para realizar ejercicio motor grueso. A causa de los limitantes del año anterior respecto al proyecto lector, surgió la idea de subir a la página web del colegio un cuento cada viernes. En dicho ejercicio el docente de informática de primaria nos colabora con esta actividad cada semana. Los padres de familia a su vez, realizan una actividad con la cual registran el nombre del cuento, fecha de realización, personajes y los estudiantes realizan la ilustración del momento que más llamó su atención en un portafolio cuya carátula fue decorada por cada familia. Se socializó el proyecto ante los docentes y directivas del colegio con una gran acogida. Es importante destacar que en el mes de marzo se involucró una docente más a la propuesta, ella ha aportado ideas y actividades innovadoras en camino del objetivo del proyecto.



Figura 1. Capas de superhéroes.

Encontrado Superpoderes

Como se ha evidenciado, el proyecto ha recorrido un largo camino. Año tras año se han ido involucrando más docentes de preescolar y más estrategias. Se han encontrado así poderes maravillosos para esta linda lucha de salvar la lectura y la escritura y qué mejor que hacerlo desde el nivel del preescolar ya que es la base de la educación.

- *Superpoder de la motricidad:* Se diseña un plan de intervención con el que se dio énfasis a la motricidad gruesa y fina por medio del desarrollo de diversas actividades con ejercicios neurotróficos (arrastre, gateo, marcha, carrera, triscado), vestibulares (rodado, volteretas, postura del avión, equilibrio) de coordinación (salto, lanzamiento y recepción), de tono muscular en el espacio correspondiente a la dimensión corporal. El circuito puede durar entre 45 y 60 minutos diarios. Una primera parte de introducción a la sesión dedica entre 5 a 10 minutos a la explicación de lo que se va hacer mediante el modelado de cada ejercicio. En un periodo de Transición y familiarización con la actividad se realizan actividades encaminadas a la consecución de objetivos propuestos, ya que es una parte principal de unos 35 minutos. Una parte final de vuelta a la calma de unos 5 a 10 minutos en la que los estudiantes pueden ayudar a recoger el material que se ha utilizado.

Es importante que en cada circuito se mezclen ejercicios de los tres tipos, cada uno durará aproximadamente 10 minutos. También es necesario aprovechar la motivación que supone para los estudiantes la práctica de actividad física y presentar las actividades de manera motivante para ellos. El pasar de vez en cuando de la realización a la representación para favorecer la simbolización verbal o gráfica, la estimulación de manera verbal a los niños y niñas cuando lo hacen bien o animarles en el caso contrario, requiriendo siempre que sean creativos. Las instrucciones deben ser siempre muy claras y concretas.



Figura 2. Superpoder de la motricidad.



Figura 3. Superpoder de la motricidad.

Con estas actividades de entrenamientos de superhéroes, nombre pretexto de las actividades motrices, los estudiantes han quitado expresiones como “no puedo” o “no quiero”. Hay trabajo cooperativo pues entre ellos se ayudan y motivan mediante palabras y abrazos.

- *Superpoder de la Lectura*: Para desarrollar la lectura en estudiantes del nivel preescolar desde el grado Jardín, se empezó a implementar la plataforma del colegio en donde se sube un cuento digital cada viernes. Los padres de familia deben leerlo junto a sus hijos y completar el portafolio de lectura. Para dicha actividad fue necesario realizar capturas de pantalla de paso por paso para llegar al link donde se encuentra el cuento, motivar a los padres de familia a ingresar a la página web y a los estudiantes para realizar dicha actividad. Se les da plazo de cinco días calendario, así los miércoles nos reunimos en mesa redonda y cada educando muestra su portafolio y da a conocer de manera verbal lo que más llamo su atención. Es necesario recalcar que los temas de los cuentos son de valores que se trabajan durante cada semana ya que todas las actividades giran en torno al proyecto. También se realizan otras actividades como pijamadas en donde se involucra la lectura en voz alta, lectura de imágenes y de textos cortos dependiendo del nivel en el que se encuentran los estudiantes ya sean de Jardín o Transición.

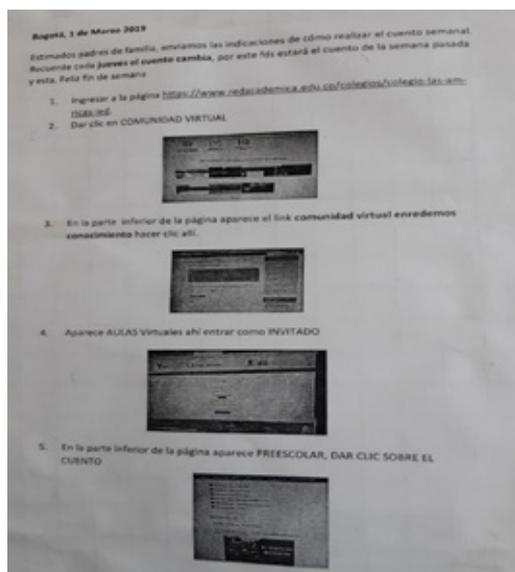


Figura 4. Pasos para iniciar el entrenamiento de la lectura.



Figura 5. Superpoder de la lectura.

Con estas actividades no solo han aumentado el número de visitantes a la página web los fines de semana, sino que también ha crecido el gusto por la lectura en las familias de los estudiantes del nivel de preescolar. Los padres de familia preguntan por el siguiente cuento, comentan entre ellos sobre las temáticas que encuentran en las narraciones. Han expresado: “profe el primer cuento fue difícil de encontrar, pero ahora me gusta porque he visto más fotos del colegio y noticias”, “profe aun no suben el cuento” “A Jerónimo le gustó mucho los muñequitos del cuento”.

- *Superpoder de la escritura:* Siguiendo con el portafolio de lectura que también se convierte en escritura, pues con la actividad del cuento los estudiantes deben registrar la fecha, título del cuento, personajes y realizar una ilustración de lo que más le gusto, es necesario resaltar que de acuerdo al grado ya sea Jardín o Transición va el nivel de complejidad de las actividades escriturales. Como resultado tienen unos portafolios llenos de mensajes, de valores que deja cada historia. Se visualiza el avance de la escritura y del dibujo a través del tiempo. También se desarrollan ejercicios de postura y manejo correcto del lápiz durante las diferentes clases.

Con estas actividades no solo han aumentado el número de visitantes a la página web los fines de semana, sino que también ha crecido el gusto por la lectura en las familias de los estudiantes del nivel de preescolar. Los padres de familia preguntan por el siguiente cuento, comentan entre ellos sobre las temáticas que encuentran en las narraciones. Han expresado: “profe el primer cuento fue difícil de encontrar, pero ahora me gusta porque he visto más fotos del colegio y noticias”, “profe aun no suben el cuento” “A Jerónimo le gustó mucho los muñequitos del cuento”.

- *Superpoder de la escritura*: Siguiendo con el portafolio de lectura que también se convierte en escritura, pues con la actividad del cuento los estudiantes deben registrar la fecha, título del cuento, personajes y realizar una ilustración de lo que más le gusto, es necesario resaltar que de acuerdo al grado ya sea Jardín o Transición va el nivel de complejidad de las actividades escriturales. Como resultado tienen unos portafolios llenos de mensajes, de valores que deja cada historia. Se visualiza el avance de la escritura y del dibujo a través del tiempo. También se desarrollan ejercicios de postura y manejo correcto del lápiz durante las diferentes clases.



Figura 6. Superpoder de la escritura.

Durante el desarrollo de las diversas actividades se pudo evidenciar que los estudiantes lograban ubicarse de forma más fácil en el cuaderno, escribían las letras dentro del renglón ferrocarril correctamente. En la lectura también se evidenciaba que lograban seguir correctamente las líneas del texto.

- *Superpoder de la capa:* El uso de la capa les permite una transformación simbólica. Como se convierten en superhéroes la palabra “no puedo”, “soy pequeño” o las groserías se eliminan de su léxico automáticamente. Ayudan al compañero que no puede realizar el ejercicio, cuando terminan el trabajo asignado automáticamente se dirigen al niño o niña que está más atrasado y se sientan al lado a ayudarlo. Es importante resaltar que este acto ocurrió por iniciativa de ellos, tal vez por la misma dinámica que se genera alrededor de los superhéroes.



Figura 7. Superpoder de la capa.

- *Superpoder del buen trato:* es increíble la autorregulación que los estudiantes de preescolar desarrollan. Cuando algún superhéroe actúa de manera agresiva empujando o diciendo malas palabras, él mismo se quita la capa argumentando que no la merece por ahora, se dirige a su puesto, respira, se dirige a quien afectó con su acto y le ofrece disculpas; habla con la docente, se llegan a compromisos de convivencia y vuelve a usar su capa. Este súper poder ha ayudado a mejorar la relación con sus pares académicos, a respetar la diferencia, el ritmo de los otros, así como intereses y necesidades.



Figura 8. Superpoder del buen trato.

- *Superpoder de un gran equipo:* A través del planteamiento del proyecto lo que se quiere lograr es que este no se quede en una simple idea, sino que se replique en más estudiantes. Por lo tanto, cuando se diseñó el plan de intervención se subió en la aventura una docente de Transición que ha creído firmemente en la propuesta desde el principio, ella sigue cada actividad inyectando su originalidad y paciencia. Desde el mes de marzo se involucró en esta lucha otra docente de Preescolar, quien ha estado generando estrategias y motivación no solo con su grupo sino con todos los superhéroes del colegio. Así mismo el docente de informática de Primaria quien está pendiente de la plataforma y de comentar avances tecnológicos para seguir involucrando a las familias en esta aventura de salvar la lectura y la escritura por medio de buenas prácticas siempre orientadas por los pilares de la educación inicial como son el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte.



Figura 9. Resultados del poder de un gran equipo.

Es gratificante ver como una idea que nació desde el 2017 el día se ha convertido en un proyecto trascendente. Es muy gratificante no solo a nivel personal sino profesional ya que hoy en día es una experiencia significativa. Al mirar otras experiencias vemos que en nuestra ciudad se conoce poco de experiencias dirigidas a los estudiantes de nivel Pre-escolar respecto a la cultura ciudadana. El proyecto aporta de manera significativa a la buena construcción de esta cultura de manera no directa. Por medio del desarrollo de diversas actividades se han incentivado a los niños y a las niñas al buen trato, el respeto, el desarrollo de los valores ciudadanos. Desde el Preescolar se pueden incentivar estos valores para lograr unos profesionales que a futuro aporten significativamente al buen uso de la lectura y escritura siempre alrededor del compañerismo y del desarrollo humano integral, apuntando al PEI del colegio Las Americas IED “Hombres y mujeres generadores de cambios en la sociedad”(Manual de convivencia Colegio Las Américas IED, 2019)

Referencias

Da Fonseca, V. (2008). *Manual de observación Psicomotriz*. Inde. http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/mene052/tema3.pdf

De Bogotá, A. M. (2009). *Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Secretaria Distrital de Integración Social.

Ferré, J. y Ferré, M. (2013). *Neuropsicopedagogía infantil. Bases neurofuncionales del aprendizaje cognitivo y emocional*. Barcelona: Lebo.

Jiménez, A. M. F., y Zuloaga, J. E. A. (2011). Aportes de la motricidad en la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, v.7,n.2, pp. 95-119.

Moral, M. L. B., del Valle Díaz, M. S., & de la Vega Marcos, R. (2011). *Los contenidos perceptivos motrices, las habilidades motrices y la coordinación: A lo largo de todo el ciclo vital*. Virtual Sport.

Padilla Aldas, J. E. (2013). *La motricidad fina en la edad infantil y su incidencia en la pre-escritura de los niños y niñas del primer año de educación básica del centro educativo “ovidio decroly” de la ciudad de ambato*. provincia de TungPérez.

M., Zuleta, C., Negret, J. C., Flórez, R., Castrillón, S., & Reyes, Y. (2006). *Acceso al lenguaje, la lectura y la escritura: Una prioridad de la Política de Infancia. Comisión Lectura en la Primera Infancia* (Tesis Doctoral). Bogotá: Política para la primera infancia de Colombia. Urahua.

Tenera, L. A. C., & Campo, A. (2010). *Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años*. Salud Uninorte, v.26, n.1.

Universidad Internacional de la Rioja (2016). *Prueba Neuropsicológica de Luria DIN. Procesos neurolingüísticos y niveles de aprendizaje*. Material no publicado.

Zabaleta, J. A. *La psicomotricidad fina, paso previo al proceso de escritura*. http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/aguirre.htm

Capítulo 4

Experiencias que le apuestan al trabajo colaborativo y en red

La escritura en la escuela como herramienta para el pensamiento crítico y la transformación

Iván Darío Cárdenas Molina¹

Matilde Rincón Wilches²

Janeth Alicia Valenzuela³

Resumen

Se presenta en este texto una experiencia desarrollada en el Colegio Julio Garavito Armero, en la cual se promovió la realización de escritos por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Se describe la importancia de la promoción de la escritura como herramienta para la adquisición y el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, así como la posibilidad de observar y considerar nuevas maneras de interacción con el ambiente, como producto del escribir. Bajo esta premisa, se asume que la escritura puede constituirse como una herramienta para cambiar la forma de ver los procesos escolares y lograr su transformación efectiva. Se ilustra la metodología implementada, con la que se motivó a docentes, estudiantes, acudientes y directivos a escribir sobre el diario vivir en la escuela. Los miembros de la comunidad expresan que la experiencia vivida permitió el desarrollo de las habilidades críticas, la consideración de distintas posibilidades de interacción y el análisis profundo de las prácticas educativas en la institución. Esperamos que la escritura

1 Psicólogo y Magíster en Educación. Docente Orientador Colegio Julio Garavito Armero IED. Email: idcardenasm@gmail.com

2 Licenciada en Educación Preescolar y Especialista en Orientación y Educación Sexual.Coordinadora Colegio Julio Garavito Armero IED. Email: matirw@gmail.com

3 Licenciada en Matemáticas y Computación Bilingüe. Especialista en Multimedia para la Docencia. Especialista en Pedagogía para la Recreación Ecológica. Coordinadora Colegio Julio Garavito Armero IED. Email: javalenzuelap@hotmail.com

facilite el cambio en la perspectiva del proceso escolar y lleve a la transformación y mejoramiento del quehacer formativo en el colegio.

Palabras clave: Escritura, pensamiento crítico, transformación escolar, prácticas pedagógicas.

Introducción

Una maestra se enfrenta a condiciones sociales y económicas bastante adversas para desarrollar su labor en una muy humilde escuela de un sector de clase baja de los Estados Unidos de América. Se evidencian en los docentes, estudiantes y la comunidad en general, situaciones de pobreza, marginación y discriminación, así como fuertes resentimientos y soluciones violentas de conflictos. Sin embargo, la docente logra que se superen las dificultades y generen formas alternativas de interacción para las vidas de los alguna vez marginados individuos de esta comunidad. ¿El secreto? Una estrategia basada en la lectura y la escritura con la que se desarrollaron diarios de vida de los estudiantes. En los diarios se reconstruyeron formas de ver el mundo que condujeron a transformaciones sociales trascendentes.

La historia real, llevada magistralmente al cine con el nombre de *escritores de la libertad*, ilustra un ejemplo de la superación de dificultades en apariencia insalvables, donde existen serias limitaciones físicas, económicas, sociales o psicológicas, y en las que parece imposible obtener algo positivo. Se evidencia claramente que la capacidad humana emerge para superar las oposiciones que surgen cuando se busca mantener no solo la supervivencia sino el progreso constante. Para ello, es fundamental la capacidad de construir y reconstruir con el pensamiento nuevos contextos de interacción, que motiven y animen a explorar posibilidades distintas de relación con el mundo y lleven a su transformación.

La escuela colombiana enfrenta hoy en día distintos retos y posibilidades de acción. Algunas de las condiciones que se presentan se ven como limitantes del desarrollo en el proceso educativo. A tal punto que la desesperanza y el desánimo son evidentes en varios discursos de distintos miembros de la comunidad educativa. En ocasiones se perciben estancamientos a nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje, o frustración al no ver resultados positivos en las interacciones escolares. Incluso muchos hablan de crisis en la educación colombiana actual (Pongi, 2014; De Zubiría, 2017).

Sin embargo, consideramos que es posible lograr cambios incluso en medio de condiciones percibidas como altamente adversas. La transformación podría iniciarse por el desarrollo del pensamiento crítico para concebir de manera diferente la interacción educativa y generar acciones pertinentes y efectivas según las necesidades actuales. No es posible lograr un cambio si se sigue haciendo lo mismo, y se seguirá haciendo lo mismo si no se observan de una manera más detallada las situaciones que se desea mejorar.

La posibilidad para aproximarse a transformaciones significativas en las aulas, puede desarrollarse por medio de la promoción de la escritura en los miembros de la comunidad educativa. Las competencias comunicativas favorecen la consideración de distintas perspectivas sobre la realidad. Escribir promueve el explorar alternativas, el análisis y la contrastación de alternativas de acción, y la generación de procesos que transformen las escuelas. Dicho de otra manera, la escritura favorece el pensamiento crítico y la construcción colectiva de nuevas realidades escolares.

Un equipo líder de docentes y directivos del colegio Julio Garavito Armero, inquieto por la situación institucional, asumió como reto la construcción colectiva del modelo pedagógico Garavista, involucrando a toda la comunidad escolar, pero trabajando de manera especial con los docentes, guías por excelencia de los procesos educativos. Reconocer los saberes y experiencias de los docentes en este proceso, es crear un modelo pedagógico con sentido a partir de la reflexión que transformará las prácticas pedagógicas en beneficio de los estudiantes. Todos ellos nacidos en este nuevo siglo y a quienes enmarcamos en una nueva generación que nos conmina a no seguir haciendo lo mismo, a repensarnos profesionalmente.

Deseosos de lograr alternativas en el quehacer pedagógico, se decidió diseñar e implementar estrategias que utilizan ejercicios de escritura con toda la comunidad educativa, para promover nuevas visiones sobre el proceso, análisis de posibilidades y la motivación de generar acciones reflexionadas que afecten positivamente los contextos. Se planteó como una de las estrategias el pasar de las expresiones orales a las escritas, y se vinculó a todo el equipo docente del Colegio Julio Garavito Armero, conformado por un centenar de profesionales, que desde diversas maneras de pensar aportan para llegar a acuerdos encaminados al proceso de construcción del modelo pedagógico institucional. Como resultado se desarrolló un ejercicio interesante, pues reconocimos en la escritura

unos alcances potenciadores para la reflexión, la construcción de comunidades de aprendizaje, la sistematización de experiencias significativas realizadas silenciosamente en las aulas y que merecen reconocimiento. Se muestra en este escrito una descripción de la experiencia y algunos resultados preliminares de lo que esperamos sea una estrategia de transformación colectiva de los procesos educativos escolares.

Necesidad de formar pensamiento crítico en la escuela

Uno de los objetivos esenciales de la educación contemporánea consiste en la adquisición de habilidades, el desarrollo de capacidades y la generación de competencias para transformar condiciones de vida. Una escuela que promueve solamente el saber memorístico se queda corta frente a las exigencias del mundo actual. Los estudiantes son formados no solo para tener conocimiento sino para aplicarlo activamente en la solución de problemas cotidianos, mejorar su calidad de vida, contribuir al desarrollo personal y social, así como convivir y construir colectivamente la cultura. De acuerdo a la Ley General de Educación, los objetivos de desarrollo sostenible, las recomendaciones de distintos organismos internacionales y las expectativas y demandas de la sociedad actual (MEN, 1994; Morin, 1999) son fines de la educación actual.

Se encuentra como elemento común en estas afirmaciones la necesidad de formar para el pensar y actuar efectivos. No basta solamente con repetir conceptos, ni con tener actitudes positivas hacia circunstancias específicas o el desarrollo de posiciones críticas. La educación se queda corta si no conduce a generar acciones transformadoras efectivas para cambiar realidades. Por ejemplo, si un médico se forma para saber muy bien los nombres de las enfermedades y conocer profundamente sus características, pero no sabe cómo intervenir ante cada una de ellas, no podrá desempeñarse efectivamente como profesional. De manera similar ocurre con el programador de sistemas que conoce absolutamente todo lo habido y por haber en cuanto a software disponibles, pero no actúa para generar elementos que contribuyan a cubrir necesidades específicas o a realizar creaciones valiosas. En este sentido, no se puede formar a los futuros constructores de la sociedad, si no adquieren y desarrollan herramientas para actuar efectivamente sobre su realidad para transformarla.

La educación escolar demanda superar modelos transmisionistas o simplemente basados en la adquisición o reproducción de conocimientos.

Se hace fundamental formar para la acción efectiva que construya, cambie o transforme realidades. Sin embargo, las actividades que tengan impacto en los diferentes contextos que enfrentan los individuos requieren ser consecuencia de una toma de decisiones producto del análisis exhaustivo de las distintas situaciones, sus particularidades, intenciones, posibilidades de acción y resultados previstos. Las acciones transformadoras en las que se busca formar son producto del ejercicio de una competencia previa: el pensamiento crítico. En este sentido, formar para un actuar efectivo que conduzca a la construcción colectiva de realidades, implica necesariamente la adquisición y desarrollo de capacidades para el análisis crítico de los contextos de interacción de los individuos. Educar desde y para el pensamiento crítico es indispensable para formar en las competencias que demanda el mundo actual.

¿En qué consiste el pensamiento crítico?

Una de las diferencias fundamentales entre los seres humanos y otras especies animales consiste en la capacidad de pensar y analizar los contextos que enfrentan, en la conciencia de las necesidades, posibilidades e intenciones, así como la posibilidad de decidir de manera argumentada cuál curso de acción seguir para lograr cubrir las necesidades o lograr las intenciones dentro de las alternativas que ofrece un contexto particular. En este sentido, las acciones se acercan a la efectividad si son consecuencia del pensamiento y el análisis. Por lo tanto, el formar para las acciones efectivas implica el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación.

El ser humano interactúa constantemente con distintos contextos, los cuales están compuestos por elementos del ambiente físico químico, por otros individuos o por parámetros de acción establecidos convencionalmente denominados cultura, normas, tradiciones, ideologías, entre otras (Ribes, 2013). A su vez, el individuo interactúa con unas intenciones, necesidades, deseos o preferencias. Una interacción efectiva puede definirse como una situación en la cual el individuo percibe sus componentes, piensa y analiza las distintas posibilidades de acción, decide de manera argumentada cuál alternativa puede seguir para lograr sus objetivos en ese contexto particular y actúa conforme a ello. El suplir su necesidad o el alcance efectivo de las intenciones implica decidir adecuadamente, y para tomar decisiones efectivas es necesaria una lectura y análisis pertinente de las condiciones en las que se interactúa.

Las habilidades del pensamiento crítico son fundamentales para este propósito. El pensamiento crítico se comprende como un modo de interacción con el ambiente, en donde se formulan problemas y preguntas con claridad y precisión, se acumula y evalúa información relevante, se usan ideas abstractas, se llega a conclusiones y soluciones, se prueba con criterios y estándares, se piensa con mente abierta y se comunica efectivamente (León, 2014).

El pensamiento crítico se opone a los procesos memorísticos, implica el cuestionamiento constante y argumentado de las ideas o proposiciones sobre temas específicos. Díaz, Ossa, Palma, Lago y Boudón (2019) mencionan que esta forma de interacción involucra el análisis de las características de contextos, la contrastación de las afirmaciones realizadas con unos criterios definidos, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. Mencionan que la formación en esta competencia surge de la consideración del individuo como un ser pensante, libre y con capacidad de decisión propia, en oposición a consideraciones del ser humano como instrumento de sistemas de dominación ajenos a sus necesidades e intereses, coincidiendo con algunos aportes al proceso educativo generados en las posturas de la escuela de Frankfurt (León, 2014).

Para Alquirre y Arrieta (2018), el pensamiento crítico incluye tres procesos básicos: (i) actitudes de indagación, que implican una habilidad para reconocer la existencia de problemas y una aceptación de la necesidad general de pruebas de apoyo para afirmar que es cierto. (ii) Conocimiento de la naturaleza de inferencias válidas, abstracciones y generalizaciones en las que el peso o la exactitud de los diferentes tipos de prueba se determinan lógicamente. (iii) Habilidades en el empleo y la aplicación de las actitudes y los conocimientos anteriores. Para Standish y Thoilliez (2018), aunque hoy en día el concepto de pensamiento crítico está siendo usado en sentidos muy distintos a su concepción esencial, la formación en este proceso es fundamental para lograr el desarrollo humano, la libertad, la dignidad, la convivencia pacífica y la construcción colectiva de la cultura.

De esta manera, observamos que el pensamiento crítico se define como el análisis argumentado de las posibilidades de acción que un contexto específico permite a un individuo para satisfacer necesidades, cumplir objetivos o alcanzar intenciones. Implica una lectura detallada del contexto que conlleve a identificar los elementos más relevantes, sus rela-

ciones y sentidos. Posteriormente, se desarrolla un proceso de análisis y contrastación de cada una de las posibilidades de acción, argumentando con respecto a criterios definidos cada una de las afirmaciones posibles. Finalmente, se realiza una ponderación o jerarquización de alternativas, que conlleve a una decisión sobre cuál es el mejor curso de acción en un contexto determinado, para actuar conforme a las elecciones realizadas e impactar la realidad con el uso efectivo del saber. En conclusión, el pensamiento crítico consiste en la capacidad de usar las aptitudes mentales para afrontar efectivamente diversas situaciones de la vida cotidiana.

La escritura como promotora de pensamiento crítico

Al interactuar en distintos contextos, resolviendo problemas mediante la toma de decisiones argumentada y actuando en consecuencia, es posible abstraer elementos comunes a diversos ambientes, así como alternativas y cursos de acción. De esta manera, se pueden construir o derivar reglas para enfrentar situaciones en el futuro o en contextos distintos a aquellos en los cuales se interactúa inicialmente (Ryle, 2005). Las interacciones efectivas del individuo con el ambiente generan conocimiento, este se puede transferir a distintas situaciones para ser usado efectivamente al mejorar, cambiar o transformar realidades.

En este sentido, la representación gráfica de distintas situaciones, en particular la escritura o creación de textos escritos, cobra relevancia como una estrategia fundamental para el desarrollo de las capacidades bajo la denominación de pensamiento crítico (Estupiñán, 2019). Inicialmente, construir un texto implica una comprensión de la situación que se desea retratar en el escrito. Se escogen unos elementos que se relacionan entre sí bajo unas reglas o criterios y unas intencionalidades o posibilidades de interacción. Esa comprensión inicial implica conocer y reconocer los elementos que se tienen y manejan, así como el establecimiento de las intencionalidades propias que tendrá el ejercicio de escritura.

Para iniciar un texto, el autor asume posición frente a los elementos teóricos, conceptuales o simbólicos que desarrollará su escrito. En otras palabras, escoge una o varias posibilidades de relación entre los valores lingüísticos con los que se planteará la escritura. El autor toma un enfoque, perspectiva o manera de ver las relaciones entre aquellos elementos con los que va a escribir y, apoyado en ello, desarrolla su texto explorando distintas maneras de interactuar.

Posteriormente, el escritor establecerá una narración en la cual se desarrolle la intención propuesta o pensada de acuerdo con las posibilidades que le permitan los elementos simbólicos elegidos. Ese desarrollo no es azaroso o caprichoso, sino que respeta unos criterios de relación entre los elementos planteados. De lo contrario el texto sería incomprensible o absurdo. De esta manera, la escritura funciona como un ejercicio de exploración de posibilidades ajustadas a criterios de relación que se siguen para establecer el sentido de lo que se desea expresar. Allí se brinda la posibilidad de observar distintas perspectivas pero también de argumentar para analizar cuando una situación se ajusta a criterios concretos y cuando no.

Otra opción que brinda la escritura es la posibilidad de explorar situaciones que rompan las relaciones tradicionales entre los elementos de distintos contextos. De esta manera, es posible promover diferentes reglas de juego, bien sea en situaciones establecidas previamente o en contextos novedosos.

Podría escribirse qué ocurriría si el cuento de la cenicienta se narrara desde la perspectiva de la madrastra o las hermanastras, o sobre una situación en la cual los celulares cobraran vida y dominaran el mundo y los seres humanos fuéramos esclavizados. La posibilidad de explorar qué ocurriría en distintos contextos, sea variando las relaciones entre los elementos de una situación ya existente o estableciendo nuevas formas de interacción, permite lo que se conoce como el desarrollo de la creatividad (pensamiento creativo). Este proceso facilita la identificación de los elementos de cada contexto y sus posibles relaciones, brindando elementos para la argumentación, el análisis y el pensamiento crítico.

La escritura creativa conlleva a fortalecer las competencias requeridas en el mundo de hoy. Permite tomar perspectivas, leer contextos, explorar relaciones de maneras novedosas, argumentar y decidir; capacidades centrales en el desarrollo del pensamiento crítico. Además, posibilita la exploración de diversos caminos para resolver problemas y amplía con ello la capacidad de acción de los integrantes de la comunidad educativa.

La experiencia garavista

Con el fin de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, y siendo conscientes de la importancia de la escritura para su adquisición, en el

Colegio Julio Garavito Armero se establecieron espacios para promover la escritura con todos los miembros de la comunidad educativa. Los ejercicios propuestos partieron de la búsqueda de posibilidades distintas de interacción escolar, que permitieran la generación de formas alternativas al proceso educativo desarrollado en el colegio y que facilitaran la exploración de estrategias variadas con respecto a la formación tradicional. De esta forma se generaría a su vez una transformación profunda de las concepciones, sentidos y metodologías desarrolladas en el colegio.

La promoción de la escritura buscaba tres objetivos básicos. En primer lugar, favorecer la observación y el análisis de las prácticas educativas con el fin de generar abstracciones que facilitaran la formulación de un modelo y enfoque pedagógico institucional. En segundo lugar, promover la consideración de diferentes posibilidades de interacción entre docentes, estudiantes y familias, que condujera a plantear un quehacer docente alternativo a las prácticas tradicionales predominantes en el colegio. De esta manera, se promovió ejercitar el pensamiento crítico frente a la labor de los maestros, buscando la transformación efectiva de las interacciones escolares. Finalmente, y siendo conscientes de que una de las carencias más fuertes en el gremio docente es la falta de sistematización de experiencias educativas, se suscitó el registro y publicación de las estrategias formativas empleadas en el colegio, lo que posibilitará la vinculación de los procesos investigativos y la construcción de una comunidad de saberes y prácticas pedagógicas en el Colegio.

Con respecto a los estudiantes y familias, los ejercicios de escritura buscaron promover la observación y el análisis crítico del proceso educativo desarrollado en la institución. Se estimuló la exploración de distintos puntos de vista y la consideración de posibilidades variadas de interacción. De esta manera, se generaron aportes importantes en cuanto al sentido, finalidades, metodologías y estrategias pedagógicas, buscando siempre contribuir a mejorar la formación brindada en el colegio.

Con los ejercicios escriturales se esperaba promover el análisis crítico del proceso escolar, la generación y consideración argumentada de distintas perspectivas y la implementación de estrategias novedosas que transformaran la escuela. Así como en “escritores de la libertad” la docente logró resignificar situaciones complejas para generar alternativas de cambio, esperábamos promover, por medio de la escritura, el análisis de los sentidos y significados de la formación y la posibilidad de cons-

truir colectivamente un proceso educativo que desarrolle el pensamiento crítico y la transformación de la realidad con el uso efectivo del saber.

Metodología

En el marco del acompañamiento realizado desde el 2017 por el IDEP al proyecto de construcción colectiva del modelo pedagógico garavista, se identificó la necesidad de promover procesos de escritura en todos los miembros de la comunidad educativa. Las actividades rutinarias y tediosas evidenciadas en muchas de las clases, la falta de análisis crítico de las interacciones escolares, y la carencia de sistematización de algunas experiencias exitosas, fueron factores que surgieron en el análisis de caracterización realizado en el colegio Julio Garavito Armero. Por esta razón, decidimos diseñar e implementar ejercicios que favorecieran el análisis crítico de las condiciones institucionales por medio de la escritura, que condujera a una transformación efectiva de la realidad escolar y del proceso educativo.

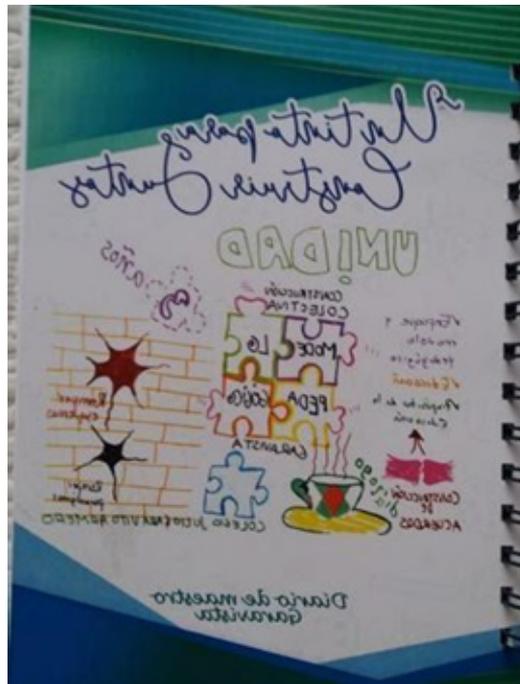


Figura 1. Fotografía del diario de maestros en donde se consignaban los escritos surgidos a partir de las preguntas evocadoras.

Con motivo de la celebración del día del maestro, el 15 de mayo de 2019 se diseñaron y obsequiaron a los docentes agendas en las cuales se registrarían experiencias pedagógicas en la forma de diarios pedagógicos (Ver Figura 1). Semanalmente, el equipo docente se reunió en un tiempo específico para realizar escritos que surgen a partir del análisis de su experiencia como maestros, de observación de situaciones experimentadas en el diario vivir escolar o de exploración de condiciones hipotéticas o creativas para abordar la formación en el colegio. Se presentaban preguntas evocadoras, imágenes o situaciones que motivaran la producción escrita, y luego se invitaba a los docentes a escribir en sus diarios las reflexiones, ideas o consideraciones que les vinieran a la mente en relación a las evocaciones presentadas (Ver Figuras 2, 3 y 4).



Figura 2. Maestros de la jornada mañana del colegio Julio Garavito Armero, desarrollando los ejercicios de escritura en sus diarios.



Figura 3. Maestras de preescolar y primaria del colegio Julio Garavito Armero, desarrollando los ejercicios de escritura en sus diarios.

Para realizar los ejercicios de escritura, se tomó como centro de reflexión el quehacer educativo de los maestros. Se realizaron socializaciones y reflexiones conjuntas a partir del ejercicio de las cinco pieles del docente propuestas por Hundertwasser. En su propuesta, se exploran las relaciones del individuo con su identidad más profunda, su hogar y su entorno cultural y ecológico (Restany, 2003). Se diseñaron e implementaron actividades para explorar las experiencias, sentires y caminos que cada docente vivió para llegar a configurarse en su ser maestro, para analizar cómo son percibidos por los estudiantes y las familias y cómo su ser más íntimo se refleja en sus prácticas educativas y en la construcción colectiva de un modelo pedagógico institucional. El partir del análisis de los propios sentires, saberes, creencias y prácticas, permitió que el compromiso escritural fuera mayor, y al tocar las fibras más íntimas del docente como ser humano, se retó a los profesores a convertir sus acciones pedagógicas en detonantes para el desarrollo del pensamiento crítico y la transformación escolar.



Figura 4. Maestros de la jornada tarde del colegio Julio Garavito Armero, desarrollando los ejercicios de escritura en sus diarios.

En un primer momento, el eje orientador fue la pregunta ¿Cómo se llegó a ser maestro? Los escritos se desarrollaron alrededor del análisis de la historia pedagógica y el sentido del ser educador de cada uno de los docentes. Los profesores iniciaron escribiendo una carta dirigida a un ser querido, en la carta se narraba el camino recorrido por cada uno de ellos en la elección y desarrollo de su profesión como educador. Pos-

teriormente, se registraron y evocaron experiencias satisfactorias y no satisfactorias en las interacciones diarias con los estudiantes, para finalizar realizando un escrito acerca del sentido de ser maestro para cada uno de los docentes.

En un segundo momento, articulado alrededor de la pregunta ¿cómo nos ven los otros? las creaciones escritas de los maestros se desarrollaron a partir de evocaciones generadas en textos construidos por los estudiantes, padres de familia y administrativos de la escuela. Los estudiantes escribieron textos y realizaron cartografías en las cuales manifestaban su percepción sobre el colegio usando todos sus sentidos (lugares agradables y desagradables a la vista, olores característicos, sonidos que les evocaban espacios concretos, sentimientos que les inspiraba la institución, entre otros). Se observaron de esta manera los sentidos y significados que tienen los estudiantes sobre los lugares, las interacciones formativas y sus maestros (Ver Figuras 5 y 6).



Figura 5. Estudiantes del colegio Julio Garavito Armero realizando cartografías de la institución.



Figura 6. Ejemplo de las cartografías desarrolladas por los estudiantes del Colegio Julio Garavito Armero como ejercicio de escritura.

Las familias construyeron unas “recetas” en donde simbolizaban y plas-
maban los “ingredientes” que constituyen una escuela ideal. Además,
redactaron cartas de agradecimiento y valoración de la labor de los
maestros por parte de sus hijos (ver Figuras 7 y 8). Se leyeron con los
maestros las producciones escritas de los estudiantes y sus acudientes,
y se realizaron textos inspirados por dichos comentarios y expresiones.
Se finalizó este momento con la creación de un escrito en el cual se ma-
nifestaban las consideraciones sobre la responsabilidad asignada a los
docentes por la sociedad y la manera en que la comunidad educativa va-
lora sus maestros. En un tercer momento se analizaron las prácticas for-
mativas desarrolladas en la institución, alrededor de las preguntas ¿Qué
enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿qué, para qué y cómo
evaluar?. Se promovió la reflexión sobre el proceso escolar invitando a
escribir consideraciones sobre las prácticas educativas del colegio. Se
finalizó este momento recogiendo y planteando diversas posibilidades
para mejorar el proceso formativo y lograr así en la escuela el desarrollo
del pensamiento crítico y la transformación de la realidad con el saber.



Figura 7. Familias construyendo la “receta del colegio ideal” como ejercicio de escritura.

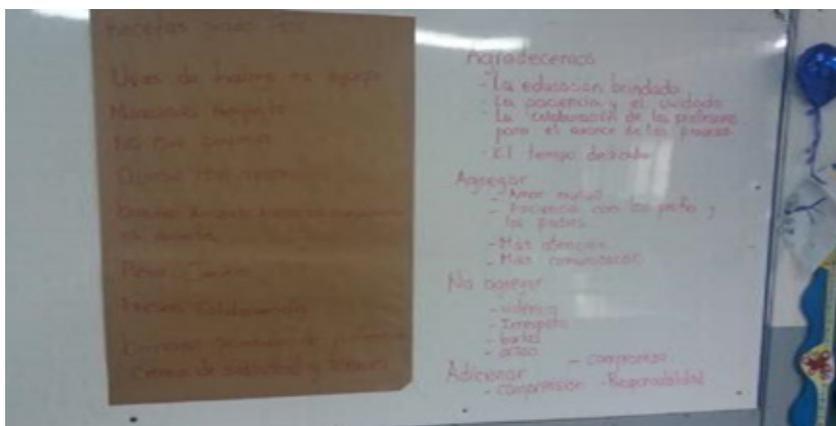


Figura 8. Ejemplo de una de las “recetas del colegio ideal” desarrolladas por acudientes como ejercicio de escritura.

Con el objetivo de motivar y promover la creación de textos de los maestros, se generó la posibilidad de elaborar una publicación con los escritos de los docentes. Se espera generar una síntesis de las respuestas a cada uno de los momentos evocadores de los textos. Se promoverá la sistematización de experiencias exitosas surgidas a partir de la escritura docente y se formulará un modelo pedagógico que condense las nuevas posibilidades formativas que surjan como propuestas innovadoras. De esta manera, la escritura se implementó como proceso de desarrollo del pensamiento crítico.

tico en todos los miembros de la comunidad educativa, y se promovió la transformación institucional que esperamos contribuya a mejorar la calidad de las interacciones escolares.

Resultados

Como resultados preliminares, podemos expresar que los ejercicios de escritura han permitido desarrollar las capacidades de pensamiento crítico en los miembros de la comunidad educativa garavista. Se ha incentivado el análisis de las características de los docentes, estudiantes, acudientes y directivos, así como la consideración crítica de las prácticas escolares y la generación de perspectivas distintas del proceso educativo. Se espera que estas consideraciones impacten la comunidad y conduzcan a una transformación efectiva de la realidad escolar.

De acuerdo con los reportes presentados en la evaluación inicial del proceso, realizada a los docentes en Julio de 2019, las ventajas de escribir sus experiencias pedagógicas han consistido en la posibilidad de “reafirmar la intención de continuar con nuestras metas planteadas hace quince o veinte años atrás, cuando comenzamos nuestra carrera docente. También nos damos cuenta de que a través del tiempo nos ha tocado replantear nuestra labor educativa para adaptarnos y avanzar respondiendo a las necesidades sociales” (*Extracto de escrito presentado por uno de los docentes de la jornada mañana de la institución en el formulario de evaluación del ejercicio de escritura, Julio 2019*).

El observar y analizar las percepciones de la comunidad educativa acerca de la labor docente ha llevado a concluir que “se deben aprender cosas nuevas a partir de los problemas que aparecen día a día... nos llevaron a reflexionar sobre nuestras prácticas para mejorar procesos de enseñanza aprendizaje, a fortalecer aquellas cosas que han funcionado mejor y han logrado un aprendizaje significativo en nuestros estudiantes ayudándolos a desarrollar sus competencias y dimensiones”. (*Extracto de escrito presentado por uno de los docentes de la jornada tarde de la institución en el formulario de evaluación del ejercicio de escritura, Julio 2019*).

Un impacto fundamental del proceso escritural ha sido el reconocimiento de la importancia del quehacer formativo y del rol del docente en las vidas de los escolares, como lo confirman los docentes participantes del proceso:

“También nos llevó a valorar nuestra labor como formadores de personas íntegras y autónomas... la satisfacción profesional y personal al ver resultados positivos en nuestros estudiantes y exalumnos, en los cuales evidenciamos lazos emocionales y enseñanzas puestas en práctica por ellos”. “... el acto de escribir nos ha permitido reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico. Este tipo de preguntas nos ha tocado la parte emocional de cada uno de nosotros. También nos ha permitido ver a nuestros estudiantes como seres humanos, personas que sienten, viven situaciones difíciles y no logran fácilmente encontrar posibles soluciones y encuentran en el Colegio un espacio de escucha” (Extracto de escrito presentado por una de las docentes del departamento de apoyo pedagógico a la inclusión en la institución en el formulario de evaluación del ejercicio de escritura, Julio 2019).

En este aspecto, fue fundamental el observar y analizar las cartografías realizadas por los alumnos del colegio. Los comentarios realizados ante la pregunta ¿cómo perciben su colegio?, muestran que los estudiantes reconocen el espacio institucional como “nuestro segundo hogar. La mayoría venimos al colegio a ser muy felices. Nos sentimos bien con los compañeros y los profesores, y sentimos que más que una escuela, estamos con nuestra familia. Hay cosas por mejorar, pero nos gusta estar acá”. Los estudiantes respetan, valoran y aprecian las interacciones que se presentan en la institución, pero también reconocen que hay muchas posibilidades para mejorar “algunas clases son muy buenas pero otras no. A veces se tornan aburridas y monótonas. Hay profesores que saben mucho, pero no saben enseñar. Nos gustan más las clases dinámicas, innovadoras, y que nos enseñen cosas importantes para la vida”. En el análisis realizado de los diferentes sentimientos que les evocaban los espacios institucionales, manifestaban que les inspiraba alegría los salones, canchas deportivas y espacios donde compartían en comunidad, pero que algunos lugares “olían a observador escolar”, lo que permite inferir que se genera rechazo por la formación a través de la imposición de la norma. Los estudiantes hacen una invitación a “explorar maneras afectivas y cordiales de educar para la convivencia pero no desde la represión, el regaño o la sanción, sino desde la motivación, el amor y el buen trato”.

Desde esta perspectiva, la escritura ha conducido a los docentes a cuestionar las prácticas pedagógicas y a buscar alternativas para lograr mejores resultados del proceso, como se constata en el siguiente texto:

“... la pregunta sobre los desafíos nos llevó a reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas y modificar aquellas que no nos están dando resul-

tados esperados. Nos reta a buscar y a ser creativos para buscar nuevas alternativas y horizontes. El proceso de enseñanza aprendizaje es la reunión de estrategias, actividades que el docente debe transformar de acuerdo con las circunstancias que se presenten en cada clase y cada grupo. Es decir que se tiene que reinventar en cada momento de acuerdo con la exigencia del mismo no simplemente con lo planeado” (Extracto de escrito presentado por uno de los docentes de la jornada mañana de la institución en el formulario de evaluación del ejercicio de escritura, Julio 2019).

Por otra parte, se ha favorecido la unidad entre los miembros de la comunidad educativa y el trabajo colaborativo en pro del cumplimiento de las metas institucionales. Gran parte de las “recetas” construidas por los padres y madres de familia, mostraban la necesidad de ponerse de acuerdo con el colegio en cuanto a los principios que guían la formación de los estudiantes. Los acudientes manifestaron que su prioridad era “la educación en valores y el respeto, antes que en contenidos académicos”, expresando que lo fundamental hoy en día era “ser buenas personas por encima de cualquier otro objetivo escolar”. Recalcan la importancia de aprender cosas “que les sirvan para la vida”, insistiendo en que se debe “educar desde el afecto, la comprensión, el amor, el respeto y la valoración del otro”, y enfatizando en que “la escuela y la familia son un equipo de trabajo que debe ponerse de acuerdo para lograr cumplir los propósitos establecidos”. Desde allí, el cuerpo docente se planteó la necesidad de vincular a las familias en su quehacer maestro “otro desafío es acercar a los padres de familia y trabajar mancomunadamente con docentes y estudiantes para lograr mejores resultados”.

Así mismo, esta estrategia de momentos escriturales, que buscaba develar la historia personal del ser docente, posibilitó el proceso paralelo de reflexionar sobre la historia personal con la escritura y no perder de vista el cómo proyecta la escritura en su asignatura cada docente. Queremos hacer conciencia sobre lo trascendental que resulta la escritura como herramienta para la transformación personal e institucional. Reconocemos que aprendimos a leer y escribir centrados en aspectos lingüísticos, desconectados de un destinatario concreto. Las nuevas tendencias educativas convocan a pensar en la escritura como un proceso, como un acto comunicativo en el que es necesario tener claridad sobre la intencionalidad del texto y pensar en los destinatarios que dialogarán con nuestras palabras, así como los recursos lingüísticos pertinentes para el propósito escritural.

Escribir para comunicar es diferente a escribir para hacer la tarea o para rendir un informe. Cuando se encuentra un uso real para las producciones escritas, construimos discursos propios que aportan al crecimiento personal y /o profesional. Hasta hace un tiempo, circulaba en los entornos escolares el imaginario de que enseñar a escribir era tarea exclusiva de los docentes de español. Hoy, como consecuencia de los ejercicios de escritura en el colegio, todos los docentes somos conscientes de que requerimos enseñar a escribir y resulta más enriquecedor este proceso cuando lo hacemos desde nuestra práctica como escritores.

Producto de estos momentos escriturales, en la mayoría relatos autobiográficos encontramos valiosa información que nos da material para abordar procesos de investigación cualitativa. Cada individuo desde su ejercicio escritural sobre su sentir y saber, posibilita que la comunidad garavista halle puntos de encuentro y desencuentro en su experiencia pedagógica con el propósito de afianzar prácticas significativas que permitirán el mejoramiento de las maneras como llegamos a los estudiantes. Son ellos quienes nos demandan ser cada vez más creativos e innovadores, nos instan a que abandonemos el discurso de “tiza y tablero” y les acompañemos en sus procesos desde dinámicas que impacten su contextos personales y sociales.

Las actividades de escritura han promovido el análisis crítico de la situación escolar, la consideración de diferentes puntos de vista, la generación de alternativas pedagógicas distintas y la integración de la comunidad para el mejoramiento del proceso educativo. Por esta razón podemos afirmar que la escritura ha contribuido a desarrollar el pensamiento crítico en toda la comunidad y esperamos que conlleve a transformar radicalmente la escuela con proyectos educativos pertinentes para la formación de seres integrales.

Conclusiones

La labor educativa implica en muchas ocasiones enfrentar condiciones adversas que limitan las posibilidades de acción y generan impedimentos para el logro de los objetivos propuestos. Muchas veces las escuelas caemos presas del desánimo, la frustración o la desesperanza, al punto de sucumbir ante la corriente o permitir que las condiciones externas como la violencia y la pobreza invadan las escuelas y llenen de pesimismo la sociedad.

Ante ello, existen personas que surgen con la luz de la fe y la esperanza e iluminan con ideas y estrategias el camino al cambio y la transformación de la sociedad. En el caso de los “escritores de la libertad”, fue una maestra que llevó a sus estudiantes a construir nuevas formas de ver, sentir, ser y actuar en el mundo, con lo cual impactó a toda la comunidad. En el caso del colegio Julio Garavito, buscamos escribir para conocernos, para vernos desde distintos puntos de vista, para reconocer caminos transitados, posibilidades distintas de acción y motivarnos a cambiar y mejorar.

Aprendemos a escribir escribiendo consciente y sistemáticamente. Por esta razón, es necesario generar el hábito y motivarnos colectivamente alrededor de un tinto pedagógico, de una pregunta suscitadora, de una lectura que ambiente el tema alrededor del cual escribiremos, de un diario que nos han obsequiado para recordarnos que podemos vencer el temor que suele generar una hoja en blanco. El ejercicio nos permitió descubrir que el proceso de escritura es una aventura que nos posibilita pensar, aprender, comunicar, divertirnos, proponer, participar, opinar, dejar memoria del vivir.

La estrategia implementada muestra que la escritura permite generar formas distintas de concebir el quehacer pedagógico a través del análisis y la contrastación de maneras alternativas de actuar. Se promueve la discusión, la argumentación, la revisión de criterios y la toma de decisiones. De esta manera, se puede afirmar que la escritura favorece la adquisición y el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela.

La escritura sobre las experiencias propias permitió hacer una evaluación de la formación escolar sin necesidad de una intervención externa. El autoanálisis, el mirar y escuchar a familias, acudientes, estudiantes y maestros, hace de la educación un ejercicio dinámico y transformador, donde la palabra de todos tiene validez y al mismo tiempo permite transformar realidades que a veces percibimos como difíciles de cambiar.

Posiblemente, las huellas que deja la manera como nos enseñaron a escribir nos lleve a construir textos netamente descriptivos; otros escritos se verán enriquecidos por reflexiones personales y otros terminarán siendo muy académicos. Sin embargo, todos ellos traerán innumerables beneficios para el ejercicio de nuestra producción escritural, a la vez que entenderemos mejor las dificultades que se presentan al momento de

escribir y los procesos mentales que involucra el desarrollo del pensamiento crítico; competencias de las que mucho hablamos pero que en muchas ocasiones no logramos trabajar intencional y efectivamente. Esperamos que la experiencia implementada en el Colegio Julio Garavito conlleve a una transformación de los procesos educativos, a la creación de comunidades de saber y prácticas pedagógicas e inspire a otros para que seamos escritores de la libertad en la construcción de una nueva cultura de paz y bienestar para todos.

Referencias

- Alquichire, S. y Arrieta, J. (2018). Relación entre Habilidades de Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico. *Voces y silencios, Revista Latinoamericana de educación*, v.9, n1, pp. 28-52.
- De Zubiría, J. (2017). Claves para Una Educación de Alta Calidad. <https://www.youtube.com/watch?v=xRz9CKSO2Xg&t=1327s>.
- Díaz, C.; Ossa, C.; Palma, M.; LAgos, N. y Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Revista Sophia*, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 27, pp. 261-281.
- Estupiñán, J. (2019). Desarrollo de habilidades en pensamiento Crítico y Científico mediante representaciones iconográficas. *Revista Científica, Universidad Distrital de Bogotá*, Número especial 2019. <http://C:/Users/Personal/Downloads/14633-Texto%20del%20art%C3%ADculo-72158-1-10-20190313.pdf>.
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, v.2, n. 1, pp. 161-214.
- Ministerio de Educación Nacional, (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Editorial Santillana.

Moufida, G (2011). *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*, México: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2015). *Revisión de políticas nacionales en Educación: La Educación en Colombia*.

Pongi, M. (2014). La Educación en América Latina: Logos y Desafíos Pendientes. *X Foro Latinoamericano de Educación*. Documento Básico, 1 edición. Fundación Santillana.

Ribes, E. (2008). Educación Básica, Desarrollo Psicológico y Planeación de Competencias. En: *Revista Mexicana de Psicología*, v.25, n.2, pp. 193-207.

Ribes, E. (2013). Una Reflexión Sobre los Modos Generales de Conocer y los Objetos de Conocimiento de las Diversas Ciencias Empíricas, Incluida la Psicología. *Revista Mexicana De Psicología*, v.30, n.2, pp. 89-95.

Restany, P. (2003). *Hundertwasser. El pintor-rey con sus cinco pieles*. Editorial Taschen Khol.

Ryle, G. (2005). *The Concept of mind*. Harvard University Press.

Standish, P.; Thoilliez, B. (2018). El Pensamiento Crítico en Crisis. Una Reconsideración Pedagógica en Tres Movimientos. *Revista Teoría Educativa*, v.30, n.2, pp. 7-22.

Wenzelburger, E. (2013). *La transferencia en el aprendizaje*. http://201.16-1.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res061/txt4.htm#top

Caja de herramientas cualitativas: Una propuesta de formación en investigación desde redes de docentes orientadores

Elsa Tovar Cortés¹

Diana Marcela Ojeda Ojeda²

Doris Marcela Salcedo-García³

David Pérez-Cepeda⁴

Resumen

La experiencia *Caja de herramientas* surge desde el reconocimiento de la potencia hermenéutica que connota la práctica de la Orientación Escolar, en la medida en que su aproximación cotidiana a la escuela se sustenta en la observación, la pregunta y las narrativas. Partiendo de esta idea, desde la propuesta se han llevado a cabo procesos formativos en investigación educativa con profesionales de la Orientación en escenarios como el Congreso de Orientación 2017 y la Mesa Local de Orientación de Puente Aranda. Dicho proceso busca, por un lado, resignificar las prácticas del docente orientador en clave de la relación que tejen

-
- 1 Licenciada en Psicología y Pedagogía UPN. Psicóloga UN. Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE- UPN. Estudios de Profundización en Desarrollo del Pensamiento, UniSalle, Guadalajara, Jalisco, México. Correo electrónico: etovar-co2006@gmail.com
 - 2 Licenciada en Psicología y Pedagogía UPN. Magister en Neuropsicología y Educación UNIR. Docente Orientadora Colegio la Merced. Correo electrónico: namarilla28@gmail.com
 - 3 Licenciada en Psicología y Pedagogía UPN. Especialista en Gerencia Social de la Educación UPN. Magíster en Educación Universidad de los Andes. Docente Orientadora del Colegio Florentino González. Correo electrónico: profemarce-lasalcedo@gmail.com
 - 4 Psicólogo UN, Magíster en Gestión Educativa. Docente Orientador del Colegio Darío Echandía. Correo electrónico: davidperezcepeda@gmail.com

estas prácticas con la investigación cualitativa y, por el otro, establece una tensión frente imaginarios del orientador escolar que dan cuenta de la instrumentalización de este rol en la escuela colombiana. En el plano investigativo la propuesta se ubica en el paradigma de investigación cualitativa, en el enfoque histórico hermenéutico con elementos crítico-social. Teóricamente se toman como categorías centrales: investigación cualitativa: caja de herramientas, práctica educativa, Orientación Escolar y saberes docentes. Como técnicas de investigación se han utilizado: el taller, la foto narración y los grupos de discusión. En la sistematización de la experiencia se resaltan las siguientes reflexiones: Los encuentros colectivos resultan potentes en la configuración del sentido que otorga el maestro, este hallazgo deriva en la importancia de encuentros como las Mesas Locales de Orientación en la medida en que estas logren defender espacios que posibiliten narrar la experiencia en clave de repararla y capturar sentidos. Abordar la formación en investigación desde talleres que se viabilizan entre redes de maestros se configura como una ruta pertinente que lleva a pensar la investigación educativa desde el interior de la escuela, aspecto que sin duda, por un lado redimensiona la práctica del maestro –docente orientador- como una actividad reflexiva e intencional capaz de transformar y transformarlo y, por otro, reconfigura las interacciones que se dan entre orientadores, en la medida en que el centro de diálogo y discusión es su quehacer.

Palabras clave: Orientación escolar, formación en investigación, técnicas de investigación cualitativa, redes de docentes orientadores, reflexión colectiva.

Introducción

El reconocimiento de la potencia que en términos hermenéuticos connota el quehacer del docente orientador es un sentir compartido por quienes hemos liderado la propuesta de formación en investigación desde redes de docentes investigadores. Este sentir nos lleva a concebir el desarrollo de la experiencia como un proceso de resistencia frente a la configuración instrumental de su rol en la escuela colombiana.

Las prácticas educativas que acompañan el quehacer cotidiano de profesionales de la Orientación⁵ están relacionadas con herramientas cen-

5 Escribimos Orientación Escolar con mayúscula para referirnos a la profesión y a la categoría conceptual, diferenciada de la acción genérica de orientar.

trales de la investigación cualitativa como la observación y la pregunta. Dimensionarlas como técnicas de investigación constituye un camino que permite comprender las instituciones educativas desde el interior, dado que nos distanciamos de las concepciones que consideran que se puede realizar investigación educativa a espaldas de la escuela, de los sujetos que la transitan y de sus trayectorias de vida.

La experiencia caja de herramientas cualitativas, es una propuesta de formación en investigación con docentes orientadores. Durante los encuentros se retoma una de las siguientes técnicas: foto narración, taller o grupos de discusión. Simultáneamente, se realizan ejercicios experienciales en los que la aplicación de la técnica con el grupo de orientadores permite identificar y analizar características de la Orientación en el contexto colombiano; dado lo anterior para cada una de las sesiones se plantean objetivos formativos y objetivos investigativos.

En diálogo con lo anterior, la experiencia caja de herramientas plantea dos objetivos centrales. El primero es resignificar las prácticas de profesionales en Orientación a partir de la formación en técnicas de investigación cualitativa. El verbo elegido tiene que ver con el reconocimiento de la historia que ha acompañado la emergencia y configuración de este quehacer en las instituciones escolares del país. Dicha historia le otorga importancia desde una concepción pragmática y lo ubica como un hacedor al que se le dan encargos múltiples y dispersos que, en ocasiones, nada tienen que ver con su formación profesional, como tampoco con procesos de reflexión, sistematización o conceptualización. El segundo, no menor que el anterior, predica la necesidad de rastrear desde las prácticas de profesionales en Orientación las técnicas de investigación utilizadas y los saberes que pueden recuperarse en procesos de formación en investigación educativa. El reto es aprender a investigar investigando y enseñando a investigar, labores inconcebibles sino se originan en el mismo seno del sentir, hacer, afectar, emocionar, valorar y pensar del mismo docente orientador. En su ser está y germina la semilla.

Consecuentes y coherentes con el párrafo precedente, los objetivos específicos de esta experiencia son:

1. Desarrollar procesos formativos en investigación educativa con el grupo de profesionales de la Orientación a partir de su cotidianidad laboral.

2. Diseñar e implementar protocolos con cada técnica de investigación cualitativa utilizada.
3. Profundizar en la caja de herramientas utilizada por profesionales de la Orientación para buscar la relación entre prácticas e investigación.

La experiencia se ubica en el paradigma de investigación cualitativa, en el enfoque histórico hermenéutico con elementos crítico-social. Hermenéutico dado que reconocemos que las dinámicas de la escuela exigen que las investigaciones que adelantan profesionales de la educación busquen la comprensión de su práctica educativa. Crítico-social pues la experiencia caja de herramientas ha pretendido potenciar la participación de los orientadores entendiéndolos como pares académicos. Así mismo, busca tejer procesos emancipatorios, materializados en la dignificación y nuevas significaciones de la práctica del docente orientador, al fortalecer su carácter de investigador, específicamente desde las herramientas de investigación cualitativa.

En el desarrollo metodológico, la propuesta se ha llevado a cabo con profesionales de la Orientación principalmente de Bogotá, pero también de otras regiones del país en escenarios como el Congreso de Orientación Escolar 2017, realizado en Bogotá en la plaza de artesanos y la Mesa Local de Orientación de Puente Aranda en 2019. El desarrollo se ha centrado en dos técnicas que hacen parte de la caja de herramientas cualitativas: la foto narración y el taller pedagógico. En este proceso hemos vivenciado la importancia de potenciar diálogos académicos con pares en los que la narración de la experiencia es el asunto central. Igualmente, hemos reconocido que uno no puede narrar sin narrarse a sí mismo. Por esto, situar la mirada en uno mismo, reconocer su historia y desde ella las razones que sustentan su esencia, su sistema de acción fundamental constituye un proceso reconfigurador de sentidos.

Hemos elegido la metáfora del viaje para situar la importancia del diálogo con la otredad que posibilita el reconocimiento de diversas experiencias, así como de miradas especulares al interior del ser. Esta metáfora hace posible reelaborar lo vivido, dotarlo de nuevos símbolos y significados, pasar de lo vivido a lo concebido.

El texto cuenta con cuatro grandes apartados que dan cuenta de los avances en esta singular y significativa muestra de lo que somos y pretendemos ser en Orientación Escolar. Extendemos nuestra invitación a

recibir sus aportes y crítica constructiva, también nuestros reconocimientos sinceros al grupo de profesionales de la Orientación de la localidad de Puente Aranda, quienes son los primeros participantes interlocutores ajenos al Nodo Orientación Educativa REDDI y al grupo de investigación en esta etapa del camino.

El viaje: Anclajes y puntos de partida

La propuesta de caja de herramientas está matizada por las historias de los sujetos que la gestan. En estas historias aparecen los vínculos sostenidos, los contextos socioculturales de los cuales hemos hecho parte, en los que se resalta la huella de la Educación Pública. En este sentido, quienes integramos la experiencia, venimos de la educación pública, desde ella y para ella desplegamos nuestra acción. Ahora como educadores reconocemos que la educación tiene un papel importante en el florecimiento de la vida, pero también vivenciamos cómo este principio tiende a diluirse en el tono administrativo y legal que transita en la escuela. Dicho tono se cuele en el lenguaje jurídico que circula, representado en términos como: debido proceso, derecho de petición, citación a audiencia, denuncia, seguimiento del proceso y que aun cuando puede sentirse en la piel, en las interacciones, en casi todos los rincones de la escuela, parece más fuerte y a la vez más difícil de no difuminarse en lugares como la oficina de rectoría, la coordinación o el espacio de Orientación Escolar. En este entramado, en la génesis de la propuesta, ubicamos un sentimiento de resistencia frente a la configuración instrumentalizada del rol del docente orientador, que en la cotidianidad de la escuela se traduce en múltiples demandas. La mayoría de ellas desde una urgencia que lo interpela hacia acciones inmediatas en relación con otros y otras: estudiantes, maestros, directivos, padres y madres de familia. En esta línea, es posible afirmar que la naturaleza del rol del orientador, un cargo que surge con la industrialización, le deja poco espacio para pensar su práctica fuera del impulso de la acción (Perrenoud, 2001).

De acuerdo con lo planteado, para no gastar la mirada, ni diluir la esperanza, en el afán de dar respuesta a múltiples y dispersos encargos que se le hacen al orientador escolar, situamos lo posibilitador que resulta pensar en la metáfora del viaje. Aquel que se va de viaje, mientras ordena la maleta: rememora lo vivido, repasa los lugares, el tiempo, los diálogos, las celebraciones, incluso con cierto aire de nostalgia. Pensar en el viaje remite a un tiempo de alejamiento del acontecer y en el trayecto sucede la reflexión - comprender e integrar lo sucedido-. La práctica de profe-

sionales de la Orientación requiere viajes, ventanas que le permitan volver a lo acontecido, dotarlo de nuevos significados. Así como en el viaje al retornar se traen consigo puntos de fuga que dan paso a la creación de símbolos, nuevos rituales e inesperadas significancias.

Si bien hay viajes que implican desplazarse a otros lugares geográficos y que son parte fundamental para significar la vida, hay otros que están mediados más por el lenguaje, por las historias y las narraciones. Son viajes que suceden en diálogo con la otredad, en la medida en que posibilitan interrogar la práctica, distanciarse de las acciones específicas para entenderlas como disposiciones que se configuran a partir de formas particulares de entender la educación, la infancia, la formación. Este es uno de los fundamentos en la génesis de la experiencia caja de herramientas – sentir que es necesario el encuentro con pares académicos para permitirse pensar y reflexionar la Orientación Escolar-.

Según lo enunciado, este viaje es un ejercicio de resistencia que se niega a asumir la Orientación Escolar sólo como un rol asignado en la escuela reducido a normativas y funciones, o a la activación de rutas y protocolos. En esta perspectiva, el inicio de la experiencia remite a diálogos sostenidos al interior del Nodo de Orientación Educativa REDDI. En él confluyen profesionales con diferente formación disciplinar: Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Psicología, Terapia Ocupacional, Terapia de lenguaje, Fonoaudiología, Licenciatura en Reeducción y Trabajo Social; que tienen como centro de reflexión, por un lado, la Orientación Escolar (para ese momento, el campo de desempeño profesional de la mayoría de los integrantes), y por el otro, la inquietud por generar procesos de investigación en torno a la educación pública colombiana, en particular, desde la Orientación Escolar.

En estos cuestionamientos, entre lo asignado y lo posible, surge la propuesta como una necesidad sentida del equipo investigador de generar reflexiones con los profesionales de la Orientación escolar, sobre los fundamentos de su actuar profesional en el mundo de la vida y en el plano pedagógico. Especialmente, con la convicción de que la investigación en red debido a su potencia y su carácter participativo es el principal motor de desarrollo de nuestro sistema educativo. Así, estamos apoyados en uno de los aspectos más fuertes que se observan en la conformación de redes: los procesos de autoformación, el trabajo conjunto y el entretejido teórico-práctico de las mesas locales (Pérez, 2016; Hurtado, 2015; Brunal *et al.* 2016).

Con ese fin, se emprendió un proceso que busca dimensionar, visibilizar y fortalecer las prácticas de la Orientación Escolar, así como las técnicas que diariamente utiliza el docente orientador como oportunidad de indagar, observar, interrogar y conceptualizar sobre lo que sucede en las escuelas. El propósito es que se torne a la concepción de estas, también como técnicas de investigación y, de igual modo, se identifiquen como productoras de conocimientos. Otra pretensión, tan imperativa como la anterior, es colmar de nuevos sentidos el quehacer profesional del orientador al motivar la sistematización de la práctica, a ubicarla en cuestión, en diálogo, en público, socializarla y darla a conocer como proceso de investigación que abre caminos para que la misma se reconceptualice, se reconozca y se resignifique.

En este camino, en 2017, en el marco del Congreso de Orientación Escolar se propone un taller de fotonarrativa en el que se rastrearon algunas prácticas de la Orientación Escolar desde vestigios fotográficos. Un total de 70 profesionales participaron en el desarrollo de este taller. A partir de esta experiencia de fotonarración, el grupo liderado por Tovar y Ojeda (2017) se propone el diseño de otros talleres y continúan en la ampliación de la caja de herramientas de investigación cualitativa con el propósito de aprender a investigar investigando y enseñando a investigar.

Este proceso podría entonces ilustrarse a través de varias analogías. En primera medida, como una caja de herramientas: una colección de artificios humanos cuyo diseño se considera un avance de la cultura que permite desenvolverse en el día a día y construir una caja de herramientas que se ubica en un taller, con un maestro que construye algo para otros con la materialización de ideas y conceptos. Por otro lado, podría considerarse como un viaje, una movilización que se realiza viendo espacios, personas sorprendentes y grupos sociales. Un recorrido a través de diferentes conceptos, espacios y momentos hilados mediante una experiencia única e irrepetible.

La caja de herramientas podría verse también como un faro, una analogía recurrente en Orientación Escolar, que busca dar luces, señalar algunos puntos para que otros barcos viajeros puedan tomar sus decisiones y construir sus propios rumbos sin naufragar, o naufragando, pero, con ópticas de defenderse hasta encontrar asideros u orillas. Como un diálogo, de forma crucial para nuestro paradigma crítico-transformador, comprendido como un proceso de interacción social en el que fluye in-

formación en diferentes vías sin que, por ello, un ser o una parte busque colonizar a la otra. En suma, como la de red, justamente porque es un trabajo en equipo, en conjunto, en colaboración de colectivos de maestros sin estructuras jerárquicas, pero fuerte, potente -soñamos que indestructible-; unido y articulado a través de sus nodos.

Finalmente, este proceso se sustenta en la necesidad de aprender a investigar investigando y enseñando a investigar desde la experiencia y praxis educativa de los profesionales en Orientación. Estas se nutren de revisar y estudiar la Orientación Escolar desde contextos locales, de manera que se pueda comprender ¿cuáles son las herramientas y técnicas usadas por el grupo en sus prácticas? ¿Qué sabe de ellas? ¿Cómo las utiliza? ¿Qué sentidos les otorga como posibilidades de investigar su rol y la educación? ¿Cuáles son los sentidos que el grupo de orientadores otorga a sus prácticas? ¿Qué relaciones se tejen entre investigación y Orientación Escolar? ¿De qué manera la investigación pensada desde la Orientación Escolar puede concederle otros sentidos? Y otros interrogantes más, que en últimas contribuyen a la comprensión de la gran pregunta ¿Cómo se ha configurado y se configura la Orientación Escolar en el contexto colombiano: retos, posibilidades, alcances y limitaciones?

La caja de herramientas

En este apartado se pretende dar a conocer los dispositivos y asideros conceptuales que sostienen la propuesta. En primera instancia, se desarrollan conceptualizaciones alrededor de caja de herramientas y de técnicas, así como de fotonarración y taller pedagógico (las herramientas o técnicas trabajadas en esta parte inicial del proceso). Posteriormente, se abordan conceptos sobre: Orientación Escolar, práctica educativa y saberes docentes que, en nuestro caso, también se comprenden como categorías analíticas, mismas que concebimos como herramientas cognitivas porque su objeto es la comprensión conceptual y la pretensión de teorizar. Entonces, la caja de herramientas contiene las categorías de análisis previstas para el proceso investigativo.

La palabra herramienta se origina del latín *ferramenta*, plural de *ferramentum*, *ferramenti* que proviene de *ferrum*, *ferrum*, *ferrum* cuyo significado es hierro, y el sufijo *mentum* que indica instrumento o medio. Al pasar el término al romance se vinculó al género femenino y al singular. Po-

dríamos decir, entonces, que el concepto etimológico de la palabra es utensilio de hierro, pero que su vinculación a lo femenino parece reducirle su aspereza. Ahora bien, esta hechura dada en el plano físico se relaciona con el propio cuerpo, en tanto prolongación de sus funciones que, repetidas por los seres humanos durante millones de años, cobran otros sentidos y significancias.

Las herramientas, artefactos o instrumentos materiales, con el devenir del tiempo se complejizan, procuran creaciones que traspasan el límite de lo físico, de lo meramente material, de tal manera que transforman a su creador, para quien ahora también hacen parte de potenciales cognoscitivos, elementos fundantes de su Ser, quehacer y estar. Dicho de otro modo, compendian su existencia. Desde este significado, pensar en las herramientas desde el rol del docente orientador posibilita establecer tensiones frente al pragmatismo que acompaña la naturaleza de su labor, que lo interpela a dar respuestas inmediatas frente a situaciones convivenciales, familiares y emocionales en los que muchas veces se encuentra en juego la vida o que connotan incluso delitos. Tensiones que buscan dimensionar las técnicas más allá de estrategias que hacen parte de la activación de una ruta específica, como artefactos que inauguran posibilidades hermenéuticas de aproximación a la práctica educativa, a las subjetividades, así como a los sentidos y significaciones de profesionales de la orientación.

En la actualidad el término en mención abarca una amplia gama de artefactos, conceptos y diversas actividades, desde las manufactureras hasta las informáticas, desde las físicas hasta las intelectuales, pero siempre bajo la idea de que el vocablo se usa para posibilitar la ejecución de algo y la realización del Ser Humano.

El uso de herramientas posibilita la incidencia humana en el mundo natural, el mundo social y en la propia naturaleza, es decir, sobre sí mismo (Vygotsky 1979). Para este grupo, las herramientas de desocultación y recabación de información en la investigación cualitativa se comprenden como instrumentos de conocimiento. Como tales, inciden en el desarrollo educativo, en la evolución del grupo de orientadores, de la Orientación Escolar en particular, de la sociedad en general y por supuesto, singularmente en la vida de los participantes: Nodo de Orientación Educativa REDDI y orientadores de las localidades que se involucren, para nuestro caso: docentes de Puente Aranda, por ahora.

Por lo enunciado y en consideración a la caja de herramientas de la investigación cualitativa es permitido remitirnos a estas desde su pertinencia mediadora. En este sentido, la potencia evocadora, comprensiva y cognoscitiva de la mirada y la palabra presentes en todas las formas de interacción, no sólo fundamentan el rol de profesionales de la orientación, sino que la observación y la pregunta constituyen elementos centrales de la investigación. Tovar y Ojeda (2017) lo expresan en el primer taller elaborado en el proceso Taller de fotonarración.

En consonancia con lo anterior, encontramos que profesionales en mención hablan de la importancia de la observación, los registros, las narrativas, los talleres y las preguntas en sus actividades laborales que se llevan a cabo con infantes, adolescentes, docentes, padres de familia, entre otros (taller implementado el 25 de septiembre de 2019 integrado a la programación de la Mesa Local de Orientación). También en nuestras revisiones documentales de autores de investigación social, como: Valles, M. S. (2000), Taylor, S. y Bogdan, R. (1986) y Packer, M. (2018) hallamos que plantean como puntuales las denominadas técnicas de recolección de información, cuya taxonomía se puede reducir a dos grandes categorías:

- a. Técnicas centradas en procesos observacionales y participativos y
- b. Técnicas centradas en procesos conversacionales y narrativos.

Entre las primeras se destaca una amplia gama. Por una parte, las observaciones como actividad común de la vida cotidiana y, por otra, la observación participante o exógena y auto-observación, de las cuales no nos ocuparemos en este escrito. Aunque queremos dejar en claro que la fotonarración y el taller pedagógico contemplan varias formas de observación y procesos conversacionales. Son estos instrumentos en los que hemos ganado algunas experiencias, porque se han trabajado con profesionales de la orientación en este devenir.

Las técnicas de conversación y narración, en las que aparecen todas las formas de entrevistas, sean estas individuales, en profundidad o colectivas (focalizada, grupos de discusión), igual que las observaciones, también tienen su origen en la vida cotidiana, en los procesos de socialización primaria y secundaria. De estas técnicas, tampoco presentaremos casos ni desarrollaremos contenidos en particular, porque las prácticas en esta época se llevaron a cabo con herramientas mixtas: fotonarración y taller pedagógico. Mixtas, en tanto acopian elementos observacionales, conversacionales y narrativos.

Nos detendremos unos breves párrafos para develar algunas significaciones del vocablo **técnica**, antes de continuar con el abordaje de las dos herramientas mencionadas - fotonarración y taller pedagógico-, así como de otras herramientas de índole cognoscitivo - Orientación Escolar, práctica educativa y saberes docentes-. En nuestro caso, estas se abordan y comprenden como categorías analíticas que concebimos como herramientas cognoscitivas porque su objeto es la comprensión conceptual.

Técnica: detenerse en el concepto nace de la necesidad de dar claridad, por cuanto en los procesos de obtención de información, histórico-hermenéuticos o crítico-sociales, en las investigaciones que hacen parte del paradigma cualitativo se habla de herramientas, instrumentos y técnicas de investigación social. De ellas, solamente tomamos las que conciernen a observar y preguntar a poblaciones o sus vestigios, no a otras técnicas como las documentales.

La palabra técnica procede del término griego *τέχνη τέχνη*: arte, técnica, oficio, para unos. Para otros: arte o ciencia, en su traducción al español. Designa un saber hacer, por lo cual los conceptos alrededor de la palabra tienen que ver con protocolos, procedimientos o normas en la realización de algo o en la obtención de determinado resultado; de ahí su relación estrecha con el vocablo herramienta.

Al detenernos en este término ampliamente utilizado por el grupo de profesionales en orientación (al hablar de taller, dicen unos *el taller como técnica de intervención*. Otros le otorgan, *mayor importancia a esta técnica*. Y otros más lo consideran *una técnica en la que como orientadores somos muy fuertes*), encontramos que la filosofía y la lógica de la ciencia han determinado varias acepciones, a saber: 1-. sinónimo de práctico y opuesto a teórico, es decir, relacionada con el modo de acción y no con el pensamiento. 2-. actividad distinta del conocimiento científico, es decir, existen diferencias entre quien se dedica a la técnica y quien se dedica a la ciencia, y 3-. técnica, también puede expresar un dominio del conocimiento, verbo y gracia, las palabras de uso exclusivo de una ciencia se denominan palabras técnicas. En otras palabras, la palabra también está emparentada con el conocimiento y el pensamiento. Al igual que el término herramienta, el vocablo técnica también alude a lo físico y material como a lo mental e intelectual.

Huelga decir que lo anterior predica la existencia de diferentes tipos de técnicas, ninguna reivindica una manera personal de hacer algo porque están sujetas a reglas. La tipología destaca las técnicas según su utilidad y aplicaciones, ya sean más cercanas a la vida cotidiana, al arte o a otras actividades humanas. En ese contexto aparece la actividad académica e investigativa. Aquí la técnica tiene por objeto la dirección de acciones con fines reflexivos, cognoscitivos para permitirse transformar realidades. Este es uno de nuestros propósitos: transformarnos e incidir en transformaciones al interior del rol de profesionales de la orientación.

Fotonarración

Técnica mixta que utiliza la fotografía y la narración para dar cuenta de experiencias profesionales. Condensa la mirada y la palabra, la observación y la pregunta en su intención de evidenciar una situación de la cotidianidad escolar.

La fotonarración es una técnica que rememora, para lo cual utiliza la fotografía como medio para mantener en imágenes los recuerdos y luego reconstruirlos narrativamente. En nuestro caso, serían historias de la vida vivida y el acontecer de docentes orientadores.

Como se ha explicitado en párrafos anteriores, profesionales de la Orientación con tantos encargos y funciones en el trasegar cotidiano de las instituciones educativas, no disponen de tiempo suficiente para registrar escrituralmente ciertos sucesos, significados, hechos, acontecimientos e historias. En tales situaciones, pueden recurrir a la fotografía como medio de expresión potente que encapsula símbolos, significados, significantes, emociones, relaciones y todo tipo de manifestaciones; para primero retratar por medio de la fotografía la situación por compleja que parezca y, luego, recrearla mediante su narración.

Quienes usan la fotonarración como técnica para recabar información, entienden que las imágenes pueden contener realidades y fenómenos en los que se tejen personajes, contextos y situaciones espacio-temporales que con su potencia expresiva pueden evidenciar procesos y actividades que retratan el Ser y quehacer de quienes participan de la acción educadora. Tal es el caso de orientadores en su devenir dentro y fuera de las instituciones educativas. Estas narrativas contienen saberes, conceptos y documentación que pueden dar a luz teorías y tejidos comprensivos

del hecho educativo y aconteceres no sólo de índole pedagógico sino también histórico-social. Es así como las fotografías subsumen formas y relaciones espaciotemporales, personajes, emociones, sentimientos y evocaciones que pueden tejerse y desde sus sentidos evidenciar la historia de la Orientación Escolar y de sus profesionales.

Taller pedagógico

La palabra taller procede del francés: Atelier, del italiano: Officina, del vascuence: Lantegi y del catalán: Taller, cuya significación se relaciona con obrador, obraje, estudio, oficina. En sentido general: estudio u oficina en la que se trabaja obra de mano. Así es que desde esta perspectiva se relaciona con la acción física, con el hacer manufacturero. Históricamente, se dice que aparece en la Edad Media, desde la época de los artesanos, como organización de trabajo cuyas continuidad y permanencia están aún vigentes. Los artesanos con mayor pericia y habilidad en su oficio se convertían en maestros y aceptaban aprendices en sus talleres. En la vida cotidiana hablamos de talleres para indicar estudio de pintores, escultores y ceramistas, al igual que para designar lugares de trabajo de sastres, carpinteros, mecánicos, entre otros. Lugares a los que se lleva algo, de acuerdo con su especie, para ser revisado y arreglado.

En el siglo XIX, el maestro francés Celestín Freinet propone el taller como estrategia pedagógica; con el movimiento de Escuelas Nuevas esta práctica cobra significancia en el contexto educativo, la cual se ha acrecentado con el correr de los tiempos. En la actualidad se entiende como una herramienta en la cual docentes trabajan en conjunto problemas, situaciones y temas donde aspectos prácticos y conceptuales interactúan en la búsqueda de respuestas y soluciones.

Algunos conceptos que circulan sobre el taller, sea pedagógico o educativo, lo definen como un centro de actividad teórico-práctica que nutre la docencia y el quehacer educativo de aspectos relacionados con actividades físicas, motrices, cognitivas, conceptuales y reflexivas, es decir: prácticas, práxicas y teóricas.

En la literatura pedagógica, en particular en trabajos de grado y tesis de maestría en educación, los talleres pedagógicos y artísticos se usan con cierta frecuencia, aspecto evidenciado en la revisión bibliográfica sobre el tema. Incluso, en tareas relativas a procesos cognoscitivos, se han ela-

borado unos denominados Talleres de acción formativa, cuyo propósito es potenciar la toma de conciencia y construcción conceptual (Tovar E., 2002). Esto se evidenció en la localidad de Puente Aranda en la sesión de teorización del 30 de octubre de 2019, durante la cual se resaltan expresiones como: “Pienso que no es necesario el diseño de actividades fuera de este mundo, a veces lo más sencillo que retoma lo cotidiano es el más potente” (Iván Cárdenas, docente orientador Colegio Julio Garavito –IED-).

Para finalizar, conviene expresar que el trabajo con orientadores de la localidad de Puente Aranda se centró en una única herramienta: el taller pedagógico. Esta técnica es vista por participantes de esta red local como “un proceso que lleva a la reflexión iniciando desde la observación y orientado al propio ejercicio profesional, su punto de partida tiene que ver con identificar situaciones relevantes” –taller del 25 de septiembre de 2019-. En coherencia con lo manifestado, finalmente se resalta la potencia heurística de esta herramienta pedagógica de carácter mixto, en tanto combina la mirada y la palabra en las tomas de conciencia de docentes orientadores, como lo evidencia la cita.

Orientación Escolar

Cuestionarse como grupo investigador sobre la Orientación Escolar es una reflexión en doble vía. Por un lado, nos cuestiona sobre nuestro propio ser profesional y, por otro, sobre la Orientación Escolar, como campo académico e investigativo que construye conocimiento teórico y práctico. Nos preguntamos sobre un sujeto, un ser integral que invita a ser pensado, construido y que participa activamente en la construcción colectiva. En este sentido, nos situamos desde la visión cualitativa y crítico-social desde los diferentes paradigmas posibles. Desde luego, no estamos proponiendo con lo dicho que el objeto de estudio de la Orientación sea el -ser integral-, sino que el conocimiento posibilite el desarrollo integral de ese Ser. Especialmente, que incentive la formación socioafectiva, familiar, emocional, valorativa, vocacional y los procesos de subjetivación e individuación como parte del proyecto de vida.

Como categoría de investigación, la Orientación resulta un campo emergente en el contexto colombiano. Este asunto está atravesado por lo menos por dos circunstancias estructurales. La primera de ellas es la ausencia de formación profesional en el campo de la Orientación. Actualmente, no existe ninguna carrera de pregrado en el país que forme

orientadores escolares. En el nivel de posgrados aparece como una línea de investigación en la Universidad Libre. Esta ausencia permite entender las escasas publicaciones académicas relacionadas con esta categoría que se pueden rastrear antes de 2016; ya que se abordaban los asuntos de la Orientación Escolar, aunque no de manera directa o como objeto de estudio. Esta primera circunstancia hace que la Orientación Escolar se escriba desde algunos discursos que la reducen a un rol de desempeño profesional, casi técnico, sin asidero disciplinar ni investigativo, y con discrepancias en su marco de acción escolar. La segunda genera que en su desarrollo histórico haya estado configurada desde marcos amplios y disímiles. Desde su aparición como un campo profesional en la escuela hace cuatro décadas, se le ha demandado analizar las problemáticas diversas como la vocacionalidad, la educación sexual, la convivencia, la afectividad. En este sentido, se evidencia que en el país la Orientación como rol específico y diferenciado en la escuela parecía tender a desaparecer entre 1995 y 2009, por lo menos desde los nombramientos en propiedad de las secretarías de educación. Si bien en la década antepasada y pasada tendía a desaparecer, vemos, afortunadamente, un aumento en la contratación de profesionales de la Orientación al interior de instituciones educativas en la última década.

La Orientación Escolar como fenómeno educativo se enmarca en lo pedagógico y en la institucionalidad. El surgimiento del rol podría llegar a contemplarse como una respuesta histórica a mitigar la homogeneización en la escuela, su “descuido” por el desarrollo socioafectivo y los procesos de individualización por los que deben atravesar infantes y adolescentes. El hecho de que la Orientación Escolar exista como categoría analítica y como cargo en los colegios públicos - junto con la existencia de herramientas sociales como las competencias ciudadanas, habilidades sociales, desarrollo socioafectivo, proyecto de vida, proyectos de educación sexual (PES)- muestra el interés social por el desarrollo integral. Pero en ocasiones no se abordan directamente desde las áreas tradicionales de la educación y tampoco son medibles en las pruebas estandarizadas como las SABER, SER o PISA, altas en contenidos de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, pensamiento creativo. Sin embargo, en Colombia se puede observar cómo se abandonan los aspectos afectivos propios de lo humano. Este tipo de “objeto pedagógico” es el eje transversal de la Orientación. Algunos autores lo refieren como transversalidad curricular (Pérez y López, 2015; Bisquera, 2005), empero, la Orientación Escolar debe ser una especificidad pedagógica.

Al enmarcar la Orientación Escolar en el fenómeno educativo institucionalizado (según Bisquera), nos ubicamos en un marco en el que consideramos la educación como el principal motor de la transformación cultural; junto con la crianza, parte de ese proceso de socialización a través del cual el individuo adquiere las herramientas conceptuales y relacionales que la cultura ha desarrollado y entrena las habilidades que se requieren para ese contexto social (Morales M. y Aguirre, 2018).

La Orientación Escolar, como categoría analítica, es altamente compleja por su configuración; es de carácter interdisciplinar tanto en los saberes que la sustentan, como en los profesionales que la ejercen, las ciencias que los sustentan, los conocimientos que forman. Las profesiones que confluyen en este rol son diversas: trabajo social, licenciatura en psicología y pedagogía, terapia ocupacional, psicología, fonoaudiología, licenciatura en reeducación. Ciencias como la psicología, pedagogía, psicopedagogía o sociología son las ciencias que dan cuerpos teóricos para abordar lo afectivo en la escuela. Esto se puede observar tanto en el plano profesional, es decir, los orientadores escolares en campo (Pérez y López 2015), como en la producción académica sobre Orientación (Bisquera, 2005; Mosquera 2006).

En esta diversidad o amplitud profesional es posible detectar muchos énfasis o campos de intervención que sobresalen y caracterizan el ejercicio profesional de la Orientación como: la atención personalizada (Pérez, 2018), el enlace con las familias y el desarrollo socioafectivo (Sandoval, 2018), el trabajo comunitario (Gordillo, 1996), prevención y consejería (González, 2018), así como la orientación vocacional (Brunal, 2008; Rascovan, 2004 y 2008).

En Colombia la Orientación Escolar se limita a entenderse como un cargo particular en las instituciones privadas y públicas cuyo marco legal es ambiguo (Salcedo 2018) y da lugar a una serie de funciones asignadas en continua construcción y transformación, con discrepancias de carácter histórico que se mantienen en la actualidad. Estas funciones extensas y desdibujadas que, en algunos casos, incluyen aspectos no pedagógicos como repartir refrigerios; de carácter administrativo como la gestión del SABER 11, del servicio militar y del servicio social estudiantil obligatorio; o directivas como organizar a los docentes de aula, que son ajenas a la razón de ser de la Orientación. Y, finalmente, aquellas que le son propias como la promoción y prevención en salud mental (Pérez y López, 2015).

También podríamos conceptualizar la Orientación como derecho, para dar un paso más allá de la institucionalidad educativa y comprenderla en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, especialmente en cuanto a “el pleno desarrollo de la personalidad humana” y al derecho a la “ayuda” y el entendimiento de su individualidad (Hurtado, 2018).

Más allá de las diversas conceptualizaciones teóricas sobre Orientación Escolar, como red nos interesa el fenómeno que se materializa en las escuelas, en esas realidades subjetivas y construidas, en las que confluyen desarrollos históricos de profesiones, contextos sociales y subjetividades. Esas a las que no es posible referirse con un cargo, unas funciones, una ley, sino un orientador particular en una escuela concreta, con una comunidad específica, en un tiempo único. Todos estos desarrollos conceptuales y teóricos “aterrizan” (siguiendo la analogía del viaje) en un viajero con rostro, trayectoria y nombre propio, inserto en una comunidad con unas problemáticas particulares, para las que desarrolla unas herramientas concretas que atienden unos intereses subjetivos (explícitos y ocultos). Para esto, encontramos cruciales los conceptos de práctica educativa y saberes pedagógicos con miras a resaltar este carácter material, subjetivo y enmarcado social y temporalmente llamado a investigarse, sistematizarse, y ejercerse de manera reflexiva.

Práctica Educativa

Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica educativa está configurada por múltiples relaciones entre las que se destacan los planos: subjetivo, social y político. Subjetivo, porque la historia de vida de profesionales de la educación resulta un elemento configurador. Social, dado que la práctica está mediada por condiciones materiales y simbólicas de los sujetos, aquí aparecen estudiantes, grupo de compañeras, padres y madres, como también instituciones (familia, sociedad, escuela, iglesia, entre otras). Y, finalmente, el plano político, en el que la función de la escuela, representada en normas en torno a la educación y sus participantes, da forma a la práctica educativa.

El entrecruzamiento de estos planos en la configuración de la práctica educativa hace que su conceptualización no pueda reducirse, de manera alguna, a la observación de “lo que hace un docente al interior del aula de clase” - al margen de la comprensión de los significados que se tejen

en la práctica-. A partir de este planteamiento, es posible sustentar que entender la práctica de profesionales de la orientación implica acercarse a los sucesos que han permeado su ser y su quehacer. Argumento que ha llevado a que desde la experiencia de caja de herramientas se propicien ejercicios que buscan evocar desde diferentes técnicas como la cartografía, contextos que han marcado el trasegar y que han permitido configurar a la práctica educativa de la Orientación Escolar. En dicho ejercicio de cartografía se pidió a los profesionales que ubicaran los lugares significativos en la trayectoria como orientador.

En los hallazgos se evidencia la importancia que otorgan a las universidades como espacios físicos que dieron sustento a la formación disciplinar, aspecto trascendente en la forma como se ejerce la Orientación Escolar, desde la mirada de orientadores con quienes se realizó el taller. Así mismo, resulta relevante la manera en la que aparece la escuela como el aula de clase y la oficina del orientador como espacios significantes. En lo que tiene que ver con espacios vinculados a transformaciones en la práctica de los profesionales de la Orientación, aparece la potencia de los encuentros colectivos como: congresos, encuentros sindicales y celebraciones. En otra línea, se evidencian los tránsitos a lugares distintos como la ruralidad, o contextos de reivindicación de derechos como el trabajo con víctimas, como escenarios configuradores de sentido

Siguiendo con el plano subjetivo aparece la pregunta por el sentido, entendido como “la unidad inseparable de lo emocional y lo simbólico que caracteriza la experiencia vivida” (González 2013). A partir de esta conceptualización, y de los hallazgos de caja de herramientas recuperamos experiencias significativas, mediante técnicas como la fotonarrativa. Estas experiencias logran capturar el sentido que los profesionales en orientación le otorgan a su práctica, desde lo emocional y lo simbólico, como se puede evidenciar en el siguiente relato:

“En esta imagen yo aparezco observando, muy feliz la exposición de mis estudiantes líderes, quienes expusieron lo aprendido sobre los valores para convivir en paz, expresa la importancia de mi rol como orientadora porque muestra cómo a través de una guía adecuada los estudiantes pueden ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje y descubrir sus inmensas potencialidades venciendo sus temores” (Taller fotonarrativa 2017, en el contexto del Congreso de Orientación).

En el mismo plano subjetivo toman especial relevancia las comunidades de práctica en las que participan docentes, dado que estas comunidades y grupos son configuradores de sentidos colectivos. De manera que los grupos y redes como las Mesas Locales de Orientación resultan colectivos muy potentes en la medida en que generen procesos de autoformación con miras a permitir la reflexión colectiva sobre la práctica- en tanto formarse es poderse ver a sí mismo-. La defensa de este espacio de autoformación y reflexión colectiva constituyó uno de los argumentos desde los cuales la Mesa Local de Orientadores de Puente Aranda dió apertura para el desarrollo del proceso de formación en investigación, liderado desde la experiencia.

Otra característica asociada que permite entender y delimitar el concepto de práctica educativa es que, por su carácter social implica un razonamiento práctico. Esto connota la necesidad de decisiones que, si bien tienen la huella de las características contextuales de la población, también están marcadas por una posibilidad de resistencia inaugurada por la búsqueda de sentido que realiza el profesional. Si bien, no puede escapar del todo de aspectos curriculares o propias de su cargo; tampoco está condenado a configurarse como un aplicador de políticas o lineamientos. En este sentido, desde la experiencia caja de herramientas creemos firmemente que la configuración de sentido y la investigación en la escuela danzan juntas y establecen la posibilidad de inaugurar nuevos viajes.

Saberes docentes

Vincular la investigación al perfil de profesionales en orientación configura a este actor educativo como mediador del conocimiento. Su labor intelectual no se limita al estudio de autores y teorías, o a implementar directrices educativas. Por el contrario, su quehacer consiste en observar su actividad, a los estudiantes, a su escuela y teorizar sobre lo que sucede, es decir, el docente a diario ha de encargarse de conjugar teorías y saberes con personas, contextos y experiencias para generar praxis.

En definitiva, la razón de ser del docente y docente orientador se encuentra relacionada con la producción de conocimientos y la práctica investigativa debe ser su brújula en los viajes educativos que a diario se emprenden en la escuela. Por lo anterior, la investigación es una acción que debe asumirse como indispensable en su labor. Se trata, por supuesto, de ratificar que en el quehacer docente sólo se encontrarán respuestas

a su labor pedagógica a través de la investigación. De este modo, la docencia es, por lo demás, un ejercicio dignificante (Restrepo, 2003).

Es de reconocer que el trabajo en la escuela tiene sus propias teorías, construidas a nivel histórico por pedagogos, las cuales brindan un marco de acción para los actuales profesionales educativos. En el caso de Colombia, con el grupo de la historia de la práctica pedagógica se ha reconstruido el desarrollo histórico de la pedagogía y, desde allí, se concibe al docente como profesional que con su práctica investigativa recupera los saberes pedagógicos constitutivos de las dinámicas de las escuelas. Con ello, el papel de los docentes orientadores y sus saberes es protagónico en las teorías educativas, dado que estos actores educativos encontrarán respuestas a su quehacer pedagógico al investigar lo que ocurre en la escuela, pasando de ser peregrinos del saber a ser actores principales en la teorización de lo que acontece en las instituciones educativas.

Por lo anterior, es imperativo enlazar la investigación a las prácticas, dado que, a través de esta, se pasa de ser un mediador del conocimiento a constituirse como productor de saberes pedagógicos. Por lo dicho, las conceptualizaciones y los conocimientos que se producen como actores educativos se alejan de la perspectiva tecnocrática; misma que limita a ser un profesional que aplica teorías de otros a actividades en los espacios educativos. Al igual que los profesionales en orientación, otros docentes conocedores de su contexto, de los estudiantes y de los procesos pedagógicos construyen saberes que posibilitan procesos formativos y transformativos. Estos procesos se sistematizan mediante la investigación, teorizan los procesos formativos que suceden y tales saberes se convierten en conceptos y teorías educativas que guían otras prácticas.

Sin embargo, en la reconstrucción histórica que se ha realizado en Colombia, existen prácticas pedagógicas que no han sido estudiadas a profundidad, que tampoco se han sistematizado, ni se historiaron. Dado lo anterior, al interior del Nodo Orientación Educativa REDDI, se reconoce la necesidad de investigar y teorizar sobre los saberes de los profesionales de la Orientación, desde el 2015.

Para el caso de esta reflexión sobre la investigación y la conceptualización de la Orientación, es necesario visibilizar el saber del docente orientador. Se realiza, primero, al exponer qué comprendemos por saber y, en segundo lugar, al investigar y sistematizar dicho saber para dar

respuesta a preguntas como algunas que aparecen en títulos anteriores y las siguientes: ¿Cuáles son los saberes de profesionales de la orientación sobre investigación cualitativa? ¿Cuál es el uso que hacen de ellas en su práctica pedagógica? ¿Cuáles son los saberes en Orientación escolar?

Se comprende en este viaje que el término “saber” es un concepto que recupera el cuerpo de conocimientos que constituyen los procesos formativos de las nuevas generaciones. Olga Lucía Zuluaga (1999) expone claramente cómo el discurso pedagógico se ha atomizado y la manera en que se ha repartido entre varias ciencias humanas como un botín. En este panorama, ella ve al docente como el actor social que en su práctica configura saberes y quien debe tejerlos. Es el docente quien tiene ese bagaje de saberes y los lleva a la práctica pedagógica. Además, el término saber permite documentar los saberes docentes que están emergiendo hasta los que ya están conceptualizados y constituidos como teorías.

Gallego-Badillo (1997) concuerda con Olga Lucía y expone el saber como pedagogía. Él plantea que se puede investigar el saber pedagógico desde cuatro aspectos: un discurso, un objeto de conocimiento, un ámbito demostrativo de ese discurso y unas reglas de producción. Lo anterior, debido a que el saber pedagógico confluye tanto en lo práctico como en lo discursivo, y existen elementos que lo constituyen y permiten investigarlo.

En el viaje que hemos recorrido en Caja de Herramientas Cualitativas, es de rescatar el saber de profesionales de la orientación de Puente Aranda. Iván Cárdenas (2019) plantea lo importante de retomar lo cotidiano de la escuela para generar reflexiones y formación con el estudiantado y los maestros. En sus palabras: “no es necesario el diseño de actividades “fuera de este mundo”. Lo anterior ratifica la importancia de un profesional con formación psicosocial en la escuela que retome lo cotidiano para formar lo humano. Otro elemento fundamental en la Orientación Escolar es el aspecto emocional. Así lo plantean dos docentes orientadores de Puente Aranda: Luz Maritza Gonzales (2019) y Fabián Murillo Rodríguez (2019) quienes plantean que los orientadores escolares se convierten en profesionales que impactan a estudiantes y padres de familia, al tiempo que movilizan sentidos y emociones para generar alternativas de vida.

Del Taller formativo de investigación “El taller pedagógico”, implementado en la Red de Orientadores de Puente Aranda, podemos rescatar

algunos vestigios de saberes del grupo de docentes orientadores que deben ser sistematizados. En línea con lo anterior, este cuarteto que implementa la propuesta de caja de herramientas de la investigación cualitativa junto con los orientadores participantes en el taller coincide en dos aspectos: 1. Se debe investigar la Orientación Escolar en Bogotá, Colombia. 2. El grupo de profesionales de la Orientación deben profundizar su formación para que sistematicen reflexiones y lleven a teorizar sobre sus prácticas pedagógicas.

Los caminos recorridos

Con los retos de reflexionar sobre la práctica pedagógica y fortalecer su desarrollo académico, decidimos optar por una estrategia coherente al trabajo en red y a la conceptualización del estudiante como sujeto activo. En consecuencia, nos alejamos de las posturas positivistas, así como de su pretensión de objetividad y control experimental; buscamos enfoques más cercanos al estilo del Nodo Orientación Educativa REDDI, compuesto por colíderes, con un carácter participativo y transformador, con más interés en los significados que en las mediciones. Un estilo con un objetivo que trasciende la descripción, al tiempo que pretende la resignificación y, especialmente, la dignificación del profesional. De esta manera, esta experiencia se ubica en el paradigma cualitativo de enfoque histórico-hermenéutico, con elementos críticos-sociales. Es decir, con carácter interpretativo, comprensivo, transformador, reivindicatorio y participativo.

Cualitativo, dado que reconocemos que las dinámicas de la escuela exigen a las investigaciones adelantadas por profesionales de la educación que busquen la comprensión particular, más que la general. Se reconoce que, en lo pedagógico, al igual que en la Orientación Escolar, hay muchos caminos formativos por recorrer, que, al configurarse, tienen en cuenta historias y lógicas subjetivas. Quintana (2006) escribe que lo cualitativo se centra en la comprensión de una realidad considerada desde lo peculiar como producto de un proceso histórico de construcción y vista, a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas.

La epistemología en el que se edifica la Caja de Herramientas Cualitativas resalta la observación y la narrativa como estrategias para comprender los sentidos y significados construidos por la comunidad. De esta manera, los interrogantes y el razonamiento inductivo dan importan-

cia a los protagonistas en configuración de dinámicas emancipadoras y participativas en la implementación de los talleres. Además, plantea el tratamiento de la información recuperada en la aplicación de los talleres guiados por el interés de descubrir nuevos conceptos extraídos de las narrativas hechas por los orientadores respecto a las preguntas objeto de nuestras búsquedas.

La ruta metodológica cuenta con una inspiración en Fals Borda (1986a). Desde la implementación del taller, surge el interés por configurar nuestras realidades escolares a partir de los saberes pedagógicos docentes. Lo anterior hace parte del carácter emancipatorio de la investigación acción participación – en adelante IAP- y su búsqueda por comprender y empoderar los sentidos y significados de la comunidad (Fals Borda, 1986b). En este camino, la experiencia Caja de Herramientas Cualitativas ha pretendido potenciar la participación de profesionales de la orientación al entenderlos como pares académicos, semejantes. Asimismo, busca tejer procesos emancipatorios, materializados en la dignificación y nuevas significaciones de la práctica del docente orientador, al fortalecer su carácter de investigador, específicamente desde las herramientas de investigación cualitativa.

Asimismo, resaltamos el carácter *sentipensante* de estos procesos de conocimiento, en tanto la comunidad y los investigadores piensan y reflexionan su práctica, precisamente porque la sienten, la viven a diario en sus colegios y se vinculan emocionalmente con las comunidades educativas y con los conceptos de la Orientación Escolar. Esta polisemia hace que este proceso investigativo adquiera un carácter político.

En la línea de los planteamientos de la IAP consideramos a los participantes e integrantes de las redes locales de orientadores como pares investigadores, es importante construir Orientación desde múltiples realidades y saberes válidos. Igualmente, quienes escribimos este artículo hacemos parte de la comunidad de orientadores del Distrito. Adicionalmente, al interior de esta comunidad, se encuentran investigadores con publicaciones académicas e incluso con estudios superiores que, en ocasiones, terminan devorados por la cotidianidad escolar y por el sistema social. A esto se suma la dinámica de la concepción de “red” y los trabajos colectivos que se desarrollan en las mesas locales del sistema de participación de Bogotá. De igual manera, se refleja en la continua retroalimentación del proceso investigativo y en la participación en la

toma de decisiones de la investigación. No se da un paso sin haberse gestado en la interacción dialógica entre la implementación de Caja de Herramientas Cualitativas y orientadores. Algunas son de carácter práctico como los tiempos y modos de las actividades, en los que había incidencia directa. Otras, de carácter más conceptual y teórico, con impacto principal a través de los datos. Lo anterior implica un trabajo de sistematización fluida y especialmente respetuoso de las ideas y concepciones de los participantes.

Población participante

En el contexto del Congreso Distrital de Orientación 2017, realizado en la Plaza de Artesanos de Bogotá, se desarrolló el taller de foto narración. En la experiencia formativa en investigación gestada desde Nodo Orientación Educativa REDDI participaron 70 profesionales de la orientación, 25 de los cuales realizaron y entregaron la narrativa. En relación con la formación académica de base se registran: 12 profesionales en licenciatura en psicología y pedagogía, 11 de psicología, 1 profesional trabajador social, 1 especialista en Orientación. Existe heterogeneidad en relación con los años de experiencia. Entre los participantes había quienes contaban con un trasegar de menos de dos años, así como docentes que registraban una experiencia de 35 años. Todos los participantes tienen en común el rol de profesionales en orientación en instituciones públicas. Aunque la mayoría pertenecen a la Secretaría de Educación de Bogotá, se contó también con la participación de docentes de otras regiones de Colombia.

Posteriormente, Caja de Herramientas Cualitativas se implementó en la Mesa Local de Orientadores de la localidad de Puente Aranda. En el desarrollo de la experiencia participan 20 profesionales de la orientación, de los cuales 12 entregaron la narrativa. El grupo está conformado heterogéneamente: en relación con la formación académica, 5 son profesionales de psicología, 5 de licenciatura en psicología y pedagogía y 2 de trabajo social. 5 de ellos tienen formación de posgrado en el nivel de maestría y 1 en doctorado. Su rango de edad se encuentra entre los 29 y los 61 años, con experiencia como profesional de la orientación entre 9 meses y 26 años.

En la ruta más reciente, la propuesta es presentada en la Mesa Estamental Local de Orientadores de Kennedy, una de las mesas más grandes, con 43 colegios oficiales. Allí participan, en promedio, 80 profesionales de la

orientación de la jornada mañana y 30 de la jornada tarde. La asistencia es dinámica de modo que no siempre se observan las mismas personas, al tiempo que cuenta con una participación esporádica del sector privado.

Las características demográficas son similares a aquellas de los docentes-orientadores profesionales de la Orientación del Distrito (MDO Caracterización docentes orientadores, 2019). La mayoría son de género femenino, con edades comprendidas entre los 25 y 58 años, estrato socioeconómico medio, y escolaridad alta (un número considerable con posgrado y algunos con Doctorado).

Técnicas e instrumentos

En la trayectoria de la experiencia, el proceso se ha estructurado en torno a dos técnicas de la investigación cualitativa: La fotonarración y el taller pedagógico. Para cada una de estas técnicas se diseñaron talleres estructurados, por un lado, desde una intencionalidad formativa centrada en la reflexión alrededor de conceptos, imaginarios, alcances de la técnica, protocolos de trabajo, así como la contextualización de la potencia investigativa que connota. Por otro lado, se concibieron desde una intencionalidad investigativa dado que, a través de la aplicación de las técnicas, se ha buscado rastrear las prácticas de los profesionales de la orientación en clave de investigación en el contexto local. Los dos propósitos están encaminados a resignificar la práctica de la Orientación Escolar.

Etapas y fases

En el proceso de construcción de los instrumentos del desarrollo del proceso formativo e investigativo se han llevado a cabo diferentes etapas en relación con cada una de las técnicas que a continuación presentamos.

Técnica foto narración

Fase de validación: El proceso de validación de la técnica de recolección se realizó colectivamente mediante la aplicación del instrumento en una reunión del nodo planeada para tal fin, en esta fase participaron como evaluadores 6 orientadores todos integrantes de Nodo Orientación Educativa REDDI; posterior a la aplicación se realizó una discusión frente a la preguntas guías propuestas para el desarrollo de la técnica de foto narración, se evaluó la claridad de las mismas, así como la per-

tinencia en relación con el objetivo propuesto; como resultado de esta fase surge la guía del taller de fotonarración. Dicho proceso de validación resulta fundamental en la medida que permite a los investigadores corroborar la pertinencia, y comprensión del instrumento con una población similar.

Fase de aplicación: El taller de fotonarración pensado en el marco de la caja de herramientas de la investigación cualitativa hizo parte de la programación del Congreso Distrital de Orientación 2017, en la modalidad de taller; este se desarrolló en tres momentos: en el primero de ellos se realizó una aproximación a las características que connota la investigación cualitativa en el contexto educativo, así como a la fotonarración como técnica de investigación en clave de los procesos formativos que llevan a cabo docentes orientadores; para el segundo momento cada profesional construyó la narrativa de la fotografía seleccionada, su base fue un guión de preguntas generadoras; posteriormente se conformaron grupos pequeños liderados por un integrante del nodo, este segundo momento buscó propiciar una conversación colectiva en torno a aquellas prácticas que profesionales de la orientación dotan de significado, la reflexión en torno a las razones que llevan a elegir estas prácticas y no otras resulta central; en el momento final se realizó un círculo de la palabra en el que se extraen las conclusiones del taller.



Figura 1. Socialización en el taller de fotonarración.

Técnica taller pedagógico

Fase de presentación de la propuesta y organización del trabajo de campo: en julio / 2019 se realizó la presentación de la propuesta en la Mesa Local de Puente Aranda la cual fue acogida. Se acordó destinar noventa minutos en cada una de las reuniones de agosto, septiembre y octubre. Posteriormente, la propuesta se compartirá en otras mesas locales.

Fase de validación: El proceso de validación se realizó colectivamente. En un primer momento, uno de los integrantes del grupo asumió la construcción. Posteriormente, el instrumento fue leído y retroalimentado por los otros tres integrantes. En una fase final, el guión fue compartido y potenciado por profesionales del IDEP, en el marco del diplomado Saberes y Sentidos Pedagógicos, desarrollado dentro del Programa Pensamiento Crítico para la Investigación e Innovación Educativa.

Fase de aplicación: Para el desarrollo de los talleres sobre la herramienta Taller Pedagógico se previeron tres fechas, a saber: agosto 20, septiembre 25 y octubre 30 del mismo año; en ellos se ha seguido la siguiente ruta: el primero de índole exploratorio, el segundo de fundamentación conceptual y el tercero de devolución sistemática y teorización. El lugar donde se desarrolló la reunión fue la oficina de la Dirección local de educación de Puente Aranda.

Fase de sistematización y socialización: En marzo de 2019 la propuesta fue presentada y seleccionada entre 120, para el acompañamiento por parte del IDEP en el nivel II: experiencias en desarrollo, en el contexto de Programa ya mencionado. Este proceso de acompañamiento constituyó, sin duda, la posibilidad de sistematizar la experiencia, desde el encuentro de los propios sentidos y significados, además de ser la inspiración y el aliento para continuar tejiéndola. Durante la sistematización en septiembre, la experiencia fue compartida en el coloquio de la REDDI 2019. De manera simultánea, el grupo realizó la escritura de un capítulo para publicación en el proceso de sistematización de experiencias en desarrollo.

Un alto en el camino

Con este título pretendemos dar cierre parcial al proceso y finalizar la experiencia recorrida durante 8 meses con el IDEP, denominada: Pen-

samiento Crítico para la Investigación y la Innovación Educativa, para nuestro caso Nivel II. Por lo tanto, los párrafos siguientes encierran aspectos conclusivos y proyectivos.

El compromiso ontológico de la investigación cualitativa, como el de cualquier otra, tiene que ver con cambiar la vida de al menos quien investiga, “(*... no es meramente un asunto de cambiar lo que creemos sino de cambiar quiénes somos. Encontrar la libertad de hacer esto requerirá que nos comprometamos con una crítica de cómo nos hemos convertido en quienes somos, para identificar los límites en los que la historia y la cultura nos han puesto y sobrepasarlos*)” (Packer, 2018, p. 8). El grupo de cuatro profesionales implicados en este proceso asume diversos niveles de introspección: caminamos, caminamos, caminamos...

Los encuentros colectivos resultan potentes en la configuración del sentido que otorga el maestro. Este hallazgo deriva en la importancia de encuentros como las Mesas Locales de Orientación en la medida en que logren defender espacios que hagan posible la narración de la experiencia en clave de repararla, repensarla y capturar sentidos. En esta línea, es importante recordar que uno de los elementos configuradores de la práctica educativa, en el plano subjetivo, está dado por los contextos culturales, sociales, académicos en los que participa el maestro. Este breve trasegar con docentes orientadores de la localidad de Puente Aranda ha traído, a todos y todas quienes participamos, elementos y dispositivos que agudizan la mirada -nuevos ojos- y, por ende, nuevos horizontes.

Compartir conocimientos y reflexiones en redes de Docentes Orientadores permite vitalizar la labor, en ocasiones comprendida como una tarea prescriptiva de implementación de protocolos. El ejercicio realizado en la localidad de Puente Aranda permitió comprender que, cotidianamente, en la labor del docente orientador se movilizan sentimientos, emociones y razones que no sólo brindan a los estudiantes, profesores, padres y madres de familia puntales para tomar decisiones, sino que también tocan los proyectos de vida del mismo grupo de profesionales de la orientación.

Abordar la formación en investigación desde talleres que se viabilizan entre redes de maestros, se configura como una ruta pertinente que lleva a pensar la investigación educativa desde el interior de la escuela. Este aspecto, sin duda, redimensiona la práctica del maestro -docente orientador- como una actividad reflexiva e intencional capaz de transformar y transformarlo. Por otro lado, reconfigura las interacciones que se dan

entre profesionales de la orientación, en la medida en que el centro de diálogo y discusión es su quehacer ahora, quizá pensado desde concepciones distintas y en óptica hermenéutica.

Referencias

- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de orientación educativa*, v.6, n.3, pp 2-8.
- Brunal, A. (2010). Orientación vocacional y profesional desde la perspectiva de proyecto de vida. <http://social.udistrital.edu.co:8080/documents/37512/40685/13.+Amilkar+Brunal.pdf>
- Brunal, A., Hurtado, L. J., Salcedo-García, M., y Sandoval, M. D. (2017). OrientaReDdi: surgimiento de una red de conocimiento. *Magazín Aula Urbana*, (104), 16. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/165>
- Fals Borda, O. (1986a). *Investigación Participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre Ed.
- Fals Borda, O. (1986b). La investigación-acción participativa: Política y Epistemología. *Antología*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. pp. 205-214.
- Fierro, C; Fortoul, B y Rosas, L (1999) *Transformando la práctica docente una propuesta basada en la investigación-acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallego-Badillo, R. (1997). *Saber Pedagógico. Una Visión Alternativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González, J., Meza A., Sandoval, M. Pérez-Cepeda, D. Hurtado, L. Salcedo-García, M. (2018): *Pasado Presente de la Orientación Escolar en Bogotá y Colombia*. X-press: Bogotá, Colombia.
- González, F. (2013) *La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. Cali: Universidad ICESI. N°11.
- Gordillo, M. V., (1996). *Orientación y comunidad, la responsabilidad social de la Orientación*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

- Habermas, J., (1982), *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hurtado, L. (2018). Orientación educativa en el ámbito escolar: en clave de derecho. En: González, J., Meza A., Sandoval, M. Pérez-Cepeda, D. Hurtado, L. Salcedo-García, M. (2018) *Pasado Presente de la Orientación Escolar en Bogotá y Colombia*. Bogotá: X-press.
- Mosquera, J. E. (2006). Formación profesional de Orientadores (as) en Colombia: Un modelo basado en competencias profesionales. En *I Congreso Latinoamericano de formadores(as) de Orientadores(as)*. Valencia (Venezuela).
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Packer, M. (2018). *La Ciencia de la Investigación Cualitativa*. Bogotá: UNIANDES.
- Pérez-Cepeda, D (2018). Ansias de Libertad y el sistema escolar En: González, J., Meza A., Sandoval, M. Pérez-Cepeda, D. Hurtado, L. Salcedo-García, M. (2018): *Pasado Presente de la Orientación Escolar en Bogotá y Colombia*. Bogotá: X-press.
- Pérez, D. y López, J. (2015). *Implementación de un modelo de gestión participativa con el colectivo de la mesa/red estamental local de orientadores de Kennedy para fortalecer el ejercicio profesional de la Orientación Escolar*. Universidad Libre de Colombia: Tesis de Grado.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.5, n.2. Brasil.

- Rascovan, S. (2008). Reflexiones sobre la Orientación Vocacional-Educativa y Tutorías. En Hernández Garibay, J. y Magaña Vargas, H. *Retos Educativos para el siglo XXI*. México: Giralbe.
- Salcedo, M (2018). Las Discrepancias entre los escritores de la historia de orientación escolar en Colombia. En: González, J., Meza A., Sandoval, M. Pérez-Cepeda, D. Hurtado, L. Salcedo-García, M. (2018): *Pasado Presente de la Orientación Escolar en Bogotá y Colombia*. Bogotá: X-press.
- Sandoval, D (2018). ¿Por qué hacer investigación en Orientación? En: González, J., Meza A., Sandoval, M. Pérez-Cepeda, D. Hurtado, L. Salcedo-García, M. (2018): *Pasado Presente de la Orientación Escolar en Bogotá y Colombia*. Bogotá: X-press.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tovar, C. E (2002). *Desarrollo del Pensamiento y Competencias Lectoras*. Bogotá: Gaia.
- Tovar, E. y Ojeda D. (2017). *Taller de Fotonarración*. Bogotá: S. P.
- Vallés, M. S. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ánthropos.

La dinamización de la red de directivos Docentes Coordinadores Investigadores - Red - DDCI: Caleidoscopio de posibilidades y creación de realidades

Luz Amparo Villalobos Acosta¹
Mary Sol Cajamarca Urrea²
Sandra Patricia Moreno Romero³

Resumen

En el artículo, las autoras realizan una retrospectiva de la RED-DDCI desde el año 2016 hasta el 2019 empleando la metáfora del caleidoscopio como posibilitador de realidades y conformado a su vez por tres espejos que, para el caso, se convierten en “acontecimientos pedagógicos,” dado que marcan un hito en el desarrollo del proceso. Se finaliza con un ejercicio de trazabilidad (equivale a la visualización de figuras en el caleidoscopio), con el propósito de orientar la prospectiva de la RED-DDCI, y la creación de nuevas realidades, a mediano y largo plazo.

Palabras clave: directivos docentes coordinadores, caleidoscopio, dinamización, categorías, gestión, investigación.

-
- 1 Fonoaudióloga, Especialista en Gerencia Educativa, Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación. Coordinadora del colegio Juan Rey IED.
 - 2 Licenciada en Matemáticas, Especialista en Gerencia Social de la Educación y Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Coordinadora del colegio Alfonso Reyes Echandía IED.
 - 3 Licenciada en Química. Especialista en Gerencia Social de la Educación, Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Coordinadora del colegio técnico Menorah IED.

Preámbulo - Preliminares

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el término “red”, del latín “*rette*”, posee diferentes acepciones; la definición más frecuente quizá, tiene una connotación instrumental: “conjunto hecho con hilos, cuerdas o alambres, en forma de mallas y convenientemente dispuesto para pescar, cazar, cercar, sujetar, etc.”; también está contemplada la acepción relativa a la asociación entre individuos: “conjunto de personas relacionadas para una determinada actividad, por lo general, de carácter secreto, ilegal o delictivo”.

En esta última definición llama la atención la connotación negativa de su finalidad, debido a que, precisamente al rastrear el origen del trabajo en “red” y de las “redes de maestros”, se encuentra que surgen por una motivación de reivindicación del saber del maestro, en el marco del nacimiento del movimiento pedagógico, durante los años ochenta, y que justamente esta modalidad de trabajo dinamiza y visibiliza a los docentes como sujetos de saber pedagógico y creadores de conocimiento. Al respecto, (Martinez, 2008) afirma:

[...] formas alternativas de organización, conexión e interacción pedagógica de educadores de los diferentes niveles de educación formal, no formal, informal, que se organizan a partir de intereses comunes que tienen carácter transformativo y que devienen en campo de constitución y reconfiguración de sujetos, saberes y contextos. Organizaciones que han mostrado alcances en la cualificación del profesorado, en la potenciación del maestro como sujeto político –individual y colectivo– y como escenarios agenciantes de movilización y movimiento educativo, pedagógico y cultural.

De allí que las redes de maestros desde sus orígenes, se han asociado metafóricamente con la posibilidad de establecer vínculos, tramas, urdimbres y en el caso de la red de directivos docentes coordinadores investigadores (RED-DDCI) su conformación en el año 2016, obedece a la necesidad de interacción, diálogo, intercambio y generación de conocimiento desde el rol del coordinador con el fin de superar el sentimiento de insularidad y construir desde lo colectivo, como una modalidad de trabajo que favorece entre otros, la generación sinérgica de conocimiento.

A nivel distrital en los últimos años se han establecido acciones para su fomento y consolidación, en particular, la publicación en el año 2017 del

documento de Lineamientos de Política Pública de Redes y Colectivos de Docentes de Bogotá D.C., marca un quiebre importante, dado que define tres ámbitos de política: reconocimiento, promoción y agenciamiento, y dieciséis líneas de acción donde se resalta la corresponsabilidad entre la institucionalidad y las redes y colectivos de maestros para el desarrollo de las mismas, así como el motor de la transformación educativa a nivel distrital, y la formación y la dignificación de la labor docente.

Estos lineamientos construidos de manera participativa, con integrantes de diferentes redes y colectivos de maestros, (en los cuales participaron como relatoras, las autoras de este escrito), buscan garantizar el fortalecimiento y la sostenibilidad de las redes vía legislativa, configurando así, una política pública donde se garantiza la continuidad, más allá de los cambios de gobierno (Gallo C.P, *et al.* 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente escrito realiza en una primera etapa una retrospectiva desde el año 2017 año en que se realiza el lanzamiento de la RED-DDCI, hasta el año 2019; para ello se propone desarrollar la reflexión, tomando como figura los cristales del caleidoscopio, dado que reflejan el recorrido realizado, en un lapso donde, a propósito de la creación de la política pública de redes y colectivos de maestros (2017), se presentan una serie de “oportunidades” en términos de reconocimiento, promoción y agenciamiento dignas de ser aprovechadas para lograr el propósito de desarrollo, crecimiento y sostenibilidad de la red.

A la luz del trayecto recorrido, dichas circunstancias se convierten en desafíos retadores que se asumen con la incertidumbre de lo desconocido y sin embargo posible y que, a medida que se alcanzan, permiten avizorar nuevos horizontes de posibilidades que, de manera “mágica”, seducen, “enredan” y generan una dinámica de trabajo sinérgica al interior de la Red.

Esta primera etapa equivalente a la recolección de los cristales de colores que generan la posibilidad de movimiento y creación de figuras y da cuenta cinco componentes de la propuesta: contextualización y planteamiento del problema, objetivos, andamiaje conceptual y diseño metodológico.

La consecución de los tres espejos que conformarán el prisma del caleidoscopio corresponde a la segunda etapa; cada uno de los espejos representa una experiencia significativa en el desarrollo y dinamización de la

red; de allí la denominación de “acontecimiento pedagógico”; son ellos: espejo 1. Evento académico de lanzamiento de la RED-DDCI; espejo 2. Libro Coordinadores, agentes de transformación educativa, reflexiones y provocaciones sobre la gestión educativa desde el rol del directivo docente coordinador; espejo 3. Lanzamiento del premio al directivo docente coordinador RED-DDCI – CANAPRO, que se realizó en el marco del segundo encuentro académico de la red.

Estos tres acontecimientos representan la oportunidad de armar el prisma y reflejan la síntesis de los hallazgos y las relaciones encontradas en términos de categorías, lo que permitirá contar con el caleidoscopio ya armado.

La tercera y última etapa, consiste en jugar con el caleidoscopio, es decir, hacerlo girar y sorprenderse con las múltiples figuras y posibilidades infinitas que surgen al moverlo; se correlaciona con tres momentos de comprensión de la experiencia, a la luz de aprendizajes alcanzados, conclusiones, y posibilidades de la RED-DDCI, - a partir del pensamiento crítico.

¡¡¡ Iniciemos pues, un momento lúdico con el caleidoscopio!!!

Primera etapa

Retrospectiva

Corresponde al primer cristal que se recoge y tiene como finalidad contextualizar la creación de la red. Al respecto, el nacimiento parte de un proceso de confluencia de voluntades de sus fundadores donde, a partir de la reflexión dialógica, se propone como elemento fundamental, iniciar y construir colectivamente una propuesta estructurada de conformación para garantizar su sostenibilidad, en contravía de las formas tradicionales de conformación empírica o desde la experiencia de estas. Así, se inicia la primera etapa con la convocatoria abierta y participativa, donde se define el horizonte y la prospectiva a mediano plazo de la red.

Una vez definido el horizonte, se presenta una convocatoria del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y la Secretaría de Educación, SED, de cualificación docente: comunidades de saber y práctica pedagógica. Se asume como una oportunidad para llevar a cabo uno de los propósitos de la red a mediano plazo, de escribir y publicar un artículo (experiencia de investigación-innovación).

La investigación final, Caracterización de las tensiones en el ejercicio del rol del directivo docente coordinador y su incidencia en el liderazgo y la gestión - trabajo interinstitucional, permitió identificar unas tensiones que se configuran en la dinámica de los contextos de las instituciones educativas para ejercer el liderazgo pedagógico e impactar la gestión desde el rol del coordinador, que dan origen a los cinco campos o nodos de investigación de la red; estos son: - Dirección y liderazgo escolar; gestión pedagógica; gestión del conflicto escolar; gestión de la comunidad y del entorno; y ethos del directivo docente coordinador; de manera paralela, se define la propuesta conceptual y organizativa de la Red.

El segundo cristal tiene relación con la necesidad de realizar el lanzamiento de la red, uno de los propósitos a corto plazo trazados en el planteamiento inicial, como estrategia fundamental para su desarrollo y dinamización pues, pese a que se cuenta con un trabajo previo de construcción de horizonte, fundamentación, estructura organizativa y definición de los nodos, se carece de recursos en términos logísticos, operativos y humanos, para su ejecución, situación que se asume como un desafío para que la red sea conocida ampliamente y por ende, dinamizar su accionar.

Los objetivos de la red se correlacionan con el tercer cristal seleccionado y se formulan en consonancia con los siguientes propósitos establecidos colectivamente en el horizonte de la red con el fin de dinamizar su accionar: evento académico y lanzamiento de la red (2017) y publicación de un artículo anual (2019); sin embargo, como una de las necesidades sentidas por los coordinadores, es la de visibilizar el rol del coordinador como pilar fundamental en el cumplimiento de la labor misional de las instituciones educativas, surge un nuevo desafío que se incorpora en el Horizonte de la Red, y es el de consolidar un reconocimiento social, académico y económico al coordinador y a su producción investigativa.

El cuarto cristal equivale a la elaboración de este andamiaje conceptual que ha tenido momentos de avance y revisión, pues en este proceso de investigación cualitativa transversalizado entre otros por la reflexión, la indagación, el diálogo y el debate argumentativo, el equipo se ha visto en la necesidad de revisar, una y otra vez, “los cristales de colores” que selecciona, y contrastarlos en las diferentes etapas de la experiencia en un proceso, valga la aclaración, no lineal; unos, se han desechado, otros han tenido que ser reubicados, otros resignificados y unos pocos, se convierten en los pilares fundamentales, sobre los cuales se desarrolla la pro-

puesta anclada básicamente desde la teoría socio crítica latinoamericana. Desde esa mirada, se abordarán cuatro columnas que, a manera de soporte, buscan garantizar la consistencia y coherencia del planteamiento.

El primer referente que aborda la propuesta, y que tiene relación directa con el quehacer del coordinador, es la gestión educativa; término propio de las teorías administrativas e incorporado a la educación, que transita, de acuerdo con Casassus (Xicoténcatl Martínez Ruiz y Daffny Rosado Moreno, 2013) desde los años cincuenta, a modo de cinco marcos conceptuales, en directa relación con enfoques políticos, económicos, sociales de cada época.

En el caso de la Red, se asume la propuesta de Tello César Jerónimo desde el enfoque latinoamericano (Jerónimo, 2008), quien afirma:

Desde nuestra perspectiva, hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas, de las cuales es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y denunciarla (p. 2).

Un elemento imprescindible en cualquier modelo de gestión y, aún más, en el enfoque latinoamericano, es el valor de la comunicación como dispositivo para generar propuestas, abordar los disensos y llegar a acuerdos. El filósofo chileno Rafael Echeverría afirma que la comunicación descansa principalmente, no en el hablar, si no en el escuchar. y que es como una danza, porque implica la coordinación de acciones con él o los otros.

Las conversaciones entonces son los componentes efectivos de las interacciones lingüísticas o unidades básicas del lenguaje. Para el filósofo chileno - Echeverría (Rafael, 2003), es el lenguaje el que permite crear realidades, es decir, interviene en la creación de futuro, dado que el lenguaje es acción. Al respecto afirma (Rafael, 2003) Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con otros (p. 61).

De acuerdo con lo anterior, la red, desde sus inicios asume y genera colectivamente una propuesta de creación de realidad (horizonte), como condición necesaria de posibilidad y busca plasmarla y desplegarla entre sus integrantes, en concordancia con el ideario.

El sexto cristal hace referencia al marco metodológico y está enmarcado en una propuesta de investigación que tiene como finalidad realizar una aproximación de carácter cualitativo para encontrar referentes, definir criterios, establecer categorías comunes, con la intención de definir unas trayectorias posibles, a fin de continuar dinamizando la Red.

En la propuesta metodológica cualitativa, se toman como elementos de revisión documental, las bitácoras pedagógicas con perspectiva de sistematización, por su parte, es una estrategia metodológica mediada por la interacción dialógica y participativa, que asume desde sus inicios el equipo de la red, y tiene como finalidad contar con una herramienta que permita dar cuenta del proceso de reflexión, síntesis y aprendizaje de cada una de las experiencias que propicia la red o en las que se participa. Para el caso, se seleccionan como elementos de análisis de texto, las bitácoras de los tres acontecimientos pedagógicos pues denotan un quiebre, es decir, un juicio acerca de que lo acontecido transforma de manera significativa, el desarrollo de la Red.

Segunda etapa

Elaboración del prisma del caleidoscopio: desarrollo y dinamización de la red

Comprende tres espejos, representados en los acontecimientos pedagógicos; cada uno de ellos conforma una cara que, al unirse, dará forma al prisma del caleidoscopio: evento académico de lanzamiento de la RED-DDCI; libro *Coordinadores, agentes de transformación educativa, reflexiones y provocaciones sobre la gestión educativa desde el rol del directivo docente coordinador*; lanzamiento del premio al directivo docente coordinador RED-DDCI Canapro, que se realizó en el marco del segundo encuentro académico de la red.

Primer espejo: evento académico de lanzamiento de la RED-DDCI

Preámbulo

El evento académico fue posible con la postulación realizada en el marco de la primera convocatoria de apoyo a redes y colectivos de maestros - 2018, que organizó la SED y el IDEP, donde la propuesta fue seleccio-

nada para la modalidad de evento académico. La propuesta participó con otras treinta inscritas, 16 de ellas para evento académico. Finalmente, luego de un proceso de evaluación, ocho propuestas resultaron ganadoras; cuatro para modalidad de evento académico, (la propuesta de la Red ocupó el segundo lugar) y 4 para publicación de producciones académicas.

El evento se llevó a cabo en el mes de junio, en las instalaciones de la Universidad de la Sabana. En cuanto a la evaluación, los asistentes calificaron el evento académico de manera favorable y los comentarios evidencian, por una parte, el interés por participar en espacios de investigación en torno a su papel; y por otra, que las expectativas de la red, en cuanto a su valoración como una propuesta seria y con proyección en el tiempo, se cumplieron.

Los directivos docentes coordinadores inscritos son en su mayoría, profesionales docentes y solo un pequeño grupo tiene otras profesiones; en cuanto al nivel de estudio, el grupo más grande tiene formación en maestría en educación, seguido de uno de especialistas, y hay un pequeño porcentaje de doctores en Educación. Se puede decir que hay interés y motivación por la investigación, más allá de la formación de posgrado, y que esta hace parte de los intereses personales de los inscritos.

Conclusiones y aprendizajes en clave de saldo pedagógico

Para la Red

El evento pone en el escenario la responsabilidad que se adquiere al movilizar un colectivo de DDC y las perspectivas que se vislumbran a futuro, trabajo que implica rigurosidad, disciplina y constancia.

El espacio que se instaura con la creación de la Red posibilita ámbitos de encuentro y reflexión de, entre y para los coordinadores; en ese sentido, es una posibilidad de reconocimiento, visibilización e intercambio de experiencias, así como de oportunidades de aprendizaje e investigación, en el rol propio del directivo docente coordinador.

Se valida, por parte de los pares, la caracterización Tensiones en el ejercicio del rol y su incidencia en el liderazgo pedagógico y la gestión institucional, quedando así confirmada la necesidad de continuar profundizando en la investigación.

Se valida el horizonte, la estructura organizativa y los nodos de investigación propuestos, con el aporte de nuevos elementos para su consolidación.

En cuanto a los propósitos del evento, se logró la inscripción del 81% de los asistentes, en calidad de participantes y como líderes de nodos de la Red.

Para los directivos docentes coordinadores de la ciudad

El espacio de la red permite, a corto, mediano y largo plazo, reconocer al directivo docente coordinador como sujeto y productor de saber; lo anterior conlleva la necesidad de brindar y promover espacios para la socialización de estos.

La Red se convierte en un espacio académico y de investigación de coordinadores para coordinadores, de reconocimiento, cualificación e intercambio de saberes, donde se privilegia el trabajo colectivo que busca trascender el trabajo en ocasiones individual y aislado que se realiza en las instituciones educativas.

Los coordinadores reconocen la oportunidad y la pertinencia de la creación de la Red-ddci y celebran que la propuesta organizativa contemple un equipo líder que la dinamice.

Para la SED y otras entidades

El evento ratifica la necesidad de respaldar y apoyar el trabajo asociativo de docentes y directivos docentes, en el caso particular el de los coordinadores, ya que son los que dinamizan en las instituciones educativas distritales los proyectos educativos institucionales, y los programas, planes y proyectos de la política educativa.

Articulación de esfuerzos interinstitucionales y de proyección de trabajo con la SED y su programa de formación de maestros, maestras y directivos docentes, así como el IDEP y la política de redes.

La vinculación con las entidades permite vislumbrar que es posible realizar alianzas estratégicas con el sector público y privado que trabaja por la educación, en pro del reconocimiento del rol del directivo docente coordinador y su labor en las instituciones educativas.

El evento ratifica la potencia de las redes y colectivos (de maestros, directivos docentes y orientadores) en términos de generación de conocimiento pedagógico desde sus propios contextos, así como su capacidad de agenciamiento y de incidencia política, incluso antes de la instauración de la política pública.

Aportes a la reflexión académica

Para el equipo dinamizador de la Red, el proceso hasta aquí llevado genera aprendizajes, en cuanto a la forma de organización, participación y responsabilidades de los integrantes, que implican un proceso de reflexión/evaluación, con miras a privilegiar formas de trabajo que potencien el trabajo individual y colectivo.

Por otra parte, conlleva un proceso de reflexión colectivo en torno al proceso de la Red, hasta este momento, estando de acuerdo en que el mismo ejercicio de desarrollo y consolidación se convierte en el objeto de estudio para el equipo.

En ese sentido, se hace necesario proponer una metodología de sistematización, entendida desde el enfoque interpretativo crítico, por Alfonso Torres (2011) como:

(...) producción intencionada de conocimiento de carácter participativo que a partir de reconocer la complejidad de las prácticas sociales/educativas las reconstituye en su densidad (descriptiva y narrativamente) e interpreta las lógicas y sentidos que la constituyen para potencializarlas (mejorarlas, fortalecerlas) comunicar a otros los conocimientos generados, aportar a su conceptualización.

Se propone como estrategia de sistematización, la elaboración de una bitácora, que al interior de la red se denomina Bitácora pedagógica con perspectiva de sistematización, y que se realiza una vez concluida una actividad significativa y contempla las siguientes categorías: desarrollo; conclusiones y aprendizajes en clave de saldo pedagógico desde tres ejes de análisis: para la Red, para los directivos docentes coordinadores, para la SED y otras instituciones y, por último, aportes a la reflexión pedagógica.

Se vislumbra una nueva etapa para la red, de reacomodación/adaptación, con la conformación del equipo dinamizador y la gestación de los nodos de investigación. Segundo espejo: **libro Coordinadores, agentes**

de transformación educativa, reflexiones y provocaciones sobre la gestión educativa desde el rol del directivo docente coordinador

Dentro del horizonte trazado para la RED-DDCI a corto y mediano plazo, la escritura y publicación de textos académicos es un componente importante y necesario para visibilizar el rol del directivo docente coordinador y posicionar la red como un colectivo pedagógico que investiga, propone y construye conocimiento desde el ejercicio profesional y con el enfoque de trabajo colaborativo.

Aprovechando la tercera convocatoria de apoyo a redes y colectivos de maestros del IDEP en el año 2019, se socializó al interior del equipo de dinamizador y con líderes de los nodos de Dirección y liderazgo escolar; Gestión pedagógica y Gestión del conflicto escolar, la posibilidad de inscribir la Red; se opta por la posibilidad de postulación, en la modalidad de publicación con libro puesto que el equipo cuenta con varios documentos escritos y, puesto que se asume como una oportunidad para dinamizar más la red y darle participación, a los líderes y miembros coordinadores, de publicar sus escritos.

Aun cuando se presentan tensiones dialógicas que emergen entre los miembros del equipo, principalmente en cuanto a oportunidad y pertinencia, se llega al consenso de iniciar una convocatoria abierta a todos los integrantes. El resultado de la convocatoria fue favorable la Red fue seleccionada para la edición del libro *Coordinadores, agentes de transformación educativa, reflexiones y provocaciones sobre la gestión educativa desde el rol del directivo docente coordinador*.

La obra cuenta con la participación de 13 autores, miembros de la red, quienes, de manera individual unos, otros de manera colectiva elaboraron escritos, uno por cada nodo de la red, donde se presentan procesos de gestión propios del rol, así como aprendizajes y reflexiones de su ejercicio profesional y de los proyectos de investigación en los estudios de posgrado.

El recorrido por cada uno de estos capítulos pone en evidencia el papel central del coordinador como pilar en la concreción del proyecto educativo institucional en las instituciones, y lo posiciona como líder pedagógico en la transformación educativa.

Se convierte en el primer libro de coordinadores que se publica, por lo menos, en el Distrito Capital e instaura un nuevo desafío para la Red:

continuar publicando anualmente experiencias y saberes de los coordinadores. El lanzamiento del libro está previsto para los primeros meses del 2020.

Conclusiones y aprendizajes en clave de saldo pedagógico

Para la red

La Red se convierte en un espacio novedoso e innovador, donde los coordinadores integrantes de la red encuentran un lugar para dar a conocer sus investigaciones y reflexiones pedagógicas.

El desarrollo del proceso de edición y publicación de la obra cuenta con la participación genuina y responsable por parte de los autores, que refleja el alto compromiso que asumen los coordinadores al ser partícipes de la experiencia.

La convocatoria se convierte en una posibilidad de dinamización de la red y los nodos, al tiempo que posibilita la creación de sinergias de trabajo colectivo mayoritariamente virtual y asincrónico.

Para los directivos docentes coordinadores de la ciudad

Existe un espacio académico propio del rol donde se posibilita la socialización de conocimiento y se reconoce el saber del maestro, al tiempo que permite el trabajo colectivo.

La Red posibilita romper con formas de investigación individuales y trascender a formas colectivas, donde se sobrepasan los espacios institucionales y se vislumbran temáticas de interés comunes, más allá de las barreras temporales y geográficas.

Para la SED y otras entidades

Existen otros espacios de circulación de conocimiento en la escuela, importantes de visibilizar y diferentes al aula, -donde tradicionalmente se ha centrado el interés por las transformaciones pedagógicas- que, a manera de cristales luminosos, tienen un potencial para generar cambios sustanciales en la escuela.

Aportes a la reflexión académica

El libro aborda cada uno los campos de gestión propios del rol del coordinador, que se enmarcan en los nodos propuestos por la red, lo que pone de manifiesto la variedad y complejidad del cargo y las especialidades que desarrollan los coordinadores en dependencia del rol que desempeñan al interior de las instituciones educativas.

La modalidad de trabajo durante todo el proceso de la obra fue mayoritariamente virtual asincrónico, en el que se aprovechan recursos tecnológicos que facilitan vías de comunicación de doble vía y multidireccionales como las ofrecidas por los teléfonos celulares, llamadas grupales, así como las de Internet, entre estas edición de textos virtuales etc., que se convierten en herramientas interesantes para el trabajo colaborativo –en tanto favorecen la ubicuidad y el acceso a la información de manera permanente.

Tercer espejo: lanzamiento del premio al directivo docente coordinador RED-DDCI – CANAPRO en el marco del segundo evento académico de la red

Preámbulo

La creación de un premio para reconocer el liderazgo del coordinador desde RED-DDCI tiene varios antecedentes importantes; por un lado, uno de los propósitos de la red, es visibilizar la incidencia del liderazgo pedagógico del coordinador en la transformación de las instituciones y en el mejoramiento de la calidad educativa. De este modo, la dignificación y reconocimiento del coordinador es un pilar fundamental de la red, por lo que la generación de un premio específico para el estamento es un aporte importante para la consecución de este propósito.

Por otra parte, en el año 2018, Sindodic como organización sindical que agremia a directivos docentes rectores y coordinadores, plantea a la Fundación Compartir la posibilidad de considerar la creación de un premio al coordinador, ya que, no sólo es meritoria la exaltación al rector como director y gestor educativo, sino que también merece reconocimiento el coordinador, quien se configura la mano derecha del rector, mentor del proceso docente, referente de autoridad académica y de convivencia para los estudiantes y guía de formación para los padres de familia, en suma, el coordinador es actor educativo fundamental para materializar, hacer

vivo el proyecto educativo en las instituciones y poner en marcha planes y programas en pro de la formación integral de los estudiantes.

Un tercer antecedente, que conlleva a la materialización del premio en su primera versión es la alianza RED-DDCI Canapro.

En el contexto de estas alianzas, RED-DDCI encuentra el apoyo decidido de Canapro en cabeza de su gerente general, quién al escuchar la propuesta y misionalidad de la red, no escatima en esfuerzos y se compromete a gestionar y hacer posible el estímulo que se entrega hoy al coordinador investigador. Un cuarto antecedente, es el apoyo que la Fundación Compartir ha brindado a la red, facilitando y promoviendo sus canales de comunicación y revistas académicas para publicar experiencias investigativas, en este sentido, la Fundación se une a la premiación, ofreciendo a los coordinadores que ocupan el primero y segundo puesto, la posibilidad de publicar sus trabajos en sus revistas digitales.

Otro antecedente fundamental del premio es el apoyo permanente de La Universidad de La Sabana; que, desde la gestación de la red, han estado apoyando y respaldando cada uno de los proyectos de esta comunidad de saber conformada por coordinadores. Los espacios de socialización, los conferencistas que nos han acompañado en cada uno de los encuentros académicos y el apoyo logístico para cada evento, han sido aportados por la Universidad de la Sabana.

Desarrollo

Una vez garantizado el estímulo y las alianzas el equipo fundador y dinamizador de Red-ddci, se aventura a lanzar por primera vez, una convocatoria de esta naturaleza, con la confianza que muchos colegas coordinadores desarrollan propuestas de innovación en sus colegios, y la certeza de que la generación del premio es atractiva e innovadora para los ellos, tranquiliza un poco y atenúa la adrenalina de asumir tal riesgo.

Figura 1. Experiencias postuladas.

Nombre del postulado	Yeinis Paola Méndez Prado		Inscrito en RED-DDCI	SI
Nombre experiencia	Proyecto de líderes sociales socioafectivos: empoderamiento y trabajo cooperativo para mejorar la convivencia escolar.			
Ponencia escrita	Evidencia video	Carta de compromiso	Aval del rector	
SI	SI	SI	SI	
Nombre del postulado	Rosa Ampero Ruiz Saravia		Inscrito en RED-DDCI	SI
Nombre experiencia	Dirección y liderazgo escolar, un espacio para la investigación y el bienestar del DDC			
Ponencia escrita	Evidencia video	Carta de compromiso	Aval del rector	
SI	NO	SI	SI	
Nombre del postulado	Diana Marcela Méndez Gómez		Inscrito en RED-DDCI	SI
Nombre experiencia	Investigar para transformar: material didáctico para trayectorias de vida y cultura de paz.			
Ponencia escrita	Evidencia video	Carta de compromiso	Aval del rector	
SI	NO	SI	SI	
Nombre del postulado	Wilson Fernando García		Inscrito en RED-DDCI	SI
Nombre experiencia	La escuela ¿una fábrica de preguntas? Práctica pedagógica y evaluación en el aula.			
Ponencia escrita	Evidencia video	Carta de compromiso	Aval del rector	
SI	NO	NO	NO	

Fuente: Elaboración propia.

Las experiencias postuladas, reflejan los campos de acción desde el rol del coordinador, algunos con trayectoria de varios años y todas con procesos de acompañamiento con el IDEP.

De este modo, se reafirma que el coordinador es un sujeto de saber, de conocimiento y referente de convivencia en los colegios; que su labor en la transformación y mejoramiento educativo es trascendental y que el coordinador es un directivo docente investigador promotor y actor de cambios en pro del aprendizaje de los niños y jóvenes de las instituciones educaciones de los niveles de educación básica y media.

Además de los premios para el primer y segundo lugar representados auspiciados por Canapro, las menciones de honor y la posibilidad de publicar su experiencia en la revista Pensamiento Rector 2020 y la publicación de la experiencia en el canal You Tube de la Red, cada uno de los coordinadores recibe además la rúbrica de evaluación de su propuesta investigativa con la realimentación realizada por el jurado evaluador, a fin de aportar al desarrollo y fortalecimiento de cada uno de sus proyectos.

De esta manera, se estimula el fortalecimiento de la investigación e innovación por parte de los coordinadores, para que, teniendo en cuenta las recomendaciones de los jurados y la maduración de la experiencia investigativa, se participe en próximas y convocatorias.

Otras conclusiones y aprendizajes en clave de saldo pedagógico

Para la red

La concreción del premio al coordinador investigador es un logro de la red y corresponde al ideario de esta y se constituye en un aspecto significativo para el estamento, como reconocimiento al rol y su quehacer en la escuela.

La Red hace un aporte histórico al país; a través de las alianzas de cooperación, consigue ser pionera en un reconocimiento al coordinador, no planteado antes por ninguna otra organización.

Desde la Red se continúan desarrollando acciones en torno a la visibilización social del coordinador, como actor clave de la gestión educativa. Se plantea el precedente de que los directivos docentes, en el caso particular los coordinadores, son sujetos de saber, capaces de producir y transferir conocimientos, en torno a la gestión educativa desde su rol.

Para los directivos docentes coordinadores de la ciudad

Se exalta y se reconoce la labor del coordinador a nivel social, aportando a la dignificación del cargo.

Para la Secretaría de Educación y otras entidades

Se pone en evidencia la necesidad de generar reconocimientos y estímulos al coordinador, para que, en la agenda política y social de las diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales, se considere incluir esta distinción.

Tercera etapa: jugar con el caleidoscopio

En esta etapa, se presenta el momento lúdico para armar el prisma y jugar con él, que es posible gracias al ejercicio de reflexión previo en cada una de las Bitácoras, y donde comienza a generarse una serie de sentimientos de asombro, similar al que se produce cuando se observa a través del prisma del caleidoscopio y, se reconocen, con otra mirada, esos cristales luminosos que generan cierta sensación de fascinación, por la novedad, que permiten comprender los aprendizajes alcanzados y las posibilidades de la red.

El ejercicio consiste entonces en realizar la condensación de los textos de las bitácoras; para ello se acude a la aplicación Voyant Tools que permite identificar unas categorías iniciales, ubicar su relevancia dentro del proceso de dinamización de la red y reconocer las imbricaciones que se presentan, con el fin de comprender las relaciones y potencialidades entre las mismas.

fine cuatro ámbitos de gestión: - el de conocimiento, el administrativo, de interacción y comunicación, y el de comunicación externa e interredes.

De acuerdo con esta estructura organizativa, se ha enmarcado la gestión de la red, lo que ha permitido generar una serie de sinergias y aprendizajes que potencian y superan las capacidades individuales, y permiten desarrollar competencias colectivas de comunicación, interacción, reconocimiento de habilidades personales que aportan a la construcción colectiva.

Segunda categoría: Convocatoria(s)

Esta categoría está presente en los tres acontecimientos pedagógicos; en los dos primeros responde a invitaciones externas desde la institucionalidad; están en relación directa con los lineamientos de política pública en su momento recientemente puestos en acción, es decir, responden a esa determinación; situación que desde la Red se reconoce como fundamental para su desarrollo.

Cada una de las convocatorias se asume desde la mirada de la oportunidad, es decir, como aquella condición de posibilidad que se ofrece en cierto momento y que resulta conveniente, en el caso de la Red, porque hay un trabajo previo que permite asumirla, a pesar de las implicaciones contractuales que también requieren ser asumidas y sobrellevadas por el equipo; situación que es ajena a todos los integrantes y en la que siempre está presente la incertidumbre.

La tercera convocatoria, tiene un componente diferente, pues se asume desde la posibilidad del agenciamiento. En el enlace: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/agenciamiento>, consultado en 2019, es definido como:

Capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen. De este modo, el agenciamiento desafía la hegemonía de lo normativo, homogéneo y fijo para hacer funcionar distintos nodos/agentes que se relacionen entre sí y hacia afuera.

Desde esta posibilidad, la Red no solamente participa en convocatorias, sino que, fruto de su aprendizaje desde el enfoque de gestión propio, propone intervenir e instaurar una realidad hasta ahora ausente y que afecta al colectivo de directivos docentes coordinadores de Bogotá y del país, en relación

con la necesidad de visibilización del rol, su dignificación y reconocimiento como sujeto de saber generador de conocimiento, desde lo colectivo y para el colectivo. Es en ese momento en que se ve la oportunidad de generar un reconocimiento a la labor investigativa del directivo docente coordinador, pues para la Red son evidentes las capacidades y potencialidades que se materializan en las apuestas, en cuanto a experiencias pedagógicas y/o investigativas, presentes y constantes en los tres acontecimientos pedagógicos.

Al comenzar a movilizar este agenciamiento surgen como oportunidades las alianzas con diferentes sectores, interesados todos en participar de esta estrategia y nuevamente, como cristales de colores, se va conformando una confluencia, mediada por afinidad de intereses que facilitan y cualifican el nuevo desafío; es así como el premio contó con un jurado evaluador reconocido, un reconocimiento representado en bienestar personal; reconocimiento académico que permite la publicación de los artículos en la revista de la Fundación Compartir, entre otros.

Tercera categoría – evento(s) académico(s)

Esta categoría está en relación directa con la anterior, sin embargo, su distinción particular es su capacidad de convocatoria con un propósito trazado previamente, dirigido a un público específico en este caso los -integrantes de la red-, de manera que cumpla con las expectativas de los participantes.

La presencia de los mismos en la Red se reconoce como relevante, pues promueve el encuentro personal, debido a la confluencia de intereses específicos de los coordinadores, así como la socialización de experiencias; aspecto que motiva tanto a los expositores como a los asistentes; a los primeros porque se convierten en un espacio para dar a conocer su saber y exponerse como sujeto de saber, y a los asistentes porque encuentran la oportunidad para conocer diferentes experiencias, reconocerse y encontrarse con otros lo que permite también generar vínculos y relaciones entre ellos.

Los espacios académicos que ha generado la red son reconocidos por los coordinadores como espacios de calidad académica, oportunos y necesarios, dado que son escasos los que se promueven desde la institucionalidad.

Para el equipo implica un aprendizaje que se ha ido incorporando a la dinámica de la red situación que permite que los procesos de gestión y

organización que los abarcan se desarrollen cada vez con mejor oportunidad y calidad, donde es evidente no solamente el aprendizaje individual, sino organizacional.

Cuarta categoría: Investigación

Esta categoría está presente en los tres acontecimientos y hace parte de la misionalidad; de allí su importancia y reconocimiento por parte de los integrantes de la red. En esa medida la gestión, convocatorias y eventos, tienen como finalidad poner en común y dar a conocer todo tipo de experiencias pedagógicas de los coordinadores, desde reflexiones, experiencias en las instituciones educativas y/o investigaciones.

Desde la creación, se concibió como un espacio para socializar y generar procesos investigativos; sin embargo, a partir del primer estudio de la red, que da sustento a los nodos y a la apuesta organizativa y de gestión, se vislumbra la oportunidad de que el desarrollo de la misma red sea objeto de estudio; ejercicio que emprendió este equipo.

Finalmente, se presentan los aprendizajes alcanzados, conclusiones, y las posibilidades para la red

Aprendizajes alcanzados

La Red está creando un espacio para que sus integrantes socialicen y publiquen experiencias, espacio que es reconocido.

En el corto recorrido de la red, se observa que es necesario fortalecer/acompañar a los líderes de nodo en su creación y desarrollo; para ello, es viable proponer una trayectoria común de investigación que tenga una finalidad en el tiempo para que los líderes se constituyan en motores de desarrollo, aprovechando los espacios creados (encuentros académicos; publicación anual de un libro o revista, premio al coordinador).

Para lograr sostenibilidad y sustentabilidad a mediano y largo plazo, la Red es consciente de la importancia de las alianzas estratégicas como una manera de aunar esfuerzos; estas alianzas son posibles en la medida en que tengan una participación, medie la confianza o seguridad de que las acciones que propone la red estén alineadas con sus principios o propósitos misionales, y que al vincularse el beneficio -sea en doble vía.

Por otra parte, también se requiere tener en cuenta que implica una mediación compleja con los distintos grupos de interés en la que es fundamental mantener la coherencia con el horizonte trazado, y construir colaborativamente compromisos y estrategias de interés común.

Posibilidades

Se vislumbran varios horizontes de realidad; a continuación, se presentan una serie de reflexiones al respecto, con acciones a emprender en el corto tiempo, enmarcadas como metas de orden estratégico, es decir, de alto impacto:

- Resignificar colectivamente el horizonte y los propósitos de la red a mediano plazo, socializando con los integrantes el recorrido realizado por la red, en términos de logros, aprendizajes y desafíos
- Proponer y construir colectivamente los propósitos mediante una ruta de acción, donde se contemplen todas las posibilidades de participación desde la institucionalidad, como las de agenciamiento de la Red.
- Cualificar e institucionalizar los acontecimientos pedagógicos que ha desarrollado la red: evento académico, publicación y el premio al directivo docente coordinador.

Referencias

Gallo C.P. et al. (2017). *Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D.C.: lineamientos de política pública*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Avaro, D. (septiembre - diciembre de 2017). Trazabilidad ciudadana y democracia: *una aproximación desde la experiencia argentina*. México. <https://reader.elsevier.com>

Fundación Universitaria UniCafam. (2015). *Fundamentación Conceptual del Trabajo en Red como estrategia de cualificación de maestros y maestras*. Bogota: Fondo Editorial Unicafam.

García, D. K. (marzo - junio de 2018). <https://revistas.ucr.ac.cr>.

Jerónimo, T. C. (Marzo de 2008). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2024>. <https://doi.org/10.35362/rie4562024>

Martinez, M. C. (2008). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Rafael, E. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: J.C. Saez.

Xicoténcatl Martínez Ruiz y Daffny Rosado Moreno, C. (2013). <https://www.repositoriodigital.ipn.mx>. <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/21181>

Identidad del Directivo Docente

Hernando Martínez Niño¹

Jeaneth Amelia Molina²

Jeannette Barahona Cifuentes³

“El pensamiento crítico se ajusta a un modelo de juicio reflexivo que aumenta con la edad y con las experiencias educativas”

(Perry, 1970)

Resumen

“La Identidad del Directivo Docente” es el resultado escritural de un ejercicio de conversación de Directivos docentes, el cual contó con el acompañamiento del equipo de pensamiento crítico del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en 2019. Sistematiza una convocatoria a Directivos docentes de reflexión para reconocer su identidad como gestor de conocimiento e investigador, donde denote los conceptos de responsabilidad social, líder transformador, sindicalismo, y gestión pública, donde la Escuela permite desde la reflexión sobre la práctica hasta la interacción de directivos para encontrar respuestas a las problemáticas que surgen del quehacer diario en las instituciones. También permite compartir conocimiento en el saber hacer y las experiencias exitosas, consolidando la identidad del directivo en categorías de análisis que permitan proyectar ejercicios de formación desde las expectativas del estamento.

Palabras clave: Directivo docente, identidad, formación, líder transformador.

1 DID, Rector. Magister en tecnología educativa y medios innovadores. Correo electrónico: hernez67@gmail.com

2 DID, Rector. Magister en docencia de Matemática. Correo electrónico: jeameliamg@gmail.com

3 DID, coordinador. Magister en dirección y gestión de instituciones educativas. Correo electrónico: Jeannba1@gmail.com

Algunas ideas acerca del ser del Directivo Docente

Es imperioso actualmente, rescatar la condición fundamental del ser del Directivo Docente (DiD), esto es, su carácter de Educador, debido a la insistencia de configurar la Escuela bajo un modelo empresarial, hacia una inconvenientemente eficiencia, donde se espera un DiD como un profesional con habilidades gerenciales. Como *ser educador* el DiD, tiene su saber principal puesto en la pedagogía, y su actitud profesional, su modo de ser, la de *maestro*. Lo anterior significa gran variedad de aspectos, pero resalta una postura particular, en relación con el saber, el enseñar y el aprender, le ofrece identidad.

En los últimos años, el rol del DiD se ha redefinido, pasando de asignar y ejecutar el cumplimiento de normas, a generar e implementar un proyecto educativo institucional que sea acorde a la realidad escolar e incidir en la construcción de la política educativa desde su territorio. Este tránsito de un director-ejecutor a uno que oficia de líder pedagógico ha llevado a que el liderazgo educativo se haya convertido en una necesidad imprescindible para poder cumplir con los nuevos requerimientos que a los DiD les son demandados (Weinstein y Hernández, 2015).

La labor directiva consiste, en gran medida, en saber resolver conflictos y problemas que emergen constantemente de la vida escolar, sin perder el rumbo estratégico de la organización (Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. S., 2012), razón por la cual las responsabilidades incorporadas a la función directiva llevan a que los líderes requieran contar con nuevas habilidades que les posibiliten enfrentar sus antiguas y nuevas tareas, necesitando buscar formas de apoyo profesional y personal entre pares que les permitan desarrollar con éxito su labor.

Es fundamental desarrollar procesos investigativos sobre la praxis del DiD que no pueden reducirse a relaciones variables educativas o de norma frente a las funciones, sino a cuestiones relativas a la función del conocimiento elaborado en la praxis, de la misma realidad investigada e iniciar entonces un proceso de indagación, implicando y reconociendo tanto al investigador como a los sujetos implicados en la misma situación convertida en objeto de análisis y la acción transformadora. La investigación crítica tiene como propósito irrenunciable - convertirse en una fuerza catalizadora de la realidad para su propia transformación y mejora (Lather, 1986), desde la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo.

La investigación sobre la identidad del DiD, propone una actividad intelectual y cognitiva dirigida no sólo a explicar o comprender la realidad de su rol, sino a analizar un proceso más comprensivo en el que el conocimiento desarrollado se convierta en acción transformadora, de reconocimiento y emancipación, desde la visión de la investigación crítica que opera con contenidos humanos y parte del reconocimiento de que las ideas, representaciones, valoraciones y sentimientos de los sujetos implicados en la realidad se constituyen en un componente esencial de la misma, teniendo efectos de su comprensión (Escudero, 1990).

Esta investigación surge en el marco del interés de varios directivos docentes que de manera sistemática iniciaron la reflexión alrededor de la identidad, y generaron ideas macro que fueron confluyendo en posibles categorías de definición. Esta acción fue retomada por un colectivo de directivos que se denominó MACUBAMO quienes en ejercicios dialógicos con personas con trayectoria en el ejercicio directivo y académico, y confrontaciones teóricas ahondaron líneas de construcción que fortalecieron la identidad del DiD.

Realidad del Directivo Docente

Los DiD son profesionales de la educación con altos niveles de formación, con especialización, maestría y varios, con doctorado; con una experiencia pedagógica amplia, que se garantiza al ser un requisito de ingreso. Así mismo, se tienen definidos desde la normatividad los cargos de coordinadores, directores y rectores. Los DiD son seres humanos con sensibilidad social y con compromiso de generar transformación social y cultural, permanentemente vinculados con colectivos que promueven procesos de formación académica y la potenciación de experiencias.

Como líderes sociales son conocedores del territorio donde se desempeñan, y promueven el proyecto educativo institucional entre estudiantes, docentes y padres, como escenario de participación democrática. Comprenden la Escuela como un escenario de discusión de política ya que es un lugar de derechos: es un escenario de gestión democrática.

La caracterización del DiD resulta en situaciones de soledad, tensiones entre unos y otros, y cotidianidad de reuniones poco productivas; expresa muy detalladamente y manifiesta como: “profundamente solo y abordado en su torre de marfil (La rectoría si la hay)” en el estudio de

Carlos Miñana Blasco *Los directivos docentes como investigadores de su gestión, y más allá*, en su libro, *En un vaivén sin hamaca, la cotidianidad del directivo docente* (1999) escrito junto a un colectivo de directivos, no queda solamente un informe de investigación, sino una manera de mostrar la escuela desde su mundo interior, a las formas de hacer investigación cooperativa desde la cotidianidad del directivo docente, los participantes en el estudio registran y analizan sus propias acciones, y elaboran profundas reflexiones sobre su tarea docente, sobre su vocación de maestras o maestros y sobre el sentido de su oficio en la Institución llamada Escuela.

La persona con más interacciones diarias en la Escuela es el DiD; sin embargo, es identificado desde su poder utilitario: “el reclamo”, “el regañó”, “para intervención en”, “el favor”. No es frecuente ser reconocido por su profesionalismo, por su poder político o por su aporte como intelectual de la pedagogía. La educación es protagonista en la búsqueda de otras configuraciones políticas alternativas a la manera acelerada como el capitalismo que se está dando políticas que reconfiguren el sentir del territorio, el poder de lo local; por lo que el DiD es sin lugar a duda líder y promotor de estos procesos.

Es fundamental aproximarse a la subjetivación del DiD en términos de su identidad: ¿Quién es?; ¿cómo lo definen los otros?; ¿qué campo de acción tiene la escuela?; ¿cómo es su praxis?

La vivencia metodológica desde la perspectiva crítica se centra en unos supuestos teóricos sociales y de la realidad educativa, donde surgen nuevas visiones sobre la construcción del conocimiento y su papel en el proceso de la transformación social y educativa, como lo plantea Juan Manuel Escudero Muñoz (1990), en su texto *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica*. El desarrollo de una síntesis desde los principios históricos, ideológicos y valorativos del conocimiento del saber hacer del DiD, y su incidencia en la movilización de la escuela así como los sujetos que participan en ella recrean una visión participativa de los actores principales en sus contextos, desde sus experiencias y desde su acción como sujeto político que transforma y trasciende en la comunidad.

La indagación se centró en la recolección de voces y una lectura de realidades, con análisis de causa– efecto para una abstracción y ejercicio reflexivo desde el pensamiento crítico; para detenerse a examinar nuestra

propia actividad y procesos de pensamiento. A partir de un cuadro de realidades, una matriz que recoge la voz de directivos docentes de diversos escenarios educativos bogotanos, quienes participaron en un instrumento de levantamiento de información, se analizan y evalúan nuestras operaciones, conceptos, actitudes, y su relación con la realidad que ellos pretenden expresar. Se establece pues, un análisis de la configuración de praxis del DiD, desde cómo lo ven los otros actores; qué esperan de su acción y cómo se ven a sí mismos, en un diálogo de investigadores y sujetos que participan y donde a la vez, emergen tendencias de interpretación de la praxis del DiD, sus causas y tensiones a ser superadas en pro de su propia identidad.

En el ejercicio de aproximación a la relación investigadora se precisan los contenidos, y situaciones limitantes, para obtener exploración y reflexión que permite el análisis de los temas generadores, así:

1. Existen diversos imaginarios de la comunidad e, incluso, de las dependencias de nivel central alrededor del rol del DiD, que transgreden las exigencias en su acción; lo cual repercute al DiD en:

- La comunidad espera soluciones de situaciones cotidianas, faltas a los reglamentos, faltas penales, solicitudes de mediación, incluso asumir responsabilidades y reparación, denuncia o castigó al posible culpable.
- Se alude a un poder de acción como representante de la entidad oficial para otorgar, financiar, ordenar y solucionar situaciones que sobrepasan la capacidad de intervención.
- Se convierte en blanco de ofensas, reclamaciones, agresiones por la inoperancia de procesos funcionales de la escuela; acompañado, a su vez, de falsas informaciones, remoquetes, insinuaciones, de faltas a la moral, algunas de ellas acompañadas por personas de la escuela o integrantes del sindicato.

2. El marco social de la Escuela es multifactorial y complejo, lleno de conflictos sociales; por lo tanto, el DiD se pierde en las tensiones del diario vivir descuidando la dedicación a lo misional, que se expresa en situaciones como:

- La sobrecarga de acciones que recibe el DiD, al ser la Escuela el espacio de aterrizaje de la mayoría de las intenciones de transformación cultural por parte de las entidades oficiales (Secretarías de

Movilidad, de salud, de la mujer; Consejo Distrital; Personería, entre otras), sin ofrecer ningún recurso de acción y desarrollo en el tiempo curricular.

- Las variaciones diarias del equipo de docentes y administrativos, por ausencias e incapacidades, invitaciones a eventos, y falta de cubrimiento de vacantes; teniendo como recursos las horas extras, como un servicio voluntario remunerado, y la asignación de docentes en horas de trabajo (asignación no siempre bien recibida).
- La atención de innumerables visitas externas, con el fin de realizar estudios, encuestas, pruebas, intervenciones, proyectos, sin tener una planeación dentro del ritmo institucional.
- El requerimiento de atención por parte de los padres de familia, no siempre -programados en la agenda.
- La necesidad permanente de acompañamiento de los niños y jóvenes, cada día más solos desde casa, que se vuelve imperante para hacer posible una visión resiliente en el momento emocional que evidencian.

3. Las responsabilidades y procesos en el rescate de derechos de niños y jóvenes aumentan, y su incumplimiento bajo responsabilidad civil y hasta penal, recaen sobre la Escuela, en cabeza del DiD; estas responsabilidades se resumen a continuación:

- Todos los procesos de atención y acción de los niños y jóvenes requieren un cuidadoso y detallado trato de seguridad judicial, en autoprotección del directivo a la tutela, la demanda, y la acusación de incorrectos procedimientos. Se confunde así la acción pedagógica del directivo, – a causa de la búsqueda incesante de culpables y responsables.
- Las entidades y direcciones de Educación descargan sus obligaciones y responsabilidades en la gestión de la Escuela, generando procesos complejos que deben asumir las instituciones - algunos estudios del Consejo Distrital se asumen en gran porcentaje por los directivos docentes, desde sus dinámicas escolares-.
- El derecho de petición se ha convertido en una poderosa arma de obligatoriedad para la Escuela, sobre la aplicación de procesos orientados por organizaciones defensoras de derechos y otros entes con intereses particulares de un sector.
- Los entes de acompañamiento a los procesos financieros y de contratación, así como de control interno, se convierten en agentes

inquisidores de los manejos institucionales de fondos, para mostrar la acción de transparencia y combate contra la corrupción. Convirtiéndose en injustificados controles en inversiones de cantidades muy pequeñas, como son las ínfimas destinaciones presupuestales de los colegios.

4. Se implementan nuevos procesos administrativos y normativos sin acompañamientos ni recursos, por parte de las directivas de la SED, quedando bajo responsabilidad de los Directivos docentes y ocupando el tiempo que debería ofrecer al proceso pedagógico que se evidencia a través de los siguientes factores:

- Se han ido incrementando los aplicativos de seguimiento a procesos y poblaciones de las instituciones, generando actividades de recolección de información y redundancia de datos. Al final son consolidados que no aportan a la institución y sirven de fundamento para informes externos; se determinan en la norma más grupos de acción.
- Conformación de comités, equipos, consejos, juntas desde determinaciones externas a la Escuela, donde los protagonistas son los mismos docentes y directivos para varios comités que a su vez tienen imposición de norma, periodicidad de encuentros, funciones y entrega de reportes; actualmente son más de 16 comités existentes: Consejo Académico; Consejo Directivo; Comité de Salud; Comité de Convivencia; Comité de Mantenimiento; Copasst; Comité de Seguimiento a la tienda escolar; Comité de Mantenimiento contable, Comité de evaluación, Comité de Promoción, Comité Dinamizador de Primera Infancia; Comité de Emergencias, etc.; efectuando agendas totalmente copadas y compromisos múltiples. Y consecuentemente crean sobrecarga y agotamiento en los DiD.

5. Existe desarticulación de las entidades gubernamentales que, con la Escuela velan por el cuidado y crecimiento de niños y jóvenes; dificultan procesos de acompañamiento para la protección de derechos solicitados por la escuela; lo cual repercute en las siguientes circunstancias:

- La acción directiva en rescate de los derechos de los niños y jóvenes se ve menoscabada por el desgaste para lograr acción de entidades gubernamentales, ya que son acciones desarticuladas y con reprocesos.
- Hay procesos compartidos de entidades y la Escuela que se vuel-

ven tediosos y desgastantes para su programación; los directivos -insisten en que la escuela aproveche su espacio de formación.

- Los padres no logran cumplir los requerimientos de la Escuela, en tiempos prudentes, por la ineficacia de entidades gubernamentales, dejando a directivos docentes con múltiples requerimientos sobre un mismo caso.

6. Priman los parámetros técnicos y de eficiencia sólo en apariencia, que desconocen las realidades de la Escuela, y ponen a los directivos docentes en apuros administrativos, para cumplir con su función, ubicando a los directivos docentes entre:

- Los parámetros de los grupos en número de estudiantes que no permite la atención detallada de los mismos, y genera- recargas de acción en la praxis de docentes y directivos.
- Los parámetros de docentes y tiempos de atención de clase que - es genérica y no tienen en cuenta particularidades del niño, grupos, proyectos, e instituciones, - perjudicando a grupos humanos en- la prestación de una atención adecuada de los niños, y el cumplimiento del parámetro.
- Para los casos de inclusión, talentos especiales, formación técnica especializada y casos de atención particular desaparece el criterio pedagógico, primando criterios de eficiencia, desvirtuando las posibilidades de gestión escolar para el DiD.

7. Son escasas las propuestas de formación y los espacios de encuentro y diálogo dirigidos a potenciar y construir habilidades propias del DiD; más aún las ofertas de mejoramiento del bienestar de los directivos. Estos factores generan las siguientes circunstancias:

- Los tiempos exigidos por la Escuela son demasiado demandantes, reteniendo al DiD cada más en la escuela para acompañar procesos, limitando su asistencia a espacios de formación.
- No hay ofertas puntuales masivas para el desarrollo de habilidades propias para el crecimiento del DiD, y las existentes tienen formatos de tiempo y frecuencias que hacen imposible la participación por los tiempos de disponibilidad del directivo.
- No existen organizaciones o colectivos que convoquen al diálogo de pares y a la construcción de conocimiento desde la metacognición.
- Las ofertas de programas de bienestar no tienen en cuenta las ne-

cesidades particulares del DiD, sus tensiones y realidades, manifestándose, al final, en problemas de salud para el directivo.

- El manejo de emociones y la cultura del autocuidado no hacen parte de la cultura del DiD, anteponiendo las necesidades funcionales de la institución -a las necesidades propias de salud.

Acerca del pensamiento crítico

A la luz de la definición sobre pensamiento que propone Villarini (2003), en su artículo *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*, como la capacidad para procesar información y construir conocimiento, mediante la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales. Además, destaca como de acuerdo con el proceso de pensamiento, pueden tener lugar tres niveles de funcionamiento mental consciente:

1. Pensamiento automático, en el cual se responde con inmediatez con respuestas previamente aprendidas y el cual se puede asociar con la frase. “hacer las cosas sin pensar”.

2. Pensamiento sistemático, donde se hace uso de todos los recursos intelectuales (conceptos, destrezas y actitudes), en el que se crean nuevas respuestas a las situaciones y que se define con la frase “detenerse a pensar”, como representación de este nivel.

3. Y un tercer nivel, el cual no es muy frecuente que consiste en “examinar el propio pensamiento”; detenerse a examinar nuestra propia actividad y procesos de pensamientos. En este nivel, se pueden someter a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos, actitudes y su relación con la realidad que se - pretende- expresar; este nivel - es llamado pensamiento crítico.

Al mirar el ejercicio que se desarrolla al investigar sobre la identidad del DiD: ¿quién es?; ¿cómo lo definen los otros?; ¿qué campo de acción tiene la Escuela?; ¿cómo es su praxis?, se descubre cómo se enmarca en este nivel: La capacidad para el pensamiento crítico surge de la metacognición; implica, a su vez, la capacidad para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros). Otro aporte que se observa desde el pensamiento crítico y que enriquece la investigación sobre la identidad del DiD consiste en la conceptualización que describe Ángel Villarin Jusino (2003), sobre las cinco perspectivas críticas desde

donde se lleva a cabo el proceso de metacognición, y – a través de las cuales se analiza la actividad del DiD, que se anuncian a continuación:

1. **Lógica:** la capacidad para examinarse en términos de la claridad de sus conceptos y la coherencia y validez en términos de los procesos de razonamiento, que se lleva a cabo conforme a reglas que establece la lógica. La identidad del DiD como la concepción que tenemos de nuestro ser, caracterizada por nuestro sentir, nuestro hacer, nuestro saber hacer y el hacer con otros.
2. **Sustantiva:** La capacidad para examinarse en términos de la información, conceptos, métodos o modos de conocer la realidad que se posean y que se derivan de diversas disciplinas. El DiD como maestro, como pedagogo, como líder de una comunidad educativa en un contexto, es decir, en una realidad particular.
3. **Contextual:** La capacidad para examinarse en relación con el contenido biográfico y social, en el cual se lleva a cabo la actividad del pensamiento y del cual es una expresión. La identidad del DiD, caracterizada por la historia personal, familiar y social, la trayectoria en la carrera docente, el contexto laboral y el reconocimiento social.
4. **Dialógica:** La capacidad para examinarse con relación al pensamiento de otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos. El DiD como líder del Proyecto Educativo Institucional se construye con toda la comunidad educativa; debe coordinar y acompañar a un grupo de docentes, tener como centro de trabajo la formación de seres humanos, ser inspirador y acompañante en procesos pedagógicos; comprender relaciones del docente en el aula, y encontrar estrategias trabajando en equipo.
5. **Pragmática:** La capacidad para examinarse en términos de los fines e intereses que busca el pensamiento, y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de poder o las pasiones a las que responde el pensamiento. El DiD que en su actuar, día a día, refleja procesos didácticos de construcción social, demuestra puesta por el aprendizaje, siendo visionario con prospectiva frente a la construcción de sociedad.

Aclara el autor que las dimensiones contextuales, dialógicas y pragmáticas del pensamiento crítico no provienen de un proceso puramente

racional dirigido por el yo o el ego. El pensamiento va más allá de ego, señala que está condicionado, en su forma y contenido por un entorno, un contexto social y político que lo propician o que pueden bloquearlo.

Determinando la Identidad desde voces de protagonistas y diálogo de pares

El DiD es interlocutor informado desde la participación en proyectos, propuestas, convocatorias y concursos, que ofrezcan comparativos y aprendizaje sobre otras formas de hacer educación. Es un intelectual de la pedagogía, un constructor en su comunidad de la política pública, desde las oportunidades y las contradicciones, pero orientando su acción a construir comunidad, ciudad y país.

No tiene un único título de profesionalización, ya que su praxis es tan compleja que se adquiere en un saber hacer; no hay guía, no hay Maestro; si hay buenos mentores, hay carrera docente, coordinador, rector. Hay empoderamiento como sujeto de derechos, que ejerce su poder desde su profesión- hay grupos sociales y grupos de pares que son referentes de praxis, y la experiencia de otros cargos, dentro de la escuela que ofrecen conocimiento *in situ*.

La condición profesional del intelectual de la pedagogía del DiD no se construye en una relación de superioridad, de arriba hacia abajo, del mandato y quienes hacen caso; sino al considerarle como poseedor de un saber, situado como especialista de su disciplina de oferta de otros modos de enseñar y aprender.; de reconocimiento como líder de un equipo de profesionales de la enseñanza, desde su acción pedagógica diaria, desde la acción reflexiva, desde su sentido de maestro; un espacio de subjetivación del ser y hacerse maestro; la reflexión sobre la acción, política y social que ejerce a diario, y que tiene como centro de trabajo la formación de seres humanos.

A partir de la determinación de contenidos y situaciones limitantes, se obtienen temas generadores, que, en el análisis, a través de un diálogo de investigadores y sujetos que participan, permiten que emerjan tendencias de interpretación de la praxis del DiD, estableciendo cuatro categorías de determinación de la identidad del DiD:

Categoría 1. El maestro, pedagogo

Por ser el líder del proyecto pedagógico institucional, que lee el territorio y al alzarse como líder de un equipo de docentes, se convierte en inspirador y acompañante de los procesos académicos que permiten cumplir la misión de dicho proyecto.

Es quien comprende las relaciones que debe establecer el docente, en el aula, con los padres, y se permite ofrecer a estas alternativas pedagógicas.

En su actuar debe reflejar procesos didácticos de construcción; debe demostrar el proceso permanente de enseñanza-aprendizaje; hacer apuestas sobre el aprendizaje de los integrantes de su equipo, y ser prospectivo; tener visión de esa sociedad, y su formación a un plazo de al menos 50 años.

Categoría 2. Ser humano

Ya que es un Ser que tiene una historia de vida, una historia profesional, la cual incide en la manera en cómo se relaciona con los demás, es un ser con emociones que expresa, públicamente, sentimientos que lo definen. Este Ser crece en la interacción con los otros, en la relación que establece, desde la dimensión dialógica; en la manera en que utiliza la comunicación que debe ser franca, sincera, directa y efectiva. Regula el clima institucional, tiene la inteligencia emocional para leer las emociones de los demás, para posibilitar su catalizar y canalizar las expresiones; para procurar un ambiente de bienestar en toda la comunidad. Enseña valores con sus actuaciones; es ético, honesto, y transparente.

Promueve el bienestar de su comunidad. Es veedor de las condiciones laborales que se ofrecen institucionalmente, procura ofrecer desarrollo personal y profesional para sí mismo y para su equipo.

Categoría 3. Transformador - Sujeto político

Es un transformador de cultura; es un sujeto político transformador de sociedad, con la capacidad de leer escenarios y diseñar estrategias en su territorio. Propone intervenciones de cambios desde el contexto, con detallada lectura de la realidad actual de su comunidad, para traerla al currículo en un ejercicio de transformación; para eso desarrolla la sen-

sibilidad social, a partir de las necesidades de la comunidad. Es un constructor de realidades; generador de propuestas pedagógicas acordes a las necesidades, con la participación de su equipo de trabajo; donde su acción transformadora de vida sobrepasa al alcance de los estudiantes, llegando a transformar su equipo docente y a los padres de familia.

Se constituye como sujeto político; adquiere una amplia visión de su territorio y del contexto educativo del país; y contrasta con los objetivos de la política pública, que potencian en la Escuela unas capacidades que surgen en su comunidad para asumir posturas críticas, en defensa de lo público, y participar activamente en la toma de decisiones, como sujetos con capacidades de acción política. Observan liderazgo en prácticas que logra n articular educación transformación de la cultura, educación desarrollo de comunidades, y desarrollo local, como lo expresa la maestra María Cristina Martínez.

Son los colectivos de maestros los escenarios potencialmente constituyentes para la configuración de sujeto político. Las redes aparecen como organizaciones autónomas y singulares para construir lo colectivo, desde intereses comunes por la reflexión y transformación pedagógicas donde sus participantes se reconocen como sujetos de saber, como sujetos de poder al llamado colectivo para la transformación cultural y social.

Categoría 4. Experiencia – Saber hacer

Surge del saber hacer, saber hacer con otros, y aprender a delegar, a hacer equipo, en un ejercicio de “reconozco al otro porque me reconozco a mí mismo”; escucha a los otros. La experiencia lo construye para pensar críticamente y tomar decisiones; al pasar el tiempo de vivencias estas se vuelven intuitivas y el pensamiento automático, al punto de tener la capacidad de visionar situaciones para tomar medidas preventivas.

Construye con el otro a partir de los procesos eficaces; desde la escucha de voces, potencia habilidades de los otros y armoniza el encuentro de talentos de su equipo. Necesita la capacidad de articular los procesos académicos con los procesos administrativos y financieros, y hacerlos operativos. Se constituye a partir de la carrera docente, ser docente en diversos niveles, coordinador Rector; esto con el fin de conocer la Escuela desde diferentes perspectivas.

¿Qué queda desde el “sentir, pensar, saber hacer” del directivo docente?

La práctica educativa no se comprende como la labor que hacen los profesores; es, ante todo, una forma de poder; una fuerza que actúa a favor del cambio social, donde el DiD emerge como líder y como promotor de discusión crítica.

El conocimiento desarrollado en esta investigación debe convertirse en acción transformadora, de reconocimiento y emancipación del DiD. Debe generar campos de formación desde los componentes Maestro – pedagogo, Ser humano; transformador – Sujeto político; experiencia– saber hacer.

El desarrollo del DiD se logra desde el saber hacer en su territorio, el diálogo entre pares y la participación en colectivos o redes que le permiten, a su vez, su configuración como sujeto político.

El posicionamiento del DiD como sujeto político le permitirá un reconocimiento de sí mismo y de su historicidad en la sociedad; la fortaleza en la acción colectiva y la autonomía intelectual y profesional. La posibilidad de mantener agenciadas las intenciones emancipadoras desde los colectivos docentes, desde el interés de la transformación social y educativa.

Se debe rescatar la condición fundamental del ser del DiD, su carácter como *ser educador*; su saber principal es la pedagogía y su actitud profesional, su modo de ser: la de *maestro*.

Referencias

Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los retos de la investigación crítica, *Qurrriculum*, (2), pp 3-26. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2642

Forde, C. (2011). Leadership for Learning: Educating Educational Leaders. In Townsend, T. & McBeath, J. [eds] *International handbook of leadership for learning*. Springer, pp. 353-372. Springer.

Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, v.56, n.3, pp. 257-277.

Martínez, María Cristina. (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Miñana Carlos y colectivo de directivos. (1999). *En un vaivén sin hama-ca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media.

Weinstein, J. y Hernández, M. (2015) Documento borrador de circulación limitada: *Mentoría y redes entre directores de escuelas: evidencia y orientaciones de política para el fortalecimiento del aprendizaje entre pares*. Chile.

Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Revista Perspectivas Psicológicas*, (3-4), pp. 35-43.

Capítulo 5
**Experiencias que abordan el conflicto, la
memoria y la construcción de Paz**

El carnaval en la escuela: Brisas carnavaleras

Diana Carolina Niño Pardo¹
Christian Camilo Bernal González²
Nelly Johanna Infante Forero³

Resumen

El interés por el tema del carnaval en la escuela surge desde un ejercicio de observación a partir del cual se empiezan a generar algunos interrogantes relacionados con las formas de relación identificadas en los estudiantes del Colegio Confederación Brisas del Diamante, mediadas en algunos casos por dificultades en el autocuidado, relacionadas con circunstancias y condiciones de su contexto social. Niños y niñas migrantes en algunos casos por desplazamiento forzoso, a los que dichas circunstancias los ubican en la escuela pública en un contexto desconocido para ellos y por otro lado, los estudiantes que hacen parte de la comunidad local que en su gran mayoría reconocen en su vida diaria, ciertas dinámicas de la violencia escolar como el medio para establecer sus interacciones sociales.

Palabras clave: Identidad, cultura, carnaval, escuela pública, calle, fiesta, conflictos.

-
- 1 Diseñadora gráfica y docente de Artes, Universidad Nacional. Docente del Colegio Confederación Brisas del Diamante IED, Ciudad Bolívar. Correo electrónico: ninopardo@gmail.com
 - 2 Licenciado en Humanidades. Magíster en Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés. Universidad Distrital. Docente del Colegio Confederación Brisas del Diamante IED, Ciudad Bolívar. Correo electrónico: revez153@hotmail.com
 - 3 Licenciada en Ciencias Sociales. Especialista en educación y orientación familiar. FUM. Magister en Investigación Social Interdisciplinar, Universidad Distrital. Docente del Colegio Confederación Brisas del Diamante IED, Ciudad Bolívar. Correo electrónico: johannainfante2015@gmail.com

El proyecto Brisas Carnavaleras – Comparsa Carnaval, es la experiencia a través de la cual, durante tres años desde el año 2017, se realizó la apuesta del carnaval en la escuela; en un ejercicio de experimentación inicial motivada principalmente por la necesidad de tejer lazos de reconocimiento del lugar que se habita, el que se ha abandonado o el que se desconoce, además de identificar las características que configuran al carnaval como una estrategia alternativa para la convivencia en el Colegio Confederación Brisas del Diamante. El Colegio se encuentra ubicado en el barrio San Rafael, de la localidad 19 Ciudad Bolívar, localizado en la UPZ Lucero; rodeado de algunos puntos críticos identificados como las zonas de Vista Hermosa y Villa Gloria, según el informe Diagnóstico de Puntos Críticos Unidad de Planteamiento Zonal (UPZ) Lucero⁴.

Al llegar al Colegio Confederación Brisas del Diamante y visualizar el panorama diverso, empiezan a ser más evidentes los problemas que allí se desarrollan: relaciones personales mediadas por el maltrato físico y verbal disfrazado, a su vez, de juego, abandono familiar, falta de higiene, hambre, consumo de sustancias psicoactivas, microtráfico, conflictos emocionales; todo esto acompañado de un constante señalamiento de la diferencia. En muchas ocasiones, los estudiantes procedentes de otros lugares diferentes de Bogotá, son estigmatizados por su acento o su forma de hablar (las expresiones propias de su jerga). Incluso su expresión corporal y su apariencia física se convierten en motivo de burla, y desencadena, en muchos estudiantes, el rechazo a su cultura propia, y la necesidad de ocultar su origen por temor a ser objeto de dicho señalamiento, que, en la mayoría de los casos, se hace en términos peyorativos.

En esta observación también puede notarse una falta de apropiación del espacio habitado; no hay sentido de pertenencia ni cuidado por el entorno; entonces se hace más evidente el hecho de que no se trata simplemente de un problema de la escuela como espacio sino de un conflicto del individuo con su propio ser. Allí se empieza a gestar la apuesta que le da origen a la experiencia del carnaval.

Cuando se reflexiona frente a, que no es sólo la escuela pública en su médula, la que establece los parámetros para contener a los estudiantes, sino que son estos mismos quienes no se ubican dentro de este espacio,

4 Diagnóstico de Puntos Críticos, Unidad de Planteamiento Zonal (UPZ) Lucero. Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, Corporación Académica y de Investigación para el Desarrollo, la Comunicación y la Cultura (CIDECC), agosto de 2017.

y cuyas dinámicas relacionales resultan precarias, surge una inquietud respecto a la identidad, es decir, surge la duda sobre si será la falta de identidad lo que estos estudiantes experimentan; y si tanto sus comportamientos como la forma de relacionarse con su entorno obedecen a dicha condición. Se trataría pues de una desconexión profunda con su intimidad, la ausencia de un vínculo emocional entre los gustos, las motivaciones o los desasosiegos, que no les permiten sentirse parte de algo: de un lugar, un grupo o unas formas de relacionarse entre sí.

Es entonces cuando surge la idea de proponer una fiesta en la escuela, pues es este el espacio donde los estudiantes permanecen la mayor parte de su tiempo diario, y se hace necesario que aquella rutina se dinamice. Las fiestas conjugan ese momento especial en el que un grupo de personas se reúnen para ser comunidad alrededor de un evento particular, ya sea una efeméride, la celebración de un momento único o bien simplemente por el deseo mismo de salir de la rutina, y promover un espacio de esparcimiento y liberación de las tensiones provocadas por la misma cotidianidad. Estos aspectos se relacionan inevitablemente con la cultura, que se comprende como el conjunto de características que, relacionadas entre sí, determinan la conducta de un grupo, y hacen que se diferencie de otro.

Desde este punto de vista, surge la indagación sobre fiestas populares y aparece “el carnaval”; ese fenómeno social y cultural que, desde sus inicios, ha sido la manifestación a través de la cual un grupo de personas desata y deja salir todo aquello que no puede expresar en su vida cotidiana; que funciona como un portal a otra dimensión en la que se permite la expresión libre, sin juicio ni señalamiento, y deja salir el Ser propio, algunas veces disfrazado, maquillado o con enmascarado que representa aquello con lo que se siente una conexión ya sea directa o simbólica, con algo que se quiere expresar, y manifestar y que se desarrolla en el espacio público, en la calle.

Desde esta perspectiva, el carnaval se visibiliza como una estrategia para iniciar la búsqueda e indagación de tradiciones culturales; el reconocimiento del tejido social del territorio donde se encuentran y la herencia de aquél que abandonaron o que desconocen.

Muchas de las madres, padres o cuidadores de los estudiantes consideran llevar a sus hijos a la escuela, no con el fin de intercambiar conocimientos o relaciones, sino con el afán de evitar que permanezcan en

la calle, mientras ellos se encuentran en sus actividades cotidianas. En ese sentido, la escuela se convierte en el contenedor, y la calle en aquella realidad a la que no se le quiere exponer. En las calles del barrio (al igual que en la escuela), ocurren historias que determinan y modelan las conductas del individuo: microtráfico, robo, violencia, consumo, entre otras dinámicas. Al observar algunas de las conductas de los estudiantes, mencionadas antes, se evidencia que estos espacios funcionan de manera simétrica, uno como espejo del otro.

Es entonces donde surge la intención de revisar la idea de la “escuela pública” como se ha concebido, ya que se tiene a la escuela en un pedestal desde donde se imparte instrucción y se enseña a obedecer, para formar “personas de bien” pero se deja de lado la consideración de que la escuela pública es, además, un espacio en donde confluyen individuos de toda procedencia que traen consigo toda su historia y la de sus territorios, por demás diversos.

¿Si la escuela constituye el espacio de tanta diversidad de realidades, podrá la escuela al cambiar sus dinámicas, convertirse en eco para la transformación de estas realidades? Es una cuestión a resolver, sin embargo, el carnaval como fiesta popular, se dispone como un insumo desde el cual se pueda integrar lo festivo y lo folclórico, con el juego y las dinámicas escolares, dentro del contexto social de la comunidad, reconociendo y exaltando la identidad cultural y la memoria colectiva, a través de lo plástico, lo musical, lo corporal, lo escénico, por lo que la calle se convierte en el escenario propicio para establecer los vínculos entre el conocimiento construido en la escuela, y los diálogos de saberes de la comunidad, donde se desarrolla la experiencia.

Carnaval como fiesta

El carnaval como patrimonio inmaterial constituye una de las manifestaciones culturales con mayor contenido histórico y social, pues abarca diversas expresiones artísticas, y reproduce las prácticas tradicionales y saberes de un pueblo.

En este sentido, el carnaval se visualiza como una de las expresiones más populares y festivas de la idiosincrasia del país, que al aprovechar la oralidad, la danza, la música, el teatro y el *performance*, fomenta la

creación de espacios de interacción con la comunidad, y promueve la conservación de las tradiciones asociadas a dicha fiesta.

El carnaval se comporta como una red, donde se dibujan líneas que establecen relaciones de un mismo tema con diferentes puntos de vista. Se alinean puntos de vista en común que permiten la sinapsis, es decir “el chispazo” que promueve en los estudiantes el sentido crítico y reflexivo del estudio de su propio entorno, y la posibilidad de generar propuestas en la transformación de las dinámicas sociales de su contexto. Cada área del conocimiento desde su saber enriquece el proceso y le otorga nuevas perspectivas al desarrollo de las actividades; lo que convierte esta experiencia en un organismo dinámico, que se construye a su vez a partir del diálogo y de la convergencia de los conocimientos de diferentes áreas.

¿Cómo surge “Brisas Carnavaleras”?

El proyecto Brisas Carnavaleras – Comparsa Carnaval, surge como una alternativa cultural fundada en los tradicionales carnavales y fiestas que se celebran en nuestro país. A partir de esta manifestación cultural, se busca crear espacios donde la comunidad escolar participe y construya el concepto de identidad y transformación. Este proyecto se fundamenta esencialmente en la riqueza cultural y diversa de los orígenes de nuestros estudiantes, quienes provienen de diferentes regiones del país. Este es el pretexto por el cual se realiza la apuesta del carnaval en la escuela. Esta propuesta inicia en el año 2017 y se da en un ejercicio de experimentación inicial, motivada en principio tanto por la necesidad de revisar los antecedentes culturales que los estudiantes traen impresos, como por el desarrollo de nuevas perspectivas culturales, a partir de la vivencia de experiencias asociadas a una fiesta popular, que rompa con lo cotidiano, y que a su vez conlleva toda una carga simbólica.

Otro aspecto que origina esta forma de representar, es la necesidad de crear espacios de identidad no solo con sus orígenes sino además el afán por fomentar sentimientos y emociones asociados a los nuevos espacios que habitan en una ciudad no siempre amable, igualitaria ni equitativa; se desea hacer énfasis en que muchas de estas familias se ven en la necesidad de cambiar de lugar por diversos motivos: violencia, búsqueda de nuevas oportunidades y a causa de necesidades económicas y/o estudio por las distintas injusticias sociales, económicas, políticas que sufre el país décadas atrás, las

cuales no permiten que las comunidades rurales, en el mayor de los casos, se puedan mantener en sus campos con la dignidad del campesino.

Se considera relevante recalcar que uno de los factores que generan un gran foco de violencia y falta de cuidado de lo público consiste en la falta de identificación con el lugar donde se habita, el cual se percibe de manera impositiva y sin razones de aparente comprensión, se evidencia como muchos de los estudiantes que vienen de otros lugares de nuestra geografía no saben con claridad por qué están en esta ciudad, ni conocen la historia de sus padres, abuelos, ni su origen, ni qué estudios tienen, y, en algunos casos ni en qué trabajan, lo que permite establecer algunos canales de comunicación como otro factor del origen de muchas problemáticas que enfrentan los estudiantes en la actualidad y, en concreto, en nuestra localidad.

¿Cómo se ha llevado a cabo “Brisas Carnavaleras”?

Este trabajo se adelanta de una manera muy empírica y orgánica; sin embargo, se podría enmarcar metodológicamente dentro de un enfoque histórico hermenéutico, a través del cual se abordan la preparación, producción y realización de la experiencia. Para la preparación se plantean actividades como cartografías en las que los estudiantes inician un trabajo reflexivo frente a su identidad, sus lugares de procedencia, su historia y sus referentes culturales. Dicho proyecto arroja un diagnóstico a través del cual se plantea el tema para el carnaval. A continuación, se inicia un trabajo de sensibilización frente al tema seleccionado, que busca la identificación individual y colectiva de la comunidad educativa, al dar lugar a que los estudiantes emerjan como actores sociales, parte de una realidad que consciente o no, los ha constituido como seres individuales y que ha marcado, a su vez, el desarrollo de su subjetividad como jóvenes.

Así mismo, comprender la causalidad que los hace converger en un mismo escenario y reconocer las dimensiones del ser en sus múltiples contextos, al recoger la información que parte de su imaginario colectivo y sus experiencias, y al vincularlas al imaginario colectivo local y nacional. Es así como a través de líneas de tiempo, mapas mentales y técnicas de trabajo grupal como paneles, mesas redondas, debates, entre otros, es posible decantar la información requerida para la creación artística.

En las siguientes etapas, como la producción y realización, la apuesta consiste en que el rol del estudiante sea el de agente transformador y creador, primero de su entorno cercano para que, luego surja como actor del cambio social. En este punto el arte se convierte en protagonista, ya que, a través de las diferentes manifestaciones artísticas, el estudiante plantea su propuesta y la materializa. La representación dispone de sus dimensiones para dar vida a la historia y a la memoria de la cultura popular de Colombia, comprendida como una nación diversa, pluricultural y multiétnica.

La apuesta de la experiencia se encuentra enmarcada en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que busca en su propuesta de trabajo reflexivo y de indagación, el reconocimiento de la identidad propia, para gestarse como un organismo capaz de establecer lazos de construcción colectiva, sin olvidar su constante mutación en otras maneras de percibir y resistir el contexto social, a través del arte, al originar la actuación de la comunidad como sujetos activos, que participan en la promoción y el reconocimiento de sus derechos.

Etapas de creación de “Brisas Carnavaleras”

Como se indicó arriba, esta iniciativa surge como una propuesta de trabajo empírico; que plantea una organización no lineal de este, ya que cabe señalar, que al percibir al carnaval como un organismo vivo cultural; siempre es posible la constante reflexión, que permite mantener activo el pensamiento crítico sobre lo que se busca. Este pensamiento se realiza básicamente a través de los tres momentos expuestos a continuación:

Propuesta: (febrero a marzo), cada año se elige un tema que genere un trabajo de identificación e integración en la comunidad educativa, el cual incluya a todos sus agentes activos; en esta primera etapa se identifica un tema y cómo será abordado desde las áreas del conocimiento y del trabajo de indagación teórica y de información, por parte de los estudiantes y docentes.

Producción: (abril a junio), en esta etapa se inicia un trabajo a partir de preguntas orientadoras que permitan tanto al docente como al estudiante percibir la importancia y el significado del origen, del impacto y de la necesidad de comprender el tema elegido como eje del carnaval, en las clases donde es más fácil la comprensión del tema se inicia un trabajo de indagación para que surjan espacios y situaciones que permitan, a su

vez, la apropiación conceptual por parte de los estudiantes y que constituya un medio de comprensión de la línea de trabajo del carnaval, y no solo formas de una actividad de cumplimiento.

Creación: (Julio a Octubre), cabe aclarar que en esta etapa se inicia la preparación artística y material del carnaval pero no por ello debe cesar la investigación sobre el tema, por el contrario, en esta fase surgen nuevos interrogantes que se aclaran a la vez que surgen; en este punto se inicia en gran medida, la participación y el aporte de los docentes y estudiantes, así como sus habilidades de construcción; se llega entonces a unos acuerdos mínimos de puntos comunes que permitan unificar y evidenciar la unidad del carnaval, más siempre con la posibilidad de permitir espacios creativos de expresión artística.

Pregunta

¿Cómo puede el Carnaval promover la búsqueda de identidad en los estudiantes del Colegio Confederación Brisas del Diamante?

Objetivo general

El objetivo de esta propuesta es articular el carácter social, político, cultural y artístico del carnaval con la práctica pedagógica, al resaltar aspectos fundamentales como el conocimiento de la tradición e identidad culturales de nuestro territorio, además de la necesidad de plantearse como alternativa para el trabajo interdisciplinario y la construcción de espacios para el desarrollo de una identidad propia y colectiva.

Objetivos específicos

1. Identificar cuáles son las expresiones culturales más representativas del país.
2. Integrar lo festivo y folclórico del carnaval con el juego y las dinámicas escolares, dentro del contexto social de la comunidad.
3. Fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia del territorio, tanto a -escala local como nacional.
4. Establecer relaciones de intercambio cultural y artístico con las diferentes áreas del conocimiento.
5. Promover el carnaval como fiesta, y la participación de la comunidad, en las expresiones artísticas y culturales de su localidad.

Referentes conceptuales

Algunos autores que inspiran en inicio la experiencia son Marcos González Pérez y su trabajo investigativo sobre la fiesta y su carácter simbólico, ceremonial y discursivo; Mijaíl Bajtín y sus estudios sobre la cultura popular, el carnaval y sus características teatrales y lúdicas, además, su trabajo en relación con la identidad; Carlos Miñana y su trabajo de análisis de la fiesta en el contexto escolar y Sylvia Duschatzky desde la configuración de la escuela y sus relaciones con el contexto social donde se enmarca; John Dewey y el arte como experiencia y Jorge Larrosa y su abordaje de la experiencia y sus lenguajes de representación.

¿Qué categorías fundamentan a “Brisas Carnavaleras”?

Estas categorías han surgido desde el trabajo de investigación de la experiencia iniciado en el año 2020 y que se ha planteado como un camino a través del cual se puedan tener otras miradas del proyecto y así, recoger el insumo necesario que sirva para proponer estrategias metodológicas que lo dinamicen y posibilite en los estudiantes, realizar un trabajo reflexivo y de indagación frente a sus antecedentes culturales e históricos, con el fin de revelar o construir esos vínculos que les permitan formar comunidad. Es la sistematización, la herramienta a través de la cual se ha recogido gran parte del material que permitirá reconocer el conocimiento, fruto de la experiencia pedagógica; teniendo como escenarios: la escuela pública y la calle, promoviendo la construcción de un tejido social fruto de las relaciones simbólicas con la memoria colectiva, la identidad y el territorio.

Carnaval como experiencia

El carnaval se identifica como una experiencia a través de la cual los estudiantes pueden establecer relaciones de forma auténtica, transparente y libre de prejuicios, donde no cabe la discriminación o el señalamiento y promueve la comunicación.

En ese sentido, se puede entender el carnaval como experiencia en tanto “(...) es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación”. (Dewey,

2008, p. 26); o como diría Larrosa (s.f.): “la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa” (p. 7).

Por lo tanto, el carnaval como experiencia permite ampliar el campo de acción, ya que los participantes de la experiencia, no están al margen de lo que está sucediendo sino que se mueven allí, movilizan su entorno y al dinamizarlo, transforman su forma de comunicarse, por tanto, su forma de relacionarse con los otros y con su entorno.

Formas de participación

Abordar las formas de participación en la escuela es fundamental al momento de abordar la experiencia Brisas Carnavaleras desde la sistematización, ya que es necesario entender cuáles son las maneras de participar que los estudiantes establecen para generar sus relaciones y sus vínculos, consigo mismos, entre pares y con los demás miembros de la comunidad educativa, además de bosquejar algunos rasgos de lo que los actores de la experiencia entienden por participación y cuál es su importancia en el escenario escolar como vehículo del carnaval.

Una de las formas de participación más popular y cercana a toda comunidad es la fiesta y esta, en el contexto escolar se constituye como un ritual a través del cual los estudiantes pueden reflexionar frente a su identidad y establecer interacciones que les permitan la construcción de comunidad en la escuela.

Memoria Colectiva

Desde la Memoria Colectiva: “Cada uno tiene su fiesta, bien como individuo, grupo, colectivo o comunidad, que en general le divide el tiempo de lo cotidiano y crea el tiempo de la ruptura, que nos lleva a medir el tiempo social como un antes o un después.” (González, 2017). Desde esta mirada, el tiempo extraordinario favorece la construcción de nue-

vos vínculos con su entorno y así, estimular la restauración del tejido social que se ha visto afectado por las situaciones sociales y culturales que atraviesan las historias de vida de los estudiantes en su contexto. Es necesaria para la memoria el recuerdo, que en este sentido funciona como catalizador para evocar en el tiempo aquel suceso que rompe en la cotidianidad de un momento, y en el caso de la fiesta, como este acontecimiento provoca una ruptura en el tiempo cotidiano y plantea otras dinámicas dentro del contexto escolar.

Contexto Social

Desde aquí, es necesario reflexionar sobre el imaginario colectivo que la sociedad ha construido sobre el modelo de la escuela como institución, porque en la mayoría de los casos, resulta más sencillo acudir al prejuicio de lo que se visibiliza en las dinámicas escolares, desde la óptica externa, que desde el conocimiento particular de las situaciones que se presentan en la escuela. El hábito de generalizar en un contexto tan diverso como la escuela actual resulta desacertado, ya que es un organismo en el que habitan aspectos de la realidad social del país y las dinámicas que allí suceden obedecen a dicha realidad. Desde la percepción exterior, se pone en tela de juicio el rol del maestro como la figura que ejerce el control, desconociendo los planteamientos que desde la pedagogía han hecho que el ejercicio docente se replantee las prácticas educativas.

Identidad

Comprender la *identidad* como la confluencia de rasgos adquiridos y heredados en un individuo o en una comunidad, pero a su vez percibir cómo la identidad consiste en una categoría que ha sido bastante conceptualizada según las áreas del conocimiento; en cuanto a la presente investigación, se identifica dentro del marco geográfico, cultural y social que permite al sujeto ubicarse en la creación de su concepción e identificación en las formas de estar y percibirse en el mundo; desde este punto de vista, es posible plantear dicha categoría como la forma de promover espacios de creación y convivencia en comunidad; al comprender la identidad como un concepto que permite revelar diferentes maneras de manifestación del ser, individual y colectivamente, al generar desafíos y posibilidades de creación constantes.

¿Qué conclusiones deja “Brisas Carnavaleras”?

La primera y más resaltable, consiste en la posibilidad de trabajar en equipo y en comunidad, al abrir un espacio y un tiempo que rompe con la cotidianidad y que permite plantear otras formas de relación en busca de la transformación de las dinámicas escolares habituales y el reconocimiento de la importancia de la reflexión, el diálogo y los acuerdos con los otros, para la consecución de objetivos en un proyecto.

Se han abierto espacios de expresión artística para los estudiantes, en donde pueden emplear su tiempo y habilidades en producciones que enriquezcan su percepción e identificaciones con otras realidades, en muchos casos, nuevas y ajenas, que hacen parte del reconocimiento y la apropiación de su entorno vital cercano.

El proyecto promueve, desde la excusa de la creación del carnaval, el reconocimiento de los saberes diversos, ya que, desde el planteamiento de las temáticas y su desarrollo, convoca diversos actores sociales protagonistas de las mismas, que brinden información como fuentes alternativas a la comunidad educativa y que permiten al estudiante abrir su perspectiva frente a las diferentes fuentes de consulta, además de empezar un trabajo reflexivo frente a la riqueza de la memoria colectiva y los relatos de aquellos que generalmente no han tenido la posibilidad de registrar su versión de la historia; que deriva en una construcción paulatina del pensamiento crítico.

Se considera que de manera progresiva se puede establecer una identificación con el espacio y una posterior apropiación del mismo, a través del desarrollo de dinámicas colectivas como la fiesta que permiten el reconocimiento y la resignificación de los espacios, además del cambio en la percepción del otro como parte del mismo colectivo, la misma comunidad a la que pertenece y que hace parte de su mismo entorno. Prácticas usuales como la violencia en el trato o el consumo de sustancias se van transformando por el cambio en la percepción y apropiación tanto de los espacios como de las relaciones con los otros.

Referencias

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- De La Rosa, L. (2017). Las “acciones carnalescas”: una propuesta metodológica para abordar la fiesta a partir de dos ejemplos caribeños. *Revista Brasileira do Caribe*, v.18, n.34, pp. 30-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159152440003>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Duschatzky, S. (2005, octubre). Hilos artesanales de composición social. Notas sobre experiencias juveniles en la escuela. *Nómadas*, n.23. Universidad Central Bogotá, Colombia
- Fundación Cepecs. (s.f.). *La Sistematización: espejo del maestro innovador*. Reflexión Educativa, n.9, pp. 7-45.
- Gonzalez, M. (2017). *No hay una fiesta mejor que la otra*. Credencial Historia, n. 332.
- Jara, O. (1994). *Tres posibilidades de la sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización*. México.
- Larrosa, J. (s.f.). Conferencia. La experiencia y sus lenguajes. *En la Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XX*. Serie Encuentros y seminarios.
- Miñana, C. (2002). *Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre usos y desusos de fiestas en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
- Miñana, C.; Ariza, A.; Arango, C. (2006). *Formación artística y cultural: ¿arte para convivencia?* <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/>.
- Pujól, A. (2006, diciembre 2). Ciudad, fiesta y poder en el mundo contemporáneo. *Revista LiminaR*. Estudios sociales y humanísticos, v.4, n.2.

Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico, pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. México D.F.

Zuleta, E. (2001). *El elogio de la dificultad*. Ed Planeta.

Diseño y validación de instrumentos que permitan caracterizar comportamientos disruptivos en colegios públicos de Bogotá desde la percepción de docentes y estudiantes

Diego Andrés Buitrago Muñoz¹
Carmen Rosa Herrera Ortigoza²
Diana María Cofles Estupiñán³
Gustavo Leandro Puerto⁴
Marco Fidel Bernal López⁵

Resumen

En el contexto de las instituciones educativas distritales se han evidenciado dificultades dentro de las aulas de clase relacionadas con el deber ser de un devenir armónico de la actividad pedagógica. Estas se originan en interacciones atípicas entre estudiantes y docentes o entre estudiantes y sus pares y se manifiestan especialmente en la convivencia institucional. Los maestros frecuentemente invierten gran cantidad de tiempo en la resolución de estas situaciones, teniendo en cuenta su experiencia personal por sobre un conocimiento formal.

-
- 1 Psicopedagogo, Psicólogo, Especialista en Psicología Educativa, Magister en Educación. Docente Colegio Arborizadora Baja IED. Correo electrónico: dbuitrago@colaborizadorabaja.edu.co
 - 2 Psicóloga, Magister en Educación. Docente orientadora Colegio Arborizadora Baja IED. Correo electrónico: carmenrosaherrera@colaborizadorabaja.edu.co
 - 3 Terapeuta Ocupacional, Magister Estudios en Infancia. Docente orientadora Colegio Arborizadora Baja IED. Correo electrónico: dcofles@colaborizadorabaja.edu.co
 - 4 Licenciado en Ciencias Sociales, Trabajador Social. Magister en Educación. Docente Colegio Diana Turbay IED. Correo electrónico: gpuerto@educacionbogota.edu.co
 - 4 Magister en Educación. Rector Colegio Acacias II. Correo electrónico: marcofbernal@gmail.com

Palabras clave: Comportamientos disruptivos, convivencia, escuela, dificultades en las aulas.

Introducción

Con esta investigación buscamos hacer un aporte significativo a la comunidad educativa y, sobre todo, brindar apoyo a los docentes y estudiantes en el manejo de estas situaciones en pro del mejoramiento de la calidad educativa, teniendo en cuenta que son acciones perturbadoras que se presentan en el aula de clase y afectan el normal desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas situaciones van contra las normas de convivencia y dificultan la realización de tareas escolares en el aula de clase.

La información recopilada y las consecuentes interpretaciones que se formulan en el marco de la presente investigación son de valiosa importancia para apoyar las acciones y decisiones que se tomen en las instituciones educativas de la ciudad a nivel convivencial.

El equipo investigador está conformado por cuatro docentes de dos instituciones educativas públicas y un directivo docente de otra. Dos de las instituciones están ubicadas en la Localidad de Ciudad Bolívar y una en Rafael Uribe Uribe, en Bogotá D.C. Se ha trabajado desde el inicio de 2018 en reuniones periódicas en las que se ha estructurado el proyecto y se desarrollan las actualizaciones pertinentes con el acompañamiento y asesoría del IDEP.

Las instituciones

La Institución Educativa Distrital “Acacia II” es un colegio oficial, con resolución de aprobación oficial No 157 del 21 de enero del 2002, para prestar el servicio educativo de enseñanza formal en los niveles: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional, en dos jornadas: mañana y tarde, en calendario A.

Un punto de partida en el proceso formativo de los estudiantes es diseñar una política clara de desarrollo de valores, eje esencial si se piensa en formar personas capaces de interactuar en roles académicos, laborales y familiares. Somos conscientes de que el proceso formativo del ser humano es un proceso inacabado, dinámico, no sólo en el sentido de

intervención pedagógica, sino en el estricto ejercicio epistemológico de definición. Esta situación implica que los valores institucionales *Justicia, Autonomía y Responsabilidad* sean jerárquicos, ejes y garantes del perfil del estudiante en estrecha relación con la filosofía institucional.

La filosofía del colegio “Acacia II” está centrada en la significación y la vivencia de los valores y la democracia, teniendo en cuenta las características que definen a la comunidad. Con ello se pretende formar personas libres, autónomas, críticas, responsables y con espíritu de liderazgo, lo cual implica un trabajo centrado en desarrollo humano del estudiante, respetando sus diferencias e intereses individuales, incentivando la socialización dentro de un ambiente de respeto y aceptación de sí mismo y de los demás. La institución busca brindar un ambiente propicio para la convivencia social y el desarrollo personal del estudiante que lo lleven a procesar la información recibida en relación con su realidad, manejar técnicas e instrumentos que le permitan estimular su aprendizaje y desarrollar su pensamiento.

A través de los planes, programas, proyectos y la Reorganización Curricular por Ciclos se busca formar seres humanos inquietos, críticos investigativos y participativos en los avances de la ciencia, la tecnología, la ética humanística y la interacción comunicativa. De esta manera se asume un proyecto pertinente para que los niños, niñas y jóvenes desarrollen el conocimiento, los aprendizajes esenciales para la vida y la práctica de los derechos humanos. Este proceso conlleva etapas sistemáticas de trabajo con miras a la producción de referentes intelectuales y discursos gestados en el contexto institucional, descubrimientos y aptitudes que no se queden en el ámbito académico y que trasciendan hacia una vida armoniosa. Es decir, la formación de una persona que se ajuste a las necesidades de la sociedad, que contribuya a su transformación e influya en la convivencia y la paz en el país. La finalidad institucional es formar ciudadanos integrales.

Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja. La IED Arborizadora baja está situada en la localidad de Ciudad Bolívar. Se puede describir como una institución compleja en sus dinámicas de orden social. En cuanto a su historia, se identifica como una institución joven que cuenta con 27 años de trayectoria. Ofrece en la actualidad los niveles de preescolar, educación básica y media vocacional, con convenio de formación técnica con el SENA. Es una institución que brinda una educación inclusiva. En sus dos jornadas, mañana y tarde, se atiende en

promedio a una población de 2.400 estudiantes, que son orientados por un cuerpo docente, directivo docente y administrativo de más de 100 profesionales. Su planta física denota su trasegar, ya que cuenta con tres edificios separados, entre los que se destaca el de primaria por su reciente desarrollo arquitectónico.

La institución educativa presenta un sinnúmero de problemáticas de diferente índole en las que es posible sumergirse para consolidar un proyecto ambicioso de atención escolar y social diverso. Por esto, desde la mirada de la investigación, es plausible aportar al reconocimiento de detalles relacionados con muchas de las problemáticas actuales: violencia escolar, ausentismo, deserción, dificultades de aprendizaje, deficiencia de recursos, entre muchos otros. En este sentido, la intencionalidad es consecuente con un contexto de características complejas.

Por todo lo anterior, se puede aseverar que la presente investigación resulta útil, ya que, los consecuentes resultados beneficiarán a la comunidad circundante, maestros, padres de familia, estudiantes, estrategias escolares y a la comunidad científica. Así mismo, sirve como fuente de comprensión e iniciativa para planear y componer la mejor alternativa para su atención. En definitiva, este estudio puede despertar interés en quienes se preocupan por los fenómenos de naturaleza escolar, por su carácter de novedad en la temática y forma de abordaje.

Institución Educativa Distrital Diana Turbay. Se encuentra ubicada en el barrio que lleva el mismo nombre, Pertenece a la UPZ 55 de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, al sur oriente de Bogotá. En la actualidad, el colegio está constituido por tres sedes educativas, donde se ofrecen los servicios de primera infancia, preescolar, básica primaria, básica secundaria, media, y los programas de “Volver a la escuela”, “Procesos Básicos” y educación por ciclos para adultos, en tres jornadas; mañana, tarde y fin de semana. Actualmente, cuenta con alrededor de 1.500 estudiantes de estratos bajo y bajo-bajo, junto con población perteneciente a la categoría “sin estrato” ubicada en zonas de no clasificación por la administración distrital, denominadas barrios de invasión sin los mínimos de equipamientos.

En su mayoría, los estudiantes cohabitan en espacios arrendados, con familias que tienden a ser reconstituidas o monoparentales, con bajo nivel educativo y, por ende, escasos recursos económicos.

En la zona se presenta un alto nivel de exposición de niños, niñas y adolescentes al consumo de SPA que hacen parte de nuestra comunidad. Existe también presencia de embarazos a temprana edad y otros fenómenos sociales como el pandillismo.

Problema de investigación

Formulación del problema

En las actividades de aula desarrolladas en las diferentes instituciones educativas de la ciudad tienen lugar diferentes tipos de acciones y expresiones, conducidas por el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificado y ejecutado por los profesores de los diferentes niveles de formación. Así mismo, se presentan momentos de interrupción de lo planeado que interrumpen el proceso.

Estas situaciones de interrupción son conocidas también como disrupciones y son generadas especialmente por los estudiantes. Otras se concentran en acciones ajenas a la dinámica del aula (ruido ambiental, actividades de otras instituciones fuera de la planeación del maestro, entrega de refrigerio, entre otros). Este concepto es conocido como comportamiento disruptivo.

Dicho comportamiento genera eventos que retardan cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la clase y el cumplimiento de objetivos académicos. Su impacto podría impactar afectar la clase, el docente y los estudiantes. Al momento que un estudiante interrumpe de forma deliberada la dinámica, está superando sus intenciones particulares para invadir las necesidades y expectativas de enseñanza del maestro y aprendizaje de sus coetáneos.

En su tesis doctoral, Badía (2001) señala la importancia de estudiar los comportamientos disruptivos por su alta implicación en la disciplina escolar. Una de las ideas que defiende en su tesis es la de la existencia de razones asociadas a los comportamientos alteradores de los estudiantes en la clase. En palabras de Badía (2001), “los alumnos indisciplinados no lo son porque sí; su conducta disruptiva atiende a ciertas razones. Así pues, se podría considerar que las causas de los problemas de disciplina pueden provenir de fuera de la escuela y también a problemas dentro de la misma.” (Badía, 2001, citado por Buitrago y Herrera, 2015 p. 29).

Por lo anterior, los comportamientos disruptivos se muestran como una problemática asociada a la disciplina y convivencia escolar. Esta condición espera ser controlada y regulada constantemente por las instituciones educativas, en algunas ocasiones sin buenos resultados. Por ello, el comportamiento disruptivo se destaca como una manifestación importante de dificultades asociadas a la convivencia escolar y se origina y materializa de diferentes maneras: motoras, verbales, agresivas, de orientación en clase y ruidosas.

Figura 1. Árbol de problemas, causa y efectos.

ÁRBOL DE PROBLEMAS CAUSAS Y EFECTOS

Causas	Problemas	Efectos
<ul style="list-style-type: none"> - CD: comportamientos disruptivos. - Los CD no han sido visibilizadas en las IED. - Los problemas convivenciales parten de CD. 	<p>¿Por qué es necesario identificar los CD?</p>	<p>Los CD podrían ser la consecuencia de otras dificultades que pueden ser de orden instruccional o convivencial. Se pueden discriminar otro tipo de comportamientos. Se pueden generar estrategias puntuales de manejo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La influencia de diferentes actores y escenarios sociales sobre los niños. - Las conductas de aula se equiparan a las que presentan en su vida cotidiana. - Las características de las relaciones sociales que se generan en el aula (entre pares y con el docente). 	<p>De los comportamientos del aula ¿cuáles se pueden catalogar como CD?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Es importante visibilizar las diferentes conductas que a la luz de los hallazgos actuales son de necesaria intervención. -Generar propuestas de formación en el ámbito emocional. -Hay comportamientos “positivos y negativos” en el aula”.
<ul style="list-style-type: none"> - No ha sido tema de discusión conceptual en las IED. - Posible desinterés por la formación emocional. Falta de herramientas - tiempos- espacios para la formación de habilidades sociales. 	<p>¿A qué se les llama CD y en qué afecta a docentes, estudiantes y familia?</p>	<p>Al visibilizar el fenómeno es probable que se puedan generar estrategias de intervención idóneas y específicas para las situaciones de disrupción en las aulas. Afectación emocional de otros estudiantes y maestros.</p>

Figura 1. Árbol de problemas, causa y efectos.

Causas	Problemas	Efectos
- Educación en inteligencia emocional (docentes y estudiantes).	¿A qué se les llama CD y en qué afecta a docentes, estudiantes y familia?	Salud mental en el aula. Generar estrategias de prevención desde la primera infancia.
- Falta de formación docente en manejo emocional. - El docente influye directamente en los comportamientos de sus estudiantes - El maestro requiere de un espacio “adecuado” para enseñar. - Falta de capacitación de los maestros desde su formación profesional.	¿Es importante que los docentes intervengan sobre los CD?	- Proponer acciones puntuales de tratamiento. - Integrar el problema de las CD a las acciones de orden institucional. - En el aula se interviene. El papel social del maestro.
- Es posible que cada maestro intervenga desde su modalidad, experiencia y creencias. - Hay un problema latente que hay que “intervenir”.	¿Cómo se interviene sobre los CD en los colegios?	- Describir el fenómeno. - Conocer la línea de manifestación asociada a los CD en diferentes contextos escolares de la ciudad. - Los colegios reconocen herramientas para el manejo de las diferentes conductas.

Pregunta principal

¿Cómo caracterizar los comportamientos disruptivos que se presentan en las aulas de tercero a séptimo grado de las IED Arborizadora Baja, Acacia II y Diana Turbay, a partir del diseño y validación de un instrumento de medición?

Preguntas secundarias

1. ¿Qué comportamientos son catalogados como disruptivos por docentes y estudiantes?
2. ¿Qué diferencias se identifican en los comportamientos disruptivos percibidos por estudiantes y docentes de las instituciones?

Justificación

La ley 115 de 1994 concede una connotación especial a la formación de valores y la educación en todos los niveles de la convivencia y ciudadanía. Esta va acompañada de la construcción democrática de manuales o reglamentos, con el fin de regular la convivencia de los establecimientos educativos. Lo anterior ha permitido la visibilización de acciones que favorecen o entorpecen la convivencia de la comunidad educativa en el aula. Para 2013 se decreta la ley 1620 como lineamiento más preciso en la identificación de las problemáticas convivenciales en el ambiente escolar. A la fecha, ni la ley 115 ni la ley 1620 han sido suficientes para identificar y caracterizar la cotidianidad convivencial en las instituciones educativas, posiblemente porque hay comportamientos de difícil denominación y gran complejidad que generan incomodidad en la práctica educativa.

Antecedentes empíricos mencionados en el marco teórico dan cuenta de lo común que es encontrar información acerca de comportamientos presentados por algunos estudiantes que no permiten el desarrollo adecuado de la clase. Estas acciones van desde respuestas agresivas con los compañeros y también con docentes, hasta otros que posiblemente no determinan una acción violenta pero sí interrumpen de manera intencional y no intencional el desarrollo de las actividades académicas.

En las aulas de clase de nuestros colegios observamos diariamente cómo las actividades escolares son obstaculizadas por la manifestación de comportamientos disruptivos que interrumpen, y en ocasiones, generan traumatismos en la convivencia. A este tipo de manifestaciones las conocemos como conductas disruptivas. La presente investigación pretende dar cuenta de los rasgos de dichas conductas que permitan desarrollar acciones específicas para la futura intervención de toda la comunidad, de forma vinculante y participativa. Se fundamenta así la necesidad de conocer cómo se moviliza y presenta el fenómeno de la disrupción en las aulas de clase. De la misma manera en que se indaga frecuentemente sobre las condiciones del rendimiento académico de los estudiantes, es conveniente identificar la manera en que algunos comportamientos de los niños afectan la convivencia escolar.

Con el fin de adelantar dicha indagación, se procede a identificar y describir estos comportamientos al interior de las aulas de clase de tres es-

tablecimientos educativos distritales para retomar diferentes perspectivas de maestros y estudiantes.

Se tiene en cuenta que las condiciones socioculturales de las tres instituciones demandan una atención importante, ya que, son evidentes las dificultades de orden convivencial consignadas en los diferentes tipos de registro institucional: observador estudiantil, actas de los comités de convivencia y demás organismos decisivos en la convivencia institucional. Por esta razón, los comportamientos disruptivos se presentan como una fuente importante de dificultad en las aulas, tanto para maestros como para estudiantes.

Así, se podrán identificar tendencias en los problemas de convivencia generados por los comportamientos disruptivos, sus semejanzas, y variables que influyen en su manifestación, a partir de la comparación entre tres colegios, de dos localidades diferentes. De esta forma, la información recopilada y las consecuentes interpretaciones formuladas en el marco de la presente investigación son de valiosa importancia para apoyar las acciones y decisiones de carácter convivencial que se toman en las instituciones educativas de la ciudad.

Objetivos

Diseñar y validar un instrumento que permita caracterizar las conductas disruptivas presentes en las aulas de tercero a séptimo grados de las IED Arborizadora Baja, Acacia II y Diana Turbay.

Objetivos específicos

- Comparar las características de las conductas disruptivas percibidas por docentes y estudiantes en las instituciones.
- Identificar los comportamientos disruptivos más frecuentes.

Referente conceptual

Las actividades que se desarrollan cotidianamente en las escuelas colombianas se encuentran permeadas por las condiciones sociales, económicas, históricas y culturales de los contextos. En las aulas de clase

interactúan los individuos a través de sus conductas y dotan el escenario de particularidades.

De esta forma, las interacciones desarrolladas en los salones de clase se encuentran mediadas por la necesidad de gestionar aprendizajes a partir de dinámicas de enseñanza y aprendizaje motivadas, planificadas y ejecutadas por los docentes.

Dichas actividades de aula se desenvuelven en un transcurrir flexible y dinámico. Algunas de ellas transcurren sin contratiempos y de acuerdo con lo planificado por el profesor, sin embargo, algunas sesiones presentan contratiempos o dificultades que no permiten su finalización o desarrollo apropiado.

Las referidas dificultades se enmarcan en las condiciones de disciplina en el aula. Gotzens, Cladellas, Muntada y Martín (2015) resaltan la importancia del cumplimiento de las normas y la buena organización de los estudiantes en una clase, identificándose como indicadores del éxito del proceso de enseñanza por parte de los maestros.

Así, en el desarrollo de una clase se pueden vivenciar diversos momentos catalogados como inesperados o disruptivos, en latín dirumpere significa rotura o interrupción brusca. Pueden generar contratiempo o conmoción, frente a lo que el docente esperaba para el fluir de su clase.

En concordancia con Ovalles (2017) la disrupción en el aula es la expresión de conductas conscientes y voluntarias “dirigidas a impedir el normal desarrollo de la clase, entorpeciendo el proceso de enseñanza - aprendizaje” (Zozaya y Ferreira, 2009, citados por Ovalles 2017, p. 33). Así, aun cuando el concepto suena familiar y cotidiano, podría servirse de interpretaciones para su identificación concreta en el aula, en tanto, explica Ovalles (2017) “lleva implícita una gran subjetividad, pues depende mucho de la apreciación de cada profesor” (p. 33).

Así mismo, destaca Ovalles (2017) “Son intencionales, voluntarias, inapropiadas y no deseables dentro del aula, afectan a un número considerable de alumnos de una clase, no son necesariamente conductas violentas, son conductas que retrasan e impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 34).

Para Gallego (2012) las conductas disruptivas se asocian con una carencia de disciplina por falta de respeto a las normas, las cuales generalmente son causa de los conflictos en el aula. Demuestra esto a partir de situación cotidiana en la cual, producto de la interrupción, el maestro y los compañeros entran en conflicto con el causante de la interrupción. Se asocia así el concepto con otras problemáticas vigentes en las aulas de clase, como el escolar, conflictos convivenciales entre otros.

Sepúlveda (2013) indica que los más destacados, referenciando el escenario español, son: “la agresividad, falta de compañerismo, las conductas moralmente inadecuadas, las que atentan contra la autoridad del docente, las que dificultan el rendimiento académico, las que alteran las normas de funcionamiento de la clase y las dificultades de adaptación a la situación escolar y de aprendizaje” (p. 17).

Asociadas a las anteriores, también se discriminan como disruptivas, manifestaciones catalogadas en España por el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) como pasivas, por cuanto demuestran los estudiantes desinterés, apatía, desconexión. En palabras docentes reportados por el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) “como si fueran unos muebles” (p. 23).

Será Gotzens quien, a través de su clasificación de los comportamientos disruptivos, dispondrá un consenso de reconocimiento de los principales acontecimientos que impiden el normal desarrollo de una clase:

- a. Motrices: estar fuera del asiento, dar vueltas por la clase, saltar, andar a la “pata coja”, desplazar la silla, ponerse de rodilla sobre la misma, balancearse.
- b. Ruidosas: golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas.
- c. Verbales: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar.
- d. Agresivas: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatar objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos.
- e. De orientación en la clase: volver la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo.

Plan de acción

El presente informe detalla el proceso de investigación que se viene ejecutando en los colegios distritales Arborizadora Baja, Acacia II y Diana Turbay. El proceso de indagación se ha gestionado bajo el acompañamiento del IDEP, facilitando asesorías valiosas que han permitido dilucidar la manera como se gestionará la investigación.

Se pretende a través de la creación de instrumentos que sean fuente de indagación para diferentes Instituciones de Educación de la ciudad, y así visibilizar el impacto de los comportamientos disruptivos que manifiestan los estudiantes en las aulas de clase. Acción que permitirá caracterizar las tipologías de conductas de disrupción que se manifiestan, condiciones, forma en que se intervienen, incidencia y frecuencia de presentación.

Los análisis y discusión de resultados partirán del registro y categorización de los comportamientos disruptivos a la luz de la teoría sobre el problema; de manera que, se logre generar una herramienta idónea para identificar las conductas que están presentándose con mayor frecuencia y comparar su vigencia.

De esta forma, a continuación, se presenta la ruta metodológica que demarca el camino de la propuesta de estudio.

Diseño metodológico

Las conductas disruptivas hacen parte de uno de los factores a los que debe enfrentarse el docente en su práctica pedagógica, el poder definir las conductas en el aula de clase permite también reconocer el saber pedagógico y dan cuenta de un discurso propio del docente a los estudiantes.

El maestro cuenta con una serie de ideas, pensamientos o conocimiento acerca de lo que es y no es una conducta disruptiva, pero no significa que esté claro lo que ocurre dentro del aula, o que en todas las aulas ocurren los mismos comportamientos de uno o varios estudiantes y, que tampoco están contemplados en los manuales de convivencia y pueden considerarse como uno de los factores que afectan las dinámicas de las clases. Las conductas disruptivas hacen parte de la cotidianidad, los comentarios que realizan los maestros acerca de ciertos comportamientos que no se pueden catalogar como de agresión, violencia y otras situacio-

nes enmarcadas en la ley 1620 de 2013, pero que afectan de manera sustancial el desarrollo de las actividades escolares o la convivencia escolar, por ejemplo: Interrumpir la explicación del docente, llegar tarde al salón de clase, consumir alimentos en el desarrollo de una clase, entre otras quedan en la subjetividad del observador de la situación y al relatarlas quedan interpretadas como la “queja” del docente de una situación que “no supo o no pudo manejar”, cuestionando así, su manejo de la situación o del mismo grupo.

Una parte importante de las decisiones metodológicas de la investigación consiste en la búsqueda de la mayor cantidad de información que identifican los docentes como conducta disruptiva, lo cual direcciona a una metodología mixta. A nivel cuantitativo: el diseño, pilotaje y validación de instrumento, y a nivel cualitativo: entrevista semiestructurada y grupo focal. Desde una tendencia *ex post facto* en cuanto pretende generar descripciones precisas de los fenómenos que han ocurrido en el espacio educativo en relación a estas conductas (Gordillo y otros, 2010) en la actualidad, pero después que ocurrieron.

Fase 1: Indagación

Se hace una exploración inicial a través de cuestionario de pilotaje que da cuenta de la percepción inicial frente a las conductas disruptivas por parte de los maestros. De este momento, se logra conocer la clasificación de los comportamientos a la luz de la teoría.

Fase 2: Diseño de Instrumentos

Planteamiento de los enunciados y demás elementos que componen la encuesta a docentes y estudiantes, la entrevista y el grupo focal. Teniendo en cuenta la clasificación elaborada en la fase anterior.

Fase 3: Validación

Tomando como referencia la estrategia de validación por expertos, se logra ajustar las encuestas a maestros y estudiantes. De manera que, se inspecciona el dominio y pertinencia del instrumento a la luz del asunto a conocer.

Fase 4: Aplicación de instrumentos

Fase 5: Análisis de resultados

Instrumentos

1. Encuesta de caracterización de conductas disruptivas

Instrumento diseñado y construido a la luz de la teoría que sobre la temática de las conductas disruptivas se precisa fundamental. Para su diseño se tuvo en cuenta a los participantes, por cuanto, el mismo instrumento es preparado tanto para estudiantes como maestros, teniendo en cuenta el lenguaje preciso.

A través de la estrategia de validación de expertos se logró adaptar los 28 ítems constituyentes de la prueba a las condiciones sugeridas para los estudiantes y maestros.

Los reactivos fueron categorizados en 5 categorías de conductas disruptivas: verbales, motoras, de orientación en la clase, ruidosas y agresivas.

2. Entrevista

Esquema formulado desde la necesidad de triangular la información. Para ello, se precisó como fundamental plantear una entrevista semi-estructurada. La cual permite conocer de los maestros sus percepciones asociadas a la encuesta y al tema en cuestión. Por cuanto, además, no se desestima que se pueda plantear una discusión que desemboque en datos de importancia para el registro de la investigación.

3. Grupo focal

Con el propósito de captar información de orden cualitativo, que a su vez sea fuente de triangulación, se plantea el uso de la técnica de grupo focal.

La importancia de reconocer en la interacción con los estudiantes sus experiencias, creencias y percepción frente a cómo conciben se desenvuelve el fenómeno de las conductas disruptivas en las aulas, resulta de valor para identificar con mayores argumentos la trama de sus manifestaciones.

Participantes

Para el diseño del instrumento fue de gran importancia la elección de la población participante en la aplicación de , donde se debe seleccionar

tanto estudiantes como docentes que permitan recolectar información pertinente para la presente investigación:

Estudiantes

Los estudiantes seleccionados para la aplicación del instrumentos están ubicados de tercero a séptimo grados, se seleccionan estos grados basados en la siguientes premisas: No se aplica a estudiantes de grados más pequeños de tercero porque sus comportamientos pueden confundirse como disruptivos, porque pueden connotarse como parte del proceso de desarrollo de los niños y niñas en esas edades, por ejemplo los tiempos de permanencia sentados, el manejo de tiempos y turnos en conversación, tiempos de atención y concentración, entre otros. Y no mayores de grado séptimo en la priorización de estudiantes menores de 13 años, es decir a niños y niñas de los establecimientos educativos distritales de acuerdo a la ley 1098 de 2006, no adolescentes (mayores de 14 años) de los cuales tendríamos que analizar además de comportamientos disruptivos otras categorías que afectan la convivencia en el aula.

Figura 2. Cantidad de estudiantes por institución.

IED	Población total de tercero a séptimo
Colegio Arborizadora Baja	1427 estudiantes
Colegio Acacias II	1152 estudiantes
Diana Turbay	692 estudiantes

Maestros

Los maestros seleccionados para la aplicación de instrumentos son aquellos que en este momento tengan bajo su responsabilidad carga académica de los grados ya mencionados anteriormente

Avances

A través de encuesta inicial realizada a 35 docentes de los dos colegios, se logró rastrear las nociones que poseen los docentes sobre el tipo de comportamientos que evidencian en sus aulas. Esto con el propósito de conocer de manera general si se identificaba o no la problemática y recopilar datos necesarios para la consolidación de instrumentos

posteriores para el estudio. El diagrama circular muestra el número y porcentaje de individuos que aportaron con sus percepciones.

Figura 3. Nombre del colegio.

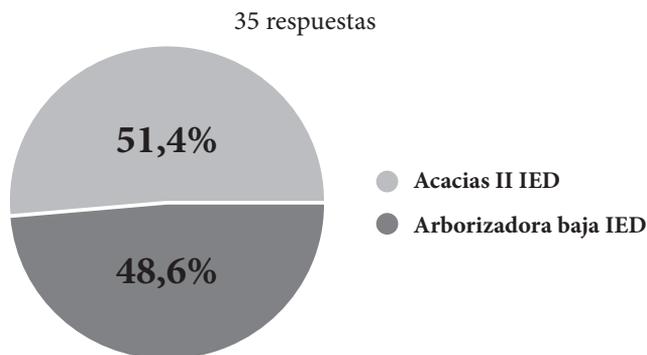


Figura 4. Clasificación de las conductas disruptivas descritas por los docentes en las encuestas de percepción inicial.

Ruidosas
<ul style="list-style-type: none"> • Silbar o cantar en clase, distraerse sólo o en grupo y reír a carcajadas • golpear la mesa con los lápices • Hablar en voz alta • Hacer ruidos corporales • Hablar utilizando un alto tono de voz • Hacen ruidos corporales en aula (risas, toses, eructos, silbidos, gritos, ecos, ...)
Motrices
<ul style="list-style-type: none"> • Lanzar cosas a los compañeros. • Tomar las cosas ajenas • Levantarse constantemente del sitio y deambular por la clase • Distraerse con el compañero cuando alguno de los dos lleva un juguete u otro elemento diferente a los útiles escolares. • Levantarse frecuentemente del asiento de trabajo, no traer los materiales básicos para la clase. • Levantarse constantemente del puesto, deambular por el salón, quitar cosas a los compañeros, burlarse de los compañeros • Levantarse constantemente del puesto simulando ir a la caneca a tajar el lápiz o los colores, con la intención de buscar o dialogar con el amigo o compañero del cual se está separado estratégicamente por el docente en el aula ya que juntos generan mucha indisciplina • Jugar con los compañeros (cartas, trompo, yoyo, álbumes, stickers, enviarse notas, etc.). Dibujar, jugar triqui o rayar los cuadernos propios o de los compañeros. • Correr por el salón solo o en compañía. Deslizarse debajo de las mesas y desplazarse acurrucado para evitar ser sorprendido u observado por el profesor

Figura 4. Clasificación de las conductas disruptivas descritas por los docentes en las encuestas de percepción inicial.

Motrices
<ul style="list-style-type: none">• El consumo de alimentos• Se maquillan• Abandono del sitio de trabajo en clase• Correr por el salón• Levantarse del puesto a molestar a los compañeros• Entrega de refrigerio• Ir al baño• Levantarse constantemente del puesto• Molestar a otros compañeros (2)• Jugar con los elementos de trabajo• Pararse a sacar punta al lápiz
Verbales
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulario displicente entre compañeros• Hablar cuando la maestra interviene en algún tema, no trabajar en clase,• Interrumpir constantemente el ritmo de clase con preguntas que no van al caso• Hablar cuando el profesor está realizando la explicación• Hablar cuando el docente está dando alguna explicación• Interrumpir el proceso de la clase con un comentario indebido.• Hablar demasiado sobre temas que no son de la clase (novios, amigos, peleas, amenazas, regalos, novelas, juegos, etc.)• Comentarios• Hablar de diferentes temas con sus compañeros (comentar algo)• Hablan• Aportes fuera del tema• Chistes fuera del tema• Charlar con los compañeros• La interrupción de la charla de los niños• Hablar constantemente con los compañeros del puesto• Charla entre compañeros• Pedir cosas prestadas• Hablar• Hablar cuando el adulto está hablando
Agresivas
<ul style="list-style-type: none">• Estropear (pintar, escribir, romper) los materiales de compañeros o de la institución• Insultos contra compañeros• Decir palabrotas, frases soeces• Burlarse de los compañeros, quitar cosas a compañeros• Amenazar a compañeros• Agredir a compañeros• Burlarse del compañero cuando participa en clase• Agresiones verbales entre estudiantes; groserías, sobrenombres, chistes vulgares.

Figura 4. Clasificación de las conductas disruptivas descritas por los docentes en las encuestas de percepción inicial.

Agresivas
<ul style="list-style-type: none">• Matoneo, apodos, se esconden sus pertenencias, rechazo a algunos compañeros, golpes• Agresiones físicas entre los estudiantes• Agresiones verbales entre los estudiantes• Hacer comentarios impropios, usar apodos o burlas para desviar el tema y la atención de la clase.
De orientación en clase
<ul style="list-style-type: none">• Sentarse en mala posición• Asumir posiciones inadecuadas malas posturas llamando la atención de los compañeros
De atención o actitud
<ul style="list-style-type: none">• Atención dispersa• Falta de atención• Desatención• Mal manejo del tiempo• Mal manejo de la toma del turno para hablar.• Retardo en el ingreso al salón de clase• Poca capacidad de escucha• Deficiencias en conocimientos y habilidades básicas• Poca comprensión lectora• Vocabulario reducido• Existen ciertos comportamientos condicionados, como por ejemplo a copiar en el cuaderno como alternativa para lograr la atención• Escuchar música• Navegar por Google Maps• Adelantar o copiar tareas• Chatear• Llegada tarde.• Solicitud de permiso para ir al baño• Malos hábitos de higiene personal• Interrupciones continuas por agentes externos• Observar mensajes del celular• No prestan atención a las explicaciones• No desarrollan actividades• No traen los materiales de la clase• La utilización de elementos, como audífonos y celulares,• La falta de compromiso con el desarrollo de las sesiones de clase, en cuanto a la búsqueda del mejoramiento físico y desarrollo de sus capacidades condicionales• Murmullo en clase, falta de atención, no cumplimiento de normas, uso de vocabulario inadecuado, dificultad para controlar el mal genio o la frustración• Interrupción constante de las clases por parte de agentes externos (practicantes, coordinadores, padres, celadores, etc.) para hacer preguntas inoficiosas

Figura 4. Clasificación de las conductas disruptivas descritas por los docentes en las encuestas de percepción inicial.

De atención o actitud

- Intolerancia, irresponsabilidad, desinterés, no compromiso y embarazo
- Falta de autonomía, concentración
- No tener los elementos de la clase
- Actitud desafiante entre algunos estudiantes
- Falta de acompañamiento en el hogar
- No acatan las normas del aula de clase y tratan de imponer las de ellos basándose en crear sólo deberes y no obligaciones que deben cumplir.
- Debido al ambiente en que se han desarrollado tratan de abordar como mecanismo de defensa el desafío y la violencia
- Se tornan agresivos por una conducta que surge de los hábitos de crianza
- La agresión y violencia se deben a las dificultades y problemas sociales
- Molestar deliberadamente a los compañeros
- Dificultad para escuchar y seguir instrucciones
- Incumplir con actividades académicas
- Hurtar elementos o esconder útiles de los compañeros y maletas
- La mayoría de los estudiantes no siguen instrucciones
- Distracción con elementos que no corresponden a la clase. (juguetes, cartas)
- No tener los elementos necesarios para la clase: colores, tijeras, lápiz, etc
- Apatía, displicencia, agresividad, timidez, falta de atención y concentración
- Molestar deliberadamente a sus compañeros
- No traen Material
- Desafiar activamente a los profesores
- Llegar tarde a clases
- Actitudes de desobediencia
- Dificultad para esperar y para seguir instrucciones

Partiendo de la tipología de Gotzens y Cols (2015), en los resultados de dicha encuesta se logró destacar, los comportamientos disruptivos dilucidados por los docentes.

El propósito fundamental de dicha encuesta es recopilar datos necesarios para la consolidación de instrumentos posteriores para el estudio. De esta manera, los comportamientos disruptivos dilucidados por los docentes son presentados en el presente documento.

Posterior a la encuesta de reconocimiento inicial, y partiendo de las orientaciones de los docentes investigadores del IDEP, se formalizaron dos encuestas, una para docentes y otra para estudiantes. Dichos instrumentos constan de 28 reactivos con la misma intención de indagación, es decir, se explora las mismas situaciones tanto en docentes como en estudiantes.

Se inicia luego fase de validación de los instrumentos. Para su ejecución se compartieron las encuestas con docentes experimentados en investigación. s. Estos docentes consolidaron sus impresiones sobre cada reactivo, de manera que se adecuaron apropiadamente a las intenciones de investigación y al lenguaje de los participantes, al tiempo que formulaban conclusiones sobre la pertinencia de las preguntas propuestas.

A continuación, se muestra el estadístico del número de participantes, quienes ya han interactuado con el instrumento diseñado.

Figura 5A. Colegio al que pertenece. 220 respuestas.

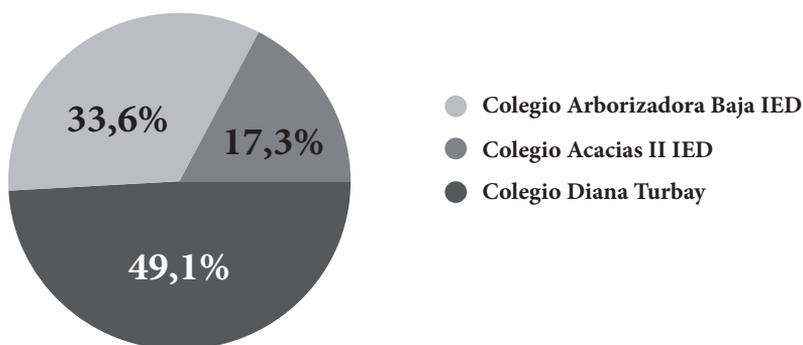
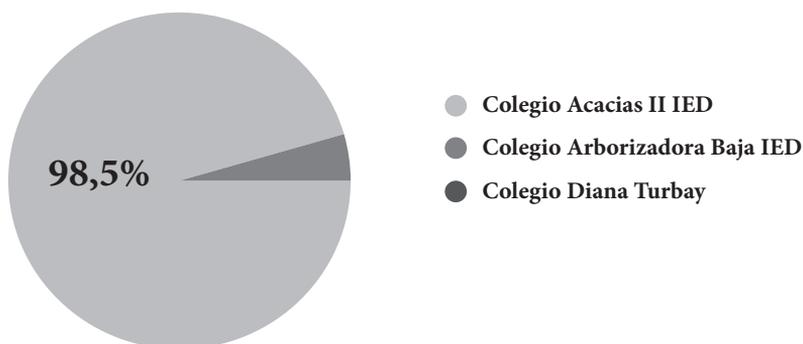


Figura 5A. Colegio al que pertenece. 24 respuestas.



Referencias

- Buitrago, D., Herrera, C. (2015) *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase*. Ibagué: Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1488>.
- Gotzens, C., Cladellas, R., Muntada, M., y Martín, M. (2015) Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, v.24, n.2.
- Cancela, R., Cea, N., Galindo, G. y Valilla, S., (2010). *Metodología de la investigación educativa: investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *La disrupción en las aulas, problemas y soluciones*. España: Madrid. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12189.pdf&area=E>
- Ovalles, A. (2017). *Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/44251/1/T39105.pdf>
- Sepúlveda, J. (2013). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de educación primaria*. Universidad de Valladolid: España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3566/1/TFG-B.342.pdf>

Anexos

Anexo 1: Encuesta a docentes

Apreciado docente a continuación encontrará una encuesta que pretende conocer su percepción frente a los comportamientos que manifiestan sus estudiantes en el salón de clase cuando interrumpen las clases.

Instrucciones:

Para diligenciar la encuesta, debe leer cada enunciado y marcar con una X uno de los cinco recuadros: 1-2-3-4. Tenga en cuenta la equivalencia de cada número:

1= SIEMPRE

2= MUCHAS VECES

3= POCAS VECES

4= NUNCA

Así mismo, describa en el recuadro de la derecha el tratamiento que le da a cada situación.

Enunciados	1	2	3	4	Clasificación del comportamiento disruptivo
1. Los estudiantes hablan con otros(as) durante la clase sin su permiso.					VERBAL
2. Sus alumnos se desplazan durante la clase por el salón sin su permiso.					MOTOR
3. Sus estudiantes acostumbran a molestar e interrumpir a los otros(as) (empujar, pisar, zarandear, tocar etc.).					MOTOR
4. Los estudiantes hacen ruidos que molestan o interfieren en la clase (golpean la mesa, tamborilean con los dedos, cantan, aplauden, silban, eructan u otros etc.).					RUIDOSO

Enunciados	1	2	3	4	Clasificación del comportamiento disruptivo
5. Los estudiantes gritan en clase sin motivo.					RUIDOSA
6. Interrumpen la clase para pedir útiles prestados.					MOTORA
7. Sus estudiantes realizan actividades distintas a las asignadas durante la clase (Tareas de otras áreas).					DE ORIENTACION
8. Los niños van al baño durante las clases y ocasionan interrupciones.					MOTORA
9. Comen en clase alimentos diferentes al refrigerio sin permiso.					MOTORA
10. Los estudiantes traen y utilizan objetos para jugar durante la clase sin su autorización (como cartas, juguetes, balones etc.).					DE ORIENTACIÓN EN LA CLASE
11. Los niños usan el celular (incluyendo los audífonos) en la clase.					DE ORIENTACIÓN EN LA CLASE
12. Sus estudiantes desobedecen las órdenes o instrucciones que usted imparte.					DE ORIENTACIÓN EN LA CLASE
13. Los niños interrumpen la clase para hacer reír o llamar la atención.					DE ORIENTACIÓN EN LA CLASE
14. Los estudiantes interrumpen la clase para dar quejas.					VERBAL
15. Evaden clases o se salen del salón de clases sin permiso.					MOTORA

Enunciados	1	2	3	4	Clasificación del comportamiento disruptivo
16. Sus estudiantes hacen uso inapropiado de los materiales que hay en el salón con intención de dañarlos o interferir en la clase.					MOTORA
17. Se presentan amenazas, discusiones o peleas entre estudiantes durante la clase.					AGRESIVAS
18. En el salón se utilizan los apodos, las groserías e insultos para expresar opiniones o interactuar con los compañeros interfiriendo la clase.					AGRESIVAS
19. Sus estudiantes tiran objetos (papelitos, borrador, etc.) a otros(as) interfiriendo en el desarrollo de la clase.					MOTORA
20. Los estudiantes hablan con un tono de voz elevado con intención de interferir la clase.					RUIDOSA
21. Los estudiantes toman, quitan, sustraen, esconden, rayan o dañan los útiles y objetos personales de sus compañeros con la intención de molestar, interrumpiendo la clase.					AGRESIVA
22. Los estudiantes se presentan a la clase sin los elementos de trabajo, con el fin de interrumpir.					DE ORIENTACIÓN EN LA CLASE
23. Los estudiantes hacen comentarios fuera del tema, bromas, burlas, ridiculizan a sus compañeros en clase. Generando interrupción.					AGRESIVA

Enunciados	1	2	3	4	Clasificación del comportamiento disruptivo
24. Los estudiantes se levantan del puesto simulando hacer otra actividad, con la intención de dialogar con el compañero del quien están separados estratégicamente por el docente en el aula ya que juntos generan mucha indisciplina.					MOTORA
25. Los(as) estudiantes se peinan, maquillan, se pintan las uñas, hacen uso del espejo durante la clase, interrumpiéndola.					DE ORIENTACIÓN EN LA CLASE
26. La distribución del refrigerio genera interrupción de la clase por parte de los estudiantes.					DE ORIENTACIÓN EN LA CLASE
27. Los estudiantes hacen bromas, se burlan, hacen preguntas fuera de lugar con el fin de incomodar al docente.					VERBALES
28. Los estudiantes, se ubican en su puesto de trabajo con la intención de no atender la clase o llamar la atención de sus compañeros.					DE ORIENTACIÓN EN LA CLASE

Capítulo 6

Experiencias que abordan la inclusión y la diversidad en la escuela

Proyecto Transversal “Capacidades diversas”

Luz Mary Salazar¹
Nury R. Figueroa²
Jhonnathan Chacón³

Resumen

El proyecto de “Capacidades Diversas” se establece dentro del marco de la atención a la población con discapacidad y capacidades y/o talentos excepcionales, el cual pretende entablar una construcción conjunta entre estudiantes con diversidad funcional que soslayan barreras para la participación, digna, reconocida y dinámica en su entorno escolar (inclusión) y la comunidad educativa en general (estudiantes, maestros, directivos docentes y familia), concibiendo que los procesos de inclusión socio- educativa no se limita netamente a garantizar el acceso de una población vulnerable al sistema escolar, sino además debe tener un trasfondo semántico que involucre y desarrolle el sentido existencial del sujeto en su entorno próximo, ampliando una perspectiva mutua de lo que implica vivir inmersos en la diferencia humana y cultural de nuestra cotidianidad, en la pluralidad de ideas, cosmogonías y condiciones de vida distintas a la propia, pero fundamental para la misma.

-
- 1 Lic., Educación Especial, Fundación Universitaria Los Libertadores. Esp. En Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Correo electrónico: Lmsalazaror@educacionbogota.edu.co
 - 2 Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Esp. Neuropsicología Escolar, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Correo electrónico: Nrfigueroap@educacionbogota.edu.co
 - 3 Lic. en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional, Mg en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás de Colombia. Correo electrónico: Jachaconm@educacionbogota.edu.co

De esta forma garantizar a nuestros estudiantes, equidad en los procesos educativos, accesibilidad a los diferentes espacios físicos, académicos y sociales, autonomía para la toma libre de decisiones y la reivindicación histórica de la población con discapacidad a la cual nos avocamos como sociedad, con aras de fortalecer el proceso de inclusión en el Colegio Hernando Durán Dussán de la localidad de Kennedy.

Palabras clave: Inclusión, discapacidad, diversidad, alteridad, talento-capacidad, accesibilidad, existencia.

Contexto general de la experiencia

Este proyecto en desarrollo lleva aproximadamente cinco años, se encuentra localizado en el Colegio Hernando Durán Dussán IED de la localidad octava de Kennedy en el barrio Tintalito. A nivel contextual es una zona de tolerancia con una seria de problemáticas interseccionales, dado que en este espacio demográfico cohabitan poblaciones desplazadas por el conflicto armado, reinsertadas por el proceso de paz, recicladores, comunidades que habitan en invasión y numerosas familias de bajos recursos económicos y por ende educativos, lo que hace de este ambiente un entorno hostil, altamente impactado por las condiciones precarias de vida que se dan en el territorio.

El proceso de inclusión educativa inició con un desconocimiento general tanto de la comunidad, como del colegio en términos de atención educativa a estudiantes con discapacidad; lo cual con el pasar del tiempo, se ha venido transformado, empoderando a las familias y cuidadores sobre la condición de esta población, así como a los docentes por medio de capacitaciones pedagógicas lideradas por los profesionales de apoyo pedagógico del colegio y la Secretaría de educación del distrito.

Durante el desarrollo del proyecto Capacidades Diversas se ha consolidado una visión integral del sujeto respecto a las posibilidades de este con su entorno y la posibilidad de pensar en la construcción de un proyecto de vida para ellos, afianzando lazos entre la institución educativa y los núcleos familiares, los cuales que cada vez son más conscientes de la importancia del ciclo educativo para las personas con discapacidad en la diversidad cultural y educativa en la que todos los seres humanos estamos inmersos para aprender y desenvolvernos en la diversidad y el cuidado del otro. Por ende, este proyecto educativo es interdisciplinario

en aras de brindar una atención holística al estudiante desde distintas disciplinas como lo son: Educación especial, fonoaudiología, psicología y trabajo social.⁴

Marco normativo y legal

- Artículo 1°. OBJETO. El objeto de la presente leyes garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.
- Artículo 11 de la Ley estatutaria en cita ordenó al Ministerio de Educación Nacional reglamentar «(...) el esquema de atención educativa a la población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo».
- 361 de 1997, considerada la ley marco de discapacidad, por medio de la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación;
- 1145 de 2007, organiza el Sistema Nacional de Discapacidad SND.
- 1618 de 2013, ley estatutaria por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Sentencia c-021 de 2015 capacidad jurídica de las personas con discapacidad.
- La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, de la Organización de Estados Americanos OEA. Aprobada mediante la Ley 762 del 31 de Julio de 2002. Declarada exequible por la Corte Constitucional en la Sentencia C-401 de 2003.
- “La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, de la Organización de las Naciones Unidas ONU, fue aprobada mediante la ley 1346 de 2009, declarada exequible por la Honorable Corte Constitucional, mediante la Sentencia C-293 del 22 de abril de 2010.

4 Video Proyecto Capacidades diversas: <https://www.youtube.com/watch?v=u-JM3kPbXVLk>

Ruta de atención institucional



Nuestra razón de ser...

En pro de equiparar las condiciones de los estudiantes con capacidades diversas (discapacidad) en términos participativos, de accesibilidad y derechos humanos, el proyecto de “Capacidades Diversas” encuentra en la cultura la principal barrera que la sociedad ha impuesto, entre lo que se comprende cómo normalidad frente a lo que se señala como anormalidad o diferencia. Por lo anterior desde el discurso de diversidad que a diario se refleja en los ambientes de aprendizaje de la institución se hace pertinente trabajar desde un modelo de inclusión educativa y social, enfocado hacia las capacidades y no limitaciones que presentan los estudiantes con discapacidad, transformando el temor e ignorancia que predominan en el argot popular y desmitificando las visiones erróneas que se han construido a lo largo del tiempo, apostando así a una deconstrucción simbólica y práctica que generen una perspectiva de nuevas ciudadanías y formas de ser en sociedad.

Los diferentes ejes de acción se sustentan bajo las premisas sociales de participación activa de los sujetos en la sociedad, por tanto, es indispensable involucrar a la comunidad educativa en general, concientizando la importancia de reconocer e incluir un grupo poblacional históricamen-

te denigrado y subyugado a la nada; de esta forma se podrá incentivar y acudir al valor de la escucha, la experiencia y el lenguaje de las voces acalladas por la historia y la ignorancia.

Objetivo general

Garantizar equidad en los procesos educativos de la población con discapacidad y capacidades y/o talentos excepcionales, disminuyendo barreras pedagógicas, socio culturales y participativas, para el afianzamiento de propósitos de vida en nuestros estudiantes, resaltando las capacidades e intereses de estos, que buscan a partir de allí, aminorar así las dificultades de aprendizaje que impidan la construcción de estas en sociedad.

Objetivos específicos

1. Brindar apoyo pedagógico con herramientas didácticas y metodológicas a los estudiantes para que puedan desempeñarse en el entorno escolar, desde un enfoque de aprendizaje significativo.
2. Involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes mediante talleres, encuentros, procesos de formación alterna y la ejecución de estrategias desde las áreas de psicología, fonoaudiología y educación especial.
3. Establecer redes de apoyo intra e interinstitucionales que posibiliten la prestación de servicios complementarios y salidas pedagógicas que contribuyan a los procesos de aprendizaje de los estudiantes del programa Capacidades Diversas.
4. Sensibilizar a la comunidad educativa en general sobre el respeto y la aceptación a la diversidad.
5. Asesorar, orientar y acompañar al docente titular de aula con la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Requisitos para iniciar procesos de inclusión

Para que una institución educativa sea de carácter inclusivo se requiere de unas condiciones importantes como son:

- La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social. La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de respeto y valoración de las diferencias.
- Construir un currículo amplio y flexible como una condición fundamental para responder a la diversidad, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales.
- Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el estudiante y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, respetar los ritmos y estilos de aprendizaje. Es necesario partir de las potencialidades de los estudiantes y no de las dificultades o diferencias.
- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción. Desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación es identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan los estudiantes para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social.
- Proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y el compromiso de transformación social.
- Participación de los padres y de toda la comunidad. Es importante una relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso: directivos, directivos y docentes, entre docentes, entre docentes y padres y entre los propios estudiantes.



La atención educativa dentro del marco de la diversidad hace alusión a nuevos conceptos como son:

Tabla 1. Conceptos importantes.

Concepto	Educación inclusiva
Definición	
<p>Aquella en donde todos los niños, las niñas, adolescentes, y adultos independientemente de su género, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten a la institución educativa que les corresponde por su estatus de edad, lugar de residencia, con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa. Se entiende como un proceso permanente, cuyo objetivo es promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación alguna, garantizando los ajustes razonables que se requieren en su proceso educativo con enfoque diferencial y con especial énfasis en quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.</p>	
Concepto	Estudiante con discapacidad
Definición	
<p>Aquella persona que se encuentra matriculada en una institución de educación y que presenta dificultades a mediano y largo plazo, que se refleja en el desempeño dentro del contexto escolar y le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que puede presentar dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo intelectual, mental, psicosocial, sensorial auditiva, sensorial visual, sordoceguera, sensorial voz y habla, física o de movilidad, trastorno del espectro autista, sistémica y múltiple discapacidad.</p>	
Concepto	Estudiante con capacidades excepcionales
Definición	
<p>La persona con capacidades o con talentos excepcionales globales se caracteriza por presentar un desempeño superior en múltiples áreas acompañado por las características universales de precocidad, auto maestría y habilidades cognitivas.</p>	
Concepto	Estudiante con talentos excepcionales
Definición	
<p>Esta categoría incluye a sujetos que presentan un desempeño superior y precocidad en un área específica del desarrollo.</p>	
Concepto	Estudiante con doble excepcionalidad
Definición	
<p>Estudiante que presenta discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y simultáneamente presenta capacidad y/o talento excepcional.</p>	

Fuente. Elaboración propia a partir de “Ajustes y definiciones a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales”

Acceso al derecho a la educación para las personas con discapacidad:

Comprende las diferentes acciones y ajustes razonables que el sector educativo realiza para garantizar el ingreso a la educación con calidad como derecho fundamental para los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultos mayores con discapacidad el ingreso a la educación inicial, preescolar, básica, media, superior, y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. En consecuencia, se convierte en una obligación para las modalidades que ofrecen educación inicial y para los establecimientos educativos de carácter estatal y privado, en todos los niveles, permitir a las personas con discapacidad el ingreso, matrícula, permanencia y promoción en condiciones de equidad y sin discriminación.

Servicios de apoyo pedagógico para la inclusión de las personas con discapacidad, capacidades y/o con talentos excepcionales:

Procedimientos, recursos humanos y financieros, equipos, materiales didácticos, software, TIC, infraestructura, caracterización de las condiciones de los estudiantes, mobiliario accesible, formación básica de docentes, alfabetización, estrategias pedagógicas y didácticas, procesos de evaluación y promoción flexibles que aportan al logro de más y mejores aprendizajes y facilitan la participación de los niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad.

Ajustes razonables: Son las modificaciones y adaptaciones pertinentes, para garantizar a las personas con discapacidad el goce efectivo o ejercicio del derecho a la educación.

PIAR: Plan individual de ajustes razonables que propone una herramienta de apoyo para la planeación pedagógica con los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje y consolida los ajustes razonables que puedan requerir para favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje. Este instrumento permite además identificar las barreras en el entorno con el fin de mitigar el impacto en la participación de las personas con capacidades diversas.

Barreras físicas: Las barreras físicas son obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad (desplazamiento por el entorno) o el acceso. Los ejemplos de barreras físicas incluyen: escalones y curvas que le bloquean a una persona con deficiencias de movilidad la entrada a una edificación o le impiden el uso de los andenes.

Barreras comunicativas: Las barreras de comunicación son las que experimentan las personas que tienen discapacidades que afectan la audición, el habla, la lectura, la escritura o el entendimiento, y que usan maneras de comunicarse diferentes a las utilizadas por quienes no tienen estas discapacidades. Los ejemplos de barreras de comunicación incluyen mensajes de promoción de la salud escritos con barreras que impiden que las personas con deficiencias de la visión los reciban. Estas barreras incluyen lo siguiente:

- Uso de letra pequeña o falta de versiones del material con letra grande, y
- No disponibilidad de Braille o versiones para lectores de pantalla.
- Mensajes de salud auditivos que puedan ser inaccesibles para las personas con deficiencias de audición. Estos incluyen:
- videos que no tengan subtítulos, y comunicaciones orales que no estén acompañadas de interpretación manual (como el lenguaje por señas americano).
- El uso de lenguaje técnico, las frases largas y las palabras con muchas sílabas pueden ser barreras significativas para el entendimiento por parte de las personas con deficiencias cognitivas.

Barreras actitudinales: Las barreras de actitud son las más básicas y contribuyen a otras barreras. Por ejemplo, algunas personas pueden no ser conscientes de que las dificultades para llegar o entrar a un lugar pueden limitar la participación de una persona con una discapacidad en las actividades comunes y de la vida cotidiana. Los ejemplos de barreras de actitud incluyen:

- Estereotipos: Las personas a veces estereotipan a aquellos que tienen discapacidades, al asumir que su calidad de vida es mala o que no están sanos debido a sus deficiencias.
- Estigma, prejuicio y discriminación: Dentro de la sociedad, estas actitudes pueden provenir de las ideas que las personas tienen acerca de la discapacidad. Las personas pueden ver la discapacidad como una tragedia personal, como algo que se tiene que curar o prevenir, como un castigo por haber hecho algo malo, o como una indicación de la falta de capacidad para comportarse en sociedad del modo que se espera.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer más accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes ayudando a valorar la diversidad de cada uno de ellos. El DUA no excluye la posibilidad de usar ayudas técnicas que se requieran para grupos particulares de personas con discapacidad. Es decir, un enfoque que facilite un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones formulados partiendo de la diversidad, que permitan aprender y participar a todos, no desde la simplificación o la homogeneización a través de un modelo único para todos, sino por la utilización de un enfoque flexible que permita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales.

Definiciones de categorías de capacidades y talentos excepcionales

Capacidades excepcionales: La capacidad o con talento excepcional global se caracteriza por presentar un desempeño superior en múltiples áreas acompañado por las características universales de precocidad, auto maestría y habilidades cognitivas.

Talentos excepcionales: Se refiere al desempeño superior y precocidad en un área específica del desarrollo. En esta categoría se pueden clasificar los siguientes talentos:

Talento científico, talento deportivo /atlético, talento subjetivo/artístico y talento tecnológico.

Doble excepcionalidad: se refiere a la presencia de la discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y simultáneamente presenta capacidad y/o talento excepcional.

Fundamentación teórica

Desde el fundamento filosófico, el programa se ubica en el pragmatismo, específicamente se retoma a John Dewey como uno de sus representantes, rescatando entre sus planteamientos el sujeto como ser social, la metodología de resolución de problemas en cooperación y propende por la formación de un sujeto mediado por el autocontrol, la autorre-

flexión como fundamentos básicos para alcanzar y mantener su libertad, reconociendo la diferencia como valor democrático en una sociedad pluralista.

El fundamento epistemológico se orienta desde el enfoque crítico-social, reconoce al sujeto cognoscente que hace parte de la realidad social a partir de su pertenencia e identidad cultural, estableciendo relaciones sociales horizontales emancipadas, conscientes, reflexivas y críticas que provocan la transformación de las diferentes instituciones.

El fundamento psicológico se enmarca desde el constructivismo. Lev Vygotsky orientador conceptual del programa, de quién se rescata puntualmente la zona de desarrollo próximo en la cual plantea la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, el primero determinado por la capacidad que tiene el sujeto de llegar a resolver por sí solo una tarea o un problema y, el segundo por la capacidad del mismo, para participar en la resolución de la tarea o del problema con ayuda de un compañero más competente, lo cual quiere decir que más adelante, podrá realizarlo independientemente.

Entonces, la ZDP, se dinamiza en el espacio pedagógico, ofrecido en este caso por la dinámica de trabajo por proyectos, en el que a partir de la interacción los escolares, socializan pensamientos, sentimientos y acciones, que por la misma interacción se reestructuran y resignifican; así, se jalonan procesos de aprendizaje, a partir de la participación en grupos de trabajo pequeños y heterogéneos en los que se mantiene permanentemente la interacción.

El Trabajo Colaborativo-Cooperativo, trabajado ampliamente por Johnson y Johnson entre otros, propone la estructuración de situaciones de aprendizaje en las que se invita a pequeños grupos (bajo número de niños-as), conformados por escolares de diferentes niveles de desarrollo, a trabajar sobre la comprensión de un asunto específico desde la interacción y la comunicación.

Abordar la construcción de conocimiento desde este tipo de trabajo permite la relación cara a cara y la interdependencia positiva; incentiva el desarrollo del pensamiento y despliega habilidades personales que facilitan la contribución individual más significativa; favorece el inter-

cambio de pensamientos, sentimientos y acciones, por ende, revitaliza los sentidos y la comprensión que cada uno tiene del mundo.

Y, el enfoque interactivo y contextual propuesto por Reviere en el que expresado a grosso modo, enfatiza en la necesidad de ofrecer al sujeto con discapacidad, una educación que dé respuesta desde la estructuración de espacios que reconozcan los entornos o ambientes naturales del mismo y le ofrezcan diversidad y personalización, espacios en los que se estimule el desarrollo de competencias de comunicación y lenguaje y se apoye el desarrollo de habilidades sociales, a partir del trabajo en grupos heterogéneos que faciliten el aprendizaje y la generalización de las adquisiciones por parte de los estudiantes con discapacidad.

El fundamento pedagógico, se orienta desde Bruner de quien rescatamos entre otros aportes el facilitar y promover experiencias de aprendizaje, que este sea cooperativo y cuyo perfil del sujeto se basa en autonomía personal y el desarrollo moral y social.

Presupuestos metodológicos

El programa de atención inclusiva para niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad, en su esfuerzo por abordar diversas formas de aprendizaje, estructura los espacios pedagógicos a partir del aprendizaje basado en proyectos, concebido como una metodología que promueve y favorece la construcción y reconstrucción de significados compartidos (Jaramillo, Schmidt), por ello aporta tanto a la formación del escolar como ser humano como a la posibilidad de construcción de conocimiento que forja el sujeto desde su lugar de enunciación.

El trabajo por proyectos permite al escolar acceder a la comprensión y la construcción social del mundo, así como a la transformación de éste, a partir de su participación singular al interior de la colectividad en la que se encuentra, tal participación debe reconocer y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y los saberes que cada cual porta, los cuales se ponen en juego en pequeños grupos de trabajo en los que se contrasta y se analiza información, se plantean preguntas, se organizan, se reconstruyen y exponen conceptos.

Desde el trabajo por proyectos, se integran de saberes, se encadenan los diferentes contextos naturales de relación del escolar revitalizando al aprendizaje contextualizado, se desarrollan y potencializan funciones básicas y superiores del sujeto, se generalizan sus formas de acción, se promueve el desarrollo de habilidades mixtas (Johnson y Johnson) y se suscita la construcción del sentido de responsabilidad por el aprendizaje propio y el de los otros.

De igual manera, a partir del trabajo por proyectos es posible integrar diversos supuestos teóricos sobre el proceso de aprendizaje del niño o niña, y por lo mismo, abre la posibilidad de promover la formación y acceder al conocimiento desde múltiples ángulos.

Nuestra propuesta es auténtica con base en los procesos y resultados a nivel académico, pedagógico y existencial que logran desarrollar los estudiantes desde sus capacidades diversas. Así mismo, es relevante resaltar el liderazgo institucional que a nivel local el colegio viene trabajando, reconociendo la labor de carácter social que desarrollan nuestros docentes, quienes pretenden estar a la vanguardia frente a las dinámicas inclusivas de educación y su quehacer pedagógico. Garantizando a los estudiantes, reconocimiento, participación y bienestar durante su ciclo formativo proyectando sus habilidades en pro de la consolidación de un proyecto de vida aterrizado a la realidad social que el contexto próximo les brinda.

Aclaraciones

Los maestros que activen la ruta de “Capacidades Diversas” comprenden que se atenderán estudiantes que cumplan con diagnósticos o características similares a las siguientes condiciones:

- Trastornos y dificultades de aprendizaje.
- Discapacidad física, sensorial, cognitiva e intelectual.
- Trastornos en el desarrollo y aprendizaje.
- Trastorno de habla y de lenguaje.
- Trastornos mentales, como, psicosis, esquizofrenia, bipolaridad o trastorno obsesivo compulsivo).
- Déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Impedimento por múltiples razones.

Consulta de instructivo categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento.⁵

Modelo de atención desde fonoaudiología

El Servicio de Fonoaudiología educativa en el Colegio Hernando Durán Dussán, da inicio en el mes de febrero de 2019 y se implementa con el fin de dar respuestas específicas y oportunas a la población en etapa escolar pertenecientes al proyecto de Capacidades Diversas, que presentan una alteración significativa en su habla y su lenguaje, como producto de su diagnóstico de base.

Comprendiendo el alcance de este campo profesional enfocado a estudiantes con discapacidad y asociados, que incluye el conocimiento y el diseño de aplicaciones para promover el desarrollo de la comunicación oral desde la cuna, es decir, las habilidades para escuchar y hablar, visto como medio y constructor del aprendizaje en todas las áreas curriculares, y el lenguaje para la vida adulta, esto es, el logro de una comunicación eficiente para lo personal, lo emocional, lo laboral, lo cultural, lo estético y lo político.

Los modelos de atención corresponden a la dinámica de la institución educativa y se articulan a las rutas de remisión de casos elaboradas para los estudiantes con los diagnósticos anteriormente mencionados en el recuadro anterior.

El servicio de fonoaudiología dará respuestas atendiendo los casos remitidos aplicando tamizajes de repertorio fonológico, valoración de habilidades escolares y procesos cognitivos, tras la valoración se determinará el plan de intervención a realizar con el estudiante, estableciendo modalidad, frecuencia, remisiones interinstitucionales y asesoría a docentes.

Concepción y criterios de evaluación

El enfoque evaluativo que plantea el Colegio Hernando Durán Dussán se centra en los aspectos de calidad y calidez humana. Fundamentados

5 Instructivo categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento en: <http://www.sedcaqueta.gov.co/CIRCULAR%20No.%20000128-2020/ANEXO%205.pdf>

en el desarrollo de competencias cognitivas, ciudadanas y laborales, en sus tres niveles: **Actitudinal, Procedimental, y del saber.**

Entendiendo que estos saberes se encuentran enfocados a las realidades contextuales que viven los estudiantes, se trata de un *saber hacer en contexto* lo que permitirá formar sujetos conscientes de su propia realidad y la de su comunidad. Se hace mella en la importancia de una perspectiva que resalta la importancia del humanismo como pilar fundamental en el proceso de inclusión, pues el dicho carácter parte de la apuesta por un mejor vivir, por un mundo en donde se encuentren todos los mundos.

La apuesta desde una formación integral se basa en los valores humanos como punto de partida para la consecución de dicha propuesta; basándose de manera transversal en el currículo propuesto por las distintas áreas el conocimiento, adaptando a su vez con la mayor pertinencia necesaria los contenidos para que puedan ser abordados por los estudiantes de la manera más significativa posible.

Competencia Actitudinal: integra una serie de aspectos que deberían estar presentes en todas las actividades escolares. La tenacidad como actitud cuyo desempeño no solo ha de evaluarse cuando no existe, sino también a propiciarse creando condiciones de enseñanza en las que se haga posible su desarrollo; las actitudes y estrategias que hacen fructífero el trabajo cooperativo y en equipo, que sería, más que un medio para el aprendizaje de las actitudes de tolerancia y solidaridad que hacen verdaderamente humana la convivencia.

Competencia Procedimental: está referido al manejo de las técnicas, procesos y estrategias operativas y semánticas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información y aprendizajes significativos que permitan codificar y decodificar el conocimiento. Estas competencias son necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.

Competencia Cognitiva y/o Conceptual: está referida a la capacidad de realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad de ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico entre otras.

Valoración escolar

La valoración pedagógica para determinar en qué niveles de aprendizaje se encuentra cada estudiante se realizará desde la especificidad cronológica de cada sujeto, sumado a la condición que este posea. Advirtiendo que durante la aplicación de la misma se puedan ejercer cambios o modificaciones a la prueba con el fin de adaptar correctamente los contenidos a los saberes del sujeto al cual se la esté aplicando.

Por ende, antes de presentar la prueba, se hace una breve entrevista con el sujeto para determinar cuáles son sus intereses, habilidades y destrezas y de allí partir para generar una aplicación acertada de la misma.

La valoración conjunta de los procesos y competencias señalados se traduce en términos de logros o desempeños desarrollados hasta el momento. Al iniciar cada periodo académico, se harán las modificaciones pertinentes desde la visual que los docentes de aula planteen a lo largo del trimestre. De esta forma se asegura un adecuado trato en términos académicos para los estudiantes del programa de “Capacidad Diversas”.

Estas mediaciones cumplen con la función primordial de brindar contenidos comprensibles a los ojos de las necesidades de los estudiantes, partiendo claro desde las habilidades del mismo y los intereses que esta posee. Registrar desde allí, la valoración como punto fundamental de construcción curricular y flexibilización temática para cada estudiante dentro del programa. Los propósitos que parte de la valoración inicial que tendrá que ser constante durante el año legible son:

- Identificar características personales, intereses, ritmos de aprendizaje y estilo de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a las y los estudiantes que presenten debilidades en su proceso formativo a nivel académico.
- Determinar la promoción de los y las estudiantes.
- Apoyar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.
- Verificar el avance en las capacidades y en las competencias de los estudiantes.

Estos factores son indispensables en la consolidación del seguimiento escolar que se evidenciará en los distintos trabajos realizados por los estudiantes, así como en los reportes de los maestros de aula, el equipo de orientación y el testimonio de las familias durante el proceso educativo.

Estrategias de apoyo pedagógico

- El docente de cada área diseñará junto con el educador o educadora especial los talleres y estrategias que consideren pertinentes de acuerdo con las dificultades que presente cada estudiante para su nivelación y adaptación curricular.
- Las presentaciones de pruebas finales de cada trimestre se deberán modificar según los objetivos enmarcados durante el mismo por el docente de aula y el educador o la educadora especial. e esta forma se garantizará al estudiante una prueba que tenga cercanía y familiaridad con los contenidos trabajados durante el trimestre.
- Cada profesor de la asignatura específica llevará un registro de las actividades propuestas y las fechas de entrega que deberán ser firmadas por el/la estudiante y dadas a conocer por los padres de familia y/o acudientes.

Concepción de promoción y aprobación escolar

Se asume la promoción como el reconocimiento de la existencia de la diferencia en el proceso de aprendizaje, aún más cuando se trata de estudiantes con discapacidad, abarcando las diferentes esferas del desarrollo educativo. Las dimensiones se establecen a nivel cognitivo, afectivo, volitivo, físico y aunque en algunos momentos esté dirigido con mayor énfasis a una esfera en particular, o a un componente específico de esta, en mayor o menor medida también está vinculadas las esferas restantes como un todo armónico.

Se considera, además que ese proceso, aunque tiene lugar fundamentalmente en la escuela, puede encontrarse también en alternativas no escolarizadas, si bien en alguna medida están vinculadas a la institución, ejemplos: formación ciudadana, derechos humanos, mujer y género, entre otras que se verán reflejado en el proyecto del programa de inclusión educativa en las siguientes páginas.

Atendiendo en lo anterior es necesario esbozar los conceptos que se tiene de cada factor que incide en el proceso de evaluación educativa de los estudiantes con capacidades diversas:

Desempeño: Expresiones o manifestaciones directas de la presencia de las competencias. Se hacen observables en la realización de tareas en una situación determinada. Es saber hacer una tarea en unas circunstancias específicas.

Fortaleza: Es el desempeño satisfactorio o la acción positiva que realiza el/la estudiante para demostrar que ha adquirido un conocimiento, desarrollando una competencia o mejorado un comportamiento.

Dificultad: Es una situación o actitud que impide de manera temporal o permanente la ejecución con calidad de una tarea, un trabajo, un informe de laboratorio, un ensayo, etc., o el avance de un proceso de aprendizaje o cambio de conducta.

Escala de desempeños

Desempeño bajo: se considera insuficiente en el desempeño académico cuando el/la estudiante obtiene, en sus procesos cognitivos y formativos, entre 0.0 y 3.1 en la valoración, atendiendo a los siguientes atributos: No alcanza los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), no tiene los mínimos de desempeño o las insuficiencias persisten después de realizadas las actividades de nivelación.

- Presenta el 35% de faltas de inasistencia injustificadas, teniendo en cuenta que, por la condición de los estudiantes, algunos asisten reiteradamente a procesos médicos.
- No desarrolla el mínimo de las actividades curriculares adaptadas a su nivel de comprensión cognitiva.
- No demuestra sentido de pertenencia institucional.
- No realiza actividades cuando asiste al colegio.
- No presta atención al desarrollo de las temáticas.
- No colabora con el trabajo armónico de clase y no trabaja en grupo con los demás compañeros.

Desempeño Básico: Se considera cuando el/la estudiante cuya valoración en sus procesos cognitivos y formativos se encuentra entre 3.2 y 3.9 en la valoración, cumpliendo con los siguientes atributos:

- Alcanza los indicadores de desempeños mínimos requeridos y adaptados, dentro del periodo académico.
- Presenta faltas de ausencias justificadas e injustificadas.
- Presenta algunas dificultades de comportamiento.
- Desarrolla un mínimo de actividades curriculares requeridas.
- Manifiesta sentido de pertenencia en la institución.

Desempeño Alto: Se considera cuando el/la estudiante cuya valoración en sus procesos cognitivos y formativos se encuentran entre 4.1 y 4.5 en la valoración, cumpliendo con los siguientes atributos:

- Alcanza todos los indicadores de logros propuestos, pero con algunas actividades de nivelación.
- Tiene fallas de asistencia justificadas.
- Reconocer y supera sus dificultades.
- Desarrolla actividades curriculares específicas.
- Manifiesta sentido de pertenencia con la institución.
- Se promueve mediante adaptación del docente y sigue ritmo adecuado de trabajo.

Desempeño Superior: se considera cuando el/la estudiante cuya valoración en sus procesos cognitivos y formativos, sin actividades de nivelación cumple con los siguientes atributos:

- No tiene fallas, y aun teniendo las, presenta excusa justificada sin que su proceso de aprendizaje se vea afectado o disminuido.
- No presenta dificultades en su comportamiento y en el aspecto convivencial con ninguna de las personas de la comunidad educativa.
- Desarrolla actividades curriculares que exceden las exigencias esperadas.
- Manifiesta sentido de pertenencia por la institución.
- Participa en las actividades curriculares y extracurriculares.
- Valora y promueve autónomamente su propio desarrollo.

Nota: Es necesario aclarar que el proceso evaluativo de los estudiantes del programa de “Capacidades Diversas” se elabora a partir de una

apreciación cualitativa tanto del docente de aula, como del equipo de orientación que hace parte del proceso formativo de dicho estudiante. Las notas a nivel cuantitativo no se aplican de manera directa en los estudiantes con capacidades diversas, y por lo tanto en los boletines de los diferentes trimestres sólo saldrá los desempeños que aprobó y los que no aprobó.

Los documentos basados en las actas anteriormente expuestas son de carácter oficial del Colegio Hernando Durán Dussán, por lo tanto, el/la estudiante y el docente deberán hacer anotaciones de manera explícita y amplia cuando la situación lo amerite y de ser posible almacenarla en reportes y evidencias físicas o magnéticas.

Familia y proceso de acompañamiento

En el caso de identificar estudiantes con algún tipo de discapacidad, entrará en un proceso de concientización con padres, madres y/o acudientes con el fin de generar aceptación en un primer momento acerca de la condición del estudiante. A partir de allí, posibilitar desde la familia otros espacios alternativos de educación complementaria fuera de la institución, Bibliotecas, Refuerzo escolar en fundaciones, Aprobar, TEC entre otros recursos que permitan potenciar las habilidades del sujeto y así brindarle oportunidades reales y dignas a cada estudiante.

El colegio Hernando Durán Dussán para efectos del seguimiento tanto con las familias como a nivel escolar plantea el siguiente esquema de acción:

- Remisión de docente de Aula por algún indicio o posibilidad de discapacidad y/o trastorno (Alerta Académica).
- Valoración y registro apreciativo del educador especial hacia el estudiante, inicio de seguimiento académico (Seguimiento Académico).
- Plan de acompañamiento curricular y flexibilización escolar (Formato de adaptación Curricular) este se elabora en paralelo entre el docente de aula y el educador o la educadora especial de la institución.
- Compromiso académico y convivencial, se firma siempre y cuando las dificultades no muestran mejoría o evidencian abandono familiar en la escuela. Estos compromisos se realizan entre docentes que atienden el caso y los padres de familia y acudientes.

- Compromiso convivencial firmado entre el equipo de orientación y padres de familia, acordando pautas de crianza y hábitos de estudio específicos que aporten al desarrollo del estudiante.
- Con la implementación de estas estrategias, hemos logrado empoderar y sensibilizar a las familias frente al reconocimiento de las diversas habilidades y aptitudes que poseen sus hijos. Promoviendo, fortaleciendo y visibilizando la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad a la vida educativa y laboral, por medio de la articulación con la fundación Best Buddies y SENA incluyente en pro de la consolidación inicial del proyecto de vida del sujeto.

Pilares de trabajo y/o ejes de acción

1. Encuentro de familias
2. Proyecto de Vida

Estos pilares serán trabajados de manera transversal, mediada por las capacidades y habilidades de los estudiantes del programa “Capacidades Diversas”, abordando cada temática según las características, condiciones y periodos cronológicos de cada sujeto.

Además, se trabajará en general con la comunidad educativa de manera mancomunada apuntando hacia un horizonte, analítico, crítico y reflexivo desde las vivencias propias de cada estudiante con el fin de sensibilizar y empoderar como sujetos políticos a los estudiantes con capacidades diversas.

¿Qué hacer cuando llega un un hijo o hija con discapacidad a una familia?

Este pilar no solo es un punto fundamental y álgido de conversación y apoyo sino además juega un papel indispensable en la construcción y visión que una persona con capacidades diversas comienza a entretejer. La importancia de la familia en la vida de cualquier ser humano es el primero y principal foco de desarrollo en todas las dimensiones de desarrollo que cualquier persona tiene, aún mayor cuando se habla de personas con algún tipo de afectación física, cognitiva o emocional en el momento de nacer o adquirida por alguna circunstancia en el transcurso de su vida.

Las familias son el principal sostén y apoyo que tiene cualquier sujeto en la vida social y educativa; el nacimiento de un hijo con discapacidad supone un shock dentro de la familia. El hecho se percibe como algo inesperado, extraño y raro, que rompe las expectativas sobre el hijo deseado. Esto además se encuentra acompañado de un gran desconocimiento acerca de qué hacer con el niño o niña ¿Qué pautas de crianza generar al observar que sus prácticas y comportamientos es diferentes al de un niño “normal”? Todo ello, genera un cierto tipo de reacciones comunes que se deben trabajar de manera responsable, consciente y asertiva:

Según el Ministerio de Educación hay 5 etapas que afronta una familia a la hora de concebir un hijo o hija con discapacidad en sus vidas, de ahí la importancia que tiene la colegio y el proyecto de escuela de padres para generar espacios de asesoría, diálogo y reflexión acerca de la condición del estudiante:

- Conmoción: dolor, culpa y vergüenza.
- Negación: no aceptación de la situación ni condición del niño o niña.
- Tristeza: desolación, aislamiento y distancia.
- Aceptación: atención y cuidados básicos hacia el sujeto.
- Reorganización: aceptación de las condiciones del sujeto y posterior adaptación.

Cada una de estas etapas son filtros que por lo general se dan en las familias que tienen personas con discapacidad, la importancia de este orden se encuentra dentro de un proceso que los núcleos convivenciales deben lograr alcanzar como meta u objetivo.

En escuela de padres nos centramos en dialogar, apoyar y asesorar dentro de la escuela a padres, madres y/o acudientes con herramientas que pueden servir no solo dentro de los procesos educativos sino formativo que brindan al sujeto un sin número de oportunidades y posibles aprendizajes significativos a su vida con el fin de encontrar caminos donde la persona pueda desarrollar la independencia, el trabajo el grupo, la buena comunicación y la autonomía.

En los talleres a impartir se pretenden sensibilizar a los familiares de la importancia que tiene estos en la vida diaria de un estudiante con necesidades educativas especial, con el fin de lograr en ellos que amplíen su visión a generen una apuesta conjunta con el colegio para tener pers-

pectivas más dinámicas e incluyentes que promuevan lazos más fuertes de afectividad, acompañamiento y dedicación, pues la presencia de las familias constituyen un eje de trabajo en la vida de las personas con capacidades diversas.

Los encuentros pretenden:

- Generar vínculos de afectividad entre padres, madres, acudientes e hijos.
- Transformar concepciones asistenciales y convertirlas en dinámicas y productivas.
- Fortalecer los lazos comunicativos y afectivos entre las familias como valor fundamental para afrontar los retos constantes.
- Producir efectos actitudinales y disposiciones por convicción propia y no por lastima o limitación.
- Crear visiones de esperanza y trabajo conjunto entre familia en pro de un futuro enriquecedor para los estudiantes.

Implementando estos encuentros seguramente se llenarán vacíos teóricos y prácticos en las familias, se concientiza más el papel fundamental de las familias en los procesos educativos y de inclusión social y laboral, se mantendrá un contacto más cercano entre escuela, familia y entorno y se replantearon algunas de las 5 etapas anteriores en las que muchos padres de familia quedan atrapados y deben solucionar para poder atender de manera integral a sus hijos o hijas.

Proyecto de vida

Este tema es crucial en el desarrollo conjunto con los dos anteriores y se convierte en un foco de atención prioritaria cuando se habla de que sucede con las personas con discapacidad en la sociedad y que rol cumplen en la misma.

Es necesario recordar que históricamente las personas que sufrían de alguna alteración, deformidad o disfunción en el desarrollo regular de su cuerpo y sus habilidades eran tildadas como herejes, monstruos e inclusive deidades; en Colombia, el tema de proyecto de vida para personas con capacidades diversas ha generado controversia y mucho ha sido lo que se ha hablado, pero poco lo que se ha hecho.

Este pilar de trabajo incentiva en los estudiantes pautas y momentos de sensibilización donde ellos mismos se pongan a prueba, generan metas y desafíos a cumplir, demostrándole a los demás, pero sobre todo a sí mismos que poseen habilidades que deben ser potenciadas para que en un futuro cercano puedan seguir un camino próspero y lleno de satisfacción por el quehacer particular que cada uno elija escoger. Se debe tener en cuenta que los niveles de trabajo se harán de manera organizada, pues las metas que se propongan deben estar conectadas con las realidades y los contextos que permean a las personas, de esta forma no se frustraran los estudiantes apuntando ni muy alto ni muy bajo hacia sus expectativas de vida y de profesión.

Elaboración de proyecto de vida:

- Identificar las características particulares que poseo.
- Analizar mi entorno educativo, social y familiar.
- Definir gustos y tendencias.
- Evaluar alternativas de progreso y habilidades.
- Seleccionar la alternativa más a fin con mi personalidad y forma de ser.

De esta forma el proyecto de vida comenzará a tomar más fuerza y entrará en dialogo con los demás compañeros ya que el objetivo es afianzar, visualizar y actuar en pro del planteamiento que cada estudiante se haga para cumplir sus metas.

Es importante tener en cuenta siempre:

- El tiempo ¿Cuándo?
- La forma ¿Cómo?
- Y el sentido, ¿por qué? Y ¿para qué?

Incentivando estas propuestas se consolidan de manera más fuerte los procesos de inclusión educativa y social en una comunidad, pues capta la atención de los estudiantes y genera en ellos las ganas de salir adelante, cumplir sus metas y llenarse de satisfacción por lo que hacen, siempre acompañado de la realidad y las condiciones potenciales que cada uno tiene, posibilitando enfoques y planes de acción que se deben cumplir para llegar hasta donde se quiere.

Para este trabajo es primordial hacer mella en los espacios de accesibilidad física, instrumental y teórica que debe pensarse y ser propositiva por parte de los estudiantes, ya que son ellos los primeros actores y líderes del proceso de inclusión sociolaboral y por ende deben tener certeza de que necesidades son primarias y deben ser suplidas en cualquier espacio académico, laboral y de recreación.

Entendiendo en últimas que las personas con capacidades diversas deben ser promotoras y gestoras de sus propios proyectos de vida, debe ser líderes del mismo y por lo tanto eliminar barreras dentro y fuera de la escuela que les permitan mantener unas condiciones dignas en cualquier espacio en el que se esté, además de un trato igualitario y unas adaptaciones según lo requiera el caso para poder ser parte de la comunidad y participar en las decisiones públicas que se toman de manera democrática.

Conclusiones

1. Se crearon nuevos aportes al proyecto desde las áreas de Educación Especial y Fonoaudiología durante el año lectivo 2019, nutriendo la práctica docente en la institución, el acompañamiento familiar de los estudiantes, la capacitación docente mediante capacitación por parte de la secretaría de educación, dada por la Dirección de inclusión a poblaciones.
2. Se establecieron nuevas alianzas estratégicas interinstitucionales para el fortalecimiento de la inclusión. (SENA incluyente, Fundación Best Buddies, Fundación Gustavo Aponte Rojas) y el acompañamiento del EFI (Equipo del fortalecimiento a la Inclusión) de la SDIS (Secretaría Distrital de Integración Social).
3. Se materializó y enriqueció la experiencia pedagógica la cual propició el inicio de una investigación educativa pensada en segundo nivel para ser sistematizada en el futuro con el acompañamiento de la IDEP.
4. Se contó con el acompañamiento, apoyo y asesoría de la docente Adriana Londoño de la IDEP, quien en su rol investigativo aportó nuevas perspectivas que enriquecieron el producto final de esta investigación en proceso.
5. Se sigue construyendo en la comunidad educativa (Docentes, Directivos docentes, servicios generales, administrativos y pa-

dres, madres y acudientes de familia), la imagen negativa y estereotipada con la que culturalmente se ha venido rotulando a las personas con discapacidad, promoviendo nuevas perspectivas garante de derechos, participativas y de injerencia de las personas con discapacidad en la sociedad actual.

Referencias

Castro, D. Farfán, M., Ramírez., y Morantes, S. (2017). Estrategia de gestión comunitaria: *escuela de familia como eje de gestión del proceso de inclusión en el aula de los ciclos I y II en tres instituciones educativas distritales*. <https://repository.unilibre.edu.co>.

Sarto, M. (2001) Familia y discapacidad. III Congreso “*La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Congreso llevado a cabo en Uruguay.

Manual de recursos en Cantabria para personas con discapacidad. (2010). *Discapacidad y respeto a la diferencia: ciudadanía de pleno derecho*. Consejería de empleo y bienestar social, Gobierno de Cantabria. <http://www.discapacidad-cantabria.info/principal/introduccion/discapacidad-y-respeto-a-la-diferencia-ciudadania-de-pleno-derecho.html>

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Individual de Ajustes razonables – PIAR- Instructivo-Instrumentos*. Bogotá. Colombia.

Puedo Ser... en la Escuela

Maricela Bernal Celis¹
José María Herrera García ²

Resumen

Actualmente los conceptos de género, diferencia e inclusión hacen parte de las dinámicas de los colegios y generan una atención priorizada en las relaciones interpersonales y las formas de comunicación que conllevan al respeto, la aprobación y la auto aceptación.

La propuesta denominada *Puedo ser... en la Escuela*, implementada en el Colegio Orlando Fals Borda, de la localidad de Usme, nace de una serie de falencias en los docentes, directivas, padres de familia y comunidad en torno a la apropiación y vivencia del género y la diferencia. El proyecto tiene como ejes la comunicación, el género, la apropiación y la autoestima. Propende por establecer una línea de base teórica de trabajo sobre el género y utiliza, de forma efectiva, elementos de la comunicación como herramientas.

Se ha convertido en un trabajo interdisciplinar entre el área de Orientación en intervenciones particulares de ciclo 5, la participación del Proyecto de Educación Sexual (PES) y los Semilleros Tejedores de la Convivencia Escolar de Primaria y Habilidades para la vida. La dinámica propia de la asignatura de Artes pretende establecer un diálogo sobre el género y cómo este se configura al interior de la institución, al tiempo que genera espacios de toma del colegio a través del arte y sus diversas manifestaciones creativas.

-
- 1 Maestría en Problemas de Aprendizaje, Trabajadora social, docente orientadora del Colegio Orlando Fals Borda. Correo electrónico: celisnov7@hotmail.com
 - 2 Maestría en comunicación y educación, Diseñador gráfico, docente de Artes del Colegio Orlando Fals Borda. Correo electrónico: avalonimanol@gmail.com

Las estrategias ofrecidas se conciben como herramientas de diálogo, comunicación, intercambio y transformación social. Buscan un aporte fundamental para desarrollar un proceso crítico en la comunidad educativa y brindan los elementos necesarios para construir espacios de apropiación del concepto de base, sin exclusión y con equidad.

Palabras clave: Género, comunicación, autoestima, apropiación, diferencia.

Génesis (contextualización)

Desde 2010, el proyecto “*Puedo ser... en la escuela*” se consolida como una experiencia en la que gravitan tres elementos importantes: la apropiación tanto del lenguaje como de los espacios físicos, la comunicación de carácter efectivo en torno a la igualdad, al respeto, la tolerancia, el reconocimiento del ser y la línea teórica de base sobre género, a través del vehículo de la asignatura de Artes. Para ello, se cuenta con las directrices del Ministerio de Educación Nacional cuyos lineamientos promocionan la idea de la educación en las Artes (asignatura de Artes), a través de las competencias claves del desarrollo cognitivo, a saber:

1. Percepción de relaciones. El arte enseña al alumno a reconocer que nada “se tiene” solo. Todos los procesos del trabajo artístico se explican por la interacción del ser humano con elementos y formas. En este proceso donde el desarrollo de lenguajes, expectativas y hábitos permite la fundamentación de valores como el respeto, la solidaridad, el compartir, la convivencia pacífica a partir de la valoración de las diferencias que llevan a una resignificación de la identidad regional y nacional. Piénsese en el ejecutivo que debe aprender a pensar de manera sistémica.

2. Atención al detalle. Diferencias pequeñas pueden tener grandes efectos. Hay una gran cantidad de razonamiento visual en el proceso de tomar decisiones sobre color y forma para hacer de una pintura una obra satisfactoria. Todos estos son modos sofisticados del pensamiento.

3. Promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas.

4. Desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso. El aprendizaje de las Artes enseña que una meta o fin pueden cambiar en el proceso. A veces, los fines se desprenden

del proceso y, a veces, este se deriva del fin. Este tipo de interacción se simplifica mucho en la escuela, en donde casi siempre el fin o la meta son invariables.

5. Desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas. Por ejemplo, decidir cuándo el trabajo se terminó. En ausencia de reglas fijas es importante el desarrollo del juicio personal que nos permita decidir cuándo estamos satisfechos por un trabajo bien realizado. Además, nos llena de razones para demostrar y explicar nuestra obra,

6. Imaginación como fuente de contenido, la habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas. El cultivo de la imaginación, uno de nuestros más preciosos recursos humanos, no es una de las preocupaciones de los currículos escolares.

7. Habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto. Ayudar al alumno a ver los límites, desarrolla las destrezas para inventar formas de explotar restricciones de manera productiva.

8. Habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético.

En este sentido todos los lineamientos son tenidos en cuenta dentro de la asignatura de Artes y forman parte del proyecto **Puedo Ser... en la Escuela**. En conjunto con el departamento de Orientación se recrean actividades que promuevan el conocimiento del género como elemento socializador, el empoderamiento del concepto de género, el reconocimiento de la diversidad como potencial de los seres humanos, la promoción de la libre construcción y expresión de la personalidad. Todo lo anterior, con el fin de que el estudiante elija su opción de vida sin miedo, alejado de los prejuicios y vinculado con el respeto, confíe en la diferencia al dar identidad a su sentido vital, además de generar influencias positivas en lo cotidiano que trascienden los muros de la institución, a través de los y las estudiantes y la familia extensiva (cuidadores) involucrados en el proyecto.

Es importante resaltar que uno de los fines del proyecto **Puedo Ser... en la Escuela** es propender por la inclusión y toda forma de diferencia en el territorio escolar. Para recrear, de esta manera, espacios en la institución

donde el ser diferente no implique el señalamiento, el matoneo o la carga adversa del ser. Creemos firmemente en procurar espacios seguros donde la diferencia sea una forma de ser y en los que se permita el desarrollo de esta. La inclusión es entendida como propiciar el diálogo abierto sobre diferentes temas de discapacidad, cómo ellos permiten vivir de manera diferente, cómo las diferencias de raza, Orientación sexual o cómo se viva el género no impliquen un juzgamiento o sensaciones de inseguridad en el territorio de la escuela.

Por ello, en los procesos de conceptualización, diseño y desarrollo del proyecto surge la siguiente incógnita por resolver:

Pregunta

¿El género, la diferencia y la comunicación interpersonal en el entorno escolar permiten apropiarse, resignificarse a sí mismo y contribuir a la formación del ser en la escuela?

Objetivo general

Propiciar espacios reflexivos y seguros en torno al género y la diferencia, a través de la comunicación interpersonal, y facilitar sus formas de expresión y la sana convivencia en la comunidad educativa del Colegio Orlando Fals Borda.

Objetivos específicos

- Establecer canales de comunicación efectivos con respecto al género y la diferencia, a través de los semilleros y diversas actividades artísticas de apropiación, para propiciar un espacio seguro.
- Reconocer la importancia de los canales de comunicación efectivos, en referencia al lenguaje de género en todos los espacios en los que interactúan los diferentes actores de la comunidad educativa.
- Resignificar los espacios institucionales como lugares de apropiación del género y la diferencia.
- Diversificar las acciones pedagógicas que contribuyan el reconocimiento de la diversidad y la individualidad dentro de la institución.

¿Por qué lo hacemos?

La propuesta está encaminada a restablecer modos, momentos, espacios y canales de comunicación dentro de la comunidad educativa del Colegio Orlando Fals Borda, de la Localidad 5ª – Usme, en torno al género y la forma de darle significado, expresarlo y experimentarlo. Es decir, la construcción del concepto género pasa por múltiples procesos de percepción en los que el individuo se involucra de manera subjetiva para encontrar su propia forma de entender el concepto, vivirlo, deconstruirlo y transformarlo.

Es claro que el concepto género evoluciona, no es estático, es dinámico y modifica su presunción en la medida que se conoce, apropia y se vive. No es lo mismo la conceptualización de género en la infancia, en la que no es perceptible, que aquella de la adolescencia, en la que se vive y se conoce, o la que se da en la adultez que deduce las implicaciones desde lo sociocultural.

En la búsqueda de los antecedentes de la propuesta encontramos que la principal falencia en la institución es el “desconocimiento del cuerpo y el entorno como herramientas de comunicación que permitan resignificar los conceptos sobre género, autoestima, apropiación y comunicación de los diferentes actores de la comunidad educativa del O.F.B”. Esta premisa nos lleva a explorar el espacio de intervención y a identificar cuáles son las causas y efectos que alimentan esta afirmación.

Para los y las estudiantes, la falta de aceptación de sí mismos, del reconocimiento del ser y la falta de criterios al aceptar modelos corporales y estéticos, impuestos social y culturalmente, dificultan la expresión y el reconocimiento del género, como medio de comunicación. Estas limitan su expresión, al pasar a un estado de conformismo natural en el que no se reconocen como sujetos autónomos, libres de decisión.

La estrategia se construye con carácter ecléctico y se configura de modo que los actores de la comunidad educativa se acerquen a los conceptos de *comunicación-género-apropiación y autoestima*, a través de diversas herramientas como las actividades de los semilleros, actividades artísticas e intervenciones. Estas se articulan y justifican, al tiempo que dan sentido a las prácticas, es decir que cada uno de los individuos de la comunidad evidencia su particularidad (subjetividad).

Para González (2008), la subjetividad busca:

Cómo hacer que las cosas participen de nuestra alma, hacer que las cosas se impregnen con nuestros sentimientos, nuestras imágenes, y nuestros deseos. El alma tiene varias facultades; la inteligencia o facultad intelectual y otras son: nuestra capacidad de sentir o facultad emotiva de tener sentimientos y nuestra capacidad de querer que es la facultad volitiva, de manifestar deseos.

Los y las estudiantes deben reconocerse como sujetos únicos e importantes en los procesos relacionales, afectivos y personales. Deben decidir y ordenar su propia conducta, además de dar a la comunicación un mayor sentido y construir el concepto de imagen como componente de la subjetividad. Reconocer al otro como receptor fundamental provisto de ideas y valores significativos deriva en la reinterpretación y resignificación del concepto de género y lo articula a su accionar cotidiano como respuesta a la falencia inicial en la comunicación.

La propuesta nos lleva a empoderar a los y las estudiantes a que asuman y acepten su esencia como seres humanos. Esto es objetivar el concepto “dar decisión” y ordenamiento a su voluntad (lo volitivo), lejos de un marco social que no valora y respeta la diferencia como factor fundamental para una efectiva comunicación e interacción en el ámbito escolar y que trasciende en lo social y familiar.

Es evidente que estos procesos propenden por el trabajo de formación en cuanto a subjetividades⁴. Gutiérrez (2015) nos remite a la interacción de lo visual y lo comunicativo en los diferentes tipos de creaciones de carácter personal como la subjetividad, para brindar un soporte a la elaboración personal y contribuir a la expresión de los y las estudiantes que participan directamente en el proyecto. Además, se configura una propuesta visual que interviene en la creación de subjetividad.

Las instituciones deben promover el respeto a las diferencias y la individualidad, y generar espacios reflexivos, críticos y de aprendizaje que

4 En la configuración de las prácticas escolares en las artes plásticas y visuales es indispensable reconocer una serie de posibilidades del uso de la imagen visual en los nuevos modos de comunicación en la escuela, mediante el desarrollo de algunas estrategias de acción que le apuesten a la lucha por asignarles un valor más significativo a los procesos de subjetividad. Gutiérrez, F. A. (2015). *La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela. Enunciación*, 20(2), pp. 207-221.

conllevan a una sana convivencia y expresión del ser como sujeto único, capaz de transformar los entornos educativos, sociales, familiares y culturales. Esta es una tarea de todos los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, tradicionalmente se ha creído que el único responsable es el departamento de Orientación. Por tanto, esta propuesta es clara en fomentar el trabajo colaborativo y su relación con los todos los entornos en los que interactúan los y las estudiantes.

Esto es lo que sucede

La Institución Orlando Fals Borda, ubicada en la localidad de Usme, en la ciudad de Bogotá, cuenta con 1.950 estudiantes que pertenecen a los estratos 1 y 2. Evidencian características familiares y sociales relacionadas con violencia intrafamiliar, empleo informal, inobservancia y carencias afectivas, además de desconocimiento sobre los conceptos de género y diferencia que producen falencias en las relaciones interpersonales, la aceptación de sí mismo y la comunicación en el entorno institucional.

La estrategia surge tras una serie de ausencias o falencias relacionadas con la equidad. Se presentaba un desconocimiento evidente sobre el tema de género que no permitía una comunicación efectiva y demostraba que algunos actores de la comunidad educativa tenían prevención con el tema. En principio, no abordaban el tema por desconocimiento o no reconocían un lugar seguro para el diálogo sobre el mismo.

Para los y las estudiantes era difícil establecer una relación con el entorno, donde el discurso sobre género no representaba una alusión a su verdadero significado. Por esta razón, el desarrollo subjetivo del mismo carecía de una estructura funcional para su apropiación. De ahí que la estrategia se encamine a dar una base teórica sobre el concepto género y sus acepciones sustentadas en una estrategia lúdico-pedagógica articulada con el arte o una producción simbólica (Lettering). Recordemos que esta técnica gráfica, explicada anteriormente, es la práctica de dibujar letras y dentro de ella dar sentido a los escritos de los y las estudiantes. Es usada como un soporte simple para el desarrollo de subjetividad.

En el caso de los maestros y maestras del colegio se evidenció un desconocimiento sobre género y diferencia, al tiempo que no existía una línea base en la teoría de género. Por este motivo, las directivas solicitaron

apoyo al departamento de Orientación para capacitar a los maestros en la semana institucional de 2010. También se contó con el apoyo del proyecto PES (Proyecto institucional de Educación Sexual) como el primer paso en las acciones referentes al desconocimiento del término género y su línea de base teórica.

La premisa de la capacitación fue manejar un lenguaje articulado por la comunidad con respecto al género. Es de aclarar que la capacitación no solo estaba planteada para resolver algunos aspectos de la línea de base teórica de género como diálogo y discurso de la comunidad de maestros. Esta también incluyó un repaso sobre derechos sexuales y reproductivos en articulación con el manual de convivencia.

Con los y las estudiantes se involucraron el discurso sobre género y sus derechos sexuales y reproductivos, además de incluirlos dentro del manual de convivencia. Se evidenció, igualmente, su desconocimiento en la comunidad educativa y se asociaron, en este caso las áreas de convivencia y Orientación para identificar factores de riesgo como el matoneo y la existencia de focos de acoso.

Otro insumo que da cuenta de la importancia del proyecto es la intervención del área de sociales con la estrategia de cartografía. Un ejercicio institucional, donde se establecen las topofilias y las topofobias a través de un plano de la institución en el que los y las estudiantes interactúan y señalan los sitios aquellos que generan alguna reserva o repulsión. El ejercicio arrojó como resultado que algunos espacios del colegio eran percibidos como no seguros, tristes, o no recomendables por la comunidad educativa. Se retoma este valioso insumo que aporta a la generación de acciones específicas en la estrategia.

Otro punto en el que se puede percibir un desapego a la institución es la no apropiación del espacio. Por ello, desde el área de Artes (Artes como asignatura) se plantean acciones para cambiar esta realidad. El entorno del colegio carece de espacios verdes y es una estructura gris con algunos espacios de ladrillo a la vista. Por esto, la percepción tanto de maestros, administrativos y estudiantes lo califican como frío y poco amigable.

Como respuesta a la anterior situación, se plantea cambiar esta atmósfera con el proyecto **Puedo ser... en la Escuela** mediante la estrategia de apropiaciones. Esta pretende transformar espacios arquitectónicos con elementos artísticos itinerantes, que definimos dentro del proyecto

como apropiaciones que son intervenciones al espacio, con estos elementos pretendemos brindar un poco de color y diseño con artefactos gráficos a un espacio frío y gris durante un tiempo establecido, de ahí, su carácter de itinerancia. Además, se abordan diferentes temas y se logra la intervención o cambio en momento y espacio específico dentro de la escuela. Dar vida a la escuela a través de la ubicación de trabajos de los y las estudiantes o docentes en espacios comunes que facilitan su divulgación y reconocimiento.

Con el transcurrir del tiempo las estrategias y acciones que gravitan al interior de la institución concretan una línea de trabajo dirigida al empoderamiento y conocimiento del concepto de género. Así mismo, buscan determinar cómo este afecta las situaciones cotidianas, los derechos sexuales y reproductivos, su conocimiento y promoción, el empoderamiento y la autoestima. Aspectos estos que se evidencian en el diagnóstico de los diferentes actores de la institución educativa y que, por ende, proporcionan la pauta para el trabajo, el diseño del proyecto, sus respectivas acciones y herramientas que, de hecho, van encaminadas a minimizar los riesgos y problemáticas presentados.

Nuestro diseño de la estrategia y cómo se está desarrollando

Dando respuesta a las situaciones que se evidencian en el Colegio Orlando Fals Borda, en relación con el respeto por la diversidad y la percepción en torno al género, desde 2010 se inicia una serie de acciones que busca minimizar las problemáticas y ofrecer espacios de aprendizaje significativos a la comunidad educativa.

El proceso ha requerido una intervención colaborativa entre el departamento de Orientación y el proyecto PES (Proyecto de Educación sexual), la asignatura de Artes y los Semilleros (grupo de estudiantes de diferentes ciclos que se interesan en realizar un proceso de aprendizaje y divulgación a la comunidad educativa en cuanto al género, los derechos sexuales y reproductivos, el manejo de emociones, el respeto a la diversidad, entre otros (ver figura 1). Este trabajo conjunto permite al estudiante falsbordiano crear una visión del género de carácter subjetivo en la escuela, para confrontarla con las otras percepciones de género que involucran a su familia, los medios, la cultura, su entorno socio emocional y otros factores que intervienen en la vivencia de este concepto.

Figura 1. Actividades con los y las estudiantes sobre socioemocionalidad



Fuente. Imágenes tomadas en las actividades ejecutadas por Orientación, entorno al manejo de emociones.

El Proyecto institucional de Educación Sexual P.E.S, que de la mano del departamento de Orientación propende por las diferentes conmemoraciones institucionales, se ha venido resignificando a través de los años. Ejemplo de ello es el Día de la mujer entendido no como una fecha de celebración, sino como una conmemoración histórica que da a conocer los diferentes hechos que lo originaron. Igualmente, se ha enfatizado en la diferencia y la diversidad con base en el relato y correlato de las diferencias dentro de la comunidad.

En la asignatura de Artes se realiza una nueva apropiación del lenguaje mediante el uso de una técnica artística: Lettering. Consiste en el dibujo de diferentes clases de tipografía, pues, con la incursión de las nuevas tecnologías, la tradicional escritura a mano ha perdido su protagonismo en la vida cotidiana.

Hay un intento por recuperar esta costumbre y el Lettering es una nueva moda que pretende rescatar del olvido el arte de escribir a mano letras con

un sentido estético. Es una actividad más artística y en ella adquiere gran importancia la composición y la armonía de las letras con las cuales se recrean diferentes frases dentro del contexto del género y la diferencia. La caligrafía es una técnica de escritura que busca la belleza del texto escrito. Es el arte de escribir a mano, ya sea con plumilla, rotulador o pincel.

Esta experiencia innovadora cuenta con dos acciones específicas: en lo artístico, pretende dar a conocer una técnica con la cual los alumnos de los grados 10° y 11° se sienten identificados, además de proponer una investigación y un diálogo entre pares sobre el tema de género. Igualmente, tiene en cuenta los lineamientos de la asignatura de Artes anteriormente expuestos: percepción de las relaciones, atención al detalle, entre otras.

Como producto del Lettering en tanto elemento gráfico junto con la socialización y diálogos sobre género en la escuela, se recrean frases con contenido simbólico. Algunas son inéditas y otras corresponden a autores importantes investigados y discutidos por los alumnos a partir del tema de género y su actuación o intervención en su contexto.

Figura 2. Apropiación del espacio a través del uso de una técnica artística Lettering



Fuente. Trabajo realizado por los y las estudiantes de ciclo 5, con la técnica lettering apropiando los espacios del Colegio.

La apropiación tanto en la comunicación verbal, escrita y gráfica también es recurrente al tomar los espacios del colegio y resignificarlos, al aportar el elemento gráfico como nueva imagen de contenido. Esto significa que los pasillos son apropiados como soporte de comunicación para los mensajes diseñados con la técnica del Lettering (artefacto gráfico). Son un aporte de imagen que produce el cambio del espacio (apropiación).

El colegio es el espacio propicio donde la interacción con los artefactos gráficos promueve el diálogo sobre sus contenidos. Es el fruto de los coloquios, charlas, mesas de trabajo y exposiciones realizados por los y las estudiantes sobre algunos conceptos de género. . Allí, ellos promueven ideas de carácter subjetivo y otras apropiadas de algunos autores que trabajan el concepto género. Estos artefactos gráficos y de comunicación permiten abordar algunos componentes de la temática del género, de una manera entendible para la comunidad institucional. Así mismo, ofrecen un elemento de diseño con un fin establecido: comunicar acerca del género como temática de discusión.

Consideramos la imagen no solo como un artefacto puramente visual e icónico, o como fenómeno físico, sino en tanto práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión (Dussel, 2005, p.161).

En este sentido Dussel (2005) hace evidente el acercamiento a lo visual a manera de herramienta de comunicación y destaca cómo mediante elementos visuales o gráficos se propone una forma de apropiación. En ella, diferentes elementos de la gráfica sirven de aparato de comunicación. Además de ser creados por los y las estudiantes promueven en ellos un acercamiento a la labor artística y, aún más, a la conceptualización del género y sus diversas acepciones.

El proyecto propende por el reconocimiento de la diversidad de la diferencia en todas las formas en que aparece en la escuela, ya sea en el estudiante que piensa diferente, el que habla diferente, el que llega de otros lugares, en fin, la diversidad y diferencia entendidas como el hecho

de “ser”. La escuela debe ser un espacio seguro para poder ser y existe jurisprudencia que lo respalda el “Artículo 16. Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (Constitución Política de Colombia. 1991).

Carbonell (2018) plantea:

Derecho al libre desarrollo de la personalidad. Aspectos que comprende. De la dignidad humana, como derecho fundamental superior reconocido por el orden jurídico mexicano, deriva, entre otros derechos personalísimos, el de todo individuo a elegir en forma libre y autónoma su proyecto de vida. Así, acorde a la doctrina y jurisprudencia comparadas, tal derecho es el reconocimiento del Estado sobre la facultad natural de toda persona a ser individualmente como quiere ser, sin coacción ni controles injustificados, con el fin de cumplir las metas u objetivos que se ha fijado, de acuerdo con sus valores, ideas, expectativas, gustos, etcétera. Por tanto, el libre desarrollo de la personalidad comprende, entre otras expresiones, la libertad de contraer matrimonio o no hacerlo; de procrear hijos y cuántos, o bien, decidir no tenerlos; de escoger su apariencia personal; su profesión o actividad laboral, así como la libre opción sexual, en tanto que todos estos aspectos son parte de la forma en que una persona desea proyectarse y vivir su vida y que, por tanto, sólo a ella corresponde decidir autónomamente.

Como podemos observar en Colombia y en otras regiones existe jurisprudencia suficiente que justifica algunas de las pautas del proyecto **Puedo Ser ... en la Escuela**. Poder ser, expresarse libremente y encontrar en la escuela un espacio seguro. Esto permite que las acciones encaminadas desde el departamento de Orientación, el proyecto PES y la asignatura de Artes desarrollen acciones sustentadas en la elaboración comunicativa de productos tanto gráficos, escriturales, orales y acciones grupales sobre el tema de género. Con esto se propicia y genera un ambiente adecuado para la discusión del contenido y la transformación de la convivencia escolar.

Figura 3. Taller sobre Género.



Fuente. Taller sobre Género realizado dirigido a los estudiantes de ciclo 5, por el docente de Artes y Orientación escolar.

Los y las estudiantes que no participan en el proceso de construcción de los artefactos gráficos, alumnos de grados diferentes a 10° y 11°, tienen la oportunidad de interactuar con los artefactos gráficos mediante la observación, el diálogo y la pregunta. En esa medida, entran en la discusión sobre los elementos de género y diferencia involucrados en la producción gráfica. De una u otra manera se ven involucrados en el acto comunicativo, al tiempo que generan una apropiación sobre género. Así mismo, reconocen el espacio destinado para el artefacto gráfico (los carteles elaborados con la técnica del Lettering) que comunica las diferentes ideas de la investigación de los alumnos del colegio Orlando Fals Borda.

Apropiando conceptos de la comunidad académica

El Colegio Orlando Fals Borda, ubicado en la localidad 5a de Usme, ha buscado estrategias que permitan a los y las estudiantes de los ciclos 3, 4 y 5 apropiarse del concepto de género, a partir del reconocimiento de su cuerpo como medio de expresión y comunicación. El sexo, el género, la imagen y la representación del cuerpo constituyen un primer paso para poder abordar la construcción subjetiva de la imagen corporal. Allí se tienen presentes los imaginarios a partir de la norma social, de las ideas

transmitidas por la cultura en la que estamos inmersos, la influencia de los padres en la elaboración de la identidad de género, y la importancia de la representación del cuerpo mediante metáforas del mismo y en la publicidad, además de preservar a la escuela como un espacio seguro para ser.

Esta es una visión no ajena a los y las estudiantes del Colegio Orlando Fals Borda. En esta época en que la tecnología de la información y la comunicación (TIC), junto con los medios de comunicación masiva repuntan como elementos comunicacionales de la población inundan de publicidad relacionada con los cuerpos y la estética, al tiempo que afectan indirectamente la autoestima, mientras destacan un ideal difícil de mantener justifican en los hombres sus preferencias irreales y mantienen una ideología machista. La misión es entender que no se trata del papel de las mujeres en el mundo, sino de la vida de cada mujer en el mundo. De cómo ellas valoran y son valoradas en cada interacción y faceta de sus vidas.

Al retomar el devenir histórico de lo femenino y lo masculino, es decir la conformación del género en diferentes espacios, la voz de Paula Sibilia presenta esta cadena de sucesos respecto a cómo la realidad del entorno se mezcla con la ficción provista por diferentes medios. Sibilia nos deja ver cómo llegan elementos subjetivos que implican procesos de conceptualización, creación y apropiación de algunos elementos de género, al tiempo que recrean sus roles, su función y su fundamentación en la construcción subjetiva del concepto. Estos se trabajan desde el PES, la asignatura de Artes y el departamento de Orientación.

“A lo largo de la era burguesa, entonces, el arte imitaba a la vida y la vida imitaba al arte. Pero esa creciente ficcionalización de lo real en los diversos medios, así como la gradual naturalización de los códigos del realismo en la ficción, también contribuyeron a cambiar los contornos del mundo y de la realidad misma. Esos recursos de verosimilitud pronto desbordaron páginas impresas de los libros y de los periódicos para invadir las pantallas del cine y de la televisión, y luego empaparían también la vida cotidiana. La realidad de todos nosotros también se ha vuelto realista. Pero ahora, a diferencia de lo que ocurría en el lejano siglo XIX, el arte contemporáneo ya no pretende imitar a la vida. Del mismo modo, la vida actual tampoco anhela imitar esas Artes. En cambio, hoy vemos cómo los medios de comunicación sin pretensiones artísticas están más y más atravesados por los imperativos de lo real, con una proliferación de narrativas e imágenes que retratan la vida tal como es en todos los circuitos de la comunicación. Mientras tanto, la Propia vida

tiende a ficcionalizar recurriendo a códigos mediáticos, especialmente a los recursos dramáticos de los medios audiovisuales, en cuyo uso hemos sido persistentemente alfabetizados a lo largo de las últimas décadas. Sibilia, (2015).

Si bien es cierto que las narrativas, imágenes y representaciones sobre el género en la escuela son producto de múltiples percepciones, el trabajo con ellas debe ser un aporte crítico de cada individuo como eje de trabajo en el proyecto.

Si bien se habla de manera general acerca de la autoestima, es necesario hacer un alto en el camino para atender a aquellas mujeres que sufren o han sufrido episodios de patriarcado y maltrato en sus diversas manifestaciones. Pues no bastan las acciones educativas, laborales y políticas para transformar positivamente la autoestima de las mujeres: es preciso intervenir específicamente. Esto no significa prescindir de esas acciones, ni salir de esos espacios, sino la urgencia de modificar los espacios y lo que ahí sucede. Por eso, desde hace dos décadas, uno de los ejes del trabajo feminista consiste en realizar acciones a favor de la autoestima de las mujeres, en primer término, al promover una nueva conciencia del mundo desde la autoconciencia feminista de la propia individualidad. (Lagarde, 2000, p. 6)

Para todos, la idea no es otra que rediseñar sus cuerpos y hacerlos semejantes al ideal exhibido en los medios de comunicación. Desde la teoría feminista diversas autoras han criticado la utilización del cuerpo de las mujeres como objetos, signos y mercancías en la sociedad actual. Beauvoir (2000) denuncia la manipulación del aspecto físico de la mujer y su utilización como objeto erótico ideal. Es imposible considerar a la mujer exclusivamente como una fuerza productiva: para el hombre es una compañera sexual, una reproductora, un objeto erótico.

Desde los años setenta se han realizado estudios de género que aportan a la construcción de la subjetividad sexuada de las personas en una cultura patriarcal. En el caso de las mujeres, se agudiza en el hecho de que determinadas diferencias de tipo biológico se constituyen además en la excusa para promover las desigualdades y marginaciones de tipo económico, cultural, social y político. Con el objetivo de corregir estas desigualdades, los estudios de género buscan revelar y justificar las razones sociales, económicas, religiosas y culturales que llevaron a dicha diferenciación. Estas son relevantes al momento de informar a los y las

estudiantes creando debates que confluyen en el reconocimiento de la importancia del estudio del género y su multiplicación.

Es necesario continuar avanzando en los estudios de género, a partir de dos argumentos: el primero es el hecho de que determinados modos de sentir, pensar o comportarse de los hombres y de las mujeres no se explican mediante razonamientos de tipo biológico o natural, sino que se apoyan en construcciones sociales que vienen respaldadas por planteamientos de orden cultural y psicológico. De este modo, desde la socialización temprana, niños y niñas incorporan unas pautas de actuación psíquica y social que van permitiendo la conformación de las masculinidades o las feminidades. El segundo argumento que refuerza la necesidad de proseguir en los estudios de género es la constatación de que determinados valores, creencias, conductas o actividades atribuidas a uno u otro sexo se han ido conformando de manera diferente en distintas culturas y en distintos momentos históricos. Sin embargo, en ese proceso dinámico, la subordinación de las mujeres se ha mantenido con el apoyo prestado por determinados discursos: ideológicos, religiosos, científicos y jurídicos.

La anterior argumentación nos lleva a redefinir las estrategias de intervención desde las áreas de Orientación y Artes (Artes como asignatura) del Colegio Orlando Fals Borda. Estas son medio y fin para que los y las estudiantes se apropien de los conceptos y construyan sus propias formas de representar lo femenino y lo masculino desde la base de la igualdad y el respeto por la diferencia de manera subjetiva. Todo ello los sensibiliza acerca de la forma en que la sociedad y los medios han mostrado la representación del cuerpo desde una visión estética y utilitaria.

Estas construcciones están definidas igualmente por la comunicación interpersonal, en la que intervienen tres factores: la identidad personal (cómo te ves a ti mismo), la identidad social (cómo crees que te ven otros) y la identidad ideal (cómo te gustaría verte y que te vieran) ya que su mutua interacción ofrece una idea del comportamiento de los demás y da a conocer sus identidades.

García afirma que “un individuo cree que ha encontrado la realidad, que ha encontrado la verdad. Interpretamos, reaccionamos y nos conducimos como si fuera correcta nuestra visión del mundo y con frecuencia sospechamos que los demás poseen la misma verdad o realidad que tenemos nosotros” (1995, p. 9). Este es un error que puede tener serias consecuencias interpersonales.

Fácilmente nos comportamos respecto a otras personas basándonos en nuestras suposiciones y perspectivas: todo lo que se puede tener es una idea de la verdad, y cada uno tiene la suya.

Finalmente, requerimos hacer el esfuerzo y la reflexión máximos y conscientes de que, al establecer una adecuada comunicación, interactuamos con las identidades del otro y este reconoce las nuestras. El fin último de este reconocimiento es valorar los aprendizajes, sin dar todo por hecho, con la capacidad de abrir la mente a nuevas alternativas, a dejar de ver a hombres y mujeres desde la perspectiva patriarcal y machista, tradicionalmente enseñada.

En el marco del trabajo realizado se hace necesario distinguir entre sexo y género, ya que estos conceptos se derivan de otros más amplios: naturaleza y cultura, con la pretensión de trasladar a las mujeres desde el eterno mundo de la naturaleza, a otro más elaborado: el de la cultura, del cual eran sujeto y objeto al mismo tiempo. El término género se utilizó para detallar la construcción cultural de lo femenino y lo masculino. En el texto ya clásico *La creación del patriarcado*, Lerner (2018, p. 7) define el género como “la construcción social de la conducta que se considera apropiada a los sexos en una sociedad y en un momento”

El concepto de cuerpo y su representación se otorga tanto al mundo femenino como masculino, desde una diversidad de categorías de análisis donde se insertan problemáticas, fantasías, eventos cíclicos, clase, etnia, ética o estética, encarnados en una corporeidad.

Dentro del trabajo realizado se ha retomado la teoría sociológica de Bourdieu que permite dar cuenta de la importancia de la construcción de identidades de grupo, de comunidades de sentido y de clases de personas inmersas siempre en un espacio determinado. Estas se entrecruzan socialmente con otros y dan sentido a las relaciones al conservar y transformar las buenas prácticas en la construcción de esos sentidos. De esta manera, las nociones de individuo y grupo social son incluidas en la noción de campo (estructura relacional) y la de habitus (esquemas incorporados) que se manifiestan a través de las prácticas.

El cuerpo es la más irrefutable objetivación del gusto de clase que se manifiesta de diversas maneras. En primer lugar, en lo que en apariencia parece más natural, esto es, en las dimensiones (volumen, estatura,

peso) y en las formas (redondas o cuadradas, rígidas y flexibles, rectas o curvas) de su conformación visible. Sin embargo, se expresa toda una relación con el cuerpo de mil maneras, esto es, toda una manera de tratar al cuerpo, de cuidarlo, de nutrirlo, de mantenerlo, reveladora de las disposiciones más profundas del habitus (Bourdieu, 2003, p.188).

Un espacio para reflexionar y concluir

La sociedad continúa su curso en tanto día a día surgen nuevas tecnologías, ideas, teorías y grupos a favor o en contra de algo. Los y las estudiantes no son ajenos a dichos cambios sociales, deben aprender a tener una postura crítica. Por lo tanto, el colegio es el que forma personas con criticidad, que valoren y respeten la diferencia, que sepan comunicar sus ideas y argumenten sin agredir al “otro”. Es aquí donde se fundamenta el valor del proyecto **Puedo ser...en la escuela**, ya que favorecemos la interacción del ser con el hacer.

El proyecto no se concibe sólo para el entorno escolar. Se creó para que sirva de soporte a los y las estudiantes en sus diferentes ámbitos. Es la oportunidad de empoderar a las mujeres en torno a sus roles, a su valor como personas y como mujeres, a ver su futuro con perspectiva. Es crear un mundo en el que el hombre se vea y actúe en el universo de las nuevas masculinidades sin sentir que está fuera de la norma o que está faltando a los principios reglados de la sociedad.

Es mostrar que hay formas de llegar a otros a través del arte (en nuestro caso como asignatura). Es dar valor a otras formas de expresión y comunicación.

Este proyecto busca impactar y transformar el entorno escolar, sus relaciones, la forma de comunicarse, la afectividad o autoestima, componente no tan fácil de medir pero que repercute en la vida de los y las estudiantes y en la toma de sus decisiones.

Concluir un proceso anual, es repensarse en el siguiente año, es fomentar nuevas estrategias de acercamiento y desarrollo. Constituye generaciones de ideas que conlleven al cumplimiento del objetivo. El mundo es cambiante y el colegio debe ser dinámico.

Pensando críticamente

El pensamiento crítico es la capacidad manifestada por los seres humanos para analizar y evaluar la información existente respecto a un tema determinado. En la propuesta, este indicador es importante puesto que se trata de incidir en la estructura mental de los y las estudiantes, al naturalizar la conducta crítica frente a los conceptos presentados y establecer como norma la evaluación de la información que llegue a él.

El reconocimiento y la interpretación tanto de la veracidad como del esclarecimiento de la información en el contexto del proyecto implican alcanzar, de manera gradual, una idea justificada de la línea teórica de base e ignorar posibles sesgos externos.

En la construcción de la experiencia y en la argumentación crítica de los conceptos básicos, desde el insumo y la importancia de la comunicación, el área de Artes y los semilleros se vinculan como espacios académicos, dedicados a la producción de nuevas formas de intervención. Desde este marco, nos proponemos indagar los sentidos, tensiones, conflictos y producción de saberes que se ponen en juego en torno a la noción de género, la comunicación, la apropiación y la autoestima.

Se introduce la experiencia desde una perspectiva de acción en la que la comunicación se concibe como fenómeno humano y a la vez herramienta de diálogo, comunión, intercambio y transformación social, frente a la forma de pensar y actuar en torno al concepto de género. Lo que supone un aporte fundamental al desarrollar un proceso crítico en la comunidad educativa, al tiempo que brinda elementos necesarios para construir espacios de apropiación del concepto de base teóricos, sin exclusión y con equidad.

Los procesos desarrollados se ejecutan con la intencionalidad de divulgar que esta apropiación de espacios y del concepto de género no debe ser sesgada para evitar reproducir las prácticas institucionales que excluyen a las mujeres y a todas las formas diversas de vivir la sexualidad, desde el modelo patriarcal en el que estamos inmersos.

El lenguaje que normalmente utiliza y describe nuestra realidad normaliza las formas de comunicación instaurado en la cotidianidad educativa y social; generalmente no se toman en cuenta temas o perfiles como la inclusión y la perspectiva de género.

En el transcurso del proyecto podemos evidenciar cómo las formas de comunicación y expresión de los integrantes de la comunidad educativa han mejorado. Además, se están articulando estos procesos de producción de sentido que preceden a una evolución efectiva, en la perspectiva de género e inclusión, a partir de un discurso con los conceptos de género, autoestima comunicación y apropiación como referencia. Estos, de una u otra manera, ponen a gravitar el proyecto dentro del colegio, en la construcción colectiva de elementos pertinentes para la comunicación cotidiana.

Referencias

- Bourdieu. (2003). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2289>
- Carbonell. (2018) Revista: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/12985/14530>
- De Beauvoir, S. (2000). *El segundo sexo. v. I. Los hechos y los mitos*. Madrid: Cátedra.
- Dussel, I. Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*.
- García, M. (1995). *Comunicación y relaciones interpersonales: tendencias pedagógicas* ISSN 1133-2654, n.2, pp. 2-17.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4, pp. 225-243. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, F. A. (2015). *La imagen en las Artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela*. *Enunciación*, 20(2), pp. 207-221
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf
- Lagarde, M. (2000). *Autoestima y Género*. <http://www.modemmujer.org>

Lerner G. (2018). *El origen del patriarcado*. <https://www.culturamas.es/blog/2018/01/10/gerda-lerner-el-origen-del-patriarcado/>

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. http://www.edumargen.org/docs/curso60-1/unid01/complem02_01.pdf

Yo soy sabiente

Belkis Gimena Briceño Ruiz¹

Resumen

A partir de este momento, usted querido o querida lectora está invitado a conocer diversas y enriquecedoras realidades de los y las “sabientes” en el contexto escolar.

Sabiente

Neologismo creado y expresado por un niño del grado Jardín, de nivel Preescolar. Él se identificó como “sabiente”; luego de superar un reto en la experiencia pedagógica compartida. El pequeño exclamó “soy sabiente” y la maestra enfatizó: “sabio e inteligente” ¿verdad?, y él niño respondió: “y ahora sí mi papá me va a querer más”. Sabiente: ser sabio, inteligente y sintiente.

Encontrarme con los y las sabientes en la escuela, me ha ratificado que la labor investigativa es connatural al docente. Han sido ellos y ellas, quienes me permiten recopilar y analizar críticamente lo que acontece en cada acto de aprendizaje. Solo los y las sabientes permiten confirmar, según dice Fals Borda, cómo al actuar se aprende y a su vez, cómo al aprender se actúa.

Palabras clave: Sabiente, inclusión, escolaridad combinada, aprendizajes.

Orlando Fals Borda, profesor de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, tomó prestado el término “sentipensante” de los campesi-

1 Licenciada en Educación Especial, Especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa, Maestra en Musicoterapia y Candidata a Maestra en Educación. Docente de Primera Infancia de la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño. Localidad Engativá.

nos del municipio de Mompóx, ubicado en el departamento de Bolívar, en la costa Atlántica de nuestro país. Allí fue donde aprendió que el conocimiento anfibio es “sentipensante, el trance prodigioso de pensar sintiendo”. Ahora bien, esta misma cualidad referida a un ser humano, Jaramillo (2012, p. 317) la definiría como “aquella persona que combina en todo lo que hace, razón y pasión, cuerpo y corazón”.

El término describe la forma en que el niño y la niña en etapa preescolar se desenvuelven. Ellos y ellas viven intensamente cada situación, se entregan en cuerpo y alma a los retos que la curiosidad, el asombro, el crecimiento y el desarrollo les proponen y, en ocasiones, imponen. De ahí, que la educación de los y las sabientes en la escuela hoy tenga otras características. Los maestros y maestras trabajamos cada día por la construcción de un currículo emancipador que fomente y favorezca “la comprensión crítica de la realidad social y un compromiso con su transformación” (Espinosa-Gómez, 2014).

Si bien, mucho se ha escrito sobre el desarrollo integral de los niños y las niñas en etapa preescolar; y se han entablado diálogos interdisciplinarios significativos al respecto, los procesos de enseñanza y aprendizaje, en ocasiones, distan de lo que las ciencias de la educación comprenden en este periodo crítico o sensible. Cabe entonces enfatizar, como se cita García (2006), que “el currículo está confeccionado por conocimientos, pero también por sentimientos, emociones y actitudes” (Santos Guerra, 2002, p. 77) y es el ser sabiente, el o la que lo está expresando de infinitas maneras desde los multiversos que habita.

Mi lugar de reflexión

Para contextualizar al lector o lectora, hago una aclaración importante: sería fácil pensar en el lugar con ubicación física y poder señalarlo en un mapa. Pero a lo que hago referencia es al territorio, que ningún mapa puede capturar porque: “el territorio se autoorganiza dinámicamente y permanece gracias al cambio, por lo que todo mapa está condenado a la obsolescencia” (Calvo, 2008, p. 10).

El objetivo que vengo persiguiendo hace un par de años, es resignificar el modelo de Escolaridad Combinada (EC) con la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño de la localidad de

Engativá, para el fortalecimiento de las capacidades de todos y todas en espacios analógicos y digitales, desde la mirada de los y las sabientes.

Este proyecto de investigación es de corte cualitativo y se enmarca en el paradigma crítico-social. Busca la visibilización de las capacidades de los niños y las niñas en permanente interacción con otros y con el contexto, para su transformación inter e intrasubjetiva, y por supuesto de la transformación de su contexto inmediato.

Reflexionar sobre la educación y las dinámicas de la escuela del siglo XXI nos confronta con aquello que nacional e internacionalmente se ha diseñado y espera implementarse desde las políticas, prácticas y culturas. En ese orden de ideas, la educación inclusiva es el gran desafío actual en el mundo entero.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, convocan entre otras cosas a pensar en una educación de calidad con igualdad de género. Nos invita a trabajar -como ciudadanos del mundo, sobre la gran responsabilidad en el cuidado del ambiente y la utilización de las tecnologías asequibles para grupos de personas desfavorecidas con el objetivo de superar las brechas en el ámbito digital.

Cada generación nos identifica como análogos, inmigrantes o nativos digitales y son éstos últimos precisamente los que nos convocan a socializar y disfrutar las herramientas que la tecnología nos ofrece. La educación debe facilitar hoy día, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) sin descuidar su articulación al trabajo analógico.

Claramente las capacidades de los niños y niñas deben estar apoyadas y acompañadas por sus familias y por supuesto por los y las docentes en cada nivel educativo.

La educación para todos y todas o educación inclusiva y de calidad de la que hablan las políticas, se debe traducir en hechos y visibilizarse en las prácticas cotidianas. Me apoyo en este aspecto en Mel Ainscow quien sugiere “Cinco pasos interconectados para avanzar en una dirección más inclusiva”, a saber: Paso 1, tener clara la dirección que quieres tomar; paso 2, utiliza las habilidades y conocimiento existente; paso 3,

desarrollar un lenguaje compartido sobre la práctica; paso 4, promueve el respeto por la diferencia y; paso 5, comparte la responsabilidad en el liderazgo.

Escolaridad Combinada

El término es usado en literatura sobre autismo como aparece en el artículo *Autismo y Educación*:

(...) En el ámbito educativo el debate se ha centrado en si el niño con autismo progresa más y mejor en contextos integrados o en contextos segregados, y suele haber división de opiniones y respuestas a la pregunta de si es mejor o preferible la escuela ordinaria o la escuela especial aunque estas alternativas actualmente son insuficientes tal y como lo demuestran las nuevas modalidades que van surgiendo derivadas de experiencias concretas que se están llevando a cabo en diversos centros de diversas Comunidades Autónomas: escolaridad combinada, aulas estables en centros ordinarios (esta es una de las modalidades que parecen más idóneas en la educación de los niños con autismo)(...) (Crespo, S.F. p.5.).

Para el año 2000, en España, habían surgido nuevas modalidades de atención a las personas con discapacidad, específicamente, personas con autismo. Ellas podían ser escolarizadas en centros ordinarios o escuelas comunes, mientras se garantizará su atención en aulas estables o específicas, lo que en nuestro país son las aulas especializadas inmersas en los colegios regulares, según la Ley General de Educación.

García (2006) define la Escolaridad Combinada como: “modalidad de escolarización doble: el alumno/a acude unos días/sesiones a un Centro Ordinario y otros días/sesiones a un Centro Específico” y también explica el para qué de esta modalidad:

Se realiza para paliar por una parte la “segregación” de los Centros Específicos y, por otra, la falta de profesionales y tratamientos especializados de los Centros Ordinarios. Si los Centro Ordinarios contasen con los recursos suficientes como para atender a la diversidad de alumnado existente no serían necesarios ni los Centros Específicos ni las escolarizaciones combinadas. A fin de cuentas lo que determina que un alumno/a vaya a un Centro Específico en lugar de a uno Ordinario es la necesidad de más ayudas, de más recursos personales, asistenciales, materiales... También se

plantea ante la escasez de Aulas Específicas en Centros Ordinarios. En este contexto, ¿tiene sentido que la administración educativa en nuestro país hable no ya de integración sino de inclusión? Una vez más estamos ante las diferencias entre el discurso y la práctica de la administración. (p. 99)

Domínguez, M. y Aguilera, J. (2006) en el resumen de su artículo *Escolaridad combinada: un modelo de escolaridad para alumnos con discapacidad auditiva*, señala que el documento:

estudia la integración escolar de los niños con discapacidad auditiva. Se plantea como la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, es positiva para el desarrollo cognitivo, académico, social y armónico del alumno. Se describe una experiencia con dos modalidades de escolaridad combinada. En la primera, se explica cómo viene llevándose a cabo la integración de niños sordos que, por circunstancias personales, han podido acceder a la educación desde una edad temprana, compartiendo la escuela ordinaria y el centro específico desde los niveles de educación infantil y primaria. La segunda, se refiere a los alumnos que, por el contrario, han seguido procesos más difíciles, que han exigido su permanencia en el centro específico durante muchos años. Por último, se exponen las valoraciones y conclusiones de dicha experiencia.

Lo anteriormente descrito nos permite tener un panorama sobre las dificultades que tiene la escuela para responder a las necesidades únicas y específicas de las y los estudiantes que acoge. Los autores citados analizan la atención educativa de las personas con discapacidad, pero ello no difiere mucho, lamentablemente, de lo que puede estar viviendo cualquier otro estudiante por su situación o condición en cualquier lugar del mundo.

De 2011 a 2016 implementé en la IED República Bolivariana de Venezuela del Distrito Capital, la metodología de Escolaridad Combinada. Como docente del Aula Exclusiva para Escolares con Autismo y motivada por la posibilidad de aprender juntos “unos y otros”, se ampliaron los espacios y se enriquecieron los ambientes de aprendizaje y los territorios de niños, niñas y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista. Se hacía evidente la participación de todos y todas, dentro y fuera de la escuela en actividades culturales, lúdicas, recreo-deportivas y, por supuesto, pedagógicas apropiándonos de la ciudad de Bogotá como escuela. Esta experiencia, permitió superar los límites de las Aulas Exclusivas para aprender todos de todas en nuestra rica diversidad. De esta forma, el término Escolaridad

Combinada, se resignificaba; ahora no señalaba dos espacios diferentes donde transitan los y las estudiantes, sino, en palabras de Nussbaum, un espacio donde “combinamos nuestras capacidades (Briceño, 2016).

Ahora bien, en la inmensa categoría Aprendizaje, la tecnología también utilizan términos como el “Aprendizaje Combinado” o Blended Learning (B-Learning) presencial -sincrónico o asincrónico - y no presencial, apoyado en el uso de internet para evidenciar otras metodologías de trabajo lideradas desde la escuela. Es importante, entonces, conocer todas las herramientas que nos brinda el uso de las TIC, específicamente los Entornos Personalizados de Aprendizaje (Personal Learning Environments).

Entornos Personalizados de Aprendizaje - PLE

“...es el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”
(Adell y Castañeda, 2010, p. 23)

El diseño y uso de los PLE ha sido muy significativo para los niños, niñas y adolescentes con quienes he implemento la metodología de Escolaridad Combinada. La experiencia ha sido igualmente relevante para el trabajo con familias y con mis compañeros y compañeras docentes.

Los protagonistas de esta apasionante aventura son los y las sabientes, ellos y ellas aportan sus ideas, - y dejo allí en “ideas”, pues me quedo sin calificativo suficiente para describirlas - y yo desde mis capacidades, trato de concretarlas y quedo obviamente en deuda con ellos y ellas.

Hemos abordado diferentes temáticas; todas ellas, obviamente de interés de los y las sabientes. Estas se presentan así:



Figura 1. Entornos personales de aprendizaje.

Enfoque de las Capacidades

“(…) El enfoque de las capacidades insiste en los aspectos materiales de los bienes humanos, al dirigir nuestra atención hacia lo que las personas son realmente capaces de ser y de hacer” (Nussbaum, p. 288).

Martha Nussbaum ha influenciado mi labor docente. Claramente, pensar en el florecimiento de las capacidades de todos y todas mientras se combinan es todo un desafío. Alcanzar este reto exige el concurso de todos los actores en la escuela; y aún antes de ella, los niños y las niñas deben estar en permanente interacción con interlocutores válidos. El enfoque del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner lo explica claramente, somos un imbricado sistema. Como ontosistema que habita microsistemas (familia), inmersos en mesosistemas (escuela, comunidad), influido por exosistemas (tecnología) hasta el macrosistema (referido a la cultura) estamos finamente interconectados. Todo lo que sucede en una parte de este complejo entramado, se ve reflejado en todos los sistemas que lo componen.

Somos capaces de ser y hacer, es decir de reconocer nuestras capacidades, siempre y cuando haya bienestar individual y justicia social. De ahí, que la principal tarea de la escuela sea proveer ese bienestar en todas las dimensiones del ser humano, para de este modo garantizar según Aristóteles que “las funciones de la vida no se vean impedidas y la dignidad de los organismos vivos no sea vulnerada” (ibid., 344).

El componente ético de nuestra labor surge naturalmente. Debemos apalancar, fomentar, facilitar, favorecer y acompañar el florecimiento de las diversas capacidades de los niños, niñas y jóvenes con los que recorreremos día a día el camino de la realización personal y social.

Pensar escuelas otras, hibridar la educación

En este apartado, retomo un fragmento de un artículo que escribí para la revista *Educación y Ciudad* (enero-junio, 2019).

Mi casa estaba ubicada en la “Calle de los Niños”, así fue bautizada por nosotros los niños y niñas de la cuadra. Era la única calle que bloqueaba la movilidad de carros, motos y bicicletas con hermosos tendidos multicolores de camisas, sacos y chaquetas de la talla cuatro a la dieciséis. Fue allí donde viví la situación que marcó mi vida personal y profesional: los niños y niñas de la cuadra nos encontrábamos jugando a las “totiadas”, “ponchados”, “yermis”, etc. En medio de la fuerte algarabía recibí la pelota y de inmediato se hizo un silencio sepulcral. Sentí una mano sobre mi hombro y al voltear a mirar encontré unos hermosos ojos azules; al instante me di cuenta de que era una niña, tenía el cabello rubio y muy alborotado en lo podía, solo emitía sonidos ininteligibles, tal vez porquesu nariz y boca noestaban bien formadas, o porque notenia una adecuada implantación dentaria. La niña estaba feliz, quería jugar, pero para ese momento solo estábamos ella y yo en la “calle de los niños”; mis amigos y amigas se veían “haciendo cocos” por las ventanas y puertas de las casas. Entonces, le di la pelota como indicándole que ahora era su turno de lanzar, pero se escuchó un grito ensordecedor: “¡Noooo, eche-pa’ dentro!”. Vi a la vecina encima de nosotros enfurecida, tomó a la niña por un brazo y la entró a su casa dando un tremendo portazo, casi sacala puerta de su marco. Entre tanto, mis amigos y amigas fueron saliendo de sus escondites y nuevamente estalló la algarabía. No entendí nada, me dirigí a casa y busqué a mi mamá, que estaba planchando. Le conté lo que había pasado y le pregunté qué tenía la niña; mi madre contestó: “Ella es una niña mongólica, está enfermita y por eso no la dejan salir a la calle”. Entonces pregunté: “¿Y no va a la escuela?” Mi madre, con sus ojos fijos en el quiebre del pantalón, siguió en su oficio y me respondió: “No, esos niños no van a la escuela”. Me quedé pensando en todo lo sucedido y, después de un rato, dije a mi madre: “¡Yo quiero ser profesora de esos niños!”. Desde que tenía siete años tenía claro lo que quería hacer cuando fuera grande y gracias a Dios se me concedió (Briceño, 2019).

Han pasado más de cuarenta años desde que viví aquella experiencia, y todavía encuentro personas como mi “vecina”; que ha impedido el florecimiento de las capacidades de ese otro u otra, que mira pasar la vida a través de las pequeñas rendijas de las ventanas o puertas de los cuartos donde aun siguen confinados.

Han pasado más de cuarenta años y Las trampas de la escuela integradora -como se titula el libro de Eduardo de la Vega- aún están puestas. Todavía la escuela y el sistema educativo es trampa para los niños y niñas pobres, en situación de desplazamiento, maltratados, violentados; para los niños y niñas hijos de reinsertados e inmigrantes; para los niños y niñas con orientaciones religiosas diferentes, con dificultades en el aprendizaje y, por supuesto, para los niños y niñas con discapacidad.

Los antiguos circuitos de la segregación, puestos en visibilidad por los renovados discursos pedagógicos, han sido estratégicamente acomodados mientras otros aparecieron para reactualizar el mandato homogeneizador (De la Vega, 2008, p. 53).

La escuela debe innovarse y su impulso pedagógico -parafraseando a Walsh- debe empujar “a pensar desde y al lado de y con una política y una pedagogía vivida radicalmente distintas fundadas en el entramado de la identidad colectiva” (2014, p. 20), que obviamente respeta la riqueza de la diversidad de las identidades personales.

Puig y otros (2007) han escrito sobre la metodología de los proyectos de Aprendizaje Servicio (APS); dicha propuesta innovadora parte de elementos conocidos; como son el servicio voluntario a la comunidad y la transmisión de habilidades, conocimientos y valores que realizan la escuela e instituciones educativas no formales; de esas dos caras “sorprende la originalidad del conjunto y las enormes posibilidades educativas que ofrece” (p.10). El Aprendizaje Servicio es un ejemplo de hibridación de la educación, se resalta el hecho de que la potencia de la propuesta metodológica radica en la combinación de elementos conocidos.

De este modo, la Escolaridad Combinada (EC) logra el mismo efecto de hibridación cuando transforma el concepto de inclusión en aulas protegidas o especializadas, para fortalecer la verdadera educación que en

esencia es inclusiva donde aprendemos todos y todas juntas en nuestras diferencias. La estrategia de Escolaridad Combinada ofrece un amplio repertorio de potencialidades en la Primera Infancia. El encuentro de niños y niñas de grado preescolar con otros de grados superiores tanto de primaria como de bachillerato, fortalece el reconocimiento de unos y otros, la consolidación de aprendizajes en situaciones interactivas auténticas.

Los y las sabientes desarrollan un pensamiento crítico, creativo, autónomo y anima el corelacionamiento provocado por la curiosidad, la incertidumbre y el asombro propios de los niños y niñas en la Primera Infancia quienes colocan su sello personal en cada actividad que realizan sea juego, arte, exploración del medio y por supuesto la literatura.

Logros Alcanzados en la experiencia de Escolaridad Combinada (EC)

Trabajo en red, “en-redarnos”

Se han creado y fortalecido relaciones interdependientes entre Docentes-Docentes, Docentes-Estudiantes, Estudiantes-Estudiantes o entre pares; e incluso en determinados momentos se ha logrado la participación de personas de seguridad y servicios generales en las experiencias pedagógicas propuestas.

Ser prosumidores, “all time”

Creación grupal de cuentos infantiles para lo que hemos llamado la *Antología Literaria de la Primera Infancia*. Aquí los compartimos.

Los niños y las niñas son investigadores naturales, quieren siempre averiguar “cómo funcionan las cosas”. Éstos hermosos cuentos, son el resultado de experiencias de exploración y manipulación de los objetos, de la cocreación de lugares fantásticos y experiencias épicas. Es allí donde la magia y sus múltiples efectos fortalecen el pensamiento científico y fantástico. De la mano con la literatura, gestan grandes narrativas como la que nos ofrecen los siguientes cuentos:

El tornillo de iván



Figura 2 y 3. Antología Literaria de la Primera Infancia.

Iván, el señor que cargaba el imán un día enfermó; una mujer lo ayudó, era su esposa. Ella se llamaba “La Capitana”; se colocó el imán sobre la cabeza, y atraía a todos los carros y hasta el tren que pasaba cerca de las montañas. “La Capitana” tenía mucha fuerza, y todo lo que quedaba pegado al imán se derretía, como el fuego derrite la cera. Así que “La Capitana” decidió hacer un gran tornillo y se lo puso al señor Iván. Desde ese día, él está mucho mejor.

Autoría del cuento:

Niños y niñas del grado Transición. IED Antonio Nariño. 2018

La lechuza rosita renunció



Figura 4. Antología Literaria de la Primera Infancia.

Era la lechuza que cantaba para que los niños hagan silencio. Ahora no tenía voz, estaba viejita y le salían todos los lunares.

Apareció lechuzo Margarito, llegó de unos árboles muy lejanos... de los “Árboles de lechuzas” en el país de la Villa. Margarito escuchó a los niños, ellos estaban haciendo moñas para las niñas.

Entonces apareció la abuela Pinina, les enseñó a hacer balacas con cintas. La abuela Pinina entró en una cueva de osos que hacían almohaditas para los osos bebés, y trajo más cintas que hacían los gusanos de seda que vivían en los huecos de la cueva.

La abuela Pinina encontró en las cintas, una cosa para las lechuzas... ¡polvos mágicos!; que, al sacudir, esta historia llegó a su fin.

Autoría del cuento:

Niños y niñas del grado Transición. IED Antonio Nariño. 2018

El hada de las nieves



Figura 5. Antología Literaria de la Primera Infancia.

Esta es la historia de una hada que tenía alas grandes y hermosas, ella siempre quería ver felices a todos los niños y niñas del mundo. Cuando el hada revoloteaba por todos los lugares, los pequeños se emocionaban al verla porque sus alas lanzaban dulces.

Un día ocurrió que de repente le aparecieron otras alas muy brillantes, parecían oro y diamantes, y de ellas empezaba a caer nieve. Los niños estaban felices y le preguntaron al hada ¿por qué te sale tanta nieve de las alas? Y el hada contestó: Yo soy el hada de las nieves, el hada de la nieve dulce de muchos colores. Yo viajo con el arcoíris por todo el mundo y les regalo a los niños y niñas la nieve dulce del color que quieren.

Soy un hada muy feliz porque veo felices a todos los niños de muchos colores, de todas las partes del mundo.

Autoría del cuento:

Niños y niñas del grado Transición. IED Antonio Nariño. 2018

El reinado de las vocales



Figuras 6 y 7. Antología Literaria de la Primera Infancia.

Un rey inventó las vocales, la reina estaba contenta porque ahora podía contar historias y hacer chistes.

De pronto, el rey se cayó por las escaleras y se desmayó porque se había golpeado la cabeza. Él se había hecho muchos chichones y su corona se había partido en mil pedazos. Entonces la reina muy asustada corrió a levantarlo, él abrió los ojos y le dijo: “Amor, te quiero mucho; yo te amo y me gusta cuando cantas las vocales”. Entonces, la reina le propuso al rey que bailara con ella; él se levantó muy rápidamente y bailaron juntos para siempre y tuvieron cinco hermosos hijos, y los llamaron: a, e, i, o, u.

Autoría del cuento:

Niños y niñas del grado Transición. IED Antonio Nariño. 2018

El rey león



Figuras 8. Antología Literaria de la Primera Infancia.

Había una vez un leoncito chiquito, que cuando lo asustaban rugía para que su padre lo ayudara. El leoncito tiene que aprender a creer en sí mismo. Que la sombra no lo asuste, que un dinosaurio no lo asuste, que las peleas entre papá y mamá no lo asusten.

Así creció muy fuerte y sano y tendrá fuerzas para rugir más fuerte. Un día sintió que lo iban a coger por atrás y giro velozmente como Flash; cuando vio un dinosaurio, lo espanto con su fuerte rugido.

Desde entonces todos los animales del bosque le tienen mucho respeto a leoncito. Pero ahora se llama León, el Rey León.

Autoría del cuento:

Niños y niñas del grado Transición. IED Antonio Nariño. 2019

Granitos de fé



Figuras 9. Antología Literaria de la Primera Infancia.

Esta es la historia de una bruja que hechizó a un cocinero y lo convirtió en rana porque no quería prepararle un conejo a la brasa. La noticia corrió por todo el mundo y un día llegaron diez príncipes de un castillo de Francia, todos tenían espadas plateadas y escudos que les protegían sus cuerpos. Los príncipes enfrentaron a la bruja, con tan mala suerte que ella con su varita mágica gritó; ¡Pollito, pollito, cada principito se va a convertir en un pollito! Y así, hechizó también a los príncipes convirtiéndolos en pollitos.

Allí quedó entonces la rana croando y los pollitos chillando con tanta tristeza por lo que les había sucedido.

A eso de las cuatro de la tarde llegó un ejército de brujas, y tras ellas, apareció una gran Reina. Era muy linda y bondadosa y al ver a los pollitos chillando y a la rana croando sacó de debajo de su capa roja una manotada de granos dorados de maíz que los pollitos comieron rápidamente y al instante se volvieron a convertir en príncipes.

Todo lo que sucedía, lo veía la rana muy asombrada; ella era testigo de los hechizos de la malvada bruja y de la cura de la Reina bondadosa; entonces, empezó a saltar tan alto como pudo hasta llegar junto a ella y le preguntó: ¿Puedes darme de comer para volver a convertirme en un cocinero, por favor? Y la reina le dijo: Si, yo puedo; te daré una porción de zanahoria con manzana y se acabará ese hechizo. La rana abrió la boca y la reina le dio unos granitos naranjas y otros rojos; y al instante la rana se convirtió nuevamente en el cocinero. Él muy agradecido con la Reina, preparó una deliciosa cena para compartir entre todos; pues nadie que tenga su barriga llena, tendrá ganas de pelear. Así todos habitantes de este lugar: brujas, príncipes, el cocinero y la Reina bondadosa, quedaron en Paz.

Cuenta la historia que años después, los príncipes se casaron con las brujas y ya... se amaron.

Autores:

Niños y niñas del grado Transición. IED Antonio Nariño. 2019

Participación en el diseño y publicación de los Entornos Personalizados para el aprendizaje (PLE)

La motivación de niños, niñas, adolescentes y sus familias ha permitido que desde el 2017 a la fecha se alimenten los PLE que abordan temáticas de interés para la comunidad educativa.

Socialización del proyecto

- Estancia Internacional en Madrid (España). Noviembre 2018
- Ponencia en el I Encuentro Nacional de Investigación y VII Encuentro de Investigación de Ciencias de la Educación en la Universidad Externado de Colombia. Mayo 2019
- Participación en el Programa Socioeducativo de educación para la sexualidad. ¿Quiénes habitan en mí?: cuerpos y contextos. Julio 2019
- Selección por convocatoria para apoyo formación posgraduales, actualmente en la Maestría de Educación, línea de Lenguajes y Literaturas de la Universidad Nacional de Colombia. Agosto 2020

Figura 10. Yo soy sabiente.



Fuente. Elaboración Belkis Gimena Briceño Ruiz

Figura 11. Cinco pasos para la inclusión en las escuelas

5 PASOS PARA LA INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS

Paso 1. Ten clara la dirección que quieres tomar

Si no se comparte una idea común sobre la dirección que se pretende tomar, el progreso será más difícil.

Inclusión es un proceso.

Inclusión se refiere a la identificación y supresión de barreros.

Inclusión incluye la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.

Inclusión implica un énfasis particular en aquellos aprendizajes que pueden tener el riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento.

Paso 2. Utiliza las habilidades y el conocimiento existentes

Los profesores que son eficaces en responder a la diversidad de los estudiantes utilizan un amplio abanico de enfoques didácticos, entre los que escogen aquellos que juzgan apropiados para una clase específica.

Los docentes se ayudan unos a otros a mejorar sus habilidades en improvisación.

Esto implica compartir prácticas y trabajar juntos para encontrar los mejores caminos para llegar a los aprendices más difíciles de enseñar.

Paso 3. Desarrolla un lenguaje compartido sobre la práctica

... tener la oportunidad de ver a compañeros en el trabajo es tan crucial para el éxito de los intentos de desarrollar prácticas más inclusivas. Es a través de tales experiencias compartidas como los docentes pueden ayudarse los unos a los otros para expresar lo que hacen en ese momento y definir lo que les gustaría hacer.

Paso 4. Promueve el respeto por la diferencia

No hay un único modelo sobre cómo se muestra una escuela inclusiva. Lo que es común a los altamente inclusivos, sin embargo, es que ellos son lugares de bienvenida y de apoyo a todos sus estudiantes.

Cuando las escuelas tienen éxito al avanzar en una dirección más inclusiva, existe habitualmente un grado de consenso entre los adultos en torno a los valores de respeto por la diferencia y un compromiso de ofrecer a todos los estudiantes el acceso a las oportunidades de aprendizaje.

Paso 5. Comparte la responsabilidad en el liderazgo

Las escuelas con una cultura inclusiva se caracterizan probablemente por la presencia de líderes que están comprometidos con valores inclusivos y con un estilo de liderazgo que anima a los individuos a participar en la toma de decisiones.

Los líderes escolares tiene que ser hábiles para animar los esfuerzos coordinados y sostenidos en torno a la idea de que es difícil cambiar los resultados de los grupos de estudiantes vulnerables salvo que se produzcan cambios en los comportamientos de los adultos.

Documento Atención a la Diversidad de MEL AINSCOW

Adaptado por: Belkis Gimena Briceño Ruiz
Educatora Especial
Especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa
Maestra en Musicoterapia

Fuente. Elaboración Belkis Gimena Briceño Ruiz

Referencias

- Adell y Castañeda. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Editores Marfil.
- Ainscow, M. (2019). *Seminario Retos para la inclusión y equidad en la educación*. Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre. Bogotá, Colombia.
- Asamblea General de la Naciones Unidas. (2015). *Resolución 70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Briceño, B. (2016). *Escolaridad Combinada: una nueva modalidad educativa para la comunidad inclusiva de hoy*. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1700/1670>
- Calvo, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Nueva Mirada Ediciones.
- Crespo (2001). *Actas del III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Instituto Universitario de integración en la Comunidad(INICO). Salamanca, España.
- Domínguez, M. y Aguilera, J. (2006). *Escolaridad combinada: un modelo de escolaridad para alumnos con discapacidad auditiva*. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/35528>
- Espinosa-Gómez, D. (2014). *Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos*. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>.

- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología Sentipensante para América Latina*. México: Clacso.
- García, C. (2006). *Escolarización combinada: ¿una apuesta para paliar las deficiencias del sistema?* <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7787/33194853.pdf?sequence=1>
- Jaramillo Marín, J. (2012). Reseña de Una sociología sentipensante para América Latina (antología), de Orlando Fals Borda. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, n.54, pp. 315-324.
- Puig, J. Batlle, R. Boch, C. Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. <http://educacion.wke.es/agendaonline/Admin/Upload/2816/aprendizaje%20servicio%20muestra.pdf>
- Romero Monserrat (2010). Yo quiero aprender a volar. *Cuadernos de pedagogía*, n.400, pp. 23-25.
- Walsh, C. (2014) Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Año 1, n.1, pp. 17-31.

Capítulo 7
Experiencias que pretenden innovar en la
enseñanza de las ciencias sociales

ALTER-NATIVAS. Construyendo nuestros caminos desde el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales

Hermel Norberto Barrero Cogua¹

Resumen

El Proyecto *ALTER-NATIVAS. Construyendo nuestros caminos desde el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales* se desarrolló en la fase inicial en el Colegio Distrital Hunza IED, de la localidad de Suba entre los años 2012 y 2015. Su segunda etapa se inició en el Colegio El Salitre–Suba IED, en el año 2017 con las y los estudiantes de los cuatro cursos de grado 8°, continuó en 2018 con los mismos grupos en 9° grado, en 2019 con 10°, y se proyecta seguir con ellos en 2020 cuando cursen grado 11°.

Palabras clave: Ciencias sociales, enseñanza-aprendizaje, lectura, escritura, didácticas.

El camino recorrido

En el proceso que finalmente me lleva a tomar la decisión de iniciar este proyecto confluyen y se entrelazan de diferentes maneras y en muy variados ritmos y tonos las incertidumbres, decisiones, tristezas, inquietudes, desilusiones, alegrías, sorpresas y preguntas, entorchadas con los aciertos, logros y aprendizajes generados por las experiencias vividas en diferentes lugares, momentos y circunstancias del **camino recorrido por un**

1 Docente de ciencias sociales. Licenciado en ciencias sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Pedagogía de la lúdica, Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: norbarrero@gmail.com

maestro de ciencias sociales de un colegio público desde hace varios años. Maestro que tiene una historia de vida que marca su ejercicio profesional y determina sus apuestas vitales, como se despliega a continuación.

Es así como, poco tiempo después de haber terminado el bachillerato, se cuenta con la valiosa y enriquecedora oportunidad de tener las primeras experiencias como docente. Se participó en procesos de educación popular en el contexto del trabajo comunitario y del movimiento social en un barrio ubicado en el suroriente de la ciudad y, en los años siguientes, en otros sectores con diferentes comunidades. Estas vivencias iniciales contribuyeron de manera definitiva para que, estando ya en la universidad, decidiera cambiar de carrera y empezara a estudiar la licenciatura de ciencias sociales. Por eso, con frecuencia digo que yo no escogí la educación, sino que la educación me escogió a mí, de lo cual me siento muy agradecido y orgulloso porque, sin haberlo previsto, así decidí el gratificante rumbo que tomó mi vida con el ejercicio de esta profesión.

En ese proceso, y en otros que se dieron más adelante, aparece, se va dibujando y consolidando la inquietud por encontrar las formas de lograr la interpretación, apropiación y aplicación reales y efectivas de los conocimientos que tienen las gentes los que brinda la escuela. Lo anterior con el fin de comprender las dinámicas de la sociedad y encontrar los caminos más adecuados y convenientes para solucionar los problemas de subsistencia de las personas y las familias. Igualmente, aquellos relacionados con el trabajo, organización, expresión y gestión de las comunidades, en especial de las más débiles y necesitadas, para la defensa de sus derechos, con el fin de dignificar sus condiciones de vida y construir una mejor sociedad para todas y todos.

Más adelante, siendo ya estudiante de la licenciatura, me desempeñé durante varios años como docente de ciencias sociales en programas de educación de adultos. En este contexto se empezaron a generar ciertas inquietudes respecto a la forma como las diversas situaciones de la vida social y del trabajo, junto con las dinámicas de vida familiar de las personas, influyen en sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, se dio la vinculación a la educación formal en colegios particulares, de diferentes condiciones socioeconómicas, en los que las inquietudes que se generaron se referían a la forma de dinamizar y poner en juego los elementos de la pedagogía en relación con los procesos mentales, en general, y de aprendizaje de los temas y los conceptos propios de las ciencias sociales, además del manejo de las pautas para orientar el trabajo escolar y los

comportamientos de las y los estudiantes. También, en otros momentos, se presentó la oportunidad de vivir, como docente y como coordinador, la interesante y aleccionadora experiencia de la educación para el trabajo en el sector empresarial. Allí, además de orientar la preparación de algunos trabajadores para la validación de la primaria y el bachillerato, se trabajó en procesos específicos de formación laboral. En ello se hizo necesario reflexionar acerca de la pertinencia y validez de los conocimientos escolares tradicionales y sus posibilidades de aplicación a la solución de problemas prácticos y concretos que se presentan en el día a día de las dinámicas de la producción industrial. Este trabajo sirvió de base para desarrollar alternativas pedagógicas que contribuyeran al adecuado procesamiento, manejo y aplicación de la información a la solución de los problemas del trabajo de operarios con sus procesos y sus máquinas en las plantas de producción.

Posteriormente, se da la vinculación a la educación superior como docente catedrático, proceso que, entre otras ganancias, propició el despliegue del latente interés por la investigación, la cual interpretaba en un comienzo como una herramienta de búsqueda, organización y difusión de información sobre ciertos temas de interés. Más adelante se asumiría como estrategia de construcción del conocimiento y de exploración de sus posibilidades de aplicación para la comprensión y la transformación de las dinámicas que se presentan en los diferentes ámbitos y niveles de desarrollo de la sociedad y sus conexiones con las comunidades y, en especial, con la educación. Recientemente, el trabajo en este nivel se continuó con estudiantes de diferentes carreras y, en especial, en la formación de docentes de ciencias sociales. Con ellos se dieron actividades de reflexión respecto al sentido de la educación en general y, en especial, del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar, en relación con los contextos mediatos e inmediatos de las comunidades.

En otros momentos de este recorrido por la educación, se llevaron a cabo actividades educativas con un colectivo de excombatientes que estaban participando del proceso de reincorporación a la sociedad civil, como producto de los acuerdos de paz logrados entre una organización insurgente y el gobierno nacional. Allí, a partir del reconocimiento de las experiencias de los participantes, sus necesidades, intereses y expectativas, las reflexiones y el trabajo pedagógico se dirigieron a la identificación de las características del contexto y del sentido del proceso de reinserción. Con base en ello, de manera participativa, se delinearon las pautas, procesos, mecanismos y actividades que permitieran y garanti-

zaran de manera adecuada su integración a la vida de las comunidades del entorno. También, en diferentes momentos y con diferentes organizaciones, se participó en procesos educativos de apoyo a mujeres, jóvenes, niña/os y comunidades en condiciones de vulnerabilidad, al tiempo que se colaboraba con diferente tipo de personas en la preparación para la presentación de evaluaciones en varias instituciones. En algunos de estos proyectos se hizo necesaria la elaboración de cartillas como material de apoyo para los procesos que se adelantaban, tarea de la que se obtuvieron muy importantes aprendizajes.

Finalmente, a mediados del año 2000 se da la vinculación a la educación pública a través de la SED. Inicialmente, el enfoque del trabajo que se adelanta es el tradicional, orientado, por una parte, al manejo de información que permita a las y los estudiantes el aprendizaje y la aplicación de los conceptos y los temas propios de la asignatura, a través de la realización de ciertas actividades. Por otra parte, se orienta el manejo de las relaciones interpersonales y el comportamiento de las y los estudiantes en las clases. El paso del tiempo y la vivencia de ciertas situaciones con diferentes grupos de estudiantes y familias generaron algunas inquietudes que llevaron a hacer ejercicios de observación y reflexión acerca de las características de la población estudiantil, sus actitudes, comportamientos y sus necesidades educativas, particularmente en el área de ciencias sociales. Entonces, se retomaron algunos de los cuestionamientos y los aprendizajes construidos en el desarrollo de las experiencias anteriores. Exploré sus posibilidades de adaptación y aplicación a las nuevas condiciones, lo cual, en convergencia con otras situaciones que se comentan más adelante, da lugar al nacimiento de este proyecto.

Retomando la senda y ajustando el rumbo

Como consecuencia de lo anterior, se comienzan a realizar ejercicios de indagación que, con la participación de las y los estudiantes, de otras y otros docentes y con mi observación personal, permitieran identificar las dificultades que presentaban las y los estudiantes en sus actividades escolares, en general, y en el aprendizaje de las ciencias sociales, en particular. Los primeros hallazgos, confirmados y complementados a través de los años, mostraron que algunas y algunos estudiantes: 1. Tienen dificultades en lectura y escritura. 2. Presentan dificultades en la comprensión y aplicación de algunos conceptos. 3. Tienen problemas de atención y/o de comportamiento en las clases. 4. No realizan las ac-

tividades que se les proponen en la clase o para hacer en la casa o no las hacen bien y/o completas. 5. No tienen adecuados hábitos de estudio o de trabajo escolar. 6. Tienen dificultades en el manejo de sus relaciones personales y de sus conflictos. 7. No cuentan con el adecuado acompañamiento familiar. 8. No les interesa el estudio. Ante estas situaciones, se planteó la necesidad de generar propuestas respecto a lo que se debería hacer para que las y los estudiantes pudieran superar las dificultades identificadas. La reflexión sobre lo anterior me condujo a tomar la decisión de poner a andar un proyecto que permitiera darle solución a algunas de las dificultades identificadas y *situaciones para transformar*, como las llama Max-Neef.

En este contexto, como producto del proceso adelantado por esta experiencia desde sus inicios en 2012, su posterior desarrollo y su reciente actualización para el trabajo con las y los estudiantes del Colegio El Salitre-Suba a partir del grado 8° en el año 2017, se han afianzado como *objetivos* el diseño, la construcción, la puesta en práctica, la valoración de los resultados y del impacto, y la consecuente realización de cambios, de actividades, procesos, estrategias y metodologías didácticas, pedagógicas y educativas *alter-nativas*. Es decir, se busca que se fundamenten en el reconocimiento y valoración de las características del *contexto* sociocultural y familiar, de su *sentido* de existencia y de trascendencia. Así mismo, y especialmente, que se basen en las particularidades, necesidades, expectativas e intereses de las y los estudiantes en relación con el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales y de la aplicación a su formación personal o como sujetos sociales y ciudadanos, de tal manera que los ayuden a superar las dificultades identificadas.

Como se explica más adelante, el aspecto que se consideró esencial para el desarrollo de estas alter-nativas es el de la *formación personal* a partir de la realización de diferentes actividades. Entre ellas se encuentran los ejercicios de Respiración-Atención (R-A) para practicar la *autoobservación* a partir de la atención en dirección al desarrollo del *autoconocimiento*, la generación y el fortalecimiento de la *autonomía* de las y los estudiantes. Con base en lo anterior, por su propia iniciativa y con el comprensivo acompañamiento de las y los docentes, podrán avanzar en la superación de las dificultades identificadas. En ese contexto, se han realizado ejercicios mediante los cuales indagamos por las situaciones que las y los estudiantes viven en su cotidianidad y que influyen en su comportamiento y en su rendimiento escolar: qué piensan del estudio, qué les preocupa, qué los motiva y qué temas les interesan. Esta infor-

mación apoya el trabajo en la *formación personal*, dirigido a que se comprometan y participen de mejor manera en sus actividades escolares y en el manejo de sus relaciones personales. Como complemento de lo anterior y en desarrollo de las actividades propias del trabajo escolar de la asignatura, realizamos talleres de cartografía social, iniciación a la investigación participativa, lectura comprensiva -con base en la estrategia *LeCo* creada y desarrollada por el docente-, y juegos como el rompecabezas y “Las casitas”.

¿Por qué *LeCo*? La lectura y la realidad. La actividad que más realizamos y una de las que más influye en nuestros procesos de formación en la vida cotidiana es la de establecer *relaciones* con el entorno biofísico y, en especial, con otras personas, con el propósito de satisfacer nuestras necesidades o *resolver problemas*, lo que logramos, principalmente, por medio del *manejo de información*. En este contexto, una cantidad considerable de la información que manejamos la obtenemos por medio de la *lectura*, lo cual hace que una muy buena parte de su importancia y su valor estén determinados por la forma como contribuye a la *comprensión* de la realidad que expresan los textos escritos referidos a los diferentes aspectos de la vida de la sociedad.

¿Qué es *LeCo*? Es una estrategia que permite mejorar los procesos lectores mediante el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades necesarias para comprender los textos escritos. Se expresa en una serie de actividades que, basadas en el enfoque sistémico y en procesos de deconstrucción y reconstrucción, permiten identificar los elementos del texto, las relaciones que se establecen entre ellos, diferenciar el elemento central, los subordinados y el principio de organización, a partir de lo cual se elaboran los Esquemas Relacionales, con base en los que se pueden reconstruir y explicar los textos. Se puede aplicar a diversos tipos de textos, gráficos, esquemas o diagramas referidos a los temas propios de las ciencias sociales o de las otras asignaturas, contribuyendo de esa manera al desarrollo y al fortalecimiento del pensamiento crítico.

Respecto a la actividad de los *juegos*, se les propone armar un *rompecabezas* que presenta diferentes escenas de la vida de una comunidad: contraste entre una comunidad popular y una con mejores recursos económicos, una marcha por los derechos de las mujeres, la reunión de una comunidad para organizarse y de un grupo religioso, una huelga en una fábrica, una toma que muestra el cultivo y transporte de maíz y actividades artísticas musicales. Se conforman grupos y a cada uno

se le entrega un paquete de fichas, sin darles ninguna instrucción se les sugiere que empiecen. Con anterioridad, a cada paquete se le ha sacado una ficha que se coloca en otro paquete (la ficha perdida); más adelante será necesario buscarla en otro grupo para poder completar su escena. Cada grupo debe armar la escena que le corresponde y, luego, entre todos armar todo el rompecabezas.



Figura 1. Armando el rompecabezas.

Mientras tanto, algunos estudiantes seleccionados al comienzo observan y toman nota de la forma en la que los participantes actúan y se comportan ante diferentes situaciones que genera el juego. Al armar las escenas, los estudiantes deben resolver el problema de qué hacer para armar todo el rompecabezas. Al completarlo, se les pide a los estudiantes que describan las escenas que lo conforman y las comparen con situaciones o experiencias de la vida personal o de la comunidad. Luego, se les propone que elaboren un escrito acerca de la experiencia y su relación con la vida cotidiana, en lo que se refiere a la necesidad de trabajar en equipo sin monopolizar la información (las fichas), asumiendo la actitud de que todos aporten para la solución de los problemas (armar todo el rompecabezas).

En segundo juego, que llamamos *Las casitas*, requiere un espacio amplio donde se informa de su dinámica, se delimita el área en la que se realiza y se designan varios observadores. El docente dice “trasteo, trasteo, trasteo” y los participantes deben caminar en diferentes direcciones por el área establecida, buscando que no se formen parejas o grupos perma-

nentes. Luego, el docente dice “casas” y cada estudiante debe buscar a otro para formar una casa al colocarse frente a frente, levantar los brazos y juntarlos encima de sus cabezas. Si alguien queda sin pareja debe salir del juego y se convierte en observador. De nuevo “trasteo, trasteo...” y después “casas de un habitante”. Allí dos estudiantes forman la casa y otro se ubica entre ellos como habitante de la casa. Una vez más quienes queden por fuera de las casas salen del juego. Luego, teniendo en cuenta el número de participantes, el orientador del juego pedirá que haya trasteo y luego que formen casas de dos, tres, cuatro o cinco habitantes, buscando que queden participantes por fuera de las casas y sean retirados del juego. Esta dinámica hace que los estudiantes se esfuercen por formar parte de una casa evitando que los saquen del juego. Ganan los dos que queden al final.

Se les pide a los estudiantes describir las experiencias; allí presentan las actitudes ventajosas de algunos participantes; el desinterés de otros; la necesidad de estar muy atentos y ser muy ágiles; la agresividad con la que algunos actúan para no dejarse sacar del juego; la manera cómo se favorece a los amigos sacando a los que no lo son.

Los y las estudiantes sintetizaron en una palabra estos juegos: el Rompecabezas lo sintetizaron con la palabra **solidaridad** y Las casitas con la palabra **competencia**.

Estas categorías, su aplicación al análisis de la dinámica social y el uso de la estrategia de los juegos, con sus componentes y variaciones, muestran que existen posibilidades de transformación de las prácticas docentes, de las formas de relación de docentes y estudiantes, de ellos con el conocimiento y con las actividades de aprendizaje – enseñanza.

Es necesario aclarar que con la adopción de la expresión *Alter-Nativas* se pretende retomar la idea de la educación propia, presentada en KANUNKA. *Recorridos de aprendizaje por el territorio Wiwa*. (2014). Asumimos el concepto de alternativas y lo transformamos para expresarlo como *Alter*: otro, otras, y *Nativas*: propias, pertenecientes o relativas al lugar en que se ha nacido. En síntesis: otras-propias, referidas a las didácticas, estrategias, metodologías, actividades y tareas realizadas o propuestas para el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales y la formación personal.

Además, nos referimos a la relación *aprendizaje-enseñanza*, como un bucle (Morin, 1992) en el que ambos componentes se determinan mutuamente. Así mismo, proponemos que el vínculo se enfoque desde el *aprendizaje* y hacia la *enseñanza*, como una forma de expresar el énfasis –inicial y principal- en las características de las y los estudiantes como base de las propuestas y acciones de enseñanza. Una razón adicional radica en que consideramos que los aprendizajes y las enseñanzas deben ser y son recíprocos entre estudiantes y docentes.

Por el nuevo sendero: rutas y pasos

Ahora bien, en desarrollo del proceso, y como mecanismo para darle sentido, coherencia y organización a las actividades, en 2018 con el grado 9º, acordamos continuar con el proyecto teniendo como ejes las acciones de pensamiento y de producción concretas que, según los Estándares Básicos de Competencias propuestos para la asignatura por el MEN (2004, p.10), las y los estudiantes deben realizar: 1. “... *me aproximo al conocimiento como científico-a social*” integrado con 2. “*manejo conocimientos propios de las ciencias sociales*” y con 3. “... *desarrollo compromisos personales y sociales*”. Lo anterior está orientado esencialmente por el énfasis en el componente de los compromisos personales y sociales debido a su directa y estrecha correspondencia con la *formación personal* o como sujetos sociales y ciudadanos.

Con base en lo anterior, además del trabajo específico respecto a los conocimientos propios de las ciencias sociales y de la reflexión acerca de la necesidad de hacer cambios en los comportamientos como expresión de los “compromisos personales y sociales”, acordamos dedicar una hora semanal a los ejercicios de investigación, con base en el enfoque de la Investigación–Acción Participativa propuesto por Orlando Fals Borda. Así, las y los estudiantes empezaron a escribir su autobiografía y a hacer las entrevistas acerca de sus familias: integrantes, características y la historia de su conformación.

En ese mismo sentido, se realizó un taller muy motivador, enriquecedor y productivo: selección del *tema de interés*, a partir de un ejercicio de Respiración-Atención (R-A), que propone a las y los estudiantes pensar en un tema que por alguna razón les guste, les llame la atención, les interese o sobre el que les gustaría tener información, y que luego lo escriban en el cuaderno.

Al hacer el inventario de los temas que seleccionaron, en un comienzo aparecieron las drogas y la sexualidad con un alto porcentaje (como sucede con frecuencia), y especialmente el embarazo. Con altos porcentajes de selección, propusieron también las actividades de su gusto, de práctica habitual y que, en algunos casos, quisieran seguir practicando, como fútbol, básquet, atletismo, gimnasia o patinaje. Así mismo, actividades carácter artístico como dibujo y pintura, música, baile, canto o teatro y, en muy pocos casos, escritura. De esta última selección, se destacan los casos de un chico y una chica que en estos dos últimos años han leído algo de lo que han escrito, en diferentes actividades ante la comunidad educativa. En otro ejercicio, algunas y algunos estudiantes presentaron información sobre la música que les gusta y la razón. Igualmente, surgieron temas como el universo, las estrellas y las galaxias, los ovnis, las pirámides, el sistema solar, la formación de la tierra, los volcanes, el cambio climático, las culturas de la antigüedad, la tecnología, las redes sociales, el cuidado de los animales, entre otros.

Además, algunas y algunos propusieron investigar la situación del país, la política, la pobreza y la riqueza, el desempleo, la corrupción, la guerra en Colombia, la guerrilla y el paramilitarismo y el desplazamiento. En otros casos, propusieron investigar sobre las áreas del conocimiento o las carreras profesionales sobre las que quieren tener más información frente a la posibilidad de estudiarlas posteriormente. Algunas de ellas fueron: ingenierías (en especial, de sistemas y computación), mecánica automotriz, diseño gráfico, economía, finanzas, educación física o pre-escolar, gastronomía o medicina.

Una vez seleccionado el tema, las y los estudiantes le deben aplicar el *ejercicio de planeación estratégica* con base en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué?: Tema.
2. ¿Por qué?: Justificación.
3. ¿Para qué?: Objetivo.
4. ¿Quién, con quién y/o para quién?: Responsables, participantes y/o beneficiarios.
5. ¿Dónde?: Lugar.
6. ¿Cuándo o durante qué periodo?: Tiempo.
7. ¿Cómo?: Metodología, estrategias.
8. ¿Con qué?: Recursos.
9. ¿Resultados? Evaluación y/o seguimiento.

Para la realización de esta planeación las y los estudiantes buscaron información en diferentes medios, la seleccionaron, la organizaron, la procesaron y la presentaron. Como resultado de este trabajo, varios estudiantes han manifestado su utilidad. Entre ellos, vale la pena mencionar a dos niñas que han expresado que, como producto de estos ejercicios, decidieron estudiar medicina, de la que han procesado abundante información y que les gustaría mucho ejercer. Otro estudiante de grado 9º, empezó a tomar cursos libres por internet en una universidad porque quiere estudiar geología.

Por otra parte, como desarrollo y aplicación de los temas de historia de Colombia trabajados en clase, empezaron a hacer las *entrevistas* a familiares y/o conocidos acerca de sus experiencias o conocimientos respecto a sucesos como la muerte de Gaitán, el Bogotazo, la época de la violencia, la guerra y el desplazamiento en épocas recientes, o de eventos importantes en los últimos años. Otro ejercicio que se integró recientemente a este trabajo consiste en la búsqueda y presentación de la *noticia de la semana* (preferiblemente sobre temas relacionados con las ciencias sociales), complementado en 2018 con el trabajo de investigación sobre el proceso electoral para la presidencia de la república, las campañas, los candidatos, sus partidos y sus programas de gobierno. Actualmente, las y los estudiantes están realizando este ejercicio respecto a las campañas electorales del 2019, en especial la elección de alcalde en Bogotá.

En este contexto en general y, con las oscilaciones propias de las dinámicas escolares, se han evidenciado cambios favorables en la mayoría de las y los estudiantes, en la actitud y en el comportamiento durante las clases, como mayor interés por las actividades que se proponen para el aprendizaje. Lo anterior se puede verificar en más y mejores asimilación, comprensión y aplicación de algunos procesos (como los de lectura comprensiva, por ejemplo). En consecuencia, se evidencia la obtención de mejores resultados, en especial, por parte de algunas y algunos estudiantes comprometidos más estrechamente con la propuesta. Por otra parte, se han dado dinámicas relacionales y pedagógicas que han contribuido al mejor conocimiento entre ellas y ellos conmigo. Esto ha generado ambientes de aprendizaje más agradables y favorables, con más confianza, factor fundamental que ha disminuido algunas de las tensiones previas y a mejorar los procesos de formación, de relación personal y, por consiguiente, de aprendizaje.

¿Y cómo fue que llegamos aquí?

Los antecedentes inmediatos del proyecto se encuentran en una experiencia adelantada en el Colegio Hunza IED, de la localidad de Suba a partir del año 2.012 con los grados 6° y 7°, la cual se continuó en 2013 con 7° y 8°, en 2014 con 8° y 9° y en 2015, nuevamente con 6° y 7°. El proyecto se inició al evidenciar el poco interés de las y los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias sociales, sus resultados académicos, sus comportamientos y sus dificultades en el manejo de los conflictos. A comienzos de 2012, el proceso se activó debido a mi participación en un proyecto que el Comité para la Democratización de la Informática (*CDI*), de origen brasilero y de presencia internacional, le ofreció al colegio con el fin de preparar, a las y los docentes interesados en el manejo y uso de las TICs para aplicarlas a nuestro trabajo, con un enfoque de inclusión, de manera particular. Este último aspecto llamó mi atención y me generó algunas inquietudes respecto a las posibilidades de atender las dificultades y problemas que evidenciaban alguna/os de mis estudiantes en su trabajo escolar y en sus comportamientos.

Sumado a lo anterior, el inicio del proyecto estuvo motivado de manera decisiva por el trabajo compartido con el colectivo *Escuela Itinerante* con quienes nos venimos reuniendo cada 15 días desde comienzos de 2009. Este es un proyecto coordinado por el Centro de Investigación y Formación en Educación *CIFE* de la Universidad de los Andes y liderado por el profesor Alejandro Sanz de Santamaría, docente de esa Universidad, con el apoyo principal de Amparo Muriel, docente del Distrito. El proyecto contribuye a consolidar grupos de docentes de colegios públicos y privados comprometidos con la tarea esencial de mejorar continuamente su formación personal y la de cada uno de sus estudiantes. Como producto del trabajo realizado empecé a plantearme preguntas respecto a mi trabajo como docente y a algunas situaciones que veía en el desarrollo de mis clases y que me generaban inquietudes, cierta inconformidad y malestar.

Una situación que desató los cambios que introduje en mi trabajo desde 2011, fue conocer los planteamientos del profesor Alejandro (algunos de los cuales expone en el documento *Reflexiones sobre la dimensión formativa de la educación*, del 2007) como aquel referido a las dos dimensiones que impacta la educación: la cognitiva y la formativa, "... hoy hay deficiencias muy severas y generalizadas en la parte formativa de la educación..." y que "... estas deficiencias están generando grandes

males sociales que es urgente atender...” (p.1). Esto asumido como base para plantear que la educación atienda la necesidad de formación personal con mayor énfasis. En otro momento señala que “... una de las razones por las cuales a los estudiantes no les interesan las propuestas que les hacemos desde la escuela tiene que ver con que éstas no se refieren a sus vidas y, en especial, a lo que podríamos llamar “su mundo interno”. (p. 7). La búsqueda de una salida o solución a mis incertidumbres, inquietudes y malestares apoyada en estas reflexiones fue determinante en la reorientación de mis clases, en particular de los procesos y ejercicios de evaluación. Especialmente, en algunos de los cambios en cuanto a mi actitud con las y los estudiantes y mi forma de relacionarme con ellos y ellas en mi trabajo como docente que se comenzaron a dar en esa época -y que aún hoy se encuentran en camino y en proceso-. De manera decisiva, se sumó a lo anterior el continuo acompañamiento y apoyo de la profesora Amparo Muriel quien, a través de sus testimonios y especialmente de un escrito sobre una de sus interesantes experiencias, nos demostró la importancia de atender la dimensión formativa de la educación, y verificó la pertinencia y validez de la siguiente afirmación del profesor Sanz de S.:

“Cuando se atiende adecuadamente en el salón de clase la dimensión formativa de la educación, el estudiante obtiene siempre, por su propia cuenta, todo lo que necesita en la dimensión cognoscitiva. Lo hace porque él mismo descubre que esta es su responsabilidad” (2007, p. 21).

¿Y los compañeros y las compañeras de viaje?

Poco a poco, muy lentamente y en forma intermitente, empecé a reorientar mi trabajo cotidiano. Empezaron a surgir preguntas, que antes no se habían manifestado, acerca de quiénes eran las y los estudiantes con los que compartíamos la jornada escolar, las problemáticas que vivían en su cotidianidad personal, familiar o con sus amigos, las razones por las que se les presentaban los problemas que tenían en el colegio y las dificultades que vivían en relación con las actividades escolares, particularmente con el aprendizaje de las ciencias sociales. La idea en ese momento era empezar a reconocer sus particularidades, condiciones de vida, dificultades, limitaciones, así como sus capacidades y posibilidades.

Lo anterior se expresó cuando, durante la clase, empezamos a realizar algunas actividades en las que identificaban las problemáticas que vivían, sus intereses o molestias, así como sus preocupaciones, temores y

sufrimientos o motivos de alegría, sueños y aspiraciones, a partir de un ejercicio de R-A. Luego se les proponía escribir y se encontraron afirmaciones respecto a lo que las y los hace sentir mal o les preocupa, como las siguientes: “(...) siento que estoy defraudando a mis padres y siento que ellos se merecen lo mejor, siempre lo han dado todo por mí”. Un estudiante escribe que “(...) algunas veces siento que mis papás no me comprenden y eso me molesta, me da mal genio, también me molesta la gente que es muy creída y deshonesta.” Otro dice: “Me preocupa un tío que ahorita tiene lesionada una rodilla y para curarlo necesita cirugía, pero no le han dado la autorización.” Otro expresa: “Me preocupa que cerca de mi casa o en el parque hay muchas personas por las noches vendiendo marihuana (...)”. Uno más afirma: “Me preocupa que mi papá está muy enfermo y que yo sé que en cualquier momento se me muere (...)”. Otro comenta: “Me preocupa la situación económica de mi casa porque mi papá está sin trabajo hace varios meses y mi mamá es la que está sosteniéndonos a nosotros (...)” Y en relación con el estudio dicen, entre muchas otras cosas: “Me preocupa mucho y todo el tiempo es mi mayor lío: mi estudio.” O plantean que: “Me preocupa haberme tirado 9 materias.” También dicen: “Me preocupa no poder pasar el año y que mi familia se sienta desilusionada por mis resultados en el año.” Y afirman: “Me preocupa que no me alcance el tiempo para ponerme juicioso y recuperar las materias faltantes. Me preocupa que no mejore mi responsabilidad, pues es uno de los mayores defectos que tengo, acompañados con la pereza.”

De lo que han escrito por ahora destacamos aquello que les preocupa o les molesta pues, por lo general, es poco conocido por las y los docentes y familiares y, con frecuencia, afecta tanto el trabajo escolar como los comportamientos de las y los estudiantes de manera importante. Creemos que este es un valioso campo de exploración, investigación y trabajo conjunto del colegio con las y los estudiantes y sus familias.

Cambiando el paso y el recorrido

Trabajos como el anterior condujeron a la transformación progresiva de las clases y a la incorporación de algunos ejercicios diferentes a los habituales. Ejemplo de ello, la investigación aplicada a identificar las características de su comunidad en recorridos por los alrededores del colegio y apoyados en la cartografía social, la escritura y socialización de las autobiografías, y entrevistas a sus familiares para reconstruir sus historias, junto con algunos juegos como estrategias pedagógicas. Producto de lo

anterior, fue la reducción progresiva del trabajo específico en contenidos disciplinares de las ciencias sociales, junto con el aumento de actividades y ejercicios de reflexión acerca de la vida de las y los estudiantes y sus relaciones con los temas trabajados, las problemáticas sociales observadas en los contextos mediato e inmediatos especialmente en su actividad escolar.

De igual manera comencé a hacer algunas modificaciones a los procesos de evaluación, una de las cuestiones que más se me dificultó y que más me demoré en cambiar. Estos se volvieron menos rígidos, más dinámicos, vivenciales y participativos con la inclusión de actividades como dramatizaciones o bailes. El hecho de que el componente actitudinal o formativo ahora se considerara de mayor importancia en relación con el cognitivo y el procedimental derivó en cambios en la evaluación. Comencé a realizar cambios en los procesos y las actividades de aprendizaje-enseñanza de los contenidos, en especial en el uso de la metodología LeCo de lectura comprensiva, que redundaron en mejores resultados en los aprendizajes y, por lo tanto, en las evaluaciones. También se modificó el trabajo en relación con la memorización de información o de datos, conceptos o ideas. Se reorientaron las actividades hacia el desarrollo de las competencias básicas expresadas en las acciones interpretativa, argumentativa y propositiva a partir del reconocimiento, la comprensión y la aplicación de la información de algunos conceptos o ideas, por medio de la realización de talleres de falso-verdadero, completar espacios, apareamiento y otros, así como del trabajo con preguntas tipo *Saber* apoyadas en el texto.

También he disminuido el número de tareas y trabajos para la evaluación en el componente procedimental, y algunos de ellos se realizan, socializan y corrigen en la clase. Además, se han aumentado el valor y la importancia del componente actitudinal tanto en el proceso como en el resultado de cada periodo y del año, expresado en ejercicios de autoevaluación de las y los estudiantes. Por otra parte, los espacios que posibilitan conocer más y mejor las dinámicas e inquietudes personales de las y los estudiantes, es decir, reconocerlos como personas, más que como estudiantes, han generado cambios en la percepción sobre ellas y ellos en general. De manera especial, se han generado situaciones que permiten hablar más con aquellas y aquellos que presentan diferente tipo de dificultades, como sabiamente dice el profesor Alejandro Sanz de Santamaría, escucharlos sin juzgarlos para comprenderlos y ayudarles. Esto ha producido acciones y procesos interesantes en el aspecto evaluativo.

Al inicio de 2012 empieza un trabajo de construcción del plan de estudios de ciencias sociales con la participación de las y los estudiantes. Se indagó por su percepción sobre las ciencias sociales y su utilidad, las experiencias positivas y negativas que habían tenido en su aprendizaje, sus dificultades, molestias, gustos y temas que quisieran aprender, las actividades preferidas y las posibilidades de uso de las TIC. De allí resultó la creación del blog <http://hunzasociales.blogspot.com/>, que lamentablemente no tuvo continuidad por diversas razones, y de un correo electrónico para compartir la información con las y los estudiantes. Existe una presentación del proyecto en su etapa inicial, realizado con la participación de las y los estudiantes en el vínculo: http://www.youtube.com/watch?v=_l-jAMhklWw.

Una importante repercusión del trabajo anterior es el *Programa de Formación para el Mejoramiento Escolar*. Empezamos a desarrollarlo por sugerencia y con el apoyo de la profesora Amparo Muriel, ante los no satisfactorios resultados obtenidos por las y los estudiantes en los procesos de evaluación y las dificultades convivenciales. Este programa inició en mayo de 2013 con un grupo proveniente de diferentes cursos, los sábados de 8.00 a.m. a 10:00 a.m., y con la participación voluntaria de las y los estudiantes interesados. Posteriormente, la participación se amplió a dos grupos hasta las 12:00 del día. El programa continuó hasta finales de 2014. La principal característica de esta experiencia fue que la mayoría de los participantes eran estudiantes con problemas académicos y de convivencia, principal componente del trabajo realizado con resultados muy interesantes y gratificantes. En ese proyecto se encuentran algunas de las bases del trabajo actual.

Uno de los resultados más gratificantes de este programa es la mejora en el rendimiento académico y el comportamiento de la mayoría de las y los participantes en el colegio. Otro aspecto para resaltar es que algunos de las y los asistentes iniciales, pertenecientes a los cursos de 6° a 9° pidieron que se les permitiera llevar a sus hermanas y hermanos de cursos en primaria, después de las primeras sesiones. con una muy interesante participación de los chicos y chicas.

Uno de los productos más destacados de este trabajo se expresa en que una de las niñas participantes, perteneciente a mi curso (7° en ese año), evaluada y diagnosticada con déficit cognitivo y dificultades de apren-

dizaje, se vinculó al programa y al año siguiente fue una de las mejores del curso y ocupó el cuarto puesto en los resultados académicos finales. Su hermana, una de las estudiantes de 5° de primaria con más llamados de atención por su comportamiento, se vinculó después del inicio. Cuando llegó manifestó que tenía problemas con sus compañeros de curso porque la molestaban diciéndole cosas que la ofendían mucho, ante lo cual ella los agredía físicamente. Al terminar el proceso el año siguiente, presentaba cambios muy importantes y favorables en su actitud y su comportamiento. Igualmente está el caso de una niña que había sido cambiada de curso por mal comportamiento, quien se vinculó al programa y se convirtió en monitora del programa en muy poco tiempo y por iniciativa propia y logró cambios muy favorables tanto en sus resultados académicos como en su comportamiento.

Del origen del viaje y sus caminos

En 2017 orienté las clases de ciencias sociales con los cursos del grado 8° en el Colegio El Salitre-Suba. El colegio se encuentra en el cerro de La Conejera, en el cruce de la calle 170 con la carrea 92, vía que sirve de salida para Cota y Chía. La mayor parte de la población corresponde a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Durante este proceso se pusieron en evidencia las dificultades de algunas y algunos estudiantes en el aprendizaje de la asignatura y ciertos comportamientos que se podrían considerar inapropiados, en forma parecida a lo sucedido en el Colegio Hunza. Estas situaciones me generaron cierta inquietud y algo de malestar, y me llevaron a tomar la decisión de hacer algo al respecto.

En 2018, ante la persistencia de las dificultades detectadas, establecimos como componentes fundamentales para el desarrollo de la asignatura: 1. Los conocimientos propios de las ciencias sociales; 2. La investigación como estrategia de aprendizaje, y 3. Los compromisos personales y sociales. Igualmente, se planteó la necesidad de *relacionar* estos elementos entre sí y con nuestra *formación personal*, o formación como sujetos sociales y ciudadanos. Entonces, se asumió el enfoque alternativo de reconstrucción participativa del plan de estudios en el que, además de las propuestas del MEN y del docente, las y los estudiantes sugirieron temas y actividades. Los temas se canalizaron, inicialmente, a través de la realización del proyecto de investigación desde el enfoque de la Investigación-Acción Participativa.

Por otra parte, la necesidad de mejorar los procesos de comprensión, apropiación y aplicación de los conceptos de las ciencias sociales nos condujo a trabajar con *LeCo*, metodología de *Lectura Comprensiva* basada en el enfoque sistémico y en procesos de deconstrucción y reconstrucción. Creé esta metodología hace varios años y se ha aplicado en esta última etapa al procesamiento de diferente tipo de textos en los talleres de los temas propios del curso y a evaluaciones tipo Saber ICFES que realicé. Lo anterior se complementa con la aplicación de *LeCo* a la Declaración Universal de Derechos Humanos y la búsqueda, selección, registro y socialización de *la noticia de la semana* cuyo contenido, preferiblemente, debe estar relacionado con los ámbitos de las ciencias sociales.

Respecto a los compromisos personales y sociales se han realizado actividades con base en ejercicios de **R**espiración–**A**tención (R-A), escritura y socialización de las problemáticas de la vida cotidiana en los ámbitos personal, familiar, escolar, comunitario y social y su relación con los conceptos y procesos propios de las ciencias sociales. Por otra parte, se han realizado algunas modificaciones en las pautas, procesos y mecanismos de evaluación, y se han generado actividades y ambientes a la vez más flexibles, vivenciales y comprometidos.

El propósito de los cambios realizados y las acciones adelantadas ha sido construir desde, con y para las y los estudiantes procedimientos y herramientas que les permitan identificar sus dificultades y las causas de estas de forma personal y, preferiblemente, autónoma, para generar mecanismos y acciones concretos que les permitan superarlas.

Del camino y los caminantes

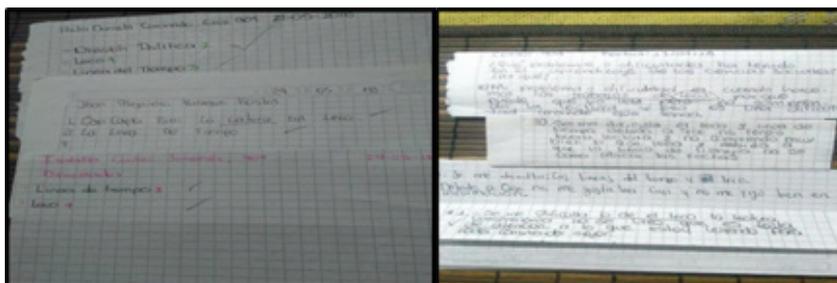
Se hizo una lluvia de ideas y se elaboró una lista detallada de las dificultades y situaciones relacionadas que viven las y los estudiantes, tomando como fundamento el proceso previamente descrito, en especial la relación del aprendizaje de las ciencias sociales y la formación personal. Con base en ellas se estableció el problema, para luego identificar las causas principales y los efectos más importantes.

A partir de la metodología del árbol analítico de problemas se identificó el problema central en las dificultades académicas y convivenciales que presentan las y los estudiantes de grado 9° del Colegio El Salitre–Suba en el aprendizaje de las ciencias sociales y la relación con su formación

personal. Esto se evidencia de manera concreta en sus limitaciones comprensión, apropiación, manejo y uso de los conceptos básicos de las ciencias sociales en relación con el contexto y en la aplicación práctica a su formación como personas o como sujetos sociales. La manifestación más visible y preocupante de esas dificultades está en los insatisfactorios resultados académicos y convivenciales obtenidos por algunas y algunos estudiantes del grado 9° en esta asignatura, según del trabajo realizado para lograr los propósitos en la asignatura y en su formación personal.

Los resultados académicos no satisfactorios de algunas y algunos estudiantes están estrechamente relacionados, en primer lugar, con la no realización de las actividades propuestas en las clases o para realizar en casa. Estas actividades corresponden a la sensibilización, acercamiento o introducción a los temas, o como desarrollo y aplicación de lo realizado en clase y, por lo tanto, como estrategia necesaria para lograr y consolidar los aprendizajes propuestos. Esta situación se presenta debido a que no tienen hábitos adecuados de estudio y de trabajo escolar; a causa de la falta de acompañamiento familiar adecuado, entre otras razones, aunque de manera importante.

Por medio de diferentes ejercicios realizados el año anterior y en el curso del presente, se ha evidenciado la confluencia de dos componentes con las dificultades de aprendizaje detectadas: 1. Las limitaciones en la comprensión de lectura en general, en diferentes niveles como el literal, la paráfrasis y el inferencial. 2. Las limitaciones en la comprensión de los textos trabajados respecto a los conceptos básicos de las ciencias sociales, como consecuencia de lo anterior, con el agravante de que desconocen completamente un grupo de ellos, en algunas oportunidades. Evidencia de lo anterior son las voces recogidas de las y los estudiantes de los diferentes cursos en el diálogo propuesto en el que la mayoría manifiesta que la dificultad en las clases de Ciencias sociales es la comprensión de lectura de los textos que desarrollan algunos de los temas, en primer lugar y de manera predominante. En segundo lugar, identifican el trabajo con las líneas de tiempo, en particular las relacionadas con la ubicación de fechas y de hechos históricos.



Figuras 2 y 3. Testimonios de estudiantes sobre las dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales.

Refieren como las causas de estas dificultades no hacer las tareas o los ejercicios propuestos, porque les da pereza o porque no entienden los temas trabajados, esto último –dicen- debido a que no prestan suficiente atención en las clases.

Encontramos que esto último está estrechamente relacionado con las actitudes de apatía y desinterés y los comportamientos inapropiados de algunas y algunos estudiantes en las clases de ciencias sociales. Es necesario decir que es allí donde se ponen en escena las configuraciones estrictamente personales o individuales, construidas a través del tiempo, en particular en el ámbito de la familia. Dichas configuraciones están entrecruzadas con las formas de ser, hacer y relacionarse propias de las diferentes comunidades o colectivos sociales, incorporadas y adoptadas por ellos en el contexto grupal y, particularmente, en sus diferentes formas de expresión en el ámbito escolar, en nuestro caso.

En las dificultades ya mencionadas se pueden encontrar algunas de las razones por las que esas y esos estudiantes (a quienes les cuesta trabajo comprender lo que leen y lo que deben hacer o que, sencillamente -por la razón que sea- no han realizado ciertas actividades de preparación y de fortalecimiento y comprensión de los temas trabajados) no participan en el trabajo propuesto y que, por el contrario, manifiestan un claro desinterés y apatía por las actividades, o que tengan comportamientos que impiden el desarrollo de las clases. Sin embargo, considero que las explicaciones de esas actitudes y comportamientos no se limitan de mayor peso a la comprensión de lectura o a la no realización de las actividades propuestas. Creo que el análisis de las características particulares producto de la formación personal de las y los estudiantes, en el marco

de las situaciones de la vida familiar y del contexto comunitario y social puede contribuir de mejor manera a explicar cómo se generan.

Las situaciones mencionadas y, más aún, que en algunos casos se presenten de manera continua y repetida sin cambios o actitudes que evidencien el interés de las y los estudiantes por transformarlas positivamente tienen que ver, en primera instancia, con rasgos de carácter muy personal. Estos se encuentran asociados al acompañamiento familiar, en ocasiones muy escaso y, en otras, inexistente. Lo anterior se ha podido constatar con diferentes estudiantes que han comentado que cuando llegan a sus casas no hay un adulto que los reciba o los acompañe, ya sea porque la madre o el padre están trabajando, o porque la persona a cargo es la abuela, el abuelo u alguien otra persona que, con cierta frecuencia, no puede acompañarlos en el trabajo escolar.

Finalmente, un factor fundamental relacionado tiene que ver con lo que plantea el profesor Sanz de Santamaría (2006) (...) una de las razones por las cuales a los estudiantes no les interesan las propuestas que les hacemos desde la escuela tiene que ver con que éstas no se refieren a sus vidas y, en especial, a lo que podríamos llamar ‘su mundo interno’ (p. 7). Creo que aquí se encuentra una causa y una explicación confirmada en el aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a la formación personal, que amerita una cuidadosa reflexión.

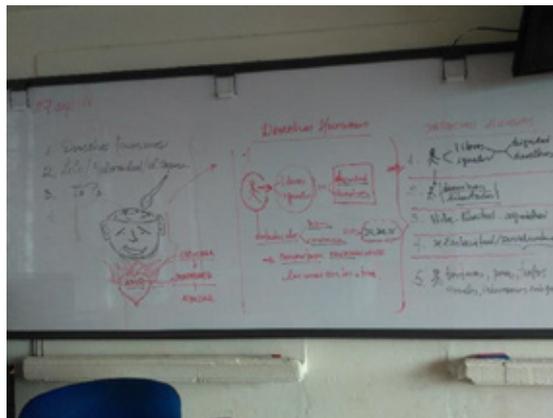


Figura 3. Notas de clase de Derechos Humanos.



Figura 4. Notas de clase de Geografía de Colombia y proyecto.

Para trazar la ruta

La pregunta que se refiere al problema que dio origen al proyecto es la siguiente: ¿Qué alternativas pedagógicas y didácticas es necesario diseñar e implementar para que las y los estudiantes del grado 9° del Colegio El Salitre–Suba superen las dificultades presentadas en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal?

¿Para dónde vamos?

Generar alternativas pedagógicas y didácticas que contribuyan a que estudiantes del grado 9° del Colegio El Salitre–Suba superen las dificultades que presentan en relación con el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal.

Estaciones

- Caracterizar las dificultades presentadas por estudiantes de grado 9° del Colegio El Salitre–Suba en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal.
- Identificar las causas de las dificultades presentadas por estudiantes de grado 9° del Colegio El Salitre–Suba en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal.

- Diseñar, aplicar y evaluar las alternativas pedagógicas y didácticas que contribuyan a que estudiantes de grado 9° del Colegio El Salitre-Suba superen las dificultades evidenciadas en relación con los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal.

Referentes conceptuales

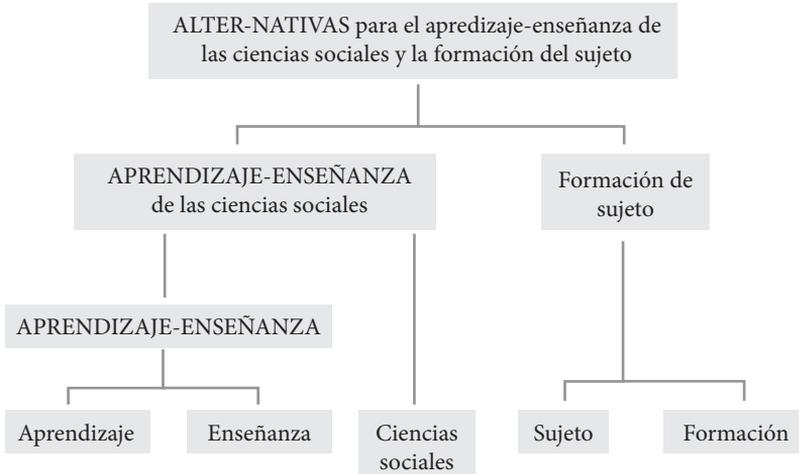
“... la educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de lo disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad”.

Michel Foucault

Se llegó al estado actual de la reflexión luego de haber transitado un largo, azaroso, interesante y enriquecedor camino que se inició hace varios años con la enseñanza de las ciencias sociales centrada en lo informativo, conceptual o teórico. Continuó con la indagación sobre los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. Siguió con preguntas acerca de las posibilidades de la aplicación concreta y práctica de los conocimientos adquiridos y, después, sobre la validez y pertinencia productiva y social de los aprendizajes obtenidos. Recientemente, llegó a la necesidad de conocer mejor a mis estudiantes, sus particularidades, sus condiciones de vida y la incidencia de estos factores en su actividad escolar y, en particular, las implicaciones en el aprendizaje-enseñanza de la asignatura.

Se abordan, entonces, los conceptos de ciencias sociales, aprendizaje y enseñanza, formación personal o de sujetos sociales y alternativas pedagógicas, agrupados en los siguientes campos temáticos: 1. El aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar. 2. La formación personal (o de sujeto) y el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar y 3. La generación de alternativas para el aprendizaje enseñanza de las ciencias sociales y la formación personal de las y los estudiantes en el ámbito escolar.

Esquema de conceptos



El aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar.

Las ciencias sociales que se aprenden-enseñan en las escuelas de nuestro país se han construido sobre la confluencia de la configuración y constitución de las ciencias sociales y de las normas y pautas referidas a su enseñanza en el medio escolar.

Respecto a la configuración de las ciencias sociales se aborda el documento *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*, coordinado por Inmanuel Wallerstein (2006). Se complementa con los *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales en la educación básica* del Ministerio de Educación Nacional (2002) y el texto *Acerca de la naturaleza de las ciencias sociales*, de Estanislao Zuleta (1999).

Se inicia en el siglo XVI bajo la influencia de los paradigmas de las ciencias naturales. Más adelante, desde mediados de los siglos XVIII y durante el siglo XIX, se da su mayor estructuración y luego –segunda mitad del siglo XX– se da la apertura hacia otras posibilidades de desarrollo (MEN, 2002: 19-23). El nuevo ordenamiento territorial, económico y político producido por la terminación de la Segunda Guerra Mundial, genera la necesidad de reorientar el análisis de los procesos mundiales en relación con la estructuración organizacional de las ciencias sociales (Wallerstein, 2006). El autor hace énfasis, entre otros pro-

blemas, en la superación de las separaciones artificiales erigidas entre lo político, lo económico y lo sociocultural. Además, señala la importancia del análisis histórico local, muy localizado, (p. 71) perspectiva en la que, en parte, está orientada nuestra propuesta.

En el caso de nuestro país, las transformaciones vividas en los años 70 a 90 produjeron reflexiones que enriquecieron el debate en las ciencias sociales y contribuyeron a darle sustento a los movimientos sociales y la actividad política desde la investigación, la educación y el estudio de la historia, entre otras áreas de interés. Se destaca el trabajo de Estanislao Zuleta sobre la configuración de las ciencias sociales, su epistemología y su método, que enriquece y actualiza la mirada sobre ellas, su apertura y la flexibilización, al señalar su carácter interdisciplinario.

Por otra parte, es de resaltar la propuesta de la *investigación-acción* de Orlando Fals Borda presentada en el *Simposio Mundial sobre Investigación y Análisis Científico* en abril de 1977 en Cartagena. Su principal controversia inicial se refiere a “(...) la significación política del conocimiento social.” (Molano, 1978, XXI). Veinte años después, en 1997, con la participación de 40 países, se llevó a cabo el 8° Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa en el que se presentan desarrollos de la IAP en los más variados escenarios del mundo. (Fundación FES, 1997). Por otra parte, respecto a la dinámica social y política relacionada con la educación, se da el Movimiento Pedagógico cuya producción de mayor trascendencia se concentra en los aportes hechos a la Ley General de Educación de 1994. En relación con el estudio de la Historia, se publica el Manual de Historia de Colombia (1979) el cual, debido a sus características, se convierte en obra de obligatoria consulta.

En cuanto a las *normas y pautas* para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, su principio orientador se encuentra en la *Constitución Política de Colombia* (1991) que plantea el derecho a la educación. Éste se desarrolla en la *Ley General de Educación* (MEN, 1994) y, para el caso de la asignatura que nos interesa, se particulariza en los *Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales* (MEN, 2002), expresados y especificados en los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* (MEN, 2004).

En este contexto, se parte de que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (...)” y que “(...) formará al colombiano en el respeto de los derechos humanos, a la paz

y a la democracia (...)" (CPC, 1.991, Art 67). Además, la Ley General de Educación, en el Artículo 1, afirma que es "(...) un proceso de formación permanente, personal, cultural y social". Por otra parte, los Lineamientos señalan como uno de los fines y objetivos de la educación que "(...) se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y deberes." Y, para subrayar, respecto a los educandos: "(...) que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas." (MEN, 2002, p.30). De igual forma, en el artículo 5, plantea como uno de los fines de la educación el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica.

Es de destacar, que 7 de los 13 fines (No 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 11), se refieren a temas específicos y propios de las ciencias sociales y, en especial, a su aspecto formativo. Las pautas descritas se condensan, según los *Lineamientos* (p. 30-31), en los siguientes objetivos para la enseñanza de las ciencias sociales: "1. Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado – presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-. 2. Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo. 3. Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes. 4. Propender para que las y los ciudadanos *se construyan como sujetos en y para la vida*. [Resaltado nuestro] 5. Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que planten la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. De acuerdo con los Estándares (MEN, 2.004) lo anterior se concreta en las siguientes "(...) acciones de pensamiento y de producción concretas que los estudiantes deben realizar": 1. "(...) me aproximo al conocimiento como científico-a social" integrada con 2. "(...) manejo conocimientos propios de las ciencias sociales" y con 3. "(...) desarrollo compromisos personales y sociales." Como ya se mencionó, esta última acción, es el eje y principal componente que sustenta nuestra propuesta, expresada en términos de la formación personal integrada a las otras dos acciones.

La formación personal (o de sujeto) y el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar

Para el desarrollo de esta categoría, se toma como base lo que plantea Sanz de S. en el artículo *Reflexiones sobre el aspecto formativo de la educación*

(2.007) acerca de la necesidad de enfatizar en la formación personal de las y los estudiantes en la escuela y, en especial, cuando dice: “Hoy creo que todo proceso de formación personal consiste, esencialmente, en acceder al terreno del Ser.” (2.007, p. 6). Implica considerar como un componente esencial del proceso de aprendizaje-enseñanza la acción de la subjetividad o lo que el profesor Sanz de S. llama “el modo de ser de cada uno” (2007, p. 9) y, por tanto, la perspectiva de la formación del sujeto en la cotidianidad de la vida social en relación con el estudio de las ciencias sociales en la cotidianidad de la escuela. Lo anterior en concordancia con lo propuesto por M. Foucault en *Hermenéutica del sujeto* (1994) respecto a la “práctica de sí” (discurso o comportamiento) y el “conócete a ti mismo” o el “ocúpate de ti mismo”.

Considero que esta perspectiva permitiría producir un cambio importante en el enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Podría expresarse en la práctica cotidiana de la autoobservación como estrategia de reconocimiento del otro a partir del conocimiento de sí mismo y para la formación y constitución del sujeto en la experiencia del cuidado del otro.

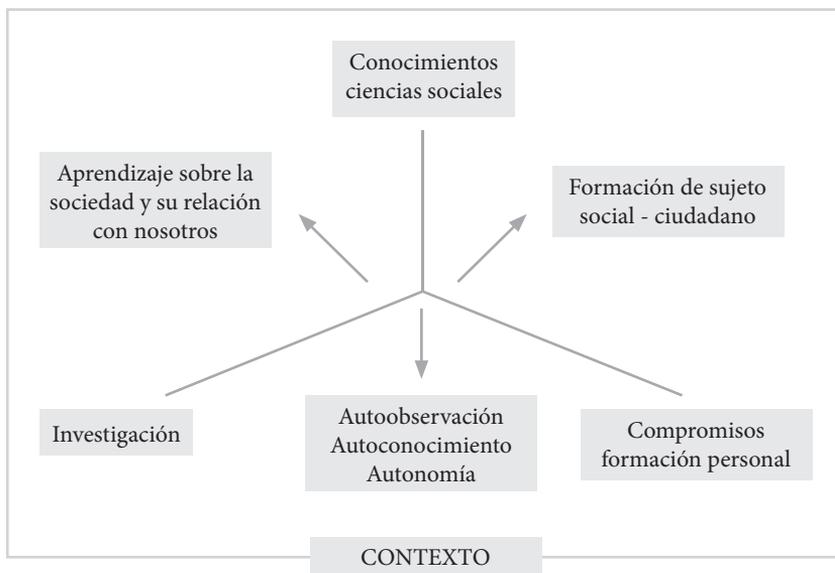
Lo anterior se complementa con Touraine quien en la *Crítica de la modernidad* (1993) y en *¿Podremos vivir juntos?* (2000) se refiere a la acción del sujeto con el propósito de convertirse en actor de su propia existencia y generador de su libertad, en el contexto en el que actúa. Además, Hugo Zemelman en *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. (2002) subraya la necesidad de la contextualización histórica y social del sujeto como posibilidad de su formación y su transformación. Mientras que Edgar Morín en *La noción del sujeto* (1994) y en *La mente bien ordenada* (2001) se refiere al sujeto como un sistema que incluye en forma totalizante e integradora sus diferentes dimensiones. Como complemento de lo anterior, está la caracterización que hace Gadamer respecto a la “formación o *bildung*” que incluye “(...) el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma (...)”. Señala que la categoría de formación es la que le proporciona el soporte y el sentido a la acción del sujeto en la medida que a través de ella se consolida la constitución de este (*Verdad y método*, 1991, p. 38).

La generación de alternativas para el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales y la formación personal de las y los estudiantes en el ámbito escolar

Esta categoría se fundamenta en los nuevos aportes epistemológicos en ciencias sociales expuestos en los *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica*. (MEN, 2002: 42), complementados con lo que plantean Jairo Gómez en *La construcción del conocimiento social en la escuela.*, (2004), respecto al significado de la epistemología de las ciencias sociales y Carretero en *La enseñanza de las ciencias sociales* (1989). Además, está la expresión de experiencias alternativas propuestas en el texto *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. (IDEP, 2004) y en el artículo *La pedagogía de la desesperanza. Educar en Las cruces*. (Parra, 1986).

La propuesta de generar alternativas para el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales se fundamenta, en primer lugar, en la afirmación de Carretero (1989) de que “En la enseñanza de las ciencias sociales, como en la de cualquier otra disciplina, es necesario tener en cuenta tres tipos de cuestiones. A saber: las disciplinares, las psicológicas y las didácticas.” Con esa base, se asume la perspectiva interpretativa o histórico hermenéutica de la investigación social en la que “(...) se agrupan diferentes posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas tales como la hermenéutica, la fenomenología, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la etnografía interpretativa: todas ellas cuestionan los postulados del positivismo y destacan el carácter intersubjetivo de la vida social.” Para esa perspectiva “(...) el papel de las ciencias sociales no es tanto la explicación causal de los hechos, como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus protagonistas.” (Lineamientos, p. 43-44), lo cual corresponde con el sentido que pretendemos darle a nuestra propuesta. En relación con lo anterior, Jairo Gómez, después de decir que las ciencias sociales y su pedagogía son “(...) un proyecto en permanente reformulación metodológica y redefinición conceptual (...)” agrega que un significado de la epistemología de las ciencias sociales consiste en “Establecer las relaciones entre el conocimiento cotidiano (social), el conocimiento científico (las ciencias sociales) y el conocimiento escolar (curricular e institucional.)”. (2004, p. 14). Esto permite orientar y facilitar la relación de la epistemología de las ciencias sociales con la pedagogía y, en particular, con su didáctica.

Figura 6. Elaboración propia



En segundo lugar, la propuesta se basa en el reconocimiento e incorporación de la subjetividad o la comprensión del mundo de lo subjetivo y su relación con el conocimiento, con la vida social y con el desarrollo de los procesos educativos en el seno de la escuela. (Lineamientos, p.43). En esa dirección, enfatizamos en la noción de sujeto como una “autonomía relacional”, en consonancia con Morin (1994) quien subraya el papel de “la vida cotidiana, la incertidumbre y el riesgo”, a diferencia de la certeza y la seguridad de la ciencia clásica, desde la cual se desconocía y negaba al sujeto. Al respecto y en relación con el problema central que nos interesa, se retoma la siguiente hipótesis:

La condición estructural más importante y significativa que ha llevado a que los procesos educativos creen y reproduzcan en los estudiantes los modos de ser individuales que están en el trasfondo de los problemas sociales más graves que tenemos hoy -de los cuales la violencia y la corrupción son, quizás, los síntomas más reveladores-, es la desaparición del *profesor* y el *estudiante* como sujetos en las relaciones docentes que ellos mismos construyen y desarrollan (Sanz de Santamaría, 2007, p. 7).

Por otra parte, el libro *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. (IDEP, 2004) recoge una serie de

experiencias de gran interés pedagógico en relación con nuevos e innovadores enfoques en la construcción de conocimiento desde las ciencias sociales en la perspectiva de una “ruptura de lo convencional”. Es notoria la presencia de los conceptos de contexto y de cotidianidad en las experiencias presentadas. En una dirección similar está el artículo *La pedagogía de la desesperanza. Educar en Las cruces*, que “intenta esclarecer algunos aspectos de las relaciones sociales que se dan en el seno de barrios marginales urbanos (...)” (Parra, 1986, p.1). Examina las relaciones entre la comunidad y la escuela, el tiempo y la cultura escolar, la marginalidad y el trabajo infantil, como base para proponer una pedagogía de lo lúdico para la enseñanza de las ciencias sociales.

Sobre el pensamiento crítico

Las dinámicas socioculturales que se presentan en la escuela permiten la expresión de las concepciones que cultivamos acerca de la sociedad y la educación, que -en general- se reúnen en tres grandes vertientes: una asociada a lo tradicional y clásico, otra referida a la modernización y la renovación, y otra que desde la crítica del sistema plantea su transformación. (Mejía, 2011, p. 56). En esta última perspectiva se enmarca la propuesta del pensamiento crítico.

Algunas de las definiciones dadas sobre el pensamiento crítico tradicional (Glaser, 1941) coinciden en conceptos como: proceso, intelectual, habilidad, análisis, razonamientos, reflexión, sintetizar, actitud, experiencias, información, conocimiento, métodos, lógica, habilidad, evaluar, indagación, aplicar, problemas, y otros semejantes que nos conducen al terreno del conocimiento, la información y la solución de problemas. Frente a lo anterior Max-Neef (1991) plantea que “(...) hemos cometido en forma sistemática (...) un error, y ese error consiste en que hemos supuesto implícita o explícitamente, que describir más explicar es igual a comprender y lo que yo quisiera manifestarles es que comprender es otra cosa (...)”, para agregar que “(...) en el mundo del comprender no hay problemas, hay transformaciones de las cuales somos parte y de las cuales no nos podemos desligar.” Desde ese horizonte se perfila un segundo enfoque del pensamiento crítico, más comprometido con la comprensión que con el conocimiento y la información. Con esa mirada abordamos el despliegue de la pedagogía crítica.

Se trata, entonces, de una pedagogía que nos involucre a todos los habitantes de la escuela en la búsqueda personal, colectiva y comprometida

de las transformaciones necesarias, tanto del conocimiento como de su aplicación concreta a las acciones sociales necesarias y válidas, lo cual significa “(...) pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro (...)” (Ramírez, 2008, p. 109) que parta del reconocimiento de cada una/o como sujeto social y ciudadana/o en sus particularidades y desde sus contextos inmediatos en relación con sus comunidades y la sociedad en su conjunto.

Las reflexiones y actividades presentadas en el proyecto alter-nativas se alinderan con el pensamiento y la pedagogía crítica en la medida en que, además de proponerse recurrir a una variedad de actividades que tienen en cuenta las particularidades, expectativas y necesidades de las y los estudiantes, y que dinamicen de diferentes maneras los procesos de aprendizaje-enseñanza, lo hace enfocado en lo que considera lo más importante de la propuesta: su *formación personal* como sujetos sociales y/o ciudadanos.

Con el paso del tiempo, tanto estudiantes como docente hemos ido asumiendo de una manera distinta nuestras actividades y, en especial, nuestras relaciones. Todo esto, a partir de los ejercicios de atención-respiración dirigidos a desarrollar y fortalecer la autoobservación, el autoconocimiento y la autonomía. Para complementar, el trabajo de investigación y su relación con los conceptos básicos de las ciencias sociales debe dirigirse a fortalecer el cumplimiento de nuestros compromisos, tanto en nuestras cotidianidades particulares y sociales, como en su vínculo con la cotidianidad de la escuela.

Algo de lo que encontramos en el camino

En primer lugar, y como elemento esencial y decisivo respecto a las razones (dificultades) que dieron origen a este viaje, se encuentra el hecho de que en el ámbito de la escuela tanto docentes como estudiantes desaparecen como sujetos. Por lo general, sus relaciones se limitan, son determinadas o son intermediadas, por una parte, por la forma como cada cual se vincula con los conocimientos propios de las asignaturas y, por otra parte, por sus actitudes y comportamientos respecto a los códigos que los regulan. Lo anterior es importante por los efectos que tiene sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza de las diferentes asignaturas, como es el caso de las ciencias sociales.

Por lo tanto, las alter-nativas que se desarrollen para el aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales deben partir de la necesidad de la recons-

trucción y presencia de las subjetividades tanto de estudiantes como de docentes a través del replanteamiento y la reelaboración de sus pautas y formas de relación interpersonal, y de ellos con el conocimiento y sus formas de construcción y agenciamiento.

Aunque se evidencian algunos avances y saludables transformaciones en el enfoque pedagógico y su expresión en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, aún es considerable la proporción de docentes que se mantienen en el campo de los conceptos, las fuerzas y las dinámicas tradicionales.

Lo anterior genera la necesidad de replantear los propósitos, contenidos, las metodologías y las formas de expresión de la didáctica en general y, en particular para el tema que nos ocupa, del aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar.

Referencias

Carretero, M. y otros. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Visor.

Equipo de Postgrado en enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. (1998). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. En: Educación y cultura. *Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)*, n.47, Bogotá.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la piqueta.

Fundación FES. (1997). *Congreso de Convergencia. Resúmenes*. Bogotá: Centro de publicaciones Fundación FES – Restrepo Barco.

Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gómez, J. H. (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP. (2004). *Rutas Pedagógicas en Ciencias Sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Bogotá D.C. (1986). *Ciencias Sociales, Marco general*. Propuesta Programa Curricular. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Molano, A. (1978). *Naturaleza y límites de esta introducción*. En *Crítica y política en Ciencias Sociales. El debate teoría y práctica*. Bogotá: Editorial Punta de lanza.
- Morin, E. (1994). *La noción de sujeto. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanz de S., A. (2007). *Reflexiones sobre el aspecto formativo de la educación*. En Galeras, No 12. Facultad de Administración. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy.
- Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Wallerstein, I. (1995). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI. 2006.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.
- Zuleta, E. (1999). *Acerca de la naturaleza de las ciencias sociales*. Bogotá D.C.: Ediciones Contravía.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Este libro reúne 19 experiencias que continúan el acompañamiento en la fundamentación, desarrollo y estructuración de estrategias de tipo pedagógico y didáctico dentro de la ruta sentipensante en el *Nivel II: Experiencias en desarrollo*. Igualmente, en estas experiencias se hace una ampliación de referentes, técnicas e instrumentos para recoger información de los 19 textos presentados. De tal manera, estas experiencias son fruto de este acompañamiento que ha realizado el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, que servirán de base y referente para seguir aportando en la configuración y consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica, así como en la conformación de colectivos y redes de maestros y maestras.