



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# El desafío de “ir juntos”... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro

TOMO 2



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
**MEJOR**  
**PARA TODOS**

EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico



S E R I E  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

**El desafío de “ir juntos”...**  
**una experiencia de acompañamiento pedagógico**  
**para el reconocimiento del saber del maestro**

**TOMO 2**

**AUTORES**

Luz Dary Barreto	Yesmi Pinzón Castañeda
Juan Carlos Mora	María Alexandra Poveda Poveda
Luis Neva	Egnan Yesid Álvarez Cruz
María Luisa Niño	Constanza Piñeros Herrera
María Stella Pardo	Diana Marcela Delgado Micán
Alba Luz Pineda	Yulieth Nayive Romero Rincón
Yenny Constanza Marentes Ochoa	Nelsy Barreto Salamanca
Diana Constanza Torres Ortega	Joan Manuel Pérez Pérez
Julie Lorena López Cantillo	María del Pilar Cáceres de López
María Ximena Rivera Pinzón	Carmen Sofía Pérez Acevedo
Caren Viviana Rubiano Barriga	Ana Milena Pinzón Suárez
Blanca Patricia Rojas Baracaldo	Nubia Esperanza González Vizcaino
Miryam Janeth Chacón Ruiz	Wilson Fernando García Castellanos
Christian Giovanni Gómez Gómez	

# El desafío de “ir juntos”...

## una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro

TOMO 2

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN  
Bogotá Mejor para Todos

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

© Autores

Luz Dary Barreto, Juan Carlos Mora, Luis Neva, María Luisa Niño, María Stella Pardo, Alba Luz Pineda, Yenny Constanza Marentes Ochoa, Diana Constanza Torres Ortega, Julie Lorena López Cantillo, María Ximena Rivera Pinzón, Caren Viviana Rubiano Barriga, Blanca Patricia Rojas Baracaldo, Miryam Janeth Chacón Ruiz, Christian Giovanni Gómez Gómez, Yesmi Pinzón Castañeda, María Alexandra Poveda Poveda, Egnan Yesid Álvarez Cruz, Constanza Piñeros Herrera, Diana Marcela Delgado Micán, Yulieth Nayive Romero Rincón, Nelsy Barreto Salamanca, Joan Manuel Pérez Pérez, María del Pilar Cáceres de López, Carmen Sofía Pérez Acevedo, Ana Milena Pinzón Suárez, Nubia Esperanza González Vizcaino, Wilson Fernando García Castellanos

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Martha Ligia Cuevas Mendoza Miguel Mauricio Bernal Escobar
Responsable Académica	Edwin Ferley Ortiz Morales
Coordinación editorial	Luisa Fernanda Acuña B. Diana María Prada Romero

ISBN Obra Completa digital	978-958-8780-81-8
ISBN Volumen digital	978-958-8780-83-2
ISBN Obra Completa impreso	978-958-8780-78-8
ISBN Volumen impreso	978-958-8780-80-1

Primera edición	Año 2018
Ejemplares	500
Edición, corrección y diseño	Taller de Edición • Rocca* S. A. S.
Impresión	Secretaría General - Imprenta Distrital

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

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

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Bogotá, D. C. - Colombia  
Impreso en Colombia

# Contenido

INTRODUCCIÓN	7
<b>CAPÍTULO 5.</b>	
<b>EXPERIENCIAS DE SISTEMATIZACIÓN</b>	
LA TULPA EDUCATIVA DEL TERRITORIO SUR BACATÁ, COMUNIDAD DE SABER PEDAGÓGICO, CRÍTICO Y EMANCIPADOR	11
LUZ DARY BARRETO JUAN CARLOS MORA LUIS NEVA MARÍA LUISA NIÑO MARÍA STELLA PARDO ALBA LUZ PINEDA	
LA ESCUELA FORMA MEJORES PERSONAS. UNA EXPERIENCIA FUNDAMENTADA EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO	35
YENNY CONSTANZA MARENTES OCHOA DIANA CONSTANZA TORRES ORTEGA	
TRAS CUATRO AÑOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA	75
JULIE LORENA LÓPEZ CANTILLO MARÍA XIMENA RIVERA PINZÓN CAREN VIVIANA RUBIANO BARRIGA	

UN COLEGIO RURAL QUE APRENDE: REFLEXIONA,  
ACTÚA Y SE TRANSFORMA DESDE LOS PROYECTOS DE AULA 103

BLANCA PATRICIA ROJAS BARACALDO  
MIRYAM JANETH CHACÓN RUIZ  
CHRISTIAN GIOVANNY GÓMEZ GÓMEZ  
YESMI PINZÓN CASTAÑEDA  
MARÍA ALEXANDRA POVEDA POVEDA  
EGNAN YESID ÁLVAREZ CRUZ  
CONSTANZA PIÑEROS HERRERA  
DIANA MARCELA DELGADO MICÁN  
YULIETH NAYIVE ROMERO RINCÓN  
NELSY BARRETO SALAMANCA

SUEÑA Y VUELA CON TU IMAGINACIÓN 147

JOAN MANUEL PÉREZ PÉREZ  
MARÍA DEL PILAR CÁCERES DE LÓPEZ  
CARMEN SOFÍA PÉREZ ACEVEDO

“CHE Y UNA CASITA DE SOLUCIONES PARA  
LA SANA CONVIVENCIA Y EL APOYO MUTUO” 163

ANA MILENA PINZÓN SUÁREZ

LA ESCUELA: ¿UNA FÁBRICA DE PREGUNTAS?  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN EN EL AULA 191

NUBIA ESPERANZA GONZÁLEZ VIZCAINO  
WILSON FERNANDO GARCÍA CASTELLANOS

# Introducción

En el contexto del Plan de Desarrollo 2016-2020 “Bogotá Mejor para Todos”, se señala que “Bogotá es entendida como una ciudad educadora, en la que todos los ciudadanos son agentes educadores y todos los espacios pueden ser escenarios pedagógicos para el aprendizaje”. Una ciudad educadora tiene como centro el conocimiento e inspira aprendizaje, formas y lenguajes para reconocernos, para reencontrarnos; los espacios para el aprendizaje son entendidos como espacios para la vida, en los que se posibilita la investigación y la innovación para vivir mejor, para reinventarnos como ciudad, una ciudad mejor para todos.

En este marco, las estrategias a desarrollar contribuirán al fortalecimiento de las competencias básicas, ciudadanas y socio-emocionales y a los aprendizajes para la vida de todos los estudiantes, lo cual se logrará a través de la implementación de un modelo integral, que está sustentado en la confluencia de los siguientes elementos básicos que determinan las condiciones para una educación de calidad: Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa, uso del tiempo escolar y jornada única, fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con énfasis en el mejoramiento institucional desde el componente pedagógico-académico, atención educativa desde el enfoque diferencial, competencias para el ciudadano de hoy, desarrollo integral de la educación media y evaluación para transformar y mejorar (SED, 2016).

Considerando que el reconocimiento de los docentes y directivos docentes como actores fundamentales del proceso formativo de los estudiantes, es un aspecto básico sustancial para el mejoramiento de la calidad de la educación, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), emprenderá acciones para el fortalecimiento de las licenciaturas y el acompañamiento a los docentes nóveles, la creación de la Red de Innovación del Maestro y el fomento a la innovación

educativa. Esta red comprenderá acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes, que responderán a sus necesidades, a las del contexto local en el cual desempeñan su labor y, especialmente, a la transformación de las prácticas de aula que permitan el mejoramiento de las competencias básicas y las capacidades requeridas en todos los niveles y etapas del ciclo de vida de los estudiantes.

De igual forma, la red de maestros potenciará el aprendizaje grupal, fortaleciendo el liderazgo del rector y de los docentes a partir de sus experiencias en el aula, contando siempre con apoyo de pares y centrado en la autoevaluación y construcción de un plan de mejora. Más de once mil maestros participarán en los diferentes programas de formación desarrollados en el marco de la Red de Innovación al Maestro, incluyendo estudios post graduales a nivel nacional y pasantías a nivel internacional en universidades de alta calidad. Además, en el marco de la red se construirán Nodos de Innovación de Maestros, que serán escenarios físicos donde se promoverá el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos claves para el acompañamiento entre pares.

En el marco de estas acciones emprendidas por la SED para avanzar en el reconocimiento de los docentes y directivos docentes del Distrito Capital como actores fundamentales del proceso educativo, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se constituye en un aliado estratégico en la creación de la Red de Innovación al Maestro y el fomento a la innovación educativa, a través de acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes.

En este contexto, es importante recordar que el IDEP tiene como misión institucional “Producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico, mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa para avanzar en el propósito de ciudad de hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir en la construcción de saberes”. En este sentido, postula objetivos específicos que permiten garantizar el cumplimiento de su misión, uno de ellos hace referencia a “Reconocer y promover saberes y prácticas pedagógicas generadas por colectivos de docentes que contribuyan a la transformación de la escuela, al fortalecimiento de sus relaciones con la familia, la comunidad, la ciudad y la región” (IDEP, 2017).

En consecuencia, el IDEP viene desarrollando un proyecto de inversión 1079 denominado “Investigación e innovación para el fortalecimiento de las



comunidades de saber y de práctica pedagógica”, que se propone adelantar estudios que garanticen la producción de conocimiento relacionado con las comunidades de saber y práctica, por una parte, y el fortalecimiento y despliegue de acciones relacionadas con estrategias como el acompañamiento *in situ*, movilidad de colectivos de maestros a nivel distrital y regional, apoyo a experiencias y redes pedagógicas, pasantías, comisiones y prácticas de maestros en estudios desarrollados por el IDEP, por la otra.

Este proyecto de inversión orienta y define el alcance del componente dos “Comunidades de saber y práctica pedagógica” que encamina sus acciones a la construcción de un “Programa de pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa”, en el que se retoman las experiencias del IDEP en el acompañamiento *in situ* a un número importante de experiencias. En el marco de este programa emerge un estudio orientado a diseñar, implementar y validar las mediaciones y formas de interacción que posibiliten la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica, como un proceso de largo aliento que busca empoderar a maestras, maestros y directivos docentes, a través de acciones de acompañamiento en tres niveles (iniciativas de proyecto, experiencias en desarrollo y experiencias para sistematizar).

Dentro de las acciones de acompañamiento contempladas en los tres niveles mencionados, se ubican los aportes de este texto, orientados a socializar y visibilizar los documentos realizados por los maestros y maestras en el marco del acompañamiento pedagógico emprendido por el IDEP, que corresponden a los resultados obtenidos en el proceso de acompañamiento.

En esta perspectiva, el acompañamiento a maestros, maestras y directivos docentes se convierte 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, lo que representará un avance significativo en la calidad de la educación del Distrito Capital.

El diseño de rutas de cualificación y el acompañamiento a las redes de maestros permitirá la promoción del diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos clave para enfrentar problemas relativos a la enseñanza, además de la relación con pares, todo lo cual contribuirá a la consolidación de comunidades de saber y práctica.

En relación con lo anterior, el presente libro publicado en dos tomos, se organiza en cinco grandes capítulos: un primer capítulo donde se realiza una aproximación conceptual y teórica a los conceptos centrales que orientan la estrategia: acompañamiento y experiencia pedagógica, se valora el legado del IDEP en procesos de acompañamiento durante más de veinte años y se evidencia la ruta metodológica construida para realizar procesos de acompañamiento pedagógico. En un segundo capítulo se despliegan en detalle los niveles de acompañamiento: nivel inicial, en desarrollo y sistematización, delimitando lo que significa una experiencia ubicada en cada nivel, los propósitos del mismo, sus fundamentos conceptuales y el abordaje metodológico asumido. Un tercer capítulo donde se agrupan los documentos realizados en el marco del acompañamiento en nivel inicial. El cuarto capítulo que reúne los documentos elaborados en el marco del acompañamiento en nivel en desarrollo y, finalmente, en un quinto capítulo, que corresponde al Tomo 2, se ubican los textos correspondientes al nivel de sistematización y que fueron acompañados y fortalecidos en el 2017.

### EXPERIENCIAS DE SISTEMATIZACIÓN

# La tulpa educativa del territorio sur Bacatá, comunidad de saber pedagógico, crítico y emancipador

LUZ DARY BARRETO<sup>1</sup>

JUAN CARLOS MORA<sup>2</sup>

LUIS NEVA<sup>3</sup>

MARÍA LUISA NIÑO<sup>4</sup>

MARÍA STELLA PARDO<sup>5</sup>

ALBA LUZ PINEDA<sup>6</sup>

- 
- 1 Licenciada en Español y Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Directiva docente, Coordinadora Académica del Colegio Diego Montaña Cuéllar, localidad de Usme. Especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Maestrante en Educación en la Universidad Santo Tomás. Experta en Educomunicación. Correo electrónico: monteblanco5academica@gmail.com
  - 2 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Directivo docente del Colegio Gabriel García Márquez. Correo electrónico: manablanca1@yahoo.es
  - 3 Licenciado en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Matemática de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestrante en Educación de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: luisneva@ustadistancia.edu.co, cooperaisofindesemana@gmail.com
  - 4 Docente de Lingüística y Literatura. Especialista en Psicolingüística y experiencia en investigación social, pedagógica, lingüística e innovación educativa. Correo electrónico: marianino@ustadistancia.edu.co
  - 5 Licenciada en Educación Básica Primaria y especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Colegio INEM Francisco de Paula Santander. Integrante del Colectivo Tertulia Pedagógica Zona Cuarta, Carnaval Sol Oriental. Correo electrónico: marestellaj@yahoo.com
  - 6 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestrante en Educación de la Pontificia Universidad

La educación es un proceso político pedagógico,  
esto quiere decir, que es sustantivamente  
político y adjetivamente pedagógico

PAULO FREIRE

## Resumen

Este artículo visibiliza los elementos de dos campos pedagógicos de la experiencia emancipatoria de la Red Tulpa en el contexto actual de Colombia. Estos son las prácticas de ruptura y la praxis educativa pedagógica. Se describe la historia de la experiencia de la Red Tulpa que se ubica como una comunidad de saber y práctica pedagógica. Se relatan brevemente algunas prácticas que se movilizan desde el currículo institucional y adicional, es decir, desde la pedagogía de borde, hasta lo comunitario social.

**Palabras clave:** trabajo en red, emancipación y prácticas educativas de ruptura.

## Introducción

De acuerdo con el pensamiento de Nelson Mandela “no hay arma, más poderosa que la educación”, una educación que sirva para la emancipación. Por esto, la preocupación de la red trasegó la pregunta: ¿cuáles son los elementos emancipadores de las prácticas educativas y pedagógicas de la Red Tulpa?

Así, desde la mirada socio-crítica, los elementos emancipadores de la red se definen desde dos campos de acción: uno que se denomina “experiencias de ruptura”, y otro, “praxis educativa pedagógica”. Cada uno de estos contiene varios aspectos que los caracteriza.

En cuanto a lo metodológico se asume la sistematización como investigación cualitativa dialéctica. Es una reflexión colectiva, donde los sujetos de la investigación son también objetos de la misma, inmersos en esta comunidad de saber desde sus antecedentes remotos, recientes y su desarrollo histórico

---

Javeriana. Docente del Colegio Ofelia Uribe de Acosta. Correo electrónico: albanely-pineda74@gmail.com

como actores de la vida y la cultura que rescata la memoria ancestral y el trabajo por el buen vivir.

## Historia

La red tiene su origen en la primera década del siglo XXI. Conformada por pequeños colectivos de docentes de Bogotá, interesados en la construcción de currículo alternativo para el buen vivir, que para Tulpa tiene que ver con una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. El “buen vivir” supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye no solo al ser humano, sino también el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es estar en profunda comunión con la Pachamama (Tierra), y con las energías del universo.

Los y las integrantes se definen como un sujeto colectivo y asumen el nombre de Tulpa, palabra que viene del quechua “tullpa”, que representa el fogón. La “tullpa” es la piedra que enciende el fuego y la palabra alrededor de él, donde la oralidad se instrumentaliza para la solución de problemas y la toma de decisiones a través del consenso, en la guía de las acciones que se mandatan. Es esto un ejercicio realmente dialéctico y allí se construyen discursos y acciones colectivas (Barreto, Neva y Niño, 2016).

En cuanto al desarrollo de las prácticas de la colectividad, se inscriben en el paradigma crítico social. El cual usa la ciencia para la acción, aporta a la construcción de realidades y le da importancia al conocimiento experiencial. Es una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica para la transformación. La red tiene una práctica que está en continuo movimiento dialéctico, retomando la banda de Moebius, donde el adentro y el afuera de la escuela se conjugan. Esto constituye la pedagogía de borde (Barreto, 2005).

Hoy, las y los integrantes de la Tulpa buscan desarrollar la pedagogía para el buen vivir en el oficio de ser maestras y maestros, reconociéndose como aprendices permanentes. Un oficio con los “barrotes” creados por el poder hegemónico, con los cuales pretende encarcelar el desarrollo de la autonomía educativa y pedagógica colectiva e individual de quien o quienes se le opongan. Con aparatos de control y captura como la evaluación punitiva, a través de la unilateralidad de un jefe, el video, una prueba estándar, el diligenciamiento

de formatos, entre otras. De esta manera, se pretende asegurar el control y la dominación del espíritu investigativo e innovador.

## Antecedentes remotos

El proyecto inició hace veinte años en Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar. Allí se venía desarrollando la propuesta de “Sinapsis Pedagógica, un recorrido de autoformación por el territorio sur”, y REATS (Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur). Es en este territorio que caminan diferentes colectivos que se encuentran para converger en la Tulpa.

Uno de los primeros eventos fue el foro “Factores asociados a la educación”, realizado en el auditorio del Colegio Rodrigo Lara Bonilla. Posteriormente, se conforma el comité educativo local, del cual hacen parte también acudientes de estudiantes de los colegios de la localidad de Ciudad Bolívar y líderes comunales. Allí, junto a la comunidad, se hacen reuniones de forma regular en la Casa de la Cultura, en el Colegio Guillermo Cano, en la sede sur de la Asociación Distrital de Educadores, entre otros.

## Antecedentes recientes

Caminando en el Congreso de los Pueblos<sup>7</sup> y su Congreso Educativo, se encuentran varias colectivas y deciden continuar en red, a partir de una serie de acciones. El énfasis es el trabajo educativo desde una perspectiva socio-crítica, bajo la premisa de una transformación de la escuela para construir una sociedad más justa.

La Tulpa funciona a través de encuentros cara a cara y de forma virtual se mantienen un contacto permanentemente. Este recorrido ha tenido unos momentos importantes para la consolidación de la red y el reconocimiento como comunidad de saber y práctica pedagógica. Ha incursionado en la producción radiofónica, participó en el proceso de potenciación de la Experiencia de Red con el apoyo del IDEP, participa de la Red Latinoamericana y de España por la emancipación como red convocante del VIII Encuentro

---

7 Movimiento social de convergencia nacional de distintos sectores gremiales, sociales y comunales, fundado por organizaciones de la minga social y comunitaria. Tiene su origen en el departamento del Cauca en el 2010.

Iberoamericano de docentes en el 2017, en el marco de este proceso asiste a México.

“Los diferentes colectivos que en el territorio sur venían caminando y en el 2007 se vinculan en unidad de acción para trabajar por la emancipación son: Flor de Fango, Sinapsis, Reats y la Quinta” (Barreto, Neva y Niño, 2016).

## **Tulpa, como una comunidad de saber y práctica pedagógica**

La participación en una red de maestros y maestras externa al escenario específico de la escuela de las y los participantes, se constituye en la conformación de una comunidad de saber muy particular. Para el caso Tulpa es una comunidad de saber y práctica pedagógica de carácter interinstitucional e inter local de Bogotá.

Se interpreta la comunidad de saber y práctica como un espacio de construcción colectiva y de conocimiento pedagógico nacido a partir de la observación y sistematización de las propias prácticas pedagógicas de sus participantes. Comunidad significa lo que tenemos en común, lo que compartimos. Ese común saber es el saber pedagógico que solamente se pone en juego y tiene sentido con la práctica pedagógica (IDEP, 2017).

Esta comunidad de saber *sui generis* se conforma con la participación variada de maestros y maestras de diferentes escuelas. Tal vez los detonantes y ejes articuladores de conformación de esta comunidad de saber son las afinidades políticas y su aspiración a trascender socialmente para construir un país diferente. El encuentro surge desde lo político, pero lo pedagógico poco a poco se convirtió en eje transversal. Si bien es cierto que las prácticas se desarrollan en espacios escolares diferentes, lo anterior no ha sido obstáculo para compartir, no solamente, con pares maestros comunes en la escuela, sino con pares maestros externos, actores del mismo territorio sur. La sistematización de esta experiencia debe proyectar un modelo de práctica pedagógica de aula y de dirección docente emancipatoria, como reza en una de las premisas de trabajo y acción.

## *Elementos emancipatorios de la práctica educativa y pedagógica de la Red*

Y entre los oprimidos muchos dicen ahora:  
“jamás se logrará lo que queremos”. Quien  
aún esté vivo no diga “jamás”. Lo firme  
no es firme. Todo no seguirá igual.

BERTOLD BRECHT<sup>8</sup>

### **Las prácticas de ruptura**

En el desarrollo del proceso de acción-reflexión de la Tulpa han surgido una serie de apuestas político-pedagógicas colectivas que se constituyen en referentes identitarios del proceso y de inspiración en función del desarrollo de prácticas bajo una lógica consecuente con los mismos. En el marco del proceso de sistematización del IDEP 2017, se relatan algunas prácticas emancipatorias que desarrolla la Red. Este artículo ha exigido sintetizar la información a partir de los relatos de las prácticas pedagógicas.

### *Devenir popular*

La relación con lo popular, el sentido clasista en interrelación con la pedagogía como acto político, se expresa en el entramado de la vida de la gente o la masa que vive en las barriadas. Lo popular también pasa a ser caracterizado por la posición que se tiene frente a las clases hegemónicas. Con estas dos premisas se retoman, fragmentos de los relatos de vida de algunas(os) integrantes, veamos:

(...) Mi aventura pedagógica en la escuela empezó en el 2010 al graduarme en el Colegio Policarpa Salavarrieta, colegio público rural, en Facatativá. La mayoría de los estudiantes eran hijos e hijas de trabajadores y trabajadoras de las floras, lo que me permitió vincular el contenido curricular con sus vidas y su contexto (Tulpa, relato de vida, docente 1, 2017).

Así, se observa la extracción popular al formar parte de la escuela pública rural, se produce el relacionamiento con hijas e hijos de trabajadores y trabajadoras de las flores. O esta expresión de otro de los relatos:

---

8 Fragmento de Loa de la Dialéctica.



Quiero recordar que la práctica realizada al inicio de mi formación docente, me correspondió llevar a cabo en un colegio del sur en el barrio Quiroga. El sur adquiere sentido y significado político para mí (Tulpa, relato de vida, docente 3, 2017).

Otro fragmento de otra de las integrantes, coincide con el anterior, en el tipo de escuela, aunque privada, pero del sector barrial del territorio sur:

Estudia en colegios de monjas y femeninos, el Nazaret en la localidad de Bosa y luego con Las Hermanitas Teresas de San José en la localidad de Rafael Uribe Uribe. Participa en un escenario desde la Teología de la Liberación, la Iglesia de los Pobres (Tulpa, relato de vida, docente 2, 2017).

Este otro fragmento de relato agrega otra característica de lo popular, estar ligada a discursos de izquierda y de la Teología de la Liberación. También, se percibe que es una constante el nacer en cunas de familias pobres. Igualmente, el hecho de desarrollar la práctica pedagógica en dichos territorios. Así lo expresan estos fragmentos:

Hija de familia humilde y trabajadora, de origen campesino, que en los sesenta fue desplazada y despojada de su parcela, en Cabrera, Cundinamarca (Tulpa, relato de vida, docente 2, 2017).

El sur como una categoría política para la izquierda latinoamericana se refleja en los relatos de vida:

El sur adquiere sentido y significado político para mí (relato 3). (...) Cuando empiezo a desarrollar mi práctica docente en concreto en las escuelas periféricas y marginales públicas y privadas del sur de Bogotá (Tulpa, relato de vida, docente 4, 2017).

En cuanto a la tradición popular de formar parte de la izquierda, en uno de los relatos se lee:

(...) mi padre era un buen lector, leía la prensa, escuchaba mucho las noticias. Recién llegado a Bogotá (años 70) inicia su militancia en el MOIR (Movimiento Obrero Independiente Revolucionario) que en ese momento tenía mucha fuerza. Me acuerdo que pintaban unas consignas en las paredes de los barrios con brocha gorda, escalera y estuco, eran como de a tres que se iban para la calle a realizar las pintas (Tulpa, relato de vida, docente 3, 2017).

La concepción metafórica “desde abajo”, como un elemento clave dentro de lo popular, es importante para estas y estos integrantes. El lugar desde donde se enuncia y anuncia también llamado de base. Leamos:

La escuela de base y sus múltiples y ricas interacciones humanas, logró, lo que no logró la teoría pedagógica de la academia universitaria: hacerme entender el valor estratégico del saber y práctica pedagógica en función de alcanzar una conciencia histórica y espacial” (Tulpa, relato de vida, docente 4, 2017).

En la concepción de la colectividad, el abajo y el arriba son términos muy utilizados, pues remite a la cuestión de lo vertical y las jerarquías, por ende a la imagen piramidal. Acá de lo que se trata es de organizar para mandar obedeciendo, por algo la ubicación cuanto más abajo, permite estar más cerca del borde, de la periferia, de quienes padecen la injusticia, las violencias de la pobreza. Uno de los docentes de la Tulpa expresa:

Desde muy niño me dedique a estudiar, como la única opción de ascenso social” (Tulpa, relato pedagógico 5, 2017).

Pero dicho ascenso se produce desde abajo. Es decir, que estar abajo es clave como parte de la pertenencia de clase y, por ende, del ideal político de surgir para la emancipación, como ascenso social, donde las interacciones son horizontales y ascendentes, la comunicación sube, no baja. La idea es que las distancias entre los de abajo y los de arriba muten para quitar los obstáculos que impiden o estorban, así franquearlas.

### *Educación desde la perspectiva crítico-social*

Se considera que la emancipación es un proceso para liberarse de un poder, una autoridad, una tutela o cualquier tipo de subordinación. Esta se logra cuando el individuo, el grupo, el país o el ente accede a un estado de autonomía; verbigracia la emancipación de las colonias al momento de acceder a su independencia.

(...) Un antecedente histórico de la emancipación es la institución romana de la *venia aetatis*, que era concedida por el emperador a los varones mayores de veinte años. En algunas regiones del mundo (por ejemplo, en México) el menor de edad emancipado puede realizar (por sí mismo y sin la intervención de quienes ejercen la patria potestad o en su caso el tutor) toda clase de actos y contratos, excepto los relativos a la enajenación y gravamen de bienes inmuebles, para los que se requiere la autorización de un juez competente (Galindo, 2000, p. 417).

La Tulpa surge de la unión de varios colectivos, para seguir en unidad de acción por la emancipación, así, en el camino de defensa de la educación pública estatal, se observa

(...) Maestros y maestras de los Colectivos Sinapsis, REATS, La Quinta, y Flor De Fango se unen para aportar al Mandato Educativo, al Congreso Educativo y Congreso de los Pueblos. Con el propósito de aportar en la defensa de la educación pública al servicio del pueblo, mediante procesos de cualificación política, pedagógica, que den cuenta de cómo defender la educación gratuita, desde la cuna hasta la tumba, contra la privatización de la educación. La educación es un proceso para toda la vida, no debe ser un privilegio de unos pocos. La unidad nos hace fuertes, solos y solas es más difícil defenderla (Tulpa, Acta 15, 2013).

En los procesos de emancipación, la formación política es fundamental. Por eso la propuesta es trabajar uniendo los conocimientos, reflexiones y acciones de estudiantes de la educación superior con los de los y las estudiantes de educación secundaria. Por lo anterior, se recurre a los comentarios sobre la Escuela Cátedra María Cano, escenario de interacción de la educación superior con la secundaria, para elevar la formación política, propuesto por la red:

(...) pero es necesario acompañarlos en el proceso. Para evitar que caigan en problemas de droga y alcohol, se trabaja emisora escolar, artes y otras acciones culturales. Cuando estos líderes llegan a la universidad, se abren muchos escenarios de acción. Se planteó una metodología de trabajo que consistía en formación a líderes estudiantiles y desarrollo del segundo campamento festival (Tulpa, Acta 16, 2013).

### *El compromiso político*

La educación popular es ante todo una propuesta política-educativa que sustenta y se construye en la práctica honesta y comprometida de compartir con otros el proceso de transformar no solo el contexto, sino que al transformarse junto a otros se lucha por la coherencia.

DELGADO, 2017

La apuesta por la transformación de la sociedad a través de la organización popular y comunitaria, el sindicato, la movilización, la investigación y la escuela como escenario natural de nuestro accionar político-pedagógico y la coherencia en la Tulpa se evidencia así en uno de los relatos de vida de sus integrantes:

(...) Uno de los hechos y prácticas con los cuales he podido interactuar con mis colegas en la escuela y por fuera de ella, ha sido el de la experiencia de la investigación desde el aula. Esto ha exigido ser tercas para convertirla en una maña o costumbre de nuestra experiencia educativa, aún nos resistimos. Pero la vida misma, la realidad, nos lo recuerda cada vez mejor como una exigencia ética política para lograr incidir en la transformación de la realidad que nos indigna (Tulpa, relato de vida, docente 3, 2017).

Una de las tareas importantes emprendida ha sido la investigación en el aula y por fuera de ella. La transformación social del contexto, generar conciencia a través de la pedagogía y la investigación como herramientas para comprender la realidad social en la que se encuentra inmersa la escuela. El encuentro con la pedagogía en la práctica docente logra para un tulpeño comprenderla más allá de la relación con el saber,

(...) Cuando empiezo a desarrollar mi práctica docente en concreto en las escuelas periféricas, marginales, públicas y privadas del sur de Bogotá, es que me encuentro con la pedagogía (...) La escuela de base y sus múltiples y ricas interacciones humanas, logró lo que no logró la teoría pedagógica de la academia universitaria: hacerme entender el valor estratégico del saber y práctica pedagógica en función de alcanzar una conciencia histórica y espacial (Tulpa, relato de vida, docente 4, 2017).

La lectura crítica de la realidad y la lucha incansable en contra de las desigualdades sociales, económicas y políticas, ha permitido ampliar la comprensión de múltiples opresiones que atraviesan a los seres humanos, resultado de una sociedad jerarquizada, que ha dividido a las personas por su clase, raza y género. Se lee en otro fragmento,

(...) Mis primeras experiencias comunitarias fueron con mujeres en la Sabana de Bogotá, nos cuestionamos todos los días, las discriminaciones que vivíamos, por el solo hecho de ser mujeres, esa reflexión inicial nos creó la necesidad de investigar, organizarnos y generar acciones de exigencia y reivindicación de los derechos en todos los espacios que habitamos política y organizativamente, incluyendo la escuela y nuestras propias familias (Tulpa, relato de vida, docente 1, 2017).

La reflexión sobre las relaciones de género, no solo en la escuela y el trabajo, sino también en la organización sindical y, por supuesto, al interior de la Tulpa, ha sido un proceso enriquecedor, generador de conciencia sobre el papel histórico que las mujeres juegan en los procesos revolucionarios y la invisibilización, como dos elementos constitutivos de una relación que crea tensión. Aunque falta mucho camino por recorrer, se han dado algunos avances importantes.

(...) En lo sindical, participando de los espacios, en los debates y discusiones, colocando el tema de la discriminación hacia las mujeres como un elemento importante de la lucha sindical. En este espacio falta mayor empoderamiento por parte de las mujeres (...) cualificar nuestra participación, porque en algunos casos seguimos desempeñando papeles asociados a la división tradicional de la sociedad, que ha separado espacios, lugares para las mujeres y para los hombres.

Nuestro gremio es bastante machista, la mayoría de los cargos siguen estando en mano de los hombres, así mismo el uso de la palabra sigue siendo posesión de los compañeros (Tulpa, relato de vida, docente 1, 2017).

Es importante comprender el contexto en el cual desarrollamos nuestras prácticas educativas, el entorno social de nuestros estudiantes y la interacción con la realidad que ellos vivencian, no sin antes entender e interpretar los imaginarios que tienen acerca de igualdad, oportunidad, proyecto de vida, entre otros.

(...) Las y los estudiantes están llenos de expectativas frente a lo que se vaya a enseñar siempre y cuando se relacione con sus vidas en sus territorios. Máxime cuando las condiciones laborales son de hacinamiento. De ese momento al de hoy prácticamente ha sido urgente, necesario transformar tanto la concepción de práctica pedagógica, como la metodología. Surge la necesidad de formar parte de grupos, redes y colectivos de maestros y maestras (Tulpa, relato de vida, docente 4, 2017).

Otro de los principios que como Tulpa se asumen de la educación popular, es el diálogo, como resistencia a esa educación colonialista donde una de las partes es portadora del conocimiento y la otra necesita ser iluminada. El reconocer en el otro, la otra un sujeto de saber, lleva a establecer una relación dialógica donde todos y todas aprenden, donde se incluyen los sueños, las expectativas, y los intereses de los y las estudiantes.

Por otro lado, es importante repensar cuál es la noción que los y las docentes asumen acerca del verdadero sentido de nuestro ejercicio como educadores al momento de coadyuvar en la formación de personas integrales. Lo que implica, mirar prácticas, revisar cuál es su verdadero sentido, identificando si son prácticas discursivas sin profundidad que solo buscan instaurar en los educandos una habilidad memorística, o si son prácticas de ruptura, alternativas. Es cambiar, ajustar, replantear las dinámicas de clase y el sentido que ellas persiguen o mejor que ellas propenden al momento de buscar que las y los estudiantes se formen como personas críticas y transformadoras de la sociedad.

### ***El sur como territorio de convergencia***

El sur es un concepto georreferencial y una categoría política que implica como expresa Santos De Souza en su *Introducción a las epistemologías del sur*:

“dar voz a otros conocimientos ancestrales, otras costumbres, raíces, maneras de gobernar, otras formas de democracia, de interculturalidad, de etnia, de nacionalidad (...)” (Santos, 2009).

Desde esta concepción todas y todos trabajan en escuelas ubicadas en territorios del sur. Este territorio en la urbe, lo conforman localidades que están habitadas por sectores populares, es decir, que forma parte y está cerca de la clase de los oprimidos:

(...) También, para decidir y considerar como sujetos colectivos la labor pedagógica que se lleva a cabo con los y las infantes y jóvenes que conviven en territorios en alto riesgo social y económico para la formación de las nuevas ciudadanías. Lo cual significa reconocer intereses, necesidades, valorar los saberes, los patrones culturales tanto propios como de los y las otras, en medio de procesos de exclusión social producidos por las inequidades que se vivencian en los territorios que rodean y abarcan la escuela (Tulpa, relato de vida, docente 3, 2017).

Ahora, se llega a ser maestra y maestro a partir de las propias vivencias familiares y la relación con los territorios marcados por grandes desigualdades sociales, que permiten forjar una identidad de clase. El territorio se define, no solo físicamente, sino por el entramado de relaciones que allí se tejen y por la red de significados que sus habitantes le otorgan a experiencias y vivencias. En este relato se pueden identificar varios elementos: el origen campesino, los oficios del padre y la madre, el desplazamiento a causa de la violencia, la apropiación del espacio a través del juego.

(...) Crecí en una familia numerosa, éramos en total diez, entre hermanos y hermanas, yo era el quinto de mayor a menor. Cuando nací, mi padre de origen campesino, se dedicaba a la carpintería y mi madre de cuna popular, además de los oficios del hogar, ejercía la modistería. Mi padre en sus relatos comentaba que se había trasladado para la ciudad capital en la época de la Violencia. Una anécdota inolvidable era la siguiente: cuando éramos niños y niñas de edades entre los 5 y los 14 años jugábamos encostados, con las canicas culebra, cinco huecos, a la mayor pared, soldadito libertador y escondidas. Aprendimos mucha matemática con el juego de cinco huecos que en resumen consiste en completar la veintiuna (Tulpa, relato de vida, docente 5, 2017).

El territorio como construcción social, genera identidad política alrededor de problemáticas reales y urgencias por transformarlas a través de una práctica pedagógica coherente, y emancipatoria. Este relato muestra una de las tensiones que se viven en los colegios, la imposición de modelos y prácticas

educativas descontextualizadas, repetitivas, que arrebatan al maestro/a su identidad como sujeto político.

(...) la práctica realizada al inicio de mi formación docente, me correspondió llevarla a cabo en un colegio del sur en el barrio Quiroga —el sur adquiriría sentido y significado político para mí—. Rescato el hecho de tener que realizar una clase en situación real, concreta, con más de 40 estudiantes de octavo grado, en una escuela urbana. Esta experiencia de todas maneras fue muy importante, pues me reconfirmaba lo que venía aprehendiendo como maestra de escuela unitaria rural en el territorio del río Ariari (Tulpa, relato de vida, docente 4, 2017).

### *La apuesta por el buen vivir*

La Tulpa asume el humanismo, que invita a la reflexión, a la comprensión de una realidad contradictoria, cambiante y susceptible de conocer y transformarse permanentemente, para el bien común. La Tulpa comparte la concepción de Bárcena según la cual educar es un compromiso con la memoria individual y colectiva. Centra su accionar en el humanismo marxista que no renuncia a una cierta utopía: el buen vivir en los territorios (Bárcena, 2005).

Asumir la pedagogía como medio para conseguir el bien común resume lo que significa la práctica de una ética humanista, la cual se centra en la superación de los individualismos y en la lucha por proyectarse socialmente hacia los demás, expresado lo anterior, en la capacidad de asumir como propias las exclusiones y las inequidades vividas por otros.

(...) Reconocer que nadie sabe todo, ni ignora todo, nos educamos entre todos y todas, en el diálogo de saberes, al decir de Freire. También, para decidir y considerar como sujetos colectivos la labor pedagógica que se lleva a cabo con los y las infantes y los jóvenes que conviven en territorios en alto riesgo social y económico para la formación de las nuevas ciudadanías (Tulpa, relato de vida, docente 1, 2017).

### **Praxis educativa pedagógica**

En el desarrollo del proceso de acción-reflexión de la Tulpa han venido surgiendo una serie de apuestas político-pedagógicas colectivas que se resumen en las siguientes premisas de trabajo pedagógico: Pedagogía Crítica, Educación Popular, Auto-coo-formación, Ética Humanista y Emancipación Crítico Social (Barreto, Neva y Niño, 2017). Estos elementos se constituyen en referentes identitarios del proceso y de inspiración en función del desarrollo de

nuestras prácticas bajo una lógica consecuente con los mismos. Por lo anterior, la pedagogía crítica se asume como el referente teórico y de acción que mejor interpreta las intenciones políticas de los integrantes de la Red Tulpa:

Es una educadora que desarrolla su trabajo con un pensamiento científico y riguroso, no alejado de la apreciación estética. En el desarrollo de los proyectos se ilumina, sobre todo en la pedagogía de Paulo Reglus Neves Freire quien fue un educador brasileño y un influyente teórico de la educación (...) La aplicación de la teoría educativa de Freire permite, entre otras políticas sociales y económicas, en Brasil pasar a ser una de las potencias mundiales. Los principios de la pedagogía de Freire son las palabras articuladoras del pensamiento crítico y la pedagogía de la pregunta (Tulpa, relato de vida, docente 2, 2017).

La red visibiliza la necesidad de comprender el contexto en el cual se desarrolla la práctica educativa, el entorno social de los estudiantes y su interacción con la realidad vivenciada, no sin antes, interpretar los imaginarios que ellos tienen acerca de igualdad, oportunidad, proyecto de vida, entre otros. Por otro lado, se debe repensar cuál es la noción que los y las docentes de la Red Tulpa tienen acerca del verdadero sentido del ejercicio como educadores al momento de coadyuvar en la formación de personas integrales. Los relatos de los participantes de esta experiencia dan cuenta de su urgencia por conectar sus prácticas pedagógicas con los contextos reales de las comunidades, al respecto se afirma:

(...) Desde el año 2015, me traslado a Bogotá, trabajo en el sur de la ciudad, identificada política y pedagógicamente con el contexto, comprometida como trabajadora política de la educación en la búsqueda permanente de estrategias y herramientas que permitan construir procesos educativos cercanos a la realidad social de los y las estudiantes, en esa tarea nos hemos juntado con maestros y maestras de búsquedas y trayectorias compartidas Tulpa (Tulpa, relato de vida, docente 3, 2017).

Se ha aportado a la necesidad de empoderar a esas mismas comunidades como sujetos investigadores de su realidad, trascendiendo la figura del maestro como el único sujeto capaz de utilizar herramientas de conocimiento para la investigación:

(...) Uno de los hechos y prácticas con los cuales he podido interactuar con mis colegas en la escuela y por fuera de ella, ha sido el de la experiencia de la investigación desde el aula (Tulpa, relato de vida, docente 1, 2017).



Igualmente, como Freire encontró en los procesos de alfabetización oral y escrita un medio para la liberación y a su vez un método de politización, los y las integrantes de la Tulpa llevan sus contextos escolares en los eventos de escuela organizados y en sus proyectos pedagógicos transversales, una práctica de enseñanza de la lecto-escritura y la oralidad desde una perspectiva crítico-social en consecuencia con el referente pedagógico crítico freiriano:

(...) Este evento es una mediación pedagógica y educativa desde el enfoque crítico social. El congreso como técnica de comunicación colectiva tiene su inicio en el año 2009. Es un evento académico, planteado como una de las estrategias del Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). Busca desarrollar la oratoria, para escuchar y debatir los diferentes discursos —ponencias, que sobre determinados temas de interés estudiantil se elaboren para ser compartidas— (Tulpa, relato de vida, docente 1, 2017).

### *Educación popular*

Tradicionalmente se ha identificado a la educación popular con aquellas experiencias educativas desarrolladas en escenarios no institucionales y gestionados desde la misma iniciativa de las comunidades de base sin contar con la mediación del Estado y manteniéndose independiente de su intervención. La Tulpa ha construido una categoría referente a la posibilidad de construir prácticas educativas populares inmersas en espacios de carácter institucional como una forma de ruptura o líneas de fuga construidas en su interior.

En ese sentido se concibe la educación popular como el ejercicio solidario de compartir las diversas herramientas de conocimiento de carácter técnico y científico para que los estudiantes las utilicen en función de forjar su propia concepción política de la sociedad. Ser educador popular es compartir la herramienta de conocimiento para que cada quien la use en una perspectiva investigativa de su realidad en función de transformarla, eso sí, respondiendo a los intereses de lo popular.

¿Cuáles son los intereses de lo popular? Pues son los intereses de las mayorías. Con esta simple definición hemos creído que una educación popular debe brindarle a las mayorías, la posibilidad de forjarse un pensamiento crítico-emancipador y utilizar dichas capacidades cognitivas y políticas en función de transformar su realidad.

La práctica pedagógica en la escuela desde una perspectiva popular, no solo supone brindar herramientas de formación de pensamiento crítico, sino también conectar a la escuela con sus comunidades circundantes, romper el cerco limítrofe escuela-comunidad, ya que lo popular debe vivenciarse en el compartir con las comunidades. Por lo tanto, el educador popular-escolar, es un educador que trasciende su quehacer más allá del simple cumplimiento de una serie de funciones públicas y se proyecta en su compromiso a compartir espacios de tiempo con las comunidades en que están inmersos sus estudiantes, por fuera de la tiranía del cumplimiento de un horario de servidor público.

(...) Mi práctica pedagógica es ante todo política, siempre ha estado orientada a despertar en mis estudiantes el interés por conocer, reconocer y transformar la sociedad en la que viven. Después trabajé en otros dos colegios públicos en Facativá que me permitieron aprender, vivir con pasión mi trabajo. Junto al trabajo en la escuela, me fui enredando con otros y otras, construyendo redes, que permitieron articular el trabajo en la escuela con el trabajo comunitario y popular (Tulpa, relato de vida, docente 5, 2017).

### *Diálogo de saberes*

El diálogo de saberes es intercambio y apropiación de conocimientos, interpretación y transformación en espacios nuevos de significación, actualización y crecimiento en la práctica de la autonomía y la libertad. Esto con el fin de llegar a ser sujetos pedagógicos, sociales y políticos en función de la transformación individual y colectiva. Se entiende que (...) “desde la práctica se genera conocimiento, que existe unidad entre el que sabe y el que actúa, y que se entiende la realidad de una manera compleja y cambiante, influenciada por los sujetos y los contextos...” (República, 2009).

Retomando el texto de Sinapsis, este diálogo es una necesidad imperiosa para el modo de ser y estar del nuevo intelectual, producto de la insatisfacción o del elogio a la dificultad. Lo que conlleva a una interacción activa en la vida práctica de lo cotidiano, como generador, organizador y persuasor (Barreto, 2005). Representa la oportunidad de cruzar sistematizaciones de experiencias pedagógicas paralelas y, por lo tanto, es lo que Freire sentenció como “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2008, p. 69).

El impacto en las prácticas pedagógicas de los integrantes de la Tulpa como espacio de diálogo de saberes, se evidencia en el siguiente relato de uno de sus participantes:

(...) Los espacios de educación académica formal, nunca alcanzan el impacto que pueden llegar a tener el desarrollo de experiencias de diálogo de saberes desarrolladas en colectivos de trabajo docente que se unen con el interés de hacer catarsis de nuestras experiencias de aula y de escuela, para proyectar el desarrollo de nuestra profesión hacia prácticas políticas de transformación y emancipación. Este espacio de reflexión, diálogo de saberes y acción política, lo he encontrado fuera de mis propias escuelas ya que las dinámicas impuestas por la normatización al quehacer docente escolar, impiden contar con estos espacios, los cuales si han existido, es porque hemos tenido la voluntad de concretarlos por fuera de nuestros horarios laborales, en lo que llamamos la escuela de borde, en el currículo adicional (Tulpa, relato de vida, docente 4, 2017).

### *La movilización popular*

Este sistema capitalista es injusto, y reprime los reclamos de la población. En la Constitución Política, existe el derecho a la protesta. Pero en la realidad, no se da este hecho. Por ejemplo, cuando es enviando al ESMAD (Escuadrón Móvil Antidisturbios) para agredir a la gente, incluso llegando a matarla, es con la persecución política, los falsos positivos y los falsos jurídicos.

(...) En reiteradas ocasiones, en Tulpa, se ha vivenciado el acoso de fuerzas estatales. Un ejemplo reciente, el paro desde el sur, el 27 de septiembre de 2017. Recorrimos la Boyacá desde el Tunal hasta el botadero, y en todo el recorrido la Policía encima, hostigando, ya casi al finalizar la marcha, los policías en sus motos, colocan un ruido estridente y ensordecedor, con el ánimo de hacer que la población se disperse, y como no lo logran comienzan a disparar gases lacrimógenos, sin importar que hay niños, niñas y adultos mayores (Tulpa, relato pedagógico 1, 2017).

La represión y la criminalización de la protesta social ha sido una constante de los gobiernos ante los justos reclamos de la gente indignada por las injusticias. Para lograr una verdadera democracia estas prácticas estatales se deben abolir. Se denuncian y se recalca que para que haya paz integral, se debe eliminar el ESMAD, y permitir la protesta social, sin criminalización. Se lee en uno de los relatos a propósito de la protesta social del sur,

(...) El Alcalde de Bogotá en 2017, busca mantener el silencio y acallar las voces de quienes están reclamando algo justo. No es humano que el Estado pretenda sacar de sus territorios a los campesinos y las campesinas, para extender el botadero. Los

habitantes del sector presentan graves enfermedades debido al impacto ambiental. Las moscas y las ratas proliferan en el día a día, para los habitantes que se encuentran en los sectores aledaños al botadero (Tulpa, relato pedagógico 1, 2017).

Así, la red acompaña la defensa del territorio y el derecho a gozar de un medio ambiente sano vulnerado por la ciudad.

### ***Los foros educativos***

La red se involucra como participante, ponente u organizadora en los foros educativos que desde la Ley 115 se configuran como un escenario de debate y construcción de política educativa.

Algunos de los colectivos, hoy nodos de la Tulpa, entre otros, organizaron, por ejemplo, el "Foro del Sur También Existe". En otras ocasiones, se participa con ponencias, según el tema acordado, y cuando no se ha involucrado en la organización del evento foro, se asiste como participante para plasmar su voz, y sus propuestas educativas.

### ***El género una categoría de análisis necesaria en la escuela***

Pensar y sentir diferencian al ser humano del resto de seres vivos. Sin embargo, se ha identificado, a unos más con el pensamiento y a otras con el sentir. Mujeres y hombres han sido diferenciados a la hora de nacer por el sexo.

En esta diferenciación del mundo social y cultural de las personas, a las mujeres las han ubicado en el sentir, la expresión de los sentimientos, la emocionalidad, el amor incondicional, el sacrificio; a los hombres, por su lado, en la representación de la razón, el conocimiento, el gobierno. En esta división ambos han perdido, es la base sobre la que se sostiene esta sociedad capitalista, que no solo nos divide por el sexo con que nacimos, sino también por el dinero que poseemos y el color de la piel. Romper con este sistema de opresiones no es una tarea fácil, porque han sido siglos de implantación, reproducción y naturalización. Aunque la lucha por reconocer, denunciar y transformar esta realidad social lleva muchos años, los cambios culturales y sociales van demasiado lentos.

Las integrantes de Tulpa se definen como mujeres, pedagogas y políticas que buscan mediante la lucha sindical, popular, comunitaria y su trabajo

como educadoras, transformar no solo las condiciones de injusticia social, sino también la injusticia derivada de un sistema de relaciones de género patriarcal que ha valorizado la experiencia social de los hombres y ha subordinado a las mujeres, invisibilizando su papel como protagonistas sociales.

La red busca que en la escuela el trabajo esté encaminado a visibilizar a las niñas y los niños como protagonistas, a través del lenguaje y de prácticas que desestabilicen esas construcciones sociales de lo que implica ser niño o niña. Por otro lado, vincular las problemáticas con perspectiva de género: la violencia hacia las mujeres y LGTBI, la jefatura en el hogar, la violación, la distribución de las tareas en el hogar. Romper con ciertos estereotipos que se refuerzan, por ejemplo, frente al tipo de juegos que deben jugar unos y otras; también, visibilizar el papel de las mujeres en la historia como protagonistas. En lo sindical, participando de los espacios, en los debates y discusiones, poniendo el tema de la discriminación hacia las mujeres como un elemento importante de la lucha sindical. Implica cualificar la participación de la mujer, porque en algunos casos, se siguen desempeñando papeles asociados a la división tradicional de la sociedad que ha separado espacios y lugares para las mujeres y para los hombres.

El Magisterio es bastante machista, la mayoría de los cargos siguen estando en mano de los hombres, así mismo el uso de la palabra sigue siendo posesión de los hombres. Aunque se ha avanzado en la reflexión, aún falta mucho, existe mucha resistencia frente a esta realidad social no solo por parte de los hombres, sino también de las mujeres. Parte del problema es la falta de una identidad propia que impulse a pensar en la necesidad de cambiar el modelo de sociedad capitalista y la forma de relacionarnos unos con otras.

Para la red, en lo educativo, comunitario y popular, se encuentran mujeres de distintos sectores sociales: amas de casa, trabajadoras de flores, estudiantes, maestras, lideresas populares. La mayoría, con la misma inquietud y malestar frente a la discriminación que se vivencia diariamente, por el solo hecho de ser mujeres. Ello unió y permitió problematizar las relaciones en el hogar, el trabajo, la escuela, la universidad y en las organizaciones sociales.

Este corto vuelo cambió radicalmente la manera de enfrentar la vida en la escuela, la familia y el trabajo organizativo. Ahora, se sigue en la brega, junto a otras en la lucha por una sociedad al alcance de nuestros sueños. No basta con cambiar las relaciones de producción, sino cambiamos las relaciones

humanas. Las mujeres se hacen visibles e indispensables, protagonistas de su propia historia y de la transformación del mundo.

### *La matemática social crítica y creativa*

La matemática social es una práctica realizada por un grupo de docentes, conscientes de las injusticias sociales generando esta alternativa para que a la par, las y los estudiantes aprenden las lecciones de la matemática y tengan sensibilidad social. Se pretende dejar estas prácticas consignadas en una cartilla.

Se han generado problemas, por ejemplo, pretenden cuestionar las prácticas que desarrollan muchos terratenientes, quienes convierten tierras de vocación agrícola en extensos terrenos ganaderos, causando grandes daños ambientales por la flatulencia de esos animales. En este caso se ha tomado un problema del libro de Malba Tahan y se ha adaptado como un recurso para mostrar el hecho enunciado.

También se encuentra un problema relacionado con el “sueño americano”, lo que muchos estudiantes pretenden realizar en su vida, fruto de la quimera de alcanzar una vida próspera y con reconocimiento social, a través de tener propiedades inmobiliarias y disfrutar de carros, viajes, joyas y toda clase de lujos. Este es un problema donde se desarrolla el pensamiento crítico, lógico y matemático, de una forma amena, se pretende que el o la estudiante utilice el concepto de valor posicional de un número.

Adicionalmente, aparece una situación para que el o la estudiante cuestionen la labor de las multinacionales en la minería, en este caso la explotación del petróleo. Problema que en vez de tener que desarrollar y aplicar fórmulas de gran dificultad, enfatiza en la necesidad de la comprensión lectora.

Los problemas anteriores son una muestra de lo que se puede hacer en las aulas de clase, haciendo de la matemática una asignatura interesante y de fácil aplicación. En general, los problemas que se desarrollan en la matemática social son de corte crítico, problematizan la realidad e invitan a usar los números para mirar y analizar los problemas sociales, sus causas, consecuencias y posibles soluciones, además, son de la rama de la matemática recreativa, crítica y creativa.

### ***Congreso estudiantil de texto y contexto: “Los y las jóvenes se toman la palabra”***

Este evento es una mediación pedagógica y educativa desde el enfoque crítico social. Tiene su inicio en el año 2009. Es un evento académico, planteado como una de las estrategias del Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). Busca desarrollar la oratoria, para escuchar y debatir los diferentes discursos —ponencias sobre determinados temas de interés estudiantil elaboradas para ser compartidas—.

En el trabajo de análisis cuantitativo y cualitativo de la evaluación de uno de los congresos estudiantiles, elaborado por Nicolás Santiago Rodríguez Arias, ex estudiante del Colegio Gustavo Rojas Pinilla, en el año 2015, se presenta el potencial que encierra el proceso de indagación a partir de una pregunta directriz, planteada por él: ¿Cómo se desarrolló y se evaluó el VII Congreso Estudiantil de Texto y Contexto: “Los y las jóvenes se toman la palabra”? Importa leer una de sus conclusiones:

(...) Se obtiene que, para la gran mayoría, esta actividad está hecha de buena manera y sirve para que los estudiantes vean otros puntos de vista. También se observa que los participantes dan a conocer que en realidad sí fue de su interés estar presentes en este VII Congreso y que con él obtuvieron grandes conocimientos de una gran variedad de temas. El evento se justifica, aunque no todo salió de maravilla ya que para algunos hizo falta un mejor espacio para el evento y que se utilizaran más herramientas para facilitar y organizar de mejor manera esta actividad (Rodríguez, 2015).

Igualmente, otras dos estudiantes realizan un ejercicio de indagación sobre el tercer congreso, año 2011, interesante leer lo que plantean como justificación. Es innegable que este tipo de mediaciones permiten el intercambio mediante el diálogo de saberes y despierta el vivo interés de los y las estudiantes,

(...) Como sabemos hoy en día la oralidad y los encuentros que busquen compartir ideas o debatirlas son muy pocas, puesto que al parecer los adolescentes y jóvenes de nuestra época no les interesa y a los que si les interesa suelen ser pocos (Becerra y Pastrana, 2011).

De aquí que la escuela tenga como deber generar este tipo de práctica pedagógica, aunque rompa con los esquemas tradicionales. Donde las capacidades intelectuales de los y las estudiantes se puedan poner en juego y potenciar.

La fuerza de la palabra elaborada, escrita, primero, para ser dicha después permite que surja "... este congreso con el fin de que los participantes compartan sus ideas acerca de algo que les interesa, importa o conozcan, como situaciones, gustos, preocupaciones" (Becerra y Pastrana, 2011).

Por lo anterior, cabe resaltar la gran importancia de propiciar desde la escuela el diálogo de saberes, a partir de asuntos de interés que partan del contexto estudiantil. Así, apoyar la transformación cada vez más pertinente de la sociedad.

### *El trabajo de reflexión-acción colectiva*

La Red Tulpa ha liderado experiencias de construcción de proyectos educativos institucionales colectivos, diseñados como proceso en clave de participación. En algunas ocasiones, se observa que no hay una cultura de la participación, en especial, en esta última generación magisterial que al parecer ha sido el fruto de los procesos de convertir o reducir la labor docente al cumplimiento de unas simples funciones delineadas en la ley.

Tulpa evidencia una cultura de la consulta permanente frente a lo trascendental, una concepción de democracia directa que en su práctica concreta no deja de presentar ciertas dificultades, sobre todo, en la tardanza para llegar a acuerdos y dar soluciones. Mas no puede ser de otra manera, ya que la cultura política forjada en colectivo nos impide éticamente actuar con pragmatismos antidemocráticos.

## Referencias

- Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Barreto, D., Neva, L. E. y Niño, M. L. (2016). *Aula Urbana*, 104. Recuperado de <http://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/issue/view/148>
- Barreto, Y. O. (2005). *Sinapsis pedagógica por el territorio sur un recorrido de auto-formación docente*. Bogotá: IDEP.
- Barreto, D., Neva, L. E. y Niño, M. L. (2017). *Documento Borrador Sistematización Experiencia Red Tulpa*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Becerra y Pastrana, L. (2011). *VII Congreso de Texto y Contexto*. Bogotá: Tulpa.



- Colegio DMC. (2016). Bogotá: Colegio Diego Montaña Cuellar.
- Delgado, A. N., (2011). *Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837003>> ISSN 0041-8935
- Freire, P. (2008). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galindo, G. (2000). *Derecho civil*. Ciudad de México: Porrúa.
- República, P. D. (Marzo de 2009). *Guía de sistematización de experiencias: Haciendo memoria de las redes sociales de apoyo (RSA)*. Recuperado de [aprende.colombia-aprende.edu.co/ckfinder/.../La\\_Sistematizacion\\_de\\_experiencias.doc](http://aprende.colombia-aprende.edu.co/ckfinder/.../La_Sistematizacion_de_experiencias.doc)
- Rodríguez, E. (2015). *VII Congreso Estudiantil de Texto y Contexto*. Bogotá: Tulpa.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Introducción a las epistemologías del sur*. Clacso.
- Tulpa, R. (2013). *Tulpa Educativa del Territorio Sur Bacatá, caminando en el Congreso de los pueblos*. Bogotá: Tulpa.
- . (Abril de 2013). *Acta 15*. Bogotá: Tulpa.
- . (Mayo de 2013). *Acta 16*. Bogotá: Tulpa.
- . (2017). “Relato de vida, docente 1”. Bogotá: Tulpa.
- . (2017). “Relato de vida, docente 2”. Bogotá: Tulpa.
- . (2017). “Relato de vida, docente 3”. Bogotá: Tulpa.
- . (2017). “Relato de vida”, docente 4”. Bogotá: Tulpa.
- . (2017). “Relato de vida”, docente 5. Bogotá: Tulpa.
- . (2017). “Relato pedagógico 1”. Bogotá: Tulpa.
- . (2017). “Relato pedagógico 5”. Bogotá: Tulpa.



# La escuela forma mejores personas. Una experiencia fundamentada en el pensamiento crítico

YENNY CONSTANZA MARENTES OCHOA<sup>1</sup>

DIANA CONSTANZA TORRES ORTEGA<sup>2</sup>

## Resumen

El presente texto pretende realizar una presentación de la experiencia vivida en el Colegio Santa Martha, ubicado en la localidad de Usme (al sur de la ciudad de Bogotá), práctica que nace hace dieciocho años con el lema institucional “Formamos mejores personas”, sufriendo transformaciones con el paso de los años para consolidarse en el año 2014 con el nombre “Soy mejor persona, soy colombiano de paz”; trabajo cuyo propósito es generar una cultura de paz en la comunidad educativa, implementando diversas estrategias pedagógicas para lograrlo. Se espera que este texto aporte a la concepción educativa del proceso de aprendizaje socio-emocional y por ende en la aplicación de nuevas prácticas formativas apropiadas para que los niños, niñas y jóvenes puedan interactuar con el mundo real.

**Palabras clave:** escuela, valores, educación, paz, amor.

## Introducción

“Soy mejor persona, soy colombiano de paz” con el paso de los años ha tenido algunas transformaciones conducentes a fortalecer el tejido social construido

---

1 Correo electrónico: psicoyenmar@hotmail.com

2 Correo electrónico: dctorres@yahoo.es

alrededor de la comunidad educativa, esperando como resultado un alto beneficio para la población participante, protagonista de su propio cambio y que poco a poco se ha convertido en una comunidad de autocuidado y transformación social encaminada hacia la búsqueda continua de una cultura de paz.

El aporte más significativo del proyecto se da hacia la educación formal y de manera específica, hacia la búsqueda de una comunidad educativa que sea participe en sus procesos de formación de una sana convivencia tendiente a una cultura de paz que se proyecte no solo hacia la misma escuela, sino hacia la familia y demás entornos inmediatos y mediatos. En este sentido, cobra una gran importancia el concepto de cultura de paz, comprendida como los “valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (UNESCO, 1998, Resolución A/52/13), con este objetivo de vida se proyecta que la mayor parte de familias e instituciones educativas, logren una sana convivencia y de allí todos los beneficios que puedan surgir de ello.

Es así como el proyecto se propone dos tipos de impacto sobre la sociedad: uno a partir de los aportes al conocimiento nuevo sobre las temáticas abordadas que evolucionan y transforman año tras año, lo cual permitirá una transformación de los ambientes socio-culturales; y otro, el impacto que directa e indirectamente se tendrá a través de los agentes participantes en la transformación de los problemas al interior de la comunidad educativa del Colegio Santa Martha y fuera de ella, a partir del mejoramiento de la convivencia y permanencia escolar.

Sin embargo, existe el cuestionamiento de si las razones por las cuales algunos de los estudiantes presentan falencias en sus procesos de aprendizaje y desarrollo socio-emocional, son consecuencia de un contexto adverso donde las familias presentan múltiples dificultades o quizás un ambiente donde no hay espacios sanos y alegres para el desarrollo de los estudiantes; incluso, los docentes nos preguntamos: ¿Por qué no tenemos la llave maestra que abra la cajita de sorpresas donde encontremos estrategias metodológicas motivadoras y reflexivas o aquellos recursos didácticos sorprendentes que nos ayuden a encontrar opciones mágicas e integrales para atender a una población diversa?

Es así como surge la idea de diseñar e implementar un proyecto que aporte hacia el mejoramiento de nuevos conocimientos sobre cultura de

paz, específicamente referida a la incidencia de la convivencia escolar, lo cual a su vez favorece el sentido de pertenencia de todos los integrantes de la comunidad educativa y por ende el querer ser parte de la institución y permanecer en ella.

De esta manera, este artículo resume la experiencia del Colegio Santa Martha a partir de las percepciones de la comunidad (estudiantes, padres y docentes). El documento se construye en el marco del Diplomado de Pensamiento Crítico para la Innovación e Investigación: Comunidades de Saber y Prácticas Pedagógicas con el acompañamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

## El contexto

El Colegio Santa Martha se encuentra ubicado en la localidad de Usme, en el barrio que lleva su mismo nombre y ofrece educación formal en niveles: preescolar con el grado obligatorio desde 1997, básica en sus dos ciclos; primaria completa y secundaria, y la media académica que se inició en 2003 solo en la jornada de la mañana con proyección hasta grado 11° en 2004. Es de carácter mixto, con dos jornadas diurnas; mañana y tarde, cada una con su propia planta de personal docente.

La comunidad educativa está integrada por personas de escasos recursos económicos, hay familias nucleares (biparentales), monoparentales, de padres separados, compuestas y extensas; todas con características particulares. En algunos hogares hay condiciones de hacinamiento, lo que posibilita agresiones físicas o sexuales provenientes de parientes con quienes los niños, niñas y adolescentes conviven permanente u ocasionalmente. Por lo general, los adultos responsables de los menores salen a trabajar y regresan en la noche; un buen número de madres se ocupan en oficios domésticos en casas de familia; los padres se emplean como vigilantes, conductores, vendedores ambulantes y oficios varios.

Por ser una comunidad vulnerable, se observan situaciones apremiantes tales como la escasez de recursos económicos para satisfacer las necesidades básicas, alto índice de desempleo y subempleo, violencia intrafamiliar, abuso del alcohol, drogadicción en los jóvenes, desintegración familiar, embarazos no deseados, violencia sexual, inseguridad, falta de atención y apoyo a los menores, delincuencia juvenil, entre otros. Las familias suelen ser numerosas,

de tres a seis hijos y en más del 60 por ciento ambos padres trabajan, por lo que dejan solos a los niños o a cargo de algunos vecinos o familiares, factores incidentes en que algunos estudiantes presenten problemas de desnutrición, carencia de útiles escolares, falta de hábitos de higiene, agresividad en el trato verbal y físico, indocilidad y rebeldía (comportamientos opositivistas y desafiantes), reiteradas inasistencias por enfermedades (generalmente infecto-contagiosas, virales, bacterianas o de parásitos) por falta de control de los padres de familia.

Por las razones mencionadas, la institución se siente comprometida al considerarse “constructora de sociedades mejores, pero de una sociedad para todos, no para unos, que no esté limitada por fronteras imaginarias o geográficas, no podemos pensar en Santander, en una Colombia, sino en un solo país que es la humanidad” (Fernández, 2006), con capacidad de acción frente a estas realidades que se reflejan en la búsqueda de acciones pedagógicas innovadoras acordes con las necesidades expuestas que faciliten el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes porque de acuerdo con lo planteado por Bandura (2013), las personas pueden aprender observando, imitando y tomando como modelo de nueva información y los comportamientos procedentes de otras personas, el aprendizaje social es aquel que se produce en la vida real.

Es así como se percibe un clima afectivo cálido, lo que ha permitido fortalecer el sentido del Proyecto Educativo Institucional: “Comunicación, tecnología y formación en valores”, donde la comunicación es el eje central y transversal en el currículo institucional enmarcado en el lema “Estudiante que lee y escribe es exitoso”. Por otro lado, la tecnología enlaza el énfasis “Comunicación ética en medios audiovisuales” con el tercer eje de formación en valores, bajo el lema “Formamos mejores personas”, del cual surge el proyecto “Soy mejor persona, soy colombiano de paz”, nombre que emerge finalizando el año 2014 como propuesta para el mejoramiento y fortalecimiento de una sana convivencia escolar a través de la construcción colectiva de una cultura de paz. En el año 2016 se trabaja con el lema “Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque te cuido y me cuido” y para el año 2017 “Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque hablo el lenguaje del amor”.

De esta manera, se destaca que los estudiantes son los actores principales de la misión educativa para quienes la institución busca implementar acciones que contribuyan al fortalecimiento de la convivencia pacífica y el respeto

por los derechos humanos, es allí donde la comunidad educativa en general encuentra el principal aliciente para querer hacer parte de esta institución, beneficiando con dicho proyecto a todos los estudiantes de ambas jornadas (1.076 estudiantes) porque encuentran un ambiente adecuado para desarrollarse a nivel cognitivo, comunicativo y socio-emocional; se benefician los padres y madres de familia porque la institución les brinda la tranquilidad de que sus hijos se encuentran en un ambiente seguro en el que se les exige académicamente para ser competitivos en el ámbito social y se les forma como “mejores personas”, se benefician los docentes porque encuentran un espacio apropiado para ejercer su labor como educadores y se beneficia la sociedad en general porque cuenta con seres humanos que le aportan en su construcción dando sentido a sus proyectos de vida.

En este sentido, se resalta la participación activa y el empoderamiento por parte de las familias pues para la institución educativa es primordial el trabajo conjunto entre casa y colegio para lograr proyectos de vida exitosos en los niños, niñas y adolescentes. De esta manera, el colegio se convierte en un lugar de puertas abiertas para padres, madres, acudientes y/o cuidadores participando de diversas acciones encaminadas hacia el fortalecimiento en la educación de sus hijos. Algunas de ellas son: el espacio de atención a padres que tiene cada docente todas las semanas; la lectura grupal en donde los padres tienen la oportunidad de ir al curso de sus hijo(a)s a leer y compartir historias; el espacio virtual “Aula sin muros” que permite comunicación e interacción entre familias; la escuela de padres: “Padres comprometidos, hijos exitosos”, en donde se resalta una alta participación y asistencia (más del 60 por ciento de la población), el café de la paz, estrategia dispuesta para dialogar diversos temas con padres, estudiantes y docentes al calor de un buen café, entre otros espacios que buscan la apertura y compromiso continuo de las familias. Es así como el documento contempla cinco ejes de trabajo, producto de la información recolectada en los testimonios de la comunidad.

### ***Reconstruyendo la historia institucional***

Reconstruir la historia del colegio permite reconocer los fundamentos y principios institucionales que dieron origen al proyecto “Soy mejor persona, soy colombiano de paz”, de esta manera se resalta la importancia de hacer memoria desde las diversas voces y experiencias de la comunidad, que permiten recuperar momentos y espacios significativos para esta propuesta. Entonces, para dar respuesta a las necesidades de la comunidad, la misión institucional

busca fortalecer los valores humanos, la comunicación como proceso de interacción y uso de la tecnología; que contribuyan en la apropiación del conocimiento, el reconocimiento de habilidades sociales y la identidad personal de los niños, las niñas y los jóvenes; lo que pone en evidencia la importancia del desarrollo humano a través de la generación de hábitos de vida y la práctica de capacidades ciudadanas que permitan relacionarse de manera eficaz consigo mismo, con los demás y con el entorno. Aunque se evidencia la importancia de la comunicación como proceso de interacción y como parte de ella se fortalecen los procesos de lectura y escritura. Así mismo, destaca el fomento de las habilidades sociales para establecer relaciones en el contexto donde “se expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos” (Medina, 2015), para el fortalecimiento de la identidad, lo cual permite una adecuada convivencia.

Las acciones directivas se esfuerzan por gestionar políticas y estrategias educativas que se consolidan a través de alianzas y el liderazgo de las acciones pedagógicas. De acuerdo con la Unesco (1981), es la escuela la encargada de organizar sus diferentes esferas desde cada una de las partes interesadas: personal docente, usuarios, trabajadores.

### *La voz de un maestro marca la historia del colegio*

En esta sistematización es importante recoger la voz de aquellos docentes que iniciaron con la propuesta y le dieron un sentido inicial a la misma. Evidencia de ello, es el siguiente relato desde la voz de Armando Gómez, uno de los maestros más antiguos en la institución.

Hace 18 años el colegio se caracterizaba por tener niños grandes en edad, pero con comportamientos de personas pequeñas, eran muy necios, por ejemplo en grado 9° había niños de 19 y 20 años, edades en que se espera ya terminada su secundaria. A estos niños grandes no les gustaba estudiar, eran bastante rebeldes, entonces, algunos maestros empezamos a pensar acciones para que aquellos niños cambiaran sus maneras de pensar y actuar y así entendieran que al colegio venían a aprender, a cambiar sus comportamientos. Entonces con algunos empezamos a trabajar, buscando actividades que los motivaran, los profesores propusimos un paseo y que solo había una condición para ir al paseo: “portarse bien”, entonces, ellos propusieron ir a un pozo que frecuentaban para nadar, este llamado “pozo azul”, quedaba cerca del colegio, tenía agua estancada y estaba contaminado con minerales de una de las ladrilleras vecinas. Al darnos cuenta de las problemáticas propusimos cambiar el lugar por una verdadera piscina en un pueblo llamado Chinauta (Cundinamarca). Desde aquel momento, empezamos a hacerles saber



que la vida es algo diferente a lo que ellos pensaban y desde allí nace el proyecto “Ser mejores personas”, como punto de partida; nos convencimos de este lema y el colegio ha venido trabajando para fortalecerlo.

De esta manera, el proyecto involucra a los y las estudiantes y sus familias permitiendo que aprecien su colegio; así “Ser mejores personas” es hacer que los niños, niñas y jóvenes quieran el colegio como un espacio del hogar, se comporten cada vez mejor, hablen de manera adecuada y entiendan que venir al colegio ofrece escenarios para el cambio y la transformación social.

### ***Memoria histórica en el Colegio Santa Martha***

La memoria histórica, según Díaz P. (2010), es un “concepto historiográfico de desarrollo relativamente reciente, que puede atribuirse en su formulación más común a Pierre Nora y que vendría a designar el esfuerzo consciente de los grupos humanos por entroncar con su pasado, sea este real o imaginado, valorándolo y tratándolo con especial respeto”. Para reconstruir esta memoria con la comunidad del Colegio Santa Martha, se utilizaron diversas estrategias: el método epistolar, definido como un tipo de comunicación escrita a través de cartas para expresar ideas y pensamientos y la colcha de retazos, “metodología de la memoria que busca identificar y obtener, de manera organizada y sistemática, elementos que reposan en los imaginarios colectivos o mundo simbólico de los grupos, para reconstruir a partir de ellos, las redes de sentido compartidas.

Con esta reconstrucción es posible identificar aspectos como la información, el conocimiento y la disposición a la acción, pero también, ahondar en las creencias, actitudes, valores, sentimientos y emocionalidades que subyacen a una problemática social” (Consortio Echo, 2010, p. 1), retomando experiencias significativas en el medio escolar para ser recopiladas desde las voces de diferentes actores, como es el caso del coordinador Jairo Osorio, quien en su escrito expresa lo siguiente:

### **El colegio como refugio**

Hacia los años 90, la sociedad colombiana atravesaba por una crisis social, bastante fuerte, el narcotráfico, y que en cierto modo afectaba a la comunidad de nuestro colegio, conformada por hogares disfuncionales, donde los niños están a cargo de los abuelos, madres, cabezas de familia u otros familiares que son los principales generadores de diversos tipos de violencia. Los niños llegan al colegio en busca de un poco de afecto o de algunas personas para que los tengan

en cuenta, son tiempos difíciles para todos: las familias, los estudiantes y por su puesto los docentes. Entonces, el colegio abre, de forma generosa, las puertas a niños, niñas y jóvenes que llevan a cuestras los problemas y dificultades propias de una sociedad atravesada por una cultura facilista e intolerante. En este espacio los jóvenes deben aprender a tolerarse, a convivir pacíficamente, comprender que existen otros caminos para reconocer sus diferencias.

## **Un colegio que genera nuevos aprendizajes**

Los docentes aparecen con toda su disposición; las matemáticas pasan a un segundo plano y la producción textual pierde su esencia porque lo más importante son los seres humanos que buscan un poco de afecto, un poco de reconocimiento. Ante la realidad abrumadora, los docentes echan mano de los escasos recursos disponibles en la institución para cargarlos de afecto y acercarse a esta población: consintiéndolos, dándoles responsabilidades y reconociéndolos como seres humanos que piensan y sienten. Poco a poco, los jóvenes van entrando en una sintonía diferente, donde el respeto, la tolerancia, el sentido de pertenencia y la solidaridad hacen parte de ellos, son mejores seres humanos, son mejores personas.

## **Un colegio que da lugar a la comunidad**

Comenzando el año 2000, llegan nuevos aires al Colegio Santa Martha, otra generación de profesores y estudiantes, con nuevos retos para fortalecer las dimensiones del ser humano con el propósito de desarrollar capacidades para competir con un mundo cada vez más exigente. Entonces los maestros se dedican a fortalecer los valores humanos, sin dejar de lado la exigencia académica.

Ahora podemos decir que “formamos mejores personas” porque apartamos muchos jóvenes de la violencia, porque les abrimos los ojos hacia un mundo lleno de oportunidades, les enseñamos a valorarse, les mostramos un mundo con dedicación y esfuerzo y que sí es posible alcanzar los sueños (Jairo Osorio, coordinador jornada de la tarde).

## ***Una historia construida desde múltiples voces***

La metodología de la colcha de retazos se implementó con el fin de reconstruir eventos significativos marcados por el tiempo y experiencias de los participantes (docentes, estudiantes y padres de familia), que se han involucrado de una u otra manera en el Colegio Santa Martha y de quienes se recogieron los siguientes testimonios como parte relevante en el proceso de construcción y desarrollo del proyecto.

## Un colegio que acoge desde el primer día

Uno de los años más significativos en mi vida, fue el 2003, llegué al Colegio Santa Martha, venía de un colegio con muchos conflictos, y a mi llegada expresé: ¡llegué al paraíso! Porque todo era diferente, una comunidad tranquila con niños y niñas amables, maestros comprometidos y abiertos al diálogo. Otro momento importante, fue el año 2009, cuando decidí ingresar a mi hija al preescolar con la profe Sandra Acosta, una maestra cariñosa, amorosa y especial que dejó huella en su vida al ver a sus estudiantes como seres únicos y diferentes, una maestra que enseña con el ejemplo y la palabra al expresar que: “los niños pupis no pelean, se ayudan y sobre todo conviven en paz y hermandad” (Luz Dary Sarria, docente de primaria).

Mi experiencia cuando traje a mis hijos a estudiar en este colegio (2014), al comienzo pensaba que era un colegio “normal” como los demás colegios distritales, pero hoy en día hablo con mucho orgullo sobre todo lo que aprenden mis hijos, además el colegio nos ha dado confianza permitiendo nuestra participación como padres en diferentes actividades (Jimena Peralta, madre de familia).

Esta idea del paraíso es reafirmada por otros estudiantes de secundaria que participaron del diálogo y por Yenny Marentes (orientadora de la jornada de la mañana), cuando en el año 2008, viene de trabajar con una población bastante fuerte y se encuentra con una población tranquila, responsable y comprometida.

Así mismo, la docente Diana Torres (docente de primaria) relaciona su llegada en 2005 después de trabajar en un colegio privado, expresa que llega feliz porque el recibimiento fue grandioso por la calidad humana de los compañeros y por su sueño universitario de trabajar con población vulnerable, con quienes desea hacer transformación pedagógica integrando lo aprendido y trabajando con estudiantes y padres de familia.

## *Una estrategia pedagógica sella la historia para ser mejor persona*

Las necesidades de la comunidad llevaron a formular un proyecto que favoreciera la convivencia y generara un alto impacto en el sentido de pertenencia, apropiación y por ende en bajar los índices de deserción escolar; sumado al momento histórico por el cual atraviesa nuestra nación conlleva a retomar el concepto de cultura de paz. Así mismo, es de resaltar uno de los ocho ámbitos que identifica el programa de acción para una cultura de paz propuesto por la UNESCO (1998), desde la educación y dentro del ámbito familiar, pues

desde allí se destaca la importancia de la familia en la construcción y empoderamiento de valores y creencias de paz que luego serán proyectados en la escuela, o por lo menos es lo que se pretende.

### ***Soy mejor persona, soy colombiano de paz: el nacimiento***

En el año 2014 surgen las premisas que llevan a construir y desarrollar un proyecto que responda a varias necesidades dentro de la institución educativa y que a su vez se convierta en el faro a seguir acciones pedagógicas y demás proyectos desarrollados, lo cual permite aunar esfuerzos y hablar el mismo lenguaje entre todos los miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de construir y vivenciar condiciones de protección y prevención para el fortalecimiento del sentido de pertenencia y permanencia en la institución a través de una sana convivencia fundamentada en la cultura de paz.

Durante el desarrollo del proyecto (2015) se evidenció que se hacía necesario respaldarlo y fortalecerlo con una teoría que hiciera apropiarse y vivenciar la cultura de paz dentro de la institución, lo cual a su vez aporta a la evolución y crecimiento del mismo. Es así como durante el año 2016 se trabaja el proyecto con el nombre de “Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque te cuido y me cuido”, que hace énfasis a la ética del cuidado propuesta por Leonardo Boff (1999). En el año 2017 responde al nombre de “Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque hablo el lenguaje del amor”, tomando como referencia los cinco lenguajes del amor teoría propuesta por Gary Chapman (2009).

Es de señalar que la teoría abordada sirve como marco de referencia para trabajar desde los proyectos transversales, áreas o dimensiones del desarrollo y proyectos de innovación, además se nutre desde las direcciones de curso, así como de los valores y temáticas en las cuales se divide el tema en cada periodo del año escolar. Para el año 2018 se tiene lista la proyección con “la teoría de las cinco pieles” de Hundertwasser pero aún se encuentra en consenso por toda la comunidad educativa para que haya mayor apropiación e impacto.

### ***Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque te cuido y me cuido: el desarrollo***

Es evidente que un proyecto que apunte al mejoramiento de la convivencia debe partir del encuentro con el otro, de las relaciones cotidianas que permitan compartir y construir un destino de manera conjunta.

Es desde esta visión que las capacidades ciudadanas se definen como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerse, entender el contexto, imaginarse su transformación y actuar con otros para transformarlo.

Es así, como en el acto de ejercer la ciudadanía, intervienen procesos de empoderamiento, reflexión y participación. Así mismo, el fortalecimiento de la autonomía, autocuidado, auto-reconocimiento y reconocimiento del otro. En ese sentido, el cuidado se define como una actitud ante la vida, la cual se desarrolla en las relaciones cotidianas que vive el ser humano con sí mismo, con los demás y con el entorno. Esta actitud implica prestar atención, preocuparse, apoyar y prevenir. Cuando se tiene una actitud de cuidado, se cuida de sí mismo, de los cercanos, los lejanos y los extraños. De esta forma Leonardo Boff propone cuatro formas de cuidado:

- **Autocuidado (cuidado de sí mismo):** cuidar la mente, el espíritu, el cuerpo, las acciones y las palabras.
- **Cuidado de los cercanos:** es el cuidado de aquellas personas con las que se tienen vínculos afectivos. Estos vínculos se caracterizan por la permanencia en el tiempo y por compartir proyectos de vida.
- **Cuidado de los lejanos:** cuidado de conocidos, pero no cercanos.
- **Cuidado de los extraños:** cuidado de no conocidos, cuidado de instituciones.

Por último, es de resaltar que el cuidado como atención implica tener en cuenta o considerar la vida de sí mismo y la del otro; el cuidado como preocupación implica mantener una relación moral y de responsabilidad por el otro, generando sentimientos de amor y afecto por las personas; el cuidado como apoyo hace referencia a la capacidad de pedir y ofrecer ayuda en momentos críticos de la vida; el cuidado como prevención implica actuar frente a futuras consecuencias con el fin de preservar la vida de las personas. Posterior a este trabajo se reflexionó acerca del amor, sin lugar a duda es un lenguaje universal, que científicamente y de forma general se produce en la ínsula y el núcleo estriado del cerebro y no en el corazón, afirma una investigación de la Universidad de Concordia. Pero la manera en la que se demuestra sí es muy personal y diferente, testimonio reflejado en una estudiante de grado 10º:

Hoy te quiero explicar lo que es y en qué se basa el proyecto “Soy mejor persona, soy colombiano de paz”, es un conjunto de actividades que se encargan de sensibilizar a los estudiantes del Colegio Santa Martha sobre los diálogos de paz, porque la paz no es solo un par de hojas firmadas, la paz es un estado de tranquilidad, donde está ausente la guerra y todos aquellos conflictos. La paz se logra con el respeto hacia el otro. Este proyecto permite adquirir valores como: tolerancia, amor, respeto, solidaridad y disciplina ante nuestros compañeros, docentes y directivas de la institución y también hacia la comunidad en general (Luisa Fernanda Loaiza).

### *Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque hablo el lenguaje del amor: la evolución*

Según Chapman (2009), existen cinco lenguajes del amor. Estos pueden ser muy importantes para que las relaciones entre amigos, compañeros o familia mejoren sustancialmente. Este autor destaca que cada persona tiende a expresar su amor y prefiere recibirlo de maneras concretas.

- **Palabras de afirmación:** este es el lenguaje de las personas que prefieren ser amadas por medio del oído, les encanta que sus seres queridos les digan lo orgullosos que están de ellos y de igual manera que los reconozcan cuando tienen logros con frases halagadoras.
- **Tiempo de calidad:** las personas prefieren que el amor sea demostrado con verdadera atención cuando están con alguien, sin importar si son solo unas horas, siempre y cuando exista una conexión real durante ese tiempo y el otro no esté distraído con, por ejemplo, su celular.
- **Actos de servicio:** quienes prefieren este lenguaje consideran que “una acción vale más que mil palabras”, así que valoran mucho más lo que las personas hacen por ellos, como ayudarles en las tareas del hogar; piden cosas sencillas, pero que son representativas.
- **Regalos:** es el lenguaje de las personas que se sienten amadas por medio de obsequios, ya que aprecian que las personas dediquen tiempo, dinero y esfuerzo en atenderlas. Pero no se trata de materialismo, una sencilla paleta o un detalle hecho por sus manos los hace felices.
- **Contacto físico:** relaciona los abrazos, besos, caricias, masajes son preferidas por quienes se inclinan por este lenguaje, para ellos el contacto físico tiene el mayor valor, de tal forma que tomarlas de la mano es ganar puntos.

El apropiarse y poner en práctica esta teoría evidencia el reconocimiento del otro, por tanto la necesidad de valorar y respetar sus emociones, sentimientos y frustraciones que contribuye al mejoramiento institucional. Apropiación que se hace evidente en los siguientes escritos de estudiantes de tercer grado.

Hola querido amigo:

Te voy hablar del proyecto del Colegio Santa Martha, el proyecto es como algo que nos hace reflejar los conocimientos, es como algo que nos enseña valores como: respeto, tolerancia, amor y mucho más. También están los cinco lenguajes del amor: actos físicos, tiempo de calidad, tiempo de servicio, palabras positivas y regalos; estos lenguajes hacen parte de nosotros y nos enseñan lo que debemos hacer en la vida (Heilyn Rodríguez, 8 años).

El proyecto “Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque hablo el lenguaje del amor” se basa en experimentar nuevas cosas para que nos volvamos mejores personas y cada trabajo tiene valores que nos enseña cada profesor para ser buenos ciudadanos. Te quiero contar que hay mascotas que pasan por nuestros salones cada periodo, como: el oso, la hormiga, el conejo y la mariposa; estos animalitos nos traen mensajes para siempre elegir la paz y ser mejores personas (Paula Andrea Cardozo, 9 años).

Igualmente, el reconocerse y reconocer al otro, el auto cuidarse y cuidar al otro, el amarse y amar al otro conlleva a tener una conciencia más universal en donde se descubre que todos somos residentes de una misma casa llamada planeta tierra y que por ende debemos comportarnos como hermanos, cuidar de esa casa y pensar cada día que con nuestras acciones debemos dejarla mejor que cuando llegamos; esta es la visión que nos muestra Hundertwasser con la teoría de las cinco pieles.

### ***Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque tengo cinco pieles: la proyección***

Hundertwasser intentó desde una perspectiva amplia unir el arte con la vida, como una manera sustentable de existir en armonía con el medio. Ecología más que una palabra, era para él una forma de vivir, de concebir su mundo, de asimilar la realidad y de relacionarse con lo que le rodeaba. En el fondo de todo se encuentra el ser, la persona, sus deseos y temores; sobre esta, pero siempre girando en torno a ella misma, se van depositando capas de significaciones que lo relacionan con todo el Universo. Estas pieles, muchas veces olvidadas, nos conforman como individuos, partes de

una sociedad y miembros de un entorno natural. Estas pieles, cinco en particular, engloban todo el universo artístico del pintor-arquitecto-soñador austriaco Hundertwasser.

En este sentido, este autor señala cinco pieles: 1) la epidermis, 2) la ropa, 3) el hogar, 4) el entorno social y la identidad y, 5) el entorno mundial, ecología y humanidad. Sin lugar a duda se busca complementar y evolucionar el proyecto a través de las diferentes teorías, así como aportar al proyecto de vida de cada uno de los estudiantes respondiendo a las necesidades individuales, contextuales cercanas y mundiales.

## **Comunicando ando y expresando vamos transformando**

La comunicación como proceso de interacción busca la expresión de emociones, sentimientos y pensamientos vinculado a las familias y demás miembros de la comunidad educativa, también constituye el fundamento para mejorar las relaciones interpersonales a través de la apropiación y puesta en práctica de los 5 lenguajes del amor, puesto que, la vida social, cultural y escolar transcurre, en gran parte, basados en el desarrollo del lenguaje; y a través de este “construimos una voz que hace parte de esa larga conversación con los demás y consigo mismo, de la que participamos a lo largo de la vida” (Pérez Abril, 2003, p. 23).

Entonces acceder al lenguaje, “es más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura y es justamente en ese punto donde la palabra se convierte en un acto político al acercar los libros, la tradición oral y la cultura a todos los escenarios de la educación” (MEN, 2014, p. 18). En este sentido, la lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura a través del “desarrollo de la oralidad como fuente de conocimiento, rescate de las tradiciones culturales, construcción de valores” (SED, 2007, p. 16). De esta manera, los retos de los maestros para lograr ciertos aprendizajes son expresados en las siguientes palabras:

Hacer que las vidas de mis estudiantes se transformen para que sean felices y esto lo he logrado con una serie de actividades implementadas en el salón de clase, articulando el programa escolar con los proyectos institucionales, por ejemplo, desde el proyecto de comunicación: Oralidad, lectura y escritura. Expresión de emociones, pensamientos y sentimientos desde el vínculo afectivo familiar, invitamos



a los padres de familia para que se acerquen al salón a compartir relatos orales, sus historias de vida, cuentos infantiles o leyendas colombianas. Muchos de estos padres traen consigo un rico dulce, un postre, galletas, empanadas o papas chorreadas para compartir. Ustedes no alcanzan a imaginar la cara de satisfacción de estos pequeños cuando llega un padre de familia cada semana” (Diana Torres, docente de primaria).

### *Comunicación para la reflexión*

Se resalta la importancia de involucrar a los miembros de la comunidad educativa en la construcción y generación de su propio conocimiento y en la sistematización de su propia experiencia. Es así como la metodología RAP (Reflexión-Acción-Participación) se convierte en la forma ideal para la implementación de estrategias y acciones que favorecen la convivencia escolar a través de una formación de cultura de paz. Por esta razón la misión institucional apunta a promover valores para fomentar una cultura de paz y esto lo estamos logrando a través de las diferentes actividades en las que invitamos a participar a la comunidad educativa. En este sentido sobresalen acciones concretas como:

- **Vinculación de los diferentes proyectos transversales:** conjunto de actividades que responden a necesidades de la comunidad educativa y de manera especial de los estudiantes, así como el abordaje integral de la temática como parte del currículo.
- **Mañanas de paz:** espacios en formación general, donde al iniciar cada jornada escolar se da un momento (de aproximadamente 40 minutos) para la formación humana abordando temas como ética del cuidado, teoría de los cinco lenguajes del amor, cultura de paz, proyecto de vida, conciencia ambiental y manejo adecuado de conflictos.
- **Empoderamiento y participación activa de las familias:** a través de un acercamiento y armonización permanente con la institución, así como el fortalecimiento y alta participación en la escuela de padres y espacios de lectura en las aulas de clase.
- **Reconocimiento del ser humano:** aceptación con sus emociones, sentimientos, deseos, frustraciones, acciones que hacen parte de la motivación y diferencia que convierte al Colegio Santa Martha en refugio de ayuda y protección para muchos estudiantes.

## ***Comunicación es OLE (Oralidad, Lectura y Escritura)***

Las estrategias son didácticas que “facilitan y abren espacios en la escuela para garantizar el desarrollo de procesos creativos en la expresión, la construcción de conocimiento, la cultura y la sensibilidad individual o colectiva (SED, 2007). Una de las estrategias didácticas es la “lectura en voz alta” que permite abordar el lenguaje para encontrar las situaciones de sensibilidad, es entender que los estudiantes y (bajo la idea de un niño potente) puedan saber y abordar un número mayor de formas de pensar, comunicarse, expresarse, sentir y vivir, pues, “en el mundo de hoy se lee desde que se despierta en la mañana hasta que se vuelve a dormir” (Cajiao, 2005, p. 86). Las anteriores palabras, toman sentido en las voces de los niños,

El proyecto permite inspirarnos para ser mejores personas en nuestras vidas. Van nuestros papás a leer cuentos. En OLE repartimos palabras positivas, cartas a la profesora, a las mamás, hablamos de los cinco lenguajes del amor. También escribimos sobre los cumpleaños de los niños, hablamos de la paz, la seguridad, la tolerancia, la alegría y el amor; los papás también hacen cartas para los niños y los profesores (Laura Sofía Bohórquez, grado 3°).

Esta estrategia integradora necesita ser recuperada de manera inmediata en las aulas de clase y por cada maestro, donde se compartan textos motivantes y de interés. En este sentido, la lectura se entenderá entonces como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado en el ámbito educativo con el propósito de formar a los niños, niñas y jóvenes como sujetos lectores.

### **OLE como escenario de paz**

Estas palabras son confirmadas desde las voces de maestras en formación de la Universidad Libre (estudiantes de Pedagogía Infantil, quinto semestre), quienes vivenciaron esta estrategia en aula de clases:

El proyecto OLE es muy enriquecedor para los niños, las docentes que observamos buscan estrategias lúdicas y didácticas; los niños se vuelven lectores por gusto y no por obligación, cambiando así el esquema del aprendizaje tradicional, el proyecto OLE es un escenario de paz ya que se interesa no solo en que los niños aprendan si no que se interesa por el desarrollo personal y emocional del niño y adicionalmente con ayuda de la familia (nunca había visto eso antes y me encantó), es muy gratificante para los niños tener experiencias tan únicas como lo es aprender junto a sus seres queridos (mamá, papá, abuelos, tíos, primos, etc.), ya que no solo generará paz

interna, pues sienten calma y protegidos con su familia allí, si no también externa porque los familiares aportan nuevos conocimientos a los niños y colaboran con la armonía en el aula, enorgulleciendo y apoyando a sus hijos y al resto de los niños del salón, es escenario de paz también porque los niños están rodeados de maestros y digo Maestros porque no solo se interesan en brindar conocimiento si no que se preocupan por los niños y las niñas, por sus emociones, sus problemas, por ayudarlos a crecer y a solucionar sus dificultades, llenan a los niños de afecto y paz, también es escenario de paz porque niños, padres y maestros buscan llegar a un mismo fin que es ser ciudadanos de paz, de amor, una de las experiencias más bonitas y enriquecedoras que he podido tener y con un aprendizaje tan rico en conocimiento que nos deja un modelo que seguir para futuros proyectos que tengamos como licenciadas en pedagogía infantil que muy pronto vamos a ser (Karen Dayana Vergel).

Referirnos al proyecto OLE (Oralidad, Lectura y Escritura) “Expresión de emociones, pensamientos y sentimientos desde el vínculo afectivo familiar”, cuyo propósito es lograr que la familia sea un factor influyente y determinante en el desarrollo de hábitos lectores de los hijos y se vinculen al proceso comunicativo de los estudiantes en el aula; al compartir lecturas motivantes acompañadas de aventuras y experiencias desde la voz del docente y el padre de familia como modelos lectores. Pues vivir en sociedad implica poderse comunicar con otros de manera efectiva y para ello se requiere saber escuchar, ser asertivo, es decir, tener la capacidad de expresar intereses, posiciones e ideas de manera clara, evitando hacer daño y teniendo la habilidad para argumentar, evaluar y sustentar su posición. Así lo deja ver, los siguientes relatos:

En OLE nuestros hijos se expresan, lo que hablan les llega al corazón y recuerdan momentos hermosos para siempre (Ángela Tovar, madre de familia grado 3°).

Es grandioso para los estudiantes saber que el colegio nos motiva a la lectura con la participación de nuestros padres para que tengamos en cuenta nuestro diario vivir (Andrés García, estudiante grado 3°).

## Voces de la comunidad para la transformación cultural

La cultura constituye un conjunto de prácticas sociales que se van transformando de acuerdo con las necesidades y creencias de cada generación, la apropiación y sentido de pertenencia de dichas prácticas genera comunidad desde la recopilación de las diversas voces de los protagonistas del acto educativo (SED, 2007). Es necesario que la institución abra sus puertas a la familia de manera que tenga un lugar activo, ya que establecer procesos comunicativos

con esta se hace fundamental, pues el reconocimiento de los procesos pedagógicos por parte de los padres facilita la tarea educativa de la institución, generando una alianza estratégica para la formación del estudiante.

**En este sentido, se busca que los padres sientan curiosidad, indaguen y adquieran los conocimientos necesarios para entender los procesos de aprendizaje de sus hijos.** “Padres y madres tendrán que reconocer que muchos de los procesos que ellos vivieron como estudiantes se han transformado a lo largo del tiempo y esta transformación ha sido fruto de las investigaciones que desde diferentes campos del conocimiento se han producido y se han puesto al servicio de la reflexión pedagógica” (Chaux, 2013, pp. 85-86).

**La comunidad de padres comprometidos, hijos exitosos:** para dar respuesta a esta reflexión, la institución ha transformado las prácticas pedagógicas con el fin de involucrar a los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos. De acuerdo con lo anterior, se hace necesario señalar que en el Colegio Santa Martha se vive de manera continua la afirmación de Rousseau en su obra “El Emilio”, donde se evidencia la importancia de educar de forma integral y a través de diversas estrategias pero siempre fundamentados en el método del amor, comprendido no como aquel sentimiento rutinario y soñador sino como la expresión de realizar la labor educativa por medio de la pasión, la sabiduría y la dedicación (García, 2001).

En este sentido, es de señalar que tanto la familia como la escuela son directas responsables de evitar algunos procesos de “desafiliación” y “rasgadura”, evidenciados hoy en día en el desinterés y el poco compromiso dado desde diferentes ámbitos, favoreciendo la constitución de sujetos desarraigados de su propia identidad, indiferentes ante los grandes fenómenos y a la vez retos que se manifiestan en la actualidad (Marange, 1999).

De esta manera, el amor se constituye en el lenguaje universal y fuente de transformación social, como una fuerza extremadamente poderosa —parafraseando a Einstein— para la que hasta ahora la ciencia no ha encontrado una explicación formal; una fuerza que incluye y gobierna a todas las otras, y que incluso está detrás de cualquier fenómeno que opera en el universo y aún no haya sido identificado por nosotros. Esta fuerza universal es el *amor*.

El amor visto más allá como sentimiento sino como una actitud y forma de vida puesto que se ha evidenciado que este se produce en el núcleo del cerebro y no en el corazón, pero que tiene una alta incidencia en la manera como se relaciona cada persona con el mundo.

**La comunidad ofrece experiencias inolvidables:** la escuela de padres: “padres comprometidos, hijos exitosos” busca fortalecer la relación entre escuela y familia, así como abrir un espacio continuo de diálogo y formación para padres y cuidadores donde reaparecen oportunidades de empoderamiento, reafirmación y unión familiar. El siguiente relato narra la experiencia de la orientadora escolar:

Recuerdo cuando hace un poco más de 9 años muy animadamente preparé mi primera escuela de padres para el Colegio Santa Martha a la cual asistieron 4 personas, fue un comenzar duro pero no por ello angustiante, por el contrario, fue un incentivo para continuar avanzando y fortaleciendo el proyecto. Hoy con gran orgullo afirmo que el Colegio Santa Martha es uno de los más representativos en toda la ciudad que se caracteriza por superar el 60% de la población de padres y cuidadores asistiendo a la escuela de padres, tarea que, evidentemente ha sido construida con la participación y apoyo invaluable e incondicional de padres, profesores, directivos y estudiantes (Yenny Marentes).

**La comunidad relaciona la familia y la escuela:** desde la experiencia con la comunidad y el fundamento de una verdadera estrategia pedagógica se centran tres premisas que resumen:

### ***Educación integral***

La importancia que tiene la participación de los padres en la escuela de sus hijos es fundamental, que estos se sientan acogidos y que se les tome en cuenta para construir comunidad, acuerdos y estrategias. Así mismo, que exista un continuo apoyo desde las familias al trabajo de los docentes; en la medida en que estas dos acciones se encuentren sincronizadas con seguridad se podrá afirmar que se tienen “estudiantes e hijos exitosos”.

### ***La comunidad elige la educación como camino para llegar a la paz***

Nuestro país (Colombia) se encuentra atravesando por un momento histórico en donde la educación tiene un papel protagónico en la construcción de la verdadera paz. Una educación que traspase los muros de las aulas y las páginas de un texto guía y que más bien forme seres humanos empáticos, con sentido social, capaces de transformar su sociedad en un mundo más humano y altruista.

## ***La comunidad practica el amor como fuerza transformadora***

Esta premisa nos remite a un fragmento de la carta que Albert Einstein le escribió a su hija y que resume la importancia de la afirmación:

Tras el fracaso de la humanidad en el uso y control de las otras fuerzas del universo, que se han vuelto contra nosotros, es urgente que nos alimentemos de otra clase de energía. Si queremos que nuestra especie sobreviva, si nos proponemos encontrar un sentido a la vida, si queremos salvar el mundo y cada ser sintiente que en él habita, *el amor* es la única y la última respuesta. Quizás aún no estemos preparados para fabricar una bomba de *amor*, un artefacto lo bastante potente para destruir todo el odio, el egoísmo y la avaricia que asolan el planeta, sin embargo, cada individuo lleva en su interior un pequeño pero poderoso generador de amor cuya energía espera ser liberada.

## ***La comunidad habla: relato de una sobreviviente recobrando escenarios de paz***

Posiblemente, el siguiente relato desde las voces de una madre de familia (Piedad Herrera), víctima del conflicto armado en Colombia narra lo vivido, lo practicado y reflexionado desde su historia de vida, lo cual permitirá contextualizar el *amor* del que nos habla Albert Einstein:

### **El recuerdo**

Traigo a mi memoria aquellos bonitos recuerdos de mi infancia, especialmente cuando iba al colegio rural en Pueblo Rico Risaralda, recuerdo el amor con el que cada maestro nos recibía, los valores que reforzaban, siempre rescatando aquellas costumbres culturales como: la disciplina para portar el uniforme adecuadamente, izadas de bandera, la antorcha olímpica en el recorrido que hacíamos entre pueblos vecinos destacando ser el mejor colegio de la región. Menciono estos recuerdos porque busco la relación de aquel bonito colegio con el que deseaba encontrar en la ciudad de Bogotá para que mis hijos tuvieran una formación similar a la que viví. Y así fue entre lucha y lucha, logré encontrar el colegio anhelado para ellos. Un colegio lleno de amor que supliera las necesidades de afecto que me negó el conflicto armado, en calidad de mujer víctima de la guerra. Recuerdos que más adelante marcarían mi vida para siempre, pues al ser secuestrada durante tres meses y saber que mi familia fue desintegrada, uno de ellos muertos, otros desaparecidos y que hasta el día de hoy desconozco su paradero.

## Un nuevo comienzo

Esta necesidad de reconstruir parte de mi vida, la encontré en el Colegio Santa Martha, un colegio de puertas abiertas donde se recibe con amor aquel desconocido que llega a esta ciudad, ofreciendo un espacio que brinda la oportunidad para recuperar poco de lo mucho que las víctimas hemos perdido, la familia. Entonces quiero referirme desde mi llegada a la ciudad, sintiendo vulnerados mis derechos como víctima, pues llegué en unas condiciones físicas lamentables y que mencionaré tan solo unas de ellas: herida con un tiro en la espalda y otro en pierna derecha. Completamente sola, sin una persona amiga que me tendiera la mano. Después de muchos esfuerzos por sobrevivir, mi prioridad era buscar un buen colegio para mis hijos, donde les dieran amor, respeto, valores y disciplina. No me canso de agradecer al Colegio Santa Martha por ser un escenario de paz donde se rescatan los valores, y la ayuda que nos brindan a los padres de familia para educar a nuestros hijos y así lograr un futuro mejor (Piedad Herrera, madre de familia).

## Aprendo, comprendo y a los demás entiendo

El aprendizaje es un proceso integral que involucra habilidades comunicativas, cognitivas y socio-afectivas que se dan en todos los contextos y etapas de la vida, para lo cual se requiere de una reflexión que dé cuenta de dichos aprendizajes, tema recurrente en la educación actual. Diferentes estudios han abordado este concepto, el cual ha tenido un doble significado, pues algunos psicólogos lo definen como una actividad individual. Es así como Piaget referencia que “el conocimiento surge de la manipulación e interacción directa con los objetos” (SED, 2010, p. 170). Para James (1958) el proceso de aprendizaje radica en la formación de hábitos y lo ratifica afirmando que “la mejor descripción que puede darse de la educación es definirla como la organización de los hábitos adquiridos y tendencias del comportamiento” (pp. 36-37). Otros autores lo conciben como actividad social a través de la cual se adquieren o modifican habilidades, conocimientos, conductas y valores como resultado de la experiencia; el razonamiento y la observación que se desarrolla en un contexto socio-cultural. Entonces el aprendizaje humano se ve relacionado con la palabra educación y por lo tanto con el desarrollo personal. Por ejemplo, para Vygotsky “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean” (1926/1989, p. 136).

**El aprendizaje, un todo:** este proceso requiere de factores como las capacidades cognitivas, comunicativas y socio-emocionales que tienen los niños,

las niñas y los jóvenes para construir nuevos conocimientos basados en los conocimientos previos de experiencias vividas, así lo hace evidente María Angélica Olarte.

Hola querido amigo:

Te cuento que estoy feliz en este nuevo colegio y hacemos actividades muy chéveres en la ludoteca, en la clase de educación física, izadas de bandera, clases de música, OLE, carteles y juegos. También te cuento que en este colegio trabajamos un valor diferente, como: amor, tolerancia, solidaridad, respeto y disciplina. También, los papás vienen a compartir leyendas, mitos, historias y a partir de las leyendas, los mitos o las historias nos enseñan los lenguajes del amor como: regalos, tiempo de calidad, servicio, palabras positivas y apapachos. También practicamos el lema “Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque hablo el lenguaje del amor”, este lema demuestra la paz (estudiante de grado 3°).

### ***El aprendizaje es un aula sin muros para la paz***

El proceso de paz que vive Colombia en la actualidad, involucra el aporte que hacen las instituciones educativas, particularmente, el Colegio Santa Martha como escenario de paz, aborda una serie de estrategias pedagógicas visibles en el llamado *currículo oculto* para fomentar la sana convivencia integrando los proyectos institucionales e incluyendo la participación de la comunidad educativa: estudiantes, padres, docentes y extendiéndolo a otras comunidades para avanzar en la transformación hacia una sociedad más pacífica, equitativa, incluyente y democrática.

La palabra paz es un tema del que se habla hoy en día a nivel mundial, se escucha en las noticias, en los medios de transporte, en las calles, en reuniones, en las opiniones de vecinos del barrio y en colegios. En este apartado nos referimos a ella desde las voces de la comunidad del Colegio Santa Martha para dar respuesta a los interrogantes ¿Qué elementos de las prácticas pedagógicas fomentan la sana convivencia institucional, contribuyendo a tener un ambiente de paz?, ¿cómo se refleja este aporte en la comunidad? y para iniciar lo haremos respondiendo la pregunta ¿qué es la paz?, el escritor y filósofo Fernando Savater (2003) refiere que “en un estado democrático, la paz equivale a la vida en libertad y sin temor de sufrir persecución o violencia por las propias ideas o forma de vida”.

Por su parte, Enrique Chaux (2013), psicólogo y docente investigador de la Universidad de los Andes argumenta que un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con lo demás de manera pacífica y constructiva (...),



empleando el diálogo para la negociación, para que no haya discriminación y predomine la igualdad.

**El aprendizaje es paz:** los niños y las niñas del colegio, le dan sentido al aprendizaje desde sus expresiones y definen la paz como:

Una palabra muy pero muy grande porque la paz está en todos lados, por lo menos la paz está en el colegio, en la casa, en la calle, en unas partes de toda la localidad. Sí, y en todos nosotros también hay paz, si no hubiera paz solo hubiera irrespeto. La paz es un mensaje muy presente sobre todos y también es una palabra pequeña, pero es un mensaje que explica todo como el amor, la solidaridad, la tolerancia, y muchas cosas más (...), tenemos que ganar la paz para ser mejor (Heylin Dayana Rodríguez, 8 años).

La paz tiene muchas cosas de las que podemos hablar, la paz se comienza con la amistad y para sentirse bien hay que aprender a creer, la paz es un gran valor que viene del corazón y siempre estará en mi interior, yo siento que al hablar y razonar todo se va a lograr, al sentirme bien puedo creer en todas las cosas que se puedan hacer, por ejemplo, ser tu amigo es lo mejor y saber que tengo tan maravilloso corazón para convivir con mi familia que es lo mejor (Paula Andrea Cardozo, 8 años).

La paz es ayudar a otros cuando lo necesitan, porque eso es un gesto de paz, también hay que respetar al compañero o al adulto, hay que decir la verdad y no la mentira porque si digo mentiras algo malo sucederá, pero si digo verdad las cosas serán mejor, y también (...) no importa las diferencias por que todos somos familia (María Angélica Olarte, 9 años).

En este sentido, se aprecia que el concepto de paz no difiere en las voces de un niño o de un adulto y que no basta con definirla, sino construirla día a día en comunidad. Sabemos que todos los colegios forman desde la cátedra para la paz con el fin de lograr “una ciudad educadora para la paz”, trabajo que no es fácil para los maestros, sin embargo, hay una enorme diferencia y esta ocurre en el llamado *currículo oculto*, la manera implícita de las prácticas cotidianas y estrategias metodológicas institucionales que implementa cada maestro en el aula de clase, donde hay espacio para vivir la democracia, reflexionar sobre comportamientos, expresar emociones y pensamientos para la formación ciudadana. Particularmente, la propuesta del curso 301 se basa en cuatro principios adaptados desde el estudio de la Universidad de los Andes “Aulas en Paz” (2013):

## ***El aprendizaje incluye competencias necesarias para la vida***

La función pedagógica apunta a promover valores para fomentar una cultura de paz y esto lo estamos logrando a través de actividades en las que invitamos a participar a la comunidad educativa y por medio de los proyectos institucionales, con los que tratamos para que las diferencias se conviertan en ingredientes de una vida en común con acciones que favorezcan nuestro lema “Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque hablo el lenguaje del amor”, considerado como el macroproyecto institucional. Aquí se resalta la importancia de trabajar de manera integrada los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas a través de los proyectos transversales que aportan al Proyecto Educativo Institucional, PEI: “Tecnología, comunicación y formación en valores”.

Desde el proyecto de democracia se busca dar a conocer los mecanismos de participación de los estudiante y padres de familia, de acuerdo con sus roles (representante de curso, representante al consejo de padres, representante de padres en el comité de convivencia, vigía ambiental). Dicha participación ayuda a que la comunidad comprenda el uso de los mecanismos democráticos para generar cambios en el entorno: la práctica de la democracia en la escuela hoy, nos permitirá construir un mejor país mañana.

Por su parte, el proyecto de innovación pedagógica realizado en la ludoteca escolar a través de la estrategia didáctica de ludo estaciones se llama “En el rincón mágico: juego, me relaciono, me comunico y aprendo”. Las ludoestaciones proponen actividades para reinventar la escuela, teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Esta alternativa ha permitido explorar y potenciar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje a través del juego, pero también asumir retos y normas que favorecen la convivencia, la tolerancia, la participación y el respeto por el otro.

“Edades tempranas” se centra en fortalecer las competencias emocionales necesarias para desarrollar aptitudes, identificar y manejar las propias emociones, reconocer habilidades sociales como la empatía para ponerse en el lugar del otro e identificar sus emociones, interpretando lo que siente otra persona por medio de sus gestos, dibujo o escritos. En pocas palabras, conocerme y cuidar de mí mismo para poder conocer y cuidar de los otros. Lo anterior se evidencia en el relato de un padre de familia:

Como padres nos gusta la manera como promueven los valores utilizando los animales como ejemplo guía, comparando sus virtudes y de esta manera relacionándolos con la vida escolar. Cada animal tiene un lema por ejemplo “De salto en salto mi disciplina voy mejorando” (Jhon Fredy Santafé, padre de familia).

Desde medio ambiente el proyecto “Convivencia y conciencia en Santa Martha para el fomento de sanas prácticas” permite la exploración del entorno cercano, el reconociendo del barrio, la localidad y la ciudad donde existe un acercamiento para el cuidado y preservación del ambiente.

Han pasado ocho años de haber llegado a mi colegio y no olvido el lema que me comunicaron “Formamos mejores personas”. Hoy entiendo que los esfuerzos conjuntos de los diferentes proyectos, así como la cercanía de la comunidad educativa hace posible este lema. Con admiración presencié cómo se inauguraba la huerta escolar: poco tiempo después el jardín estaba más lleno de plantas y había más estudiantes involucrados (Marisol Rodríguez, docente de primaria).

### ***El aprendizaje integra la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas***

Para integrar la formación ciudadana con la malla curricular se ha generado un espacio virtual en Facebook<sup>3</sup>, como ambiente de aprendizaje significativo en el que interactúan estudiantes, padres de familia y docente, utilizado para ampliar conocimientos, desarrollar competencias cognitivas, comunicativas y socio-emocionales. Así lo evidencian los relatos de los padres de familia:

En esta página se participa en familia subiendo fotos y comentando actividades que se realizan con la familia. Esta página es agradable porque podemos conocer más acerca de las familias de los compañeros de nuestros hijos, las salidas que realiza el colegio a centros recreativos y culturales. También conocemos las actividades que realizan mensualmente promoviendo los valores, comportamientos y actividades que permiten estar en armonía personal y social para rechazar cualquier tipo de violencia (Jaqueline Contreras, madre de familia).

También nos informa sobre las actividades que los niños realizan en la ludoteca o en el salón de clase donde comparten con sus compañeros, aprenden poemas, promueven el compartir, hacen pijamadas, juegan, ven películas, bailan y disfrutan (Andrea Cristancho y Katherine Rodríguez, madres de familia).

---

3 Página web “Aula sin muros 301”.

### ***El aprendizaje involucra la comunidad educativa***

El papel de los padres en la vida de un niño debe ser basado en el respeto, el amor, el cariño, las oportunidades, el apoyo emocional y sobre todo enseñarles que son capaces de conseguir lo que quieren y desean. Pero para que todo esto sea así, *los padres deben demostrar a los niños que les importa todo lo que les ocurre las 24 horas del día*, y eso por supuesto tiene que ver con la escuela. Entonces es aquí donde se ve la importancia de que los padres participen en la escuela, en las actividades, manteniendo un contacto positivo con los profesores, hablar bien de ellos delante del niño, hacer un seguimiento de sus actividades, el comportamiento, de las evaluaciones y de las notas. Por esto y mucho más, *nunca es demasiado tarde para que los padres se involucren en la educación de sus hijos*.

### ***El aprendizaje evalúa el impacto desde las voces de la comunidad***

Todo acto educativo es un proceso y se evalúa haciendo seguimientos: observaciones de clase, entrevistas con estudiantes y padres de familia, participación de la comunidad que se hace evidente en las siguientes reflexiones de algunos padres de familia:

En las reuniones nos enseñan a afrontar responsabilidades y pautas de acompañamiento. Actividades que promueven la paz ya que ante las dificultades que afrontamos con nuestros hijos aprendemos a no llegar a la violencia, evitando los golpes y las malas palabras para reprenderlos (Diana Roa, madre de familia).

Los profes incentivan la lectura porque es indispensable para el diario vivir y desarrollan habilidades como la imaginación para que sean mejores personas. También hacen dinámicas para que las clases no sean rutinarias, son estrictos con sus tareas y trabajos, exigen que la presentación de los estudiantes sea mejor. Estamos convencidos de que este es el mejor colegio y muy orgullosos de que nuestros hijos estudian allí (Evanandy Riaño y Rodrigo Bonilla, padres de familia).

En las salidas pedagógicas: ecológica, deportivas, culturales y de integración podemos conocer la localidad y la ciudad y reforzar estos conocimientos con lecturas que promueven valores tales como el respeto, la honestidad y la tolerancia (César Bohórquez, padre de familia).

Mi hijo siempre asiste con entusiasmo y alegría a su segundo hogar, el colegio (Johana Garzón, madre de familia).

Todos hacemos parte de una gran familia que se apellida Santa Martha y como integrantes de ella debemos poner de nuestra parte, siendo tolerantes, dialogando, demostrando cariño, respeto, afecto y mucho agradecimiento por cada uno de los integrantes que forman parte de este bello hogar. Es nuestro deber de padres, fomentar el amor propio e institucional solucionando conflictos o disgustos por medio del diálogo, siempre llevando las cosas a un buen término, siendo buen ejemplo para nuestros hijos y que todos nos sintamos orgullosos de pertenecer a ella (Fanny Riaño, madre de familia).

Cerraremos este apartado con una frase inspirada por el estudiante David Santiago Robles Chala de 8 años:

La paz es el alma de nuestros corazones, la que nos inspira, la que nos expresa, la que nos une, es la fuerza de nosotros para que en Colombia haya menos peleas y más paz.

## **Interactuando y participando el reconocimiento vamos logrando**

La participación de todos los miembros de la comunidad educativa permite una mayor apropiación y fortalecimiento del proyecto, lo cual se convierte en una oportunidad de reconocimiento e interacción con otras instituciones generando un aprendizaje recíproco.

En los últimos años ha sido evidente el proceso de transformación cultural, económica y social, cambio que se ha venido dando a partir del reconocimiento y apropiación de las políticas educativas institucionales, donde la mayoría de los egresados evidencian cambios significativos en su comportamiento, su forma de actuar y pensar. Es así como en el entorno cercano se vive una mejora en la calidad de vida y de aspiraciones de las nuevas generaciones donde los estudiantes son protagonistas por ser mejores personas y se reconoce la participación de los padres de familia en el proceso formativo, pues, “se busca que los padres sientan curiosidad, indaguen y adquieran los conocimientos necesarios para entender los procesos de aprendizaje de sus hijos” (SED, 2007, p. 86), así lo señala una madre de familia en su relato:

Nos llena de orgullo que nuestros hijos tengan la oportunidad de representar el colegio con actividades culturales en otros centros educativos, como la participación en el Observatorio de Infancia de la Universidad Libre (Jaqueline Contreras).

Es pertinente la siguiente comparación entre lo realizado y lo pendiente, con el gran árbol, que nació con raíces firmes y robustas (los proyectos institucionales), expuesto a las variaciones del clima (dificultades), pero con diversos cuidados (estrategias pedagógicas), ha crecido convirtiéndose a corto plazo en un árbol frondoso digno de admirar (frutos) y ejemplo a seguir (resultados); producto de este proceso de innovación educativa y de la apropiación del proyecto, permitiendo implementar estrategias que han transformado la cultura del contexto entendida como “una construcción simbólica múltiple y en movimiento, por ello creativa y con diferentes concepciones y desarrollos” (Ministerio de Cultura, 2009); trascendido a nivel distrital y siendo referentes para otros contextos educativos.

### ***Reconociendo obras de paz inspiradas en el arte Botero***

Atraídos por el arte y motivados por las obras del pintor y escultor colombiano Fernando Botero con su personal estilo para trabajar sus obras de arte, el agrandamiento o la deformación de los volúmenes, ha merecido la admiración tanto de la crítica como del gran público, que no puede ignorar la expresividad de una estética en la que las problemáticas humanas y sociales ocupan un lugar prioritario y sin duda es la inspiración de muchos niños, niñas y jóvenes. Es así como el reconocimiento de las necesidades y diferencias de los otros dan origen a la creación de sencillas obras artísticas inspiradas en este famoso artista, obras que permiten la reflexión desde la pregunta: ¿Qué me inspira a ser mejor persona, colombiano de paz?

Fernando Botero no veía por fuera a los hombres gorditos, los veía por dentro, tenían algo especial entre ellos, por ejemplo: el corazón limpio, que es bueno y amistoso (Andrea Zapata, 8 años).

Me inspiró la profe porque ella nos enseña cosas sobre la paz para que cuando seamos grandes tengamos un futuro y tengamos trabajo, seamos gestores de paz, la profe me inspiró para que seamos personas de paz (Juan Camilo, 8 años).

A mí me inspiró la mano para ser solidario porque perdona y ayuda hacer paz en los colegios, en las ciudades y en todo el país (Kevin Ramírez, 8 años).

El corazón me inspiró a la unión con mi familia, a la unión con mis amigos y también a ser honesta ante Dios. Deseo volverme como Botero y fijarme en el interior y no en el exterior (Paula Cardozo, 8 años).

### ***Reconociendo voces que nos llevan al reencuentro: el café de paz***

Inspirados en el “café del mundo”, una metodología que permite conversar sobre temas educativos en un ambiente relajado. Las conversaciones van surgiendo, se unen entre ellas y se construyen sobre las anteriores, a medida que las personas del grupo opinan. De este modo, se favorece el descubrimiento de nuevas perspectivas que pueden llevarnos a nuevas preguntas o temas importantes en nuestro entorno. El objetivo de esta estrategia es crear conocimiento, enlazando las conversaciones, construir saberes sobre cada una de ellas y “pensar juntos”; pensamientos expresados en las siguientes palabras de un estudiante de grado 11°:

Llevo en la institución desde preescolar y lo que ha marcado mi vida es ver el ambiente de los profesores, directivas, estudiantes. El hecho de cómo los profesores nos reciben con un abrazo. La mayoría de mi familia estudió en este colegio y al pasar del tiempo la institución ha formado mejores personas, inicialmente, forman a los estudiantes con sentido de pertenencia con la institución y posteriormente ciudadanos, no solo forman gente para que sepa sumar, multiplicar, dividir o leer sino que trasciende para que los estudiantes tengan las capacidades de respeto, tolerancia, aspectos importantes para una comunidad. Entonces el colegio me enorgullece porque siento que los profesores y los estudiantes han logrado transformar muchos aspectos en nosotros (Jeison Monroy, estudiante de grado 11°).

Una vecina me recomendó el colegio de manera especial y cuando ingresó mi hija, sentí confianza y seguridad, siento que aquí protegen a los niños, les brindan afecto y me gusta, el espacio que nos da a nosotros como papás para venir a compartir con ellos, a celebrar sus cumpleaños; me he involucrado mucho con las actividades del colegio y me gusta que nos den esos espacios para poderlo hacer, me siento como en casa. Me gusta que los valores sobresalen en cada momento (Melissa Quesada, madre de familia).

### ***Reconociendo los frutos***

La implementación de este proyecto innovador permitió no solo la inclusión de la población, sino su participación directa como agentes de cambio y transformación de su realidad, para ello se recurrió al análisis de la información obtenida de fuentes como encuestas, entrevistas y red de conversaciones en un grupo focal con estudiantes padres y maestros, lo que posibilitó el reconocimiento de las percepciones de la comunidad educativa respecto al fortalecimiento del tejido social hacia la búsqueda continua de una cultura de

paz. Una vez interpretada y analizada la información, se obtuvo como resultado las siguientes categorías de análisis.

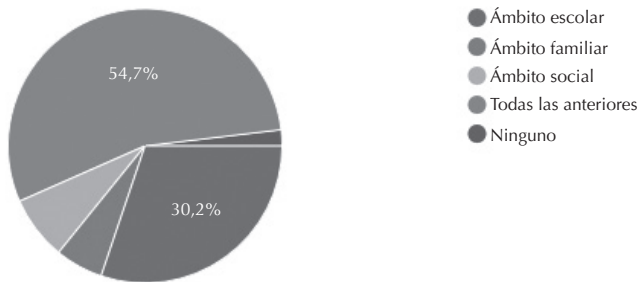
### Reminiscencia

Recordar la historia del colegio en sus diversos aspectos y contextos facilita la evocación de grandes y lindos recuerdos que conducen al nacimiento del proyecto “Soy Mejor persona, soy colombiano de paz” desde las diversas voces de la comunidad educativa Incluso la de aquellas personas que ya no se encuentran en la institución pero que sin duda, no escatimaron en esfuerzos para hacer de Santa Martha un lugar en donde se forman seres íntegros, capaces de transformar su propios entornos y así mismo generar un cambio en la sociedad.

Es así como se evidencia dentro de las diversas voces y testimonios la Certeza de que Santa Martha es un lugar en donde se reconoce a cada persona Especialmente en sus emociones, sentimientos, pensamientos y necesidades. Ningún miembro de la comunidad educativa pasa por ella sin transformarse y cambiar su entorno. Así mismo, se evidencia cómo el proyecto involucra diversos contenidos que hacen evolucionar, fortalecer y apropiarse de las múltiples acciones y estrategias diseñadas con el fin de satisfacer y responder a las necesidades de la población y el contexto.

Gráfica 1. Logros en el proyecto de vida.

¿Qué ámbitos de su vida ha transformado el proyecto:  
“Soy mejor persona, soy colombiano de paz”?

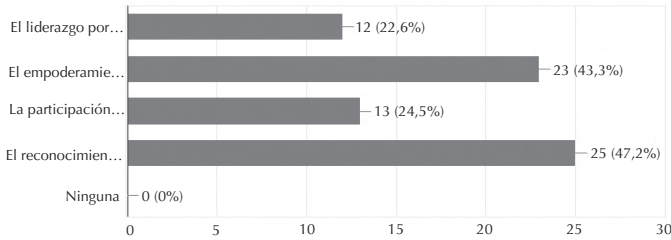


Fuente: elaboración propia.



Gráfica 2. Impacto del proyecto.

¿Cuáles de las siguientes acciones considera que han generado mayor impacto en el colegio?



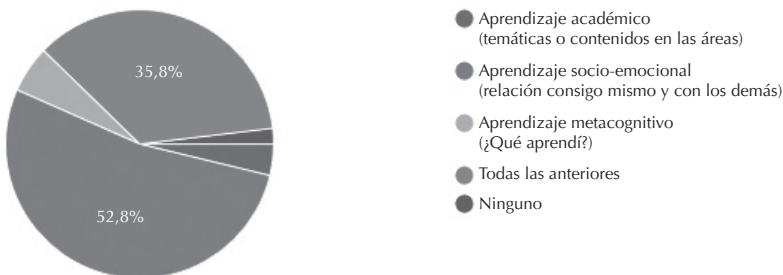
Fuente: elaboración propia.

### Lección de vida

La paz es un sueño que se construye entre todos, es allí donde cobra un gran sentido la necesidad de generar conciencia hacia el aprendizaje y todo el proceso de formación del ser humano, involucrando sus diversos contextos, intereses y necesidades, observando con especial cuidado que cada ser necesita y requiere diversas acciones para llegar a ese aprendizaje. De esta manera, se destaca la función pedagógica en la educación para la paz, vivenciando aspectos únicos que conllevan a fortalecer a cada miembro y a interrogarse acerca de su propia existencia para transformarla, de tal forma que se evidencie que en la escuela no solo se aprenden contenidos, se aprende para la vida a través de la construcción y desarrollo del aprendizaje social.

Gráfica 3. Aprendizajes del proyecto.

¿Qué tipo de aprendizaje le ha generado el proyecto “Soy mejor persona, soy colombiano de paz”?



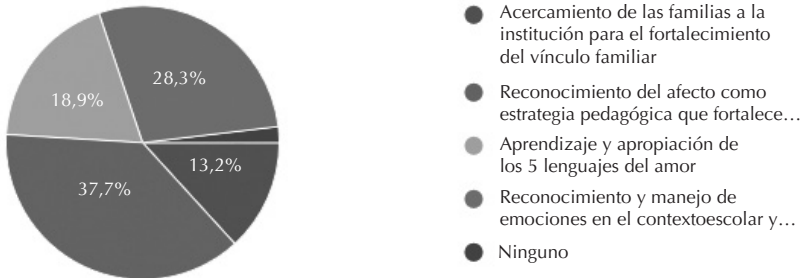
Fuente: elaboración propia.

## Transformando vidas

Teniendo en cuenta el tipo de experiencia que se pretende con el proyecto, se reconoce como eje primordial el aprendizaje social en donde ningún miembro de la comunidad educativa puede ser ignorado, sino que por el contrario cada voz debe fortalecer la construcción del conocimiento logrado. Se origina un tejido social fundamentado en el sentir, pensar y actuar de cada persona, reconociendo que se tiene un papel clave en los diversos roles mencionados en la comunidad educativa. Así se destaca una conjugación de características e ideas que nominan a cambios y movilizaciones sociales, visibilizando desde el origen de cada uno hasta la transformación obtenida por el paso y transcurso de “Soy mejor persona, soy colombiano de paz”.

Gráfica 4. Impacto en la comunidad.

¿De qué forma ha impactado a la comunidad del Colegio Santa Martha el proyecto “Soy mejor persona, soy colombiano de paz”?



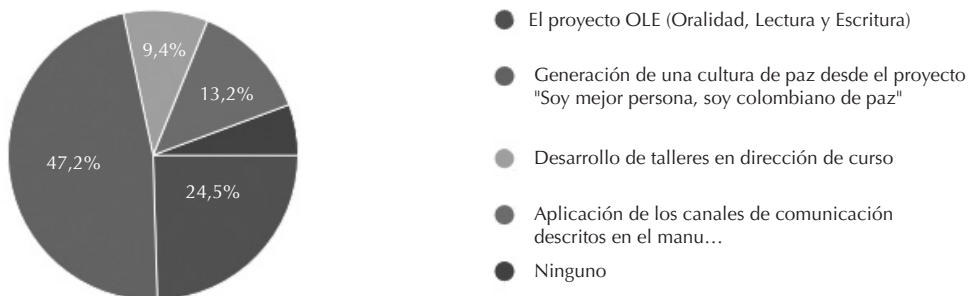
Fuente: elaboración propia.

## Alternando saberes

Al hacer referencia a la comunicación como proceso, indudablemente conlleva a pensar en la interacción de todos los miembros de la comunidad educativa y es así como toma fuerza la idea de identificar emociones, sentimientos o pensamientos especialmente los que van y vienen hacia y desde cada familia, reconociendo justamente este ámbito donde se genera mayor impacto, nace y se construye uno de los procesos más importantes de la comunicación, armonizando así sus relaciones: la lectura y la escritura nominada como fuente de conocimiento y construcción de valores. De esta manera, se mencionan diversas estrategias que conjugan este gran proceso, sin olvidar que busca el fortalecimiento de las relaciones de respeto y afecto dadas al interior de la comunidad educativa

**Gráfica 5.** Comunicación en el proyecto.

**¿Qué aspectos han permitido fortalecer la comunicación a nivel institucional?**



Fuente: elaboración propia.

### Afirmación de una vocación

Actuar desde una perspectiva creadora y transformadora como docente no es fácil, sin embargo, se constituye en parte del expresar la irrenunciable vocación que lleva cada maestro en su corazón reconociendo que cada una de sus acciones hace parte de una movilización social generadora de cambios en sus estudiantes y comunidad.

Apropiarse y actuar sobre este sentir conlleva a proponer prácticas pedagógicas innovadoras que sin lugar a dudas deben ser objeto de admiración, reconocimiento y réplica para que no culminen, sino que por el contrario se fortalezcan y multipliquen.

**Gráfica 6.** Lenguajes del amor.

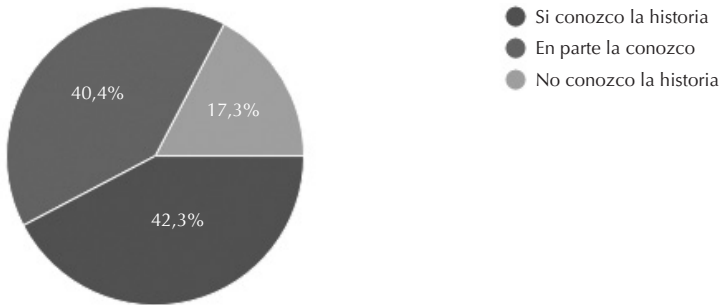
**¿Con cuál lenguaje del amor se identifica?**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfica 7.** Conocimiento del origen del proyecto.

**¿Conoce la historia y/o de dónde proviene el proyecto  
“Soy mejor persona, soy colombiano de paz”?**



Fuente: elaboración propia

### Reconociendo el impacto

El mejoramiento de la convivencia escolar que se construye día a día es uno de los impactos más destacados del proyecto. En ese sentido, el Colegio Santa Martha busca fortalecer las acciones cotidianas entre docentes, directivos, estudiantes y padres de familia mediante la práctica de valores como el respeto, la tolerancia, el diálogo continuo y la reflexión permanente de lo que se hace, dice y piensa. Entonces, es preciso citar las palabras del personero estudiantil:

El colegio forma sentido de pertenencia y ciudadanos de bien, genera capacidades de respeto, tolerancia, habilidades valiosas para otras áreas. El colegio tiene una planta física pequeña, pero genera gran impacto con los estudiantes que forma, los egresados demuestran con buenos hechos que son o estudiaron en el Colegio Santa Martha (Cristian Paloma).

- Sumado a ello, el reconocimiento del colegio a nivel local y distrital resalta la identidad y características que posee, especialmente en el aspecto convivencial se ha tenido la oportunidad de participar en eventos y reconocimientos, en este sentido es de resaltar la mención de Colegio de Calidad y apropiación y aplicación de los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC), otorgadas por la Secretaría de Educación del Distrito.

- Participación y empoderamiento de los padres de familia: el colegio goza y se beneficia del privilegio de tener un contacto permanente y asertivo con los padres de familia y acudientes, debido a diversas razones como la comunicación continua entre padres y docentes, la gran acogida y participación en escuela de padres, además del alto sentido de pertenencia de la gran mayoría de familias. Para la institución es clave lograr un trabajo efectivo y conjunto entre familia y colegio, pues esto garantiza el éxito en el proyecto de vida de los estudiantes.

- Premiación, reconocimiento y publicación de diferentes proyectos: publicación virtual “Oralidad, Lectura y Escritura: expresión de emociones, pensamientos y sentimientos desde el vínculo afectivo familiar”<sup>4</sup>(2014).

- Estudio sobre los procesos de aprender en y sus mediaciones escolares en el Distrito Capital<sup>5</sup>, adelantado con el IDEP (2015) con el eje temático “Lenguaje, comunicación y representaciones”.

- En el Rincón mágico: juego, me relaciono, me comunico y aprendo<sup>6</sup>, con reconocimiento especial a nivel nacional e internacional por la Secretaría de Educación del Distrito, SED; y el Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP; en Premio a la Investigación e Innovación Educativa, IX versión (2015).

- Participación en foros institucionales a nivel distrital (en los años 2012, 2013, 2014 y 2016).

- La vinculación y establecimiento de convenios con instituciones como el IDEP, Iniciativas de Transformación Ciudadanas (Incitar), Universidad Central, Cámara de Comercio de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Liga Central Contra la Epilepsia, Colsubsidio, Centro de Innovación del Maestro (MOVA) Medellín, entre otros.

---

4 Libro virtual en: [http://issuu.com/ileosedunal/docs/vinculo\\_afectivo\\_familiar\\_ileo/1](http://issuu.com/ileosedunal/docs/vinculo_afectivo_familiar_ileo/1)

5 Eje temático: lenguaje, comunicación y representaciones en: [http://www.idep.edu.co/procesosymediaciones/?page\\_id=294](http://www.idep.edu.co/procesosymediaciones/?page_id=294)

6 El rincón mágico en: <http://elrinconmagico.wix.com/elrinconmagico>

## *A modo de cierre*

### *Santa Martha, una institución grande*

Esta propuesta representada desde las voces de los actores del acto educativo: niños, niñas, jóvenes, maestro y padres de familia; invita a reflexionar y pensar de manera crítica la práctica pedagógica para el desarrollo del conocimiento y fomento de comunidades que generan indagación y transformación de su propia realidad.

Es evidente que los estudiantes, ni sus padres, profesores, directivos, ni el colegio, son los mismos de ayer. Es claro, que mucho ha cambiado desde el año 1968 cuando fue fundado nuestro colegio; diferentes generaciones de estudiantes, padres, docentes y directivos han forjado la historia que ha hecho de Santa Martha lo que es hoy: un colegio reconocido en la localidad por su buena convivencia y por el esfuerzo conjunto de los diferentes proyectos transversales por formar mejores personas, colombianos de paz, estas son las palabras de la profesora Marisol Rodríguez, quien socializó su sentir en el Foro Institucional 2017:

Santa Martha no es el mismo colegio de hace 49 años, ha cambiado constantemente tanto en su planta física, como en su planta docente y directiva docente, en sus estudiantes y lo más importante, en los esfuerzos encaminados a formar mejores personas y estudiantes. Sin embargo, a pesar de estos cambios y transformaciones hay algo que le permite a Santa Martha conservar su objetivo, cada vez más claro, su razón de ser: “formar mejores personas”, lo cual implica propiciar espacios para el manejo de las emociones, la resolución de conflictos, la participación democrática y ciudadana, desde las diferentes prácticas pedagógicas (profesora de primaria).

Hace 49 años el Colegio Santa Martha comenzó a escribir su historia, y lo hizo con muchos padres y abuelos que en aquel entonces eran estudiantes y por tradición aquellos exalumnos se han convertido en padres que traen a sus hijos al colegio. Hay varias razones, sin embargo, es de resaltar el trabajo del departamento de orientación escolar para promover en los padres la regulación de emociones, la aplicación de pautas de crianza y la resolución de conflictos, ha sido clave para involucrar más a la familia, construyendo paz a través del lenguaje del amor. Formar ciudadanos de paz es una meta integral, por eso desde los diferentes proyectos se busca un mayor acercamiento con los estudiantes, meta que se convierte en una realidad al leer el siguiente testimonio de un egresado:

Tengo que admitir que mis años en la institución fueron los mejores. Estudié desde transición en este maravilloso colegio, y desde que estuve ahí, me formaron de la mejor manera, siempre en visión y misión del lema institucional, “formamos mejores personas”, que con el pasar del tiempo se fue transformado y ahora “Soy mejor persona, soy colombiano de paz”, y sin pensarlo estas frases tenían un contenido ético que sin lugar a duda transformó mi perspectiva del mundo, de mi comunidad, y de mi Colombia (Sergio Castañeda, promoción 2016).

Santa Martha era un colegio sin muros ni encerramientos, hoy aunque muchos ladrillos delimitan nuestra institución, encontramos que es posible vivenciar un aprendizaje más lúdico, alegre, participativo, integrador e incluyente con la familia, un aprendizaje que en sus diferentes dimensiones propicia la paz.

Al hacer memoria, el colegio jamás ha sido ni será el mismo, pero ha conservado un propósito: ser portadores de un gran legado forjado durante generaciones de maestros, estudiantes, directivos, padres y comunidad que nos ha llevado a vivenciar un gran escenario de paz. Un escenario de paz que debemos actualizar y experimentar de cara al futuro con diferentes rostros, nombres y generaciones para seguir formando mejores personas, aunque seamos solo un capítulo de esta gran historia de paz llamada Santa Martha.

**Reconociendo una voz que proyecta:** el siguiente escrito es una carta de una maestra que trabajó en el Colegio Santa Martha y lleva en su recuerdo una experiencia vivida por más de veinte años.

Queridos lectores:

Les quiero compartir sobre una gran oportunidad que la vida me permitió disfrutar, del Colegio Santa Martha, donde tuve la dicha de trabajar durante más de 20 años en la hermosa labor de educar y aprendí que los sueños se pueden lograr; es así como sucedió: el inicio fue complicado ya que había problemas a todo nivel. Al principio los maestros no creíamos que la situación de convivencia mejoraría, pero día a día los cambios poco a poco se veían.

De ahí en adelante surgieron iniciativas, proyectos y cada quien de acuerdo con su carrera buscó la mejor manera de aportar a este proceso que se convirtió en propio y por el que cada quien se puso la camiseta y jugó. Nos volvimos una gran familia y descubrimos que unidos somos más para poder soñar y las grandes metas alcanzar. En el camino de educar y alcanzar la apuesta por formar mejores personas resultó muy importante y logró tocar el corazón de cada estudiante que hizo lo posible por ser mejor y sentirse importante.

“Soy mejor persona, soy colombiano de paz” es la frase más maravillosa que mis oídos pueden escuchar, pues evoca mis más grandes sueños que como educador pensé en cultivar y que con gran orgullo puedo gritar en el Colegio Santa Martha se pudo lograr. Me permito hacer extensivo este mensaje que puede servir de inspiración para una Colombia unida en paz y mejor (Martha Consuelo Marentes Ochoa).

Para finalizar, se destaca la importancia de mantener y fortalecer la continua vinculación de padres de familia y los permanentes espacios de reflexión y socialización para estudiantes y docentes que buscan fortalecer el sentido de pertenencia y apropiación de una cultura de paz dentro de la institución educativa, en los entornos cercanos y distantes de la comunidad.

## Referencias

- Bandura, A. (28 de mayo de 2013). *Tendencias novedades y noticias de Digital Bussines*. Recuperado el 4 de octubre de 2017, de ¿Qué es el aprendizaje social y su aplicación en el entorno?: <http://www.iebschool.com/blog/que-es-el-aprendizaje-social-digital-business/>
- Biografías y vidas. (2004-2017). “La enciclopedia biográfica en línea”. Fernando Botero. Recuperado de [https://www.biografiasyvidas.com/reportaje/fernando\\_botero/](https://www.biografiasyvidas.com/reportaje/fernando_botero/)
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Catala, J. (2013). “Dinámica del world café: estrategias participativas para la transformación educativa”. Recuperado de <http://buscantcomplicitats.blogspot.com.co/2013/04/dinamica-del-world-cafe-estrategias.html#!/2013/04/dinamica-del-world-cafe-estrategias.html>
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2016). 16 Cumbre Mundial de Premios Nobel de Paz. Bogotá: Cámara de Comercio de Bogotá.
- Casa de la Mujer. (2009). *Verdad, justicia y reparación. Para las mujeres víctimas de las violencias*. Bogotá: Corporación Casa de la Mujer.
- Consortio Echo/Caracola (2010). Las colchas de retazos en la evaluación de la campaña “que tu primer amor sea el amor propio”. Recuperado de <http://www.consultingecho.com/media/files/docs/a9colchas.pdf>
- Chapman, G. (1996). *Los cinco lenguajes del amor. El secreto del amor que perdura*. Miami: Editorial Unilit.
- . (2009). *Los cinco lenguajes del amor*. Spanish house.



- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2013). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- “El amor. Carta de Albert Einstein a su hija”. Recuperado de <https://esnoticia.co/noticia-8765-el-amor-carta-de-albert-einstein-a-su-hija>
- Fernández, J. E. (6 de junio de 2006). *Universidad Autónoma de Bucaramanga*. (R. J. P., Productor). Consultado el 4 de octubre de 2017, de La cultura, vital en la labor educativa. Recuperado de <http://www.unab.edu.co/content/la-cultura-vital-en-la-labor-educativa>
- Díaz, P. (2010). “Revista Digital Sociedad de la Información”. Recuperado de <http://www.sociedadelainformacion.com/19/memoriahistorica.pdf>
- García, B. Y. (2001). Rousseau y los fundamentos de la modernidad. *Revista Pensamiento y Acción* (9).
- González, J. I. (2015). *Escuela, conflicto y paz. Dieciséis claves para la acción del maestro en el posconflicto*. Bogotá: IDEP.
- Marange V. (1999). Castigo: hipótesis de la guerra. *Revista Nómadas* (11).
- Medina, A. G. (2015). *Monografias.com*. Recuperado de <http://www.monografias.com/docs114/habilidades-sociales-y-desarrollo-aprendizaje-significativo/habilidades-sociales-y-desarrollo-aprendizaje-significativo.shtml#habilidada>
- Ministerio de Cultura. (2009). *Compendio de políticas culturales*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- . (2014). *El juego en la educación inicial*. Bogotá: MEN.
- Pérez A., M. (2003). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Icfes.
- Pérez, M. (2015). *Las 5 pieles de Hundertwasser*. Recuperado de <http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/21645632/24446040/Orientaciones+Did%C3%A1cticas+sobre+las+5+Pielas>
- Savater, F. (2003). *La ética de Fernando Savater*. Recuperado de <http://arvo.net/eticas-diversas/la-etica-de-fernando-savater/gmx-niv158-con12115.htm>
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2007). “El campo de la comunicación, el arte y la expresión en el primer ciclo”. *Orientaciones Curriculares para el Campo de la Comunicación*. Bogotá: SED.

———. (2010). “Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito”. Bogotá: SED.

Taringa. “¿Conoces la teoría de las 5 pieles? Te invito a conocer la mirada de Friedensreich Hundertwasser, un artista que cambio muchas formas de ver la naturaleza desde la pintura, y la arquitectura”. Recuperado de <https://www.taringa.net/posts/noticias/15623024/Conoces-la-teoria-de-las-5-pieles.html>

Unesco. (1981). *Autogestión en los sistemas educativos*. París: Talleres de la Unesco.

Vygotsky, L. (1926/1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# Tras cuatro años de acompañamiento en el aula

JULIE LORENA LÓPEZ CANTILLO<sup>1</sup>

MARÍA XIMENA RIVERA PINZÓN<sup>2</sup>

CAREN VIVIANA RUBIANO BARRIGA<sup>3</sup>

Aprender es un placer, pero el placer de aprender  
nunca se comparará con el placer de enseñar.

R.D. HITCHCOK

## Resumen

El presente artículo socializa una experiencia pedagógica y claramente formativa para las investigadoras y el impacto que dicha experiencia ha generado en una población después de cuatro años de trabajo consecutivo. Se sustenta la sistematización en unas categorías emergentes, las cuales surgieron en el proceso de sistematizar la experiencia, definidas tales como: identidad, expresiones de las emociones, reconocimiento de la labor docente, transformación y acompañamiento. Los datos fueron recolectados a través del uso de las cartas, el chismógrafo, una colcha de retazos por año y un grupo creado en Facebook. El equipo ejecutor estuvo conformado por tres docentes de diferentes áreas, dos estudiantes y una madre de familia, que hacen parte de

- 
- 1 Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Profesora de Matemáticas en básica secundaria en el Colegio Venecia IED, Bogotá. Actualmente cursa Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Privada Rafael Belloso Chacín, Maracaibo, Venezuela. Correo electrónico: julyslarena@hotmail.com
  - 2 Magíster en Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del área de Humanidades-Inglés en el Colegio Venecia IED, Bogotá Colombia. Correo electrónico: mariverp@hotmail.com
  - 3 Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de Educación Física y Danzas en el Colegio Venecia IED, Bogotá. Actualmente cursa Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Privada Rafael Belloso Chacín, Maracaibo, Venezuela. Correo electrónico: carenrubi@hotmail.com

la comunidad educativa del Colegio Venecia IED. La experiencia demuestra la importancia y el impacto que tiene un continuo acompañamiento en la formación académica y personal de un estudiante durante su época de adolescente en la secundaria.

**Palabras clave:** acompañamiento, experiencia pedagógica, prácticas docentes.

## Introducción

La sociedad actual se encuentra atravesada por complejidades de todo tipo, y la escuela es un foco donde convergen dificultades tales como familias disfuncionales, la transición de un periodo de juego a una etapa con más movimiento, con dinámicas más complejas, de mayor exigencia académica y donde se evidencia una interacción con un número mayor de docentes.

También se hacen presentes los conflictos que trae consigo la adolescencia, y por estas razones se le apuesta al acompañamiento docente continuo, con el objetivo de contrarrestar las secuelas de la transición (a veces un poco traumática) y el torbellino de emociones al que se ven expuestos los estudiantes. Se manifiesta así, la importancia de la labor docente, cuyas creencias y concepciones trae impregnado una forma de educación, pero sus prácticas no son sistematizadas y por tal razón existe un desconocimiento en el éxito o fracaso de las experiencias, esta dificultad conlleva a caminar en la incertidumbre.

La intención de realizar un registro no implica necesariamente que este deba ser asumido como un recetario, sino como un ejercicio, producto del diálogo entre diferentes actores, involucrando aspectos analíticos, críticos y socio-afectivos, tal como describe Mariño (2011). En la búsqueda de comprender los procesos y los resultados de esta vivencia particular, se recurre al modelo propuesto por este autor, para posibilitar la reflexión y la construcción crítica sobre el quehacer diario y así enriquecer las prácticas que se vienen realizando.

Desde esta perspectiva, surge la pretensión de realizar una sistematización del acompañamiento en el aula, teniendo como eje principal la experiencia de tres maestras en tres áreas del conocimiento diferentes, recopilando información suministrada por los estudiantes y tomando en consideración que los procesos generados al interior del aula arrojan experiencias significativas,

las cuales se originan durante el camino recorrido por la básica secundaria, es decir, se contemplan las vivencias de los grados 6° a 9°, ubicados precisamente entre los años 2013 a 2016. Por esta razón, es fundamental saber si las intenciones iniciales han generado los resultados esperados, ya que con ello se podrá fortalecer las prácticas exitosas y replantear aquellas que no han generado el impacto pensado.

El acompañamiento y seguimiento a grupos de niños y niñas que se han ido convirtiendo en jóvenes, tiene su origen en el interés de realizar cambios conductuales que inciden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, en el Artículo 104, como docentes dentro de las funciones a desempeñar además de planear actividades académicas y curriculares en una disciplina determinada, también se destaca el trabajo formativo tanto con estudiantes como con padres y/o acudientes, es decir, su desempeño es el de un orientador en los procesos educativos; el poder escuchar las percepciones de los estudiantes posibilita un acercamiento y comparación frente a las pretensiones del docente y la realidad del estudiante.

En este sentido, se fundamenta la importancia de la experiencia de realizar un acompañamiento a los estudiantes en el aula a lo largo de cuatro años, en el sentir que no solo compete un factor académico, sino que además cobran relevancia los factores sociales y éticos, los cuales, un docente comprometido con su quehacer pedagógico, no deja de lado.

## **El equipo sistematizador: coalición de una experiencia**

El equipo ejecutor del proceso de sistematización “Tras cuatro años de acompañamiento en el aula” está conformado por tres docentes del Colegio Venecia IED, María Ximena Rivera del área de Humanidades, Caren Rubiano del área de Educación Física y Julie López del área de Matemáticas. También hacen parte del grupo dos estudiantes que permiten ver desde su percepción como ha sido el proceso de acompañamiento, ellas son: Julieth Pacheco y July Pineda, y se contó con la colaboración de una madre de familia, Doris Leguizamón, quién contribuyó en el enriquecimiento de este ejercicio.

El grupo está conformado por 44 estudiantes que iniciaron su proceso de formación en la básica secundaria en el año 2013 y se han mantenido en la institución como parte activa de este proceso de acompañamiento. Los estudiantes

son: Kevin Acuña, Juan Esteban Riaño, María Alejandra Rodríguez, Daniela Villamil, Juliana Clavijo, Brenda Avendaño, Laura Cruz, Juan Esteban Morales, Dehiver Patiño, July Pineda, Julieth Pacheco, Carol Rojas, Sebastián Salcedo, Valentina Cano, Stephany Pérez, Esmeralda Pinto, Carlos Romero, Laura Tejada, Julián Avella, Sara Cardona, Carlos Cuervo, Emerson Guamán, Valentina Pulido, Sharon Quiroga, Lizeth Ramírez, Sergio Reyes, Nicolás Riveros, Pilar Rueda, Dennys Zambrano, Valentina Beltrán, Leidy Bueno, Mayerli Díaz, Daniela Figueroa, Paula Fonseca, Guillermo Moya, Luis Felipe Reina, Tatiana Romero, Wendy Roza, Nicole Sedano, Natalia Triana, María Fernanda Acosta, Laura Usaquén, Yurany Rodríguez y Paula Melisa García.

### Equipo ejecutor

		
<p>Julie López, 34 años. Docente del área de Matemáticas, Magister en Educación y posee conocimientos acerca de la dinámica que implica una sistematización de experiencias.</p>	<p>María Ximena Rivera, 40 años. Docente del área de Humanidades, Magister en Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés. Se caracteriza por ser exigente y afectuosa con los estudiantes.</p>	<p>Caren Rubiano, 31 años. Docente de Educación Física, Magister en Educación. Es una persona muy comprometida.</p>
		
<p>Julieth Pacheco, 16 años. Estudiante de 10°. Es amable con sus compañeros y entregada con cada una de las actividades que asume.</p>	<p>Doris Leguizamón, madre de Daniela Figueroa. Se caracteriza por ser una madre responsable y comprometida con la formación de sus hijos.</p>	<p>July Pineda, 16 años. Estudiante de 10°. Es creativa y muy responsable.</p>

## **Premisas de la experiencia**

Sistematizar las prácticas docentes es la eventualidad que se desprende de un compartir de expectativas individuales que terminan formulando un interrogante común, esto a su vez conduce a iniciar un proceso reflexivo y crítico, ¿es posible que el acompañamiento en el aula durante cuatro años genere cambios positivos en los estudiantes? La respuesta se puede encontrar escudriñando en los recuerdos de los actores y participantes, sacudiendo emociones y reviviendo la experiencia.

## **Antecedentes**

Durante la estadía en la Institución Educativa Distrital Venecia, se ha podido comprobar que, en secundaria, cuando los estudiantes cambian anualmente de docente, especialmente en la dirección de grupo se vuelven inestables evitando establecer vínculos que los ayuden a formarse de una manera integral. Cada vez que llega un nuevo docente, viene con diferentes directrices, y en muchas ocasiones el estudiante no logra adaptarse en el transcurso del año escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, un grupo de maestras tomó la iniciativa de comenzar un proceso continuo desde grado 6°, para contribuir a esa estabilidad a través del acompañamiento, no solo académico sino principalmente en lo convivencial y afectivo, ya que la motivación inicial es contribuir en la formación de seres humanos integrales y con un proyecto de vida definido.

Esta iniciativa comenzó en el año 2013 por parte de un grupo interdisciplinario. Se sistematiza con el fin de analizar si el acompañamiento en el aula en un lapso de cuatro años, modifica de manera positiva las conductas y formas de pensar de los estudiantes, es decir, se busca corroborar si es o no efectiva la estrategia del acompañamiento continuo y así, hacer extensivos los resultados no solo en el colegio, sino también en otras instituciones.

## **Reconociendo el territorio veneciano**

La experiencia se desarrolla en el Colegio Venecia IED, institución que se encuentra ubicada al sur de la ciudad de Bogotá en la localidad sexta de Tunjuelito, en el barrio Venecia. Cuenta con una trayectoria de más de cuarenta años contribuyendo a la formación y educación de niños y jóvenes del sector.

Figura 1. Línea de tiempo.



El colegio cuenta con dos sedes, la sede A ubicada en el barrio Venecia ofrece las jornadas mañana, tarde y nocturna, cuenta con primera infancia, primaria, secundaria, media y media integral. La sede B se encuentra ubicada en el barrio Nuevo Muzú y recibe a los estudiantes de primera infancia y primaria en las jornadas mañana y tarde. El colegio tiene un énfasis en tecnología e informática y desde hace dos años entró en un proceso de bilingüismo desde primaria.

Tres maestras de la institución inquietas por conocer a profundidad si el trabajo realizado durante cuatro años de acompañamiento en el aula ha tenido los resultados esperados, inician un camino de investigación, en donde la voz de los estudiantes es la protagonista.

Estas maestras, cada una desde su área de conocimiento (matemáticas, inglés y educación física), han estado al lado de un grupo de estudiantes de grado 6° hasta 9°, impartiendo no solo los contenidos propios de las asignaturas, sino que en un esfuerzo por contribuir de manera exitosa a la formación integral de estos jóvenes, han sido también sus directoras de curso, forjando de esta manera unos lazos estrechos con los estudiantes y sus familias.



En estos cuatro años de acompañamiento se han avizorado muchos cambios en el grupo de los cuarenta y cuatro jóvenes que, no solamente obedecen a su aspecto físico y emocional, sino también con el paso de los años, a asuntos propios de su crecimiento y madurez, responsabilidad, autonomía y liderazgo.

En sexto, los estudiantes iniciaron la adaptación a nuevas formas de aprendizaje, que implicaron sustanciales cambios producto del paso de la primaria al bachillerato. Cambio asociado al número de docentes, puesto que no tenían tantos maestros como en la primaria, además debían rotar por las aulas y dejar de ser los más grandes de su nivel educativo para convertirse en los más pequeños de esta nueva etapa denominada bachillerato.

Luego, en séptimo los estudiantes se sintieron más seguros y se desarrollaron de mejor manera en el entorno escolar, en tanto aprendieron la dinámica académica, y por tanto los compañeros y los maestros no les fueron ajenos.

Al ir creciendo, en octavo los estudiantes experimentaron emociones, rebeldía y comenzó su despertar de la conciencia social. Así mismo, dejaron de lado posturas individualistas, cultivando y fortaleciendo el trabajo en equipo. Se unieron más y se evidenció la complicidad entre ellos.

Finalmente, el grado de responsabilidad en 9º ha aumentado y con ello el compromiso por su propio aprendizaje. Se han concientizado un poco más en que son los responsables directos de su formación, que su voluntad, dedicación y empeño son pilares en sus proyectos de vida, aprenden cómo la escuela trasciende en su existencia y que los mejores momentos son los compartidos con sus compañeros con quienes pasan la mitad de cada día durante un año escolar.

## **Componentes estructurales de la experiencia**

El proyecto se encuentra enmarcado en un periodo de cuatro años de trabajo, desde 2013 hasta 2016. Durante ese tiempo se pudo distinguir dos momentos importantes en el proceso de acompañamiento.

El primero es un momento de conocimiento y acomodación por parte de los estudiantes y profesores, aquí básicamente se evidenció la adaptación a la

vida en bachillerato, a las normas que se establecieron tanto en la secundaria como en el salón de clase, de igual forma se comenzó el proceso de acompañamiento con la idea inicial de hacerse extensivo hasta grado 11°; este periodo corresponde a los dos primeros años de acompañamiento:

Durante el primer año (2013) empezó el cambio, un cambio que aún está en proceso, en este experimentamos muchas cosas como el inicio de la rebeldía, las profesoras nos regañaban y nos explicaban que debíamos comportarnos como personas de 6° y sí que nos ayudaron a portarnos como los de bachillerato (Estudiante, 2017).

Un segundo momento deja entrever el progreso en el proceso socio-afectivo, cómo la relación maestro-estudiante evoca conexión y genera vínculos de confianza que desencadenan en el reconocimiento de situaciones familiares y sociales de los jóvenes, donde recurren a la orientación de su maestra para encontrar una posible solución o el solo hecho de sentirse escuchados para ellos ya es reconfortante:

el apoyo que cada una de ellas nos ha dado, su dedicación y cada esfuerzo que han colocado en nosotros y por último su exigencia (Estudiante, 2017).

## **Entrañables recuerdos**

Una vez se hace el llamado a escribir en la “colcha de retazos” esos momentos que más han marcado en este periodo de cuatro años y que han generado cicatrices en el alma, los estudiantes recurren a eventos institucionales muy puntuales como English Day, Festival Folclórico y Día del Estudiante, siendo el primero el de mayor recordación:

Hicimos la mejor presentación para el English Day en grupo, la cual preparamos con mucho esfuerzo tiempo y dedicación en equipo (Estudiante, 2017).

Fue la primera actividad en la que por mi parte pude conocer a muchas personas más a fondo, nos unimos como curso para sacar un baile (que en lo personal merecía ganar). Aunque no recuerdo mucho ese día, sí me acuerdo bien que poco a poco iba conociendo más a la que hasta el día de hoy es una gran amiga mía: Leydy y el cómo sacamos un baile en tan poco tiempo y la profesora Julie nos maquilló (Estudiante, 2017).

En el Colegio Venecia las diferentes áreas de saber tienen bajo su responsabilidad actividades de carácter institucional, tales como las ambientales a

cargo de Ciencias, Simposio de Tecnología bajo la tutela del área de Informática y Tecnología, Semana por la Paz por el área de Sociales, pero las más visibles por cuanto cuentan con la participación y la recordación de los estudiantes son English Day a cargo del área de Humanidades, Festival Folclórico cuyo responsable es el área de Educación Física y el Día del Estudiante bajo la responsabilidad del área de Matemáticas.

La celebración del English Day surgió como iniciativa de algunos profesores del área de Humanidades en el año 2008. No estaba institucionalizada su celebración, pero gracias a la acogida y participación de los estudiantes se ha vuelto una actividad de carácter institucional y de gran importancia para los muchachos del Venecia. Inicialmente la participación de los estudiantes era poca, casi que obligados, por eso solo participaban aquellos que necesitaran nota en inglés, pero con el tiempo el interés ha aumentado, en consecuencia, a la fecha la mayoría de los jóvenes son quienes se comprometen en este evento, en especial los grados superiores.

Esta celebración ha ido cambiando, en un principio se hacía un karaoke en inglés, luego una fonomímica de bandas de rock, lo que denominamos Rock al Patio, pero con el pasar de los años la organización y las actividades se han transformado con el fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse en una segunda lengua y pueda haber participación masiva. Algunas de las actividades han sido: Fashion Age, Spelling Bee, Movies Role Play, Season Parade, Cultures of the World y los jóvenes hacen derroche de creatividad y trabajo en equipo para presentar un excelente resultado ese día.

**Foto 1.** English Day.



Fuente: archivo proyecto.

En la actualidad el English Day es organizado solo por los cuatro profesores de la asignatura de Inglés, de bachillerato J.T. y aunque ha sido de gran

éxito y acogida, aún hace falta la participación y apoyo de las directivas de la institución; si este apoyo fuese visible se podría multiplicar iniciativas como esta, lo cual impulsa en los estudiantes el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia por la institución.

El Festival Folclórico Veneciano es un evento que se realiza cada año en el Colegio Venecia IED desde hace 15 años, se desarrolla en noviembre, en el cual desde grado 6° hasta grado 11° realizan una puesta en escena dancística, musical y plástica que resalta el folclor del país. Para llevar a cabo este evento los estudiantes se preparan durante meses. La temática que atraviesa el festival ha sido el rescate y la conservación del folclor colombiano en donde las cumbias, currulaos, bambucos y joropos han mostrado a través de los estudiantes su mejor versión.

**Foto 2.** Festival Folclórico.



**Fuente:** archivo proyecto. Fotografía de Caren Rubiano.  
Festival Folclórico, Colegio Venecia, Bogotá, 2015.

El Día del Estudiante es visto desde la perspectiva de los docentes del área de Matemáticas como la oportunidad de involucrar a los jóvenes en la participación de un evento donde el docente pasa a un segundo plano y los protagonistas son ellos, porque son el sentir de la escuela. Ha ido evolucionando, inició en el 2013 asociado a la festividad de Halloween; los estudiantes querían disfrazarse, disfrutar de la festividad y las normas para ese entonces eran disfraces grupales y que tuvieran relación con películas de terror.

En el 2014, se mantuvo la solicitud del disfraz grupal, pero en esta ocasión se cedió un poco más de espacio, el tema era libre y debían presentar un baile alusivo a dicho tema. Ya en el 2015 se pensó cambiar un poco y se dio un giro, se propuso un *fashion show*, se escogió el rey y la reina veneciana por primera

vez, sin dejar de lado el trabajo en equipo, se hizo énfasis en la importancia del apoyo de todo el curso; en esta ocasión se pudo contar con la amenización de un DJ y un experto en pasarela. Finalmente, en el 2016, se creó la fiesta de la “Primavera Veneciana”, como requisito se debían formar por parejas y así poder ir al baile de gala, donde había una orquesta amenizando, pero lo importante era la organización del banquete y la decoración del evento, esto era la evidencia de su trabajo en equipo; afortunadamente todo salió como se esperaba.

**Foto 3.** Halloween



Fuente: archivo proyecto.

Los eventos mencionados han contribuido al proceso de crecimiento de los estudiantes, en tanto que con el pasar de los años, este grupo de jóvenes fueron dejando de lado el individualismo, fortaleciéndose así el trabajo en equipo, se llenaron de ese sentimiento de competencia y se volvieron más unidos para poder ganarle a los otros grupos. Al principio participaban unos cuantos, pero después se fueron incorporando más y aquellos cuya fortaleza no es el baile o las artes escénicas, entonces contribuyen en lo que a logística y utilería se refiere.

Lo más difícil, como ya lo han dicho fue la organización de la coreografía ya que muchos no ponían de su parte, a veces por pereza o varios porque no sabían moverse, pero al final se dio cuenta que todo con esfuerzo y dedicación todo se puede. Las peleas no pudieron faltar, pero sin embargo esas peleas nos unieron más como curso y de ellas aprendimos bastante. ¡Nos queda un buen recuerdo de esa experiencia! (Estudiante, 2017).

## Recuperando el punto de vista de los protagonistas

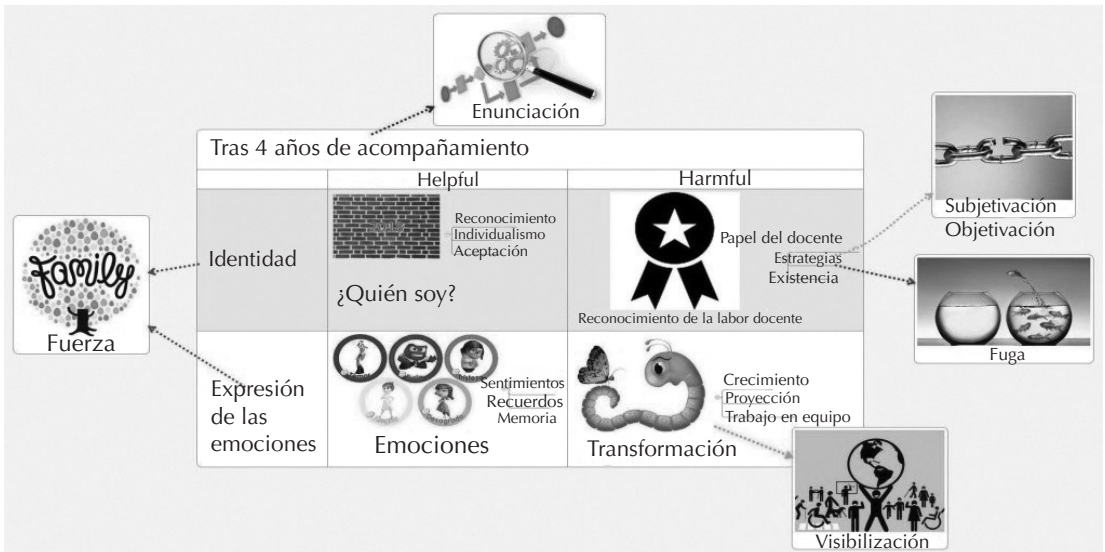
Tomando como base las actividades realizadas a través del método epistolar, se pudo lograr una interacción entre los integrantes de la coalición, tanto las cartas como la colcha de retazos y el chismógrafo fueron las herramientas perfectas para

que los participantes manifestaran su opinión sin sentirse presionados o intimidados. En parte, este fenómeno está dado porque escribir ayuda a decodificar las emociones y las ideas de un individuo. Generando con estas herramientas la manifestación espontánea de los estudiantes y con ello se logró conocer sus sentimientos y reiterar la importancia del acompañamiento para los directamente involucrados. Para Martínez (2004, tomado de Beltrán y Lozano, 2013).

Lo epistolar alude al intercambio de mensajes como parte de una práctica socio-cultural, en este caso, de escritura, que genera relaciones interpersonales. Desde una mirada histórica, es elemento imprescindible tanto para el mantenimiento de las relaciones familiares y de amistad, en la distancia, y la consolidación de alianzas políticas como para la transmisión de noticias e informaciones (p. 471).

Haciendo uso de instrumentos como el chismógrafo, las cartas, la colcha de retazos y el grupo en la red social de Facebook *Prom 2018*, se pudo identificar algunas palabras claves que se convierten en categorías y empiezan a darle forma a la reconstrucción de la experiencia; así mismo, se establecen unas líneas de relación entre estas categorías. Dentro de las categorías se encuentran: identidad, expresión de las emociones, reconocimiento de la labor docente y transformación. Por su parte, las líneas de relación que las conectan son visibilización, fuerza, enunciación, subjetividad-objetivación y fuga (Figura 2).

**Figura 2.** Cartografía de la sistematización tras 4 años de acompañamiento en el aula.



Fuente: elaboración propia.

En el mapa se evidencian los símbolos empleados, a cada línea se le asignó un color para diferenciarla de las otras. La línea de fuerza (azul) está asociada a la categoría de identidad y la expresión de las emociones, en este lugar se ubica a la familia como ese pie de fuerza y apoyo en el proceso que se inició cuatro años atrás; sin su compromiso sería complejo llevar a feliz término el proceso formativo de los estudiantes.

La línea de enunciación (morado) es el propósito u objetivo central de este proceso de sistematización, se quiso observar y analizar qué ha sucedido durante ese periodo de acompañamiento, por eso se simboliza con una lupa.

Así mismo, aparece la línea de visibilización (verde) asociada con la transformación, esa misma que evoca el crecimiento personal y académico; se interactúa nuevamente con las expresiones de las emociones y se pretendió medir de una u otra forma cuál ha sido el impacto en los proyectos de vida de los estudiantes, por ello se empleó una oruga que luego se convierte en una hermosa mariposa.

Las líneas de subjetivación (naranja) y la de fuga (rojo) están relacionadas con el reconocimiento de la labor docente. Por una parte, tanto padres de familia como estudiantes reconocen el trabajo realizado por las docentes en este proceso de acompañamiento, lo exaltan, valoran y agradecen. Empero por manejo curricular, administrativo o por posturas que difieren de esta idea muchas veces esos procesos se ven interrumpidos, no se continúan hasta la culminación de la educación media. Por ese motivo, se viene proponiendo dar viabilidad al proceso de acompañamiento porque los resultados así lo evidencian, la aceptación de acudientes y estudiantes así lo vislumbra.

Desde la experiencia vivida y dejando de lado la subjetividad, es posible hablar que un proceso de acompañamiento se puede enmarcar dentro de una apuesta estructural dentro de la escuela debido a que priorizan aspectos académicos por cuanto el desempeño y el aprendizaje del estudiante es importante, pero no se desconocen la incidencia de lazos afectivos, el acercamiento con la población a cargo y que se está formando de manera integral. Cuando los jóvenes sienten que tienen el apoyo y respaldo de su tutor o docente suelen sentirse más seguros. Entre los jóvenes hay un sentimiento de pertenencia, a un grupo a una familia en la escuela, porque en la escuela se aprende a conocer y valorar al otro.

## Categorizando ando

Las categorías definidas en esta sistematización emergen de los relatos de aquellos que hicieron parte fundamental en la experiencia, establecieron identidad, expresiones de las emociones, reconocimiento a la labor docente y transformación (Figura 3). A continuación, se exponen cómo el equipo ejecutor asume y se empodera de cada una de ellas.

**Figura 3.** Categorías de la sistematización.



Fuente: elaboración propia.

## Identidad

Hablar de identidad implica indiscutiblemente mencionar cuestionamientos como: ¿quién soy?, ¿quién quiero ser?, y cuando los sujetos de la población son adolescentes cobran mayor fuerza. Pero, siendo un tanto rigurosos Marcús (2011) plantea que “La identidad se construye a partir de mecanismos de autopercepción que se inscriben en el lenguaje, en el encadenamiento del relato, en el modo de narrarse a sí mismo y en las formas de narrar el entorno”. Así mismo, se puede establecer que el sujeto se reconstruye en la medida en que interactúa con otros.

Con respecto a lo anterior, la identidad se construye iniciando con el autoconocimiento y se va recreando con las representaciones que los demás pueden hacer. Sin duda un niño en sexto inicia temeroso su etapa de secundaria, cree conocerse, pero se ve expuesto a confrontarse con la percepción de sí



mismo, de sus compañeros, de sus familiares e incluso de sus nuevos maestros. En cada uno de los relatos, se hace evidente que las narrativas inician o destacan con un “yo”, y luego se va transmutando en “nosotros”.

Hubo un gran cambio en mí que causó bajones en mi nivel académico y convivencial para mal (Estudiante, 2017).

Compartir con cada uno del salón cuando teníamos que presentar cualquier actividad nos uníamos más (Estudiante, 2017).

## Expresión de las emociones

Mediante el análisis de la información recopilada con los instrumentos utilizados en esta sistematización, emergen las emociones como categoría, se hace presente en repetidas ocasiones y es empleada para expresar todos los sentimientos que surgieron a lo largo de estos cuatro años de acompañamiento. Inicialmente las emociones son reacciones espontáneas del ser humano frente a un suceso, dichas reacciones derivan en sentimientos prolongados en el tiempo. Durante cuatro años de compartir tiempo semanal, los estudiantes forman lazos de amistad con sus compañeros, los vínculos de cercanía con sus docentes se hacen más fuertes, y todo esto conlleva a generar ciertos sentimientos que nacen por medio de las emociones.

En los cuatro años que he estado en el colegio he tenido una experiencia espectacular, ya que he aprendido, divertido, reído, llorado..., etc. A través de todas las actividades que he tenido, he disfrutado mucho ya que han sido actividades muy lúdicas y divertidas. Esta experiencia es inolvidable por los buenos momentos (Estudiante, 2017).

La profesora Julie fue una y es una excelente profesora, no me gustó que se hubiera quedado con los de 6° porque siempre la admiré, aunque es difícil trabajar con ella (Estudiante, 2017).

En la salida al parque Entre Nubes una compañera se cayó, porque pisó lodo y después de reírnos varios se cayeron, también fue un buen día (Estudiante, 2017).

Mirar hoy hacia atrás y recordar cuando llegaron mis estudiantes a grado 6°, es un sentimiento en el cual se mezclan varias emociones, eran niños llenos de preguntas, gritones, desordenados, todos más pequeños que yo (me refiero a su estatura), estaban ansiosos por conocer qué era el mundo de los de bachillerato (Docente, 2017).

Para hablar de la importancia de las emociones en la educación es necesario remontarse a los estudios en relación con el tema, principalmente los concernientes a la Inteligencia Emocional trabajada desde Salovey y Mayer (1990) y con los aportes de las investigaciones hechas por Gardner (1995) y Goleman (1996) (citados por García, 2012), donde afirman que la institución educativa influye en todos los aspectos de la vida del individuo, dicha inteligencia debe incorporarse en el campo educativo ya que un buen manejo de las emociones repercuten en la adaptabilidad y el bienestar del estudiante. En el caso específico de los estudiantes involucrados en este proyecto, el acompañamiento durante años ha generado sentimientos de agradecimiento, cariño, alegría, entre otros; que han influido en su paso por la escuela.

Conocí a grandes personas con las que viví grandes cosas y me brindaron su apoyo y compañía (Estudiante, 2017)

Me marcó que Julie nos traía desde 6° y que nos hubiera dejado; ya que nos había dicho que nos iba a llevar hasta 11°, eso fue muy triste, además de que nos dijeran que nos iba a revolver (Estudiante, 2017).

## Reconocimiento en la labor docente

Para empezar, se definirá el reconocimiento, proviene del latín y se deriva del vocablo *recognosco*, *recognoscis*, *recognoscere*, *recognovi*, *recognitum*, cuyo significado es reconocer, recordar, revisar, examinar e inspeccionar. Para este trabajo se toma una definición de este sustantivo que es la gratitud frente a algo que se nos ha dado o hecho y retribuir de alguna manera.

La sociedad menciona la importancia del docente dentro del óptimo desarrollo del individuo, y es muy gratificante que los estudiantes como protagonistas en el proceso de formación resalten el trabajo de sus maestras, eso posibilita que los lazos de afecto se fortalezcan, dando como resultado un paso por el colegio lleno de confianza y crecimiento mutuo.

Los estudiantes participantes del proyecto reconocen de manera contundente la presencia de las maestras en su vida, dando un lugar privilegiado al esfuerzo y al acompañamiento, en palabras de uno de ellos se expresa este reconocimiento.

El apoyo que cada una de ellas nos ha dado, su dedicación y cada esfuerzo que han colocado en nosotros y por último su exigencia (Estudiante, 2017).

Las profesoras nos han brindado apoyo en todo y nos regañaban por una buena causa, así uno pensara que qué fastidio, que pereza, pero uno se da cuenta que eso es para bien nuestro (Estudiante, 2017).

La profe Ximena me metió a un curso sobre el periódico y fue muy chévere ya que conocí gente nueva y aprendí cosas que siempre quise aprender, pero nunca pude y fue una experiencia muy linda (Estudiante, 2017).

Cuando se reconoce en el otro la importancia que tiene en la vida de los que los rodea, incrementa su confianza e invita a continuar el esfuerzo de trabajar en beneficio de los otros tal como se hace en la profesión docente.

Esta categoría tomó mayor fuerza cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar frente a actores externos (aulas itinerantes, actividad organizada por el IDEP) el sentir frente al acompañamiento de sus maestras, en donde a través de sus versiones espontáneas recalcaron la importancia del proceso y reconocieron el trabajo fuerte que existe en la labor docente y más aún por tratarse de adolescentes. Las manifestaciones de agradecimiento y cariño brotaron dando como resultado un aliciente por el trabajo bien hecho.

## Transformación

Majé (2015) afirma que si aceptamos la formación de la persona como aquel proceso de transformación, no hay mejor escenario para lograr este propósito que la escuela. En particular, para el profesor lo esencial desde todo punto de vista consiste en preguntarse cómo aprende el estudiante, por encima de cómo enseña es decir, reflexionar sobre los procesos metacognitivos de los estudiantes, entendiendo por metacognición como el conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos; esto es, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje.

La transformación tiene que evidenciarse, ser real, medible y observable y los estudiantes a través de sus acciones han demostrado que sí se ha generado en ellos un cambio constante y positivo. Esto lo demuestra la baja problemática a nivel convivencial que han tenido los estudiantes a lo largo de estos años, disminuyendo año tras año. Son pocas las ocasiones en que se han tenido que citar a los acudientes por dificultades de comportamiento (muy usuales en los adolescentes). Y esto demuestra que el acompañamiento constante sí puede generar transformaciones de pensamiento y, por ende,

de conducta que propicie el diálogo y la amistad antes que la violencia y las agresiones de cualquier tipología.

Teniendo como referencia que la escuela es el lugar privilegiado para la transformación de los estudiantes, es importante resaltar que se evidencia el cambio en los participantes del proyecto en las esferas académicas y convivenciales. Eso logra visualizarse en el trato con los otros, en donde el respeto es el protagonista. Los estudiantes lo evidencian de la siguiente manera:

Trabajar en equipo, compartir como familia, ayudarnos como hermanos hoy nos convirtieron en grandes personas (Estudiante, 2017).

Durante el primer año (2013) empezó el cambio, un cambio que aún está en proceso, en este experimentamos muchas cosas como el inicio de la rebeldía (...) las profesoras nos regañaban y nos explicaban que debíamos comportarnos como personas de sexto (...) y sí que nos ayudaron a comportarnos como los de bachillerato (Estudiante, 2017).

Empecé a crecer y a cambiar mi perspectiva de todo y me convertí en una persona más consciente (Estudiante, 2017).

## Hacer las maletas antes del viaje

La experiencia surgió en el plano informal, apenas las tres maestras empezaban a conocerse como compañeras y sin pensarlo se vieron juntas asumiendo la dirección de curso de unos niños de grado 6°, al coincidir en la forma de entender la educación como proceso en la formación de ciudadanos capaces de transformar sus contextos a través del respeto mutuo, decidieron establecer un plan de trabajo común, el cual consistía en un acompañamiento cercano a los estudiantes y sus familias, indagando con los demás maestros sobre el desempeño académico y convivencial de manera constante, no se esperaba a la entrega bimestral de informes para abordar las problemáticas, sino que al estar tan cerca, la respuesta a cualquier situación casi que era inmediata, permitiendo consigo un acercamiento importante con los padres de familia, tejiendo una relación estrecha entre institución y hogar que resultó ser un frente efectivo en la transformación positiva de los estudiantes. Al observar que había sido fructífero este primer año, las maestras se trazaron un camino de acompañamiento permanente desde las áreas disciplinares que cada una impartía y un frente consolidado para cumplir con el objetivo de formar personas en el respeto propio y mutuo.

A pesar de tener diferencias en la forma de impartir cada una de las asignaturas, ya que cada una más que por su temperamento, que por el modelo

pedagógico adoptado (socio-crítico), se centraron en los puntos de encuentro e hicieron las maletas para recorrer este arduo pero gratificante camino.

## Un viaje de cuatro años

La experiencia va más allá de solo decir “se compartió durante un periodo”, trata de cómo se convergen diferentes emociones y aspectos que en este caso se llamaron frentes de trabajo, pero, ¿cuáles son los frentes de trabajo que sustentan la experiencia? El primero hace referencia a la *convivencia*, retomando los inicios alrededor del año 2013 se puede mencionar puntualmente cuando se establecieron un conjunto de criterios claros de exigencia a nivel de convivencia. Con ello vino el reconocimiento y adaptación a las normas establecidas en la sección de secundaria, y a su vez confluyen en la identificación de algunos casos críticos de convivencia y la propuesta de mejoramiento para los mismos.

**Foto 4.** Baile.



**Fuente:** archivo proyecto.

A la vuelta de un año, se da continuidad al acompañamiento de los cursos y se vinculan todos los cursos del mismo grado al proceso, puesto que se trabajó inicialmente con cinco grupos de los siete que hacían parte de 6° grado y pasan a reorganizarse en 7° disminuyendo dos cursos. Se hace énfasis en el refuerzo de las normas de convivencia.

A chicos grandes, problemas grandes, entonces aparecieron nuevas problemáticas convivenciales más asociadas a la edad y al nuevo curso, a las cuales

se le realizó el respectivo seguimiento para darle solución. Sin embargo, aún es difícil para algunos jóvenes la adaptación debido a que se integran más estudiantes que son influyentes en su comportamiento.

Alrededor del 2015, llegan nuevos compañeros en su mayoría que reiniciaron el grado 8° y que tuvieron graves problemas de convivencia, los estudiantes los acogen y tratan de integrarlos al grupo que viene compacto desde 6°. Aunque ya son más conscientes y están más adaptados a las normas de convivencia, sus cambios debido a la edad se hacen visibles, hay rebeldía e inconformidad propias de la edad; lo positivo en esta época es que se organizan con mayor facilidad. Y al asomarse el 2016, se puede divisar que la edad de rebeldía ha pasado, los jóvenes tienen claro su papel y responsabilidad como estudiantes, son más grandes, más centrados, organizados y tranquilos en el momento de participar, definitivamente se destacan por su buen comportamiento, por el respeto hacia el otro y hacia su colegio.

Un segundo frente de trabajo es el *afecto*, aquí ha de resaltarse el proceso de interacción con nuevas personas, en especial con las nuevas maestras; se da el primer acercamiento con estudiantes y su contexto, tanto social como familiar, hay un reconocimiento mutuo. Así mismo, se establecen criterios claros de trabajo en conjunto para que la relación familia-escuela sea lo más fructuosa posible.

Una vez se ha generado ese acercamiento y la dinámica de interacción se vuelve más constante, comienzan a crearse lazos afectivos entre el docente y el estudiante debido a la cantidad de tiempo compartido. Esto trae consigo, que aquellas actividades sociales para preparar son un poco más sencillas a la hora de organizar.

Sin embargo, entre el 2014 y 2015 se observan cambios de temperamento, a veces un tanto bruscos propios de la edad, en muchos casos sus relaciones interpersonales comienzan a afectarlos emocionalmente, algunos buscan apoyo y consejo en sus docentes, especialmente las niñas; gracias al buen manejo y a las orientaciones pertinentes se refuerza el vínculo, los lazos afectivos se hacen aún más fuertes.

Se observa también que cobra mayor valor la amistad entre ellos y es importante la imagen de su directora de grupo, se vuelven más detallistas y tienden a hacer de cada celebración un recuerdo especial para su vida escolar.

Foto 5. Collage de imágenes.



Fuente: archivo proyecto.

Otro frente que se toma en consideración es lo académico, pues sí, no solo son emociones y el aspecto comportamental, la academia siempre ha sido un tema sobre lo que se ha exigido a los grupos y se ha hecho énfasis en la importancia de prepararse de manera integral. En 2013, se da el conocimiento y adaptación a las nuevas metodologías propuestas por cada maestra, se promueve la formación en hábitos de estudio y las docentes establecen criterios unificados de exigencia a nivel académico. Pero no todo es color de rosa... aunque los criterios de exigencia ya están establecidos, aún no había conciencia en esos niños de la importancia que tiene la academia en su proceso formativo. Sin duda alguna, sus conflictos personales, su estado

de ánimo y la rebeldía (por causa de los cambios de la edad) influyen en su rendimiento académico.

En 2015, cuando apenas cursaba grado 8° un grupo de los muchachos que iniciaron proceso nos abandonan porque deben reiniciar el año, no asumieron con la seriedad y el compromiso que ameritaba ese año escolar. Por su parte, el grupo restante es consciente de la importancia de ser responsables con su proceso formativo, no solo por unos resultados de promoción sino como parte fundamental en su proyecto de vida. Es por ello que, una vez llegan a grado 9°, se acentúa aún más su creatividad, se destacan en actividades deportivas como la carrera atlética, son más participativos, tienen más claros sus objetivos académicos y de una forma progresiva a lo largo del año muestran más responsabilidad e interés con sus deberes.

## Desde diferentes roles: lo que pensamos unas y otras

Todo proceso de investigación invita a recolectar información y la sistematización de experiencias no es la excepción, desde esta perspectiva la riqueza del punto de vista del equipo ejecutor es recuperada haciendo uso de la técnica epistolar. A continuación, se deja entrever un poco de lo vivenciado por el equipo ejecutor, es importante rescatar sus voces y hacerlas sentir de acuerdo con lo vivido a lo largo de esta experiencia.

Cada proceso educativo tiene sus pro y contras, nada es fácil y menos cuando el factor de trabajo es el humano, pero asumir retos y enfrentar obstáculos hacen que el recorrido en la ardua labor de enseñar sea enriquecedor. Es un motivo de satisfacción mirar atrás y en esa recapitulación ir detallando ¿cuáles fueron los inconvenientes superados? y, ¿qué era aquello que debía modificarse?, a la vuelta de un ciclo determinado congraciarse con los resultados obtenidos. Así mismo, el equipo de trabajo reconoce que no ha sido fácil, no es ajeno a la realidad y a las vicisitudes, sin embargo, tiene claro que el compromiso con su trabajo, sus estudiantes y la responsabilidad que trae el desempeñarse como docente es lo que compensa esas largas horas de preparación de clases, el tiempo destinado a atender acudientes y que finalmente enorgullece el alma.

Las tres maestras manifiestan de manera contundente y emotiva que al inicio del proyecto el trabajo fue arduo y complicado, ya que se encontraban con estudiantes rebeldes y llenos de curiosidad por su nuevo mundo, “el mundo de bachillerato”. En sus relatos se evidencian esos sentimientos que afloran al retroceder en el tiempo, escudriñando en los recuerdos.



No puedo negar que han sido cuatro años de mucho trabajo, en donde el compromiso es muy grande, ya que no solo acompañas a los estudiantes sino también a sus familias (Caren Rubiano, 2017).

Aquí en secreto, me gusta muchísimo estar con ellos, pese a las rabietas que en ocasiones me hacen pasar por causa de su falta de compromiso y excesiva tranquilidad, los momentos de risas son superiores y me llenan de emoción y cariño. Pero no siempre fue así, para llegar a ese punto ha sido un trabajo constante de cuatro años de formación, compromiso y acompañamiento (Ximena Rivera, 2017).

Había días en que me estresaba, en que me molestaba la irresponsabilidad a la hora de responder por las actividades académicas de algunos grupos, y se los hacía saber de inmediato (Julie López, 2017).

Por otro lado, al paso de los años y sin darse cuenta se han ido convirtiendo en parte de la familia de sus estudiantes y manifiestan sentirse como unas madres para ellos, porque el vínculo que se ha tejido es muy fuerte y ellas son en el colegio esa figura de maternidad. No saben si está bien que los estudiantes las relacionen con sus propias madres, pero en eso se han convertido.

No sé si sea correcto convertirme como dicen algunos de mis compañeros en la “mamá” de mis estudiantes (Caren Rubiano, 2017).

Pero en grado 9° ya la experiencia fue un poco más sencilla y hermosa, los lazos de afectividad se habían afianzado, porque, aunque ellos saben que soy su profe no su amiga, pueden contar conmigo y siempre estoy dispuesta a escucharlos y aconsejarlos, pero todo en el marco del respeto (Ximena Rivera, 2017).

La adolescencia les dio más duro a unos que a otros, en algunas ocasiones me tocó volverme su mamá en el colegio, los regañaba y no les dejaba pasar nada, hasta por cosas que hicieran en la casa los regañaba (Julie López, 2017).

Pero al final del proceso todo aquel esfuerzo valió la pena, las maestras sienten que el acompañamiento a sus estudiantes durante estos cuatro años, no solo ha sido benéfico para ellos, sino también para ellas, esto lo demuestran en sus sentidas palabras:

(...) esta experiencia me ha hecho crecer como maestra y agradezco a Dios y a la vida por darme esta bella oportunidad (Caren Rubiano, 2017).

No me arrepiento de haber iniciado con este proceso. Cuando veo en las personas que se están convirtiendo, cuando leo sus cartas de agradecimiento y cuando veo el avance que han venido presentando en mi asignatura, me siento muy orgullosa y tranquila porque sé que estoy por buen camino y que de esta experiencia aprenderé y mejoraré como docente para las generaciones futuras (Ximena Rivera, 2017).

Uno de los mejores momentos que quedaron en mi memoria y mi corazón fue la celebración del día del maestro de 2016. Me hicieron un hermoso regalo, un video recopilando esos momentos vividos que me sacó lágrimas de alegría y de nostalgia al ver cuánto han crecido como seres humanos y lo grandes que están, ¡son más altos que yo! Fue emocionante ver el mural que elaboraron recordando todas las frases, expresiones y consejos que les he dado en 4 años de acompañamiento (Julie López, 2017).

¿Ha sido grata la experiencia? ¿Ha valido la pena el esfuerzo y dedicación? A estas preguntas solo cabe responder con un sí, uno inmenso, puesto que se ha recogido el cariño y reconocimiento de los jóvenes, el respeto, confianza y respaldo de los padres, pero sobre todo la satisfacción del deber cumplido. Un deber de contribuir a esta sociedad con la formación de ciudadanos integrales, repletos de una calidad humana.

### **¿Todo es color de rosa?**

Es importante mirar la experiencia desde otras perspectivas y contrastar con opiniones que de alguna u otra manera no son muy dadas a apoyar una iniciativa como la que nos convoca. Es por ello, que se solicitó al coordinador Académico y a un docente de aula ajeno totalmente a la experiencia a que plantearan su postura y sus argumentos en relación con la experiencia.

Hay docentes que valoran las cualidades de los jóvenes que se han venido formando, el cómo se han vuelto un grupo compacto y unido; así mismo hay quienes reconocen la labor desempeñada:

(...) tras cuatro de años de acompañamiento en el aula, experiencia que me ha parecido de resaltar, ya que se evidencia un conocimiento y manejo contextualizado de los estudiantes. Esto permite que los inconvenientes se manejen desde las direcciones de grupo y son mínimos los casos que trascienden a instancias siguientes, como las coordinaciones o los comités respectivos (Coordinador Académico, Manuel Peñalosa, 2017).

Por otro lado, hay quienes consideran que no es viable ni recomendable para los estudiantes un proceso tan extenso como el de cuatro años de acompañamiento, consideraciones que confluyen en que el tiempo máximo y prudente es el de tres años, lo anterior se plantea tomando como referencia la experiencia en la labor docente:

Desde mi postura personal y experiencia educativa aclaro que el proceso de un estudiante se debe llevar por máximo tres años, esto con el fin de darle la

oportunidad al estudiante de que construya, no solo su personalidad sino también su conocimiento de un saber específico, debe comprender y aprender de las actitudes buenas de los docentes pero también debe analizar aquellas que no lo son (Coordinador Académico, Manuel Peñalosa, 2017).

De manera categórica, considero que no es conveniente que un docente acompañe por más de tres años seguidos, a un mismo grupo de estudiantes. Las razones, a partir de algunas consideraciones personales y otras impresiones recogidas de manera verbal no oficial, mediante diálogo con estudiantes y docentes de la institución (...) Los estudiantes terminan por recibir una única escuela como referente es decir, se coarta que conozcan otras corrientes pedagógicas, que finalmente son las que generan procesos de pensamiento crítico en el alumno. Si un docente es meramente de corte conductista, se hace difícil que integre procesos de acción participación, por ejemplo (Docente de Educación Física, Óscar Babativa, 2017).

El grupo de maestras comprometidas con esta experiencia no han tenido la pretensión de interferir en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, de coartar otras formas de aprender (cabe destacar que solo estaban a cargo de tres de las diez asignaturas que recibían los jóvenes), lo anterior exige que no se caiga en una zona de confort porque cada grado trae consigo diferentes competencias, los lineamientos curriculares varían y por ende las metodologías, así mismo el crecimiento de los estudiantes y su evolución humana requiere que las estrategias se dinamicen. Atendiendo a estas consideraciones no se desconoce aquello que se afirma desde la barrera de un proceso como el vivenciado:

Finalmente, si bien es cierto que todos estos procesos propios de la escuela, dependen en mayor medida de la formación ética y profesional de cada docente, no podemos separar la emocionalidad, ni la personalidad. Algunas prácticas individuales son exitosas, pero como en todo proceso educativo, creer que hacer las cosas con buena intención, no garantiza que sean ni las más adecuadas, ni las de mejores resultados (Docente de Educación Física, Óscar Babativa, 2017).

Las buenas intenciones de realizar un trabajo con efectividad existen, pero para que pueda realizarse en su ejecución, el compromiso con la formación de los estudiantes es el punto clave. Un docente debe tener la proyección de dejar huella en quienes enseña, ese será su mejor muestra del esfuerzo realizado en el aula, la institución y la sociedad a la que se contribuye desde esta humilde labor.

A pesar de los contradictores del proyecto de acompañamiento continuo, hoy cuando los estudiantes se encuentran en grado 11° son las tres maestras que iniciaron con ellos seis años atrás quienes siguen como sus directoras de

curso, afianzando de esta manera el trabajo bien hecho por parte de ellas, ya que bien las directivas del colegio hubiesen podido realizar el cambio y enviarlas a otro nivel, no fue así, a pesar de que eran varias las solicitudes de otros compañeros para asumir las direcciones de grupo de estos estudiantes particularmente, se tomó la determinación que estuvieran con las maestras que llevan a cabo esta sistematización, evidenciando de manera contundente un respaldo a las acciones efectuadas a lo largo de este proceso y consolidando la premisa establecida que afirma que el acompañamiento continuo es efectivo.

## Al final con acompañamiento o sin él

Para los estudiantes hacer un cambio de maestros constante en las asignaturas representa un problema, ya que en el proceso de adaptación se pierde tiempo valioso de aprendizaje, manifiestan sentirse más a gusto cuando sus maestros los acompañan durante varios años, tanto a nivel académico como personal.

Al tener un acompañamiento de un mismo maestro genera que en este vincule un proceso interactivo en el cual a medida que se va avanzando, se va desarrollando cada vez más el proceso (...) en cambio cuando se genera un constante cambio de maestros al no tener y seguir una misma metodología no es notable el proceso y progreso porque se generan cambios, en ocasiones un descontrol lo que en mi parecer es muy poco beneficiario y factible (Caren Rubiano, 2018).

Para los participantes de esta sistematización sin lugar a duda el acompañamiento es un factor fundamental en la formación, teniendo en cuenta que debe hacerse con un compromiso notorio, ya que de eso depende el resultado positivo.

## Referencias

- Beltrán, D. y Lozano, Y. (2013). *Análisis del proceso didáctico generado en el Proyecto Internacional de Intercambio Epistolar entre niños de primer ciclo de Argentina y Colombia* (tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Diccionario actual [versión digital]. Recuperado de <https://diccionarioactual.com/reconocimiento/>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, (36), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Majé, R. (2015). “El papel del profesor en la transformación del estudiante”. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/el-papel-del-profesor-en-la-transformacion-del-estudiante/>

Marcus, J. (2011). “Apuntes sobre el concepto de identidad”. *Intersticios Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 107-114.



# Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula

BLANCA PATRICIA ROJAS BARACALDO<sup>1</sup>  
MIRYAM JANETH CHACÓN RUIZ<sup>2</sup>  
CHRISTIAN GIOVANNY GÓMEZ GÓMEZ<sup>3</sup>  
YESMI PINZÓN CASTAÑEDA<sup>4</sup>  
MARÍA ALEXANDRA POVEDA POVEDA<sup>5</sup>  
EGNAN YESID ÁLVAREZ CRUZ<sup>6</sup>

- 
- 1 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante de maestría en Geografía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, convenio con IGAC. Docente del Campo de Pensamiento Histórico de los ciclos 3 y 4 - jornada de la mañana. Correo electrónico: blancapatri@yahoo.com
  - 2 Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad INCA de Colombia. Magíster en Educación con Énfasis en Didáctica del Inglés de la Universidad Externado de Colombia y especialista en Comunicación Electrónica de la Universidad Autónoma de Colombia. Docente del Campo de Comunicación, Arte y Expresión (inglés) en el ciclo 4 - jornada de la mañana. Correo electrónico: miryamch@gmail.com
  - 3 Licenciado en Física de la Universidad Distrital. Maestrante en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de Pensamiento Lógico (Matemáticas y Física) en el ciclo 5 - jornada de la mañana. Correo electrónico: cgiovannyg@gmail.com
  - 4 Licenciada en Primaria de la Universidad Distrital Francisco José Caldas. Magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Docente de los ciclos 1 y 2 (primaria) - jornada de la tarde. Correo electrónico: yesmypinzonc@hotmail.com
  - 5 Licenciada en Administración Educativa. Magíster en Pedagogía y especialista en Administración de la Informática Educativa. Docente de los ciclos 1 y 2 (primaria) - jornada de la tarde. Correo electrónico: henseb@hotmail.com
  - 6 Bachiller Pedagógico. Licenciado en Danza y Teatro. Especialización en Docencia del Juego Coreográfico. Magíster en Educación. Docente de Comunicación, Arte y Expresión (Artes Escénicas), de los ciclos 3 y 4 - jornada de la mañana. Correo electrónico: ycruz74@hotmail.com

CONSTANZA PIÑEROS HERRERA<sup>7</sup>  
DIANA MARCELA DELGADO MICÁN<sup>8</sup>  
YULIETH NAYIVE ROMERO RINCÓN<sup>9</sup>  
NELSY BARRETO SALAMANCA<sup>10</sup>

## Resumen

Un colegio rural que aprende es una experiencia pedagógica que desde el territorio rural de Ciudad Bolívar, se piensa la enseñanza-aprendizaje partiendo del desarrollo de proyectos de aula, como procesos que permiten fortalecer la apropiación e identidad de la comunidad educativa desde el análisis, interpretación y transformación del territorio.

El contexto en el que se encuentra el Colegio Rural José Celestino Mutis ha permitido abordar los diferentes saberes que se conjugan en la escuela, vinculados estrechamente con las vivencias y prácticas en el territorio. El Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial han sido las herramientas de enseñanza-aprendizaje que desbordan el espíritu investigativo de los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general.

La sistematización de la experiencia “Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula”, es la reconstrucción de una propuesta pedagógica con antecedentes desde la Escuela Rural Mochuelo Bajo, y que se desarrolla desde el 2009 y hasta el 2017 en el Colegio Rural José Celestino Mutis, en este proceso se ha contado con docentes

- 
- 7 Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del ciclo 2 (primaria) - jornada de la mañana. Correo electrónico: constanzacph99@gmail.com
  - 8 Licenciada en Educación Básica, con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Comunicación, Arte y Expresión de los ciclos 4 y 5 - jornada de la mañana. Correo electrónico: unimican@hotmail.com
  - 9 Licenciada en Biología. Magíster en Pedagogía. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Docente de los ciclos 1 y 2 (primaria) - jornada de la tarde. Correo electrónico: Normalista superior.
  - 10 Bachiller Pedagógico de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Docencia de Juegos Coreográficos de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Educación con énfasis en Cognición y Creatividad de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora Académica en los ciclos 3, 4 y 5. Coordinadora de Media Integral en el ciclo 5. Correo electrónico: nelsy.barreto3@gmail.com



y directivos, inquietos y comprometidos que han cuestionado su papel en el ámbito educativo, en el marco de un sector agobiado por la marginalidad y rodeado por una problemática ambiental, en medio de la ruralidad de Ciudad Bolívar. Desde allí se ha permitido institucionalmente reflexionar alrededor de la búsqueda de prácticas pedagógicas sentidas y vividas por niños, jóvenes y adultos que permitan innovar y transformar.

La propuesta pedagógica se fundamenta en la enseñanza para la comprensión y la pedagogía por proyectos como ejes clave en el Proyecto Educativo Institucional Rural del colegio. Las categorías centrales que se han desarrollado en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje y que direccionan la investigación en el aula corresponden al “Territorio, Interdisciplinariedad, Prácticas pedagógicas y Participación”, estas categorías permiten comprender el desarrollo de los diferentes proyectos de aula que se han dado en la institución.

Lo anterior ha sido producto de la construcción colectiva que refleja una “Comunidad de aprendizaje” proceso que transversaliza el análisis, comprensión y transformación del territorio desde un pensamiento crítico, que contribuye a la consolidación de sentidos y proyectos de vida tanto de los y las estudiantes, como de docentes, directivos y comunidad educativa, así la institución se pensó y vivenció una experiencia en el marco de un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma para una vida digna.

**Palabras clave:** proyecto de aula, territorio, interdisciplinariedad, prácticas pedagógicas, participación, comunidad de aprendizaje, pensamiento crítico, sentidos y proyectos de vida.

## Antecedentes

El hoy Colegio Rural José Celestino Mutis, y antes de 2009, la Escuela Rural Mochuelo Bajo, ha contado con un equipo docente y directivo, inquieto y comprometido, capaz de cuestionar su papel en el ámbito educativo, en el marco de un sector agobiado por la marginalidad y rodeado por una problemática ambiental generada por la presencia del Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial; en medio de la ruralidad de Ciudad Bolívar. Desde allí, se ha permitido institucionalmente reflexionar alrededor de la búsqueda de prácticas pedagógicas sentidas y vividas por niños, jóvenes y adultos que permitan innovar y transformar.

## **Escuela Rural Mochuelo Bajo que reflexiona y actúa (2001-2008)**

La Escuela Mochuelo Bajo abrió sus puertas a los niños de la región en 1952 con solo una maestra, y poco a poco pasó de ser una escuela rural que se transformó de manera natural, a ser en el año 2001, una escuela que albergaba aproximadamente 350 estudiantes habitantes del sector rural y urbano marginal de Mochuelo Bajo y que contaba con un equipo de trabajo de 12 docentes y una rectora.

Estos 350 niños y niñas asistían a estudiar organizados en un aula de preescolar y dos aulas por cada nivel de grado 1° a grado 5°. Los estudiantes esperaban de la escuela una oportunidad para vivenciar situaciones diferentes al mal olor generado por las basuras y la incomodidad producida por los vectores que afectaban sus hogares, producto de la presencia del Relleno Doña Juana que desde 1988 se instaló en la región, además de la presencia del Parque Minero Industrial que aseguraba la vecindad de más de cuarenta fábricas productoras de ladrillo y extractoras de arena, así el sector industrial iba desplazando al sector campesino.

Como producto del análisis del contexto y la identificación de las necesidades e intereses de los niños, niñas y familias, la escuela en cabeza de su equipo docente y la rectora identificaron como prioridad la construcción de estrategias que permitieran a la comunidad leer esta realidad, aprendiendo y transformando, comprendiendo y creando. De esta manera, empezó a configurarse un camino de reflexión y cambio en la actuación de la escuela, desde la conformación de un modelo pedagógico orientado hacia la formación de personas que pudieran entender su realidad y reconstruirla desde la imaginación y creatividad. Para lo que la escuela reformula su PEI, asumiendo la denominación en búsqueda de un pensamiento creativo e imaginativo a través de la educación ambiental desde lo natural, social y cultural.

Este proyecto institucional se convierte así en un reto que convoca a los docentes y a las directivas docentes a reevaluar las prácticas educativas en el marco de este territorio, que se caracterizaba por la contaminación producida por los malos olores, la presencia de roedores y moscas, además de las frecuentes enfermedades de los niños en los ojos, en la piel, en las vías respiratorias y digestivas. De igual manera, el asentamiento poblacional de aproximadamente 3.500 familias en Mochuelo Bajo, hacían de este territorio un

espacio complejo en el que se evidenciaban dificultades en la resolución de conflictos y frecuentes niveles de agresividad en la población. Lo que contrastaba con la presencia de campesinos en el territorio, que luchaban día a día por rescatar el valor de su labor y el papel cumplido al cultivar la tierra.

En la indagación acerca de qué estrategias educativas podrían ser aplicadas en este contexto con el fin de cambiar la realidad pedagógica de la escuela y buscar respuestas a los interrogantes que generaba este territorio, se acudió a las orientaciones y aprendizajes construidos por algunos docentes en el marco del VIII Congreso Internacional de Educación con énfasis en la “Enseñanza para la comprensión”, con la participación David Perkins<sup>11</sup> y Daniel Willson<sup>12</sup> en 2001, encontrando desde allí que una forma de comprender podría ser desde el desarrollo de proyectos que interpreten y analicen la realidad. Así la escuela empieza a cambiar, y a través de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y se identifica un marco teórico de referencia, permitiendo inventar estrategias que modifiquen las prácticas pedagógicas y mejorando los aprendizajes de estudiantes, docentes y directivos.

Con este propósito, las prácticas pedagógicas atienden al interrogante y la afirmación planteados por Perkins: “¿Cómo podemos hacer para que los estudiantes y docentes pongan su pensamiento en acción?”, y “Enseñar es aprender”. Estas manifestaciones convocaron a estudiantes y docentes a cambiar, y a disponerse para aprender, poniendo en movimiento el pensamiento desde la integración del conocimiento. Pero además de esto, desde la escuela se contempló la necesidad de responder a la realidad del territorio, y de esta manera el conocimiento buscó ser contextualizado y adaptado a las condiciones ambientales.

Así, en 2002 desde la EpC se propuso “poner el pensamiento en acción”. De esta manera, la escuela propendió por poner, a su vez, el pensamiento en contextualización para lograr la comprensión. Entonces se aplicó “la capacidad

---

11 David Perkins fue parte del equipo fundador del Proyecto Zero en la Escuela de Educación de Harvard. Este grupo de investigación se centró al inicio en la psicología y la filosofía de la educación en artes, y posteriormente amplió su análisis al desarrollo cognitivo en el ámbito humanístico y científico, además fue Co-director del Proyecto Zero durante veinticinco años y ahora es Senior Co-director y miembro del comité directivo.

12 Daniel Wilson es director del Proyecto Zero de la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard.

de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera” (Blythe, 1999, p. 39). Ahora con esa mirada, era necesario responder a la pregunta ¿para qué enseñar?, encontrando así que, en las nuevas prácticas pedagógicas, la escuela asumía que enseñaba para comprender, y entonces el reto de docentes y estudiantes era plantear los denominados “Tópicos generadores”, que permitirían enrutar lo que se esperaba que los estudiantes y docentes comprendieran en este territorio.

De esta manera surgieron diversos ejemplos de “Tópicos generadores” y por tanto de proyectos como “¿Por qué se enferman los niños en Mochuelo?”; “Para alimentar al mundo Dios creó muchas semillas, con agua y tierra es rotundo, no aguantarán más familias”; “Si de mi entorno quiero saber, consultando en la huerta puedo aprender”; “Construyo mi conocimiento, para transformar mi entorno”. Expresiones anteriores que fueron entendidas como “temas, cuestiones, conceptos, ideas, etcétera, que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente para apoyar el desarrollo de comprensiones por parte del alumno” (Blythe, 1999, p. 53). Y así, los tópicos anteriores se convirtieron en proyectos de aula, a través de los cuales estudiantes y docentes se dispusieron a aprender.

Pero ahora, con “Proyectos de aula” formulados desde tópicos generadores, la inquietud que quedaba era, ¿qué enseñar? Se compartieron así conceptos surgidos a partir del planteamiento de Metas de Comprensión e Hilos Conductores, que pretendían esculpir el conocimiento para escoger lo que atraía a estudiantes y docentes alrededor de ese denominado “Tópico generador”, el cual era propuesto desde la lectura del territorio, pero que además integraba conceptos desde las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, religión, ética y valores.

De esta manera, más allá de los contenidos curriculares, se diseñaron metas de comprensión, entendidas como “conceptos, procesos y habilidades que se deseaba que comprendieran los alumnos y que contribuyeran a establecer un centro cuando se determinaba a donde habrían de encaminarse” (Blythe, 1999, p. 66), como uno de muchos ejemplos desarrollados en el marco de las nuevas prácticas pedagógicas para generar aprendizajes en estudiantes y docentes. Se habló de ¿por qué se enferman los niños de Mochuelo?, y

a partir de esto aparecieron las metas de comprensión como formas de evidenciar los alcances esperados para el aprendizaje. Un ejemplo de ello fue “los estudiantes explicarán las causas que incrementan las enfermedades de los niños y niñas de Mochuelo”. Y desde allí se plantearon hilos conductores por asignaturas de la siguiente manera: español ¿cómo formular preguntas de manera clara y coherente a la comunidad para indagar a cerca de las enfermedades?; matemáticas, ¿cuáles son las enfermedades más frecuentes que se presentan en los niños?; ciencias naturales, ¿cuáles son las partes del cuerpo de los niños más afectadas por las enfermedades?; ciencias sociales, ¿cómo está organizado el territorio de Mochuelo?; ética y valores, ¿de qué manera se puede hablar o denunciar las frecuentes enfermedades de los niños?

Producto de estas nuevas prácticas pedagógicas, los estudiantes, docentes y directivos sintieron la necesidad de compartir los saberes construidos y “esto condujo a que en 2002 se realizara la I Semana Cultural Institucional, cuyo propósito fundamental fue socializar con la comunidad los aprendizajes desarrollados a partir del análisis del territorio, lo que contribuyó a estrechar lazos entre el colegio y la comunidad” (Álvarez, Barreto y Rojas, 2015, p. 291). Esta Semana Cultural se convirtió en una práctica que no solo convocó a la comunidad educativa, sino también a otros habitantes de la región.

En 2003, ya era una escuela que había reflexionado alrededor de sus prácticas, cambiando su manera de actuar y permitiendo que docentes y estudiantes aprendieran. Todo ello a partir de la transformación de acciones individuales en acciones colectivas haciendo uso de un lenguaje que convocaba a estudiantes, docentes y directivos en torno al análisis de la realidad, el territorio y la comunidad. De esta manera, la escuela vivía un contexto de diálogo, reflexión, actuación y transformación que “permite(ía) estimular y provocar, entre los sujetos de formación, las capacidades de curiosidad, asombro, observación, imaginación, pensar lógica y racionalmente, así como realizar actos discursivos de forma coherente, cohesionada y adecuada” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 21).

Así, un equipo de docentes y directivos, no solo crecía en cantidad, ya se contaba con más de 500 estudiantes y por tanto casi 20 maestros, sino que se conformaba un equipo de maestros comprometidos y atrevidos que se planteaban nuevos retos de aprendizaje, pero no solo para los estudiantes sino para ellos mismos. La escuela y sus nuevas prácticas podían entenderse como una comunidad de aprendizaje ya que allí “el conocimiento se plantea como

una continua búsqueda cooperativa de la verdad en la que sujetos: maestros y estudiantes, ponen en juego sus saberes y experiencias. Búsqueda que es posible cuando se crean condiciones dialógicas que generan conflictos cognitivos” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 21).

Con esta mirada en 2004, como parte de las prácticas pedagógicas, los proyectos de aula se habían instalado como dinámicas institucionales. Para fortalecer estos procesos aparecen los “equipos de proyectos de aula afines” donde estudiantes y docentes de diferentes cursos y niveles comparten aprendizajes. Un ejemplo de ello fue el equipo afín “Recicla una opción de vida”, donde se articularon proyectos denominados “Con mi granito de arena transformo a mi Mochuelo; ¿por qué la naturaleza ha cambiado?”; y, en “Mochuelo debemos reciclar”, para que no haya contaminación, para que no se enfermen las personas de mi región. Lo anterior con el ánimo de compartir saberes contextualizados en el territorio. De esta manera, los proyectos de aula ya no solo involucraban a un docente y sus estudiantes, sino a dos o tres maestros con diversos cursos, unidos en torno a un interés. Aquí no importaba el nivel al que pertenecieran docentes y estudiantes, la clave era el interés y el análisis del territorio.

En esta búsqueda de mejora de las prácticas, la escuela acudía al lenguaje como “acción mediada y dialógica” que “reconoce el proceso de aprendizaje a partir de las relaciones y tensiones conflictivas que establecen los sujetos, intercambiando experiencias cognoscitivas mediadas socialmente por las acciones discursivas” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 44). Se formalizó así la pregunta ¿cómo enseñar?, para lo cual se acudió a los denominados “Desempeños de comprensión”, situaciones que Perkins enunciaba como “estrategias para crear el conocimiento con buena poesía de acción” y que son entendidas como “actividades que exigen de los alumnos usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico” (Blythe, 1999, p. 95).

A lo anterior, nuevamente se sumó la comprensión del territorio. Por consiguiente, emergieron acciones como el diseño y aplicación de encuestas a la comunidad adulta de Mochuelo; la toma y análisis de fotos de los niños enfermos; las mesas redondas para discutir sobre los tópicos generadores; la socialización de los aprendizajes; las interpretaciones artísticas de la realidad, la socialización de los análisis hechos con otros compañeros y docentes de otros cursos y con los padres de familia; las conversaciones con diferentes

medios de comunicación, entre otras. Es importante destacar que esta nueva escuela estaba construyendo distintas y diversas formas para comprender, generando “un periodo de resistencia y denuncia frente al Relleno Doña Juana y la problemática minera” (Álvarez, Barreto, Rojas y Rojas, 2015, p. 291).

En esta misma vía, se formalizó el interrogante: ¿cuándo enseñar?, refiriéndose a los tiempos dedicados a desarrollar estas actividades o desempeños de comprensión. Así, una escuela reflexiva, que cambió su actuación y se transformó en comunidad educativa de aprendizaje, se dedicaba ahora a ejercer acciones que ponían el “pensamiento en movimiento”. De este modo, esta “comunidad de aprendizaje” generó estrategias más allá de los tiempos formales de la escuela, acudiendo a otras jornadas de encuentro por necesidad de los proyectos.

En este camino, en 2006 ya las prácticas pedagógicas se encontraban marcadas por los proyectos de aula afines, además sus procesos y resultados eran compartidos con la comunidad rural en la Semana Cultural. En tal sentido, la reflexión continuaba porque “en este contexto los conocimientos aprendidos orientan la reflexión y la acción para la resolución de problemas en los distintos saberes y contextos de actuación” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 47). De esta manera, se enfatizó en la pregunta de ¿Cómo evaluar?, esta inquietud que invitó a los docentes que aprenden, piensan y reflexionan, no solo para la evaluación de los estudiantes, sino para la evaluación misma de los procesos educativos,

en el 2006, y luego de haber construido una experiencia institucional de investigación e innovación educativa y en acompañamiento con el proyecto “Líderes del siglo XXI”, se plantea, la incorporación de la verificación (evaluación) como un elemento fundamental en el ciclo PHVA y entonces, se implementa la evaluación de los proyectos de aula y transversales diseñando un instrumento institucional que es aplicado fomentando la búsqueda de estrategias de mejoramiento (Barreto, 2008, p. 55).

Se entiende desde aquí que en las prácticas pedagógicas es necesario formalizar el planear, hacer, verificar y actuar como formas para potenciar los aprendizajes de estudiantes y docentes.

Para 2007, con una población estudiantil de más de 700 niños y jóvenes de los grados de preescolar a 9° y un equipo docente y directivo conformado por aproximadamente 25 maestros, se profundiza en la importancia de la evaluación de los estudiantes, docentes y escuela. Desde allí se incorpora como nueva práctica pedagógica la “Evaluación para el aprendizaje”, enfoque evaluativo entendido como una herramienta para identificar debilidades y

fortalezas en los procesos de aprendizaje de estudiantes y docentes; centrado en la identificación de dificultades y en el diseño de estrategias de mejora para favorecer el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para conocer la realidad y poder actuar sobre en su transformación.

Este mismo año, docentes y estudiantes con la tarea de construir aprendizajes, se encuentran con un equipo de trabajo de la Universidad de los Andes en el proceso de “Acompañamiento a colegios públicos para la excelencia”, quienes plantean después de su encuentro con grupos focales con relación al PEI construido en la escuela, que

El enfoque curricular responde a las necesidades de la comunidad vinculándola, involucrándola y haciéndola participe de los proyectos. La evidencia está en la actitud participativa de los padres y estudiantes en las actividades del colegio, en la forma como los docentes se apropian de las mismas con motivación, y en la vinculación de proyectos externos a la dinámica institucional (SED y Universidad de los Andes, 2007, p. 37).

En 2008, esta escuela transformada se convierte en una plataforma institucional que entra en debate con SED-UniAndes, logrando la incorporación en sus prácticas pedagógicas de los denominados “Campos de pensamiento”, entendidos por la SED (2007) desde:

A cambio de un nuevo currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se propone la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica, que da prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogenización (p. 13).

Así los campos de pensamiento articulados con las prácticas pedagógicas gestadas en los proyectos se conjugan en una escuela soñadora, que considera el conocimiento como “acción reflexiva y comunicativa” y por tanto esta comunidad educativa “aprende la lógica del saber; desde ella se aprende a resolver problemas en contextos y se aprende a aprender a pensar. En este acto de pensar se reconoce el sentido crítico, cognoscitivo, reflexivo, creativo” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 48).

La concepción interdisciplinaria de campos de pensamiento genera una mirada compleja en la construcción del conocimiento, el cual se convierte en:

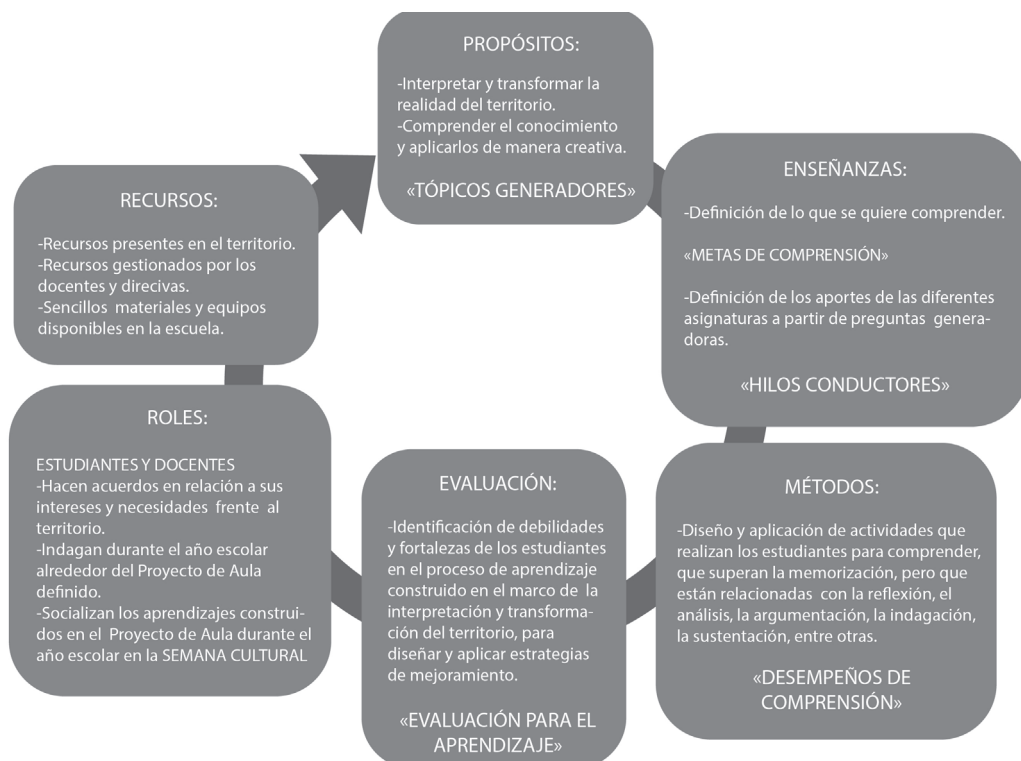


El reto de la complejidad, como puede verse, es esencial a la vida humana y, por tanto, a la educación como herramienta social para darle calificación y pleno sentido a la vida humana. En el horizonte de la complejidad no hay respuestas fáciles, no hay fórmulas definitivas, no hay certezas permanentes, no hay un orden indestructible. Por el contrario, vivir la complejidad implica saber moverse en la incertidumbre y la provisionalidad (SED, 2007, p. 13).

Desde la perspectiva de la complejidad, los docentes y estudiantes en el año 2008 encuentran otra forma de aprender; compartiendo con quienes cultivan la tierra, campesinos con identidad que pueden enseñar de su propia cotidianidad y, de esta manera, la Semana Cultural que se desarrollaba desde 2003, se convirtió en un espacio comunitario de fiesta y alegría que se materializó en el Festival de danzas, de oralidad y de música campesina, liderado desde el colegio, pero protagonizado por campesinos de la región. Aparece así la Semana Cultural Institucional y Comunitaria.

Y después de esta historia, en el aula el aprendizaje se construye así:

**Ilustración 1.** Aprendizaje en el aula 2001-2008.



Fuente: archivo proyecto.

## **El Colegio Rural José Celestino Mutis nace desde la transformación de la escuela (2009-2010)**

En 2009, la Escuela Rural Mochuelo Bajo se transforma en el Megacolegio Rural José Celestino Mutis, producto de la gestión directiva, docente y lucha social de la comunidad escuchada desde la administración de la ciudad. Lo anterior implicó una nueva etapa para la “Comunidad de aprendizaje”, el propósito fue fortalecer las prácticas pedagógicas, pero en el marco de un Megacolegio de seis hectáreas, que competía por sus condiciones de infraestructura y dotación con los mejores colegios de la ciudad, ubicado en la zona rural de Ciudad Bolívar. La intención se mantenía hacia el desarrollo de aprendizajes de estudiantes y docentes desde proyectos de aula que gestaran aprendizajes individuales y colectivos.

Para 2010, este nuevo colegio recibió más de 1.500 estudiantes, duplicando su comunidad estudiantil y, por tanto, el equipo docente llegó a superar los sesenta maestros distribuidos en dos jornadas y los cinco ciclos escolares. Además, por la llegada de nuevos docentes de planta, el 85% del equipo docente cambió. A lo anterior, se sumó que el colegio con la obligación de cumplir con la cobertura, matriculó a estudiantes provenientes de la zona urbana de Ciudad Bolívar que habían sido trasladados o desplazados de otras instituciones. De esta manera, docentes y estudiantes viven el reto de la acomodación y de la comprensión de distintos procesos convivenciales y académicos desde la construcción de aprendizaje a partir de sus propias experiencias e intereses y conocimientos.

### **Aproximación teórica**

#### ***Territorio***

En esta comprensión de la “Comunidad de aprendizaje” consolidada desde los diálogos, reflexiones críticas y análisis del contexto desarrollados en el lugar de los proyectos de aula, surge la necesidad de conceptualizar el territorio como una categoría central, para entender las realidades que se construyen e indagan desde las aulas del Colegio Rural José Celestino Mutis, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje parten del contexto, de las vivencias y los intereses de los actores que se integran y construyen saberes en la escuela, permitiendo con ello abordar el territorio desde una visión crítica, opuesta a la visión extractivista y utilitarista.

Esta visión, entiende el territorio como un contenedor de recursos naturales y población, que está para generar acumulación y así justificar su explotación. A este respecto, Harvey denominó “acumulación por desposesión” al uso de métodos que garantizan la explotación, la mercantilización de recursos y la apertura de mercados, con el fin de absorber la acumulación de un determinado sistema territorial. Lo anterior, genera desarraigo de los territorios, una expropiación ecológica y de la vida. Las huellas son evidentes en la deforestación, la pérdida de la capa vegetal del suelo, la pérdida de la biodiversidad y en las condiciones indignas de salud y calidad de vida de los pobladores.

Pero el colegio entiende el territorio rural de Ciudad Bolívar, como constituyente de análisis y transformación para los proyectos de aula, y encuentra este territorio conformado por el Parque Minero Industrial y el botadero Doña Juana. Escenarios que en la zona alrededor de la institución, son la expresión de acumulación por desposesión, pues el uso del suelo que se le da hoy está centrado en la explotación para generar utilidades, ocasionando deterioro, afectación ambiental y la transformación del paisaje. Aquí el territorio se aborda desde su dimensión económica como:

(...) un ámbito o un escenario específico de producción, intercambio, distribución y consumo en el contexto de una formación social concreta que, no obstante su particularidad o especificidad, su configuración económica (vocación, potencialidades, base productiva, marginalidad o inclusión, etcétera) responde y se apoya en un sistema de producción —en este caso el capitalista— que lo determina en última instancia, en tanto objeto de transformación y apropiación (Sosa, 2012).

Abordar solo el enfoque económico del territorio desconoce la multidiversidad y la riqueza de esta categoría en la vida de hombres y mujeres que lo han construido, vivido y pensado desde lo natural, sus relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Entonces los procesos de aprendizaje desarrollados en los proyectos de aula, abordan el territorio, como escenario de aprendizaje, visibilizando las problemáticas ambientales causadas por la extracción y el uso que se ha dado al ambiente natural de la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar desde las dos instituciones mencionadas.

Frente a lo anterior, en los proyectos de aula se ha requerido asumir la comprensión del territorio con una visión crítica, encontrando que Borde y Torres manifiestan la necesidad de que este sea entendido como un escenario fundamental donde transcurre la vida, donde se expresa la condición de existencia material de las sociedades, establecida por los procesos productivos que se

dan y en consecuencia, es una producción social, de sentido que configura el bienestar de las poblaciones que lo habita. Así, el *territorio* en estos proyectos se comprende como el resultado de un proceso de *territorialidad* que implica dominio y apropiación de los espacios por parte de los grupos humanos (Sosa, 2012); para ello es necesario retomar la concepción de territorio no solo como ese espacio geográfico y/o natural, sino como producto social e histórico.

A partir de lo anterior la noción de territorio, comprendida en el Colegio Rural José Celestino Mutis, está vinculada a ese compartir de conocimientos, costumbres, sentimientos e identidades que permiten a los sujetos que viven en él, evidenciar las razones y las ventajas de su vecindad física, para construir su identidad colectiva. Más allá de las diferentes definiciones, el territorio es la gente y sus relaciones en una vinculación vital con las culturas; es un símbolo que expresa la identidad, sabiduría, historia, cambio y movilidad de los pueblos para garantizar su continuidad y supervivencia.

Otro elemento clave que define territorio está relacionado con las relaciones de poder que se manifiestan en él, lo afirma Foucault (1978) cuando manifiesta "... territorio, es sin duda una noción geográfica, pero es en primer lugar una noción jurídico-política: lo que es controlado por un cierto tipo de poder". Estas relaciones de poder desde diferentes dimensiones marcan en los sujetos la percepción, el empoderamiento y la forma como se asume el territorio, a eso es lo que se refiere la territorialidad.

Desde la dimensión geopolítica, la territorialidad está circunscrita a las delimitaciones espaciales que efectúen, en su actividad organizativa, los diferentes poderes establecidos (civil, militar, religioso). Los límites territoriales definen las zonas de actividad y de influencia de las diferentes instituciones que conforman el sistema político de las instancias de poder. Ahora, la territorialidad desde su dimensión social asume un doble significado; delimitación individual, realizada por cada miembro que integra un conglomerado social y una delimitación grupal establecida por diferentes agrupaciones que conforman una determinada sociedad. Las prácticas materiales y simbólicas que los pueblos despliegan sobre el espacio físico, delimitando su territorio, son la expresión de la capacidad de dominio sobre él, en pocas palabras, definen la territorialidad (Delgado, 1998).

Entonces, desde los proyectos de aula en el Colegio Rural José Celestino Mutis, el territorio como señala Montañez (2001), es un concepto relacional

que implica un proceso histórico a través del cual se construyen un conjunto de vínculos de dominio, poder, pertenencia o apropiación entre una porción o totalidad de tierra y un determinado sujeto individual o colectivo.

### ***Interdisciplinariedad***

En el recorrido de los proyectos de aula se ha encontrado la necesidad de generar aprendizajes dialógicos que requieren la interacción y análisis de la realidad desde diferentes disciplinas, ya que comprender un fenómeno y/o investigar alrededor de él en el marco de un territorio requiere una mirada desde diferentes saberes y conocimientos. Lo anterior implica abordar las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva interdisciplinaria, para lo cual es necesario entender el concepto de disciplina y reconocer su función en los procesos de aprendizaje en el Colegio Rural José Celestino Mutis, así como su relación con el vasto mundo del conocimiento.

Con relación al concepto de disciplina, se encuentra que tradicionalmente este ha sido asociado al dominio de técnicas y de contenidos que centran la atención en el desarrollo de procesos memorísticos que llegaban hasta procesos de alfabetización. A esto, adiciona Gardner que hoy existe un “dominio del ordenador”; es decir, que la acción educativa puede generar actitudes en los estudiantes que le permitan abordar el aprendizaje a partir de diferentes asignaturas, disciplinas o materias.

Dichas disciplinas o materias ofrecen una limitada capacidad exploratoria, pero son el fundamento para llegar a otros procesos de representación cognitiva más compleja. Es así, la disciplina considerada como aquella “manera característica de concebir el mundo” (Gardner, 2005, p. 26), como el proceso que se le ofrece al ser humano en formación, llegar a niveles de interpretación de la ciencia, el arte, la biología, las matemáticas y las ciencias sociales, desde un fundamento epistémico y no de acumulación de datos en la memoria.

La mente disciplinada, como lo plantea Gardner, debe establecer formas de demostrar su comprensión, debe proponer una variedad de acciones que le hagan visible su proceso cognitivo, acción que desde el educador puede concebirse como conocimiento. Una mente atenta se vale de las condiciones propias del saber disciplinar para explicar las diferentes situaciones, realidades o procesos, no se queda con una simple información, lo cual permite la profundidad en un conocimiento, incluso involucrando otras disciplinas. Desde

la anterior perspectiva, referida a vincularse o involucrarse con otras disciplinas para explicar fenómenos o situaciones, en el Colegio Rural José Celestino Mutis, se comprende la necesidad de permitir un análisis de la realidad a través de la identificación y comprensión de las funciones epistémicas de los sistemas simbólicos (Eisner, 2002, p. 38). Entendidas estas como las formas de representación que caracterizan una disciplina, por ello la necesidad de generar proyectos de aula que permitan un vasto desarrollo del aprendizaje, que pase el alfabetismo, hasta llegar al desarrollo de saberes necesarios para interpretar la variedad de formas y sistemas simbólicos existentes en el territorio.

Y con el fin de trascender el alfabetismo otorgado desde la mirada unilateral de una disciplina, aparece la necesidad de comprender la interdisciplinariedad, la cual para Ander-Egg (2003), está relacionada con la idea de un intercambio entre diferentes disciplinas con la intención de generar conocimiento. Según esto, quienes hacen un trabajo con estas características deben estar abiertos a interactuar bajo otros marcos conceptuales, lo cual implica un abordaje de las problemáticas no solo desde sus formaciones disciplinares. Al respecto, Adrián Paenza, matemático y divulgador científico argentino, afirma que los problemas con los que se encuentra el ser humano requieren del concurso de múltiples miradas ya que no hay problemas cotidianos que se resuelvan netamente por una disciplina. En la misma línea, pero desde la neurociencia, el investigador colombiano Rodolfo Llinás (2012) asegura que la educación fragmentada no permite la integración conceptual, de allí que sea muy importante implementar metodologías que permitan la articulación de las disciplinas y también de quienes las conocen al interior de contextos problemáticos que aproximen a los estudiantes a sus realidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, los proyectos de aula convocan a docentes y estudiantes a interpretar las necesidades del contexto, y desde allí a construir una praxis pedagógica que ofrece una alternativa situada para responder eficazmente con dichas exigencias. Estos proyectos son entonces, un reto referido a la búsqueda de procesos innovadores que permitan el desarrollo cognitivo y actitudinal de la población estudiantil. Bajo esta concepción, en el Colegio Rural José Celestino Mutis se estructuró un currículo que vincula a las distintas disciplinas en campos de conocimiento en donde se desarrolla un individuo integral que entiende su entorno desde una perspectiva crítica y reflexiva. Es por esto que se adoptó una mirada interdisciplinaria evidente en la organización curricular por campos de pensamiento, propuesta y direccionada desde la Secretaría de Educación del Distrito para los colegios públicos de excelencia.

El trabajo interdisciplinar tanto a nivel teórico como práctico, en el marco de los proyectos de aula, no solo vinculó las disciplinas al interior de los campos de pensamiento, sino que también requirió de la articulación de dichos campos en proyectos de investigación escolar, los cuales representaban la fórmula pedagógica que permitía el encuentro entre los saberes del docente con los intereses del educando, convergiendo en un proceso de aprendizaje no solo para el niño, sino para toda la comunidad educativa.

Al respecto, George Vaideanu (1987) afirma que:

Un proyecto que se proponga la introducción de la interdisciplinariedad ha de estar precedido, sostenido y controlado por investigaciones cuyo cometido será verificar ciertas hipótesis o nuevas fórmulas; dichas investigaciones tendrán como objetivo poner en práctica una metodología interdisciplinaria. Por último, la puesta en práctica de dicho proyecto, y más precisamente la elaboración de los nuevos programas y de los manuales escolares debe basarse en una metodología global, coherente e interdisciplinaria.

### *Prácticas pedagógicas*

Hablar de práctica pedagógica dentro del Colegio Rural José Celestino Mutis, implica concebirla como una posibilidad, ya que desde esta se han venido configurando diferentes procesos que han buscado, por un lado, generar transformaciones en el quehacer diario del maestro y, por otro, responder a las necesidades del contexto particular en el que se encuentra la institución.

Es así como la práctica pedagógica se ha convertido en un elemento susceptible de ser analizado y observado, lo que responde de manera pertinente a uno de los principios de la institución denominado “Procesos pedagógicos innovadores e investigativos”, expresos para este caso en los proyectos de aula. A partir de lo anterior, se ha intentado posicionar a la institución y a sus maestros como aquellos capaces de producir saberes y conocimientos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el territorio rural. Desde allí, se asume que

la práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad (Moreno, 2002).

Desde este supuesto se proyecta la práctica pedagógica como fuente de saber.

En ese orden de ideas, es necesario mencionar un elemento clave para que las prácticas pedagógicas se conviertan en un objeto de estudio y el maestro como investigador en el marco de los proyectos. Este elemento llega a ser mediador, y se refiere a la sistematización de experiencias, la cual es vista como una “estrategia para comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas” (Torres, 2004).

Esta mirada parte de considerar que el maestro, su práctica pedagógica y las relaciones que allí emergen son propias de cada contexto y, por lo tanto, ameritan ser estudiadas y analizadas de manera exhaustiva y rigurosa. En ese ejercicio se estaría aportando a la construcción de saber pedagógico. Otro aspecto importante es que desde la sistematización de experiencias se otorga un papel clave al trabajo colectivo, lo que permite la generación de comunidades de aprendizaje y la reivindicación de los saberes y experiencias de los sujetos involucrados en los procesos educativos y pedagógicos.

Como aspectos fundamentales dentro de la sistematización de experiencias Torres (2004), señala que esta tiene unos rasgos centrales, tales como producción intencionada de conocimientos; producción colectiva de conocimiento; reconoce la complejidad de las prácticas de acción social, objeto de la sistematización; busca reconstruir la práctica en su densidad; interpretación crítica de la lógica y de los sentidos que constituyen la experiencia; busca potenciar la propia práctica de intervención social y aporta a la reflexión de las prácticas sociales en general.

Estos rasgos centrales son evidencia de cómo la sistematización de experiencias se constituye en un verdadero proceso de aprendizaje, en el marco de prácticas pedagógicas suscitadas en la perspectiva de los proyectos de aula, donde se analizan los procesos educativos y estos generan saberes que se convierten en capital cultural para las instituciones y para los actores sociales involucrados, en este caso los maestros, los estudiantes y la comunidad educativa del Colegio Rural José Celestino Mutis.

Desde esta mirada, el quehacer pedagógico debe ser concebido de manera integral entre la teoría y la práctica, con una mirada reflexiva y ante todo



crítica, comprendiendo que la práctica por sí sola puede desdibujar la importancia de la teoría y su sabiduría, pero que este a su vez, sin la práctica puede tornarse en un discurso sin sentido y carente de credibilidad (Freire, 2004).

De esta manera, la práctica pedagógica llega a convertirse en una actividad que trasciende en el tiempo y que exige la mirada cuestionante y crítica de cada acción ejecutada por parte del maestro comprometido, que quiere crecer a partir de su praxis, donde la producción del saber le invita a la construcción y transformación de su realidad, al preguntarse, proponer y provocar mejoras en el corto y largo tiempo de la realidad educativa, para este caso del Colegio Rural José Celestino Mutis.

Una práctica pedagógica reflexiva permite el despertar de la curiosidad creciente, donde el maestro descubre que una acción planeada, pensada, estudiada y dispuesta a ser analizada, transforma no solo ideas, sino realidades y con ello el crecimiento permanente de su labor. El hacer y el pensar sobre el hacer, se convierte en una consigna que impacta su acción en el aula y que trasciende en su pensar, su actuar diario y su interacción con el otro, requerimientos que aparecen desde las búsquedas individuales y colectivas requeridas por los proyectos de aula.

Si bien, la invitación a la que el maestro está llamado permanentemente es a que su discurso teórico se visibilice en su práctica, que sean una sola, donde la reflexión crítica promueva su crecimiento y transformación. Cabe rescatar que la praxis reflexiva, responsable y crítica del docente conlleva a la transformación del territorio y promueve la creatividad en sus educandos, desde el lugar donde hoy se forma y fortalece como ciudadano de derechos y deberes, para transformar su presente y el de las futuras generaciones; por eso, la importancia de que cada docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis logre decantar su práctica pedagógica donde todos ganan, el maestro afianza su proceso investigador y la comunidad crece en identidad y vínculo con el lugar en que sus hijos se educan.

El éxito del docente fortalecido en los proyectos de aula, quizá radica en ese ejercicio tan duro, pero tan enriquecedor de indagar por su labor, de permitirse no solo sistematizar su práctica, sino de reflexionar frente a ella, de ser capaz de aprender de sus falencias y de nutrir sus aciertos, de permitirse compartir su experiencia y darse al papel de ser cuestionado, confrontado y llegar a crecer con esta experiencia.

## *Participación*

En el Colegio Rural José Celestino Mutis se ha recurrido a la Ley 115, Artículo 5, numeral 3, donde se enuncia que uno de los fines de la educación colombiana está asociado con “la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” y desde esta perspectiva, en las instituciones escolares a partir de 1994 se fortalecen prácticas. Esta situación es evidente en los proyectos de aula del Colegio, los cuales convocan a la participación más allá de la representación, implicando un protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la toma de decisiones en contextos particulares asociados al territorio.

En esta misma Ley General de Educación, en el numeral 9, la institución encuentra que

(...) el desarrollo de la *capacidad crítica, reflexiva y analítica* que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Esto amplía la mirada de los proyectos de aula, ya que explicita la necesidad de gestar y desarrollar procesos formativos orientados a favorecer la vida de los actores escolares desde la participación a partir de la identificación, análisis, reflexión y transformación de problemas de la realidad. Para el caso del Colegio Rural José Celestino Mutis esto se asocia al proyecto de aula, orientado desde la participación de docentes, estudiantes y directivos, en el marco de la construcción de respuesta a problemas del territorio con una mirada analítica y transformadora.

Lo anterior corresponde a una visión crítica y reflexiva desde y para la participación, lo que requiere en el colegio “mirar las prácticas para poder ir realizando un proceso de autoformación, generando una nueva cognición para desarrollar procesos participativos e ir estableciendo un proyecto propio para la organización y la escuela” (Zamora, 2011, p. 123). Así, el ejercicio participativo propuesto en los Proyectos de aula, requiere de la construcción y deconstrucción de formas de ser, hacer y saber al respecto de los diferentes actores escolares, a partir de diálogos entre estos sujetos (estudiantes, docentes y directivos), que forman parte de la comunidad educativa.

A lo anterior, se puede adicionar que esta participación promovida desde los proyectos, se entiende como un proceso vinculante de la comunidad educativa, que también se determina en el Artículo 6 de esta misma Ley 115, cuando afirma que:

(...) con el Artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento.

Lo señalado implica comprender la participación en la toma de decisiones en el colegio, como un proceso que permite consolidar la comunidad educativa, desde la construcción, desarrollo y seguimiento del PEI, en el marco del que se hace posible el planteamiento y ejecución de esta propuesta pedagógica vinculante, denominada “Proyectos de aula”, constituida como una estrategia pedagógica del Proyecto Institucional Educativo Rural, que se implementa en la institución.

La participación como un proceso vinculante de los miembros de la comunidad educativa, se relaciona a nivel de movimientos educativos latinoamericanos con la perspectiva del empoderamiento, evidente en el planteamiento de Zamora (2011):

Esta política educacional desarrollada en América Latina, tiene en la base el concepto de “empoderamiento” en que se combina la capacitación con la explicitación de nuevos derechos formales mediante la celebración de contratos de diversos tipos en escuela y comunidad, con fomento de la autonomía. Este término indica la necesidad de permitir que los individuos, organizaciones y comunidades tomen decisiones claras y asuman el control de su vida y organización, lo que implica, finalmente, asumir el rol de ciudadano (p. 120).

Bajo esta perspectiva latinoamericana, el empoderamiento en la institución, desde la perspectiva de los proyectos en particular de aula, se entiende como resultado de la participación en la toma de decisiones, a través del fortalecimiento y organización de los procesos educativos. Dicho empoderamiento implica que en el colegio se admita “permitir”, convocar y vincular a actores escolares como docentes, estudiantes y directivos en procesos educativos, promoviendo que la institución tome el control de las estrategias pedagógicas y

de los aprendizajes, situación evidente en los procesos de innovación pedagógica desarrollados. A lo anterior, Zamora (2011), adiciona que la participación

(...) obliga a salir de las lógicas impuestas por el poder hegemónico respecto a los procedimientos y formas de participar, generando autonomía en ese espacio donde se puedan buscar nuevas formas de organización que respondan al contexto y necesidades con el objetivo de promover una participación en la toma de decisiones, incidiendo en iniciar procesos de democratización de la cultura escolar (p. 124).

Así, la participación como una forma de democratizar el colegio, cobra vigencia en el fortalecimiento de los aprendizajes desde la perspectiva de proyectos, para contribuir a la superación de la desigualdad e inequidad a la cual tradicionalmente han sido sometidas las comunidades del territorio rural y urbano de Ciudad Bolívar, ya que se facilita la conexión social y el fortalecimiento de las condiciones escolar-relacionales dentro y fuera de la institución. Al respecto Cadena (2016) anota que “se propone una estructura de organización escolar que aporta a la conformación de centros educativos exitosos, basados en el aprendizaje dialógico, y una propuesta de organización escolar que favorezca la participación de los estamentos de la comunidad involucrada” (p. 377).

En relación con lo anterior, los Proyectos de aula promueven el aprendizaje dialógico, el cual se identifica como una condición constituyente de la participación en el colegio, ya que como dice Coll (2018, citado en Beltrán; Martínez y Torrado, 2015, p. 59):

Este tipo de proyectos trascienden las preguntas habituales de qué se enseña (referido a los contenidos de la educación) y el cómo se enseña (relacionado con la pedagogía utilizada), para involucrar también el quién, (relacionado con los agentes educativos que participan directa e indirectamente), dónde (refiriéndose a los espacios educativos) y el para qué (relacionado con los fines de la educación).

De esta manera, el aprendizaje dialógico construido desde el diseño, ejecución y seguimiento participativo de proyectos de aula, implica para la institución, procesos vinculantes que trascienden la representación, para reconocer, interpretar y proponer desde las personas, sus territorios y sus propósitos, la resolución de problemas de la vida cotidiana, de la realidad y/o del contexto. Así, el aprender se convierte en un propósito educativo que busca la equidad en lo particular, lo comunitario, lo territorial, lo global y/o lo universal. En esta perspectiva, en la institución se comprende la afirmación de Habermas

relacionada con: “si estos espacios son dialógicos las relaciones serán democráticas” (2001, p. 85). Teniendo en cuenta lo anterior, los proyectos de aula se fundamentan en prácticas pedagógicas centradas en la participación que generan interacciones entre docentes, estudiantes y directivas inmersas en la construcción colectiva del conocimiento, producto de expectativas y metas comunes en el análisis, interpretación y transformación del territorio.

## Descripción de la propuesta

### *Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde el aprendizaje de estudiantes y docentes (2009-2017)*

Los proyectos de aula como propuesta institucional de innovación pedagógica que vincula a 1.780 estudiantes desde jardín hasta el grado 11°, 85 maestros y 4 directivos docentes, en las jornadas escolares mañana, tarde y única, tienen el propósito de gestar los aprendizajes de estudiantes y docentes a través de la implementación de la pedagogía por proyectos, con la perspectiva de contribuir a la vivencia de nuevos y distintos sentidos de vida, desde la construcción de oportunidades, asumiendo que en el colegio se pueda aprender desde el diagnóstico, interpretación, análisis e intervención en el territorio rural de Ciudad Bolívar. Y desde allí, se da la observación, planeación, actuación y reflexión escolar alrededor de las prácticas pedagógicas que puedan permitir la construcción de aprendizajes.

A partir de lo anterior, en 2011 la institución se centró en aprender, para lo cual se adelantó un diagnóstico institucional que orientó una nueva reflexión y el Colegio Rural José Celestino Mutis se comprometió con un horizonte institucional, marcado por la educación ambiental y la consolidación de proyectos de vida, otra vez haciendo énfasis en prácticas pedagógicas desde la formulación y desarrollo de proyectos de aula partir del trabajo en equipo y la identidad rural.

Y desde esta reflexión, en el ¿para qué enseñar?, se propuso hacer énfasis en la necesidad de enseñar para comprender y transformar fundamentalmente la vida de estudiantes, docentes y familias, pero además se resalta la vida del ambiente, entendido como un

(...) sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, independientemente que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre (Bonilla, Amaya, Vásquez, Pinzón, Rojas y Romero, 2014, p. 28).

Este proceso fue construido desde una escuela transformada, que se convirtió en plataforma y por ello, al respecto de ¿qué enseñar?, se determinó la importancia de retomar los tópicos generadores como ejes de los proyectos de aula, encontrando así ejemplos como “Con el reciclaje los jóvenes innovaremos, creando proyectos con los que nos beneficiaremos y mucho aprenderemos”. Y a partir de ahí se consolidan los equipos de nivel desde jardín hasta 9° y en equipos de líneas de profundización en la Media Integral, y los proyectos se construyen de manera interdisciplinaria a través de las Rutas de investigación<sup>13</sup>, que son instrumentos consolidados por los docentes que requieren la interacción de diferentes campos de pensamiento para pensar, planear, aplicar y evaluar la construcción colectiva e interdisciplinaria de ejercicios investigativos alrededor del diagnóstico, interpretación e intervención en problemas propuestos desde del territorio y desde lo ambiental en las perspectivas natural, cultural y social para promover el aprendizaje.

En estas rutas de investigación tienen lugar los campos de pensamiento<sup>14</sup>, los cuales se incorporan en los proyectos como prácticas pedagógicas con

---

13 Rutas de investigación desde tópicos generadores como: 2013, grado 5° “Protegiendo mi territorio un rincón ecológico podemos crear, Construyendo un espacio donde todos podemos soñar”. 2013, grado 8° “La biotecnología nos va a sorprender con un dulce de leche para comer, cuidando el ambiente lo lograré”. 2013, grados 1001-1101 “Sembrando, cultivando y abonando, la energía vamos aprovechando”. 2013, grado 1002 “Eco-industrias: ingenio y energía al cuidado del medio ambiente: Aprendiendo y reciclando el medio ambiente vamos mejorando, transformando en energía los residuos un mejor mundo estamos creando”.

14 2012, grado 9°: Tópico generador “Conociendo y conservando el medio ambiente vamos cuidando y nuestras vidas transformando desde el ecoturismo pensando” desde hilos conductores en los campos de pensamiento así: Ciencia y tecnología, ¿cuáles son las especies vegetales y animales más comunes en el territorio y cuales se han perdido?; Ciudadanía y ruralidad, ¿de qué manera reconocer y diagnosticar las potencialidades del territorio en la práctica del ecoturismo, evidencian la transformación social?; Comunicación, arte y expresión, ¿cómo a través del lenguaje escrito y oral se puede recuperar vivencias y así reconocer y diagnosticar las potencialidades del territorio para la práctica del ecoturismo?; Pensamiento histórico, ¿cuáles son las características históricas, sociales y culturales del territorio de Mochuelo Bajo?; Pensamiento lógico,

conocimientos, habilidades y actitudes específicas que contribuyen a la construcción de aprendizajes de estudiantes y docentes, en el marco del proyecto de aula de nivel (jardín a grado 9º) o de línea de profundización (Media Integral).

Al respecto de ¿cómo enseñar?, la denominada “Ruta de investigación” incluye la determinación de las metas de comprensión e hilos conductores, pero además se adicionan las acciones integradoras, que son entendidas como desempeños de comprensión vinculantes, donde los docentes de diferentes campos de pensamiento aportan, comprometiéndose con procesos y resultados de aprendizaje para estudiantes y maestros. A partir de esta ruta, también de manera interdisciplinaria por nivel o por línea de profundización, son construidas las Unidades Integradoras, que corresponden a la planeación semestral donde se explicitan los compromisos de aprendizaje desde el planteamiento de metas de comprensión, conceptos o ideas estructurantes, acciones observables, indicadores de desempeño y desempeños de comprensión.

A partir de esta reflexión de colectivos docentes, que se comprenden como “comunidades de aprendizaje”, se plantea el ¿cómo evaluar?, entendiendo la “evaluación para el aprendizaje” como estrategia que requiere que los estudiantes y docentes, reconozcan lo que se debe aprender, cómo y cuándo se debe hacer para otorgar la necesidad de mejorar los aprendizajes alcanzados. Con este propósito de mejoramiento, se promueve el conocimiento y la apropiación por parte de estudiantes y docentes de los desempeños de comprensión, los indicadores de desempeño, los criterios de evaluación, para ello se responde a las inquietudes ¿qué se evaluaría?, ¿cómo se haría?, y ¿cuándo sería? Condiciones anteriores que deben ser evidentes en los instrumentos de organización de la información diseñados al interior de las clases como: cuadernos, portafolios o carpetas, *blog*, Facebook, plataforma, entre otros empleados por los docentes.

En el 2013 en el marco de la continua reflexión, la organización pedagógica de la “Comunidad de aprendizaje”, equipo de docente y directivo reconoce que:

La comunidad de aprendizaje es también una comunidad de escucha. Por eso, esta comunidad está conformada por sujetos de habla argumentativa que son, en

---

¿qué elementos y lineamientos genera la ciencia, la investigación y el conocimiento lógico matemático para la práctica del ecoturismo en el ámbito del territorio?

sí mismos, miembros de una comunidad intersubjetiva de interpretantes en el logro del conocimiento, en la comprensión de los sentidos de las acciones humanas y en valoración de la sensibilidad y creatividad estética. Estos sujetos realizan secuencias de interacciones discursivas cuyos enunciados verbales expresan un contenido cognitivo, inteligente, retórico y apelativo del uso que hacen del lenguaje “situado en contexto de cultura”. Ellos dan razones, hacen públicas sus argumentaciones y someten a crítica y evaluación sus ideas y pensamientos, de forma descentrada, de tal manera que a partir de ellas se construyan significativamente conocimientos con cierta validez comunicativa (Bustamante y Guevara, 2003, p. 45).

Por lo anterior, en la estructura institucional se considera la importancia de contribuir en la cohesión y comunicación de esta comunidad y así se establecen dentro de los tiempos escolares espacios como reuniones de equipos de nivel; reuniones de equipos de líneas de profundización; reuniones de equipos de campo de pensamiento y/o proyectos transversales; continuidad de foros estudiantiles y foros de docentes que se realizaban año tras año durante las semanas culturales; asambleas de maestros; consejo académico, equipo SIG, consejo directivo, además del trabajo adelantado en las semanas de desarrollo institucional, los cuales cobran un papel fundamental como espacios de construcción colectiva y de escucha mutua.

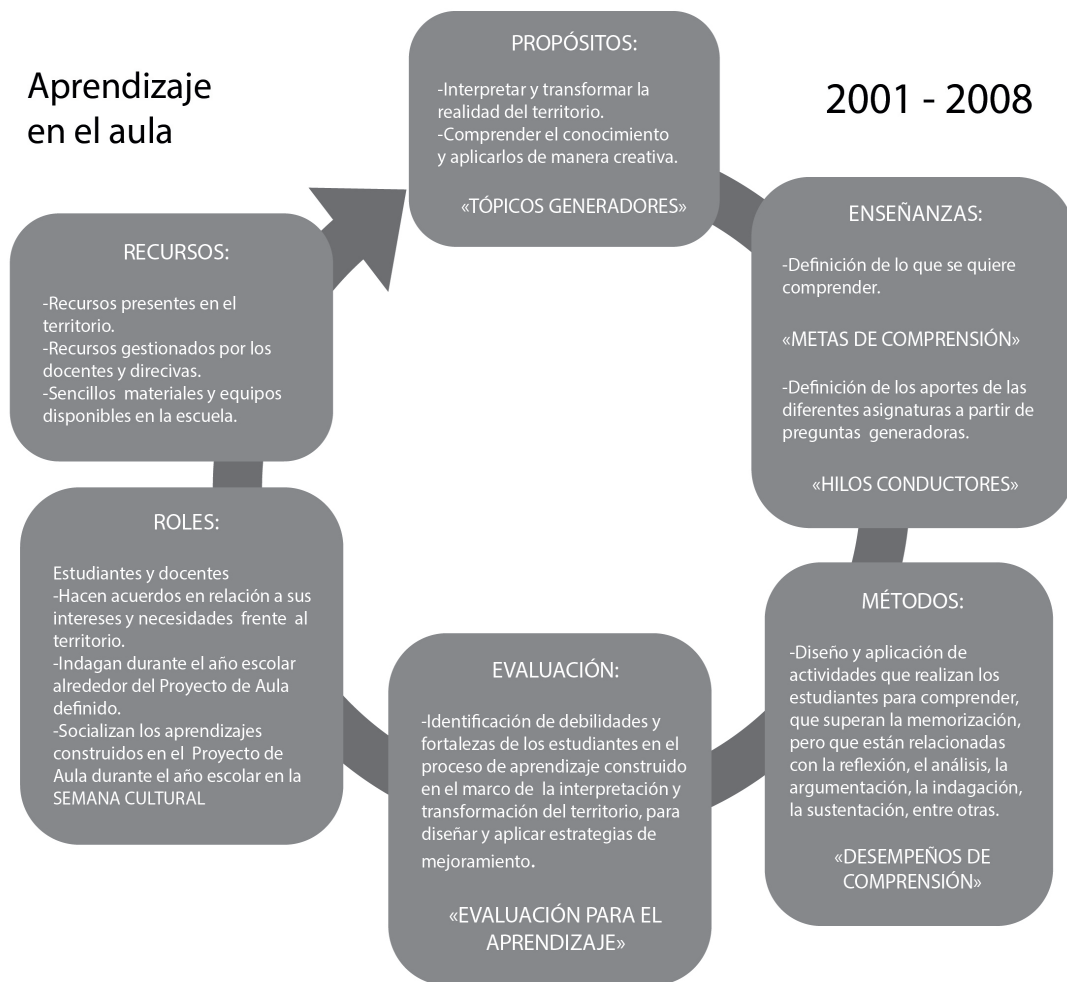
De esta manera, emergen proyectos de aula orientados a lo ambiental, fundamentados en la institucionalidad, como la Granja Mágica La Mochuelita; La huerta agroecológica y el Jardín productivo; La biotecnología; Energías alternativas; Biomasa; Interpretación de planos de maquetas del CRJCM; Sistemas de gestión ambiental; Terrazas verdes; Símbolos en el territorio, entre otros, que por niveles, ciclos o líneas de profundización se conforman, alcanzando diferentes niveles de desarrollo, producto de “la visión creadora del profesor que permite estar acompañando los desempeños del pensamiento y del lenguaje argumentativo y narrativo de sus estudiantes” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 46). En la diversidad la indagación e investigación en el aula como aspecto fundamental en los proyectos de aula.

Estas indagaciones se asumen como tipos o formas de investigación de aula, en un esfuerzo por instaurar la investigación en la práctica pedagógica, es decir, acercarse al modelo del maestro investigador. Estas formas son la investigación del docente sobre su práctica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en la que el docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes (Restrepo, 2009, p. 105).



Así, el aprendizaje en el aula se construye a partir de:

**Ilustración 2.** Aprendizaje en el aula 2011-2016.



Fuente: archivo proyecto.

## Proyectos de aula

Con esta mirada desde la praxis en el Colegio Rural se han construido, planeado, implementado y hecho seguimiento a proyectos de aula, algunos de los cuales se presentan así:

## *Granja Mágica La Mochuelita*

El proyecto “Granja Mágica La Mochuelita” (GMM), propuesta que se ha venido desarrollando desde el año 2013 con los estudiantes de los ciclos I y II, se ha consolidado como una posibilidad para potenciar los aprendizajes de los estudiantes y generar una dinámica de trabajo cooperativo entre los maestros.

Entre sus unidades de trabajo se destacan el lombricultivo, la casita de las aves, cunicultura, huerta, invernadero, compostaje y la fábrica de papel. La GMM se ha comprometido en la construcción de saberes a través de acciones cotidianas que permiten hacerse visibles, desde las cuatro categorías de análisis que justifican esta propuesta:

Desde el rescate del territorio, entendido como un escenario en el que transcurre parte importante de la vida de un ser humano, el proyecto busca empoderar a los niños en la apropiación de su cultura, de sus costumbres, de su amor y sentido de pertenencia por lo que ha construido y le permitirá transformar su realidad en favor de sí mismo, su familia y su comunidad. Cada unidad de trabajo vincula a las familias y su saber cultural en tareas de siembra, adaptaciones de lugares, cuidados de animales, conversatorios, talleres de padres, entre otros, para que no solo descubran la riqueza de su territorio, sino la importancia de este en la vida de los niños y para la institución.

Cabe destacar que la creatividad y el apoyo al liderazgo son pieza clave en este proceso, pues son los primeros pasos para que una comunidad, un grupo y un agente de cambio visibilicen su papel y acción transformadora desde su lugar de convivencia y participación.

Con la interdisciplinariedad, esta propuesta rescata el trabajo desde los diferentes campos de pensamiento, donde los saberes de cada una de las disciplinas escolares aportan al fortalecimiento del proyecto. Lo anterior ha sido posible al tener propósitos que buscan la formación integral de cada uno de los estudiantes. Es así, como se han proyectado unos hilos conductores que buscan despertar la curiosidad y el interés en la construcción de nuevos saberes.

Desde el campo histórico se ha buscado generar un sentido de cuidado y pertenencia de su territorio a partir del reconocimiento de la historia; en el campo de pensamiento lógico, a través de la solución de problemas que requieren habilidades de razonamiento, formulación y ejercitación en operaciones básicas. En comunicación, arte y expresión fortaleciendo procesos de oralidad, lectura y escritura, arte y expresión simbólica. El campo de ciencia y tecnología a través del desarrollo y

apropiación de conceptos, habilidades y actitudes científicas con un sentido de conservación y cuidado del ambiente. En el campo de ciudadanía y ruralidad se promueven valores como el respeto, autocontrol, compromiso, responsabilidad consigo mismo y con el entorno.

Cada hilo conductor planteado para los campos de pensamiento, es un reto permanente a nivel pedagógico que implica relacionarse a través de sus unidades integradoras con las metas de comprensión y el tópico generador, también lo vivencien los maestros desde su quehacer cotidiano.

Frente a la categoría de *práctica pedagógica* es relevante mencionar que el Proyecto de aula GMM, ha permitido visibilizar el rol del maestro como sujeto investigador, intelectual e innovador. En un primer momento el proyecto surgió de los intereses de los maestros por cambiar y transformar sus prácticas para que respondan a las necesidades del territorio rural como escenario de aprendizaje. Y en ese mismo orden de ideas ha venido consolidándose a la vez que los maestros observan lo que sucede en su práctica cotidiana y la transforman para hacerla cada vez más pertinente.

A su vez, desde el proyecto ha surgido la necesidad de sistematizar lo vivido, lo cual se constituye en un elemento central para la construcción de saber a partir de la experiencia. Desde el proyecto se reconoce que se debe continuar trabajando en este aspecto para poder generar mayores saberes y aprendizajes para la comunidad educativa en general. De igual modo, es pertinente señalar que la práctica pedagógica al convertirse en un elemento susceptible de ser observado y analizado ha posibilitado la consolidación de maestros reflexivos y, por ende, de comunidad de aprendizaje, lo que ha permitido construir desde la pluralidad.

En consecuencia, los proyectos de aula, han permitido vivenciar la *participación*, aquí se involucran no solo los estudiantes, también los padres de familia, personas de servicios generales, guardas y docentes. Cada año, los grados organizan lo que será su ruta de investigación, que gira en torno a los campos de pensamiento y al día a día en las unidades de trabajo. Al hacer parte de la acción en los proyectos de aula, es necesario el consenso, para determinar las prácticas pedagógicas que se van a desarrollar en el aula y de manera previa antes de iniciar un cultivo o la crianza de un animal; así mismo, lo que se desarrollará en cada proceso durante los diez meses del año escolar. Como cuando le contamos a la comunidad educativa lo que estamos haciendo, en los momentos en que como institución le compartimos al otro en que vamos y qué logros hemos alcanzado.

Es sin duda la participación, un componente importante en desarrollo de los proyectos de aula, entendiendo la participación, como un todos ponen, para lograr un desarrollo en la acción y en lo que se puede lograr en la convivencia a través del hacer y del vivenciar lo que es el diario vivir en el territorio rural.

## *Conciencia ambiental*

El proyecto de aula “Conciencia ambiental”, realizado en los grados 5°, se origina a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes y los docentes, teniendo en primer lugar la relación que se teje entre el docente y el estudiante, la cual permite que se desarrollen situaciones significativas de formación tanto para el educador como para el educando, pero este aprendizaje se complementa con las relaciones que se tienen con los demás actores que participan en la escuela como son los compañeros, las personas que laboran en el colegio que no son docentes, los padres de familia y el contexto en general. A través de estas redes de comunicación enmarcadas en un proyecto de investigación se da el primer paso para que se produzcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta se fue consolidando desde 2014 hasta 2017, emergiendo del Proyecto Educativo Institucional que enfatizaba la educación ambiental como su eje vertebral de desarrollo formativo. A partir de esta base se formula el tópico generador: “Preservando el medio ambiente, nos volvemos competentes, con prácticas conscientes, hacemos un mundo diferente”, comenzando así el camino hacia la meta de comprensión en donde se buscaba evidenciar sentido de pertenencia por el entorno, a través de la participación en actividades orientadas a la conservación del medio ambiente, que impliquen el desarrollo de competencias básicas en los diferentes campos de pensamiento y estimulen la conciencia ambiental, lo cual encaminaba el trabajo de los estudiantes; simultáneamente se establece una investigación de la práctica pedagógica dentro del mismo proyecto de aula, estipulándose el problema de investigación a través de la pregunta ¿cómo las prácticas ambientales orientan el desarrollo de competencias ciudadanas y comunicativas, en los estudiantes de 5° grado? Y teniendo como objetivo de investigación: apropiar prácticas ambientales que favorezcan el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje.

La metodología que se instauró se dividía en tres momentos. El primer momento, corresponde a la Fase de Exploración, en la cual se llevaron a cabo actividades orientadas al reconocimiento del territorio, las características del medio ambiente próximo al colegio, las acciones del hombre que afectan o permiten la conservación del medio ambiente. Durante el segundo momento, Fase de Contextualización, se consultaron las fuentes de información asociadas a la temática del proyecto, hubo una recolección de datos acerca del entorno que dieran cuenta de las condiciones específicas del medio, haciendo

un análisis e interpretación de la información recolectada. Finalmente, en la fase tres, de Aplicación, se ejecutaron las prácticas y tareas ambientales orientadas al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que fortalecieran la conciencia ambiental en un marco interdisciplinario.

Esencialmente se efectuaron acciones que redundaran en sensibilizar a los estudiantes con respecto a su entorno físico y personal, además de desarrollar diferentes aprendizajes cognoscitivos y actitudinales. Tales actividades se relacionaban con las competencias y habilidades necesarias para que el educando avance en su formación integral, por ese motivo cada campo de pensamiento aportaba desde su disciplina en la conformación de una conciencia ambiental y un sentido de pertenencia con el territorio.

La perspectiva que se construía con los estudiantes al respecto del territorio empezó con el reconocimiento del espacio físico y sus características, pero además se analizaron las múltiples relaciones que se presentan en el mismo, haciendo que fuera distinto y específico en sus manifestaciones, lo que implicó que se entendiera este territorio desde lo natural, lo político, lo social, lo cultural entre otros, dándole un significado más amplio que el solo espacio físico. En el texto *¿Cómo entender el territorio?*, de Mario Sosa Velásquez, se afirma que “si bien el territorio cuenta con una base constituida por espacio geográfica o por delimitaciones políticas con el estado, es un resultado de las relaciones sociales y de las relaciones y procesos naturales”; de esta manera, se apeló a la relación que el joven construía consigo mismo, con los otros y con su medio ambiente, para despertar su conciencia ambiental y sentido de pertenencia.

La confluencia de los campos de pensamiento en lograr los objetivos de aprendizaje del proyecto de aula, abrieron un abanico de saberes propios de cada disciplina que enriquecían la labor docente y conferían al estudiante de herramientas básicas para avanzar en su desempeño escolar. Esta situación de interdisciplinariedad favoreció la construcción de un conocimiento, dotando a los jóvenes de una cosmovisión más amplia en el momento de resolver las problemáticas propias de su devenir cotidiano, es así como lo afirma Paenza, “que los problemas con los que se encuentra el ser humano requieren del concurso de múltiples miradas, ya que no hay problemas cotidianos que se resuelvan netamente por una disciplina; si bien cada campo del conocimiento trabaja desde su saber específico, sin embargo hay una meta de comprensión común que amarra los diferentes hilos conductores (o preguntas generadoras de cada campo) en un solo propósito epistemológico”.

Relacionado al desarrollo del estudiante también se da la exploración de la práctica pedagógica. Al asumir una postura crítica del quehacer educativo del equipo de docentes que plantean y llevan a cabo esta propuesta, se encuentran nuevas maneras de apropiarse del aprendizaje propio y ajeno, así mismo el proyecto de aula proporciona unos hallazgos que se constituyen en nuevos saberes que han estimulado la investigación docente. Por consiguiente,

la práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica, pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad (Moreno, 2002).

Toda la iniciativa tiene como plataforma la participación del niño y de la comunidad educativa en general, la cual se basa en un diálogo permanente que incentive un pensamiento colectivo. Y es este el fin del proceso, que los estudiantes adquieran un pensamiento crítico y propositivo que trascienda a su realidad, de manera que su proyecto de vida abarque el beneficio propio, pero también el de su territorio y su comunidad.

### *El buen vivir*

En la historia de la institución, los docentes y estudiantes han fortalecido la comprensión en torno a la metodología por proyectos y se continúa con el esfuerzo de mejorar continuamente este proceso. En ese sentido, en los años 2015 y 2016 con los niveles 6° y 7° respectivamente, se llevaron a cabo proyectos de aula en los que se adelantaron acciones de reconocimiento del territorio, que permitiera evaluar sus conflictos y sus potencialidades y se puso en marcha la intervención de espacios físicos en la institución que potenciaran alternativas para mitigar los impactos ambientales reconocidos.

De acuerdo con las características del ciclo 3, en cuanto a los desarrollos psicosociales de las niñas y los niños, se ameritaba tener un foco de atención en la construcción social del individuo en contexto. Para ello, en 2017, el proyecto de aula propuesto con los estudiantes de grado 8° pretendió buscar formas para favorecer de diferentes maneras social en el territorio, entendido este como: cuerpo, curso, colegio, casa, vereda-barrio.

A partir de los procesos que se han llevado en años anteriores con el ciclo 3, iniciado desde 6°, se ha visto cómo cobra vigencia la categoría territorio

como referente de investigación en el aula, ya que permite reconocer un incremento en el deterioro de las relaciones ambientales, manifiestas en la degradación de los ecosistemas, el aumento en la contaminación, la persistencia de problemas de inseguridad, los problemas de salud. Y en un segundo momento, las prácticas pedagógicas vienen planteando acciones que fomentaban el aprovechamiento de materiales y la transformación de las relaciones del sujeto con el entorno.

El proyecto de aula en 6° grado, adelantado en 2015 como una indagación al respecto del reconocimiento del territorio, permitió identificar alternativas surgidas desde y para el territorio, que se convirtieron en opciones y acciones que se potencializaron desde el proyecto de aula en 7° grado: la producción de alimentos sanos, las propuestas juveniles artísticas, consolidación del banco de semillas, relación entre agricultura urbana, acercamiento a la construcción de un muro verde y la terraza verde.

A partir de lo anterior y evaluando las características e impronta del ciclo 3 y las potencialidades en las que se convirtieron los ambientes de aprendizaje, se consolidó en el Colegio Rural José Celestino Mutis el proyecto el Buen Vivir, orientado desde el pregunta-problema ¿cómo restaurar las relaciones ambientales construidas desde diferentes dimensiones del ser? En este sentido, las categorías de participación, interdisciplinariedad y prácticas pedagógicas se entrelazan para desarrollar el proyecto, en su última etapa desde la construcción de este denominado para los estudiantes y equipo de docentes en el 2017 el Buen Vivir, proceso que se desarrolló en el nivel 8°, iniciando con la producción de alimentos sanos, aprovechando los recursos y residuos disponibles desde el territorio y potenciando los ambientes de aprendizaje. En esta dimensión las prácticas pedagógicas generaron espacios para compartir con el nivel que permitieron encuentros en torno a una alimentación sana, trabajo en equipos y el fortalecimiento de los espacios de la Huerta, los Muros verdes y la Terraza. En este sentido es necesario destacar, que por la edad de los jóvenes se hizo necesario profundizar en el pensar, hacer y sentir-ser desde la cotidianidad en la enseñanza aprendizaje que permiten el Buen Vivir.

Frente a la interdisciplinariedad, el proyecto logró en las diferentes etapas una construcción colectiva desde los diferentes campos de pensamiento, la cual se ha visto reflejada en los Muros verdes, la Huerta agroecológica y la Terraza verde. Para ello los saberes de las disciplinas se han pensado y aplicado en el hacer, fortaleciendo el conocimiento desde el contexto, en el aula,

y en la relación con la comunidad educativa. Este proyecto permitió comprender la educación y la escuela como el medio a través del cual transforman realidades, se aprenden y construyen conocimientos desde diferentes disciplinas, que en definitiva se desarrollan en función de la vida tanto de estudiantes como de docentes.

La participación de la comunidad en el proyecto estuvo relacionada con los niveles de apropiación que se lograron en los diferentes procesos y momentos vividos, ya que se invitó a las familias y comunidad. El impacto de la participación alcanzada está relacionado con el proceso que lleva el proyecto, en el cual se ha determinado la necesidad de sistematizar las acciones, saberes y actitudes construidas por los participantes tanto de estudiantes como de docentes, que les permiten saber qué hacer al enfrentar un problema del territorio y/o de la realidad.

### *Símbolos del territorio*

La propuesta educativa del Colegio Rural José Celestino Mutis configura el escenario perfecto para la reflexión de las prácticas pedagógicas de los maestros en la escuela. Para el caso de este proyecto, inició en el año 2014 con la participación de 4 maestros, alrededor de 140 estudiantes y sus respectivas familias. Los docentes que lideraron el proyecto hacían parte de diferentes campos de pensamiento: comunicación, arte y expresión; histórico; lógico, y ciencia y tecnología. Esta condición permitía establecer relaciones entre los diferentes campos del conocimiento que se constituían como un reto para los maestros. Para ello, las herramientas que potenciaron el trabajo interdisciplinario en la planificación de las actividades y metodologías de trabajo conjunto, son precisamente la Ruta de investigación y la Unidad integradora. Pensar objetivos de investigación para dar curso a un proyecto de aula de manera colectiva, implica que las disciplinas ya no son más el centro de atención de los procesos pedagógicos en el aula, sino una excusa para estudiar problemas del conocimiento desde diferentes perspectivas de la realidad.

Dichos problemas del conocimiento están ligados a las experiencias de vida de los diferentes integrantes del proyecto en el territorio. Es así como el proyecto de aula “Transformando los símbolos del territorio”, se constituye como una práctica de territorialización para la comprensión de las relaciones que configuran el mismo. De ahí que haya atravesado por diferentes etapas en su proceso que culminaron con la constitución de cuatro líneas



de investigación aterrizadas a las problemáticas del territorio, que pudieron identificarse gracias a un ejercicio de cartografía social llevado a cabo por docentes y estudiantes y socializado en la Semana Cultural del año 2017.

En este proceso fue de vital importancia la práctica pedagógica como punto de partida para la producción de conocimiento. Uno de los ejes centrales para este ejercicio de construcción colectiva de conocimiento y posterior constitución en comunidad de aprendizaje, refiere a los recorridos pedagógicos planeados en conjunto. Se logró un nivel importante de familiaridad entre los cuatro cursos que se vincularon a lo largo de los años, a partir de las salidas que contaban con guías previamente diseñadas y planteaban reflexiones desde las áreas del saber, en favor de una comprensión holística de diferentes situaciones relacionadas con el territorio.

Otro elemento fundamental en el proceso obedece a las relaciones tejidas entre maestros y estudiantes que, atendiendo a principios de democratización, se configuraban de manera familiar. En la medida en que se pretendía educar para la equidad social, resultaba importante reconocer la importancia de todos los sujetos participantes de la experiencia como portadores de saberes que es necesario intercambiar en el aula. De este modo uno de los aprendizajes fundamentales obedece a una metodología de trabajo en equipo, solucionando inconvenientes de manera colectiva y mostrando ante la comunidad educativa un equipo consolidado que sin detenerse en el saber disciplinar, potenciaba la reflexión de todos los participantes de la experiencia, atendiendo a principios institucionales como ruralidad y transformación del territorio.

De ahí que, entre las formas de socializar los aprendizajes obtenidos en el aula, fueron evidentes la creación de propuestas artísticas, obras de teatro, cultivo de plantas medicinales y transformación de estas en pomadas, creación de artefactos de barro por medio de la alfarería, creación de textos escritos que se transformaron en ponencias para la participación en foros institucionales e interinstitucionales, de modo que se exponía de manera crítica la experiencia en el proyecto. Este tipo de acciones pedagógicas contaban con evaluación posterior de maestros y estudiantes que buscaban mejorar los procesos educativos.

La escuela entonces se convirtió en el espacio de construcción y socialización del conocimiento, resolución de conflictos de convivencia de manera crítica a través del diálogo y la concertación. Para ello, la propuesta de evaluación

para el aprendizaje permitió pensar en la posibilidad de crear sin miedo a la equivocación. Los equipos interdisciplinarios permitieron ampliar el marco de comprensión del mundo de cada uno de los docentes, pues para plantear las actividades colectivas fue necesario pensar en la materialización de dichas acciones desde los campos del conocimiento. Y así mismo, los estudiantes en sus reflexiones de clase, demostraban su comprensión de diversos problemas haciendo uso de argumentos de diferentes áreas.

Es así como la construcción del conocimiento posibilitó pensar el para qué del mismo. Se logró entonces la reflexión en torno a que una de las funciones del conocimiento ha de ser la comprensión del territorio como escenario de relaciones desde lo individual hasta lo colectivo en función de transformar las condiciones de vida social, ambiental y cultural. Caminar el territorio entonces fue una acción de territorialidad que permitió el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas de maestros, estudiantes y familias, en favor de la transformación. Por esta razón, una de las ideas que finalmente no logró materializarse, obedece a una propuesta de modificación al enfoque pedagógico que le apuntara a una pedagogía dialógica para la transformación.

En ese sentido, transformar los símbolos del territorio, más allá de representar situaciones y problemas, temas o gustos desde las diferentes disciplinas, implicaba potenciar una forma de pensamiento simbólico que integrara los saberes de modo que entender la realidad de manera holística rompiera con los paradigmas de fragmentación del conocimiento, del territorio y de la vida misma. Pensar simbólicamente implica pensar de manera crítica y creativa para la transformación social a partir de la comprensión de las situaciones más cercanas a la cotidianidad.

### *Transformación de la madera*

Este proyecto de aula en ciclo 5 en el 2011, en los grados 10° y 11°, surgió a partir de un reto lector planteado en un ejercicio interdisciplinario en la clase de Cálculo, referido a que los estudiantes debían aprender a ensamblar máquinas, teniendo en cuenta los manuales proporcionados y los videos tutoriales disponibles en la red. En este mismo sentido se realizaron sesiones de prueba para aprender a manipular de manera segura y apropiada cada máquina. Como resultado del proyecto, se generó el análisis requerido para el ensamble de las máquinas, poniendo en interacción disciplinas como las matemáticas, el lenguaje, el diseño y el arte, además de la necesidad de

gestión ya que se necesitó un espacio pertinente para albergar lo que sería un taller que permitiera iniciar actividades de comprensión de texto para la lectura de los manuales y ensamble de las máquinas, en el marco del uso y recuperación de la madera.

Desde este proceso se generó un ejercicio participativo que gestó la toma de decisiones en el Consejo Directivo, proceso que vinculó al docente, estudiantes y directiva en la conformación de un nuevo espacio ahora denominado “Laboratorio de Tecnología”, previsto para este proyecto de aula en el marco del procesamiento de la madera, espacio logrado desde la participación en la toma de decisiones al respecto de los recursos financieros. De esta manera, la práctica pedagógica desbordó la repetición de números, fórmulas y funciones en el orden matemático, para lograr la construcción de artefactos como llaveros, portarretratos y cuadros decorativos en MDF y triplex, en los cuales además de conceptos matemáticos en el marco del pensamiento lógico se conjugaron aprendizajes alrededor de la lectura, la escritura y el arte.

En estas construcciones los estudiantes no limitaron su imaginación y creatividad, ya que lograron plantear propuestas relacionadas con el arte *country*, aplicando conceptos básicos de trigonometría y geometría plana. Con ello, dando muestra del manejo de instrumentos de medida, como: la regla, el compás y el transportador dentro del proceso de diseño, y elaboración de sus propuestas de transformación de la madera, las cuales fueron socializadas en el marco de la Semana Cultural Institucional de 2011.

Para 2012 los mismos estudiantes en el marco de este proyecto, decidieron convertir su labor en una forma de potenciar los recorridos por el territorio que desarrollaban algunos colegios urbanos. Para ello, construyeron y ofrecieron recordatorios que visibilizaron las reflexiones y comprensiones realizadas en los campamentos hechos en la zona rural. Con esta perspectiva los aprendizajes y, por tanto, las prácticas pedagógicas en este segundo año se centraron en el mejoramiento de los procesos de corte y ensamble de las piezas que conforman los diferentes diseños propuestos. Además, con la intención de fortalecer las competencias matemáticas en el razonamiento espacial de la comunidad estudiantil, se propone realizar un material didáctico como los tangram de corazón y de huevo, para uso en las sesiones de clase de todos los ciclos.

Los productos construidos de manera interdisciplinaria se dieron a conocer en las expediciones “Ciudad Región-Meta”. En Acacias, los estudiantes de ciclo cinco mostraron el proceso llevado a cabo dentro del proyecto articulados con los campamentos y el uso del arte *country*. Esta experiencia se repitió en la Semana Cultural del colegio, donde se convocó la participación de padres de familia y otros estudiantes, quienes pudieron interactuar y realizar las diferentes creaciones.

Con la participación como un componente fundamental del proyecto, se inicia una nueva etapa en 2013, vinculando a un nuevo grupo de estudiantes de grado 10°, quienes, con distintas inquietudes, centran sus intereses en el arte *country*, la comercialización de los productos y las posibles ganancias que pudiera generar. A partir de estas ideas, docentes y estudiantes conjugan procesos de aprendizaje desde los que surgen diseños de bases refrigerantes para computador, portarretratos, cofres, llaveros, cuadros decorativos y percheros.

El ejercicio interdisciplinario gestado desde el pensamiento lógico, convoca el uso no solo de la tecnología, sino ahora aparece la informática. El valor agregado del proyecto para esta etapa, está en la reutilización de materiales como madera, MDF, cartón, tornillos, etcétera; insumos que algunos estudiantes traían de aquellos muebles y artículos poco útiles en sus hogares además de otros elementos dados de baja en la institución, los cuales aportaron materia prima para la construcción de varios de los proyectos, involucrando el concepto de reutilizar y reciclar para reducir los costos de producción y aumentar las ganancias obtenidas en un proyecto, una respuesta que se otorgaba frente a la necesidad de incorporar en la cultura de los estudiantes y sus familias el uso adecuado de los residuos sólidos en contraste con el manejo contaminador de las basuras que se vivencia cotidianamente en el territorio rural de Ciudad Bolívar producto de la presencia del Relleno Doña Juana.

Además, el ejercicio interdisciplinario requirió de implementación de un sistema de adquisición de datos llamado “CBL2 de Texas Instruments”, para probar la funcionalidad de los prototipos fabricados de bases refrigerantes y así comercializarlos. Sus muestras productivas fueron llevadas a encuentros interinstitucionales como el Foro Local Distrital de 2013, celebrado la IED Antonio García y en la Semana Cultural del Colegio La Giralda en Bogotá, donde los estudiantes mostraron sus habilidades técnicas al manipular las

máquinas y sus conocimientos matemáticos analizando costos de producción versus ganancias en los productos.

No todo se centró en el comercio de productos, los estudiantes en esta etapa desarrollaron elementos útiles para solucionar las problemáticas institucionales; entre ellas, la creación de muros de expresión para permitir que los compañeros tuviesen un nuevo espacio para la socialización de mensajes y así evitar grafitis en las paredes de la institución o en lugares inadecuados que dañan la belleza de los espacios. Además, para fortalecer los procesos de cultivo en la huerta escolar se diseñan y elaboran camas para la siembra de semillas de hierbas aromáticas, cilantro, rábanos y lechuga; que al ser plántulas fueron puestos en lugares controlados para aumentar la productividad de la huerta escolar, lo anterior surge desde la participación e iniciativa de los estudiantes de grado 10°.

En la tercera etapa del proyecto, comprendida entre 2014 y 2015, las propuestas de los estudiantes incluían el diseño y elaboración en MDF de relojes, llaveros, rompecabezas en dos y tres dimensiones, entre ellos se pueden mencionar Pentominos, Cubo Soma y Lámparas IQ; los cuales nos llevaron a participar en la Semana Cultural 2014 del Colegio Rural Quiba Alta, con un *stand* dedicado a la transformación de la madera.

Para la cuarta etapa del proyecto que transcurre en el primer semestre de 2016 los estudiantes de ciclo cinco realizan propuestas para responder a las necesidades del territorio rural y de su ambiente escolar, caso del grupo de estudiantes que preocupados por la población creciente de perros sin hogar que llegan a alimentarse en la institución, plantean el diseño y construcción de la casita para perros, reutilizando madera y otros materiales a su alcance. En esta etapa también se enfatizó en la construcción de respuestas interdisciplinarias frente a problemas de la realidad y, por ello, los estudiantes de grado 10°, aplicando conocimientos desde las asignaturas de Cálculo y Física, diseñaron y elaboraron lámparas decorativas funcionales.

Este proyecto conjugo un ejercicio interdisciplinario desde la clase de Cálculo y Matemáticas, promoviendo aprendizajes tanto de estudiantes como del docente hacia la construcción de respuestas prácticas y útiles a necesidades del territorio y, por tanto, de los estudiantes y sus familias. El centro de acción se encontró en las necesidades e intereses de los jóvenes de ciclo 5, desde una práctica pedagógica que promovió la participación logrando

no solo vincularse sino contribuir en las orientaciones y el curso que tomó la propuesta. Se rompió la barrera de comprender la realidad desde el paradigma matemático para darle valor a la comunicación, el arte, la tecnología y la informática.

## Logros

Desde estos referentes institucionales en el Colegio Rural José Celestino Mutis, se han alcanzado logros como el reconocimiento del proyecto “Granja Mágica La Mochuelita” como una estrategia pedagógica que favorece el PILEO, experiencia reconocida como significativa y, por tanto, visitada por otras instituciones distritales; “La biotecnología”, experiencia significativa socializada en la Feria de las Ciencias en 2015; “la Huerta agroecológica” fue reconocida como experiencia significativa en los incentivos para maestras y maestros 2014, además de ser una de las cuatro experiencias premiadas del Foro Educativo Local y Distrital 2016; presentación de la experiencia “Símbolos en el territorio” al Premio Compartir 2016, y presentación de la ponencia al Foro Internacional México 2017; a lo que se suma que para la décima versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa se presentan para el 2016, tres investigaciones individuales adelantadas por maestros del colegio y cuatro innovaciones individuales y grupales desde el marco de referencia de los proyectos; la elección de una de las experiencias presentadas al décimo Premio de Investigación e Innovación dentro de las mejores diez experiencias de innovación pedagógica en Bogotá.

Y para el caso de los proyectos transversales, hechos significativos como la organización de cuatro foros “Territorio y juventud” que vinculan a estudiantes y docentes de colegios rurales de la ciudad, liderados por el Proyecto Alternativo; el trabajo adelantado por el equipo CAMPRE fue reconocido como una de las seis experiencias significativas de Bogotá Ambiental 2017; el Proyecto de Educación Media Fortalecida desde la incorporación del currículo por competencias hacia la homologación con la educación superior, obtuvo el reconocimiento como experiencia significativa en los incentivos maestros y maestras 2014 y 2015; el Proyecto Expresarte y Crecer para el 2015 y 2016 adelantó eventos en los que convocaron la participación de estudiantes y docentes de los otros colegios rurales de Ciudad Bolívar como el “Festival de danza por parejas zapateando” y “Las olimpiadas matemáticas rurales” respectivamente; el equipo de Tiempo Libre institucionalizó las

jornadas sabatinas con madres, padres y comunidad, en las que alrededor de compartir el alimento se vivenciaron momentos lúdicos, talleres y diversión. Y finalmente, como expresión de estas prácticas pedagógicas de un colegio donde estudiantes y docentes aprenden, para 2016 se realizó XIV Semana Cultural Institucional y la IX Semana Cultural Comunitaria y en 2017 se alcanzó a realizar la XV Semana Cultural.

Así, un colegio rural donde estudiantes y docentes aprenden en el marco de los proyectos de aula, es capaz de hacer parte de su práctica pedagógica, la reflexión alrededor del territorio donde se encuentra ubicado y desde allí es posible construir saberes en el marco de la “Comunidad de aprendizaje” y de la “Pedagogía por proyectos”. De esta manera, se permite que a través de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes de niños, niñas, jóvenes y adultos se diagnostiquen, analicen e intervengan de manera crítica y creativa los problemas de la realidad.

Docentes y estudiantes que aprenden, son capaces de reflexionar sobre su territorio, hacerlo sobre sus propias prácticas educativas, actuando y transformando, a partir de la conformación de una comunidad de aprendizaje que genera “Intercambios e interacciones que hacen posible que se construyan intersubjetivamente los conocimientos escolarizados de una manera significativa” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 44).

Un colegio rural que aprende, plantea al respecto del ¿para qué enseñar?, el propósito de hacerlo para comprender en un territorio particular, generando esperanza en medio de la incertidumbre y por tanto construyendo oportunidades en el marco de la transformación de la vida de estudiantes, docentes y la misma institución. Este colegio rural que aprende, encuentra en la “Pedagogía por proyectos” comprendida desde la interdisciplinariedad, la práctica pedagógica y la participación, formas para construir y organizar el desarrollo de aprendizajes, atreviéndose a contextualizarlos en el marco del territorio rural, por esto los tópicos generadores respondieron al ¿qué enseñar? En el marco de proyectos de aula que analizan, interpretan y transforman de forma crítica y creativa la realidad, particularmente ambiental de la región; las metas de comprensión, los hilos conductores y los desempeños de comprensión al ¿cómo enseñar?, conjugando intereses ambientales planteados en los niveles, ciclos o líneas de profundización a partir de los estudiantes y docentes desde las perspectivas institucionales en cuanto a lo natural, cultural y social; al respecto de ¿qué evaluar?, se encuentra la importancia

de identificar las fortalezas y debilidades en el marco de la “evaluación para el aprendizaje”, que implica el mejoramiento de los saberes construidos por estudiantes, docentes e institución.

## Referencias

- Álvarez, E., Barreto, N., Rojas, B. P. y Rojas, E. (2015). *La Semana Cultural, una expresión de procesos pedagógicos en el territorio rural de Ciudad Bolívar*. En “Acompañamiento *in situ* como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad”. Bogotá: IDEP.
- Ander-Egg, E. (2003). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Barreto, N. (2008). La evaluación como una forma de potenciar los aprendizajes individuales e institucionales en el Colegio Mochuelo Bajo. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, (35), 54-59. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13(2), 57-72. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Bonilla, N., Amaya, C., Vásquez, L., Pinzón, Y., Rojas, L. y Romero, Y. (2014). *Proyecto Ambiental Escolar - Conciencia ambiental desde la práctica escolar*. Bogotá: Colegio Rural José Celestino Mutis.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión, Guía para el docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bustamante y Guevara. (2003). *Comunidad de aprendizaje como comunidad de lenguaje*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
- Cadena, C. M. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educ.*, 19(3), 373-391. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.
- Cucaita, C., Niño, C. y Prieto, J. (2007). Tras las huellas de dos memorias pedagógicas y educativas “Para no tomar la hierba del olvido” Mochuelo Bajo, Loc. Ciudad Bolívar y Jackeline, Loc. Kennedy. *Proyecto de Recuperación de Memoria Educativa y Pedagógica*. Convocatoria pública No. 208-06. Bogotá D.C.: IDEP-OEI.



- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Llinás, R. (2012). *El reto: educación, ciencia y tecnología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). “Ley General de Educación”. Ley 115.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional*, 16, 105-129.
- Perkins, D. y Willson D. (2001). “Disposiciones del pensamiento en el proceso educacional e investigación en enseñanza para la comprensión”. En Santa Francisca Romana, *El enfoque pedagógico en el desarrollo de competencias*. VIII Congreso Internacional de Educación. Bogotá D.C. Colombia.
- Restrepo, G. (2009). Investigación en el aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, (59), 103-112. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2007). “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico”. *Serie Cuadernos de Currículo*. Bogotá: SED.
- . (2007). “Colegios públicos de excelencia para Bogotá”. *Serie Documentos de trabajo*. Bogotá: SED.
- SED-UniAndes. (2007). *Documento de descripción general Proyecto Educativo Institucional PEI Colegio Clavel - José Celestino Mutis, Institución Madre Colegio Mochuelo Bajo*. Bogotá: SED.
- Torres, A. (2004). *Por una investigación desde el margen*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaideanu, G. (1987). La interdisciplinariedad en la enseñanza: ensayo de síntesis. *Perspectivas*, 17(4). Bogotá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zamora, M. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), enero-julio. Santiago: Universidad Católica de la Santísima Concepción.



# Sueña y vuela con tu imaginación

JOAN MANUEL PÉREZ PÉREZ<sup>1</sup>

MARÍA DEL PILAR CÁCERES DE LÓPEZ<sup>2</sup>

CARMEN SOFÍA PÉREZ ACEVEDO<sup>3</sup>

## Resumen

La enseñanza a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva hace parte de los retos educativos que los maestros actualmente debemos afrontar, y aunque en muchas ocasiones en nuestras aulas ellos han estado presente sin un diagnóstico, las normativas inclusivas firmadas por la nación, los han hecho visibles en las aulas lo que implica que se deben adaptar los currículos de nuestras instituciones, así como nuestra práctica como maestros. Este artículo da cuenta de la sistematización del proyecto “Sueña y vuela con tu imaginación” en el marco del acompañamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, desde el programa Pensamiento crítico para la investigación y la innovación.

Fundamentos para la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, el cual fortaleció la capacidad del grupo de docentes y directivos docentes en el proceso de sistematización y análisis desde una visión crítica del proyecto, que durante cinco años ha buscado diferentes didácticas, métodos y estrategias pedagógicas que logren mejorar la lectura, la escritura y la oralidad de estudiantes en estas condiciones. Este sueño que comenzó con la Investigación Acción Participativa, IAP, contó con la inclusión de docentes

- 
- 1 Docente de Matemáticas y Física del Colegio Bolivia IED. Magíster en Educación y aspirante a doctor en Educación. Correo electrónico: jmperezp@educacionbogota.edu.co
  - 2 Educadora especial y pedagoga reeducativa. Trabaja con estudiantes en condición de discapacidad cognitiva. Correo electrónico: mapilycc@hotmail.com
  - 3 Magíster en Administración y Supervisión Educativa. Correo electrónico: sofilinpe@yahoo.com

de diferentes áreas y de un directivo de la institución, quienes han creado y adaptado didácticas exitosas para trabajar con esta población, y que gracias a la participación en concursos, conversatorios y foros ha alcanzado a sensibilizar a parte de la comunidad educativa local y distrital sobre la importancia de la metodología en la enseñanza de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva demostrando que es posible que los estudiantes logren desde nuevas perspectivas académicas progresos importantes en sus saberes. El presente documento ofrece al lector identificar cada una de las fases del proyecto y cómo estas impactaron a la población mencionada, de igual forma le permitirá conocer la cotidianidad del Colegio Bolivia IED, que atiende a este tipo de población.

**Palabras clave:** discapacidad cognitiva, lectura, escritura, oralidad y educación especial.

## Introducción

¡Profesora, ¿dónde tengo lo bruto...?, para sacármelo!, exclama un estudiante en condición de discapacidad del Colegio Bolivia a su maestra entre lágrimas. La profesora lo mira sorprendida y con una voz amable le responde ¿cómo así?, —¡Sí!, ¿en qué parte de mi cabeza está mi falla?, vuelve a exclamar el estudiante. Ella sin pensarlo mucho, pero con la misma cordialidad le responde: “No busques lo malo en tu cabeza, encuentra lo bueno en tu corazón”.

Con este relato que da cuenta de los enormes retos que tienen los maestros de la capital frente al tema de la inclusión educativa, inicia la experiencia “Sueña y vuela con tu imaginación”: una aventura de viajes y sueños de algunos docentes y sus estudiantes por reflexionar acerca de cómo lograr una verdadera inclusión educativa, con proyección social y laboral en el Colegio Bolivia de la localidad Engativá, que tiene como particularidad el hecho de atender de manera exclusiva a población con necesidades especiales.

Esta experiencia de clase, relatada por la docente María del Pilar Cáceres, generó en la institución educativa una reflexión permanente encaminada a comprender el contexto de los estudiantes del colegio, con la perspectiva de avanzar en una intervención más asertiva en las problemáticas de los estudiantes del Colegio que, como se mencionó, es una institución que atiende con exclusividad a quinientos estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, en educación formal de grado cero a 11°, a través de un currículo

adaptado y flexibilizado, en el marco de un modelo pedagógico ecológico fundamentado en la Teoría de Bronfenbrenner (1987), y en el que se entiende la discapacidad cognitiva, según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006), como:

La dificultad en el nivel de desempeño de una o varias funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta, que intervienen en el procesamiento de la información y por ende en el aprendizaje; lo que hace necesario el ofrecimiento de apoyos que mejoren su funcionalidad (p. 17).

En razón a lo anterior, surge el proyecto “Sueña y vuela con tu imaginación” con el propósito de reflexionar al interior de la institución, sobre la formación de estudiantes en condición de discapacidad, a partir de la contextualización de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de herramientas pedagógicas que favorecieran el aprendizaje.

Uno de los objetivos iniciales del proyecto fue realizar un diagnóstico que permitiera evidenciar y categorizar los problemas prioritarios de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes, con el fin de identificar las dificultades más significativas de los mismos. Como resultado de ello, se pudo determinar que los estudiantes tienen situaciones de conflicto frente a su autoestima, su autoimagen, su auto reconocimiento, así como dificultades en sus relaciones sociales. No menos importante, resulta la evidencia de dificultades en las habilidades comunicativas de los estudiantes, sobre todo en la lectura comprensiva, la escritura y la expresión oral.

A raíz de este resultado, el grupo de docentes del Colegio Bolivia se planteó como tarea, buscar estrategias pedagógicas que permitieran mejorar esta situación, y así, facilitar el aprendizaje de los estudiantes, superando algunas dificultades relacionadas con la autoestima y apuntando hacia el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

## La realidad escolar

Para esta fase de diagnóstico que se realizó con estudiantes de grado 8°, se aprovechó el marco del Diplomado de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), realizado en 2014 a partir de un convenio de la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad de La Sabana. En esta encuesta inicial, se determinó que el 60% de los estudiantes, objeto de este

proyecto, tienen una autoimagen de menos 5, en una escala de 1 a 10; es decir, se creen feos, de aspecto sucio, su cuerpo y en especial su rostro no les gusta. Un 70% de los estudiantes desearían tener otro cuerpo, otra imagen y otra forma de hablar. Un 40% de los estudiantes no les gusta mirarse al espejo. El 35% de los estudiantes sienten temor de relacionarse con los pares y un 75% se avergüenzan para entablar una relación de novios. El 45% de los estudiantes no reconocen su situación de discapacidad y del 55% que la reconocen, el 40% no la aceptan. Situación que evidencia la no aceptación de sí mismos, el escaso auto reconocimiento, la autocrítica por su condición y las dificultades de las relaciones con otros.

Para determinar el nivel de las habilidades comunicativas, se estandarizaron de 1 a 10 puntos donde 10 es el máximo nivel de lectura comprensiva, máximo nivel de escritura y máximo nivel de expresión oral de acuerdo con lo observado por la directora de grupo, a la revisión de sus cuadernos, a la participación en clase y a los ejercicios aplicados para este fin por el profesor de Matemáticas y Física. Se concluyó que solamente el 10% de los estudiantes llegaban a puntuar con máximo 6 en comprensión lectora; los demás estaban por debajo de este puntaje; y dentro de estos últimos el 20% no sabían leer.

Para el caso de la escritura se obtuvieron los siguientes resultados: el 60% escribía copiando de otro texto o del tablero, pero con dificultades en dictados y en lo relacionado con la ortografía. Del otro 40%, la mitad no logró el código escrito. Con relación a la oralidad todos podían expresarse y comunicarse utilizando un lenguaje básico; y el 10% presentó dificultades de dicción, pronunciación y un tono de voz muy bajo.

## **Soñar y volar por el universo**

Como estrategia para mejorar esa realidad, se emprendió un camino por el mundo de la imaginación y la fantasía, que permitiera a los estudiantes soñar, volar, viajar por el universo, inventar, crear y jugar sin condiciones ni limitaciones de ninguna índole, bajo el precepto de que todos y todas tenemos fortalezas, habilidades, destrezas y que somos diferentes.

Como estrategia pedagógica se propuso crear también un sistema planetario en el que cada uno de sus planetas tuviera propósitos e intencionalidades diferentes. Surgió así el planeta de las tecnologías, el del autocuidado y del autoestima, el de la lectura, el de la escritura, el de la oralidad, el planeta

tierra, el de las imágenes y el planeta de la convivencia. Se diseñaron viajes para descubrir en ellos las bondades, los poderes, las maravillas, sus grandezas, sus particularidades y también sus posibles riesgos para lograr ser parte de ese sistema planetario, sin discriminación y en igualdad de oportunidades.

## **Plataforma de vuelo**

El desarrollo humano cognitivo, moral y social tiene como base las variables genéticas y el entorno de los individuos (Bronfenbrenner, 1987). Ser parte entonces, como plataforma de vuelo, del nivel más inmediato o cercano en el que se desarrollan los estudiantes: la familia y la escuela fue el comienzo de las didácticas y actividades propuestas en el proyecto.

## ***Planeta de las TIC***

El viaje al planeta de las TIC requirió de la capacitación de algunos docentes para desarrollar habilidades digitales en educación y fortalecer su uso estratégico. Su posterior utilización en el aula, con la creación de una página web facilitó procesos y motivó a los estudiantes a participar. Los docentes construyeron un proyecto en el que los estudiantes a través de fotografías y vídeos expuestos en la red tuvieron la oportunidad de reconocerse, de ser reconocidos por otros estudiantes y por sus familias, estableciendo un vínculo cercano con el mundo virtual al que podían acceder de manera sencilla y provechosa.

Es importante mencionar que este planeta en otro momento se convirtió en el planeta virtual, y estuvo destinado para aquellos estudiantes que por situaciones de salud, de distancia o por otros problemas, no podían ser parte del colegio y accedían por este medio al aprendizaje, a través de tutorías y apoyo de los docentes líderes de este proyecto.

En este planeta se navegó con los estudiantes en temáticas asociadas a los riesgos de las TIC y se analizó a través de “Enticconfio” el uso adecuado de estas herramientas, con el fin de sacar su máximo provecho. El resultado se concretó en la creación y apertura de la web <http://colegioboliviaied.wixsite.com/aulavirtual>, que recoge la experiencia de este proyecto en todo su proceso de construcción.

## *Planeta del autocuidado y la autoestima*

El viaje a este planeta tenía el sueño de fortalecer las prácticas de cuidado personal de los estudiantes, con la intención de promover el autocuidado y, en consecuencia, mejorar la autoestima. Durante 2014 se realizaron dos actividades con esta temática, que además se aprovecharon para desarrollar la comunicación a través del uso de frases sinceras y cordiales, que fueron intercambiadas entre los estudiantes.

La jornada escolar iniciaba con una mesa redonda, cuyo tema principal era el “Deber ser” de la presentación personal: cada estudiante exponía cómo le gustaría que lo vieran los demás y cómo le gustaría que los demás llegasen presentados al colegio.

En otras mesas redondas se expusieron temas de los buenos hábitos de presentación personal, del aseo, del cabello, de hablar y comer, de mirar al otro cuando nos hablan, del porte del uniforme, de la limpieza en general de la ropa, zapatos y accesorios, del uso del desodorante y de los elementos de aseo que deben traer junto con sus útiles escolares, para permanecer cómodos en el colegio y no incomodar a los demás.

Posteriormente, se propuso la creación de superhéroes, con poderes, capacidades, reconocimiento, virtudes y defectos o debilidades, para ser representados por los estudiantes del curso seleccionado. La identificación de los estudiantes con estos superhéroes permitió reconocerse con capacidades, debilidades y con la posibilidad de intervenir efectivamente en la transformación de su contexto, logrando de esta manera sentirse partícipes en la construcción de su entorno escolar y familiar. Se tomaron fotos y videos, que se publicaron y fueron motivo de elogios por parte de ellos, sus pares, otros docentes y sus familias.

Algunos de los súper héroes contruidos por los estudiantes fueron “Super Bale 11”, cuyos poderes estaban enmarcados en estar con la familia, jugar fútbol y ayudar a sus compañeros; “Súper Ciencia”, con el poder de tener conocimientos y a las personas que quieren como amigos, terminar las cosas que se propone y amar a la ciencia y “Súper Amigo”, cuyo poder es compartir con su familia y con sus compañeros.

Adicional a ello se abordaron temas de reflexión en clase como el de la crítica destructiva y la autocrítica, sus causas, consecuencias y la incidencia en el bienestar de los estudiantes; los valores, antivalores, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.



Como parte de las acciones de los súper héroes se motivó el uso de palabras de cortesía que se correspondieran con acciones de buen trato hacia los compañeros, fortaleciendo lazos de amistad y fraternidad, así como el desarrollo de las habilidades comunicativas y de expresión oral. De igual forma, la creación del disfraz estuvo apoyada por la familia y por sus compañeros de clase y despertó vínculos estrechos entre los padres y la escuela, comprometiendo al núcleo familiar con la formación del estudiante.

Este planeta estuvo acompañado de un satélite que los iluminó en la creación de relatos, de historias, cuentos y narraciones de súper héroes. Se crearon más de cuarenta cuentos, los cuales se recopilaron y se publicaron en una cartilla y en la plataforma virtual para su propio reconocimiento y para fortalecer el vínculo de toda la comunidad educativa con el proyecto. Los cuentos fueron publicados en la web [www.colegioboliviaied.wixsite.com/proyectoole](http://www.colegioboliviaied.wixsite.com/proyectoole)

El viaje a este planeta inspiró al estudiante Nicolás Ángel a la creación de un cuento que le permitió participar en el concurso “Leer y escribir 2014-2015” con el texto: “Los Súper Amigos”, el cual fue ganador de la orden al mérito literario “Don Quijote de la Mancha” otorgado por el Concejo de Bogotá. A continuación, un fragmento de este cuento:

Había una vez, cinco chicos que cada uno tenía un talento especial: el primero tenía el don de rapear y dibujar grafitis, el segundo tenía el don de jugar fútbol profesional con muletas y cantar reggaetón. El tercero tenía el don de ser solidario y dar la palabra de Dios a los demás. El cuarto tenía el don de ser consejero, jugar fútbol profesional, ser artista y tenía una novia muy bella. El quinto tenía el don de ser solidario con los demás y ser el más pequeño del grupo y también le gustaba el reggaetón. Este grupo siempre estaba unido en las buenas y en las malas (p. 35).

El viaje a este planeta estuvo, además, acompañado de la presentación y abordaje de temas relacionados con el plagio, el respeto a los derechos de autor y la importancia de referenciar lo que han escrito otros autores para enriquecer nuestras propias creaciones.

### ***Planeta de la expresión oral***

Dada la condición de discapacidad cognitiva de los estudiantes, existen muchas dificultades de expresión oral en la narración, en la participación en clase, en las conversaciones y en los diálogos.

El viaje al planeta de la expresión oral tenía el gran reto de estimular las habilidades comunicativas, para ello surge la propuesta de apoyarse en la teoría combinada de Lucke (1977): “Proporcionar instrucciones de relajación durante quince minutos aproximadamente, asegurándose de que el sujeto consiga un nivel adecuado” (p. 439). Semanalmente los docentes realizaban ejercicios de relajación con música o con instrucciones y orientaciones de concentración y de manejo de la respiración, lo que permitió abrir espacios para la meditación y la concentración.

En el marco de este planeta, se realizaron visitas pedagógicas al Centro Histórico de Bogotá en donde los estudiantes indagaron con sus familiares acerca de la historia de Jorge Eliécer Gaitán, que en además sirvió de pretexto para narrar y escribir sus historias de vida, lo que permitió conocer hechos trascendentales de cada una de las familias, que lograron impactar sus sentimientos, y posibilitaron una comprensión un poco más cercana a entender su especial condición.

En complemento con esta estrategia, a los estudiantes se les asignaron temas de exposición relacionados con las “tribus urbanas” o cualquier otro tema de interés por ellos seleccionados. Para la exposición cada uno debía llevar una cartelera o cualquier presentación que le permitiera tener continuidad y seguridad en la exposición. Antes de iniciar la presentación del tema, el estudiante debía realizar algún ejercicio de relajación o de concentración aprendido, para estar más tranquilo al momento de su exposición. Debía hablar fuerte, pronunciar bien y hablar despacio. Todos realizaban el ejercicio de relajación o concentración. Al momento de iniciar la exposición leían únicamente lo que decía la cartelera o la diapositiva, sin ampliar la información. Con preguntas orientadoras por parte del docente, cada uno de los estudiantes iba explicando el tema y se invitaba a los compañeros a realizar preguntas. El estudiante expositor debía narrar al final lo que había sentido durante la exposición, y en su mayoría expresaban haber sentido angustia y temor por las preguntas.

Como otra de las actividades del planeta de la expresión oral, se invitó a los estudiantes a narrar la historia de sus vidas, teniendo en cuenta algún hecho importante que hubiese sucedido durante el año de su nacimiento. Hecho que debían contar en forma secuencial y organizada haciendo énfasis en su vida, en aspectos familiares y proyectos a corto, mediano y largo plazo a nivel académico, deportivo, laboral y familiar. Para esta narración oral, era importante haberla escrito y consultado con la familia. En este nivel se evidenció

mayor tranquilidad y mayor seguridad por parte de los estudiantes, quienes se tomaron más tiempo de lo previsto y no necesitaron de apoyos para recordar algún evento o situación. Adicional a ello, las preguntas realizadas por los docentes no generaron angustia o temor.

Sin lugar a dudas, las exposiciones de temas académicos continúan siendo un reto para trabajar la expresión oral con los estudiantes del colegio, puesto que se limitan a leer lo que prepararon sin comprender su contenido. Cabe destacar que se observa un gran respeto de los estudiantes a la hora de escuchar a sus compañeros y ante la posibilidad de equivocarse o ante la dificultad para leer o expresar el contenido, todos son pacientes y no hay ninguna expresión de burla o de desaprobación.

De igual forma, en las izadas de bandera y en otros espacios institucionales se observa mayor participación e intervención de los estudiantes, así como un mayor liderazgo en cuestionar procesos académicos o en liderar propuestas para la gestión escolar.

### *Planeta de la lectura*

El año 2015 era el momento de emprender una nueva aventura, a la que se une Carmen Sofía Pérez, rectora del colegio, con el deseo de aportar y apoyar estas iniciativas desde la gestión escolar y académica aportando para el logro de un trabajo efectivo y pertinente desde la visión de escuela trascendiendo el proyecto a toda la institución.

En este planeta tuvimos vientos de aprendizaje, a través de la lectura y posterior escritura y narración de historia con el uso del programa Libro al viento<sup>4</sup>. Después de la presentación de los libros, los estudiantes seleccionaban cuál llevaban a su casa para la lectura en familia. La elaboración de un resumen y la narración frente a sus compañeros fueron el pretexto para mejorar el lenguaje escrito y el lenguaje oral en este interesante planeta.

La rotación semanal de los libros permitió la lectura promedio de 15 libros por estudiante durante el año escolar, gran logro a propósito de las dificultades de lectura que hasta este momento existían.

---

4 Programa de fomento a la lectura, creado en 2004 por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

### ***Primera transmisión a la tierra (Sueña y vuela con tu imaginación)***

Después de tres años este grupo de viajeros recopila sus experiencias de viaje en un libro de cuentos denominado “Sueña y vuela con tu imaginación”<sup>5</sup> que es el resultado del trabajo realizado desde el inicio del proyecto con los estudiantes y en el que se recogen sus experiencias, sus historias de vida, etcétera.

A pesar de las dificultades de redacción, coherencia y ortografía, este libro se constituyó en un espacio real de expresión de los estudiantes de la institución, el cual fue reconocido y seleccionado como ganador en el Proyecto Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el marco de la convocatoria Maestros Empoderados 2015.

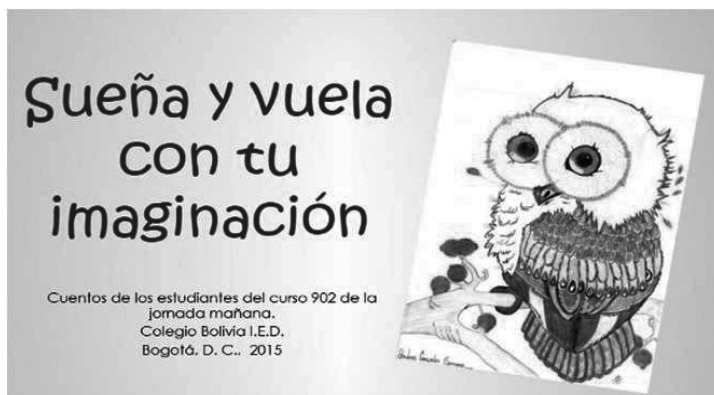
Una muestra del alcance en los estudiantes lo explica el estudiante Castilla (2015) en su introducción al libro:

Este libro surge de los bellos años que llevamos juntos en el Colegio Bolivia donde nos contamos cosas increíbles de nuestras vidas. De nuestras experiencias victorias y derrotas, donde queremos contarles grandes anécdotas que nos han sucedido en nuestra vida real e imaginativa, gracias a esto hemos tenido hermosas experiencias donde también queremos incitar a los demás estudiantes de distintas instituciones y recursos a que se unan a nosotros y usen ese bello don que nos da Dios, unos de escribir otros de dibujar y otros de imaginar, cada uno de mis compañeros tiene un pequeño don donde los pudimos unir y formar este bello proyecto, uno de nuestros grandes dichos fue “si podemos, somos capaces” nada es difícil en la vida si ni lo proponemos sé que venceremos, en nuestra mente podemos cambiar totalmente la realidad y convertirla en un mundo lleno de fantasía imaginación y alegría, *Sueña y vuela con tu imaginación* es un libro abundante de increíbles historias que cuenta experiencias, victorias, derrotas, alegrías, tristezas, y anécdotas. De cada uno de nosotros, y queremos compartirlas con ustedes los lectores porque nuestra mente convirtió cada una de nuestras historias en algo lleno de fantasía y agradable para leer y para que se den cuenta de lo que podemos hacer cuando nos proponemos un objetivo (p. 3).

---

5 Libro publicado en: [https://issuu.com/colegioboliviaied/docs/libro\\_sue\\_a\\_y\\_vuela\\_con\\_tu\\_imagina](https://issuu.com/colegioboliviaied/docs/libro_sue_a_y_vuela_con_tu_imagina)

**Foto 1.** Portada libro *Sueña y vuela con tu imaginación*.



**Fuente:** archivo docente Joan Manuel Pérez.

### *Planeta de las imágenes*

Un nuevo grupo de estudiantes con un nivel de discapacidad mayor que no pudieron acceder al código lecto escrito, son los beneficiados de un nuevo viaje al planeta de las imágenes. Vigotsky (1989), señala que la diferencia entre el “lenguaje hablado y el lenguaje escrito es que este último se basa en una instrucción artificial” (p. 159), lo que nos permitió asumir otros métodos de escritura no textual con este grupo.

Con esta base conceptual se crearon figuras en tercera dimensión, las cuales representaban los relatos de los estudiantes, elaborando así, un libro Pop up.

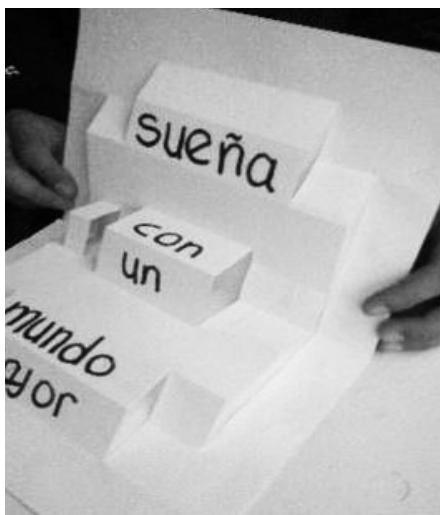
El conocimiento básico en el uso de papel reciclado acompañado de algunos tutoriales de Youtube, permitió a los estudiantes crear imágenes en tercera dimensión y abordar el tema de la convivencia, el cual estuvo acompañado de sus experiencias de maltrato y de discriminación. Lo anterior dio como resultado un libro por estudiante titulado *Sueña con un mundo mejor*<sup>6</sup>. Para la encuadernación de los libros se contó con el apoyo del SENA, quedando así elaborados quince libros Pop up, en los que se expresaron los ideales y sueños de cada uno de ellos que, por su condición no habían podido ser plasmados en un documento que lograra trascender sus expectativas.

---

6 Algunas fotos recopilando el trabajo de los estudiantes se encuentran en [https://issuu.com/colegioboliviaied/docs/libro\\_pop\\_up.docx](https://issuu.com/colegioboliviaied/docs/libro_pop_up.docx)

Este proyecto fue reconocido en el Foro Distrital 2016 donde se presentó la metodología utilizada y nuestros estudiantes fueron escuchados por otros colegios, demostrando así que la inclusión escolar de esta población sí es posible.

**Foto 2.** Actividad para el libro *Sueña y vuela con tu imaginación*.



Fuente: archivo docente Joan Manuel Pérez.

### ***Planeta tierra***

Finalmente, en 2017 los estudiantes creadores de *Sueña con un mundo mejor* se graduaron y las experiencias vividas con ellos han fortalecido los métodos de enseñanza distintos a los tradicionales, por lo que es el momento de regresar a casa. En consecuencia, los nuevos compañeros de viaje son los estudiantes de grado 9°, con quienes debimos aterrizar en la tierra y encontrar en la ciudad un ambiente de aprendizaje.

Viajar por el espacio es más fácil y divertido que visitar la ciudad. Sin embargo, se encontraron dificultades con el temor que produce en los padres de familia la exploración de la ciudad por motivos como la inseguridad, el desconocimiento de los estudiantes en el uso del transporte público, la falta de recursos monetarios o de tiempo de dedicación a los hijos, el abandono familiar o la sobreprotección que sufren y el miedo al rechazo social por su condición. Venciendo estos temores a través de los viajes previos por el planeta del autocuidado y la autoestima, recorriendo el planeta de la expresión oral, el planeta de la lectura y el planeta de las imágenes, impactados también

por el planeta de las TIC, decidieron viajar por el planeta tierra, en una ruta que los condujera a escenarios educativos, culturales, científicos y deportivos, para fortalecer su aprendizaje y su formación ciudadana.

Se aprovecharon las expediciones pedagógicas apoyadas por la Secretaría de Educación del Distrito, las desarrolladas por el Instituto Distrital de Recreación y Turismo, las patrocinadas por el proyecto Amigos del turismo y las que se deriven del Proyecto Ondas de Colciencias, así como las lideradas por el colegio, para lograr que la escuela impactara la ciudad, dándole oportunidad a los estudiantes de compartir lo aprendido en ambientes de inclusión social.

Estas salidas han sido la base para lograr reconocer la ciudad como un ambiente de aprendizaje que potencialice habilidades comunicativas, permita la construcción de ciudadanía y sirva de inspirador de historias, cuentos y relatos escritos por los estudiantes a partir de esta provechosa experiencia.

La visita al Museo Nacional fue una experiencia educativa, formativa y enriquecedora que fortaleció el conocimiento y la identificación de la ciudad por parte de los estudiantes con el fin de hacerlos más responsables de su papel en el cuidado y protección de la misma. La metodología que se desarrolló con los estudiantes en cuanto a las expediciones pedagógicas contempló tres pasos importantes:

El primer paso, previo a la visita, es la indagación sobre el sitio a visitar, la pueden realizar por Internet, en consulta a familiares o a otros docentes de la institución. En esta etapa, los estudiantes se distribuyen roles para tomar registro fotográfico, en vídeo, toma de apuntes, registro de asistencia, importancia del sitio visitado, duración de la visita, normas que evidencian, enseñanzas del sitio visitado, comportamiento de los estudiantes, dificultades encontradas y conclusiones. Igualmente, deciden quiénes serán los expositores del tema, los que realizarán el texto colectivo y la fecha en que deberán socializar lo aprendido, utilizando las TIC y otros recursos didácticos.

El segundo, ocurre durante la visita. Tiene que ver con el cumplimiento de sus roles y el aprovechamiento al máximo del escenario. En el lugar visitado, se les invita a preguntar, a interactuar con otros estudiantes o visitantes y verificar que tengan toda la información necesaria para el tercer momento.

El tercer y último momento, es la consolidación de la visita en el aula. Es en el salón de clase donde debe realizar un trabajo en equipo que permita ser socializado en otros cursos o a sus familiares, con el apoyo de los docentes. En esta fase se busca fortalecer no solo la identidad con la ciudad, sino la ciudadanía y las habilidades comunicativas.

### ***Bitácora del capitán***

La experiencia educativa ha generado aprendizajes en los docentes y directivos docentes integrantes de este proyecto; es por esto que es importante resaltar que a partir de esta estrategia, el aprovechamiento de las TIC como herramienta de aprendizaje se ha incrementado en el colegio, en especial por parte de los estudiantes. Las TIC facilitan procesos y habilidades en ellos, los motiva a seguir navegando por el mundo del conocimiento y del saber.

Adicionalmente, el cuidado personal ha afectado positivamente su autoimagen y en consecuencia su autoestima.

El conocer sus verdaderas historias de vida influyó en su reconocimiento y desembocó en el mejoramiento de su autoestima.

Los estudiantes han aceptado más su condición y su aspecto físico, puesto que cuando se ven en Internet, en sus publicaciones o en premios y concursos, comprenden que su discapacidad es una barrera que se puede superar y que la sociedad sí tiene un espacio para ellos.

La transversalización de todas las áreas del conocimiento involucró a docentes que han aportado desde su quehacer a las necesidades de los estudiantes de forma integral. En esta labor se contó, además, con la cooperación de las familias y de entes gubernamentales y particulares.

El desarrollo de sus habilidades comunicativas ha mejorado y se evidencia en la producción académica, en la participación de eventos y concursos, en la expectativa y proyectos de vida que se plantean y en la participación permanente y activa en las actividades institucionales.

Este proyecto le apostó a involucrar los sentimientos en los procesos memorísticos de los estudiantes y ellos recordaron mejor las clases donde se involucraron sus sentimientos, a las clases en las que solo se potenció el saber.



Las prácticas pedagógicas adaptadas y transformadas se hicieron más interesantes para el estudiante, cuando se abordaban temas relacionados con sus realidades familiares, realidades sociales e históricas.

El proyecto pedagógico desarrollado ha estado acompañado en este último tramo de sistematización de la experiencia por el IDEP y es muy importante resaltar su aporte y ayuda en el logro de su divulgación, cuyo objetivo es que los docentes nos intereseamos por estos estudiantes y encaminemos todos nuestros conocimientos pedagógicos y nuestra investigación en el proyecto mundial de la inclusión.

Gracias a nuestros estudiantes por enseñarnos que el amor a la vida es el camino real de la felicidad.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Ángel, N. (2014). Concurso Leer y escribir 2014-2015. “La paz se habla, se lee, se escribe, se firma. Somos generación de paz”, cuento *Los súper amigos*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, SED. Recuperado de <http://www.redacademica.edu.co/es/concurso-leer-y-escribir/item/1543-cartilla-cuentos-2015.html>
- Castilla, S. (2015). *Sueña y vuela con tu imaginación*, Colegio Bolivia IED. Recuperado de [https://issuu.com/colegioboliviaied/docs/libro\\_sue\\_a\\_y\\_vuela\\_con\\_tu\\_imagina](https://issuu.com/colegioboliviaied/docs/libro_sue_a_y_vuela_con_tu_imagina)
- Lucke, H. (1977). Tratamiento de los trastornos de la fluidez del lenguaje mediante un procedimiento combinado de varias técnicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9(3), 439. Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=80590306>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). “Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691\\_archivo\\_5.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf)
- Vigotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



# “Che y una casita de soluciones para la sana convivencia y el apoyo mutuo”

ANA MILENA PINZÓN SUÁREZ<sup>1</sup>

## Resumen

El presente artículo da cuenta del proceso de sistematización de la experiencia “Che y una casita de soluciones para la sana convivencia y el apoyo mutuo”, que se trabaja desde el año 2011 en el Colegio Sotavento, localidad Ciudad Bolívar. Este se origina como respuesta a una necesidad de relacionarse mejor entre pares, debido a los problemas de convivencia que se presentaban: discusiones de estudiantes que iban desde insultos hasta agresiones, bajo nivel de tolerancia con los otros, incapacidad para reconocer la falta, controlar las emociones de forma adecuada o pedir disculpas.

**Palabras clave:** convivencia, resolución de conflictos, emociones y estrategias didácticas.

## Introducción

El objetivo principal del proyecto “Che y una casita de soluciones para la sana convivencia y el apoyo mutuo” es potencializar la cultura de paz del aula de clase, a partir de diversas estrategias como la casita de soluciones, el botiquín emocional, la promoción de la resiliencia, los muñecos viajeros, entre otros, con el fin de favorecer el buen vivir y compartir de todos los estudiantes.

Por esta misma vía, sus objetivos específicos son: 1) Propender por el desarrollo de las capacidades ciudadanas en deberes y respeto por los derechos de los demás, ya que a través de la solución de conflictos pretende que

---

1 Docente del Colegio Sotavento, Ciudad Bolívar. Correo electrónico: anamileps@gmail.com

se logre la integración de los estudiantes y procesos convivenciales que favorezcan el entorno escolar. 2) Promover la participación de los estudiantes al tener en cuenta sus intereses e ideas para vivir en paz. 3) Generar un espacio de bienestar a partir del encuentro con el libro y un vínculo directo con la literatura, también, el reconocimiento de lecturas que promuevan escenarios de paz. 4) Desarrollar prácticas de autogestión que permitan continuar con la generación de ambientes de convivencia. 5) Favorecer la resiliencia y la inteligencia emocional a partir de hábitos saludables que las promuevan.

Estos objetivos son distintos a los de la sistematización, dado que en esta se busca principalmente contar lo que sucedió en la experiencia didáctica a través del tiempo para reconocer los saberes de la práctica pedagógica.

Este proyecto nace en 2011 en la jornada de la tarde, con el curso que en ese entonces era primero (102). Un grupo donde la mayor parte de los estudiantes vivían solo con su mamá, estaban al cuidado de terceros y en algunas familias, se presentaban alertas en salud mental como maltrato infantil, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras.

El nivel educativo de las familias era mínimo, solo llegaba a primaria, muy pocos padres habían terminado la secundaria y un grupo pequeño había alcanzado el nivel técnico. Sus ingresos económicos correspondían en promedio general a un salario mínimo y pertenecían a estrato 1 y 2. Ahora bien, la idea es sistematizar desde el año 2012 evidencias de la didáctica escritas desde este año y para efectos del presente artículo concentraremos en la sistematización a profundidad hasta el 2017, considerando el tiempo que se toma sistematizar este periodo.

En 2012, para desarrollar el proyecto se buscó la promoción de convivencia y cultura de paz en cada clase, iniciando con un saludo que fortaleciera la relación con el otro y a la vez ser conscientes de sus sentires. Este fue:

Yo soy yo, tú eres tú, somos iguales, que tengas un feliz día lleno de alegría, que te vaya bien, que encuentres soluciones, que tu familia te quiera y tú también. Que seas positivo como el sombrero amarillo, neutral como el sombrero blanco, que seas creativo como el sombrero verde, que seas emocional como el sombrero rojo, que seas líder como el sombrero azul, que seas negativo como el sombrero negro para que sepas que debes cambiar para ser mejor persona.

## Los presidentes y reyes en el aula

En ese orden de ideas, los estudiantes desarrollaron unos roles y cargos durante la clase. En un intento por promover la democratización en el aula, desde 2012 se optó por la elección de presidentes y reyes indígenas (niño y niña en ambos casos), quienes se encargaron de mediar los conflictos que se presentan en una clase y de propiciar que los estudiantes se organizaran de manera autónoma, evitando el desorden al momento que la docente se ausente del aula. Estos cargos eran asumidos por una semana para que otros estudiantes pudieran participar la actividad.

Por último, es a los reyes indígenas a quienes se les pedía permiso para ir al baño, aspectos que fomentaron la autonomía, la autorregulación y la regulación entre pares. Con base en ello, los niños y las niñas crearon una narración de su vida escolar y familiar, primero, relacionada con la experiencia de ser reyes o presidentes y también en la forma de integrar esto con los muñecos y cuadernos viajeros, sus creaciones literarias; así como el hecho de solucionar un conflicto. Fenómeno que les permitió reconocerse como actores de su propia historia de la cual son protagonistas y creadores. Ahora bien, cuando se narran a sí mismos y a los otros, están jugando a crear, considerando también como la creación en esta etapa de su vida, es lo más serio e importante para ellos.

Cuando los estudiantes asumen estas funciones, la mayoría de veces cumplen con verdadero sentido de pertenencia con las responsabilidades asignadas. Cabe señalar que cuando los estudiantes llevan un tiempo ejerciendo estos roles, por ejemplo dos años, su actitud es más seria, responsable y autónoma en comparación con los estudiantes nuevos que no conocen la dinámica. Con respecto a esta estrategia las y los estudiantes opinan:

Y también cuando yo era presidente podía ir al baño y la profe me daba permiso y yo también; cuando había un conflicto teníamos que arreglarlo y los problemas los teníamos que resolver en la casita de soluciones y allá teníamos muchos juegos cuando queríamos jugar con ellos (Tania, 9 años, 14 de agosto).

Y me gustó también lo de los reyes indígenas y presidentes, los reyes daban permiso para ir al baño y los reyes les contaban los conflictos a la profe y todos juntos solucionaban los conflictos con abrazos y amor (Pedrito, 9 años, agosto 14).

Yo a veces me siento contenta porque me gusta ser reina o presidenta para solucionar los conflictos (Sara, 9 años, 16 de agosto).

Y también me gustaba ser rey o presidente del salón porque uno en la casita solucionaba los conflictos del salón (Daniel, 9 años, 14 de agosto).

Es importante recordar que la elección de reyes indígenas tuvo su origen en una iniciativa de un estudiante llamado Mario Ospina en el año 2011. En uno de los diarios de campo que se realizaba en cada clase, con el fin de no cometer los mismos errores y repetir los aciertos, quedó consignado el momento en que el estudiante dice: —profe, ¿por qué no nos traes una corona? En cuanto a la idea de los presidentes, esta surgió de una serie de entrevistas realizadas a los estudiantes cuando se les preguntó en 2011 ¿qué harían si fueran presidentes de Colombia? La idea que subyace es que los presidentes de este país también pueden salir de un colegio público y no solo de una institución privada.

En esta estrategia se fomenta la contención por pares cuando sucede un conflicto, y se usan unos pasos para buscar soluciones desde 2014. Estos pasos nacen para dar un orden a la resolución de un conflicto y por iniciativa de los cursos 3° y 4° en varias clases de Ciencias Sociales. La experiencia en la resolución del problema mostraba unas falencias en la manera de resolverlo y a veces el mismo conflicto tampoco se resolvía. Los pasos son:

1. **Respirar profundo:** la apropiación de una respuesta fisiológica. Cuando nos alteramos como resultado de una emoción negativa, necesitamos generar un estado de calma y esto se logra cuando se respira profundo.
2. **Pensar positivo:** para resolver un conflicto se debe tener plena confianza en que existe una solución. Pensar positivo aporta un “estado de bienestar” que permite en estados de desolación auto regularse. También en psicología se usa el término “desdramatizar la situación vivida”, aspecto que es posible alcanzar cuando a pesar de lo sucedido, experimentamos una sensación de optimismo.
3. **Buscar ayuda:** implica que algo no está bien en nuestro comportamiento y sobre lo cual no tenemos control; por lo tanto, necesitamos del apoyo del otro.
4. **Establecer alternativas u opciones:** delimitar cambios posibles que permiten visualizar el evento, situación o problema desde otra óptica.

5. **Actuar:** permite llevar a cabo las opciones elegidas para la resolución o el cambio de la situación; pues de nada sirve saber lo que se tiene que hacer si se omite o simplemente no pasa nada.
6. **Evaluar:** nos permite hacer un seguimiento de la situación inicial; considerar si fue pertinente el paso dado o las alternativas elegidas. De ese modo, hacemos una lectura del hecho y podemos mediar entre los logros y el tipo de ventajas o desventajas alcanzadas como resultado de la experiencia.
7. **Amar:** el estudiante que propuso este paso decía que sin amor no se puede realizar ninguno de los pasos anteriores, pues con odio quien desea resolver una situación de conflicto, no lo consigue.

En los casos de conflicto entre pares o de una situación problema de manera individual, es el rey con la reina indígena y presidente o presidenta quienes son llamados a mediar usando los anteriores pasos para resolver el conflicto. Se elige de ambos géneros para que exista igualdad sin abrir paso a un tipo de discriminación. La idea es que se proyecten a pensar en grande y a que su orientación vocacional también se vea reflejada en forma de juego.

Ahora bien, en el marco de esta estrategia de elección de presidentes existe un ejercicio de democracia: si un estudiante que es elegido por el pueblo, en este caso los compañeros del curso no cumplen su rol adecuadamente debe renunciar de manera determinante. Esto para el caso de los presidentes. Por el contrario, los reyes indígenas son elegidos de forma monárquica; es decir, cada rey y reina escoge al sucesor. A veces los elegidos son los amigos de cada uno y esto en ocasiones genera un poco de malestar, aunque también tienen en cuenta si su comportamiento es acorde para cumplir el cargo.

## Los muñecos viajeros y la vida

Otra parte importante en la promoción de la convivencia son los muñecos viajeros; los cuales, a partir de fotografías, cuentan lo que sucede en los lugares que visitan, como se muestran las desigualdades y las problemáticas en distintos espacios del mundo. Hay imágenes de América, Asia, África y Europa<sup>2</sup>.

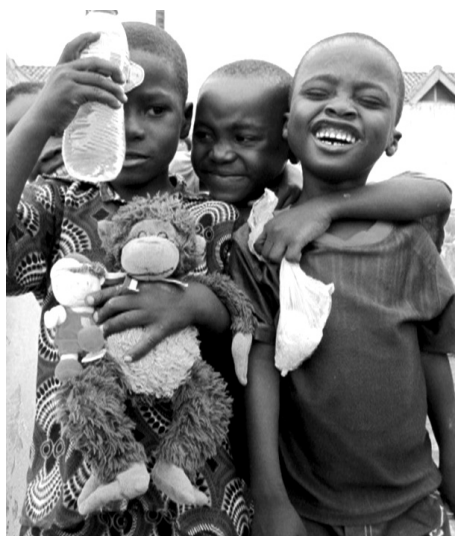
---

2 Ver <http://en.calameo.com/read/00436365309387cd8abfc>

Los muñecos viajeros surgen de la necesidad de entablar otras dinámicas en el aula y de que las mismas fueran aceptadas por los estudiantes. En principio el personaje creado se llamó “Che”, y era un muñeco de felpa cuyo nombre significa amigo en Argentina. Simbólicamente él nació allá, pero se quedó a vivir en Colombia por ser un país maravilloso. Este muñeco fue bien recibido, ya que al caracterizarlo y otorgarle voz propia era más fácil identificarlo como una figura distinta a la docente, quien podía llegar a ser aburrida, mientras que en Che, los niños encontraban un aliado, un amigo y un personaje divertido. “Che” nace en 2011 en la clase de Ética como estrategia didáctica para que los niños y niñas tuvieran mayor atención, también para propender por los valores y el amor por la lectura y la escritura.

Che empezó a ir a las casas de los estudiantes en 2011 y la condición para que lo pudieran llevar era que él no podía ver en la televisión novelas, sino historias de animales como él; es decir, un chimpancé; también llevaban un libro para que se leyera tres veces al día y posteriormente un cuaderno viajero para escribir lo que sucedía en el hogar. Con las fotografías de Che y sus amigos se empieza a dar lectura de una realidad diferente y se vuelve una excusa para desarrollar una clase. Por ejemplo, una niña al ver una fotografía de Che en África dijo: —Profe, ¿por qué no hacemos una colecta para los niños de África?

**Foto 1.** De Che en África Angkort Wat, 2012.



**Fuente:** Archivo proyecto.



Ahora bien, el que los niños llevaran a Che a la casa para leerle, era una especie de pacto entre los niños y la docente para no ver televisión. Esto constituía una crítica a las novelas y a ese instrumento mediático que en algunas ocasiones se convierte en la única compañía de los niños y las niñas. La experiencia con los muñecos viajeros que continúa hasta 2017 y su impacto en la vivencia de los niños y niñas, se puede evidenciar en los siguientes relatos:

Yo cuando era niña me sentía muy chévere porque podía solucionar los problemas y dejar ir a las niñas al baño. Cuando me llevaba al muñeco, podía dormir con el muñeco, me tomaba fotos en mi celular y jugaba con mi mamá, hermanito y primo. Todos jugábamos con el muñeco (María, 9 años, 14 de agosto).

Con los muñecos viajeros me sentía chévere porque uno jugaba con ellos y practicaba sus voces (Juan Camilo, 9 años, 16 de agosto).

Los primos en 1° y 2° teníamos peluches, nos llevamos los peluches a la casa, les leíamos, jugábamos y tenemos un botiquín emocional y sombreros de actitud (Nicolás, 9 años, 14 de agosto).

Bueno, te voy a contar de los muñecos que viajan, unos se llaman: Che, Pitágoras, Ícaro, Pola y Kumeyku (Andrés, 9 años, 14 de agosto).

Y los muñecos viajeros son: Pitágoras, León y Chavo; cuando vi la casita de soluciones me emocionó mucho y entré y me gustó mucho (Esteban, 9 años, 16 de agosto).

Los muñecos viajeros en el 2016, Che y Pola, fueron materializados en dos disfraces que se ponen dos estudiantes de cuarto. A partir de ellos se promueve la convivencia en algunos descansos por medio de abrazos y frases de paz. También se ha logrado que estos muñecos sean conocidos en foros distritales, por ejemplo, Che en el año 2016<sup>3</sup>.

## Dibujo sobre el mapa de Colombia y el mundo (2013)

Como parte de la estrategia pedagógica y didáctica se realizó un mapa de Colombia y un mapa del mundo en el techo del salón. Los estudiantes ayudaron a pintarlos, en el mapa de Colombia se colocaron fotografías de Che y sus ches viajando, incluso una fotografía de una estudiante llamada Zharick, quien se llevó a Che y María José a Villavicencio en compañía de toda su familia<sup>4</sup>.

---

3 Ver [https://www.youtube.com/watch?v=\\_gZSUcYS5YA](https://www.youtube.com/watch?v=_gZSUcYS5YA)

4 Ver segundo video pintando el mundo en <http://lecescrobio.webnode.com/lecescrobideantes/>

En el mapa de Colombia se ubicaron con puntos de diferentes colores, las explotaciones de oro, plata, sal y otros productos químicos que están alterando el funcionamiento de los ecosistemas en los diferentes departamentos. Así mismo, se indicó cómo mueren algunos de los animales en los entornos naturales donde se encuentra el desarrollo de la minería. En la siguiente fotografía se evidencian de forma más cercana estas señales.

**Foto 2.** Jerson pintando el mundo, tomada por un estudiante.



**Fuente:** archivo proyecto.

Con el mapa del mundo los estudiantes reconocieron lugares que les gustaría visitar, así como idiomas que les llamaban la atención. Permitted conocer cuáles son las características de algunas de las poblaciones del mundo y comparar cómo es Colombia con su población, así como las diferentes costumbres y culturas. También identificaron qué países son más extensos y en qué espacios geográficos hay guerra en este momento. Detectaron algunos países en donde existe una maravilla del mundo. Por ejemplo, Machu Picchu en Perú. Incluso un estudiante llegó un día a una conclusión luego de observar en el techo el mapa de continentes como América y África. Dijo: —Mira, profe. Antes estaban unidos porque tienen la misma forma que los separa. Fue un ejercicio artístico extracurricular que permitió que algunas familias se integraran por medio de la pintura.

El mapa también permitió ubicar lugares en donde nacieron algunos escritores célebres, así como para el trabajo conjunto con las maletas viajeras del museo del oro, ya que según la comunidad indígena que representaba cada una de dichas maletas, aún hoy resulta posible ubicar el lugar que cada población habitó. Ejemplo: los tairona en Santa Marta y la cultura de

los huitotos en Amazonas. Además, cuando un personaje especial visitaba el aula, escribía en el techo su nombre, justo en el lugar donde había nacido. Por ejemplo: Celso Román lo escribió en Cundinamarca.

## Creaciones de la profe, los estudiantes y sus familias

En la didáctica existe también un fomento en la lectura, escritura y oralidad desde 2012; que a la vez lleva inmersa una segunda intención y es realizar prácticas de resiliencia. La lectura se desarrolla partir de libros de álbum donde ellos son los protagonistas. Esto por medio de fotografías que describen lo que hacen en una escena del colegio, ver <http://en.calameo.com/read/003748913b836605820a9>

En el libro álbum de Che y sus Ches, se narra cómo los niños y niñas de 102 viven diferentes momentos que acontecen en las clases y las salidas pedagógicas. Por ejemplo, aparece la narración que hace Che de cómo los niños aprenden a montar bicicleta con una que llevó un estudiante. A partir de esta experiencia Che expresaba que el trabajo en equipo es mejor que el trabajo individual. Otras narraciones se dan por la celebración de una fecha especial como el día de los niños o la salida a elevar cometas. Así los niños empezaron a leer estos libros, se los podían llevar a casa y esto permitía que la familia viera a su hijo en un libro. Che describía y narraba los talentos y cualidades individuales de cada estudiante.

**Foto 3.** Niños en bicicleta.



Fuente: archivo proyecto.

Del mismo modo, leen libros con fotografías de los lugares que los muñecos han visitado<sup>5</sup>. De forma complementaria, los estudiantes tienen un espacio de lectura en varios momentos: en el salón de clase de manera individual, leyendo a sus compañeros, mostrando sus escritos a sus pares para hacer lectura compartida y también cuando llevan libros a su casa para leer en familia.

La promoción de escritura se ve reflejada cuando ellos además de hacer parte de los cuadernos viajeros, crean sus propios cuentos o historias<sup>6</sup>. De los libros descritos anteriormente, una estudiante llamada Zharick que fue a Villavicencio con Che y María José, una vez regresó de su viaje, tomó el hombro de la docente y dijo: “Profe, ahora tú y yo vamos a escribir Che y sus ches en Villavicencio”. Al final, esta estudiante realizó un libro con fotos y con frases cortas<sup>7</sup>.

En la actualidad se encuentra viviendo en este lugar con toda su familia. A la vez poemas a partir de un manual de escritura<sup>8</sup>. En este libro de relatos de vida se describen los pasos para un relato y además se cuenta como una muñeca afro cómo María José describe las diferencias del proceso educativo de lugares como España y como este se compara con el nuestro a pesar de ser tan diferentes. A continuación, algunos fragmentos de los escritos hechos por los estudiantes:

En el mundo de dulce no existe el miedo ni la guerra, existe la paz y la armonía, en el mundo de dulce no existen los días grises todos son soleados y felices, en el mundo de dulce no existen las lágrimas, solo existen las sonrisas (fragmento de *El mundo de dulce*, escrito por Marcela, 9 años).

Un estudiante que realiza un ejercicio de lectura y escritura constante es más dado a ser solidario, a compartir con los demás y a tener un estado de calma y asertividad. Además, al escribir libros y socializarlos con sus compañeros tienen un reconocimiento especial que ayuda a elevar su autoestima.

---

5 Ver <http://en.calameo.com/read/004363653b19ebcf0f443>

6 Ver <http://unidadmilena.jimdo.com/creaciones-literarias-de-los-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as/>

7 Ver <http://en.calameo.com/read/0043636537c63552e8561>.

8 Ver <http://unidadmilena.jimdo.com/>

## Un viaje con la imagen y la palabra

En este apartado se hará una descripción de los cuadernos viajeros en la voz de algunos estudiantes, esto contestaron en una entrevista realizada en 2012, sobre el cuento Viajero:

Diana: me podrían contar hablando de las familias, ¿cómo es lo del cuaderno viajero?

Niños: ¿el cuaderno viajero? Uno tiene que escribir algo como honestidad y todos los valores que practicamos acá en el colegio.

Niños: y ponen unas fotos ahí de nosotros, y las otras niñas tienen que escribir lo que está ahí en las fotos, inventarse una historia con la foto.

Diana: ¿una foto de qué?

Niños: la profe pone una foto ahí en el cuaderno y entonces uno tiene que escribir una historia.

## Palabras viajando a manera de cuento

Estos escritos, en su mayoría narraciones, fueron creados en 2012 con el objeto de generar un vínculo entre la familia y la escuela, aunque posteriormente permitieron ofrecer una lectura de las particularidades en la esfera familiar. Ejemplo de ello, los valores y prácticas al interior de la familia, así como la constitución de sus roles y modos de relación.

El cuento viajero consiste en pegar en las hojas del cuaderno varias fotografías que muestran lo que sucede en la escuela, al tiempo que incluye espacios en blanco para que las familias narren a partir de la foto y de su imaginación la consecución de una historia que comienza así: “Habían pasado doce lunas y catorce noches cuando la princesa Daisy se acordó que”. A partir de este primer momento del relato, se manifiesta que algunas familias son más creativas que otras; sin embargo, esto no evita que prime el interés por continuar la narración. Algunos fragmentos de este cuento se observan a continuación:

Habían pasado 12 lunas y 20 soles cuando la princesa Deisy se acordó que tenía una cita con los príncipes y princesas del reino para ir a jugar en la casa del árbol que hay en la mitad del bosque, {en donde} estaban jugando, saltando, corriendo (familia Triviño Forero, 4 de abril 2012).

Y todos habían ingeniado un plan, unos decían: vamos hacer olvidar a la princesa Deisy todo lo malo, por medio de cuentos, chistes y canciones que la hicieran sentir muy bien, en su reino donde todos la querían y la estimaban demasiado. Porque antes de lo acontecido era muy divertida (familia Garzón, 23 de abril 2012).

Uno de esos príncipes llamado Harvyn decidió ir más lejos aún, llamó a su fiel amigo Jeison y le contó su plan para ayudar a la princesa; cabalgaron por siete días y sus noches hasta la montaña del Sulce sabor donde según cuenta la leyenda de su reino que se encontraban los caramelos “Del despertar de la alegría”. Tan poderosos que al ser compartidos mostraban la sinceridad y felicidad de los demás corazones. Aquel era un premio maravilloso, pero todo premio debe ganarse. {Entonces} los valientes príncipes contestaron acertijos, tuvieron pruebas exigentes, pero nunca se rindieron hasta que lograron su objetivo. Entonces sin vacilar llevaron los dulces al reino de la princesa Deisy con la esperanza de que esta fuera la solución a su problema (familia Flórez Arciniegas, 25 de mayo 2012).

Al día siguiente, al salir al parque a jugar con todos los amiguitos nos encontramos con un príncipe muy caballeroso que anda narrando historias en el parque, él contaba la historia de la tierra, los árboles y los animales. Al leer nos contaba cómo sufría la tierra al no ser cuidada, nos decía que la señora tierra deseaba que la cuidaran reciclando, amándola y respetándola (familia Guzmán Rey, 6 de junio 2012).

Esa era la mejor forma de demostrar que todos juntos conformarían un gran equipo, un castillo lleno de ilusiones, ideas y opiniones donde nadie hace daño, ni lastima sus formas de pensar o actuar; son príncipes capaces de salir adelante conquistando sueños y logrando metas (familia Páez, 12 de julio 2012).

Y mis hermanos están siempre en el jardín, yo estoy en el reino 202 quisiera que todos los niños del mundo estuvieran ahí, quiero mucho al reino 202 y a la profe. Mi vida es ser ordenada y juiciosa irme para Londres, un lugar muy bonito, limpio y ordenado, por eso me quiero ir para allá (familia Usgame Franco, 17 de agosto de 2012).

Cuando la reina se dio cuenta de tan bonito gesto, olvidó todos sus tristes recuerdos y dio la orden a todos sus indígenas: “A divertirse, a aprender más y las reglas cambiaron, la reina Zharick y el rey Santiago organizaron un viaje por lugares que no conocían, y a la distancia vieron un gran cuadro con círculos y escaleras, les causó mucha admiración y se acercaron muy lentamente a aquel lugar. ¡Oh! ¡Pero qué sorpresa! Allí había muchos libros con dibujos, con figuras y mucho color. Una guía que allí se encontraba les leyó, ya que ese era el don que los dioses le dieron a ella y ella se llamaba Fuego lectura” (familia Castro Forero, 6 de septiembre 2012).

Foto 4. Cuaderno viajero de ética.



Fuente: archivo proyecto.

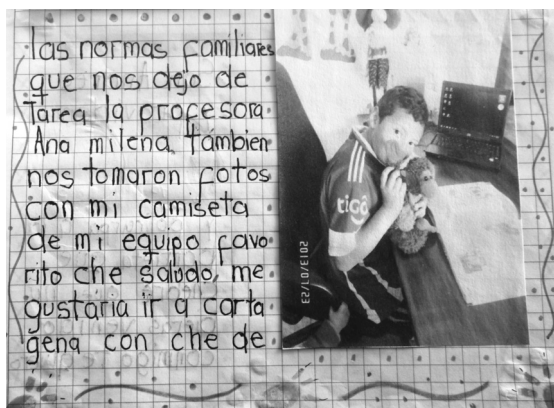
### *Cuaderno viajero de ética*

Una vez que se lleva a casa el cuaderno de ética permite desarrollar dos ideas. La primera, consiste en que el niño o la niña dibuje su familia (como resultado de la formación en psicología de la docente, podía identificar mediante el dibujo cuál era el tipo de relaciones que predominaba en el hogar y cuáles son las personas más importantes para quien dibuja, de manera similar a un test de la familia). La segunda, es que la familia escribía qué valores se practican en casa y narraban la experiencia cotidiana de un día en el hogar. De este modo, se identificaba la existencia de relaciones conflictivas y la evidente ausencia de una figura paterna, entre otros. La idea de este cuaderno nació en 2011.

### *Cuaderno viajero de los personajes (Che y otros muñecos)*

Estos cuadernos narran lo que el estudiante hace con los personajes en el hogar y en algunos casos ellos escriben qué ciudad o país desearían que los muñecos viajeros conocieran. También hacían dibujos o tomaban fotografías y las pegaban. Estas imágenes mostraban cuáles actividades elaboraban en casa. Los cuadernos viajeros surgen en 2012 y continúan en 2016.

**Foto 5.** Mateo y Che cuando lo llevó a su casa en 2013.



Fuente: elaboración propia.

## **Poemario**

Es un cuaderno viajero que surge en 2012, en él los estudiantes o los miembros de la familia escriben poemas. Esto se convierte en una excusa para escribir versos o prosa. En la primera hoja se incluye un poema de la docente como forma de incentivar la creación mediante el ejemplo. La siguiente es una poesía de Angélica Villegas cuando tenía siete años:

Tus ojos son como luces que me alumbran el corazón.  
Tu voz mi guía que me ayuda a vivir bien.  
Pero sobre todo madre mía, tú eres mi gran amor.

Para 2017 se realizó un concurso de poesía siguiendo la línea de inspiración del poemario y el manual de escritura y los siguientes poemas fueron los ganadores:

### **Primer lugar categoría grados cuartos**

#### **Don gato enamorado**

Aquí don gato tranquilo  
él está encariñado de una gata blanquita como la pintura  
¡Ave María! Este gato enamorado  
se la pasa relajado, con la cabeza en el cielo  
¿Qué irá a hacer enamorado de una nubecita blanca?

Juan Esteban Montoya, 403



## *Segundo lugar categoría grados cuartos*

### **Abuelito bonito**

Universo infinito, mi abuelito tenía tiempo para mí,  
verdad para confiar, imaginación para inventar,  
versos para inspirar, naturaleza para cuidar,  
luz para brillar, plenitud para pensar  
y un arcoíris más bonito igual que mi abuelito  
porque el color amarillo es brillo, el rojo es mono,  
el color naranja es lana, el color verde es el poder de la suerte  
el color azul es el color del mar, el índigo del pensar y el violeta del terminar.

Natalia Henao, 403

## *Tercer lugar categoría grados cuartos*

### **La luz**

La luz es radiante como el universo  
cada día alumbra más  
hasta que llega la oscuridad  
ella descansa de tanto alumbrar  
llegan las estrellas  
ellas hacen su trabajo en la oscuridad.

América Sagastuy, 403

## *Cuarto lugar categoría grados cuartos*

### **Arcoíris de mi corazón**

Eres como un cielo con mil estrellas que alumbran en el universo  
tus ojos parecen como esmeraldas  
tus labios son del color de una rosa  
tienes un amor infinito  
tu cara parece la cara del sol que alumbra todo el día  
eres una rosa de mi corazón  
tu olor es como un perfume que huele a flores.

Hamilton Castellanos, 402

### ***Primer lugar categoría grados tercero***

#### **Lo más bonito**

Tu amor es mágico, tus ojos son mi luz,  
tu belleza es infinita,  
tú eres como el sol para todo el universo,  
la rosa más linda de ti, es tu verdad,  
tú, eres como el arcoíris, tienes colores infinitos,  
eres tan bonita que tu misma belleza brilla día y noche  
tu corazón es de miel, tan dulce que es irresistible  
y no se cree que existe.

Julián Santiago Mesa Ardila, 302

### ***Segundo lugar categoría grados tercero***

#### **La luz de mi mamá**

El sol brilla como tus ojos sin parar  
La luz no se va a apagar  
eres bella, el cielo y el mar están tranquilos contigo  
el cielo y el mar son eternos  
sin ti ellos no llegan a ningún lado  
ni a la noche.

Laura Yicel Morales, 303

### ***Tercer lugar categoría grados tercero***

#### **Mi amistad con la profe**

Tú, profe...  
Tus ojos hermosos brincan como estrellas  
un angelito que está por nacer  
El angelito  
Tus ojos de él son,  
Como hermosura tu universo  
Tú eres como el sol, un verso  
destellos de un arcoíris que brillarán como luciérnagas  
arcoíris, emoción, destello infinito, ternura, imaginación.

Laura, 301

En 2014 Alex, un estudiante, ganó el tercer lugar en poesía del concurso Leer y escribir con el poema *Un mundo imaginario*.

Dado que existe más de un muñeco viajero aparte de Che, Milena Martínez una docente del Colegio Sotavento elaboró en 2013 un formato para que las familias además de escribir un chiste, compartieran una fotografía que refleja el muñeco interactuando con la familia. Aquí aparece Emily jugando con los miembros del hogar.

**Foto 6.** Festilibro (2013-2015).



**Fuente:** archivo proyecto.

Festilibro son celebraciones a la lectura donde los estudiantes acuden, llevan algo para compartir, incluso sus propios libros y muñecos, todo con el objetivo de implementar un espacio de lectura con los más pequeños, en este caso los niños de grado pre-escolar.

En cuanto al fomento de la oralidad, cuando se graba su voz para reconocer parte de sus habilidades y consolidarlas en un fonograma llamado *leces-crobio* que se hace en 2012<sup>9</sup>. En este se puede visualizar lo que sucede con cada estudiante a partir de un audio. Logrando que se sientan bien no solo al crear, sino al ser escuchado por los otros.

La oralidad también se manifiesta cuando el estudiante visita el colegio con su acudiente en lo que la profe Miryam denominó como el personaje de la semana. El objetivo principal fue conocer quién era el niño o la niña a

---

9 Ver <https://soundcloud.com/red-de-emisoras-escolares/mi-mundo-imaginario>

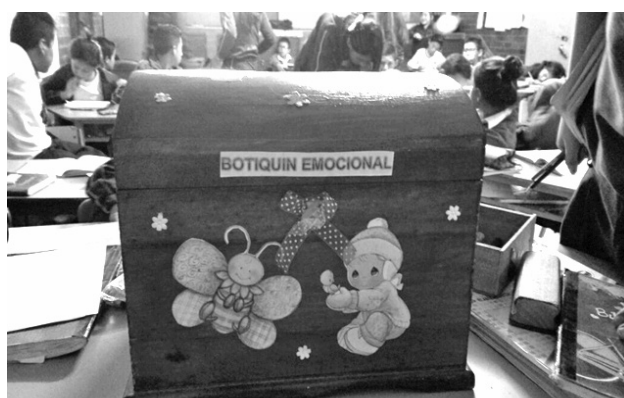
partir de la voz de la persona que visitara el colegio con él en calidad de acudiente. Podía ser la mamá, en muy pocas ocasiones iba el padre, también iba la abuela o abuelo. Este asistía en traje particular (esto tan simple genera un estado de alegría, natural en estudiantes que nunca usan uniforme, como los de colegios privados o que están, por ejemplo, en Bélgica o España), al familiar se le hacían unas preguntas sobre la historia de vida del niño o la niña. Los demás estudiantes participaban de esta entrevista<sup>10</sup>.

A partir de las anteriores acciones no solo se incide en la lectura, escritura y oralidad, sino que se promueve la resiliencia y la inteligencia emocional, como se había descrito antes y se verá en el siguiente fragmento.

## La resiliencia y el botiquín emocional

La resiliencia es la capacidad que tiene el ser humano para superar la adversidad. Viene del latín *resilio* que significa saltar, rebotar, volver atrás. De esta manera, la resiliencia en la escuela se promueve, como lo dice Anna Forés, incentivando una mirada amable con el otro, posibilitando espacios de humor, generando la capacidad de resolver problemas desde lo cotidiano, fomentando procesos de autonomía y desdramatizando la situación. Todo esto se incentiva a partir de las estrategias mencionadas y, a la vez, por medio del botiquín emocional.

**Foto 7.** Botiquín emocional.



**Fuente:** archivo proyecto.

---

10 Ver link Che y la resiliencia minuto 2:07 en: <http://lecescrobio.webnode.com/lecescrosilientes/>

En cuanto al desarrollo emocional de los niños y niñas del Colegio Sotavento, en 2016 surge la estrategia El botiquín emocional, las emociones nos acompañan desde nuestro nacimiento y es importante trabajarlas en cada momento. Se ha comprobado que al saber dirigir sus emociones, las personas tienen más oportunidades favorables en su vida. De esta manera, El botiquín emocional busca dar una respuesta a esos sentimientos de dolor o que simplemente suceden por el hecho de ser humanos. A partir de esta estrategia se rescata la importancia de la escuela para advertir la presencia de trabajar las emociones y no solo los contenidos académicos. Todo con el fin de generar desde la infancia eventos que favorezcan un bienestar emocional personal y, por ende, social, para reconocerse, aceptarse y manejarse. El botiquín contiene:

- **El cojín quitapenas:** nos ayuda para intentar olvidar las tristezas, preferiblemente debe ser en forma de corazón, pues de manera simbólica es ahí donde se siente el dolor cuando hay una pérdida profunda, por ejemplo: la muerte de un ser querido.

Foto 8. Cojín quitapenas.



Fuente: archivo proyecto.

- **Los dulces “curangustias”:** para calmar la tristeza o ansiedad, están acompañados con un vaso con agua para tranquilizarse. Pueden ubicarse en un recipiente de vidrio y también pueden ser chocolates.
- **Bombas de la alegría:** son bombas que tienen la forma de una carita feliz y se infla para la persona que se encuentra muy triste, adopte una sonrisa.

- **La sombrilla de la autoestima:** es una sombrilla convencional, el o la estudiante que la necesita la abre sobre su cabeza el tiempo que considere, ideal para no atender a las ofensas de los demás.
- **El *spray* antimiedos:** es un frasco que simplemente contiene agua con un poco de perfume, con una sola aplicación se queda libre de temores.
- **El tarro de la calma:** es un recipiente con tapa que contiene una serie de frases para fomentar la paz y la calma (en estas frases no solo participaron los niños y las niñas, sino también las familias).
- **Pañito “recogelágrimas”:** es un pañito sencillo que en caso de llanto ayuda a secar las lágrimas. Es el elemento que más rápido se termina en el salón.

Foto 9. Paño recogelágrimas.



Fuente: archivo proyecto.

- **Pelota antirrábica:** ayuda a apaciguar la rabia cuando esta sale de nosotros.
- **Atento:** ayuda a que un estudiante distraído esté atento después de desenredar el hilo por cada uno de los orificios.
- **Chocolates:** hacen parte del botiquín del amor y tienen una leyenda de acuerdo con la necesidad. Acetaánimo para compartir juntos, Despechofeno para olvidar las penas, Abrazotín para dar abrazos con amor,

etc. También en este botiquín se encuentra la caja de abrazos: abrazo de te quiero mucho, abrazo con la mirada, abrazo de oso, entre otros<sup>11</sup>.

A continuación, la opinión de varios estudiantes frente a esta importante estrategia:

El botiquín emocional nos sirve para estar contentos. Tiene pelota, pañitos húmedos, un juego y a veces tenemos que hablar en la casita de soluciones, con los que pelean y se solucionan las cosas (Sara, 9 años, 16 de agosto).

A mí me gustó lo del botiquín emocional porque calmamos nuestras emociones y también lo de los sombreros para pensar porque en ellos hay: uno azul que indica que puedes liderar, hay uno rojo que te enseña a controlar tus emociones, hay uno amarillo que te enseña que puedes estar tranquilo y no pelear, hay otro verde que te enseña que no tienes que ser grande para ser un gran artista, hay otro blanco para que no llores por algo que no te importa y hay uno negro que te hace pensar negativo. Hay otra cosa que me encantó y es el planeta PAN se trata de Paz, Amor y Naturaleza (Pedrito, 9 años, agosto 14).

Cuando expuse el botiquín emocional fui muy feliz porque es algo que nos ayuda para todo (Camila, 9 años, 16 de agosto).

Por otro lado, otras de las estrategias empleadas se relacionan con el fortalecimiento del vínculo por medio de las clases de abrazos y la promoción de los seis sombreros para pensar: sombrero verde es creativo para las ideas a innovar, sombrero azul líder para aprender a guiar, sombrero rojo emocional para poderte expresar, sombrero positivo para ver el bien en el mal, sombrero negro negativo para saber lo que necesitas cambiar y sombrero blanco neutral para ser siempre imparcial. Estos se describen en el saludo de cada clase mencionado anteriormente.

Los siguientes son más fragmentos escritos por los estudiantes como resultado de un ejercicio epistolar donde se les pedía que escribieran una carta contando sobre su sentir en el proyecto, las diversas actividades realizadas en él y partiendo de lo planteado por Mariño acerca de la recolección del relato de los participantes.

Yo solo fui rey y lo que tenía que hacer era dejar a los niños que acababan de hacer las actividades, solo a ellos, los podía dejar ir al baño y tenía que solucionar problemas en la casita de soluciones (Juan Camilo, 9 años, 16 de agosto).

Yo en primero fui rey cuatro veces y dos presidente, fui inventor del planeta PAN que significa: Paz, Amor y Naturaleza. Estoy muy feliz de poder compartir nuevamente

---

11 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=ifGfv-g1PZI&t=1s>

con la profe Ana Milena Pinzón. Cuando yo era presidente resolvíamos los conflictos del salón y las malas actitudes, pero ya no podemos hacer eso porque la profe se va y vuelve hasta el otro año. Y todos estamos muy tristes, especialmente yo y el curso 302. Estoy muy alegre de que la profe esté embarazada y deseo que su bebé crezca bien (David, 9 años, 16 de agosto).

A mí me gustaba llevarme a León y también a Pitágoras y sentía muy chévere porque León y Pitágoras llevaban un libro para leer. Era de Dinosaurios, un cuaderno para escribir lo que hizo con León uno o dos o con Pitágoras (Daniela, 9 años, 16 de agosto).

Y la casita de soluciones, ahí los reyes y presidentes solucionaban los conflictos y también era para leer libros y no era para jugar. Y ahí también hay un muro que tiene los muñecos viajeros y está pintado por los niños y niñas de trescientos dos. Y se hizo con material reciclado, con botellas plásticas, con muchas cosas y cada ladrillo pesa muchos kilos. Y todo esto que he escrito lo hemos presentado en muchos foros institucionales y allá en esos foros me sentí muy bien porque los hacía reír mucho (Pedrito, 9 años, 14 de agosto).

## **Inmortalizando un instante a través de una foto y un video**

Los recursos fotográficos y de video hacen parte de la didáctica desde 2011 y permiten captar una situación de la realidad de manera única e irreplicable. Además, facilitan que el estudiante y su familia conozcan a partir de una simple imagen lugares que no han visitado. Así que si por un instante ignoráramos el valor de la fotografía para el desarrollo de la actividad didáctica, frustraríamos quizás algunos de sus logros más importantes.

Ahora bien, una imagen comunica siempre algo con respecto a la escena que muestra, da una manera de leer la realidad de quien observa, permite narrar un hecho a partir de series tomadas, alude a una experiencia y además captura como las palabras, la evanescencia misma del instante; sin mencionar que los niños y niñas también aprendieron a tomar fotografías y perfeccionaron esto con el taller de sistematización realizado por “Escuelas Transformando Territorios” los días sábado y por el programa 40 x 40 (40 horas semanales a lo largo de 40 días).

Una fotografía es un dispositivo pedagógico que nos permite realizar una clase sin importar el tema. Así, se apeló a una fotografía de Che en África para la clase de artes en donde ellos debían dibujar y trabajar las tonalidades.



**Foto 10.** En la clase de artes todos dibujan, al fondo Che con los niños de África, 2012.



Fuente: archivo proyecto.

## Y así surge la casita de soluciones

En el año 2012 un estudiante llamado Jhordy decidió llevar al salón de clase una casita hecha en cartón, que designó como “Salón de soluciones”. La casa también se convirtió en un lugar para leer<sup>12</sup>. Un año después, en 2013 la empresa Axioma hizo un aporte físico para que a la casa cuyo material inicial era cartón, se le agregara una puerta en madera y unas ventanas delimitadas al interior. La casita quedó ubicada debajo de una escalera, justo en la parte interna del salón, donde se desarrolla la clase de Sociales y Lengua castellana. Se realizó un artículo que narra la idea de la casa de soluciones<sup>13</sup>.

La casita propicia una perspectiva horizontal en la parte pedagógica, dado que incide en las relaciones democráticas de maestro-estudiantes, factor que permite la consolidación de un diálogo común en el cual la figura del maestro no se ve como autoridad. También, en ella se generan dispositivos para pensar a partir de las ideas de los estudiantes.

---

12 Ver video lectura (2) <http://lecescrobio.webnode.com/lecescroencuentros/> (minuto 7.14)

13 Ver <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionalesche-y-una-casita-de-soluciones-un-proyecto-que-repara-y-alivia-desde-la-escuela>

#### Actividades en la casita de soluciones:

- Diálogo del presidente y la presidente mujer, de los reyes indígenas que median los conflictos generados en la cotidianidad.
- Espacio de lectura donde los estudiantes se acercan a libros que les llaman la atención (algunos de ellos donados por Fundalectura).
- Realización de juegos libres como ajedrez, domino o lotería.
- Lugar de reflexión en donde el estudiante reconoce la falta cometida o simplemente retoma su permanencia en la clase con otra actitud más adecuada usando los pasos para buscar soluciones que se mencionaron anteriormente.
- Talleres de educación sexual con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito.
- Articulación con Visión Mundial para identificar jóvenes en situación de riesgo.
- Trabajo con grupos restaurativos desde el equipo de orientación y educación especial.

En la actualidad, esta casa está hecha con material reciclable en el patio del colegio, fue una donación de estudiantes de una escuela de Bélgica y ellos caminaron para lograr recaudar los fondos. Su caminata fue de varios kilómetros y durante el recorrido recibían una donación por parte de varias personas y familias; los estudiantes año tras año tienen esta tradición y todo se hace para recolectar fondos y ayudar a los países más vulnerables. Coincidentalmente, en 2016 escogieron a Colombia así como al proyecto presentado para traer los recursos y lograr hacer una casita de verdad. Es válido contar que los recursos alcanzaron para comprar material didáctico en una escuelita de Timbiquí en Cauca y otra de Pore en Casanare.

La idea fue lograr institucionalizar la propuesta, por este motivo en abril de 2017 se hizo la inauguración de la misma y asistió parte de la comunidad educativa de las dos jornadas. En este espacio se premiaron los ganadores del concurso de poesía y también se logró tener como invitados especiales a Fernando Llanos, quien inventó los bloques de plástico. En ese mismo sentido en octubre se realizó una actividad de buen trato, la cual incluyó un abrazo colectivo con la comunidad sotaventista y la entrega de un botiquín

emocional para cada salón, el mismo que se tiene en la casita de soluciones<sup>14</sup>. En los siguientes relatos los y las estudiantes describen este espacio como la casita de soluciones, veamos sus opiniones:

Le dedico esta carta a la persona más especial del mundo y si alcanzaste a ser presidente o rey pues te voy a contar, ser rey es lo mejor porque si hay una pelea o una palabra puedes ir a la casa de soluciones, pero lo primero que tienes que hacer es quitarte los zapatos para poder entrar, pero nos mostraron una foto donde estaba una casa de soluciones, era solo cajas. Pero después la transformaron más grandecita y después la transformaron más grande de ladrillos (Andrés, 9 años, 14 de agosto).

Cuando entraba a la casita de soluciones solucionábamos los problemas, teníamos que tener una linterna y no podíamos gritar, eso era lo más chévere (María, 9 años, 14 de agosto).

En la casa de soluciones hay una promoción constante de la lectura, a través de libros que favorezcan espacios de reflexión sobre diversas actitudes que acontecen en el día a día. Además de fortalecer la parte de lectura, escritura y oralidad, un estudiante que lee tiene mejores relaciones con los demás y es mediador del conflicto. Yo cuando estaba en la casita de soluciones me ponía feliz leyendo cuentos (Juan Camilo, 9 años, 16 de agosto).

## Logros generales del proyecto

- Fortalecer una cultura de paz y reconciliación de la comunidad sota-ventista, a partir de la casita de soluciones, el botiquín emocional, muñecos viajeros, la promoción de la resiliencia y la inteligencia emocional. Los estudiantes entienden por un lado que, en la escuela se aprenden las áreas básicas y por otro no es ajeno aprender a relacionarse mejor con el otro, manejar las emociones de forma adecuada y construir espacios de paz que inicien por ellos mismos.
- Favorecer acciones propuestas en la Cátedra de Paz, en la Ley de Convivencia Escolar 1620 y, por ende, estar articulado con el plan de convivencia que desarrolla el comité creado para tal fin al interior del colegio. Del mismo modo, coincidir con el proyecto 1058 para el

---

14 Ver <http://ciudadbolivar.educacionbogota.edu.co/component/content/article/49-sitios/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias/4325-en-el-colegio-sotavento-se-vacunaron-por-el-buen-trato>

reencuentro, la reconciliación y la paz; sobre todo en el empoderamiento de los actores educativos en pro de una construcción de paz mediante el mejoramiento del clima escolar, la participación y la promoción de una sana convivencia y del bienestar mutuo.

- Aportar a los fines de la educación, principalmente a los numerales que hablan del pleno desarrollo de la personalidad y el respeto a la vida, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- Tener un espacio neutral como la casita de soluciones que promueva la cultura de paz y la resolución de conflictos cotidianos del entorno escolar.
- Promocionar una cultura de paz a partir de libros que creen un puente entre la literatura y la vida cotidiana. Además, propender por el bienestar de los lectores incidiendo en su forma de pensar y por ende actuar.
- Promover y ampliar la participación de los estudiantes que han participado sus ideas y de algunas familias que se han unido apoyando el proyecto. Aunque también existen familias incrédulas a quienes no les interesa, sino que sus hijos aprendan matemáticas y lenguaje.
- Lograr el reconocimiento de la estrategia didáctica en Escuelas transformando territorios, donde ganó la realización de un video, el cual fue emitido por Señal Colombia. En el programa que salió, fue nominado a los premios India Catalina en el 2015 como mejor programa juvenil. A partir de esta didáctica se obtuvo la nominación al Premio Compartir en este mismo año.
- Visibilización e identificación de la didáctica en espacios extraescolares, también al ser sistematizada ha podido brindar espacios de intercambio de saberes; esto con el fin de promover las prácticas innovadoras en otros contextos escolares. Por ejemplo, en el Colegio José Celestino Mutis se van a desarrollar varias de las actividades en la IED Sotavento.
- Articulación con estudiantes del Colegio Mayor de Cundinamarca, quienes realizaron un diagnóstico de socio-afectividad de la comunidad sotaventista en 2017.

## Acciones o mecanismos desarrollados para hacer sostenible el proyecto

El proyecto ha desarrollado su proceso de transformación constante al poder mejorarse de manera gradual y con distintos recursos. Esto se observa cuando recibió unos insumos por parte de una empresa privada y, luego, de una escuela de Bélgica. También, contó con el apoyo del colegio. Se obtuvo como donación el diseño de la casita de soluciones de un arquitecto de Medellín, Jhon Rivera, quien visitó la escuela en agosto de 2016.

Escucha constante de los autores. En este caso de estudiantes que promueven con sus ideas la convivencia. Sistematización de la experiencia desde hace seis años para recoger los saberes que en la práctica devienen de ella. Tesis meritoria en ocasión de la sistematización realizada.

El rol del rector, quien con su disposición ha logrado apoyar las ideas desarrolladas hasta el momento y para el caso de construcción de la casa de soluciones logró la autorización del ingeniero de la SED.

Aun no se ha logrado hablar el mismo lenguaje con toda la comunidad sotaventista para generar una consolidación de la importancia de la casa de soluciones como espacio de paz y de resolución de conflicto, esto se observa cuando busca ser usada para otras actividades que no tienen nada que ver con el fin para el cual fue creada.

Es necesario trabajar en un sentido de pertenencia de la casita de soluciones como espacio para la construcción constante de seres integrales, en esa misma línea hacer que los estudiantes sean líderes que propendan por una práctica real del objetivo de este lugar, empezando por el inventor de la misma.



# La escuela: ¿una fábrica de preguntas? Práctica pedagógica y evaluación en el aula

NUBIA ESPERANZA GONZÁLEZ VIZCAINO<sup>1</sup>  
WILSON FERNANDO GARCÍA CASTELLANOS<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo pretende contribuir a la reflexión en torno a la evaluación, aspecto que viene causando controversia en diferentes escenarios, ya que la calidad del sistema educativo se ha centrado en la medición de resultados de acuerdo con puntajes en pruebas externas principalmente, por lo cual, al interior de las escuelas también se ha desatado la “fiebre” de la prueba objetiva, del examen, olvidando que una es la manera de evaluar el sistema y, otra, la que es pertinente y necesaria para nuestros estudiantes en el calor de nuestras aulas de clase: la evaluación diferenciada.

**Palabras clave:** evaluación, práctica pedagógica, evaluación diferenciada, prueba Saber, sistematización, examen.

- 
- 1 Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Gobierno Escolar de la Universidad El Bosque. Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente del Colegio Débora Arango Pérez. El documento base de este artículo surge de la Sistematización, La escuela: ¿una fábrica de preguntas? (2015), trabajo de grado asesorado por el maestro Édgar Vesga Villamizar. Correo electrónico: nubiaonzalezv@yahoo.com.co
  - 2 Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Administración y Finanzas Públicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Administrador de la Universidad Minuto de Dios. Especialista en Administración Deportiva de la Universidad Santo Tomás. Docente de pregrado, Facultad Cultura Física, Recreación y Deporte de la Universidad Santo Tomás. Asistente Administrativo, Universidad de La Salle. Director de Trabajos de Grado, Creación de Empresa. Jurado lector de tesis de grado, Universidad Santo Tomás. Directivo docente, Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: wilfernandog@yahoo.com

## Introducción

Producir una mirada endógena de lo educativo, requiere de un sentido de lectura diferente de los fenómenos humanos y sociales, y es ahí en ese espacio, donde encuentra sustento la sistematización de la experiencia educativa “La escuela: ¿una fábrica de preguntas?”, eje central de este artículo, pues a partir de esta es factible comprender movilizaciones de significados, de miradas, de interpretaciones y percepciones de los actores de la escuela. La sistematización constituye una de las mejores formas, sino la mejor, de develar el sentido de las prácticas pedagógicas del maestro en el aula, comprendiendo la incidencia que tienen en estas los fenómenos sociales, políticos, económicos e ideológicos.

La importancia de la escuela en el funcionamiento de la sociedad hace que esta sea vista en muchas ocasiones con lente microscópico, con el propósito de auscultar el deber ser de sus procesos internos y así identificar los diversos engranajes que la constituyen y la manera como están funcionando. La evaluación representa una parte importante de ese engranaje y se ha convertido en uno de los temas más controversiales en la actualidad, tanto que, en aras de responder a requerimientos internos y externos, el sistema educativo se ha sometido a evaluaciones permanentes con la pretensión de verificar su eficacia y calidad.

De esta manera, la escuela también se supedita a los intereses políticos que inevitablemente influyen en la dinámica escolar y específicamente en la práctica pedagógica de los maestros; sin embargo, esta sistematización no trata de buscar verdades, validar teorías o clasificar información, sino más bien, lo que pretende es hallar significados y comprensiones desde el saber de cada sujeto, trascendiendo las barreras del aula para aportar a la construcción de saber pedagógico, recuperar la autonomía intelectual del maestro y posicionar a la pedagogía como una disciplina reconstructiva, viva y dinámica.

La investigación “La escuela: ¿una fábrica de preguntas?” tiene como punto de partida el cuestionamiento en torno a ¿cuáles son las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros a partir del uso de evaluaciones tipo ICFES en el contexto escolar del Colegio Débora Arango Pérez, en el periodo 2009 al 2013? En ese sentido, esta investigación se propuso como objetivo general indagar las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros en torno al sentido, la concepción y el uso de las evaluaciones



con estructura tipo ICFES, aplicadas en el Colegio Débora Arango Pérez al finalizar cada periodo académico. Así mismo se propuso identificar los significados que tiene la experiencia de evaluación con este tipo de estructuras para los maestros del Colegio Débora Arango Pérez, establecer los cambios que se han generado en las prácticas pedagógicas de los maestros a partir del uso de evaluaciones y hacer un análisis sobre la concepción y el sentido que tiene para la evaluación el uso de pruebas tipo ICFES en ese contexto educativo en particular.

## Un camino que valida el pensamiento y la acción

La propuesta metodológica seguida se abordó desde la perspectiva cualitativa, esencial en los procesos de investigación social, ya que relaciona al investigador e investigado como agentes activos en la reconstrucción de una realidad vivida, como lo plantean Taylor y Bogdan (1994) “los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (p. 20).

Así que, interés lo que como maestros pensamos, sentimos, percibimos y hacemos en nuestras prácticas pedagógicas diarias; al ser lo cualitativo también humanista, se otorgó especial atención a la interacción entre maestros como sujetos de acción y maestros como sujetos de investigación, instaurando un diálogo que permitiera comprender cuáles fueron las transformaciones que se generaron en las prácticas pedagógicas de los maestros al usar por un poco más de un lustro, evaluaciones de selección múltiple con única respuesta, aludiendo que son tipo ICFES y por competencias, datos recogidos con el objetivo de generar comprensiones, en relación a la pregunta de investigación, más no de evaluar la estrategia tipo ICFES aplicada a los estudiantes.

Ahora bien, el enfoque de investigación empleado corresponde al crítico-social, desde el cual se asume el conocimiento como resultado del autoentendimiento de los factores históricos, sociales, económicos y políticos que han influenciado las maneras de pensar y de hacer de los sujetos, pues en la medida en que sean reflexionados conllevan a la toma de conciencia sobre la realidad en la que están inmersos. Es importante tener en cuenta lo señalado por Habermas (1968) “en el interés por la autonomía del yo, la razón se impone en la misma medida en que el acto de la razón como tal produce la libertad. La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión

y liberación de la dependencia dogmática” (p. 210). Es decir, la investigación permite que como maestros retornemos sobre nuestras prácticas pedagógicas, posibilitando revisarlas, volverlas a pensar y así llegar a comprender el contexto histórico del que hacen parte, en el cual se entrecruzan diversos aspectos, entre ellos: la manera como los docentes interpretamos las directrices gubernamentales sobre la evaluación, las competencias, lo censal, la forma en que se plantean estrategias y se toman decisiones orientadas por una manera específica de responder a expectativas externas, y cómo esos aspectos han tenido incidencia en nuestras prácticas.

Habermas (1968) también afirma “Un acto de autorreflexión que «cambia una vida» es un movimiento de la emancipación” (p. 214) así que, el maestro al permitirse realizar un autoentendimiento sobre las diversas fuerzas externas que condicionan sus maneras de pensar y de hacer en la escuela, estará forjando un nuevo saber a partir del cual podrá dilucidar la génesis de su saber-hacer, asumiendo una posición crítica que defienda la autonomía desde su rol como profesional de la educación, relegando la instrumentalización de sus prácticas pedagógicas, pues como lo señala Giroux (1990) “a los profesores se los quiere reducir a técnicos, a expertos en currículum, instrucción y evaluación (proletarización) así se les aparta de los procesos de liberación y reflexión (intelectuales)” (p. 286), hasta encontrar el verdadero sentido y los fines de su labor.

Para la recolección de información relevante al proceso investigativo se recurrió a fuentes primarias y secundarias. En las primarias, la información recopilada provino de los actores, en este caso, interesaron las opiniones y percepciones de tres maestros y dos directivos del colegio, que bajo la entrevista semiestructurada contextualizaron su experiencia de evaluación, a partir de preguntas que arrojaban datos sobre la situación inicial, el proceso y la situación actual de la misma.

Kvale (2011) menciona que la entrevista semiestructurada, “tiene una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, hay apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas para profundizar las respuestas que los entrevistados dan” (p. 93), así que esta, se ajustó a los requerimientos de la sistematización, ofreciendo flexibilidad en cuanto al seguimiento de la guía preparada, lo que permitió redireccionar la conversación cuando se consideraba pertinente y formular nuevas preguntas sobre aquellos temas que era necesario profundizar.

De otra parte, las fuentes secundarias utilizadas fueron documentos institucionales, tales como las actas del Consejo Académico, en tanto estas reflejan las discusiones que los maestros y las directivas tenían sobre temas relacionados con la dinámica institucional, evidenciando la toma de decisiones, así que, bastante información sobre la investigación reposaba en estos archivos, los cuales, para su análisis fueron codificados y categorizados.

## La riqueza de la sistematización de experiencias

El método retomado para la investigación corresponde a la sistematización de experiencias, cuyos orígenes están ligados a las dinámicas sociales propias de Latinoamérica relacionadas con la educación popular y la educación para adultos. Si bien, sistematizar implica organizar o clasificar, la sistematización de experiencias educativas va más allá de ordenar datos, Jara (2012) menciona que “La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo” (p. 71).

Por tanto, en la investigación “La escuela: ¿una fábrica de preguntas?” se recuperaron y ordenaron los datos obtenidos sobre la concepción de evaluación que subyace al emplear las evaluaciones tipo ICFES para mejorar los puntajes en las pruebas Saber o ICFES, develando la incidencia de las condiciones sociales que acompañan el saber, las decisiones del maestro y las transformaciones que se generan en nuestras prácticas pedagógicas al usar ese tipo de estrategia.

Además, a partir de la recuperación de los datos fue posible reconstruir la experiencia produciendo un nuevo saber pedagógico, como lo señaló Mockus (1997) “La pedagogía, más que un conocimiento profesional, es un conocimiento socialmente relevante” (p. 15). Un conocimiento que requiere ser cualificado desde el maestro para ponerlo en tránsito ante grupos y situaciones que le exigen la búsqueda de entendimientos diversos, parafraseando a Herrera (2013) que le posibiliten enfrentarse a relaciones interpersonales responsables, prácticas metodológicas dinámicas, tiempos cotidianos y tiempos curriculares, que se entremezclan pero que a la vez causan tensión.

## Fortaleciendo las percepciones

Como la investigación que se llevó a cabo se ocupó de la sistematización de las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros, a partir del uso de la estrategia de evaluación con estructura tipo ICFES, se consideró necesario retomar la evaluación y la práctica pedagógica como categorías previas para comprender y hallar significados relevantes durante la sistematización.

Es importante señalar que la evaluación en la escuela, en ocasiones, suele asumirse como un tema externo al currículo, desconociendo que sus planteamientos se encuentran inmersos en la teoría curricular vigente; y que el sentido y el significado que esta cobra se vincula a un momento y a un contexto específico, Díaz (1993) menciona la dificultad que desde tiempo atrás se presenta en lo que respecta a lograr una distinción entre evaluar y acreditar y entre evaluar y medir, lo que ha llevado a que actualmente se utilicen como sinónimos, reduciendo aún la evaluación a exámenes escritos.

Se comprende entonces, que la evaluación está supeditada a las prácticas pedagógicas del maestro en la escuela, prácticas que a la vez han sido entendidas en relación a aspectos de la política pública como calidad, medición, resultados, competencias, estándares, logros y desempeños, entre otros. Además, para esta investigación se tomó en cuenta el planteamiento de Herrera (2013) quien define la práctica pedagógica como “una práctica social en torno a la tarea de la enseñanza; es la puesta en acto de un saber hacer sobre la enseñanza” (p. 140), por ser la que involucra el hacer del maestro, no solo en sus acciones sino también en las relaciones que se gestan en el aula, en la relación con el estudiante, con la disciplina, con el saber y con el ser.

Queda por aclarar que también se tuvieron en cuenta algunas subcategorías como lo fueron la evaluación por competencias y la evaluación censal. En el entorno educativo, la polisemia del término competencias permite relacionarlo con habilidades, destrezas, idoneidad, conocimientos e inclusive se ve como una disputa o contienda para obtener algo. Bogoya (2000) por su parte señala que “la competencia es vista como una potencialidad o una capacidad de poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en esta” (p. 7).

A nuestro modo de ver la evaluación por competencias es uno de los aspectos que más ha creado controversia en la escuela, ya que, con el objetivo de

alcanzar nuevos y mejores resultados en las pruebas estandarizadas, incluso la escuela ha recurrido a crear instrumentos similares a los usados por el ICFES, por así decirlo, los cuales son elaborados por los mismos docentes, como algo plausible dentro de los sistemas de evaluación institucional, desconociendo que la manera de evaluar del sistema educativo responde a una lógica diferente a la de la escuela.

Al mismo tiempo las competencias además de generar tensión en términos de la evaluación interna, lo hacen también alrededor de las pruebas estandarizadas que no tienen en cuenta factores inherentes a la población escolar, como lo aclara Torres (2014) “la misma prueba se aplica a todos, (...) asumiéndose que todas las instituciones, los alumnos o los profesores son iguales, que todos aprenden o deben aprender lo mismo, que las aspiraciones y necesidades de aprendizaje son universales”, entonces cuando la escuela entra en esta lógica desconoce los fundamentos, los fines de la educación y desdibuja el hacer del maestro.

Lo cierto es que esta forma de comprender y de direccionar la evaluación ha repercutido en la práctica pedagógica del maestro, por lo que vale la pena realizar un ejercicio reflexivo siguiendo el planteamiento de Clifford Geertz (Citado por Eisner, 1990, p. 59), en el que se afirma que “El hombre es un animal atrapado en las redes de la significación que él mismo ha tejido”. Porque si bien es cierto que las demandas externas que recibe la escuela determinan acciones llevadas a cabo por los maestros, también es cierto que muchas de las estrategias que se desarrollan están impregnadas por las interpretaciones que estos les otorgan y que son evidentes en el quehacer del docente.

## Un recorrido por el paso a paso

Llegado este momento, es importante resaltar que para efectuar la reconstrucción de la experiencia, se tuvieron en cuenta cinco momentos o fases de investigación. El primero de ellos, correspondió a la búsqueda de la información en el cual se efectuó el rastreo de la información recurriendo a fuentes primarias y secundarias. Siguiendo a Van de Velde (2008), se identificaron actores directos e indirectos que participaron en la experiencia, seleccionando a tres maestros y dos directivos del colegio, teniendo en cuenta el potencial de sus aportes a la sistematización.

Un segundo momento, el de la triangulación se fundamentó en el cruce de información para la reconstrucción de la experiencia, este argumento encontró mayor soporte en lo planteado por Araneda (2005), quien menciona que “La triangulación es la técnica que se usa para que la investigación posea la consistencia (solidez) necesaria y adquiera el rango de científica y no que constituya un conjunto de opiniones que carecen de veracidad” (p. 19).

Para comprender la triangulación desde la sistematización de la experiencia, se aclara que tanto las entrevistas como la información que reposaba en las Actas del Consejo Académico aportó información valiosa para poner en diálogo la realidad, la teoría acumulada y la voz de los investigadores, logrando interpretaciones y comprensiones en cuanto a las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros del colegio mencionado.

El tercer momento se ocupó del análisis de la información, en donde se siguió lo sugerido por Kvale (2011) sobre la codificación y categorización como técnicas apropiadas para realizar el análisis de las entrevistas que se centran en el significado (...) la codificación implica asignar una o más palabras a un segmento del texto para luego identificar una declaración, y la categorización implica una conceptualización sistemática de una declaración.

Tanto las entrevistas como las actas del Consejo Académico fueron codificadas empleando diferentes colores para señalar aquellas partes del texto relacionadas con alguna de las categorías o subcategorías establecidas para identificar las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes, luego, se organizó toda esta información en las matrices inductivas de análisis según las etapas determinadas para esta sistematización, las categorías y las subcategorías.

Es oportuno señalar, que para la categorización y la codificación de la información contenida en las entrevistas y en las actas del Consejo Académico, se realizaron matrices inductivas; así que, como investigadora realicé un proceso de inferencia inductiva, haciendo observaciones generales a partir de la revisión de particularidades.

Finalmente, en un cuarto momento relacionado con la construcción de los relatos se siguieron las etapas sugeridas por Van de Velde (2008), situación inicial, proceso y situación final, las cuales permitieron organizar los sucesos de manera cronológica, otorgándoles precisión. Los insumos utilizados

fueron las matrices inductivas en las que se organizaron los datos obtenidos de las entrevistas y de las actas del Consejo Académico, de ahí que las observaciones registradas en las matrices fueron constituyendo la materia prima para ir hilando los relatos de manera concatenada. Así mismo, la información contenida en el contexto situacional, relacionada con los procesos históricos, sociales, políticos y económicos propios del contexto distrital y nacional, fueron referentes esenciales en las comprensiones desde las cuales se imbricaron los relatos. Además, la triangulación constituyó el pilar para la reconstrucción de la experiencia, ya que una y otra vez fue necesario revisar los insumos señalados para recuperar las voces de los diferentes actores.

Hechas estas claridades metodológicas frente a la sistematización, es oportuno referirnos ahora a la reconstrucción histórica de la experiencia, que explicita la manera como esta se deconstruyó, para imbricar su propia lógica.

## Construyendo el saber pedagógico

Para reconstruir la experiencia fue necesario plantear tres etapas, desarrolladas de manera cronológica: Viajando al pasado, la mudanza; A prueba de pruebas y la prueba “reina”. En la mudanza se tuvieron en cuenta acontecimientos de corte político que resonaban para el año 2006, y que explicaban la génesis del Colegio Débora Arango.

El primer acontecimiento corresponde a la política pública distrital “Bogotá una gran escuela”, que proyectaba nuevos escenarios educativos para que niños, niñas y jóvenes aprendieran más y mejor; el segundo corresponde con la implementación del Plan Maestro de Equipamientos Educativos de Bogotá, con el que se mejorarían algunos de los establecimientos existentes y se introducirían estándares básicos para construcciones oficiales o privadas, colegios construidos con el apoyo financiero del BID en zonas vulnerables de Bogotá.

Estos dos acontecimientos fueron las bases para que se iniciara la construcción de un megacolegio aledaño al Bosanova —institución en la cual nos encontrábamos laborando— que albergara parte de su población y contara con educación básica secundaria y media especializada. Así es como nació el Colegio Débora Arango Pérez, en la localidad de Bosa, que para el año 2008 inició su mudanza.

Ahora bien, el hecho de ser un colegio financiado por el BID generó una obligación intrínseca de cumplimiento de políticas de orden internacional dirimidas por sus entes de control y aunque se avizoraban grandes oportunidades de cambio, en cuanto a la formación docente, la organización curricular, la dotación de recursos y ampliación de espacios, por otro lado, se advertía un control externo, atento de los resultados mostrados por el colegio a corto, mediano y largo plazo, y desde luego evidenciados en los resultados de las evaluaciones externas, tema atado siempre a la calidad y arraigado en la política pública colombiana.

En concordancia con lo anterior, la segunda etapa “A prueba de pruebas” surge inicialmente de la necesidad de responder a los requerimientos de política pública mencionados anteriormente y además porque pasados algunos meses, el colegio se vio inmerso en una nueva algarabía, la de las pruebas Saber 2009 y las pruebas Saber 11°, ambas direccionadas por el ICFES.

La situación anterior fue motivo de euforia, ya que en estas pruebas se reflejaría la calidad o la deficiencia educativa de la institución, y por qué no decirlo, en cierta forma, también se evidenciaría si las prácticas de los docentes eran buenas o no. Recordemos que la calidad educativa ha estado ligada a las expectativas de la sociedad con respecto al sistema educativo y a los resultados en estas pruebas.

Entonces, en la institución se interpretó que al ser un colegio nuevo que al abrir sus puertas recibió estudiantes de distinta procedencia, los resultados no serían satisfactorios, y en realidad, los resultados obtenidos en los simulacros internos, no fueron los mejores, así que la preocupación por los promedios que se obtendrían en las pruebas externas se tornó abrumadora, tanto que desde el Consejo Académico se empezó a promover la elaboración de un tipo de evaluación por competencias, aparentemente similar a la que se aplicaría de manera masiva. De esta manera, se instauró en el colegio la evaluación tipo ICFES como una preparación para las evaluaciones externas, con el fin de cambiar la evaluación tradicional, superando la promoción automática.

Sin duda, las evaluaciones tipo ICFES se magnificaron sin mayor análisis ni capacitación, lo importante era que se realizaran al finalizar cada periodo académico, que tuvieran 20 preguntas, en letra arial 11, tamaño oficio, que se le asignara un valor del 20% y que desde luego, fueran por competencias.



Finalmente, en la tercera etapa “la prueba reina”, se realizó un contraste con los objetivos planteados al iniciar la experiencia, lo que arrojó que después de un lustro, la estrategia de evaluación tipo ICFES se mantiene en el Colegio Débora Arango Pérez, con la misma incidencia en los procesos académicos de los estudiantes, sin que quiera decir esto, que esta sea la única estrategia evaluativa existente, pero sí, sobre la que más se ha centrado atención, tiempo y esfuerzos. Adicional a ello se evidenció que sobre esta estrategia de evaluación no se han realizado estudios anteriores o propuestas que muestren cómo ha funcionado, el impacto en los aprendizajes de los estudiantes, los aportes a los resultados en las pruebas, la relación con el modelo pedagógico, o si verdaderamente es una evaluación por competencias, o se quedó en un mero ejercicio de medición diseñado a la manera tradicional.

De cualquier modo, en el Colegio Débora Arango Pérez la estrategia de evaluación tipo ICFES continúa y el instrumento diseñado para estas pruebas “reina” sin obstáculo alguno, bueno, por lo menos en el papel así está planteado, se diseña una para todos, por grado o inclusive por nivel, y los mide por igual, de la misma forma que lo hacen las pruebas externas a las cuales se ha criticado, enfatizando en su papel como segregadoras y homogeneizantes.

## **El arte de escribir. Una narrativa argumentada**

La reconstrucción crítica de una práctica pedagógica o de un acontecimiento educativo es una ardua tarea, pues en las voces de los actores se pueden identificar teorías, políticas, creencias, tradiciones y percepciones que se han configurado a través del tiempo y en el contacto con estructuras de pensamiento movidas por diversos intereses. Es por eso que se recurre a la triangulación como herramienta investigativa para atenuar el sesgo que puede hacerse presente, al momento de realizar el análisis crítico, trasladando al texto, no solo estas voces (las de los actores) sino aquellas provenientes de intelectuales que con sus investigaciones y aportes logran una complementariedad y continuidad en la discusión de la experiencia investigada.

Para el caso que nos ocupa, la sistematización de las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros del Colegio Débora Arango Pérez, al implementar la experiencia de evaluación con estructura tipo ICFES, las voces de los actores muestran puntos de encuentro, visibles en las diversas opiniones y percepciones, en las maneras de comprender la evaluación, las

competencias, lo censal y lo dialógico; sin embargo, se pueden vislumbrar en algunos casos, interpretaciones divergentes, que constituyen caminos para comprender, desde otras perspectivas, las mismas realidades.

Por tanto, para lograr este análisis crítico, la voz del investigador permitió democratizar el conocimiento y reducir apreciaciones que desdeñan la experiencia, haciendo de la narrativa un tejido sutil, hilado con rigurosidad para producir un escrito académico y singular, que pueda ser utilizado por todos aquellos que se interesen en él y que perciban su esencia, como una manera de acercarse a la investigación educativa, a partir de contextos reales.

En suma, con el fin de construir un escrito argumentado, se plantean a continuación tres contextos, desde los cuales se estructuran realidades discursivas, que permitirán al lector ubicarse en un momento y un lugar determinado sin la interdicción de su propio parecer.

## **La práctica pedagógica: entre lo que se debería enseñar y lo que se enseña**

Colombia tiene una tradición muy fuerte en evaluación, iniciando por el antiguo examen de Estado, aplicado a los estudiantes como requisito para su posterior ingreso a la educación superior. Con el paso de los años, estas pruebas poco a poco se han ido transformando, pasando de una evaluación del conocimiento a otra centrada en aptitudes, capacidades, habilidades y competencias.

Habría que decir también que entre 1991 y 1999 primaron algunas evaluaciones a nivel nacional, de manera muestral, siempre encaminadas a la medición de lo que los estudiantes deberían alcanzar en términos de logros durante el recorrido por las diferentes etapas del proceso educativo, evaluación que al parecer, no cumplió con las expectativas de la legislación, ya que al ser muestral, no registraba resultados de toda la población, sino de una parte de ella.

Incluso, para la misma época, se participó en pruebas internacionales, las cuales cubrían una visible gama de grados y áreas, terminando por configurar un entorno evaluativo tanto a nivel de la política educativa, como al interior de las instituciones.

Dentro de este contexto de evaluación Bogotá ha sido pionera en el diseño y aplicación de pruebas masivas, especialmente con las reformas educativas de la década del noventa, pues la estrategia de calidad llega acompañada de una nueva oleada de pruebas conocidas en el ámbito distrital y nacional como Saber. Como lo expresa la Secretaría Educación del Distrito “La estrategia de calidad adoptada por Bogotá se dirige a establecer estándares de competencias que deben ser alcanzados por todos los estudiantes y a procurar que todos ellos los logren” (SED, 2001, p. 5).

Ahora bien, “La capital importancia de la función de las escuelas en la sociedad determina la existencia de ciertos controles exteriores sobre los procesos educativos” (Solsona, 2003). Dichos controles son establecidos y regulados por los gobiernos mediante la expedición de políticas públicas a las cuales debe ceñirse el sistema educativo, ubicándose allí, las evaluaciones masivas como un mecanismo para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo, aspecto que ha conducido a emitir juicios sobre la eficiencia de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas.

Se infiere que la homogenización de las prácticas pedagógicas en el aula es un factor asociado a las fuerzas externas que han influenciado la cultura de la escuela, de la evaluación, condicionándola a un saber-hacer estandarizado, en el que predomina lo que toca enseñar, sobre lo que es necesario enseñar y lo que requiere aprender el estudiante para insertarse en la sociedad actual. No sorprende entonces que el insumo empleado para determinar qué, cómo y cuándo enseñar a los estudiantes sean precisamente los resultados arrojados en las pruebas masivas, pues aunque se mantiene la concepción general de evaluación centrada en un proceso concertado, planificado, con objetivos claros, que vele por la formación antes que la promoción, esta ha terminado por dirigirse a la aplicación de un instrumento destinado aparentemente a mejorar los niveles de competencia, según las pruebas externas, justamente alejándose del ideal formativo que promueve la evaluación como mejora.

De esta manera, la escuela se supedita a los intereses políticos que inevitablemente influyen en la dinámica escolar y específicamente en la práctica pedagógica de los maestros, pues además de los lineamientos curriculares y los estándares definidos por el Ministerio de Educación Nacional, se incluyen los análisis de los resultados que obtienen los estudiantes en las diversas pruebas externas que confluyen en la escuela, siendo este un visor desde donde se

interpreta lo que efectivamente debería ser aprendido y enseñado, quedando relegado, lo que se considera que un estudiante debe aprender o saber para su vida. Bien pareciera por todo lo anterior, que se está construyendo currículo ya no a partir de las necesidades y expectativas de las comunidades, sino con base en aquello que se está evaluando por decisión de organismos de orden nacional y de manera externa.

Cabe resaltar que a nivel nacional las pruebas Saber se han posicionado como un referente a seguir, por lo que cada vez que hay aplicaciones los colegios preparan con anticipación a los estudiantes en el manejo de este tipo de instrumentos, programando dentro de los tiempos escolares simulacros, efectuados en algunos casos por empresas privadas bajo el servicio de *outsourcing*, parece ser que el objetivo es proveer destrezas y habilidades en el manejo del test, a la espera de que se logren excelentes puntajes.

En cierto sentido, las autoridades gubernamentales han configurado una idea de evaluación desde su propia lógica en la que los resultados de la evaluación censal equivalen a calidad educativa, y como lo plantea Jurado (2004) “estas pruebas son decisivas en la planeación curricular y en la gestión de escuelas y liceos” (p. 14).

Desde esta perspectiva, el currículo parece estar atado al desarrollo de pruebas, ya que la escuela ha apostado por esta noción de calidad, al implementar también dentro del proceso académico de los estudiantes el instrumento de evaluación tipo ICFES, considerando que al obtener altos puntajes demostrará que la educación que imparte es la mejor. Lo cierto es que la práctica pedagógica se ha constituido en lo que Ravela (2010) señala como “un modo de “llenar el tiempo” con actividades prediseñadas o de entrenar a los estudiantes para responder pruebas estandarizadas” (p. 16).

## **Del dicho al hecho, hay mucho trecho**

La escuela se encuentra inmersa en un cúmulo de necesidades sociales, de demandas gubernamentales, de cuestionamientos de teóricos, intelectuales, pedagogos críticos y de organismos internacionales. Esa continua observación y el deseo de responder a todas las expectativas externas, en un acto quizás de rendición de cuentas, ha provocado que en la cotidianidad escolar se asuman diversas estrategias pedagógicas y que todas ellas se perciban como acertadas.

Hemos de referirnos aquí, a la importancia otorgada al tema de las competencias, las cuales han sido esbozadas por las políticas educativas de las últimas décadas, encargadas de situarlas como característica propia de un Sistema Educativo de avanzada. Si bien, los maestros apelan a los conceptos divulgados por la comunidad académica, coincidiendo en que las competencias dan cuenta de lo que un estudiante sabe y sabe-hacer en un determinado contexto, se observa que no existe claridad en cuanto a cómo llevarlas efectivamente a la práctica pedagógica y por ende a la práctica evaluativa, dejando el tópico en un nivel de desarrollo superficial.

En atención a la conceptualización sobre competencia formulada por Perrenoud (2004, p. 11), quien la entiende como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, el docente ha procurado desafiar al estudiante y llevarlo a desarrollar circunstancias hipotéticas, pero con frecuencia se trata de ejemplos contenidos en un texto, aplicados en el entorno direccionado del aula y fuera de un contexto real, por lo que resulta casi imposible valorar cuando un estudiante tiene la capacidad de poner a prueba las habilidades y destrezas que se espera observar o verificar, resultando así la tarea de poca utilidad.

Hay que aclarar, que a pesar de la vigencia y trayectoria del término “competencias” en el entorno educativo nacional y distrital, este es un concepto que suele entenderse de forma poco precisa cuando es empleado como soporte de la acción educativa. En consecuencia, la interpretación que la escuela ha hecho de la evaluación por competencias, sugerida por la política educativa, la ha llevado a diseñar e implementar dentro de sus prácticas pedagógicas evaluaciones con estructura tipo ICFES, pretendiendo responder a una evaluación por competencias, observándose que en realidad lo que se está ejecutando es un ejercicio de selección múltiple que poco aporta a la evaluación dialógica y formativa que se quiere alcanzar.

Se puede decir que la lectura que las instituciones educativas hacen de las pruebas aplicadas por parte del Estado, es una lectura que de alguna manera desfigura la evaluación, en la medida que se aleja de la multiplicidad de formas de evaluar, y más aún de evaluar competencias; pues es justamente esa forma de comprender y equiparar las pruebas censales con sus propias evaluaciones internas, la que nos ha llevado a asumir que esa es una de las mejores maneras de enfrentar los retos educativos, olvidando que la particularidad del contexto escolar en el que están inmersos los estudiantes,

demanda considerar aspectos esenciales como los ritmos de aprendizaje, la inclusión, las dimensiones del ser humano y los procesos diferenciados en evaluación. Sin embargo, cabe resaltar que los proyectos educativos institucionales están repletos de diversidad de estrategias, metodologías, modelos pedagógicos constructivistas, significativos y vanguardistas, con postulados que no hacen referencia a evaluaciones estandarizadas como parte de sus teorías, pero en la escuela suele suceder que la práctica va por un lado y los documentos escritos por otro, esto debido a que es poco el liderazgo y el tiempo que se dedica a reflexionar sobre lo que se está haciendo y por qué se hace de esa manera y no de otra.

## La herencia del poder

Evaluar el sistema educativo para comprender lo que pasa en los procesos de enseñanza aprendizaje y los elementos que le son inherentes, tales como la metodología, la didáctica, el currículo, los recursos institucionales y los contextos particulares en los que toman lugar; es un asunto necesario e imprescindible. Razón por la que la política educativa de las últimas décadas se ha centrado en establecer procesos evaluativos encaminados a mejorar la calidad de la educación, así, para el MEN (2005), la evaluación representa una manera de apuntarle a la calidad educativa puesto que las instituciones pueden, a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes, adelantar procesos de mejoramiento. Sin embargo, en esa manera de concebir la evaluación, la medición de los resultados ha cobrado un papel protagónico como bitácora capaz de diagnosticar y de señalar el rumbo a seguir, dejando en segundo plano un concepto de evaluación más holístico y complejo.

En consecuencia, se percibe que esa concepción se ha venido instalando en las dinámicas institucionales de la escuela, heredando de la política educativa, la preocupación por la medición. En primera instancia, es importante señalar que en diversos encuentros internacionales se ha consensuado que la finalidad de la educación gira en torno al desarrollo de la personalidad, a la formación para la participación social para la convivencia, y a la formación en el respeto por los derechos y las libertades. Por ejemplo, en el encuentro mundial sobre educación Dakar 2000, se ratificó que los seres humanos tienen derecho a una educación que “satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje, que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con

los demás y a ser..., desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad” (UNESCO, p. 8).

Por lo tanto, los fines de la educación equivalen al marco de referencia establecido que indica a dónde debe conducir el proceso educativo, es así que la normatividad planteada en la Ley General de Educación, en atención a esa visión internacional común, también contempla una serie de aspectos como el desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto a la vida, la formación para el ejercicio de la democracia, el acceso al conocimiento, el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, entre otros.

Puede decirse que, de esta manera, el Sistema Educativo plantea ideales que pretenden formar personas capaces de apropiarse del conocimiento en pro de transformar y mejorar el entorno del que hacen parte, “seres humanos más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más felices y más creativos, cuyos proyectos de vida transforman éticamente su existencia y transforman la sociedad” (Niño, *al.*, 2012, p. 33).

No obstante, es ingenuo desconocer que el contexto de economía globalizada y política neoliberal imperante ejerce cierta influencia en la manera en que nuestro país opera, lo que inevitablemente ha tenido repercusiones en el panorama económico, social y por supuesto, educativo. De ahí el interés público de Colombia por pertenecer a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), aunque lograrlo implique el seguimiento de recomendaciones, guías y formatos externos que se han tornado en una camisa de fuerza, ya que en aras de satisfacer a dicha organización se han puesto en marcha medidas que poco responden a las necesidades sociales de la población colombiana. Según CEID-FECODE (2014) “dicha solicitud requerirá la implementación de políticas que afectarán (...), la vida escolar, social, política y económica y profundizarán la instrumentalización de la educación” (p. 22).

Por consiguiente, se han generado una serie de demandas al Sistema Educativo Nacional, siendo la evaluación de la calidad educativa, una de las temáticas de mayor discusión, a partir de la cual se pretende determinar el nivel de competitividad del país, justificando así la participación en pruebas internacionales como Pisa. Al respecto, vale la pena resaltar lo expuesto por Rivas (2014) sobre dicho examen, “la prueba tiene una naturaleza de orden estadístico, homogénea, reducida a competencias estandarizadas y, por lo

tanto, medibles, que obedecen a una lógica gerencial de eficiencia y rendimiento, pero no responde a la pregunta por una educación integral” (p. 26).

Desde esta perspectiva, se aprueba y afianza un concepto de calidad educativa a todas luces restringido, en el que los fines de la educación se han ido diluyendo en el mar de preocupaciones que prioriza la formación para el trabajo como sinónimo de competitividad y que pretende dar razón de los significados de los procesos educativos a partir de la comparación e interpretación de los resultados de las evaluaciones censales.

Se comprende entonces que “el término calidad, (...) parece haberse instalado en los discursos y prácticas educativas como sinónimo de bueno o adecuado. Así, una educación de calidad es una educación que es como se espera que sea, es decir, acorde a las políticas que la definen” (Monarca, 2012, p. 4), en este caso, políticas educativas que se han centrado en usar la evaluación para justificar medidas administrativas, empleando una estrategia técnica que desconoce el complejo sentido humano que se despliega en el acto educativo.

Por tanto, la escuela, se ha venido apropiando de ese discurso, en el que lo importante es mostrar resultados, aunque se trate de resultados orientados a dar razón de objetivos exclusivamente en términos de eficiencia, eficacia y competitividad, dado que en esa lógica “La metáfora industrial presta los valores y el modelo procesual adecuados a los esquemas teórico-prácticos del currículo. Una concepción rentable y eficientista de la calidad de la educación” (Gimeno, 1982, p. 3).

Así, es posible entender cómo las instituciones educativas, se han sometido a los requerimientos tecnocráticos vigentes y han concentrado sus esfuerzos en mostrar los resultados que tanto les demandan, pues desde esa óptica interpretan que cumplen con su función de formadoras de las nuevas generaciones, aunque no llegan a vislumbrar que siguiendo esa dirección, están encaminando su labor según objetivos que se apartan de los verdaderos fines de la educación.

En ese sentido, puede verse cómo al interior de los colegios, el discurso pedagógico se ha venido “suplantado por los promedios, los porcentajes y los resultados expresados en indicadores” (Cabra, 2014, p. 48); es decir, las instituciones educativas han asimilado el discurso de control vigente y proceden en sintonía con él. No sorprende entonces que el insumo empleado para determinar qué, cómo y cuándo enseñar a los estudiantes sea precisamente



los resultados arrojados en las pruebas masivas y que aunque se mantiene la concepción general de evaluación que hace referencia a un proceso que debe ser, concertado, planificado, con objetivos claros, que vele por la formación antes que la promoción, esta ha terminado por centrarse en la aplicación de un instrumento destinado a mejorar los niveles de competitividad según las pruebas externas, justamente alejándose del ideal formativo.

Igualmente, es evidente que el papel de los maestros que allí laboran, también se ha visto reducido y simplificado, confinándolos a meros operarios de la educación “cuya función no consiste en pararse a pensar qué hay que hacer, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se le dice que tiene que hacer” (Gimeno, 1982, p. 5); de modo que ante la preocupación general por los resultados estadísticos de los estudiantes, orientados al perfil laboral que exige la sociedad, las instituciones y los maestros han seguido la tendencia instrumentalista sin mayor consideración y se han dedicado a entrenar, antes que formar.

Conviene preguntarse si existe una verdadera articulación entre los elementos de la planeación pedagógica, entendidos como qué, cómo, cuándo, dónde y para qué enseñar, y cómo dar cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje; ya que la escuela se ha concentrado en evaluar, aparentemente competencias, con un tipo de evaluación que estima conocer, pero que en definitiva no llega a comprender, orientando sus esfuerzos en la consecución de metas que se reducen a números, generando una contradicción entre lo que se argumenta que debe ser la educación y los métodos empleados.

A partir de las anteriores consideraciones, es oportuno señalar que en la escuela, los fines de la educación se han venido confundiendo con los medios utilizados para su consecución, pues la aprehensión del lenguaje empleado por el discurso sobre la calidad educativa sumado al encumbramiento del que gozan las evaluaciones externas, ha provocado lo descrito por Gimeno (2011), que los profesores hayan imitado esa evaluación, y como consecuencia de imitar la evaluación, han establecido estrategias de enseñanza coherentes con esa evaluación. De suerte que han adoptado un dispositivo de evaluación cuyos resultados ya no se perciben como parte del proceso de formación, sino como la finalidad última por la que debe velar la práctica pedagógica, afectando de diversas maneras el deber ser de la educación.

## Lecciones aprendidas

En la sistematización se prioriza el proceso de reflexión de los actores involucrados, permitiendo la construcción de significados frente a experiencias que se vienen desarrollando, en este caso, en el acontecer diario de la escuela. Esta reflexión, permite a los actores volver sobre sus propias prácticas, reconocer la trayectoria de las experiencias y constituirse en sujetos críticos de su propio saber-hacer, de igual manera, el equipo sistematizador se fortalece en la autorreflexión valorando cada uno de los momentos, acontecimientos y significados que le han asignado los partícipes, a las acciones propias de la vida del aula. La reconstrucción de la experiencia al igual que los resultados, entranña significados y posturas críticas dilucidadas por el grupo que sistematiza, generando aprendizajes, no solo para el entorno local mencionado, sino para la escuela en general.

Por tanto, a continuación se resaltan algunos aprendizajes obtenidos por los sujetos generados en los procesos y los resultados relacionados con la experiencia.

## La escuela y sus actores como agentes de cambio

Las políticas públicas educativas son un referente en el que la escuela centra sus planes de acción, con el agravante de que muchas de estas no tienen en cuenta los diversos contextos, aun así, le corresponde adecuarlas a sus propias necesidades. El asunto es que se requiere de procesos de reflexión y de análisis profundos, que se realicen de forma grupal y colectiva, antes de acoger y adaptar dichas políticas al contexto institucional. Por lo que recae en los hombros de las directivas institucionales, generar espacios orientados a la discusión y construcción pedagógica asumiendo una postura crítica, reflexiva, propositiva, sistémica y sistemática, en la que prime la toma de conciencia sobre la labor educativa antes que la acción orientada a mostrar resultados.

Pero el maestro no queda exento de responsabilidad, su aporte como uno de los actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje, resulta significativo y trascendental para el sistema educativo, por lo que enfrentar los resultados de las evaluaciones externas simplificando su labor docente al uso de instrumentos evaluativos, y manifestar estar de acuerdo con esta manera de proceder, va en contravía de lo que implica ejercer la práctica pedagógica, desarrollar verdaderos procesos formativos y preservar los fines que establece la ley general y que le compete seguir.

Así, urge un despertar del colectivo docente, a partir del cual el maestro pueda comprender la complejidad de la dinámica escolar en la que está inmerso, para que logre visualizar un panorama más amplio sobre su propia manera de actuar en el contexto educativo.

## **La evaluación en el aula, del resultado simplista a la complejidad del proceso**

Es común encontrar que en la escuela subsisten modelos de evaluación memorística, centrados en contenidos, en los que el proceso de aprendizaje ocupa un lugar secundario, sin embargo, es una realidad que suele disiparse argumentando que la puesta en marcha de estrategias evaluativas como el uso de las evaluaciones con estructura ICFES, ha permitido superar esa condición limitada de la evaluación, por lo que cuenta con el apoyo de muchos miembros de las comunidades académicas en la escuela, diluyéndose así, la concepción de evaluación como proceso, centrándose aún en un resultado final que en ocasiones llega a determinar la aprobación o reprobación de una asignatura.

Es imprescindible reconocer que las pruebas tipo ICFES elaboradas y aplicadas en los colegios se han convertido en rituales de evaluación que poco o nada tienen que ver con la evaluación integral, dialógica y formativa planteada desde la política de ciclos. Por lo tanto, entendiendo que los Proyectos Educativos Institucionales con frecuencia sobresalen como abanderados de un concepto de evaluación que tiene en cuenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes, resulta necesario que la escuela supere el nivel discursivo y encuentre maneras acertadas de articular su propia concepción de evaluación, con el perfil de estudiante que pretende formar, y que la forma en que se desarrollan las prácticas pedagógicas en el aula, en realidad se centre en esos aspectos.

Superar el nivel instrumental en el que se hallan las prácticas pedagógicas de los maestros en la escuela, llevadas a cabo como un hacer mecánico, acrítico y rutinario, como sucede con las evaluaciones tipo ICFES que diseñan y aplican varios colegios a sus estudiantes, las cuales se llevan a cabo durante años sin detenerse para distanciarse y asumir una postura crítica frente a la utilidad, aportes, debilidades, y coherencia de estas con los modelos pedagógicos institucionales y las implicaciones en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de una evaluación aún centrada en contenidos y en la memorización de conceptos.

El ideal sería que la escuela realice una evaluación personalizada, que contemple el número real de estudiantes por aula, que tenga en cuenta todas las particularidades del contexto al que pertenecen y que respete los ritmos de aprendizaje. Este es un escenario plausible de alcanzar, por lo que debe planearse y visualizarse desde otras prácticas evaluativas.

Es necesario entonces, superar la distorsión del sentido de las prácticas pedagógicas del maestro, generadas del uso del modelo de evaluación con estructura tipo ICFES que recaen en el saber qué y el saber cómo, que propendan por la articulación del proceso pedagógico acorde a sus fines, a la metodología planificada y ejecutada, y a la forma en que se evalúa.

## **El sistema educativo, como estrategia de la labor pedagógica en el aula**

Retomando lo anterior, se recomienda promover una comunicación bidireccional en torno al tema de la evaluación, en la que tanto el nivel central como la voz de las instituciones educativas y sus maestros sean escuchadas, no para señalar, enjuiciar o simplemente dirigir y acatar, sino para generar un diálogo recíproco de saberes a partir de los cuales se logre establecer acuerdos fructíferos para ambas partes.

Dado que el sistema educativo nacional se considera como un faro que muestra a la escuela hacia dónde encaminar su quehacer, teniendo en cuenta propósitos que se han trazado con antelación, este debe asegurarse de propiciar un diálogo en el que haya espacio para la discusión, pues la falta de estrategias que vayan más allá de la publicación de resultados de pruebas censales y de cartillas informativas, provoca la desinformación y subsecuente implementación de estrategias de evaluación que contradicen los discursos institucionales.

Es así que el Estado maneja un concepto de calidad educativa con indicadores que están atados a presupuestos, recursos, control, mejoramiento, mientras que la escuela tiene un ingrediente de mejores notas, mejor rendimiento académico y altos puntajes en pruebas externas e internas, pero la falta de claridad en las instituciones educativas sobre lo que atañe a cada uno, origina la ambigüedad que existe en el concepto de evaluación que desfigura el saber-hacer en la escuela y orienta la práctica evaluativa a lo que se puede medir con pruebas.

La necesidad de directrices que no solo se limiten a manifestar lo que se espera de la escuela, presionándola para que presente resultados en términos de cifras, sino que también le muestre paso a paso cómo lograrlo, lidiando al mismo tiempo con las características del contexto en el que se encuentra la población, y sobre todo, ofreciendo formación constante a los docentes que les permitan trascender su propia labor; se hace urgente para superar la crisis en la que se encuentra la educación pública hoy.

## **La reconstrucción de experiencias en la escuela**

La sistematización como proceso de reconstrucción de experiencias, permite a la escuela volver la mirada sobre sus propias prácticas, en este caso las evaluativas, las cuales han sido poco a poco establecidas y permanecen en muchas ocasiones intactas, enraizadas en la cultura escolar, sin que la escuela se tome el tiempo para la realización de jornadas de revisión, analíticas y críticas. Al reconstruirse la experiencia de evaluación con estructura tipo ICFES, se pudo visibilizar los diversos elementos que la constituyen, los procesos históricos que la sustentan, las maneras de pensar y de concebir la evaluación, las competencias y cómo el hacer del maestro se supedita a reglamentaciones bien sea externas o internas, deslegitimando un saber que, propio de sus competencias profesionales.

Ahora bien, en una siguiente fase de la investigación, posterior a la divulgación de los resultados, se vincula una propuesta de evaluación que bien puede llegar a convertirse en una gran posibilidad de transformación, no solo del concepto de evaluación, sino de la práctica misma del maestro en la escuela.

## **La evaluación diferenciada como dispositivo de resignificación de las prácticas pedagógicas**

Los sistemas institucionales de evaluación, en general, plantean (teóricamente) la evaluación como un proceso mediado por estrategias que promuevan prácticas ecológicas, es decir más limpias y transparentes, participativas que involucren no solo al maestro sino al estudiante también, donde se evalúe el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluso como ya se dijo, y manteniendo el discurso, que la evaluación sea integral, dialógica y formativa. Algunas instituciones en sus sistemas de evaluación además establecen

momentos de fortalecimiento en caso de presentarse alguna dificultad. Sin embargo, la evaluación sigue siendo estandarizada, instrumental y con la seria intención de parecerse a las pruebas que realiza el ICFES en su estructura y presentación física.

Siendo los sistemas institucionales de evaluación, productos de un decreto nacional reglamentario (Decreto 1290), en el que se presupone que el sistema educativo tiene debilidades reflejadas en la evaluación de los procesos, que los niños reprueban asignaturas, y de otro lado, también, se enfatiza en la necesidad de fortalecer las debilidades presentadas. Al mismo tiempo este decreto devela que los aprendizajes y los desempeños de los estudiantes no son los mejores y que las prácticas evaluativas en sí mismas, son débiles.

## **Pausas y cuestionamientos**

Llegando a este punto y haciendo un análisis del mencionado decreto y de las prácticas de evaluación que se han instaurado al interior de las instituciones educativas, se plantean inquietudes tales como: y entonces ¿qué hacer con los que no responden de la misma manera?, ¿qué hacer con los que no tienen la misma velocidad de aprendizaje?, o aún más, ¿qué hacer para quienes la evaluación sigue siendo un “fantasma?”, y que gracias a esta sus años escolares corren riesgo e incluso se “reprueban”.

En la investigación anteriormente mencionada, se pudo concluir que la evaluación no deja de ser un ritual (...) para desmitificarla se propone la evaluación diferenciada como una alternativa. No significa esto que deba pensarse en otro sistema de evaluación interno (como ya se mencionó, el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), contiene grandes fortalezas producto de análisis y reflexiones, que en la práctica no son materializadas), de manera apreciativa, la evaluación diferenciada puede ser la estrategia para ayudar a los que no se han conectado con los ritmos de aprendizaje de los demás.

## **Pero, ¿qué es la evaluación diferenciada?**

Hablar de evaluación diferenciada nos lleva a pensar en una manera diferente de evaluar (...), de evaluar procesos de aprendizaje de los estudiantes. Aprendizaje fundado en el interés, la curiosidad, el descubrimiento, y la evaluación como dispositivo que debe constituirse en un elemento crucial de

motivación en el aprendizaje. La evaluación diferenciada no obedece a un formato estándar, se evalúa en cualquier momento y en cualquier situación.

Reconocer que la evaluación diferenciada es un proceso donde se crean relaciones con su entorno, nos debe conducir y nos debe estimular a orientar a los estudiantes, ver que se merecen una evaluación donde ellos sean capaces de imaginarse el hoy y el futuro, tomando decisiones (...), qué han aprendido, cómo lo han aprendido, con quién lo han aprendido, qué van a hacer con lo que aprendieron.

Para ello la evaluación diferenciada debe ser orientadora propiciando que el estudiante sepa qué está haciendo y cuánto se acerca al rumbo que quiere enmarcar, que se permita la evaluación participativa. Lo anterior implica que la evaluación diferenciada debe ser distinta de la calificación, debe suministrar una información a un indicador (informativo de manera individual y personalizada), transparente, que deje ver los progresos que ha obtenido el estudiante en su proceso de aprendizaje.

Hablar en términos de evaluación diferenciada, nos obliga a no mirar el déficit, sino las posibilidades y utopías que tienen los estudiantes, por ejemplo, de esta forma, la evaluación podría ser el motor de motivación en el aprendizaje, incluso facilitarlos. En este sentido, la evaluación diferencial es una evaluación que nos permite adaptarla a las diferentes dificultades que presentan algunos estudiantes dentro del proceso de aprendizaje, vislumbrando diversas maneras de posibilitar a los estudiantes otros caminos o procedimientos dentro del proceso de aprendizaje.

Aunque la evaluación diferenciada en el contexto educativo solo se ha asumido para atender la diversidad de alumnos existentes en un grupo que presenta “necesidades educativas especiales”, la invitación es a asumirla en aquellos niños y niñas que tienen dificultades para aprender lo mismo al ritmo de todos.

Esta es una invitación-reto para asumir la evaluación diferenciada, para apoyar a aquellos que están rezagados en el aprendizaje por diferentes causas como distractores de atención, concentración, dificultades físicas temporales (incapacidades por enfermedad), dificultades en áreas específicas como matemáticas, sociales, ciencia (...), dificultades en el proceso lecto-escritor, dificultades en la oralidad (...), etcétera.

Asumir esta visión de evaluación nos convoca a tener unos procedimientos distintos a los establecidos formalmente. Nos invita a pensar en un proceso más flexible que el que se tiene, a pensar en diferentes momentos, en instrumentos distintos para la misma clase, en estrategias diversas; que garanticen eso sí, que los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes requeridos para seguir avanzando en sus saberes y desarrollando mayores habilidades.

La escuela en general, debe propiciar y desarrollar el pensamiento divergente, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico o analítico; y que los aprendizajes permitan desarrollar y resolver problemas de la vida, de forma diferente y que la escuela reconozca los esfuerzos de los estudiantes (evaluación). En este sentido, las propuestas de evaluación también deben permitir mejorar, corregir y retroalimentar. La evaluación también debe propiciar ambientes con un alto grado de motivación. La evaluación diferenciada debe permitir que el estudiante se aproxime al conocimiento y no por una nota se aleje de él. A través de la evaluación diferenciada se busca establecer relaciones de confianza mutua, que permitan corregir los errores, que brinden la esperanza de aprender más y mejor. En consecuencia, un componente válido en este tipo de evaluación debe ser el proceso de autoevaluación, a través del cual, el estudiante asume responsablemente la evaluación de su aprendizaje.

## Conclusiones

Finalmente, este escrito se convierte en una provocación que invita a seguir construyendo un modelo y una conceptualización de la evaluación diferenciada como alternativa para atender las dificultades en el aprendizaje y para desarrollar las potencias y talentos individuales de los estudiantes.

La evaluación diferenciada es una oportunidad para que la escuela se convierta en el centro de interés de los niños donde aprenden a compartir, a ser y a hacer, siempre con la esperanza de seguir progresando y contando con la orientación y el apoyo de su maestro. Una escuela donde los niños no teman equivocarse y al contrario los errores sirvan para mejorar.

Las transformaciones de las prácticas evaluativas, y particularmente el establecimiento de la evaluación diferenciada en el aula pueden ser el dispositivo para mejorar los procesos de educación y las prácticas de los docentes en los procesos de enseñanza.



## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). “Localidad de Bosa”. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/bosa>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013-2016). “Plan de Desarrollo de Bosa”. Recuperado de [http://www.hospitalpablovibosa.gov.co/pagina/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=122](http://www.hospitalpablovibosa.gov.co/pagina/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=122)
- Alcaldía Local de Bosa. “Conociendo mi localidad”. Recuperado de <http://www.bosa.gov.co/index.php/mi-localidad/conociendo-mi-localidad>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). “Recorriendo Bosa”. Recuperado de [http://impuestos.shd.gov.co/portal/page/portal/portal\\_internet\\_sdh/publicaciones/Est\\_fis\\_pub/localidades\\_est\\_pub/RECORRIENDO\\_BOSA.pdf](http://impuestos.shd.gov.co/portal/page/portal/portal_internet_sdh/publicaciones/Est_fis_pub/localidades_est_pub/RECORRIENDO_BOSA.pdf)
- Aliaga, J. (2007). “Psicometría: Test Psicométricos, Confiabilidad y Validez”. Recuperado de <http://uigv.edu.pe/facultades/psicologia/recursos/05LibroEAPAliaga.pdf>
- Álvarez, J. (2007). Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación. En L. Niño. (Ed.), *Grupo Evaluando\_nos*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- . (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno. (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (p. 211). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ángel, L. (2007). Incidencia del componente gasto de la política fiscal para el cumplimiento de metas y objetivos de la política educativa en el nivel secundario: un análisis del caso colombiano, 1990-2004. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Atehortúa, A. (2003). La revolución educativa: momentos y perspectivas. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Araneda, A. (2005). Pedagogía, educación e investigación: una aproximación a la epistemología pedagógica. *Revista REXE*, pp. 4, 7. Facultad de Educación. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Bogoya, D. (Ed). (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: UNILIBROS.
- . (2004). Dos miradas diferentes sobre la evaluación del aprendizaje escolar. *Revista Internacional Magisterio*.
- Bustamante, G. (1999). Políticas educativas y evaluación de la calidad. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- . (2014). Debate: entrevista a Guillermo Bustamante Z. *Revista Educación y Cultura*, (102), p. 45.
- Cabra, F. (2014). Realidades de las pruebas PISA. *Revista Educación y Cultura*, (102), pp. 46-48.
- Camperos, M. (2008). “La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos”. *Educere Meridad*, (12), p. 43. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000400017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000400017&script=sci_arttext)
- CEID-FECODE. (2014). El informe PISA 2012. Campaña publicitaria contra la Educación Pública. *Educación y Cultura*, (102). Bogotá: FECODE.
- Cendales L. y Torres A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La piragua*, (23), pp. 29-38.
- Colegio Débora Arango Pérez. (2014). “Proyecto Educativo Institucional”. Bogotá.
- Díaz, A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, (37). Universidad Nacional Autónoma de México.
- . (2000). “El examen: textos para su historia y debate”. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=FCL1e1fQ5BQC&pg=PA304&lpg=PA304&dq=el+examen,+tesis+para+su+historia+y+debate+angel+diaz>
- Díaz, M. (1998). “De la práctica pedagógica al texto pedagógico”. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf)
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Estrada, J. (2002). “Configuraciones de política educativa neoliberal”. Universidad Nacional de Colombia. Estudio Preliminar. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs\\_sesiones/configuracionpoli\\_caeducativa.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/configuracionpoli_caeducativa.pdf)
- Freire, P. (1974). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, W. (2016). “Evaluación diferenciada”. *Periódico El Parnaso*. Bogotá: Colegio Débora Arango Pérez.
- Gentili, P. (1996). “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

- . (2011). “Conversando con José Gimeno Sacristán”. *Entrevistas y debates. Unipluriversidad*, 11(2). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/11084/10181>.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, N. (2015). *La escuela: ¿una fábrica de preguntas?* (Tesis de grado). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Guzmán, L. (2007). “Localidad 18 Rafael Uribe Uribe: Caracterización general”. Recuperado de <http://www.slideshare.net/comuniquelosloquepensamos/caracterizacion-localidad-18-rafael-uribe-uribe>
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Costa Rica: CEP Alforja.
- Jurado, F. (2000). El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños. En la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En D. Bogoya. (Ed.), *Competencias y proyecto pedagógico*, (p. 95). Bogotá, Colombia: UNILIBROS.
- . (2004). Análisis comparativo de los sistemas nacionales de evaluación en América Latina. *Revista Internacional Magisterio*, (10), p. 14.
- . (2009). El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), pp. 343-354.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- López, J. (1981). *Estudios de documentación general e informativa*. Madrid.
- Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la Pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*, (1). Bogotá. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Méndez, C. (2003). *Metodología. Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). “Análisis cualitativo de datos”. Segunda edición. SAGE Publications. U.S.A.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2002). “Evaluación censal de la calidad”. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85791.html>

- . (2005). “Estándares básicos de competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”. Bogotá: MEN.
- . (2010). “Plan Sectorial 2010-2014”. Documento No. 9.
- . (2010). “Foros Educativo Nacional 2010”.
- Monarca, H. (2012). “La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación”. Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Mockus, A., Hernández, C., Granez, J., Charum, J. y Castro, M. (1997). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno, L. (2008). “Otro megacolegio para Bosa”. Recuperado de [www.mineducación.gov.co/observatorio/1722/article-168379.html](http://www.mineducación.gov.co/observatorio/1722/article-168379.html)
- Niño, L., Díaz, J., Saavedra, S., Tamayo, A., Soler, G., Gama, A. y García, L. (2012). “Epistemología, currículo y evaluación: Una relación por reconstruir”. *Educación y Cultura*. Bogotá. FECODE.
- Peña, M. (2004). Dimensiones del Mejoramiento Escolar. La Escuela Alza Vuelo. Piñeros, L. (Ed). Bogotá, Colombia: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- . (2008). El examen de Estado de educación media en Colombia. Evolución y tensiones que han marcado su desarrollo. *Revista Internacional Magisterio*, 36(34).
- Pérez, M. y Bustamante, G. (1996). *Evaluación Escolar. ¿Resultados o Procesos?* Investigación, reflexión y análisis crítico. Bogotá: Magisterio.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona. Secretaría de Educación Pública.
- . (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Magisterio.
- Dirección Nacional de Planeación. (1991). “Plan de apertura educativa”. Bogotá: DNP.
- Ravela, P. (2010). “¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?”. Serie No. 47. Chile: PREAL.
- Rivas, C. (2014). Resultados de la prueba PISA y política pública en educación: un campo de contradicciones. *Educación y Cultura*, (102). Bogotá: FECODE.
- Santos, M. (2003). “Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje”. Recuperado de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/10/s1c1.pdf>

- Secretaría de Educación del Distrito, Alcaldía Mayor de Bogotá. (2001). *Evaluar para mejorar la educación*. Bogotá: Alfaomega.
- Solsona, N. (2003). *Una mirada a la evaluación*. En D. Bogoya (Ed.), *Trazas y Miradas: evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tezanos, A. (2001). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Ántropos.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, R. (2014, 13 de marzo). “Las pruebas no prueban nada”. [Otra-educación. blogspot.com]. Recuperado de <http://otra-educacion.blogspot.com/2013/03/las-pruebas-no-prueban-nada.html>
- Torrado, C. (1999). El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la educación colombiana. En Universidad Nacional de Colombia (Ed.), *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*, (pp. 16-21). Bogotá: UNILIBROS.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya (Ed.), *Competencias y proyecto pedagógico* (p. 32). Bogotá: UNILIBROS.
- UNESCO. (2000). “Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar”. Senegal.
- Van de Velde, H. (2008). “Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)”. Volens Centroamérica. 1a. ed. Estelí. Centroamérica. Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario (2).
- Vargas, P. y Galindo, S. (2014, mayo, 15). Plaza Capital. Universidad del Rosario. [Portal.urosario.edu.co]. Recuperado de [http://portal.urosario.edu.co/pla\\_2004\\_2008/localidades.php?codigo=9](http://portal.urosario.edu.co/pla_2004_2008/localidades.php?codigo=9)
- Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*, (23), pp. 20-23.



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

## **El desafío de “ir juntos”... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro**

Este libro surge en el contexto de uno de los propósitos trazados por el IDEP relacionado con “Reconocer y promover saberes y prácticas pedagógicas generadas por colectivos de docentes que contribuyan a la transformación de la escuela, al fortalecimiento de sus relaciones con la familia, la comunidad, la ciudad y la región” (IDEP, 2017). Particularmente, emerge desde el programa de Pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa, y su estudio orientado a diseñar, implementar y validar las mediaciones y formas de interacción que posibiliten la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica.

Este texto se publica en dos tomos, se organiza en cinco grandes capítulos: un primer capítulo donde se realiza una aproximación conceptual y teórica a los conceptos centrales que orientan la Estrategia de acompañamiento pedagógico: acompañamiento y experiencia pedagógica, se valora el legado del IDEP en procesos de acompañamiento, durante más de veinte años y se evidencia la ruta metodológica construida para realizar procesos de acompañamiento llamada Sentipensante. En un segundo capítulo, se despliegan en detalle los niveles de acompañamiento: nivel inicial, en desarrollo y sistematización, delimitando lo que significa una experiencia ubicada en cada nivel, los propósitos del mismo, sus fundamentos conceptuales y el abordaje metodológico asumido. Un tercer capítulo donde se agrupan los documentos realizados en el marco del acompañamiento en nivel inicial. El cuarto capítulo que reúne los documentos realizados en el marco del acompañamiento en nivel en desarrollo y, finalmente, en un quinto capítulo, que corresponde al Tomo 2, se ubican los textos correspondientes al nivel de sistematización y que fueron acompañados y fortalecidos en el 2017.



9 789588 780801