



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela

## Una experiencia de sistematización con maestras y maestros

---

Varios autores



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# **Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela**

Una experiencia de sistematización  
con maestras y maestros

# Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela

## Una experiencia de sistematización con maestras y maestros

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN

© Autores(as)

Yuletsy Gómez Garavito, Judith Moreno Sarmiento, Luz Helena Cáceres Ramos, Ivonne Medina Vargas, Carmen Elena Almendra, José Manuel Granados, Adriana Janneth Córdoba Triana, Lady Carolina Achury Ríos, Blanca Patricia Rojas Baracaldo, Constanza Piñeros Herrera, Alberto Murcia Escamilla, Zulma Liliana Mancera Hoyos, Miryam Janeth Chacón Ruiz, Julieth Alexandra Palacios Téllez, Diana Marcela Delgado Micán, Hayder Germán Leguizamón Oliveros, Nelsy Barreto Salamanca, Raquel Viviana Silva Morales, Claudia Rocío García, Belén Abril Cruz, Ilva Rolong Ariza, Carolina Gómez, Andrés Herrera, Adriana Sandoval, Mónica Alexandra Pinzón Sánchez, Andrea Del Pilar Chisacá Bernal, Angela Valencia Leal, Diana Carolina Moreno Díaz, Elmer Parra Buitrago, Celia Torres García, Mónica Corba Rodríguez, Mauricio Riaño Alba, Alba Yolima Obregoso Rodríguez, Benjamín Plinio Rodríguez Sáenz, Lub Yaneth Quintero, Martha Lucía Gaitán, Amilkar A. Brunal, Katia S. Conrado, Claudia Mireya Villa Vargas, William Mauricio Puentes González, Luz Adriana Parra García, Rosa Milena Romero García, Luis Eduardo Pulido Moreno, Julián Cárdenas Arias, Diana Milena Salazar, Sandra Piedad Pinzón Rangel, Jorge Leonardo Gómez Hernández, Domingo Corzo Hernández, Melquicedet Ruiz Téllez, Carlos Alberto Tique Riaño, María Betsabé Rueda Galvis, Ana Ruth Almanza.

© Compiladores

Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Luz Sney Cardozo Espitia, Juan Felipe Nieto Molina,  
Olga Lucía Bejarano Bejarano, Adriana Marcela Londoño Cancelado

© IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirector Académico(e)	Jorge Alberto Palacio Castañeda
Asesores de Dirección	Luis Miguel Bermúdez Oscar Alexander Ballén Ruth Amanda Cortés Diana María Prada Romero
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Investigadores acompañantes de las experiencias sistematizadas	Luz Sney Cardozo Espitia Juan Felipe Nieto Molina
Edición, corrección de estilo	Taller de Edición • Rocca® S. A. S.
Diseño y diagramación	Sebastián Camilo Leal Vargas
ISBN Impreso	978-958-5584-60-0
ISBN Digital	978-958-5584-61-7

Primera edición Año 2020 - Ejemplares 500  
Colección Investigación No. 44

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

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**  
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial  
Arrecife. Teléfono (571) 263 06 03. [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 - Año 2020

## Contenido

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Kunturi: un pretexto para tejer resistencias desde la escuela</b> YULETSY GÓMEZ GARAVITO	<b>15</b>
<b>Estrategia pedagógica ciencia de-mente. Desarrollo del pensamiento de escolares, desde las ciencias de la complejidad</b> JUDITH MORENO SARMIENTO	<b>33</b>
<b>Aprendiendo juntos. Una experiencia inclusiva</b> LUZ HELENA CÁCERES RAMOS IVONNE MEDINA VARGAS CARMEN ELENA ALMENDRA	<b>51</b>
<b>La escuela expandida. Un espacio para construir memoria colectiva</b> JOSÉ MANUEL GRANADOS	<b>71</b>
<b>Transformaciones en el ser y el quehacer docente desde la potencia del trabajo colectivo</b> ADRIANA JANNETH CÓRDOBA TRIANA LADY CAROLINA ACHURY RÍOS	<b>83</b>
<b>Sentidos de vida de maestros y maestras configurados desde experiencias pedagógicas construidas en la ruralidad de Ciudad Bolívar</b> BLANCA PATRICIA ROJAS BARACALDO CONSTANZA PIÑEROS HERRERA ALBERTO MURCIA ESCAMILLA ZULMA LILIANA MANCERA HOYOS MIRYAM JANETH CHACÓN RUIZ JULIETH ALEXANDRA PALACIOS TÉLLEZ DIANA MARCELA DELGADO MICÁN HAYDER GERMÁN LEGUIZAMÓN OLIVEROS NELSY BARRETO SALAMANCA	<b>95</b>

<b>La práctica pedagógica intercultural: una experiencia tejida en el Colegio José Joaquín Castro Martínez IED</b>	<b>113</b>
RAQUEL VIVIANA SILVA MORALES CLAUDIA ROCÍO GARCÍA BELÉN ABRIL CRUZ	
<b>El cuento, estrategia pedagógica para fortalecer la inclusión en la primera infancia</b>	<b>131</b>
ILVA ROLONG ARIZA	
<b>Sistematización del proyecto de educación media: aportes de la investigación Marsellista, desde los saberes y habilidades en el aula a la proyección de líneas de investigación</b>	<b>147</b>
CAROLINA GÓMEZ ANDRÉS HERRERA ADRIANA SANDOVAL	
<b>Imaginario culturales construidos a través de la experiencia de inclusión en la comunidad educativa del Colegio Sotavento</b>	<b>165</b>
MÓNICA ALEXANDRA PINZÓN SÁNCHEZ ANDREA DEL PILAR CHISACÁ BERNAL ÁNGELA VALENCIA LEAL DIANA CAROLINA MORENO DÍAZ	
<b>Estrategias pedagógicas para el fomento de la lectura, escritura y oralidad</b>	<b>183</b>
ELMER PARRA BUITRAGO	
<b>Saberes y transformaciones curriculares generadas por el semillero LEO con sentido</b>	<b>195</b>
CELIA TORRES GARCÍA MÓNICA CORBA RODRÍGUEZ MAURICIO RIAÑO ALBA	

<b>Tejiendo saberes: una mirada a cuatro años de la experiencia pedagógica del proyecto DIEM</b>	<b>207</b>
ALBA YOLIMA OBREGOSO RODRÍGUEZ BENJAMÍN PLINIO RODRÍGUEZ SÁENZ	
<b>EDURBE: conocimiento y aprehensión de la ciudad para la alfabetización y formación del sordo como sujeto de derechos</b>	<b>225</b>
LUB YANETH QUINTERO MARTHA LUCÍA GAITÁN	
<b>“SINAPSIS” método pedagógico</b>	<b>241</b>
AMILKAR A. BRUNAL KATIA S. CONRADO	
<b>La estimulación sensorial llevada al aula regular, reflexiones pedagógicas y personales que dan pie a la investigación</b>	<b>253</b>
CLAUDIA MIREYA VILLA VARGAS	
<b>Formación CUIDAdana: una apuesta metodológica y política en la construcción de nuevas subjetividades desde las prácticas de sí</b>	<b>267</b>
WILLIAM MAURICIO PUENTES GONZÁLEZ LUZ ADRIANA PARRA GARCÍA	
<b>Red escuela-familia-ciudad</b>	<b>279</b>
ROSA MILENA ROMERO GARCÍA LUIS EDUARDO PULIDO MORENO	
<b>Tiempo de vida, espacio de aprendizaje</b>	<b>295</b>
<b>Congreso de Filosofía Unionista</b>	
JULIÁN CÁRDENAS ARIAS DIANA MILENA SALAZAR	
<b>Saberes contruidos desde las estrategias pedagógicas en el contexto del fortalecimiento de la identidad y el respeto a las diferencias</b>	<b>313</b>
SANDRA PIEDAD PINZÓN RANGEL	

<b>Aprendizaje basado en proyectos dentro de la transformación curricular del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos del Colegio Leonardo Posada Pedraza IED</b>	<b>329</b>
JORGE LEONARDO GÓMEZ HERNÁNDEZ	
<b>Dialogando construimos la paz</b>	<b>341</b>
DOMINGO CORZO HERNÁNDEZ MELQUICEDET RUIZ TÉLLEZ	
<b>Contribución a la práctica pedagógica, para la potenciación de las competencias comunicativas</b>	<b>353</b>
CARLOS ALBERTO TIQUE RIAÑO	
<b>GAIA S.O.S. TENIBLE, experiencia de educación en cambio climático para el desarrollo sostenible</b>	<b>367</b>
MARÍA BETSABÉ RUEDA GALVIS	
<b>Los saberes y las transformaciones que ha suscitado la estrategia pedagógica sobre el uso de las tecnologías, en el contexto del medio ambiente</b>	<b>381</b>
ANA RUTH ALMANZA	

## Introducción

Cuando pensamos en la sistematización como un proceso de investigación somos conscientes de los retos teóricos y académicos que afrontamos como docentes, pero muchas veces desconocemos las múltiples variables laborales, profesionales y emocionales que caracterizan el quehacer pedagógico a la hora de emprender dicho proceso. La sistematización de una experiencia escolar, se presenta como una enorme puerta impenetrable en la que la llave del saber y conocimiento pedagógico nos permite acceder a un sinfín de posibilidades creativas, en las que nuestras apuestas personales y colectivas, se materializan para dar a conocer nuestros contextos educativos y comunitarios.

Dichas apuestas, que emprendemos muchas veces acompañados o solitarios, nos permiten conocer otra escuela, otras formas de educar y otras formas de convivir, que le apuntan a procesos innovadores en los que la participación de docentes, directivos docentes, estudiantes y comunidad externa, es fundamental para la construcción de una nueva escuela, una escuela que se proyecta más allá de cuatro muros y que trabaja situada en un contexto.

Reconocer la capacidad intelectual de los docentes en este proceso de sistematización, no solo nos llevó a valorar sus conocimientos y formación académica, sino a reconocer sus capacidades fraternas y emocionales, en las que el postulado de Orlando Fals Borda “sentir pensando y pensar sintiendo”, acompañó este desafío de ir juntos para tejer aquellos saberes que transforman y emancipan la escuela.

Por tanto, la sistematización construida desde una ruta sentipensante, nos permitió trabajar alrededor de cinco pasos fundamentales que abordaron. Como primer paso, la caracterización inicial de las experiencias a través de un mapeo colectivo en el que se planteó la pregunta ¿dónde estoy y dónde están los otros? El segundo paso, definió



colectivamente el qué se esperaba del proceso y los objetivos trazados del nivel, planteando la premisa: “entiendo y construyo el sentido del acompañamiento”. En el tercer paso, se recuperó la experiencia desde el saber propio, que buscó fortalecer las experiencias a partir del relato de los participantes e identificar las necesidades, líneas de fuerza y núcleos problémicos. El cuarto se relacionó con la socialización de las experiencias con terceros, en los que el enriquecimiento de los procesos a través de la mirada de otros, posibilitó el diálogo y el compartir de estrategias didácticas, pedagógicas y académicas. Finalmente, y como quinto paso, la ruta sentipensante tuvo como punto de llegada la reflexión crítica del camino recorrido a partir de la consolidación de un documento, en el que se dieron a conocer los resultados de la sistematización lograda con los docentes en el proceso de acompañamiento.

Es así como este libro partió del reconocimiento y empoderamiento de un equipo de docentes que, mediante la reconstrucción de sus proyectos pedagógicos, generaron elementos analíticos y socio-afectivos con docentes, directivos docentes y estudiantes para dar cuenta de los procesos educativos y didácticos que se desarrollan en las escuelas.

De esta manera, el libro hace un recorrido por veinticinco experiencias de diferentes instituciones educativas distritales (IED), en las que se abordan temas como el diálogo, la pedagogía, las ciencias, la inclusión, el arte, la ruralidad, la interculturalidad, la educación media, la lectura, el currículo, las matemáticas, la ciudadanía, la estimulación sensorial, la filosofía, la tecnología, el cambio climático y el pensamiento crítico.

La primera, “Kunturi: un pretexto para tejer resistencias desde la escuela”, se desarrolla en el Colegio Orlando Fals Borda (IED), en donde la pregunta de sistematización sobre la práctica educativa alrededor de la experiencia de tejer, permite comprender la configuración de espacios de resistencia en la escuela, para orientar la formación del *ethos* humanista, recuperar los saberes tradicionales y pensarnos como seres humanos.

Una segunda, orientada desde el Colegio Rafael Uribe Uribe (IED) y denominada: “Estrategia pedagógica ciencia de-mente. Desarrollo del pensamiento de escolares, desde las ciencias de la complejidad”, plantea la necesidad de sistematizar el diseño, implementación y retroalimentación de un ambiente de aprendizaje que propende al desarrollo del pensamiento complejo en estudiantes de educación media. Dicha

experiencia se basa en procesos dialógicos que permiten la estructuración, significación y socialización de conocimientos científicos que son trabajados desde las Ciencias Naturales y la Química.

Por otra parte, en el Colegio Antonio Van Uden (IED), el proyecto “Aprendiendo juntos. Una experiencia inclusiva”, socializa los resultados de la sistematización de un trabajo realizado alrededor de la inclusión, que apostó por la diversidad cultural y la ancestralidad para proponer un currículo flexible que diera continuidad a los procesos de formación académica y personal en todos los niveles de la institución, desde la promoción del pensamiento crítico y una educación más humana.

La cuarta experiencia desarrollada en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza (IED), se denomina “Festival de las artes escolares de Usme. La escuela expandida un espacio para construir memoria colectiva”. Parte de la pregunta sobre los saberes y transformaciones de la estrategia pedagógica alrededor de la categoría “escuela expandida”, propone la creación de escenarios que permiten reflexionar sobre el papel de la comunidad como hacedora de historia y busca promover la construcción de entornos favorables para los niños, niñas y adolescentes.

En quinto lugar nos encontramos con la experiencia “Transformaciones en el ser y el quehacer docente desde la potencia del trabajo colectivo” del Colegio Fabio Lozano Simonelli (IED); que, como lo indica el título, sistematiza el trabajo realizado por un grupo de investigación conformado por docentes, en el que se presentan diálogos interdisciplinarios para el desarrollo de cuestiones socio científicas (CSC) que permiten reflexionar sobre el ser y el quehacer del docente. De esta manera, la experiencia reflexiona sobre el papel de la escuela, el rol de los docentes, las dinámicas del aula y las propuestas curriculares, para atender a las necesidades de los estudiantes con quienes se trabaja.

Otra de las propuestas de sistematización presentadas en este libro se lidera desde Colegio Rural José Celestino Mutis (IED) junto con docentes de otras instituciones. Lleva por nombre “Sentidos de vida de maestras y maestros configurados desde experiencias pedagógicas construidas en la ruralidad de Ciudad Bolívar” y centra su atención en el análisis y reflexión de los sentidos de vida de los estudiantes que hacen parte del territorio rural de la localidad. Asimismo, la experiencia enfatiza en escenarios educativos caracterizados por el campo, donde el rol de los campesinos en la conservación y cuidado de la naturaleza,

permite a los docentes forjar procesos educativos que se centren en las necesidades socio-culturales y ambientales del contexto.

La siguiente experiencia, “La Práctica Pedagógica Intercultural: Una Experiencia Tejida en el Colegio José Joaquín Castro Martínez IED”, se desarrolla en el Colegio José Joaquín Castro Martínez (IED), y busca visibilizar las prácticas interculturales que desarrollan los docentes de la institución y que propician el diálogo de los saberes propios de cada una de las culturas que habitan la escuela. De esta manera, se sistematiza el trabajo realizado con niños afrodescendientes, indígenas, mestizos y extranjeros para dar cuenta de los procesos educativos interculturales propuestos en el colegio.

La octava experiencia adelantada en el Colegio INEM Santiago Pérez (IED) y denominada “El cuento, estrategia pedagógica para fortalecer la inclusión en la primera infancia”, sistematiza los aprendizajes que se logran desde la literatura, (especialmente el cuento) y que posibilitan el reconocimiento, respeto y valoración de lo diverso desde un enfoque diferencial que garantiza el derecho de los niños y niñas, la familia y la institución. Esta experiencia propende por el desarrollo de las dimensiones del ser humano, el fortalecimiento de habilidades socio-emocionales y el despliegue de las competencias comunicativas para comprender el concepto de inclusión escolar.

En noveno lugar se presenta la sistematización del proyecto “educación media: aportes de la investigación Marsellista, desde los saberes y habilidades en el aula a la proyección de líneas de investigación”, orientado en el Colegio Marsella (IED), busca la formación humanista y el desarrollo de habilidades investigativas a partir del acompañamiento a proyectos de investigación presentados por estudiantes, que localiza los intereses y expectativas de la comunidad educativa y posibilita la armonización de diferentes áreas del currículo. De esta manera, la experiencia pretende configurar un universo de saberes y habilidades que han sido desarrollados por los distintos actores del proceso.

“Mi diferencia: el primer paso a la inclusión. Imaginarios culturales construidos a través de la experiencia de inclusión en la comunidad educativa del Colegio Sotavento” se desarrolla en el Colegio Sotavento (IED) y es liderada por docentes de orientación y educación especial, quienes buscan a partir de la sistematización, evaluar desde una perspectiva crítica el impacto del equipo investigador en el fortalecimiento de los

procesos de inclusión educativa que se han planteado para involucrar a la comunidad. Desde el ejercicio de investigación se evalúan los logros y fracasos del proyecto para plantear estrategias de trabajo alrededor de la inclusión, la diferencia y la diversidad.

En onceavo lugar se encuentra la experiencia del Colegio Pablo de Tarso (IED) “Estrategias pedagógicas para el fomento de la lectura, escritura y oralidad” que partiendo de la concepción de cerebro triádico como fuente de articulación en la labor cotidiana, retoma estrategias de aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora con el objetivo de proporcionar al estudiante herramientas que permitan enriquecer su cerebro desde lo lógico, la creatividad y lo práctico.

La siguiente es “Saberes y transformaciones curriculares generadas por el semillero LEO con sentido”. Es orientada desde el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas (IED), y centra su atención en las acciones que enmarcan la estrategia pedagógica LEO con sentido, en la que se busca potenciar habilidades comunicativas y de pensamiento en los estudiantes. Enfatiza en la participación activa en ambientes lúdicos de aprendizajes, la caracterización de la población y el desarrollo del pensamiento crítico.

La siguiente sistematización es la del Colegio San Isidro Sur Oriental (IED), que bajo el nombre “Tejiendo saberes: una mirada a cuatro años de experiencia pedagógica del proyecto DIEM”, aborda el desarrollo integral de la educación media como proyecto para asumir la investigación escolar y reconocer los saberes de los sujetos participantes en el proyecto. En el texto se permite evidenciar los elementos constituyentes de las relaciones que se tejen entre estudiantes y docentes, los logros y retos manifestados por los egresados y las necesidades a las que debe atender la investigación en el contexto escolar.

La experiencia catorce es “Educar, memoria en señas. Conocimiento y aprehensión de la ciudad para la alfabetización y formación del sordo como sujeto de derechos”, adelantada en el Colegio Manuela Beltrán (IED). En esta sus líderes sistematizan la experiencia de empoderar a estudiantes sordos como sujetos de derechos a partir del conocimiento, uso y desenvolvimiento en la ciudad. El objetivo central de la sistematización es mostrar la incidencia de las actividades extracurriculares que se realizan para alfabetizar y concientizar a los

estudiantes sordos de su papel como sujetos de derechos y analizar las transformaciones logradas en torno a la educación para sordos.

Por otro lado, en el Colegio Agustín Fernández (IED), la experiencia “Sinapsis. Método Pedagógico”, aborda los temas de inclusión social y académica de estudiantes con Necesidades Educativas Diferenciales (NED) en las aulas regulares, con el fin de analizar el grado de conciencia académica y disfrute de la experiencia escolar, mediante el aprovechamiento del conocimiento académico, el conocimiento popular y los procesos de pensamiento analítico y sintético.

La experiencia dieciséis, titulada “La estimulación sensorial llevada al aula regular, reflexiones pedagógicas y personales que dan pie a la investigación”, se desarrolla en el Colegio Castilla (IED), y aborda la sistematización de ejercicios de estimulación sensorial aplicados a estudiantes para el desarrollo de procesos cognitivos, socio-afectivos y motrices. Asimismo, se recoge el trabajo realizado en dos instituciones durante un periodo determinado que reflexiona sobre los impactos que se generan en estudiantes y docentes respecto a la importancia de la estimulación en el perfeccionamiento humano y los procesos cognitivos.

A continuación, se presenta la sistematización de “Formación CUIDADANA: una apuesta metodológica y política en la construcción de nuevas subjetividades desde las prácticas de sí”, realizada en el Colegio Manuel Elkin Patarroyo (IED). Con ella se destaca el trabajo en torno a prácticas que propenden por el cuidado de sí mismo y de los demás, en la que se busca formar sujetos autónomos, críticos, conscientes y propositivos respecto al reconocimiento del conflicto como oportunidad de mejora. De esta manera, se abordan las herramientas que aportan a la construcción de la ciudadanía, la movilización de habilidades, el fortalecimiento de competencias sociales y emocionales, y a la construcción de la identidad individual y colectiva. En este ejercicio son fundamentales el reconocimiento de la memoria y el territorio como ejes para la consolidación de una escuela que permite movilizar prácticas transformadoras.

La experiencia denominada “Red Escuela-Familia-Ciudad. Una estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento en los niños” es desarrollada en el Colegio Alfredo Iriarte IED, sede B, y sistematiza los aspectos implementados en el trabajo con la comunidad, que han desarrollado habilidades de pensamiento como la lectura crítica, solución de problemas y creatividad, a partir de tres voces: estudiantes,

padres de familia y docentes, evidenciando las fortalezas, debilidades y oportunidades que se presentan en la implementación de las actividades propuestas.

“Tiempo de vida, espacio de aprendizaje. Congreso de Filosofía Unionista” es el título de la experiencia realizada durante los últimos seis años en el Colegio Unión Colombia IED. Con la creación del Congreso de Filosofía Unionista, se ha apostado por establecer un escenario afectivo y académico con el propósito de otorgarle un tiempo a la reflexión sobre la vida misma desde la filosofía, y así, constituir un espacio de esperanza, posibilidad y aprendizaje. Allí, se ha abierto espacio a la reflexión y el reconocimiento de experiencias que promueven la paz, el perdón, la reconciliación, la memoria, las identidades y la diversidad.

El siguiente texto da cuenta de la experiencia, “Saberes construidos desde las estrategias pedagógicas en el contexto del fortalecimiento de la identidad y el respeto a las diferencias”, es desarrollada en el Colegio José María Carbonell (IED) y aborda el ejercicio de sistematización generado alrededor de la construcción, enriquecimiento y fortalecimiento de la identidad de estudiantes de primaria. Dicho ejercicio, contribuye al mejoramiento de la convivencia y el respeto a las diferencias desde la perspectiva de la alteridad.

La experiencia veintiuna lleva por nombre “Aprendizaje basado en proyectos dentro del currículo en el desarrollo de la experiencia de transformación curricular del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos del Colegio Leonardo Posada Pedraza IED” y aborda la sistematización lograda desde el énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos, en la que los estudiantes de ciclo de educación media, profundizan en áreas afines a la ingeniería a través de la metodología basada en proyectos. De esta manera, la sistematización logra abordar las transformaciones curriculares logradas en el colegio en un periodo de ocho años.

“Dialogando construimos la paz” es la experiencia que recapitula los procesos generados con estudiantes del Colegio Rufino José Cuervo, respecto a la resolución de problemas desde el diálogo y la conciliación. Asimismo, busca dar a conocer las interacciones que les permiten a los jóvenes tramitar apropiadamente sus diferencias y construir acuerdos desde la adquisición de habilidades sociales y comunicativas.

A continuación se encuentra la sistematización titulada “Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica”, es una apuesta por los estudiantes del Colegio Rufino José Cuervo, para que se interesen en la lectura de textos académicos de corte científico y de ciencia ficción, para que se cuestionen sobre su entorno y la realidad global; es decir, que confronten lo que está escrito con la realidad, pero argumentando; y para argumentar requieren hacer una lectura crítica de cualquier texto no solo de tipo académico. Con esta estrategia se busca ofrecer a los estudiantes herramientas didácticas para construir conocimiento.

Por otra parte, la sistematización desarrollada en el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento (IED), que lleva por nombre “GAIA S.O.S. TENIBLE, experiencia de educación en cambio climático para el desarrollo sostenible” presenta el resultado logrado con diferentes estudiantes alrededor de la identificación de saberes, aprendizajes y habilidades respecto a la sensibilización de las problemáticas ambientales actuales. De esta manera, se busca dar a conocer la construcción y aplicación de principios científicos y tecnológicos alrededor de la investigación escolar que, enmarcados bajo una propuesta de pensamiento crítico, promueven la formación de valores humanos.

Finalmente, socializamos con los lectores la sistematización de la experiencia “Los saberes y las transformaciones que ha suscitado la experiencia pedagógica sobre el uso de las tecnologías, en el contexto del medio ambiente”, desarrollada en el Colegio Rafael Bernal Jiménez (IED), que da a conocer los resultados del ambiente de aprendizaje “guardianes bioclimáticos” como estrategia metodológica para fortalecer aprendizajes esenciales sobre el ser, el vivir juntos, el conocer y aprender a hacer en estudiantes. Asimismo, se presentan las estrategias desarrolladas para el abordaje del conocimiento científico y tecnológico de forma crítica y creativa, para solucionar problemas del entorno mediante la aplicación de las TIC, el fortalecimiento de la ciudadanía y la promoción de la convivencia.

## **Kunturi: un pretexto para tejer resistencias desde la escuela**

Yuletsy Gómez Garavito <sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo constituye el proceso de sistematización de la experiencia pedagógica Kunturi: un pretexto para tejer resistencias desde la escuela, proyecto cuyo propósito se ha orientado a la construcción de una cultura de paz desde la práctica del oficio milenario de tejer. Este recorrido parte de recuperar la memoria de lo vivido, para luego reflexionar sobre la misma a la luz de comprender cómo la práctica educativa alrededor de la experiencia de tejer configura espacios de resistencia en la escuela, lo que nos lleva al análisis de las categorías tejer y resistencia, a partir de las cuales se establece una mirada sobre la metáfora del tejido en la conformación de subjetividades críticas, sustentada en tres ámbitos de transformación: el tejido personal, el tejido con los ancestros y sentipensar el tejido. Con lo anterior se abre la invitación a continuar re-encontrándonos desde nuestros micro-espacios y nuestras cotidianidades escolares para seguir tejiéndonos en un ejercicio de resistencia frente al capitalismo, el colonialismo y el patriarcado que tanto han deteriorado las fibras de nuestra humanidad; es nuestro deber hoy, ético y político, crear formas para recomponerlas, fortalecerlas y hacerlas florecer.

---

1 Filósofa egresada de la Universidad del Cauca. Magíster en Comunicación –Educación con énfasis en cultura política de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Educación en Ética y Valores en el Colegio Orlando Fals Borda IED.



## Historia de la experiencia: hilando la memoria del tejido y la tejedora

Hace ocho años inició esta aventura, entre mi deseo personal de transformar la realidad, que apenas asomaba en mi vida, y la necesidad de mis estudiantes de encontrar vías de escape a su cotidianidad. Fue a partir de agosto de 2010 cuando llegué al Colegio Orlando Fals Borda, donde al cruzarme de frente con la rudeza del contexto y las múltiples tensiones de la escuela empecé a concebir una estrategia para ir más allá de la regularidad del aula, buscando en mi baúl de saberes y sentires algo que me permitiera abrir una puerta, un punto de fuga, resistir, no sólo yo, sino convocando manos y corazones dispuestos a cruzar conmigo y emprender un camino. Así nació en 2011 el taller de tejidos, como una apuesta pedagógica para reinventarnos en el marco de la institucionalidad y aprender a anudarnos colectivamente para crear comunidad.

Ese fue el año de siembra y germinación; nos dedicamos con los estudiantes a darle forma al taller, a pensarnos ese espacio que queríamos, entonces surgió nuestro nombre: Kunturi, despertando la memoria como buenas semillas, vimos entre nosotros ese espíritu de los ancestros presente, que venía a recordarnos el oficio de tejer y, entre hilos y nudos, ayudarnos a recomponer las fibras rotas de esta sociedad que vive en cada uno de nosotros. Con ello sellamos la marca del taller, el ser *sentipensantes*, entrelazando sensibilidad y racionalidad, labor que lejos de ser estática en su devenir nos ha permitido un sinnúmero de encuentros y desencuentros, de búsquedas mediadas por nuestras subjetividades en movimientos rizomáticos y amorosos; no en vano la primera salida del taller fue una visita a la exposición de textiles de la cultura Paracas, que nos permitió comprender el poder implícito en cada pieza tejida, la memoria que guardaba de un pueblo traspasando las barreras del tiempo, burlando la hiperindustrialización contemporánea que no puede más que arrojar al mercado, vulgares objetos corroídos por la obsolescencia; descubrimos entonces, la magia del tejido y del tejedor.

En los años siguientes el taller fue floreciendo, en 2012, visitamos museos y recorrimos las calles del centro histórico, y desde ahí cada sonrisa de mis estudiantes junto a sus incógnitas y su asombro, en cada una de las salidas que hemos venido realizando, dota de sentido el camino y hace que renueve implícitamente mi compromiso por mantener vivo

este fuego a pesar de las adversidades. Ese año y el siguiente fueron de trabajo intenso, explorando técnicas, creando, uniendo manos prolijas y espíritus reflexivos, compartiendo información y visibilizando a nivel institucional nuestro proyecto, al punto de ser en 2013 ganadores de incentivos en el foro feria local: Usme ancestral, escuela y territorio de paz, experiencia que nos motivó a seguir y este aporte monetario nos permitió abrir una puerta para salir a explorar en busca de saberes.

Ese año, vimos graduar a varios compañeros que fueron gestores de este proceso, quienes dejaron la semilla germinada y abonada; en un abrazo fraterno de corazón a corazón les deseamos buen tejido, porque gracias a su esfuerzo el taller ahora más que un grupo, es una comunidad. Los estudiantes que continuaban para el siguiente año se encargaron de recibir y apoyar la formación de los nuevos integrantes; así, entre anécdotas y sonrisas se gestó un nuevo ciclo en Kunturi, en el que se dieron nuevos frutos, tanto materiales como espirituales.

Fue gracias al premio obtenido en el Foro Local, que el 2014 tuvimos la oportunidad de hacer un viaje fascinante, una excursión de tres días que llamamos: “Explorando nuestro territorio, compartiendo saberes”, esta inició con la visita al resguardo Muisca de Sesquilé, una apertura al diálogo con los mayores para acercarnos a los oficios y la espiritualidad desde la ancestralidad; luego, en Villa de Leyva disfrutamos del “Tour de la lana”, un taller vivencial de esquilado de ovejas, hilado y procesamiento de la lana, ejercicio que nos reconectó con la esencia del tejido a través del trabajo de mujeres y hombres campesinos que con paciencia y entrega mantienen viva la tradición, resistiendo al bombardeo de productos foráneos que con sus bajos costos pretenden opacar el esfuerzo y dedicación de los tejedores.

Ese mismo año tuvimos la oportunidad de participar en los talleres “Memoriativas” del Centro de Memoria Paz y Reconciliación, espacio que fortaleció el sentido crítico, llevándonos a interesantes consideraciones sobre nuestro territorio y el modo como se ha construido y usado la memoria histórica en el marco del conflicto en nuestro país. Con los elementos que recogimos en el camino, el tejido de saberes fue tomando forma a la vez que firmeza y, fui testigo de cómo el viaje en tanto herramienta pedagógica, y los diálogos de saberes fruto de los encuentros, hicieron posible que aquellas almas inquietas florecieran en medio de la pasividad disimulada de la cotidianidad escolar; siendo ellos quienes se encargaron de promover actividades para compartir

saberes, talleres con sus compañeros e incluso con padres. Los tejedores se reafirmaban en su ser *sentipensante*, haciendo del tejido un símbolo de paz e instrumento del saber.

Sin embargo, por aquella época empezaron a cambiar las dinámicas institucionales y lo que en sus inicios era un escenario sin mayor restricción de tiempos y espacios, para el inicio de 2015 empezó a verse amenazado; la implementación de la jornada extendida nos puso en pugna por tener un aula para nuestros encuentros y los horarios ampliados de clase pusieron en aprietos los tiempos de los chicos para poder asistir. Aun así, de nuevo alistamos la mochila y ese 2015 nos fuimos a Nobsa, Boyacá, donde realizamos un intercambio de experiencias pedagógicas con instituciones regionales en torno a proyectos productivos enfocados en la conservación de lo tradicional, sumado a un recorrido por los legendarios talleres de tejido, conociendo la técnica de los abuelos y lo que significa una vida dedicada al oficio de tejer.

Con nuestra experiencia y el ánimo de multiplicar los saberes en otros espacios de la institución, ese año nos integramos con otros proyectos del colegio en torno a la propuesta “Soy sentipensante” para promover la formación e identidad de los valores propios del ser sentipensante en el interior de la comunidad educativa; con esta propuesta nos presentamos al foro local y una vez más logramos el reconocimiento de nuestra labor y recibimos incentivos para fortalecer el proyecto. Ya para cierre del año y con la satisfacción del trabajo realizado a pesar de las tensiones y el deseo de continuar en la exploración, nos fuimos a visitar la comunidad Muisca de Ráquira, con el propósito de aprender un poco más sobre la cosmovisión del tejido, y regresamos con el alma contenta de haberlo logrado, porque junto a esto, trajimos para compartir: saberes sobre el alimento vivo, el cuidado de la Madre Tierra, la medicina tradicional y la vida en comunidad.

A estas alturas del camino, y después de seis años por el taller, habían pasado varias generaciones, cada cierre de año felicitábamos a quienes se graduaban tanto del colegio como de Kunturi, por sus años de dedicación y trabajo colectivo; luego al reiniciar actividades recibíamos nuevos integrantes, unos para quedarse y otros pasajeros. Ese año con los cambios institucionales, los estudiantes que venían de varios años en Kunturi al llegar a grado 10° tenían que dejar el taller y los pequeños no podían ingresar, desde entonces este proceso se ha venido limitando a uno o quizá dos años, porque el espacio solo resulta ser posible para

estudiantes de 8° y 9° cuando estos no están prestando sus horas de servicio social o el horario coincide del servicio coincide con el horario del taller. Sin embargo, Kunturi siguió en el alma de quienes ingresaron a la media y aunque no pudiesen estar en los talleres, sus proyectos de grado estuvieron enfocados en el tejido como recurso para abrir posibilidades productivas en nuestra sociedad.

Con un panorama lleno de vicisitudes reiniciamos el 2016, y en medio de nuestros talleres habituales empezamos a hacer una reconstrucción de la memoria de Kunturi a través de imágenes y narrativas que plasmamos en un álbum, donde nos re-descubrimos en este caminar y sus aprendizajes. Ese primer semestre del año, hicimos cuentas y planes con los recursos, fruto de nuestro premio en el foro anterior y, después de la espera de los usuales procesos burocráticos que todo ello implica, en agosto nos fuimos para la Casa de Fó, en Fómeque, Cundinamarca, a vivir la experiencia de una ecoaldea creada para revivir los saberes muisca en ese territorio. Allí en medio del barro y el olor fresco del páramo que recorre las montañas, hablamos sobre la importancia del agua como ser vivo y nuestra responsabilidad frente a su cuidado; de los alimentos sanos libres de químicos, hijos de semillas nativas; de la bioconstrucción como ejercicio para sanar la tierra y resistir a las imposiciones del mercado; sembramos, aprendimos de plantas medicinales y sellamos nuestro pacto con la Madre Tierra por medio del canto y la danza tradicional.

Cerramos año con la expectativa de cómo en 2017 el taller podría continuar, no solo porque ya no contábamos con el grupo de estudiantes más antiguos, que llevaban varios años de proceso y eran quienes lideraban los acompañamientos, sino porque ya no tendríamos salón ni recursos. Fue así que en 2017 Kunturi inicia un tercer ciclo, con un grupo relativamente nuevo, con quienes desarrollamos el proyecto: “Encuentros improbables”, en convenio con el Centro de Memoria Paz y Reconciliación, que consistió en una serie de encuentros con miembros de la comunidad Emberá en situación de desplazamiento en la ciudad, para resignificar a través del tejido la ciudad como territorio de paz y reconciliación; recorrimos el centro histórico, hicimos cartografías y en varias sesiones de tejido conjunto sobre una manta, quedaron plasmadas en mostacilla nuestras miradas, visibilizando así la importancia de recomponer colectivamente el tejido social a partir del rescate de las prácticas y saberes tradicionales como motor para impulsar la reconciliación en el escenario de una sociedad en crisis.

Crisis que también atravesaba el taller. Los tiempos reducidos, las ocupaciones cada vez más extensas de los estudiantes, la inconstancia en la asistencia, el agotamiento personal y las tensiones institucionales se sumaron para recibir el 2018, un año de trabajo menguado; ahora al taller le tocaba resistir; el tejido empezó a quedarse sin hilos y de nuevo inicié otro ciclo corto. Empezamos casi de cero, los encuentros cada vez se dificultaban más y en el año pudimos llevar a cabo pocas sesiones; sin embargo, fuimos invitados a compartir algo de la filosofía sentipensante en un taller del foro para la paz del colegio Class Roma y, en otra ocasión, visitamos el parque arqueológico “Piedras del Tunjo” en Facatativá, que más allá de las reflexiones con los chicos, me dejó el mensaje de la persistencia. Con ello, una vez más las sonrisas, las inquietudes y el asombro de mis estudiantes me llevaron a renovar mi compromiso de seguir tejiendo, de continuar abriendo espacios, así sean pequeños para resistir a la institucionalidad que normaliza y, en medio de los afanes cotidianos de hoy, sigo haciendo una pausa en la semana con un nuevo grupo de estudiantes dispuestos a explorar y hacer consciencia de las múltiples posibilidades de ser el tejido y el tejedor.

## **Justificación: razones para tejer**

Asistimos a una época marcada por grandes tensiones que inevitablemente repercuten en la escuela y como maestros hemos de reflexionar continuamente sobre nuestras prácticas con el ánimo de recoger de ellas lo mejor para ir transformando el camino, es así como luego de ocho años de experiencia con el taller de tejidos Kunturi, emprendo esta travesía de sistematizar los saberes y sentires de esta apuesta pedagógica, a la luz de interrogar sobre cómo la práctica educativa alrededor de la experiencia de tejer, configura espacios de resistencia en la escuela.

Lo anterior, para comprender que la experiencia de tejer abarca no solo el desarrollo de una destreza en cuanto dominio de una o varias técnicas textiles, sino que esta experiencia en sí misma es una reflexión orientada a la formación de un *ethos* humanista que amplía nuestra forma de concebir el mundo, recuperando de los saberes tradicionales la metáfora del tejido como herramienta para pensar la realidad y pensarnos como seres humanos en cuanto tejido de relaciones; de modo que, se pueda entender cómo la realidad se construye en la medida que nos vamos tejiendo unos a otros y con lo otro; y, es justamente ese tejido el que

debemos aprender y enseñar a observar, entender, sanar y cuidar desde nuestras prácticas pedagógicas.

Así, al mirar la cotidianidad que nos habita dentro y fuera de la escuela y reflexionar colectivamente sobre cómo nos entretajemos en ella, se hace posible develar los sinsentidos y las tensiones de una sociedad en crisis, y con ello lo que sobreviene, es la necesidad de generar desde el aula acciones sentipensadas que nos reconecten con el tejido de la vida y nos permitan resistir al dominio de un modelo imperante que nos separa, nos divide y nos oprime el corazón.

## **Despliegue del proceso de sistematización: recuperar lo vivido**

La memoria de este caminar llamado Kunturi está sustentada en el análisis de dos categorías: *tejer* y *resistencia*; para dar cuenta de ellas en primera instancia se identificaron cinco subcategorías como ejes del hacer en el proceso de Kunturi, en correspondencia con cada una surgió una serie de interrogantes para indagar en la experiencia de los estudiantes que hacen y han hecho parte del taller, inquietudes que luego se movilizaron mediante metodologías participativas que permitieron recuperar el proceso vivido y reflexionar sobre él.

En efecto, la primera categoría que cabe resaltar es la acción, en este caso el hacer, que lleva implícito una metáfora sobre la vida, la cual cobra fuerza en el aprender haciendo; así, cada puntada, nudo, trenza, enredo y desanudada es también una oportunidad para reflexionar, entre otras cosas, sobre la vida, la muerte, los aprendizajes, los desencuentros, el ser y estar, la sociedad, el mundo y la humanidad. En ese sentido, *tejer* es la acción de hermanarse con el ser interior, con los otros y con lo otro, desde el pensar, el sentir y el hacer, reconociendo y entrelazando los opuestos y las contradicciones de manera dinámica, para ser capaces de una humana convivencia fundada en la comprensión y aceptación mutua.

Ahora bien, este ejercicio de *tejer* nos lleva a otra acción: la resistencia entendida no como un fin, sino como una consecuencia del proceso, que se va develando en las voces que confluyen en el camino; de manera que tejer, lleva a interrogar la realidad y a partir de allí asumir una postura crítica ante las contradicciones y las ausencias encontradas en la reflexión sobre el tejido. La *resistencia* es entonces, la acción de

rehusarse a seguir y reproducir los convencionalismos propios de las prácticas sociales deshumanizadoras, aquellas que excluyen y silencian los saberes diversos en nombre del desarrollo e imponen estilos de vida que van en contra de la vida misma. Es una acción que a su vez acciona otros modos de pensar, sentir y hacer que lleven a crear, redescubrir y apropiarse una conciencia de la condición humana y sus responsabilidades.

Estos movimientos entre el tejer y la resistencia, se pueden ver a la luz de las cinco subcategorías analizadas, la primera de ellas es el *taller práctico*, eje que configura la praxis del proceso a través de una exploración continua de las diversas técnicas y herramientas en el oficio textil; la segunda, *los círculos de palabra*, entendidos como metodología complementaria al ejercicio del taller práctico, que propicia el diálogo reflexivo sobre el quehacer como tejedores; la tercera es *la multiplicación de saberes* que constituye el propósito centrado en la protección del patrimonio inmaterial de las comunidades y la conformación de relaciones horizontales en el proceso de aprender y enseñar a otros lo aprendido; la cuarta, *encuentros con comunidades*, hace referencia al intercambio de experiencias para movilizar saberes y sentirse de distintas culturas; y la última, es la *economía solidaria*, que da cuenta de las prácticas económicas en perspectiva comunitaria, de auto-sostenibilidad y de comercio justo.

Bajo este marco de referencias, se recupera el proceso principalmente en tres espacios, el primero, las memorias de 2011 a 2016 que están consignadas en el *libro de recuerdos* (Instrumento No. 1), elaborado entre el 2015 y el 2016; otro es el taller *picnic espacio para el encuentro* (Instrumento No. 2), realizado con los integrantes actuales; y el tercero es un *formulario online* (Instrumento No. 3), diligenciado por varios participantes de la experiencia desde el 2011 al 2019.

## **Punto de llegada: punto de fuga**

“Aprendí sobre el tejido ancestral a sentir desde el corazón cada puntada, que mi mente está conectada con mi corazón y todo mi ser está en conexión con el mundo entero”<sup>2</sup>.

Ser maestros en una época como la nuestra nos sitúa en una carrera

---

2 Afirmación de un integrante del taller de tejidos, extraída del Instrumento N° 3.

constante frente a las dinámicas sociales que de manera ágil, subrepticia y hasta violenta permean nuestro quehacer, la fragmentación que vivimos no sólo a nivel social sino al interior mismo de nuestro ser exige un mayor esfuerzo para cuidar la vida y el sentido de lo humano; de allí que la tarea continua como maestros sea pensar críticamente no solo la escuela en tanto institucionalidad en el marco de un Estado, sino en pensar que nuestras apuestas pedagógicas hagan de esa escuela un escenario de encuentros significativos para quienes confluimos en ella, aquellos que puedan movilizar nuestra sensibilidad con el ánimo de tejernos colectivamente en resistencia por la defensa de la vida.

Kunturi es una apuesta pedagógica que durante ocho años ha sido un laboratorio de experiencias, que han hecho posible, un tejido personal en tanto re-configuración de las subjetividades; un tejer con los ancestros, como consolidación de unos lazos identitarios anclados a la ancestralidad y, un sentipensar el tejido, desde el establecimiento de unas prácticas comunicativas integradoras; todo ello como un entramado de saberes y sentires que nos ha permitido re-descubrir horizontes de sentido, a través del cual dejamos de ser maestra y estudiantes para reconocernos como una familia al encuentro de posibilidades.

## **El tejido personal**

La abrumadora idea de desarrollo en el marco de sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales<sup>3</sup>, nos ha instaurado casi de manera imperativa un modelo de ser humano, quien en esa lucha incesante por un mayor rendimiento y acumulación de su capital ha llegado incluso a la contradicción frente a lo que hemos considerado los principios de humanidad, desconociendo la abundancia de saberes que han sostenido a las comunidades y que hacen del fértil campo de la diferencia la mayor riqueza de nuestra especie, sumando la verticalidad con la que se establece su visión de mundo como una verdad absoluta. Este modelo de ser humano mediatizado, en búsqueda continua de un desarrollo que es apenas el reflejo de una ansiedad consumista, es el que se ha venido filtrando en las redes comunicativas desde hace siglos y de manera soterrada ha permeado las dinámicas comunitarias, fragmentando a su

---

3 Estos tres bloques son los que Boaventura de Sousa a lo largo de su obra ha identificado como ejes de la dominación en el marco de la jerarquía del pensamiento occidental y que en cierta medida se relacionan con las resistencias que han generado los estudiantes.



paso pueblos e individuos, al tal punto que hoy tenemos en el campo educativo aquellos que bajo el discurso de la democracia, aprueban políticas públicas disfrazadas de virtud, en detrimento de la educación misma, diseñadas para el privilegio de algunos sectores sociales y al servicio de sus intereses económicos.

Nuestros jóvenes no están exentos de esta manipulación comunicativa en sus múltiples formas y niveles; nosotros los maestros, tampoco lo estamos; sin embargo, tenemos la posibilidad de accionar puntos de fuga, pequeñas resistencias que oxigenen nuestro *estar siendo*, que nos lleven a desaprender lo que años de colonización nos ha heredado y con ello re-configurar nuestras subjetividades. Bajo esta mirada sitúo el análisis de lo que he nombrado el *tejido personal*, entendido como ese recorrido interior que a partir de la consciencia de nuestra condición humana nos lleva a tejernos de otra manera; idea que surge al encontrar en la recuperación de la experiencia que los aprendizajes de los estudiantes considerados relevantes no son del orden del dominio de técnicas y herramientas en el oficio textil, sino que son un conjunto de reflexiones sobre sí mismos que, contrariando ese obtuso modelo de ser humano, han movilizadado en ellos tres cambios fundamentales: en el ser, en la postura ante los otros y, en la manera de concebirse en el tejido de la vida.

En relación al *ser*, la voz colectiva da cuenta de esas micro-transformaciones personales que parten de otorgarle un lugar privilegiado al hecho de aprender a *ser pacientes* y, ante esa oleada de ansiedad y afán compulsivo de nuestros tiempos, esto es una gran riqueza; ser tranquilos y saber dominar los propios impulsos es un modo de parar ese frenesí social y “*sentarse a pensar*”. En la práctica sabemos que un tejido lleva tiempo, que ha de ser pensado, que del afán solo quedan enredos, hilos rotos, trabajos a medias, entonces como en el tejido, la vida ha de ser reflexionada y lo que evidencian estas voces es su aprehender a caminar con los ojos del tejedor: ordenando los hilos y revisando lo tejido, atentos a cuando es necesario desanudar y saberlo hacer a tiempo.

Este es el despertar de una subjetividad crítica que, a partir del autorreflexión, encuentra el camino para re-ordenarse y sentipensar lo que significa e implica ser humanos, sin el ánimo de imponer a otros su verdad sino en la apuesta de enseñar a tejer la mente con el corazón, para descubrirse y *ser un tejedor sentipensante*, el cual se define de la siguiente manera:

tranquilo, dispuesto a aprender y a sentir, arriesgado, pacífico, amoroso, sereno, creativo, curioso, con mente flexible y confianza en sí mismo, autónomo, con pensamiento social, comprensivo y crítico ante la vida, empático, participativo, reflexivo, que comparte sus saberes sin olvidar sus raíces<sup>4</sup>.

A su vez, esta figura del tejedor sentipensante ha potenciado el segundo cambio, la lectura sobre su relación con los otros pone en un primer plano el respeto por la diferencia y la valoración de la singularidad, en una mirada horizontal que hace del otro un igual, sujeto a los mismos afectos, tensiones y desafíos, el interés es por la unidad y la integración dejando de lado la polarización, lo opuesto o diferente no es susceptible de ser silenciado, anulado o excluido; al contrario, la búsqueda es por establecer relaciones de respeto y pacíficas que posibiliten conocer y comprender lo que hay detrás de ese otro que es diferente, bajo la premisa de la integración de saberes y sentires, la postura ante el otro y lo otro es de comprensión, aceptación y cuidado, al entender que como en el tejido, hay hilos de diferentes colores y texturas y, que es justamente esa variedad la que permite en un mismo tejido crear figuras maravillosas, que dan cuenta de la armonía y belleza en la integración de la diferencia; asimismo, tanto el todo como las partes han de ser cuidados para que el resultado sea el mejor.

Lo anterior conecta el tercer cambio, pues, justamente ser y ser en relación a otros abre una perspectiva sobre el significado de co-crear el tejido de la vida y la manera como nos concebimos en esa corriente de sentido. La resistencia frente a un modelo deshumanizado de ser, fruto de estos cambios, se hace evidente cuando emerge un sentir de liberación, de desahogo; es soltar la pesada carga que nos han impuesto socialmente, traducida en etiquetas y estereotipos, y a partir de allí problematizar la existencia en la temporalidad, la búsqueda por “*entender cómo llegamos y prepararnos para saber a dónde vamos*” (Instrumento N° 3. *Formulario online*), es la exploración del tejedor por saber cómo iniciar, qué hilos se mueven, cuál será el resultado final y para qué realiza su trabajo, rompiendo la automatización con la que hoy en día nos entregamos a la vida, cambiando la lógica mecanicista que acciona sin comprender, por una lógica libertaria que interroga para dotar de sentido el hacer.

## Tejer con los ancestros

Parto de reconocer que ese tejido personal es posible en la medida que se da el encuentro con el pensar ancestral, en razón de que este oficio milenario de tejer ha sido el lenguaje de los pueblos, a través del cual se han plasmado profundas reflexiones que recogen el sentipensar de una comunidad, como en la cosmovisión andina en la que cada tejido sostiene un diálogo con el origen, mediante el cual en aparente simpleza se va atrapando la información del cosmos para reconocernos como unidad en la divinidad, como un cuerpo que funciona en otro cuerpo con un solo latido, cuidando este conocimiento del peligro del olvido (Tschudi, 2017). De hecho, la apropiación del vocablo “Kunturi” como nombre de esta experiencia, parte del sentir de los primeros integrantes del grupo, quienes se reconocieron a sí mismos en su traducción: cóndor o espíritu enviado por los ancestros, al considerar que lo que allí estábamos gestando era en cumplimiento a la tarea de revivir los saberes de los abuelos.

En ese sentido, en Kunturi el encuentro con este compendio de saberes ancestrales alrededor del tejido que no sólo son técnicos o instrumentales, sino que son conocimientos que salen de experiencias de vida y llevan implícitos la memoria de un pueblo, ha servido de dispositivo para movilizar un pensar crítico en los jóvenes, que por un lado se sitúa en la necesidad de recuperar y proteger estas memorias, y por otro, en la apropiación de estos principios raizales para consolidar una identidad cultural integradora, que en conjunto nos permitan como comunidad “volver a nuestras raíces y reconstruir lo que este agitado mundo ha ido desboronando” (Instrumento N° 2. *Libro de recuerdos*).

Esta mirada de los estudiantes en cuanto reivindicación de los saberes ancestrales, plantea la pregunta por la historia, por esas memorias subalternas, escondidas, silenciadas por el ruido de una modernidad que nos desenraizó; una historia que permita cuestionar el presente y que sirva de fuerza emancipadora para construir un mañana diferente, entendiendo que el conocimiento de otras tradiciones enriquece la experiencia de vida y que estos saberes no se deben “desperdiciar”, al contrario, han de protegerse y multiplicarse porque “nos recuerdan quienes somos y nos dan herramientas para crear sociedades más equitativas”, además de permitirnos “tejer la racionalidad con la espiritualidad para no caer en el olvido” (Instrumentos N° 2 y N° 3).

La cuestión sobre lo que somos y lo que nos identifica es parte fundamental en estas meditaciones tanto personales como colectivas, que dejan ver la lucha por la permanencia en medio de una cultura de la anulación. “Tejer revierte la falta de identidad”, afirma uno de los estudiantes, como un llamado a realizar ese tejido personal que nos permita encontrarnos colectivamente, en la sensata exigencia de crear un terreno fértil en el que se pueda sembrar la multiplicidad y echar raíces, re-descubrir los saberes para construir un pensar propio que promueva en el hacer, valores que se han desvanecido en las dinámicas sociales actuales y que aún están latentes en las prácticas comunitarias ancestrales, tales como la solidaridad, el altruismo y la corresponsabilidad.

### **Sentipensar el tejido**

Un buen tejedor es, a su vez, un buen observador, afirmo rotundamente cuando alguien me pregunta por cómo va su tejido, invitándole a que observe su propio trabajo y cuando lo haya hecho, pueda comunicarme lo que ve, para que empecemos a conversar sobre ello, y así metafóricamente, inicia lo que he llamado aprender a sentipensar el tejido: es dar una mirada sobre las puntadas adelantadas en el tejido tanto material como espiritual, el de la vida, una mirada que dé cuenta de los aciertos, las armonías, los contrastes, las intersecciones y hasta los olvidos. Tejer se convierte entonces en un acto de valentía, de arriesgarse a poner en marcha una idea con un propósito, revisando y cuidando, un acto amoroso de aprender y enseñar, de comunicar y crear, de juntar y re-existir.

Revisar este caminar en Kunturi nos lleva a la pregunta por el significado de tejer, que deja al descubierto que: este acto es para ellos una posibilidad de comunicar, de expresar pensares y sentires, como un libro donde se pueden leer a sí mismos y al tiempo plasmar en otro lenguaje distintas formas de ver la sociedad. Tejer trae la sensación de libertad, esa oportunidad de explorar el mundo interno y el externo, de viajar a través de nudos y puntadas por saberes que escapan del espacio-tiempo y se sitúan en el aquí y ahora para hacer posible conocer y entender al otro, un juego comunicativo que crea relaciones de hermandad y hace del trabajo manual una construcción simbólica para expresar lo que el dinero no puede comprar ni la industria puede reproducir en serie, rompiendo así el mercantilismo que se está instaurando en lo profundo de las relaciones afectivas y con ello develar el mensaje que se agencia detrás de cada acto, de cada objeto.

De estas circunstancias nace el hecho de que Kunturi sea visto como un escenario para construir en comunidad a partir del diálogo espacios culturales integradores, donde se crean conexiones y significados, se sale de la individualidad, se emprende el reto de enseñar a otros a tejer y tejerse, se revelan capacidades que se creían en el terreno de lo imposible y con ello “se descubre que el bienestar común puede dejar de ser un simple imaginario” y se comprende que “ningún conocimiento que pudiese aportar positivamente debe ser ocultado” (Instrumento No. 3).

Con todo ello, no se puede dejar de lado la reflexión sobre el papel de la escuela, entendiendo que justamente esta experiencia pedagógica ha permitido que podamos desaprender lo que nos han dicho que debe ser la vida escolar, vista más como un instrumento que pone a circular información y contenidos en función de resultados y estadísticas, pero que se olvida en gran medida de la pregunta por el ser, los afectos, de la necesaria tarea de soñar y la importancia de hacernos sentir parte del juego de posibilidades que moldea la sociedad.

Así, al volver sobre cómo la experiencia de tejer configura espacios de resistencia en la escuela, lo que emerge a partir de los aprendizajes y transformaciones de los estudiantes, es una postura que cuestiona al capitalismo desde la idea de usar el tejido como producto material para otros, fruto de su capacidad creativa, pensado y construido con un propósito particular, desafiando el impulso consumista que nos satura de mercancías producidas en serie. Del mismo modo, al afirmarse una voz que busque sacar de la marginalidad los saberes ancestrales para ponerlos en un lugar privilegiado del conocimiento y de la construcción de una identidad cultural que hagan posible sociedades más justas y equitativas, se empiezan a revertir los efectos del colonialismo, sentipensar la propia existencia y ponerla en diálogo con los otros y con lo otro, desanudando el individualismo y la frivolidad publicitaria de las relaciones costo-beneficio. Por otro lado, y no menos importante, la lucha contra el patriarcado en tanto imposición de una verticalidad en el ejercicio del poder, junto a distintas formas de violencia en razón a las diferencias, empieza a ponerse en tela de juicio cuando en estos micro-espacios, como lo es el taller de tejidos, las relaciones se tejen en horizontalidad bajo la premisa del respeto y la integración de la diferencia en el marco de una cultura de paz.

Crear que como individuos somos capaces de intervenir y transformar lo colectivo es la tarea continua en Kunturi, el aprender técnicas de

tejido es apenas el pretexto. Este camino que lleva a muchas partes y nos conecta de diferentes modos, es al tiempo una manera de poetizar la vida, de devolver la esperanza en nuestros micro-espacios de acción como maestros, como humanos y, de encontrar y crear conjuntamente puntos no de llegada, sino de fuga, para revitalizar nuestros sentipensares y continuar el camino en sincronía con la vida.

## **Apreciaciones a modo de conclusión**

Al tener en mente todo lo anterior, es inevitable sentir en el corazón un latido profundo, que me lleva a considerar que es preciso arriesgarse a abrir espacios participativos, al advertir que más allá de legitimar modelos institucionalizados por la macro-estructura, es menester en la escuela generar unas lógicas que permitan cuestionar, indagar y proponer alternativas frente a la realidad que aqueja y trae consigo una serie de desequilibrios a nivel tanto personal como colectivo. Así nació este taller de tejido, donde nos convocamos a despertar del letargo y enfrentar la rutina que ha hecho del colegio un lugar de adiestramiento y de la educación, un hacer casi sin sentido que reafirma la marginalidad del conocimiento en esta sociedad hija del olvido, el egoísmo y la ingratitud.

Este camino sin duda, me ha llevado a comprender que los retos de la educación hoy en día están en vía de diseñar posibilidades de acción encaminadas al logro de una transformación sustancial. Si bien, el campo de la educación se halla condicionado a otros campos como el económico y el político, cuyo impacto es bastante fuerte, no se puede desconocer la necesidad de entrar a filtrar esas relaciones de poder desde nuestros espacios cotidianos, retornando a los saberes guardados en la memoria de nuestros pueblos y que han de convertirse en la fuerza de acción, esclarecimiento y emancipación para despertar del aturdimiento en que nos tienen imbuidos. Y con esto retorno a Fals Borda (2013) cuyo pensar ha servido de fuente de inspiración para adelantar esta aventura, quien nos habla de la nueva educación humanista “*subversiva y amorosa*”, apelando al amor como la fuerza creadora que no trae afanes egoístas o destructivos; bastaría entonces comprender que todo acto educativo es un acto amoroso, de servicio, y con ello apropiarse para nuestras prácticas pedagógicas este sentir:

El corazón, tanto o más que la razón, ha sido hasta hoy un eficaz defensor de los espacios de los pueblos que aún quedan en actividad raizal. Tal puede ser nuestra fuerza secreta, aún latente, porque otro mundo es

posible. Vale la pena ir desplegándola y movilizándola con toda justicia, contra los poderosos de la tierra que no parecen tener alma (p. 80).

La escuela en tanto sede de conflictos propios no ha de perder de vista el conflicto de la sociedad en general y diseñar alternativas al modelo tradicional, que den respuesta en las dos direcciones, la crisis particular de cada institución es a la vez la excusa para interrogar por los mecanismos para hacer frente a la crisis social; sin embargo, en la cotidianidad de nuestro quehacer muchas veces resultamos indolentes a lo que sucede fuera del escenario escolar y centramos la atención en las singularidades internas, ignoramos las relaciones de dominio de esos grandes y poderosos y, simplemente sucumbimos a los encantos publicitarios que anulan discretamente el malestar que causa el dolor ajeno, evitando que establezcamos conexiones. Y así, fragmentados, en medio de hilos rotos, toda crítica es en sí misma necesaria y subversiva, y todo acto por desanudar y empezar a tejer de nuevo desde la fuerza del corazón, es un acto de resistencia y re-existencia.

Es urgente tejer porque así florece la vida. Este recorrido es una invitación abierta a empezar a hilar nuestros saberes y sentires, conscientes de lo que somos, de lo que queremos ser y de lo que es preciso hacer, porque ahora lo indispensable es recomponer esas fibras maltrechas en el tejido de nuestra humanidad, aprender a deshilar los sinsentidos, desenredar las madejas de nuestra historia y con ello tejer nuestros sentipensares para co-crear territorios: espirituales y materiales, personales y colectivos, como campos fértiles para el fluir de la vida.

## Referencias

- Cacopardo, A. (2018). *Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632018000200179](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000200179)
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Recuperado de <https://n9.cl/yrjv>
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.

- Elorduy, P. (19 de mayo de 2018). *Boaventura de Sousa: “La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada”*. Recuperado de <https://n9.cl/pa4g>
- Fals, O. (2010). *Antología*. Bogotá D.C.: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Fals, O. (2013). *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá D.C.: Desde abajo.
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Recuperado de <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>
- Tschudi, M. (03 de mayo de 2017). *Bellísimo video sobre la cosmovisión andina a través del tejido*. Recuperado de <https://ciseiweb.wordpress.com/2017/05/03/bellisimo-video-sobre-la-cosmovision-andina-a-traves-del-tejido/>
- Vogliotti, A. y Juárez, M. (2012). *Glosario freireano: significados para comprender y recrear la teoría de Paulo Freire*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor.





## **Estrategia pedagógica ciencia de-mente**

### **Desarrollo del pensamiento de escolares, desde las ciencias de la complejidad**

“Podemos ignorar las diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales. O podemos aprovechar estas diferencias”.

Howard Gardner

Judith Moreno Sarmiento<sup>1</sup>

### **Resumen**

La presente sistematización se basa en el diseño, implementación y retroalimentación de un ambiente de aprendizaje que promueve el aumento en la complejidad de pensamiento de un grupo de estudiantes de educación media del Colegio Rafael Uribe Uribe, de la localidad sexta de Tunjuelito (Bogotá), basado en procesos dialógicos que permiten la estructuración, significación y socialización de conocimientos científicos relacionados con la propuesta de enseñanza y aprendizaje diseñada para trabajar desde las asignaturas de Ciencias Naturales y Química.

### **¿Cómo nació ciencia de - mente?**

La historia de la experiencia ciencia de - mente se conecta con mi *puiqui*, aún resuena aquel “mi querida cucha” de todas las situaciones que se encuentran ya inmersas en un mundo de adultos, lleno de retos, sueños, aprendizajes y frustraciones... ese mundo que los tenía colmados de ansiedad y expectativa el año pasado, el último de su ciclo escolar, ya que desconocían por completo lo que tenían que enfrentar en la realidad, más allá de las fronteras de su colegio. No fue un camino fácil ni para ellos ni para los profesores que los acompañamos, se encontraron varios

1 Magíster en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Maestra de aula en el Colegio Rafael Uribe Uribe IED e investigadora de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: judithmores@yahoo.es

obstáculos que ayudaron a forjarlos como hombres y mujeres que tenían que asumir tarde o temprano su vida. Aprendimos el verdadero significado de ser las huevas de 11-03 bajo la orientación de la “cucha” de Química, pues, así como lo mencionó un indígena del resguardo de Sesquilé (Cundinamarca) en una visita a la laguna del Cacique de Guatavita, ese grupo de huevas –pupilos– estaba conformado por grandes guarichas y güechas –mujeres guerreras y hombres valientes– bajo el liderazgo de una cucha –mujer hermosa según él– quienes en conjunto formaban una sola familia.

El aprendizaje de esta experiencia inicia en el año 2015 con el encuentro entre tres culturas, gracias a un viaje auspiciado por el IDEP como reconocimiento a la investigación, al corazón mismo de las culturas maya y azteca. El historiador que acompañaba el grupo de profesores huevas –foráneos– provenientes de nuestra querida Bacatá estaba atónito al percibir el desconocimiento y enajenación que teníamos con nuestra cultura ancestral. Era increíble, pero su saber sobre nuestras raíces era mayor que el que nosotros teníamos, el impase más que vergonzoso, fue desesperanzador, porque proseguimos aniquilando nuestro origen y cultura con el desconocimiento y enajenación. A partir de esta experiencia surgió en mí el interrogante de si será posible vincular nuestra historia aborígen con mi área de conocimiento. Esta inquietud resonó en lo más profundo de mi curiosidad profesional como maestra, así como personal, teniendo en cuenta que mi especialidad –la química– hace parte de una ciencia exacta de la que, en la mayoría de los casos, lo único que se espera es adquirir la habilidad suficiente para desarrollar algoritmos que ayuden a resolver ejercicios matemáticos de papel y lápiz. Es así como el año siguiente se dio la oportunidad de llevar a la práctica la idea que poco a poco iba rondando en mi mente. Planifiqué la forma en la cual podría hacer una aproximación desde mi área de conocimiento al cuestionamiento surgido en dicho viaje y la mejor forma de hacerlo sería mediante un proyecto de aula. Ya que, los directamente vinculados con el desarrollo de la experiencia iban a ser los estudiantes de grado 9º, decidí entonces hacerlos partícipes, para que tomaran la decisión de aceptar o rechazar tan magna invitación; les presenté el plan de trabajo a realizar y afortunadamente quedaron convencidos, querían trabajar y aceptar tan loable misión.

El discurso que los convenció estuvo acompañado de una reflexión relacionada sobre nuestro “Descubrimiento a cargo de Cristóbal Colón”, sobre la didáctica de las Ciencias Naturales y sobre mi experiencia en

México. El abrebocas fue suficiente para convencerlos de emprender dicha travesía, puesto que, tanto ellos como yo, teníamos total desconocimiento de lo que estábamos a punto de conocer y encontrar. Así que, como primera medida teníamos que realizar un abordaje de los aspectos generales que caracterizan el pueblo indígena del cual cada uno de nosotros provenía, la mayoría de los muisca, debido a que nacimos en Bogotá. Conocimos datos sorprendentes de su cultura como sus costumbres, formas de alimentación, creencias, rituales, formas de gobierno, técnicas de agricultura, aplicaciones medicinales con base de plantas, entre otros. Como era tanta la información que se tenía que organizar, leer, interpretar y analizar, se estructuró de manera visual en una cartilla personal, que íbamos elaborando en el transcurso del periodo académico. Posteriormente, cuando la compilación había culminado, se decidió crear una portada alusiva a la cultura haciendo uso de una de sus técnicas para trabajar el barro o la arcilla; la diferencia es que con los grupos se decidió trabajar nuestra propia masa polimérica. Fue increíble el mosaico de colores, figuras y experiencias que surgieron a partir de su fabricación, porque no sólo participaron los estudiantes, sino otros docentes y padres de familia.

De la misma forma, se realizó una pequeña revisión de los datos y las curiosidades de los españoles de la conquista y de los africanos que trajeron consigo; esta información se organizó en mapas mentales. El siguiente paso fue comenzar a escudriñar un poco nuestra historia familiar, de modo que cada estudiante construyó su árbol genealógico tomando como referencia algunos puntos trascendentales para conocer la manera en que estamos ligados genética, biológica, social y culturalmente con nuestros familiares cercanos y lejanos. Tiempo después se realizó una actividad de conectividad espiritual en la cual los estudiantes plasmaron sus emociones internas y elaboraron mándalas tejidos, que representaban en algunos casos la simetría y organización, y en otros casos, el caos del universo interno y externo. Al finalizar el primer año de aprendizaje se tuvo la oportunidad de intercambiar saberes con dos profesionales, el primero, experto en la cosmogonía muisca, que realizó una aproximación en la manera en que los muisca con su gran conocimiento podían predecir acontecimientos celestes y relacionarlos con sus técnicas de agricultura o costumbres. El segundo experto, fue un abuelo muisca, quien desde su sabiduría terminó enamorando a la audiencia al punto de incentivar más el estudio y empoderamiento con nuestras raíces.

En el segundo año de aventura, el 2017, surgió un cambio de disciplina, ahora el abordaje sobre la cultura indígena no se iba a hacer desde las Ciencias Naturales, sino desde la Química. Así, durante ese año se hicieron micro - investigaciones para aprender de las técnicas ancestrales y sintetizar aceites y ungüentos naturales, extraer pigmentos naturales para teñir pieles, rocas y lana y, crear masas poliméricas para elaborar cerámicas. Toda esta experiencia teórico-práctica quedó recopilada en los diagramas de flujo y *lapbooks* que ellos mismos construyeron. Más adelante, los estudiantes tuvieron la oportunidad de intercambiar los saberes retomados hasta el momento con la docente Naara del CIEP Doutor Bento Rubiao, ubicado en la favela Rocinha de Río de Janeiro. Finalizando el año escolar, tuvimos la fortuna de contextualizar nuestros conocimientos en dos visitas; en primer lugar, en el Mirador de los Nevados, ubicado en la localidad de Suba y, en segundo lugar, en un recorrido realizado por sitios emblemáticos de Boyacá, específicamente en la Laguna de Iguaque, de gran trascendencia originaria de nuestro pueblo muisca. Las anteriores visitas se realizaron con el fin de ofrecerles a los chicos una visión propia del legado ancestral que nos ha dejado la cultura muisca, su trascendencia en la historia y en la actualidad, para así contribuir en nuestra formación como sujetos históricos.

Finalmente, en 2018, en su último año escolar los estudiantes continuaron con micro-investigaciones para sintetizar ungüentos, aceites, cerámicas, telares, cuadernos y cuadros con técnicas ancestrales, pero con un toque moderno. La producción visual este año fue variada, se elaboraron infografías, murales, videos, presentaciones y narraciones que recopilaban el proceso de aprendizaje de tres años atrás. Sin duda alguna, el recorrido que se realizó por los alrededores de la laguna de Guatavita marcó sus vidas y dio pautas para enriquecer su evolución y aprendizaje; la mejor evidencia fue la reconstrucción histórica que hicieron de sus vidas y las narraciones que surgieron de lo más profundo de sus *puiquis* –corazones–, aún me colma de alegría y nostalgia el no tener a mis queridas huevas cerca, para continuar juntos este camino de experiencias enriquecedoras. No obstante, aún queda camino por recorrer con estas nuevas generaciones, seguir armonizando su aprendizaje de una manera sutil, agradable, perceptible y eficaz. Actualmente, la experiencia está iniciando con otro grupo de huevas que poco a poco se han ido involucrado en una nueva aventura llena de aprendizajes, sonrisas, tristezas y reencuentros con nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro.

## ¿Por qué es importante sistematizar ciencia de - mente?

Es ineludible revisar el papel fundamental que tiene la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Química, ya que, como lo plantean Torbay y García (2001), esta cumple la función de ser el espacio propicio para compartir, negociar y resignificar el conocimiento, partiendo de la base de que este proceso trasciende los muros y se ve influenciado por los valores, creencias, normas y cultura de la sociedad circundante. Además, la escuela promueve la forma en que el sujeto percibe la realidad y se forma una idea de esta, lo cual depende en su mayoría, de las experiencias (que forman la base de su conocimiento) estableciendo así una jerarquía entre ellas. De aquí que el sujeto sea capaz de discriminar el conocimiento que va a utilizar, según el contexto en el cual se desenvuelva.

De aquí que en las escuelas los profesores encargados de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estas ciencias han venido desarrollando múltiples estrategias con el fin de mejorar su didáctica y pedagogía. De manera que, ciencia de - mente propone un nuevo enfoque de trabajo contextualizado e innovador en las ciencias experimentales con correlación, evolución y profundización en el proceso, lo cual les permite a sus participantes potencializar sus conocimientos. Además, ofrece la oportunidad de contrastar, ampliar y mejorar los fundamentos teóricos y prácticos de la acción educativa en contextos reales de enseñanza y aprendizaje permitiéndole al estudiante y al profesor trabajar en ambientes agradables, interesantes y estimulantes. En dicho ambiente de aprendizaje se posibilita el trabajo colaborativo entre los protagonistas para enriquecer y compartir experiencias personales o grupales, de la misma forma que se fomenta la interacción con otras personas independientes del proceso. Lo anterior se logra confiriéndoles un rol activo en el proceso a sus actores, puesto que les ofrece las herramientas necesarias para que resignifiquen nuevos conocimientos, desarrollen habilidades y destrezas que les permitan pensar, hacer y comunicar en ciencias y les ayuden a resolver diversos conflictos que se presenten en su vida diaria.

Bajo los anteriores argumentos, la sistematización de la experiencia surge por cuatro razones. En primer lugar, para recordar y recuperar la experiencia trabajada a partir de todas las voces de los actores participantes. En segundo lugar, para interpretarla de manera crítica, permitiendo su

comprensión y apropiación por parte de la comunidad educativa en general. En tercer lugar, para favorecer el proceso de retroalimentación personal para que sus participantes tengan la oportunidad de valorar constructivamente su trabajo y desempeño durante las actividades. Y finalmente, en cuarto lugar, con el fin de descubrir diversas estrategias de trabajo didáctico y pedagógico que sirvan para transformar la práctica educativa mediante la conceptualización.

Basándose en lo planteado, la presente experiencia pretende resolver los siguientes problemas de estudio: ¿de qué forma un ambiente de aprendizaje fortalece el aumento en la complejidad de pensamiento de un grupo de estudiantes de educación media tomando como pretexto temático diversos conocimientos científicos que constituyen la investigación ciencia de - mente? Y, ¿cómo evolucionan las producciones escritas de los estudiantes en el transcurso de la experiencia pedagógica teniendo en cuenta las propiedades textuales y los niveles de complejidad de pensamiento?

## **¿Cuál es la metodología de trabajo en ciencia de- mente?**

La presente sistematización surge de la experiencia investigativa de aula desde las asignaturas de Ciencias Naturales y Química, realizada desde hace tres años, es decir, desde el 2016, con el mismo curso (desde su abordaje en grado 9º). El ambiente de aprendizaje tiene como escenarios principales el aula de clases, los espacios abiertos de la institución, el laboratorio de química, la sala de informática, la sala de proyecciones, los sitios de interés ancestral de la región cundiboyacense de Colombia y un lugar de acceso personal a redes informáticas (por ejemplo, la casa de los estudiantes). Las regiones que se han visitado corresponden respectivamente al Mirador de los Nevados (Suba), el santuario de flora y fauna de Iguaque, Villa de Leyva, el Instituto de Investigaciones Paleontológicas, el observatorio astronómico muisca, la laguna del cacique de Guatavita, las minas de Nemocón, las rocas de Suesca, el museo indígena de Guatavita y el Museo del Oro de Bogotá.

De modo que, desde el 2016, en las asignaturas de Ciencias Naturales y Química se han diseñado y desarrollado diversas micro-investigaciones con los estudiantes, las cuales poseen un fundamento histórico, ancestral y científico. Estas se centran en la obtención de aceites,

ungüentos, pigmentos y masas poliméricas para elaborar diversos productos artesanales teniendo en cuenta la cosmovisión muisca y las técnicas experimentales de procesamiento antiguas y modernas. Obteniendo la aplicación del ambiente de aprendizaje más el material fotográfico, filmico, testimonios, memorias y demás trabajos realizados por los estudiantes, que se constituye en la evidencia recopilada para sistematizar la experiencia pedagógica.

Ahora bien, con el fin de realizar un análisis holístico de la situación relacionada con el aumento de complejidad de pensamiento mediante el uso de diversas estrategias didácticas, se realizan dos tipos de instrumentos; el primero de ellos, es un cuestionario que sirve de base para conocer si los maestros del área de Ciencias Naturales y el grupo de estudiantes han usado diversas herramientas didácticas como apoyo de sus labores académicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de conocimientos científicos. Los resultados del cuestionario sirvieron de base para la realización de la segunda parte de la investigación, la cual tiene un enfoque cualitativo, ya que mediante el análisis de los instrumentos realizados por los estudiantes se determinó el grado de complejidad alcanzado por los mismos en cada fase del ambiente de aprendizaje.

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la sistematización fueron: las narraciones realizadas por los estudiantes en cada una de las fases de trabajo del ambiente de aprendizaje. Mediante estas producciones escritas fue posible analizar el aumento de complejidad de pensamiento de los estudiantes bajo la óptica de dos categorías. La primera, relacionada con la evolución en las propiedades textuales. La segunda, con el nivel de complejidad teniendo en cuenta tres subcategorías, a saber: definir-describir, explicar y justificar-argumentar. Cabe resaltar que no sólo se contó con una narración escrita inicial y una final como referentes de comparación del avance en su complejidad de pensamiento, sino con las producciones escritas que surgieron durante el transcurso de la experiencia pedagógica.

## **¿Cuáles han sido los aportes de ciencia de - mente?**

Los resultados producto del análisis de las narraciones realizadas por los estudiantes objeto de estudio durante los tres años de la experiencia, iniciando en grado 9º, pasando por grado 10º y culminando en grado



11°, se indagan bajo las dos categorías propuestas en el contexto de esta investigación; la primera, considerando los niveles alcanzados en seis propiedades textuales, específicamente: la adecuación, coherencia, cohesión, estilística, gramática y presentación. La segunda categoría, relacionada con el nivel de complejidad que consiguieron en la escritura de sus trabajos, para lo cual se subcategorizaron tres niveles: definir-describir, explicar y justificar-argumentar. Es necesario enfatizar que dichas narraciones escritas siempre giraron en torno al desarrollo de la siguiente pregunta de trabajo, ¿por qué es importante aprender Ciencias Naturales?

Teniendo en cuenta las seis propiedades textuales analizadas se puede decir que, para la primera, la adecuación, los estudiantes fueron alcanzando un dominio mayor en la diversidad lingüística conforme iba avanzando su experiencia, puesto que en las narraciones escritas que realizaron a lo largo de la aplicación del ambiente de aprendizaje, se evidenció la evolución en la pertinencia de sus afirmaciones, que estaban cada vez más relacionadas con la tesis central que debían desarrollar. Lo anterior permitió que la especificidad del escrito fuera cada vez más contundente, ya que sus textos denotaban convincentemente los argumentos que justificaban la importancia que tenía para ellos aprender Ciencias Naturales. En grado 9° sus narraciones escritas eran superficiales, no hacían claridad al respecto del beneficio de aprender dicha ciencia; en cambio, en grado 10°, especificaban un poco más la importancia que tenía el aprendizaje de esta ciencia experimental, no sólo para la sociedad en general, sino para ellos también. Finalmente, las narraciones elaboradas en grado 11° por estos mismos estudiantes ya precisaban a título personal la influencia que ha tenido para sus vidas el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Ahora bien, respecto a la segunda propiedad textual analizada, la coherencia, las narraciones escritas denotan la habilidad de los estudiantes para procesar la información, la cual indudablemente fue mejorando con el transcurrir de la experiencia pedagógica. Lo anterior se evidencia en la selección pertinente que los estudiantes hicieron de las ideas para dar cuenta de su posición frente a la inquietud planteada en la tesis de trabajo; estas ideas eran estructuradas con orden, detalle y precisión con el fin de hacer textos coherentes, sin contradicciones y con secuencia lógica. En cuanto a la calidad y cantidad de información presente en sus narraciones, se puede decir que mantuvieron una reciprocidad permanente, dado que la extensión del escrito se caracterizaba por tener calidad en sus afirmaciones y argumentos.

Con relación a la cohesión, la tercera propiedad textual analizada, los estudiantes mejoraron la articulación lexical y gramatical de sus textos escritos conforme iba transcurriendo la experiencia pedagógica, debido a que sus narraciones reflejan la utilización de conectores, signos de puntuación, conjunciones, sinónimos y pronombres que les ayudan a conectar las ideas entre sí y así darles a sus escritos una estructura lógica y secuencial. Este proceso no fue fácil, teniendo en cuenta que los estudiantes en grado 9° estaban acostumbrados a escribir ideas sueltas o separadas únicamente por signos de puntuación, pero –al finalizar este grado– en 10° y posteriormente en 11°, comenzaron a conectar las ideas en sus narraciones, lo cual, sin lugar a duda, mejoró las justificaciones que daban cuenta de la tesis planteada al inicio de sus ensayos.

La anterior propiedad se complementa con las dos últimas propiedades textuales analizadas, la estilística y la gramática. En el caso de la primera, los escritos revelan una mejora considerable en la variación y precisión léxica, porque proponen ideas complejas y originales, hacen uso de recursos retóricos como sinónimos, metáforas, analogías y diálogos que ayudan a develar la tesis planteada y a mejorar la expresión general del texto. Por otro lado, en cuanto a la gramática, es evidente que sus argumentos se caracterizaban por la claridad de sus ideas y por la morfosintaxis, ya que utilizaban de manera clara los elementos de las oraciones que los constituían; asimismo, empleaban un léxico cada vez más variado con el fin de enriquecer su producción. En cuanto al uso de las normas ortográficas, el proceso fue arduo, dado que al inicio del proceso no eran cuidadosos ni indagaban en otras fuentes para verificar la escritura correcta de una determinada palabra; de igual manera, fue difícil habituarlos al uso de las tildes y a las mayúsculas o minúsculas según se requería en cada caso, pero ya finalizando 11° estas dificultades disminuyeron de manera considerable.

Finalmente, en cuanto a la presentación de las narraciones, y como última propiedad textual analizada, no hubo inconveniente alguno con su pulcritud, pero en lo que corresponde a su legibilidad se presentaron pequeños problemas con algunos estudiantes no tenían una caligrafía clara, por tanto, se hizo necesario el uso de una tipografía inteligible que ayudara a resolver el problema. De la misma manera, se hizo necesario un direccionamiento en la organización y diseño del formato en el cual presentaba el escrito, en vista de que al inicio de la experiencia utilizaban ideas sueltas sin justificarlas ni conectarlas entre sí; conforme iba aumentando la experiencia, estructuraban sus escritos en párrafos

dispuestos de forma adecuada, ya que su secuencia denotaba una introducción, un desarrollo y una conclusión de los argumentos utilizados de forma adecuada.

Ahora bien, teniendo en cuenta la segunda categoría bajo la cual se analizaron las narraciones de los estudiantes; es decir, la relacionada con el nivel de complejidad que consiguieron durante el proceso de escritura de sus trabajos, para lo cual se precisaron tres subcategorías, siendo la primera de ellas describir-definir, la segunda explicar y la tercera, justificar-argumentar, se consideró lo siguiente:

En la primera subcategoría de complejidad, describir-definir, se pudo deducir que la mayoría de los estudiantes en grado 9° para dar respuesta a la tesis de trabajo propuesta, ¿por qué es importante aprender Ciencias Naturales? escribían sus narraciones de forma sencilla, teniendo en cuenta su punto de vista y desde la observación directa, considerando solo su propia experiencia, pero sin justificarla; en algunos casos se limitaban a escribir una serie de ideas desconectadas entre sí, sin coherencia o secuencia, o simplemente enumeraban las distintas temáticas científicas que han abordado desde la asignatura, pero sin ahondar en la importancia que tiene para ellos aprenderlas. En sus posteriores escritos, las descripciones eran medianamente justificadas por medio de relaciones que se establecían entre los sucesos que se presentaban en su cotidianidad, con lo que observaban de primera mano en las clases de Ciencias Naturales o teniendo en cuenta los puntos de vista de terceros.

En algunos casos, estudiantes en grado 10° y 11° alcanzaron el nivel dos de esta categoría, de manera sencilla trataron de explicar el cuestionamiento central mediante comparaciones o relaciones con sucesos de su vida cotidiana. En otros casos, los estudiantes alcanzaron un nivel mayor, dado que la descripción la realizaban seleccionando diferentes componentes o características de sucesos relacionados con el tema central, lo describían de tal modo que definían también la forma en que este podía generar cambios en sus vidas, en sus maneras de pensar o en acontecimientos de la cotidianidad.

En etapas posteriores de la experiencia los estudiantes que se mantenían en este nivel de complejidad denotaban en sus producciones la descripción sencilla del cuestionamiento central, eran capaces de definirlo con argumentos propios y de terceros después de una socialización. En casos puntuales, exponían la tesis de manera justificada, con argumentos

explicativos y predictivos acerca de sucesos científicos, haciendo uso de un razonamiento complejo, interrelacionando diferentes acontecimientos y fundamentándose en la interacción con los demás y el contexto.

El siguiente nivel de complejidad analizado, es el relacionado con la explicación, en la cual los estudiantes le dieron un ordenamiento a los hechos o sucesos que explicaban el cuestionamiento que se planteaba al inicio de los ensayos teniendo en cuenta relaciones de causa-efecto. En este punto, los estudiantes en sus narraciones identificaban y estructuraban los sucesos que daban cuenta de la tesis de trabajo y los relacionaban con conceptos científicos de la misma categoría; no obstante, al inicio de la experiencia pedagógica lo hacían considerando únicamente su propio punto de vista, pero a medida que iban avanzando en experiencia, establecían relaciones entre diferentes sucesos por medio de relaciones simples, basándose en la re - significación que construían mediante la interacción dialógica con otros protagonistas del ambiente de aprendizaje.

De igual forma en este nivel de complejidad, las narraciones allí clasificadas reflejaban la selección que realizaban los estudiantes de los significados propios que le ayudaban a predecir situaciones, analizar conflictos y establecer posibles soluciones. Lo anterior como producto del enriquecimiento originado a partir del análisis que estos realizaban de las distintas variables que establecieron en torno a las eventualidades que ellos mismos instauraban y de la re - significación que hicieron a partir de las distintas perspectivas que surgen después de una interacción grupal. Adicionalmente, en los escritos realizados los estudiantes no solo imaginaban, establecían y estructuraban diversas relaciones que confluían y constituían los sucesos entretejidos en torno a la importancia de aprender Ciencias Naturales, reflexionando sobre la trascendencia que tiene para sus vidas no solo a nivel personal, académico y profesional, sino que planteaban, además, la oportunidad que estas les brindaban para mejorar y transformar su realidad, la de sus familias y la de su comunidad.

El último nivel de complejidad analizado fue el de justificar-argumentar, en el cual los estudiantes conectaron los hechos observados con las teorías que conocían. Las narraciones escritas por los estudiantes se caracterizaban por su nivel de razonamiento, porque organizaban las explicaciones y argumentos como un todo, en las cuales evaluaban la pertinencia de los diferentes significados y hallaban nuevas formas de significar, utilizaban sus propios planteamientos explicando

clasificaciones y categorizaciones a la luz de acontecimientos novedosos e interesantes enmarcados en la tesis central de su escrito: la importancia de aprender Ciencias Naturales.

Además, hay que mencionar que en este nivel de complejidad las producciones de los estudiantes denotaban un completo razonamiento sobre los sucesos que conlleva para ellos el aprender Ciencias Naturales; asumían, asimismo, una posición clara al respecto e interconectaban las variables que inciden en dicho proceso como resultado de la evaluación, validación o re - significación de sus propios criterios. Igualmente, organizaban, relacionaban y categorizaban los sucesos que planteaban a la luz de una hipótesis, un modelo o una teoría, que fundamentaban en sus procesos de pensamiento y actuación, lo cual los conllevaban a debatir y dar peso a sus argumentaciones con juicios personales y científicos.

Se debe agregar que, con el desarrollo de la propuesta metodológica, los estudiantes aprovecharon al máximo sus capacidades específicas y adquirieron mayor habilidad para describir, definir, explicar, justificar y argumentar lo cual se evidenció en sus narraciones; y es aquí donde se comprueba que el discurso es una manifestación directa del pensamiento. Los escritos se caracterizaron por proponer ejemplos o contextos que dieron cuenta de sus argumentaciones y que ayudaron a clarificar su postura frente a la tesis, ¿por qué es importante aprender Ciencias Naturales? Del mismo modo, se destacaron por plantear cuestionamientos, inferencias y análisis influenciados no solo por su experiencia, sino por las interacciones que surgieron entre ellos mismos, con otros sujetos o con el ambiente, las cuales definitivamente, les ayudaron a resignificar sus significados y posturas.

Igualmente, se puede decir que sus narraciones evidenciaron el nivel que iban alcanzando los estudiantes, debido a que alcanzaron mayor coherencia en sus escritos, hacían uso de un lenguaje cada vez más técnico, sus argumentos eran cada vez más pertinentes, el número de afirmaciones y el volumen de conocimientos eran suficientes, pues consiguieron interrelacionar la importancia de aprender Ciencias Naturales con otras áreas del conocimiento para su desarrollo como sujetos partícipes de una sociedad cambiante.

Bajo las anteriores premisas, se puede afirmar que, el ambiente de aprendizaje diseñado para la presente investigación, favoreció el aprendizaje como una construcción personal en la cual el estudiante es

el propio protagonista de su proceso y el que mediante las interacciones que consolidaba no sólo con sus compañeros y con los docentes, sino con los padres de familia y demás participantes, fue capaz de significar y resignificar sus conocimientos, modelos y pensamientos; lo cual le facilitó interiorizar su experiencia, constituir su conciencia y su pensamiento, para así verse reflejada en su forma de sentir, pensar y actuar. Por tanto, el aprendizaje de las ciencias se convirtió en un proceso comunicativo en el cual se destacó el diálogo, la negociación, la concertación y la elaboración conjunta de significados. Hay que mencionar además, que la presente experiencia mediante actividades estructuradas desde un enfoque socio-cultural basadas en procesos dialógicos y el trabajo colaborativo, promovió la educación, el aprendizaje, la enseñanza, la formación y la interacción de sus protagonistas, fortaleciendo así: el análisis crítico y la actitud reflexiva, permitiendo de esta forma, la reestructuración de las concepciones individuales de los sujetos y el posterior florecimiento de los conflictos socio-cognitivos que facilitaron el aprendizaje de conocimientos científicos y el aumento en la complejidad de su pensamiento. El ambiente de aprendizaje diseñado e implementado ha ayudado a reestructurar y conectar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Química, para enriquecer la experiencia de los estudiantes y la maestra, haciéndolos conscientes de las consecuencias de su accionar en los diferentes contextos en los que se desenvuelven; les ha permitido también, resignificar sus conocimientos gracias a procesos como la reflexión, autocorrección y mejoramiento de sus habilidades, destrezas y acciones. De la misma forma, la interacción dialógica y el trabajo colaborativo les dio la oportunidad de construir juicios cada vez más elaborados respecto a los objetos de estudio trabajados a medida que se iba avanzando en el desarrollo de la propuesta.

Asimismo, ciencia de - mente les brindó la oportunidad a sus protagonistas de visualizar y estructurar la información haciendo uso de diferentes herramientas didácticas que no solo han capturado su interés, sino que además han contribuido a la estimulación de diferentes modos de pensamiento, haciéndolo cada vez más complejo, puesto que a medida que se avanza en la experiencia se establecen nuevas interrelaciones con el objeto de estudio y con los diferentes actores del proceso. Lo anterior, indiscutiblemente ha motivado a los estudiantes a participar en el proceso de aprendizaje, dándoles la oportunidad de realizar aportaciones y críticas que enriquecen su conocimiento y experiencia.

Lo anterior, les ha permitido elaborar, compartir y reestructurar colaborativamente de manera más rápida y eficaz, trascendiendo los límites del aula de clases. Teniendo en cuenta las afirmaciones de los estudiantes, el trabajo con este ambiente de aprendizaje les ha ayudado a flexibilizar su mente, promoviendo la apertura de la utilización de diferentes herramientas, nuevas posibilidades para trabajar, aprender, vivir y resolver.

## **¿Qué se ha logrado y qué se espera?**

El ambiente de aprendizaje se diseñó e implementó bajo un formato flexible, contextualizado y actualizado no solo con los intereses y necesidades de sus protagonistas, sino con las nuevas tendencias en educación; en este caso, en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia escolar desde una óptica de las ciencias de la complejidad, las cuales retoman una nueva visión de la ciencia, desde la transdisciplinariedad, la transversalidad, la no linealización del currículo y desde una visión holística del conocimiento. En este enfoque la ciencia escolar se construye en sociedad; por tanto, involucra emociones, creatividad, imaginación, tensión, satisfacción, expectativas, sorpresas, retos y crisis de los que en ella participan.

De igual modo, esta experiencia pedagógica destaca que la ciencia escolar se aprende en comunidad, más no se enseña, como seres sociales es más fácil aprender de y con otros que estén en un nivel de desarrollo paralelo, por tal motivo sus protagonistas como individuos que interactúan y se interrelacionan entre sí, establecieron diálogos entre ellos y de estos con los objetos de estudio, por ende, se promovió la interacción dialógica, el trabajo colaborativo, la contextualización con información y conocimientos atractivos relacionados con sus emociones, se estimuló su curiosidad, se motivó de manera permanente para generar interés, lo cual permitió que el estudiante entendiera, le encontrara significado a los conocimientos y aprendiera mejor.

En este proceso, el grupo en general se comportó como una estructura auto - organizativa y caótica, pasando fácilmente del orden, al desorden y a la armonización con el fin de resignificar experiencias y conocimientos. Además, se comportó como un sistema disipativo, ya que su actuación siempre fue dinámica y alejada del equilibrio, nunca estable o conservativa, lo que, sin lugar a dudas, provocó que pasaran de la heteronomía en su proceso de aprendizaje a la autonomía, aprovechando las diversas versiones que tenían los participantes de un mismo fenómeno

que contribuyera al aprendizaje de las Ciencias Naturales y a su desarrollo científico, social y cultural. De la misma forma, el estudiante fue el protagonista de su aprendizaje, para lo cual fue imprescindible que este conociera sus habilidades y carencias para que fuera consciente de su proceso. Lo anterior con el fin de contribuir a su formación como sujetos autónomos, creativos, intuitivos, críticos, emprendedores, perseverantes y capaces de inferir conocimientos en otras situaciones similares.

Tomando como referencia los resultados obtenidos, ciencia de - mente influyó notablemente en el fortalecimiento de la complejidad del pensamiento del grupo de estudiantes; esto se evidenció en sus producciones escritas las cuales fueron analizadas en torno a dos categorías definidas para la presente investigación, las propiedades textuales y el nivel de complejidad de pensamiento reflejada en las subcategorías de describir-definir, explicar y justificar-argumentar.

En cuanto a la primera categoría, el ambiente de aprendizaje contribuyó al fortalecimiento de la complejidad del pensamiento puesto que el estudiante demostró una evolución en la utilización de las propiedades textuales, ya que al inicio de la experiencia en las narraciones carecía de especificidad e intencionalidad, el contenido del texto no era claro; además presentaban dificultades en su coherencia y cohesión, se caracterizaban por presentar ideas desconectadas entre sí basadas en la observación directa sin ningún tipo de fundamento ni contextualización. Ya con la consecuente retroalimentación y enriquecimiento de la experiencia, fruto del desarrollo de las actividades teórico-prácticas, el estudiante fue realizando producciones escritas más elaboradas, con una estructura y articulación lógica y secuencial, que reflejaban de manera específica la intención del texto, hacían uso de frases originales y complejas sin dar cabida a las contradicciones, hacían uso de diferentes elementos retóricos como analogías, metáforas, diálogos y sinónimos; de la misma forma, el léxico cada vez fue más variado y técnico.

Ahora bien, en cuanto al fortalecimiento del nivel de complejidad reflejado en las narraciones de los estudiantes, enmarcados en las tres subcategorías definidas para la presente experiencia pedagógica, se puede afirmar que evidentemente la riqueza del ambiente de aprendizaje provocó una evolución en dichos procesos, puesto que, al inicio de la experiencia pedagógica las producciones estuvieron enmarcadas en la primera subcategoría y en el primer nivel de complejidad.



Dichas narraciones estaban organizadas desde el punto de vista de sus autores, pero carecían de coherencia o no tenían la suficiente justificación que diera cuenta de la relación, selección y categorización de sucesos de lo que se estaba planteando en la tesis central de la narración, ¿por qué es importante aprender Ciencias Naturales? Ya en subsecuentes entregas, algunos estudiantes en las producciones escritas catalogadas en este primer nivel, relacionaron, compararon o categorizaron los sucesos que daban cuenta de la tesis planteada en la narración; mientras que otros, alcanzaron a identificar los componentes de los sucesos y los relacionaron con cambios que estos pudieran presentar.

En cuanto a la segunda subcategoría, las narraciones que allí se clasificaron se caracterizaron por la selección y el ordenamiento de sucesos que hicieron los estudiantes para dar cuenta de la tesis planteada y los entrelazaron de manera tal que presentaban relaciones de causa y efecto entre ellas. Otras narraciones, por el contrario, estructuraron de tal manera los hechos que les permitieron predecir, analizar y plantear soluciones o conflictos. Unos pocos escritos se limitaron solamente a relacionar los sucesos con conceptos científicos percibidos en su contexto o aprendidos.

Con relación a la tercera subcategoría, los escritos que se clasificaron en el primer nivel, es decir, la justificación; se destacaron por relacionar los sucesos que daban cuenta de la importancia de aprender Ciencias Naturales con eventos nuevos, novedosos e interesantes, enmarcados en eventos científicos. Algunos estudiantes alcanzaron el nivel dos y tres de esta subcategoría y sus escritos sobresalieron porque daban cuenta de las regularidades o discrepancias de los sucesos haciendo uso de modelos, teorías o hipótesis; otras narraciones se caracterizaron por debatir desde sus propios argumentos los fundamentos personales y científicos que sustentaban su posición frente a la tesis de trabajo.

Finalmente, diversos factores han facilitado el trabajo en el ambiente de aprendizaje, entre los cuales se pueden mencionar:

1. Interés y compromiso de los estudiantes para trabajar nuevas estrategias didácticas dentro y fuera de clase.
2. Compromiso de la docente investigadora para diseñar e implementar nuevas estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Química.

3. Respaldo de las directivas y de los padres de familia para el desarrollo de las actividades del ambiente de aprendizaje.
4. Transversalidad e integralidad del ambiente de aprendizaje con la necesidad de los estudiantes y los avances de la sociedad actual.

En contraste con lo anterior, uno de los factores que mejoraría la implementación del ambiente de aprendizaje sin lugar a dudas, sería su aplicación en los diferentes niveles de formación, desde preescolar hasta grado 11° y en todas las áreas de formación. Así como la capacitación permanente de los docentes de la institución en el diseño e implementación de nuevas estrategias didácticas.

## Referencias

- Galagovsky, L. (2007). *Enseñar Química vs. Aprender Química: una ecuación que no está balanceada*. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86309909>
- Gómez, J., Luque, A., y Ontoria, A. (2006). *Aprender con mapas mentales*. España: Editorial Narcea.
- Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (5), 1-19. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2623>
- Maldonado, C. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios sociales*, (7), 1-23. Recuperado de <https://n9.cl/yrjv>
- Maldonado, C. (2015). Ciencias de la complejidad. Educación. Investigación. Tres problemas fundamentales. En *Simposio Internacional Educación, Formación Docente y Práctica Pedagógica en Contexto*. Recuperado de <https://n9.cl/338b>
- Maldonado, C. y Gómez, N. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus*

*posibilidades*. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de [http://www.ugr.es/~raipad/investigacion/excelencia/seminarioXV/2011\\_el\\_mundo\\_de\\_las\\_ciencias\\_de\\_la\\_complejidad.pdf](http://www.ugr.es/~raipad/investigacion/excelencia/seminarioXV/2011_el_mundo_de_las_ciencias_de_la_complejidad.pdf)

Moreno, J. (2013). *Aumento en la complejidad de los procesos de pensamiento en el contexto temático de la incidencia de las propiedades fisicoquímicas y bioorgánicas del suelo sobre su fertilidad*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Paredes, J. y Sanabria, W. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15 (25), 144 – 158. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/39/39>

Torbay, A. y García, L. (2001). La influencia social en la construcción del conocimiento. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (16), 273–282. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282649>

## Aprendiendo juntos Una experiencia inclusiva

Luz Helena Cáceres Ramos<sup>1</sup>  
Ivonne Medina Vargas<sup>2</sup>  
Carmen Elena Almendra<sup>3</sup>

### Resumen

El presente documento contiene los resultados del ejercicio de sistematización del proyecto “Aprendiendo juntos. Una experiencia inclusiva”, implementado en el Colegio Antonio Van Uden IED de Bogotá, a través del cual se pudieron identificar y conocer las vivencias del proyecto como una apuesta de trabajo inclusivo desde la diversidad cultural y la ancestralidad, recogiendo las voces de las comunidades diversas presentes en la institución, para poder presentar las estrategias que han hecho posible los inicios de una educación basada en la interculturalidad, la pervivencia de las tradiciones, costumbres y lengua propia; a la vez la sistematización permitió descubrir, develar estereotipos y mitos sobre los procesos inclusivos, sirviendo de base para identificar las transformaciones en el ámbito personal, curricular y pedagógico que

- 
- 1 Normalista Superior. Psicóloga de la Universidad Metropolitana, Especialista en Derechos Humanos y Conciliación de la Universidad Javeriana. Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Docente en el Colegio Antonio Van Uden IED, de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: luzhelenaca@hotmail.com
  - 2 Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Psicopedagogía Infantil, Universidad Manuela Beltrán. Docente en el Colegio Antonio Van Uden IED, de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: Julieta2713@gmail.com
  - 3 Apoyo Cultural. Comunidad Indígena Misak. Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Minuto de Dios. Docente de apoyo a las comunidades en el Colegio Antonio Van Uden IED, de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: carmenelenaalmendra@gmail.es

se pueden dar en las escuelas, invitando a la implementación de una cultura de respeto y paz, que permita ajustes a un currículo flexible, que dé continuidad a los procesos de formación académica y personal en todos los niveles de la institución.

## **Historia de la experiencia**

El proyecto surge en 2015 como una iniciativa de aula, que buscaba dar respuesta a las necesidades educativas de los niños en condición de discapacidad y niños de la comunidad indígena, especialmente Misak, presentes en la institución, que por el desconocimiento de su existencia y sus costumbres habían sido invisibilizados y presentaban grandes dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando cuenta de que los esfuerzos sentidos desde la práctica pedagógica, podían no ser eficaces para la población diversa, como se evidenció en situaciones de desarraigo cultural, aislamiento y deserción escolar.

Por lo señalado, se inicia un trabajo de reconocimiento y socialización con los niños y padres de familia de la comunidad indígena Misak y de distintas regiones de Colombia, quienes fueron invitados como oradores para contar a los demás las dificultades de llegar a un lugar nuevo y las diferencias culturales entre sus lugares de origen y Bogotá. Este ejercicio permitió escuchar las voces de las familias, la población diversa presente y buscar la forma de compartir esas creencias y costumbres al resto de la comunidad a través del proyecto, vinculando al resto de docentes de la sede C a las actividades, abriendo la discusión al concepto de integración escolar y de inclusión.

A partir de esta reflexión inicia un debate acerca de considerar la inclusión no solo como la aceptación de estudiantes con discapacidad, sino la posibilidad de hacer visible a la población diversa presente en nuestra institución. Es así como durante el 2016 empieza el ejercicio de reconocimiento y vinculación de las comunidades a través de distintas jornadas de socialización, como: la jornada de los Misak, jornada por los derechos humanos, jornada por la paz, jornada de la herencia, entre otras, en las que se trabajaron conceptos como diversidad, diferencia, inclusión, desplazamiento, discriminación, derechos humanos y cultura, utilizando estrategias lúdicas como el juego, cine-foro, literatura, artesanías y narraciones orales, que permitieron la vinculación de todos los estudiantes desde el 2º grado hasta el 4º grado de primaria.

El éxito en el desarrollo de las distintas jornadas de trabajo con los estudiantes permitió consolidar la propuesta como proyecto integrador de la sede C jornada tarde y presentar la experiencia a nivel institucional, obteniendo gran acogida y valoración como un aporte al reconocimiento de la población diferencial y como una alternativa para disminuir situaciones de discriminación no solo en primaria, sino también en el bachillerato; para esto contamos inicialmente con el apoyo de la mama Consuelo Morales, sabedora Misak, quien hizo énfasis a toda la comunidad escolar de la importancia de la pervivencia de la lengua y las tradiciones indígenas en espacios ciudadanos o, en Bogotá, presentando toda la riqueza lingüística y cultural que las comunidades indígenas pueden aportar al colegio desde la percepción del respeto, el cuidado del otro y la protección al medio ambiente.

En 2017, comienza el proceso de caracterización de la población a través de la aplicación de una encuesta poblacional con los estudiantes de las sedes B y C de la jornada tarde, para determinar los grupos étnicos y culturales presentes en la institución. Gracias al proceso de identificar la población, la Secretaría de Educación envía a la docente de apoyo cultural: Adriana Velasco para trabajar con los estudiantes de las comunidades indígenas, con ella se empiezan a realizar actividades para articular las áreas de Español, Sociales y Ciencias a través de talleres de formación, en los que se ofrece conocimiento en lengua materna “Namtrik”, sobre las tradiciones culturales para los niños indígenas y mestizos; con esta iniciativa se abren espacios para que los niños de distintas regiones y extranjeros presenten los aspectos más representativos de sus territorios a través de exposiciones, biografías, dibujos, música, artesanías y danzas que hacen visible el inicio de un trabajo basado en la interculturalidad.

En la implementación de las jornadas, se empiezan a trabajar algunas tradiciones ancestrales referidas al significado y elaboración de tejido en chaquiras, mochilas en tela y trabajos en arcilla, el trueque y la Minga como trabajo solidario entre estudiantes indígenas y mestizos, la participación de todas las docentes de la sede C, padres de familia y la docente de apoyo cultural. De igual forma, en 2017 se inscribió el proyecto al IDEP, logrando con ello el acompañamiento y sistematización de la experiencia; esta última, considerada como una herramienta facilitadora de los procesos de aprendizaje, y de los ejercicios de inclusión y vinculación de la comunidad. En este año desde el IDEP se ofreció también formación a las docentes a través del diplomado Formación en Pensamiento Crítico para la Investigación en el Aula; la participación en

este diplomado fue una invitación a reflexionar sobre las experiencias en el aula y los grandes aportes que los docentes pueden ofrecer para transformar significativamente el aprendizaje de los estudiantes.

Gracias al interés y participación de la comunidad escolar, el proyecto logra presentarse en el Foro Institucional, el Foro Local y el Foro Distrital, y es premiado en este último en la modalidad de infografía. De esta manera, se permitió que la experiencia se diera a conocer en la localidad y en la ciudad. Así, al finalizar el 2017, la iniciativa fue escogida como la mejor de la localidad de Fontibón, con lo que obtuvo, de la alcaldía de Bogotá y la Secretaría de Educación, incentivos económicos para su fortalecimiento.

Por los resultados evidenciados se aprueba desde el Consejo Académico tomar una hora del área de Ciencias Sociales, para el fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a través de la implementación de la experiencia y se invita a las docentes de la jornada mañana de las sedes B y C, a vincularse a la propuesta articulada desde el proyecto institucional Catedra de Paz y Estudios Afrocolombianos, iniciando con esto la creación de un equipo de trabajo que vincularía a docentes de las sedes A, B y C, la docente de inclusión y el acompañamiento de los apoyos culturales enviados desde la Secretaría de Educación. Asimismo, en el área de Ciencias Sociales se inician algunas estrategias como biografías y cartografías, reconocimiento de los derechos humanos, video foros, trabajos lúdicos y artísticos, relacionándolos con los contenidos del plan de estudio establecido por la institución.

Durante el 2018 se adelantó la formación a docentes de las distintas sedes en procesos de educación para la Catedra de Estudios Afrocolombianos y Población Diversa, ofrecidos por el Gobierno Mayor y la Secretaría de Educación, dando inicio a procesos de articulación que permitieran modificaciones al plan de estudio institucional, estableciendo temas específicos por áreas y comparándolos con los Estándares del MEN (Ministerio de Educación Nacional), de manera que fuera posible continuar el trabajo sobre lo que la institución tenía establecido, e iniciar el diseño de unidades didácticas para cada periodo, vinculando de esta manera el modelo pedagógico institucional de Enseñanza para Comprensión (EPC).

El resultado de la participación en las actividades permitió a los niños demostrar su interés y empoderamiento en la realización de las distintas

jornadas y favoreció la implementación de otras actividades como la Minga y el Trueque, que con el tiempo se convirtieron en actividades representativas de la experiencia. Durante el 2018 llega una nueva docente de apoyo cultural, Carmen Almendra, quien continúa a la fecha acompañando el proceso de pervivencia cultural y como docente de acompañamiento en el aula para el trabajo desde las áreas básicas ahora: Artes, Ecología, Educación Física y Matemáticas. Asimismo, llegó un docente de apoyo para la comunidad afrocolombiana, que inició el trabajo de sensibilización con los estudiantes de bachillerato para lograr transversalizar la experiencia.

A finales de 2018 se realizaron las reformas al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Sistema Institucional de Evaluación (SIE), que dan cuenta de la pervivencia de los grupos étnicos minoritarios, establece criterios para el ingreso, promoción y desarrollo de planes de mejoramiento para la población diversa.

El proyecto continuó con las actividades de sensibilización ofrecidas por las docentes de apoyo cultural y la Secretaría de Integración de las Comunidades a los docentes de las sedes en jornadas pedagógicas, esto permitió mayor claridad en cuanto a los tiempos, estrategias de aprendizajes y la participación de los niños de las distintas comunidades indígenas en los encuentros organizados por el Cabildo Mayor y la Alcaldía Mayor de Bogotá durante los años 2017, 2018 y 2019 propuestos para fortalecer lazos de pervivencia, respeto y dignificación de las comunidades en la ciudad, facilitando el auto reconocimiento y su identidad como sujetos de derechos en territorios diversos.

En vista de que las jornadas de trabajo que se realizaban con los estudiantes eran muy cortas y en ocasiones los niños no podían participar o terminar las actividades, para el 2019 se organizaron cinco centros de interés para mejorar las dinámicas de trabajo, articulando las áreas propuestas y las diversas actividades ancestrales de las comunidades relacionadas con el tejido, cestería, alfarería, uso de material reciclable, reconstrucción de historias, cartografía de los territorios, música y danza ancestral, en las que los docentes se vincularon y participaron semanalmente con estudiantes de diversos cursos de primaria y algunos niños de bachillerato. La implementación de esta estrategia permitió organizar la historia de la experiencia y las actividades para darlas a conocer a toda la comunidad educativa a través del diseño de la primera cartilla



intercultural vanudista, que recopila los conocimientos, experiencias y talleres que puedan aplicarse en otros niveles y sedes de la institución.

El desarrollo de la experiencia no ha sido un trabajo fácil, implicó decisión, perseverancia, tocar puertas para obtener alguna colaboración; pero continuamos en la invitación a los docentes que quieran vincularse a la experiencia como una estrategia de cambio en la escuela y abrir la posibilidad de entender que la diferencia es el elemento más importante para aprender.

## **Justificación**

La iniciativa de reconstruir el proyecto y sistematizar la experiencia busco dar respuesta a la pregunta: ¿cómo las estrategias de la experiencia, abordadas desde la interculturalidad, han aportado a la transformación del currículo? Tratando de plasmar por escrito el debate y las discusiones que se han dado a nivel institucional sobre los procesos inclusivos en las instituciones y las diferentes estrategias que se han aplicado para tratar de buscar una educación basada en la igualdad.

A pesar del establecimiento de normas y disposiciones legales surgidas de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), por lograr un país más incluyente, aún existen indicadores de inequidad en el sistema para toda la población referidos a las grandes diferencias en los procesos de desarrollo en las distintas zonas del territorio, altos niveles de deserción escolar y falta de estrategias pedagógicas claras que permitan el acompañamiento desde las instituciones educativas a la población, lo que dificulta la implementación de modelos educativos pertinentes para la atención a la diversidad.

Es claro plantear que una cosa son los lineamientos en política y otra lo que se vive en la cotidianidad del aula; es preciso decir que las instituciones tienen claridad en cuanto a la normatividad, tienen docentes ilustrados, pero existen grandes dificultades para lograr que todos tengan una educación de calidad, sentida y vivida desde la diferencia. Las aulas de clase están llenas de población diversa con distintas necesidades y expectativas buscando que la escuela pueda dar respuesta y solución a esas necesidades; sin embargo, hay un gran choque cuando la población que ingresa no encuentra las herramientas que le permitan continuar en ese espacio, sino, por el contrario, la escuela se muestra como un espacio que segrega y anula al otro desde su desconocimiento.

En este sentido, fue necesario hacer un alto en el camino e invitar a la comunidad escolar a reflexionar sobre su papel en el desarrollo del otro, haciendo más humanizada la educación a partir del reconocimiento de las libertades y derechos de sus compañeros, potenciando sus capacidades y los aprendizajes esenciales que favorezcan a disminuir los niveles de deserción, la pérdida de identidad, entendiendo que el aprendizaje no debe ser solo de conceptos, sino también, de nuevas interacciones que conlleven a la transformación de actitudes y acciones en las personas. Partiendo de estos postulados, se realiza un ejercicio de transformación en las didácticas y estrategias de evaluación, para la población diversa.

Es por esto que la sistematización del proyecto: “Aprendiendo juntos. Una experiencia inclusiva” permitió no solo la reflexión sobre las prácticas vividas desde la diversidad, sino que reconoció el impacto, los saberes construidos como colectivo y las transformaciones personales e institucionales que se generaron como resultado de la experiencia.

### **Despliegue del proceso de sistematización**

El proceso de sistematización de la experiencia se fundamentó epistemológicamente en el enfoque crítico social, resaltando la importancia de involucrar a los grupos en la construcción y generación de sus propios conocimientos y recapitulando sus experiencias; asimismo la metodología RAP (Reflexión-Acción-Participación) se convirtió en la forma ideal para implementar estrategias y acciones curriculares orientadas al aprendizaje desde la interculturalidad con la participación de los estudiantes, sabedora (maestra Guambiana), docentes, padres de familia y autoridades tradicionales, destacando la posición de todos como sujetos éticos, autónomos y críticos, capaces de participar en la solución de problemas de su entorno, usando competencias críticas y reflexivas a través de la participación en encuestas, rescate de la oralidad y la reconstrucción de la experiencia en el tiempo.

En la sistematización participaron diez docentes de primaria de la institución sede C, jornada tarde, diez padres de familia que incluía una sabedora y autoridad del cabildo indígena y un grupo focal conformado por quince estudiantes de 2° a 4° de primaria de la sede C, que colaboraron en la aplicación de los instrumentos diseñados; lo que permitió conocer sus voces, sus emociones y expectativas, dando respuesta al interrogante planteado ¿cómo las estrategias pedagógicas de la experiencia, abordada desde la interculturalidad, han aportado a la transformación del currículo?.

La sistematización se desarrolló en tres momentos. El primero, la aplicación de los instrumentos para la recopilación de las historias de la experiencia; segundo, el diseño de una matriz para el análisis de las respuestas y la descripción de las categorías, utilizando la herramienta en línea Voyant y el tercer momento, centrado en el análisis y divulgación de los resultados.

Para la aplicación de los instrumentos se utilizaron aquellas experiencias que permitieran resaltar el valor de la ancestralidad, trabajadas durante el proceso de acompañamiento del IDEP, para conectar a los participantes con la historia del proyecto; por eso con los docentes se desarrolló la Minga de Pensamiento, entendiendo esta como: el trabajo cooperativo y solidario que realiza un grupo de personas, donde al final se comparte una comida como símbolo de esfuerzo y dedicación por los resultados obtenidos; se aplicó para evaluar el recorrido, vivencias y transformaciones durante estos cuatro años de implementación de la propuesta. Finalmente se aplicó una encuesta, cuyo objetivo fue conocer las reflexiones de los docentes sobre sus prácticas, sus estrategias didácticas y las transformaciones en las relaciones con sus estudiantes vividas durante la implementación del proyecto.

El instrumento aplicado a los estudiantes y padres de familia, fue la elaboración de una carta dirigida para algún familiar lejano o que se encuentre en territorio (propio para las comunidades indígenas), en donde narraran su historia, los cambios y aprendizajes vividos en torno a la experiencia en el colegio, lo más significativo del proyecto y lo menos grato, sirviendo de base para extraer respuestas que permitieran la descripción de las categorías propuestas.

El segundo momento de la sistematización consistió en el diseño de la matriz o rejilla de respuesta y la introducción de las mismas a través de contenidos en la plataforma Voyant para obtener las categorías de la experiencia; a partir de esta se rejilla se pudieron determinar las categorías relacionadas con los términos de inclusión, práctica pedagógica, currículo y pensamiento crítico y algunas emergentes relacionadas con afectividad y relaciones interpersonales. Finalmente se realizó la triangulación de la información que permitió reconstruir los cambios y transformaciones de la experiencia.

## **Punto de llegada**

A través del análisis de los resultados, se describieron cómo las estrategias pedagógicas abordadas desde la interculturalidad en el proyecto “Aprendiendo juntos. Una experiencia inclusiva” aportaron a las transformaciones en el currículo del Colegio Antonio Van Uden desde las dimensiones personales y profesionales, relacionándolas con las categorías establecidas para el fortalecimiento del pensamiento crítico, las prácticas pedagógicas, el concepto de inclusión y las categorías emergentes que describen las relaciones que se establecen a partir de la cultura y el valor de la diferencia.

## **Resignificación del concepto de inclusión**

Durante el análisis de los datos se describieron los aprendizajes que permitieron a los docentes las transformaciones conceptuales acerca del término inclusión, ya no visto como una simple integración de los estudiantes al aula, sino como el reconocimiento de personas diversas, con historias particulares; esto permitió repensar las formas de enseñanza que se venían implementando en el aula y planear nuevas estrategias para que todos sin excepción pudieran participar y alcanzar las metas propuestas. Esta transformación conceptual implicó reconocer los conceptos de inclusión, cultura, creencias y costumbres, investigar sobre ellos, compartirlos, aclararlos con los estudiantes, ayudando con esto a establecer lazos de fraternidad, haciendo que el trabajo en la escuela sea más humanizado.

La reflexión crítica exigió a los docentes el acercamiento y conocimiento de la población diversa y con necesidades especiales, planteando que, si queremos un verdadero cambio en las escuelas, es necesario primero una transformación personal, la aceptación real de la diferencia como una herramienta válida para el aprendizaje.

Esta resignificación del concepto de inclusión favoreció a que docentes y estudiantes valoraran el aula como un espacio de convivencia. Los niños han aprendido que, aunque sean diferentes, todos tienen algo que aportar y que la diferencia no los hace mejores o peores personas; lo importante es reconocer los valores que tienen para aportar y la manera como pueden utilizar sus capacidades para ayudar a otros a sentirse aceptado. Para los docentes el aprendizaje estuvo orientado a

comprender que no todos aprenden lo mismo, ni de la misma manera, eso exigió modificaciones al interior de las prácticas pedagógicas que se venían implementando durante muchos años.

En este sentido, reconocer la inclusión más que como un término de actualidad, es vivirlo desde la práctica con la participación de todos los estudiantes en las actividades académicas e interculturales programadas dentro y fuera del aula, abriendo las puertas de la escuela para la participación de todos, incluyendo así a los padres en las actividades diarias y el acompañamiento en los procesos académicos y personales de sus hijos, generando de esta manera la aceptación a la diversidad. A partir de lo anterior, se entendió que la inclusión implica no solo la aceptación de niños en condición de discapacidad, sino también a niños en condiciones diversas, niños de distintas regiones del país y fuera de él, niños desplazados, entre ellos indígenas Misak y otros, que por diversas razones han llegado a la ciudad buscando en la escuela un lugar que pueda dar respuesta a sus necesidades académicas y personales.

La experiencia ayudó a que los padres se familiarizaran con las políticas de educación inclusiva y aclararan mitos que tenían especialmente sobre la población con discapacidad, entendiendo que la escuela debe proveer los espacios para que todos los niños puedan acceder a una educación de calidad. De la misma manera, dar a conocer el Colegio Antonio Van Uden como espacio de inclusión, permitió la llegada de personal de apoyo a las poblaciones, facilitando con esto, desarrollar ajustes curriculares individuales de tiempo, contenido y diseño de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y planes de mejoramiento para la población diversa. No ha sido un trabajo fácil, es necesario continuar con el proceso de sensibilización frente a los procesos inclusivos.

## **Aportes a la dimensión personal**

El desarrollo de la propuesta permitió valorar cómo ha mejorado la convivencia escolar, que se evidenció por medio del compromiso, el empoderamiento y protagonismo de los estudiantes en el desarrollo de las diferentes actividades del proyecto, lo que ayudó al auto reconocimiento de las comunidades minoritarias y el fortalecimiento de su identidad. La iniciativa además de visibilizar los grupos minoritarios presentes, abrió la posibilidad para que el resto de la comunidad conociera y aprendiera

las creencias, costumbres, lenguas y actividades propias de las culturas presentes en la institución y que no se habían reconocido.

Gracias a la implementación del trabajo se destacan no solamente el fortalecimiento en valores, sino también el desarrollo de competencias emocionales y cognitivas que les permiten a los niños saber historia, cultura, costumbres y aprender diversas actividades que usualmente veían en su entorno, pero de las cuales desconocían sus orígenes, además de poder compartirlas y enseñarlas a sus padres, de manera que el aprendizaje está traspasando las fronteras de la escuela; escuchar de los padres versiones acerca de cómo los niños han mejorado en su autonomía, responsabilidad y compromiso en sus deberes académicos y que en casa aplican muchas de las cosas aprendidas en el colegio, referidas al cuidado del planeta y los procesos de reciclaje, dan cuenta de que la experiencia es verdaderamente significativa y una herramienta de aprendizaje a largo plazo.

Desde la percepción de la comunidad el proyecto no solo les enseña cultura sobre los diversos grupos de Colombia, sino que ha sido beneficioso para los niños, porque es una apuesta a convivir con otros para tener buenas relaciones en cualquier espacio al que deban enfrentarse; para los padres ha sido una excusa para acercarse a la institución, participar en las diferentes actividades y motivar en sus hijos el desarrollo de talentos y habilidades que consideran les serán útiles en un futuro como la disciplina, la responsabilidad, la autonomía, el compromiso y la dedicación.

Para las comunidades indígenas el auto reconocimiento logrado a través del proyecto ha sido un elemento para resaltar la pervivencia de su cultura, de entender que aun cambiando de territorios deben permanecer aquellas costumbres que los hacen diferentes. Los niños han empezado a distinguir su raíces y la importancia de conservar su lengua nativa, que por distintas razones se estaba olvidando en el entorno de la ciudad; la oportunidad de compartir las vivencias del aula y sus costumbres con niños mestizos y el resto de la comunidad, los hace sentir importantes y fortalece su autoestima para no permitir situaciones de discriminación por su dialecto o atuendo tradicional; en los niños extranjeros la socialización de sus costumbres les ha permitido establecer vínculos amistosos con otros, que les ayudan no solo en el proceso de adaptación a la escuela, sino que también sirve de apoyo para superar las dificultades académicas que tenían.

En los docentes la implementación del proyecto fue la oportunidad de fortalecer vínculos entre el maestro, padres de familia y estudiantes, orientados hacia una educación humanizada, basada en el respeto, el reconocimiento de las posibilidades y dificultades de cada uno y la oportunidad de sentir la profesión docente. En los docentes además de cambios en sus prácticas pedagógicas, también se generaron cambios a nivel personal, potenciando el interés por su auto reconocimiento y el aprendizaje de actividades propias como el tejido, cestería y cuidado ambiental, que se convirtieron en un elemento de acercamiento a la cultura y a compartir sus experiencias con otros.

## **Transformaciones en las prácticas pedagógicas**

Durante la experiencia se generaron cambios significativos en cuanto a la manera de abordar los contenidos establecidos en el plan de estudio, buscando poder integrar las áreas de forma transversal con los conceptos propios de una educación desde la interculturalidad y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Aún faltan cambios curriculares para los niveles superiores, pero se considera que los logros obtenidos desde las unidades didácticas, los centros de interés y planes de mejoramiento, son un buen inicio a nivel institucional de prácticas que permiten la vinculación de todos.

El reconocimiento de los imaginarios en cuanto a la posibilidad del aprendizaje y los ajustes individuales para los niños con discapacidad y población diversa, facilitó la integración de las diversas áreas del plan de estudio de forma transversal, con el fortalecimiento de los valores y competencias necesarios para que los estudiantes cumplan con el perfil vanudista establecido por la institución. La intención no es cambiar el modelo pedagógico, pero si ajustar el proyecto con las áreas básicas y los proyectos institucionales desde los contenidos y las unidades didácticas, que permitan en un solo producto final, dar cuenta del modelo pedagógico institucional.

La construcción de ambientes de aprendizaje basados en centros de interés se convirtió en una herramienta fundamental para llevar a cabo procesos de integración y organización de las diversas experiencias y los contenidos de interculturalidad; esto implicó la transformación en el uso de los recursos, los procesos de evaluación y las dinámicas requeridas para cada grupo de estudiantes. Los centros de interés se convirtieron

en una opción innovadora para los aprendizajes, ya que parten de las capacidades individuales y la riqueza cultural usando como herramientas la creatividad, la lúdica, lo artístico y el aprendizaje colaborativo como metodologías que permitan la pervivencia, el rescate de lenguas nativas y llevar a cabo procesos realmente inclusivos en la escuela.

El diseño de las unidades didácticas facilitó integrar los objetivos del proyecto con los estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de manera que se buscó trabajar sobre lo que se tenía para poder articularlo con la propuesta de una educación en la interculturalidad. Estas unidades integraron los contenidos establecidos en el plan de estudio, con los temas propuestos desde los proyectos institucionales, utilizando diversas didácticas y herramientas para que todos puedan acceder a los aprendizajes sin importar su condición.

El diseño de los planes de mejoramiento para las comunidades diversas especialmente indígenas y en condición de discapacidad, fueron el instrumento de medición de los avances y debilidades que permitieron a las docentes de apoyo cultural y de inclusión, realizar los ajustes necesarios para que desde el aula, las docentes acompañen los procesos de adaptación y aprendizaje, contribuyendo a un trabajo equitativo; sin embargo, aún es necesario lograr un trabajo cooperativo en el desarrollo de los mismos, pero se ha hecho un acercamiento a los procesos de flexibilización curricular y ha contado con la colaboración con entes externos como la secretaría de poblaciones, el cabildo y la casa de pensamiento, que aportan a los aprendizajes de los niños desde su lengua materna y acompañan a los docentes creando contextos sociales y comunicativos, que permiten organizar un clima de respeto y tolerancia, promoviendo interacciones culturales entre los estudiantes.

## **Aportes al currículo**

A nivel curricular las transformaciones se orientaron a integrar y adherir desde las diferentes áreas, contribuciones culturales de los diversos grupos: personajes, héroes, danzas, fiestas tradicionales, actividades económicas, tradiciones orales y artísticas en las cuales el conocimiento y la trasmisión se daban como un ejercicio de implementación, primero, porque permitían el acercamiento a las culturas diversas, a valorar la identidad y fortalecer el autoestima; en segundo lugar, porque a través de estas temáticas era posible adicionar contenidos a las áreas específicas,



sin que esto implicara una transformación completa de todo el plan de estudio establecido en la institución. A partir, de este reconocimiento se realizan reflexiones sobre la importancia de resaltar la cultura sin necesidad de caer en estereotipos como que: las comunidades indígenas solo tienen manifestaciones artísticas, sino, pensar críticamente, las transformaciones y cambios vividos por las comunidades a través de la historia, reconocer como los problemas sociales y políticos del país afectan a las poblaciones minoritarias evidenciados en procesos de desplazamiento hacia la ciudad y pérdida de identidad.

Desde la evaluación los ajustes se orientaron a reconocer que los procesos evaluativos para la población diversa se realizarían desde criterios que permitan valorar el *saber ser, saber hacer y saber comunicar*, entendiendo que todos pueden alcanzar las metas propuestas, estableciendo herramientas diversas para lograrlo y es aquí donde el debate pedagógico permitió transformar el manual de convivencia para incluir el término de pervivencia cultural, dando atención a la población minoritaria y estableciendo criterios claros en cuanto al ingreso, promoción, planes de mejoramiento para las poblaciones diversas, la conservación de lenguas nativas como su primera lengua y el castellano como segunda, con el fin de respetar los usos, costumbres, cosmovisión de los pueblos y las condiciones de su lengua, aportando con esto a la educación bilingüe de la institución; haciendo claridad que los estudiantes con una lengua materna distinta al español (población indígena), realizaran estudios del inglés como una opción de aprendizaje, sin que la adquisición o no del mismo incurra en reprobación escolar.

A nivel metodológico la estrategia de los centros de interés cambió la perspectiva de los estudiantes y docentes haciéndola más motivante, significativa y práctica en torno a contenidos prioritarios que permitieron generar otros contenidos, reconociendo la incidencia que estos conceptos puedan tener en las actitudes de curiosidad y necesidad de aprender. De la misma manera, la apuesta por considerar estos centros como actividades vinculantes que permitan otros estilos de aprendizajes desde las habilidades propias, facilitando la integración de los contenidos y el desarrollo de competencias propuestas por la Enseñanza para la Comprensión (EPC).

## **Aportes desde el pensamiento crítico**

La sistematización del proyecto permitió realizar acciones de carácter

social y cultural orientadas a preparar a los alumnos para ser críticos y evaluadores de los resultados de la experiencia; el ejercicio fortaleció habilidades para que los estudiantes pudieran describir sus cambios a nivel personal e institucional y puedan brindar soluciones a situaciones que se dan en el contexto escolar y social orientado a respetar la diferencia como un elemento de aceptación y aprendizaje.

A través de las actividades desarrolladas en las distintas jornadas de trabajo y los centros de interés se permiten crear ambientes para que los estudiantes descubran, exploren sus propias creencias, expresen libremente sus opiniones y respeten las de otros, con el fin de mejorar las relaciones humanas entre los diversos grupos, asumiendo una actitud reflexiva hacia la discriminación y la exclusión, los niños son capaces de identificar las causas y consecuencias de sus acciones, reconocer como estas influyen en situaciones de conflicto con otros, permitiendo que ellos mismos asuman posiciones críticas sobre situaciones diarias y hechos sociales, buscando posiciones mediadoras para solucionar las mismas.

Los docentes consideran el desarrollo de la experiencia como un trabajo pertinente, porque contribuye a encontrar puntos de debate sobre las transformaciones educativas que deben darse al interior de las escuelas para apuntar a una educación para todos, basada en el respeto y la igualdad. De igual forma la reflexión crítica permitió realizar la autoevaluación de las prácticas, los aciertos, debilidades y construir de forma colectiva acuerdos para mejorarlas siempre en beneficio de los estudiantes. La búsqueda de distintas estrategias de trabajo facilitó en las docentes el apoyo, la colaboración y compartir experiencias de aula altamente significativas y gratificantes para todos. Permitirnos como docentes el debate pedagógico al interior del proyecto, da cuenta del interés y la necesidad de que se valore la profesión docente como vínculo con los otros, no solo desde lo académico, sino desde otros aspectos como la investigación, la innovación y los deseos de actualización constante.

## **Relaciones interpersonales**

Las relaciones interpersonales surgen como categoría emergente en los resultados de los instrumentos y en ella se resalta la necesidad del reconocimiento del otro como persona diversa con derechos ganados. Esta categoría permitió reconocer que, gracias al proyecto, se establecieron lazos de amistad entre pares de estudiantes y docentes en el lugar de trabajo

y ayuda con el otro considerado como diferente porque permite no solo conocerlo, sino también conocerse a sí mismo, entender las cosas comunes, los desacuerdos y buscar puntos intermedios para poder convivir.

El lenguaje aparece como un elemento importante para los procesos inclusivos, porque desaparecen los títulos o apodos para referirse a alguien distinto, sencillamente se trata de un compañero más a quien se le llama por su nombre, promoviendo la diferencia como hago natural, como un derecho y no como una obligación. Es importante rescatar el fortalecimiento de la solidaridad y el compañerismo al interior de las aulas.

Asimismo, que la comunidad escolar reconozca la diversidad cultural y que los padres se vinculen a participar de las actividades organizadas, permitió establecer vínculos amistosos y de respeto con los docentes, ofreciendo la oportunidad de conocer las historias de los niños que vienen a la escuela cargados de muchas experiencias y que, en ocasiones por los afanes de cumplir las propuestas académicas, no son escuchados, dando prelación a los resultados académicos.

## **Conclusiones**

La experiencia del proyecto permite reconocer la importancia de una educación desde la interculturalidad, como base para llevar a cabo procesos inclusivos que conlleven a ofrecer una educación basada en los principios de igualdad, calidad y equidad.

El proyecto se convirtió en una herramienta de conexión con otras entidades locales y distritales en busca de la articulación de los procesos de aprendizaje y la pervivencia cultural.

La propuesta de una educación desde la interculturalidad, es una invitación a llevar verdaderos procesos inclusivos en la educación, que permitan reconocer y aceptar la diferencia como una riqueza, como un estado normal de nuestra sociedad.

Esta oportunidad de reconstruir nuestra experiencia a través de la voz de los protagonistas, permitió reconocer los aciertos, desaciertos, las fortalezas y debilidades, para corregir las mismas y proporcionar a los estudiantes, docentes y padres de familia herramientas cognitivas,

sociales y emocionales para que no solo sean reproductores de su realidad, sino que las transforme para bien de todos.

A nivel institucional sistematizar la experiencia permite compartir los resultados del proyecto, construir equipos de trabajo para continuar implementándola con éxito en los demás niveles y sedes de la institución, apuntando al reconocimiento de todos como seres diversos, pero con derechos.

Igualmente, la oportunidad como docentes de escribir la experiencia es gratificante y evidencia los procesos de innovación, investigación y actualización realizada; se convierte en un ejercicio de aprendizaje para sintetizar y plasmar aquellas dinámicas que a diario viven los maestros y se vivencian en las aulas. Desde el pensamiento crítico es una apuesta a que los docentes continuemos revolucionando las aulas y las escuelas.

Este documento recopila las voces de quienes, directa o indirectamente, colaboraron en la implementación del proyecto; es la voz de quienes aportaron a encontrar mejores herramientas que permitan a todos vivir y compartir desde las diferencias, de quienes reconocieron que las verdaderas transformaciones a la educación se logran si empezamos con cambios verdaderos frente a nuestras concepciones y actitudes, que permitan contemplar la educación como un servicio y que el maestro es garante de la calidad de ese servicio como un derecho.

## Referencias

- Bach, E. y Darder, P. (2004). *Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós.
- Bejarano, O. (2005). Condiciones formativas de los maestros para el diseño, aplicación y evaluaciones de las adaptaciones curriculares. *Horizontes Pedagógicos*, 7, 15.
- Bixio, C. (2007). *Como planificar y evaluar en el aula de clases*. Madrid: Trillos.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión. *Analytics*, 6. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002)

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículo para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 187 - 210.
- López, M. (2004). *Experiencias significativas para población vulnerable*. Bogotá: Corpoeducación.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo Humano*. Recuperado de <http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Maturana-Romesin-H-El-Sentido-De-Lo-Humano.pdf>.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. París, Francia: UNESCO.
- MEN. (2017). *Lineamientos Curriculares para Poblaciones Vulnerables*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos de políticas para la inclusión de grupos étnicos (Afrodescendientes, Raizales, Ron e Indígenas) en la educación superior*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia*. Bogotá.
- Morín, E. (2004). *Los 7 Saberes para la Educación del Futuro*. UNESCO.
- Ortiz Ocaña, A. (1994). *El Lenguaje desde la Biología del Amor*. CES, 49.
- Pechene, M., Aranda, J., Cuchillo, J. y Morales, M. (2011). *Proyecto Educativo Guambiano. Resguardo de Guambia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, E. et al. (2011). *Lineamientos Pedagógicos para la educación inicial indígena en Bogotá*.
- Sáenz, J., Vallejo, A., Velasco, E., y Valderrama, V. (2014). *Informe Educación Para Todos*. Bogotá: MEN.

Van Uden, I. A. (2017-2018). *Manual de Convivencia*. Bogotá.

Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J., y León, T. (1999). *El Saber tiene Sentido. Una propuesta de Integración Curricular*. Bogotá: CINEP.

Verdejana, M. (2017). La pedagogía de Paulo Freire: Una fuente de inspiración para una propuesta de educación intercultural. *Revista de Pedagogía Crítica*, (18), 221-241.

Watsh, C. (2010). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*.



## **La escuela expandida**

### **Un espacio para construir memoria colectiva**

José Manuel Granados<sup>1</sup>

#### **Resumen**

Este artículo muestra los saberes y transformaciones que ha suscitado la estrategia pedagógica “La escuela expandida” en el contexto de la experiencia: Festival de artes escolares de Usme, de la IED Eduardo Umaña Mendoza. Esta experiencia propone la creación y gestión de escenarios de relación, reflexión y acción artística en la comunidad, a través de los cuales los niños, niñas y adolescentes (NNA) adquieran y fundamenten los conocimientos y principios con los que edificarán su existencia, así como, responsabilizar a la comunidad de dar voz y valor a la niñez y sus escuelas.

#### **Historia de la experiencia**

El Festival de las artes escolares de Usme, un encuentro para construir memoria colectiva, nació de mi experiencia pedagógica como maestro de Artes Plásticas, a partir de procesos de reflexión y acción en el contexto de los análisis contemporáneos de la creación de la obra de arte en términos técnicos y conceptuales, y las movilizaciones políticas, críticas, cognitivas, sociales y mercantiles de esta.

Inicié mi experiencia como docente en 2004, en un colegio en concesión, llamado CED Calasanz; en esta institución educativa, en la que hice reflexiones frente a la relación del conocimiento con la comunidad y a la función relacional de la obra de arte, que exige pensar lo estético dentro del currículo académico. Es así, como descubrí que a través del currículo se pueden proponer dinámicas que favorecen la exploración y el encuentro del conocimiento y las experiencias sensibles de la comunidad, las

1 Maestro en Artes Plásticas de la Academia Superior de Artes de Bogotá. Magíster en Estética e Historia de Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Docente en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED.



cuales hacen conscientes a los estudiantes del papel que tienen en la construcción de memoria histórica, identidad, ciudadanía y sentido de vida.

Con esta experiencia, cuando ingresé a la IED Eduardo Umaña Mendoza en 2010, propuse la creación de un festival de artes que permitiera la visibilidad de las producciones artísticas de los estudiantes del colegio y de la comunidad, como una estrategia para crear memoria colectiva, permitir a los estudiantes conocer sus potencialidades y formas de ser y sentir; dar lugar y sentido a la voz de la comunidad y en definitiva aportar a la comunidad una forma de autodefinirse como dueños de su propia historia.

En 2010 con el apoyo de la comunidad educativa construimos una propuesta en la cual cada ciclo se empoderó de diferentes carnavales y fiestas de Colombia que irrumpían estéticamente la cotidianidad, convirtiendo el espacio público en escenario de nuevas emociones y reflexiones frente al tema de ser colombiano, lo público y lo privado, lo académico y la cotidianidad del barrio, es decir, una forma de conectar la memoria nacional con un contexto social caracterizado por ciudadanos desplazados que viven en la localidad de Usme.

Continuando con esta metodología, en 2012, el festival propuso como tema: el mito contemporáneo del fin del mundo; esta temática permitió reflexionar sobre el papel que tenemos en la construcción y destrucción del planeta, y sirvió como punto de partida para reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos con la naturaleza y el valor de ser y vivir en Usme.

A lo largo de estos años, el festival se ha enriquecido con nuevas estrategias de acercamiento a la comunidad tales como: galerías itinerantes, la expedición botánica del bello reino de Usme y arte al barrio. En la galería itinerante, los estudiantes exponen sus obras pictóricas de gran formato, en diferentes escenarios del Distrito; la expedición botánica del bello reino de Usme, nace de una reflexión frente a la expedición botánica de José Celestino Mutis, y emulando la misma, los estudiantes elaboran ilustraciones científicas con especímenes de la localidad, esta muestra inició su recorrido en la Biblioteca Pública La Marichuela; finalmente, la experiencia arte al barrio propone la exposición de los trabajos de los estudiantes en los lugares comerciales de sus barrios, permitiendo que la comunidad entre en contacto directo con las reflexiones y creaciones de los estudiantes.

Estas experiencias han favorecido el contacto y la interacción con la comunidad de Usme y hacer sinergia con entidades, como: colegios

(Paulo Freire, Chuniza, Aurora, Juan Rulfo, Cortijo Vianey, Gabriel García Márquez y Ciudad de Villavicencio); universidades (UNAD y Distrital Francisco José de Caldas) y la Biblioteca Pública La Marichuela.

## Justificación

La escuela enfrenta retos con relación a la forma como el sujeto interactúa con el conocimiento (los medios de comunicación digitales, las redes colaborativas, la investigación multidisciplinar, la relación con el entorno productivo o cultural), esto exige hacer un análisis crítico a los planes de estudio y a las formas como el estudiante se apropia y propone conocimiento, y por ende la transformación de su contexto.

El concepto de escuela expandida indaga cómo los diferentes actores sociales y económicos pueden aportar en el fortalecimiento de la educación y los alcances de ésta en la solución de problemas de la comunidad; además de cómo la escuela puede activar ejercicios de participación ciudadana, concibiendo el sujeto como un actor histórico, transformador, reflexivo, ético, político que se desarrolla en comunidad.

Es así como el Festival de artes escolares de Usme cuestiona críticamente las prácticas culturales y sociales que convierten a las comunidades en espacios “periféricos” a los cuales se les niega el acceso a propuestas estéticas y científicas, y cómo se pueden fortalecer como “nodo de relación con el mundo”, rescatando sus creaciones e invitando a participar de las propuestas del mundo, como partícipes en la creación de historia colectiva en la cual sus voces hacen parte de la historia por contar.

El proyecto se encuentra entonces en este espacio de reflexión, se cuestiona si realmente el abrir la escuela a la comunidad está aportando y cómo aporta, cuáles son las experiencias que deben ser rescatables invitando a expandir la escuela, a hacer de la comunidad un lugar donde se viva el conocimiento, cuestionando cómo la obra de arte y la comunidad elaboran sentido a partir de sus propias experiencias.

Es aquí donde la sistematización permitió indagar sobre el impacto de los diferentes actores del proyecto-obra, evaluar las estrategias desarrolladas y cómo potenciar esta en futuros ejercicios, orientados por la pregunta: ¿cuáles son los saberes y transformaciones que ha suscitado la estrategia pedagógica “la escuela expandida” en el contexto de la experiencia: “Festival de artes escolares de Usme”, en la IED Eduardo Umaña Mendoza?

## Despliegue del proceso de sistematización

Es necesario definir los conceptos y categorías de análisis que hacen parte del proyecto Festival de las artes escolares de Usme de la IED Eduardo Umaña Mendoza.

La categoría principal, la *Escuela expandida*, es una apropiación de los análisis del arte moderno propuestos por Rosalind Krauss en su texto: “La escultura en el campo extendido” (Krauss, 1979). El festival el “Campo Expandido del Arte”<sup>2</sup> es reconfigurado para hablar de las estrategias didácticas y metodológicas que éste desarrolla, convirtiéndose en el eje central de la experiencia, proponiendo formas de encuentro con la comunidad, involucrando conceptos como gestión, promoción y logística que repercuten en la forma como la escuela se relaciona con la comunidad y el entorno socio-económico y político del estudiante, convirtiendo además la propuesta curricular y el festival de las artes en una obra de arte total en la cual confluyen diferentes ámbitos, modos y/o dispositivos que hacen parte de la obra de arte y su circulación, tales como: estrategias creativas, dinámicas sociales de tránsito, crítica, consumo, creación de públicos y promoción, entre otros.

De la categoría anterior se desprenden –a su vez– varias subcategorías, la primera, denominada *estrategias de relación con el conocimiento*, indaga sobre las nuevas metodologías de gestión del conocimiento, especialmente las relacionadas con el concepto de memoria, ya que tanto las instituciones educativas como los maestros, construyen comunidad a partir de las memorias colectivas de sus habitantes, cargadas estas de dolores, alegrías, sueños frustrados, anhelos y heridas por reconfigurar y dotar de sentido; por lo cual, pensar nuevas formas de relación con el conocimiento se hace indispensable. Así pues, en esta subcategoría están inmersas las reflexiones que surgen respecto a ¿cómo puede impactar el conocimiento de la escuela en las diferentes dinámicas de la cotidianidad?, ¿qué se requiere para que el estudiante se integre armónicamente en estos procesos ciudadanos, culturales e incluso económicos y políticos?, puesto que el deber ser de la escuela –y específicamente del

---

2 “Lo expandido hace referencia, entre otras, a la multiplicidad de medios y fórmulas que se pueden utilizar en el arte, haciendo alusión al mundo en que viven los artistas, a la hibridación propia de un mundo global (¿globalizado?) pero también a los medios que el desarrollo ha puesto al servicio de los creadores”.

festival– es generar escenarios en los cuales podamos ser diversos, democráticos, resilientes, soñadores y sobre todo constructores de futuros.

La segunda subcategoría está relacionada con el *componente ético de la educación*, el cual hace referencia a las diversas posibilidades que debe crear el artista, la academia –la escuela o la universidad– y la comunidad para gestionar las propuestas artísticas de su entorno inmediato, así como la posibilidad de ponerse en reciprocidad con obras de otros contextos; en otras palabras, es la responsabilidad que tiene la academia –la escuela o universidad– con la comunidad. En esta categoría se configuran reflexiones en torno a ¿cómo proponer a la comunidad una reflexión frente a su papel como hacedora de historia?, ¿qué papel juega la dimensión emocional del estudiante en la gestión del conocimiento?, ¿cómo está siendo asumido el conocimiento o experiencias artísticas por los estudiantes y la comunidad?

Es de anotar que, además de las categorías antes mencionadas, a lo largo del ejercicio se encuentra latente el concepto de *arte*, que, en esta experiencia, está relacionado con el contexto del sujeto creador, los circuitos de movilidad de la obra, los factores económicos, políticos y logísticos, las disciplinas, la relación con la crítica y la facultad que tiene el arte de relacionarse con todos los campos y actores de conocimiento. Aunado a lo anterior, el proceso de sistematización de esta experiencia se enfocó en el paradigma crítico-social; por tanto, buscó conocer la realidad de la escuela –específicamente del festival– y las transformaciones que genera en el proyecto de la comunidad, desde una perspectiva sentipensante (Fals, 2015); es decir, centrado en analizar las emociones que se despiertan y cómo estas influyen en las decisiones y transformaciones de la comunidad, en los proyectos de vida de los participantes y en el compromiso de la escuela y la comunidad con la transformación social.

Para ello, la recolección de información se hizo a través de la escritura de cartas de diferentes actores (estudiantes, docentes del Colegio EUM y de otras instituciones, así como exalumnos), invitándolos a participar en el ejercicio de reflexión, proponiéndoles una serie de preguntas orientadoras que indagan sobre las emociones, experiencias y reflexiones que les ha dejado el festival. El ejercicio recoge expresiones de estudiantes, padres, docentes, representantes de otras instituciones, el Dile, la Alcaldía Local, entre otros que han sido partícipes del Festival, ya que la *escuela expandida* exige –precisamente– ampliar el aula a la comunidad.

## Punto de llegada

El ejercicio inició con la recolección de la información utilizando una estrategia epistolar, de manera que el componente emocional sensible de los que aportan en el ejercicio, fue uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de la investigación-sistematización, lo cual tiene estrecha relación con el campo de las Artes, ya que, es desde lo sensible que se desarrolla la creación de la obra y la puesta en escena con la comunidad.

En otras palabras, la estrategia utilizada comparte linderos con las metodologías de análisis de la obra de arte, especialmente con el método formal y el sociológico. El método formal de lectura de la obra de arte apunta al análisis de los elementos formales de la obra: detallar la composición, el color, luz, las características de la línea, etc.; siguiendo esta metodología empecé registrando los elementos que aparecieron con mayor intensidad en las cartas de los estudiantes y comunidad para posteriormente indagar críticamente lo que puede significar cada uno de los conceptos recurrentes en los resultados.

Respecto a la categoría del componente ético de la educación, fue grato para mí encontrar tanto afecto en las cartas reflejado en frases como: “agradezco profundamente”, “es grato para mí”, “es muy importante para los estudiantes”, “estoy orgulloso”, “es gratificante para mí”, “me encuentro feliz”, “satisfactorio”, “el gran proyecto del festival”, estas expresiones de los estudiantes y de la comunidad denotan el afecto y el reconocimiento al festival, así como sus líneas de acción y su impacto en el entorno, debido a que es un escenario en el que se construyen lazos de amistad y simpatía, se valoran las creaciones personales y sociales, reconfigurando su sensibilidad frente a como se percibe y es percibida la comunidad, la cual –por vivir en la periferia– no puede seguir siendo señalada con conceptos de pobreza, abandono, drogadicción, violencia, u otros de forma despectiva.

Por otro lado, descubrir tantas manifestaciones de alegría, aprecio y gusto de participar no sólo despertó en mí una profunda satisfacción, sino que me motivó a continuar y seguir expandiendo el proyecto, involucrando no solo al aparato escolar, sino a más actores de la sociedad. En este sentido, el PEI se convierte en una herramienta muy útil, puesto que al proponer la “vivencia de los derechos humanos y la gestión comunitaria” como cimiento de la práctica pedagógica, le

exige a la institución educativa pensar en la relación de la escuela con el entorno, de manera crítica, es decir: activa y participativa en la tarea de construcción y fortalecimiento de las prácticas ciudadanas.

Otro de los elementos latente en las cartas al festival, es la reconfiguración que tiene la comunidad –especialmente los estudiantes– en la manera de verse a sí mismos; considerándose valiosos, descubren una nueva mirada de su entorno y de las posibilidades del mismo; es así como las manifestaciones artísticas dejan de ser un artefacto útil para una nota y se convierten en una experiencia espiritual que enriquece su autoestima e invita a construir comunidad.

Esta realidad se encuentra ligada con dos conceptos fundamentales: primero, el de la dimensión ética de la educación en relación con la memoria, puesto que un sujeto que emocionalmente se encuentra empoderado de sí y desea participar en su comunidad, terminará por actuar y ser parte de ella como protagonista en un entorno donde todos son valiosos.

Segundo, el concepto de “redistribución de lo sensible” (Rancière, 2012), que propone conectar lugares comunes donde lo estético y lo político se encuentren en comunidad de manera íntima, lo cual, en una población como la de Usme merece un análisis a profundidad, dado que la propuesta artística opera como un dispositivo que amplía la mirada de sí mismos en relación con la historia. En conclusión, el fortalecimiento de la dimensión emocional del sujeto cobra interés en tanto que es una responsabilidad de la escuela y de los proyectos que trabajan con comunidades.

Lo anterior se evidencia en las cartas de la comunidad, en las que expresa el valor que tiene la misma en diferentes dimensiones, como lo expresa la estudiante Erika Tatiana Alfonso Tabares:

He visto la transformación de la comunidad educativa, una comunidad llena de talentos, sueños, entusiasmos, una comunidad enriquecida llena de aprendizaje y conocimientos por dar, de esto parte que no quede solamente en la institución, se quiere dar a conocer a los diferentes contextos de nuestro territorio (E. Alfonso, comunicación personal, 2 de septiembre de 2019).

Por otro lado, respecto a la categoría de estrategias de relación con el conocimiento, pude hallar los siguientes elementos:

El festival ha generado en la comunidad educativa y en el entorno una huella o recuerdo que la mayoría tiene presente en el tiempo recorrido del festival y las acciones con las cuales se presentó; sin embargo, no hay remembranza de los nombres específicos de cada una de las experiencias: “Arte al barrio”, “Galerías itinerantes”, “Expedición botánica del bello reino de Usme” y el “Festival de artes”. Las experiencias más recordadas fueron: el Festival de artes, la Expedición botánica del bello reino de Usme, la Galería itinerante y en último lugar, el Arte al barrio.

Adicionalmente, el festival de artes se posiciona como el referente principal de los niños y la comunidad. Las expresiones de afecto, el interés y el rescate de saberes es significativo, incluso algunos se consideran comprometidos con la propuesta y sienten que deben no solo participar, sino promoverla; esta realidad es gratificante y a la vez un gran compromiso, puesto que exige fortalecer la propuesta, especialmente sobre ¿cómo generar estrategias para que la comunidad sea la que dinamice todas las líneas que comprende el festival?

Otro elemento que ubica al festival de artes en primer lugar, es la oportunidad de trastocar los tiempos de la escuela en encuentros con otras instituciones de la localidad y del Distrito; los niños disfrutaban del encuentro con personas y agrupaciones que les ofrecen otras formas de ver el mundo, esta apertura pasa por lo sensible y aporta con experiencias a la construcción de saberes y sentidos.

Para mí el festival del arte ha beneficiado a la comunidad, porque es una semana diferente en la cual los padres de familia tienen la oportunidad de observar actividades diferentes al estudio. Tienen la oportunidad de estar participando en las actividades de sus hijos. Yo me beneficio con el festival de artes porque es algo divertido, algo que disfruto y algo que me alegra la vida que es el baile, además me ayuda con notas académicas las cuales podría llevar bajas y estos bailes me ayudan (L. Urquijo, comunicación personal, 3 de septiembre de 2019).

Por otro lado, la experiencia de la expedición botánica del bello reino de Usme, en la cual se logró, luego del ejercicio de aprestamiento, que las obras de los estudiantes fueran expuestas en la Biblioteca Pública La Marichuela, permitiendo los encuentros con la comunidad así como ser parte de la actividad cultural, tuvo como resultado que los estudiantes se sintieran orgullosos de que sus trabajos fueran reconocidos; los ha

invitado a repensar su relación con la naturaleza y a reconocerse como promotores de cambio, en un entorno que cuestiona la responsabilidad con el ambiente y el papel de las artes y la academia en la construcción de hábitos ciudadanos coherentes con las necesidades actuales, como lo reflejan los relatos:

Me acuerdo ese día en que sentí mucha alegría al ver los trabajos de mis compañeros exhibidos en todo el salón, me siento muy feliz al haber hecho algo tan bonito, se siente muy bien al saber que no todo es tristeza también es felicidad a pesar de que no fue muy fácil valió la pena el esfuerzo para hacer eso tan hermoso. Son tantas cosas hermosas que hay en este mundo, pero en realidad no sabemos valorar lo que nos rodea y vemos que cada día este mundo se consume cada día más y es por nosotros mismos. Cada día que pasa me doy cuenta, en esos trabajos me di a recapacitar sobre qué es lo que tenemos en nuestros alrededores y no lo valoramos. Me di cuenta que la naturaleza nos ofrece mucho, pero la realidad es así, no sabemos lo que tenemos hasta que lo perdemos (Beltran, Y. Comunicación personal, 5 de septiembre de 2019).

Los trabajos se ven estupendos, se siente bien que nuestro colegio esté siendo representado (Quiróz, D. Comunicación personal, 4 de septiembre de 2019).

La expedición ha realizado encuentros con grupos de lectura y amigos de la biblioteca; en estos conversatorios la comunidad ha compartido las emociones de ver las plantas de su barrio, se reconoce en estas tradiciones culturales, cosmogónicas y políticas, generando preguntas sobre el papel que juegan nuestras acciones y el mercado en el ecosistema.

Muy bello ejercicio de reflexión de nuestro territorio, de reconocimiento del escenario natural y su riqueza ecológica, que promueve la investigación, la apropiación y conservación de ecosistemas. Excelente resultado de una educación ambiental consciente y constructiva socialmente (Reyes, I. Comunicación personal, 8 de septiembre de 2019).

Respecto a las estrategias de la galería itinerante y de arte al barrio, en las cartas se evidenció el orgullo y satisfacción de los estudiantes al compartir con la comunidad sus trabajos pictóricos, incluso la alegría de descubrir su proyecto de vida. En estas estrategias la relación con el conocimiento apunta a la construcción de metodologías para que el



aula haga parte de la comunidad, proponiendo espacios de reflexión y acción en diferentes planos; en el caso del estudiante creador, un compromiso con su quehacer, invitándolo a reflexionar sobre su papel como académico y en el plano social el papel que juega la academia –la escuela– en la construcción de nuevas formas de relación con el mundo.

(...) Descubrí mi talento, pude definir quién soy y que es lo que quiero estudiar. La transformación fue muy profunda para mí, comenzó cuando empecé a hacer pinturas (...). Las pinturas, dibujos, fotos y videos quedarán atesorados en la institución para futuros estudiantes, no sólo para ellos, sino que el Festival aporta a que sea constante, o sea todos los días se hablará o se verá el Festival dentro o fuera de la institución por lo que ha logrado (Mateus, A. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

En términos generales, cuando el estudiante encuentra otros lugares para compartir sus experiencias académicas se despliegan nuevos sentidos de vida, propiciando grupos de investigación, creación y acción en la comunidad. El festival ha generado la inquietud de compartir y crear nuevas formas de encuentro con instituciones y propuestas culturales, alumnos y exalumnos que hoy hacen parte de proyectos culturales locales; el encuentro con la biblioteca ha invitado a algunos estudiantes a participar y actuar en otros escenarios, aportando a su comunidad y gestando nuevas posibilidades de proyectos de vida:

Ya que he compartido una experiencia he vivido y participado podría contarles lo maravilloso que se siente poder apostar una motivación para mi sociedad, que por medio de dibujos, danzas y folclor, podemos expresar lo vivido lo que significa para nosotros cada dibujo, cada esfuerzo que hicimos, la dedicación y el amor con el que dibujamos, las horas de ensayo y todo el cansancio que sentimos. Pero enserio valió la pena, se siente una experiencia maravillosa, esto me aportó mucho compromiso, me aportó a ser una persona comprometida, que lo entregue todo a este festival y nunca lo voy a olvidar (Alfonso, L. Comunicación personal, 2 de septiembre de 2019).

Como se puede apreciar, las estrategias de relación con el conocimiento apuntan a la forma como la escuela hace del conocimiento una experiencia viva en la comunidad, el análisis no se puede quedar en si la comunidad lo reconoce o no, es necesario pensar en la forma como el conocimiento –a través de estas estrategias– deja semillas en su entorno, construye nodos

de relación, propuestas de encuentro, promoción y gestión de nuevas experiencias científicas, artísticas, filosóficas, deportivas, entre otras.

(...) Para mí el festival de artes significa alegría, recreación entusiasmo, aprendizaje y sobre todo una familia, y que a cada alumno se apoya en toda actividad que sea del festival de artes, esto anima mucho a las personas, ya que son recursos buenos y actividades que benefician para el bien cada uno de nosotros (Vanessa. Comunicación personal, 11 de septiembre de 2019).

Las comunidades de los colegios en los cuales trabajamos, requieren de la creación de espacios de encuentro, fortalecimiento de sus identidades y por consiguiente de su autoestima; la carencia de estos espacios para crear mundos posibles e imposibles impulsa a muchos jóvenes a tomar decisiones desafortunadas desencadenando acciones negativas que muchas veces terminan por minar el espíritu, su participación y acción comunitaria.

La escuela hoy tiene una nueva labor: abrir sus puertas a nuevas formas de relación con el conocimiento, lo que implica pensar el papel de las ciencias y las artes en su devenir actual, responder a los retos que proponen los medios de comunicación, reflexionar sobre la actualidad política y ética del mundo y reconocer que los estudiantes de hoy también asumen e indagan sobre su papel en el mismo esta actitud cuestiona en términos éticos a la escuela y las demás instituciones que la acompañan, cuya tarea supera los límites y el tiempo. Y es esto precisamente, lo que se descubre en la experiencia. Los niños y niñas disfrutan que la escuela y sus tareas tengan un lugar en la comunidad, que propongan de manera concreta cambios en sus entornos, sobre todo, que les den la oportunidad de ser los actores principales; que sus tareas, en el caso de las artes, no sean solo eso: simples ejercicios con objetivos instrumentales como una nota, sino, por el contrario, objetos de reflexión y propuestas de cambio.

Es así que sin proponerlo, la programación del festival de 2019, que no estaba contemplada dentro de los instrumentos de análisis, se convierte en un nuevo insumo para la reflexión crítica del proyecto, abriendo la posibilidad para un nuevo capítulo, que no será abordado en este momento, pero que ya presenta elementos de análisis, como por ejemplo: la participación de treinta colegios de la localidad, el ejercicio logístico –en relación a tiempos y espacios de las muestras–, los grupos de apoyo, que demostraron su compromiso y vitalidad a la hora de compartir y recibir aplausos del otro, entre otros.

Esta es una forma de crear prácticas de subversión, “tenemos que ser diferentes a lo que el estado (los otros) creen que somos” dice Michael Yesid, exalumno del colegio que ha construido una propuesta en torno al *hip hop*, con esta frase se expresa el espíritu del proyecto de artes, al proponer espacios en los cuales el estudiante puede abrirse al mundo y construir nuevas realidades. Esta es la propuesta, expandir la escuela a nuevas formas de relación con el conocimiento, haciendo efectivo el saber en la solución de los problemas que tiene cada comunidad, apoyados en la dimensión sensible del sujeto, aquella que motiva y nutre de sentido y goce a la vida.

## **Para continuar el viaje**

Es necesario que la comunidad se involucre con el diseño, gestión, promoción y realización del Festival a través de actividades como: movilidad de las obras, gestión de espacios de exposición, interacción con nuevas organizaciones, análisis crítico de los procesos artísticos, entre otras. Realizar este tipo de gestiones puede ser el inicio de la promoción de una industria cultural en la localidad, que Usme no posee y está en mora de construir.

El Festival de artes escolares de Usme requiere de una mayor difusión en la comunidad, de las estrategias del proyecto; abrirse al encuentro con otros festivales, para lo cual sería conveniente hacer uso y fortalecer las redes sociales: YouTube, Instagram y Twitter como medios de comunicación usados frecuentemente por los jóvenes y la comunidad.

## **Referencias**

- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México D.F.: Siglo XXI.
- Krauss, R. (1979). La escultura en el campo expandido. Recuperado de <https://visuales4.files.wordpress.com/2011/08/rosalind-krauss-la-escultura-en-el-campo-extendido.pdf>
- Rancièrè, J. (2012). *El reparto de lo sensible estética y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

# Transformaciones en el ser y el quehacer docente desde la potencia del trabajo colectivo

Adriana Janneth Córdoba Triana<sup>1</sup>  
Lady Carolina Achury Ríos<sup>2</sup>

## Resumen

El siguiente texto hace parte del proceso de sistematización desarrollado durante el programa *Pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa*, que presenta la experiencia desarrollada en el grupo de investigación Caleidoscopio de encuentros, donde se narran las transformaciones del ser y quehacer docente a partir del trabajo colectivo en la IED Fabio Lozano Simonelli. En este sentido, se describe la historia del cómo ha transcurrido la experiencia desde la conformación del grupo de investigación y posteriormente, se establecen las categorías de análisis para comprender las transformaciones del ser y quehacer docente de las participantes, presentando la reflexión sobre la experiencia de crear y mantener el grupo de investigación.

- 
- 1 Magíster en Desarrollo educativo en la línea de investigación en educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional en México. Licenciada en Educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia. Docente en el Colegio Fabio Lozano Simonelli IED. Correo electrónico: adrianacordoba633@gmail.com
  - 2 Magíster en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Licenciada en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia. Docente en el Colegio Fabio Lozano Simonelli IED. Correo electrónico: jcaro121@hotmail.com

## Historia de la experiencia

La experiencia de Caleidoscopio de encuentros de la IED Fabio Lozano Simonelli, nace en 2014 como una apuesta de trabajo entre la Universidad Pedagógica Nacional y la escuela, donde se generó un diálogo interdisciplinario y reflexión de la práctica docente, que permitió la implementación de otros tipos de didácticas en las aulas mediante el análisis y desarrollo de las Cuestiones Socio-Científicas (CSC). El objetivo principal de esto fue: consolidar espacios de interacción académica entre docentes de diversas áreas, que permitieran la implementación, sistematización y socialización de experiencias pedagógicas desde la perspectiva de las CSC.

En este sentido se realizó una caracterización por ciclos sobre los intereses de los estudiantes, de las que surgieron las siguientes CSC: ciclo III ¿influencia de las fábricas ladrilleras en el medio ambiente y la salud?; ciclo IV ¿de qué manera el contexto social influye en los ideales del cuidado del cuerpo en los jóvenes del ciclo IV?; ciclo V ¿qué marcas en el cuerpo ha dejado el contexto de violencia y consumo en el que vivimos? Después de plantear las CSC, nuestro grupo de investigación abordó el cómo articularlas con el trabajo llevado a cabo en las diferentes áreas de conocimiento (Español, Biología, Química, Física, Matemáticas, Sociales, Artes y Ética), de la sede A jornada mañana. Este análisis nos permitió ser más conscientes del entorno de los estudiantes y nos brindó ideas de cómo este puede servir de motor para propiciar aprendizajes enriquecedores para ellos.

En el transcurso de los años 2015 a 2017, se consolidó un grupo de docentes de los ciclos III, IV y V de diferentes áreas del conocimiento junto con las dos orientadoras de la sede, logrando con ello, la conformación como grupo de investigación en el colegio; de esta manera se empezaron a delinear unas categorías que articularon el trabajo interdisciplinario de las áreas. Es así como género, cuerpo y violencia se constituyeron en las directrices para modular la construcción colectiva de las secuencias didácticas, mediante las cuales se superaron algunas fronteras, aminorando las distancias entre las diferentes áreas académicas y permitiendo contextualizar las temáticas de la malla curricular, haciéndolas claras para nuestros estudiantes.

En 2016, establecimos diálogos con colegas del IED República del

Ecuador, quienes nos compartieron su experiencia como grupo interdisciplinario en el que se gestó un trabajo investigativo a partir de la lectoescritura en primaria, y que de la misma manera que nuestro colectivo, se ha enfrentado a las resistencias institucionales que implica trabajar con integrantes de diversas asignaturas y campos del saber.

Adicionalmente ese año, aceptamos el reto de escribir para la convocatoria del VIII Encuentro Iberoamericano de maestras y maestros que hacen investigación desde la escuela y la comunidad, que se realizó en Morelia, Estado de Michoacán, México; trabajamos en dos grupos para generar dos ponencias desde el interés de cada una de las integrantes, de modo que se logró configurar un primer texto reflexivo en donde se vinculó la experiencia del grupo de docentes al compartir el aula con las secuencias didácticas y el vínculo de dichas experiencias con el territorio; por otro lado, el segundo texto que se configuró tuvo como eje central la reflexión en torno a la red de docentes como posibilidad de un espacio para nuestra formación permanente. Dichos textos nos permitieron encontrarnos con maestras y maestros de diversos países que realizan apuestas para contrarrestar la institucionalidad en la escuela, y que realizan acciones desde el aula que permiten el desarrollo de la subjetividad de los estudiantes, la construcción de conocimiento situado y el fortalecimiento de actitudes reflexivas y críticas en los docentes sobre su propia práctica.

En este sentido, en 2018 emprendimos otra apuesta de acción desde el ser docente, trabajando ejercicios de corporalidad, de escritura libre y permitiendo traer al grupo de investigación interrogantes que surgían desde el trabajo en el aula. De esta manera surgieron propuestas para el trabajo con estudiantes de primaria, articulado con la docente de Artes sobre la teoría del color desde el ballet tríadico<sup>14</sup>, en donde los estudiantes de grado 10° diseñaron, a partir de la geometría, un vestuario para los estudiantes de primaria; también se desarrolló un trabajo conjunto con orientación y grado 10° en torno a las adiciones y, finalmente, con grado 11° desde la asignatura de Economía y Política y el departamento de orientación –cuyo trabajo se basó en la historia del cómic “Persépolis” de la escritora Marjane Satrapi– se reflexionó

---

14 Propuesta interdisciplinaria de la Escuela Bauhaus, escuela de arte y diseño constituida en Alemania en 1919 y que realiza un gran aporte teórico y práctico a la arquitectura, diseño, gráfico y a las artes a nivel mundial.

en torno a la identidad asumida y la identidad adquirida, entre otras apuestas que se desarrollaron de manera interdisciplinaria y en el aula.

La proyección en las reuniones de 2019 va encaminada a la realización de la huerta escolar donde deseamos confluyan los campos del conocimiento de quienes integran la red, así como ampliar nuestras acciones con algunos grupos de primaria.

En términos generales Caleidoscopio de encuentros emprendió una tarea investigativa caracterizada por el diálogo permanente entre las integrantes, el reconocimiento del contexto, la comprensión del trabajo en red y la interacción entre docentes de diversas disciplinas para construir planeaciones.

Los diálogos y la acción conjunta posibilitaron trascender la labor cotidiana para asumir experiencias y proyectos pedagógicos alternativos; de esta manera el proceso metodológico adelantado por los integrantes de la red se enmarca bajo la metodología de investigación-acción, ya que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador a partir de la identificación de las necesidades de los docentes mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores del territorio, con el fin de enriquecer nuestra práctica docente y generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Asimismo, se constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

Hemos recurrido a autores como: La Rosa, McLaren, Cerdá, Freire y Walsh para motivar nuestras propuestas y dar voz a la experiencia subjetiva de los estudiantes y de cada integrante del grupo de investigación para promover dinámicas al interior de la escuela en dónde haya lugar para pensar desde el cuerpo, la diversidad y el contexto propio. Estos referentes nos han permitido comprender algunas de las dinámicas que se han generado a partir de las propuestas que hemos realizado, enriquecer las reflexiones sobre nuestra experiencia como docentes y generar nuevas posibilidades para la construcción de conocimiento desde el aula y los diálogos entre colegas de diferentes campos del saber.

## Justificación

Esta experiencia evidencia una dinámica de trabajo que suscita un permanente ejercicio de reflexión y diálogo entorno a interrogantes relacionados con el papel de la escuela en el contexto donde nos encontramos, sobre el rol docente y la necesidad de transformación de nuestro quehacer, la configuración de secuencias didácticas, dinámicas de aula y propuestas temáticas significativas que respondan a las necesidades de las niñas, niños y jóvenes con quienes trabajamos.

Durante cinco años de trabajo como grupo de investigación, se hizo necesario dar inicio a un proceso de sistematización para guardar, recuperar y reflexionar las acciones desarrolladas a lo largo de estos años. Tenemos registros fotográficos, testimonios de docentes y estudiantes, textos narrativos de manera dispersa por la dificultad de escribir la experiencia y hallar metodologías diferentes a las reconocidas desde la academia que permitieran escribir de otras maneras lo vivido. Sin embargo, se ha socializado con otros colegas en diversos eventos académicos nuestro trabajo colectivo mediante textos narrativos breves que evidencian nuestras reflexiones, aprendizajes y dificultades durante el desarrollo de nuestra experiencia en el grupo de investigación.

Esta experiencia de sistematización se logró con el acompañamiento del equipo de profesionales en el marco del proyecto Desarrollo del pensamiento crítico, nivel III. En el trabajo ha realizado bajo las tutorías y encuentros, enfocamos nuestra mirada a la reflexión de la incidencia del trabajo colectivo en el ser y quehacer docente, temática de interés para nosotras –las autoras–, descubriendo que la sistematización de la experiencia se realizaría a partir de la siguiente pregunta: ¿cuáles han sido las transformaciones en el ser y el quehacer docente desde la potencia del trabajo colectivo?, desde la cual se buscó evidenciar el aporte del trabajo en el grupo de investigación en el ámbito profesional y personal.

Adicionalmente, buscamos visibilizar la importancia de contar con un espacio de encuentro de docentes, para ser conscientes de las formas que hemos logrado al enlazar el currículo entre las asignaturas a cargo de cada una de las integrantes del grupo de investigación, mediante las dinámicas que proponemos para desarrollar en el aula con los estudiantes y a través de un trabajo interdisciplinario que surge en la escuela como resistencia al conocimiento por asignaturas.



## Despliegue del proceso de sistematización

Durante el trabajo colectivo en Caleidoscopio de encuentros desde 2014 a la fecha, se han registrado las experiencias en diversos formatos: bitácoras personales, actas de reuniones, fotografías, publicaciones y textos narrativos. En este sentido al momento de sistematizar esta experiencia, los fragmentos de nuestra historia como colectivo, permitieron identificar las diferentes situaciones que han sido significativas para cada una de nosotras y para el grupo.

Para este proceso recopilamos algunos de nuestros escritos con el fin de analizar desde qué punto de vista deseábamos realizar la sistematización; en varios diálogos expresamos la intención de reflexionar sobre la interdisciplinariedad, que desde nuestra experiencia consideramos era uno de los motores del trabajo colectivo. Al aplicar una herramienta de recopilación de información, que se detalla más adelante, visualizamos que para las compañeras del grupo de investigación no aparece como relevante la experiencia.

Al descubrir que el foco no era el que inicialmente habíamos elegido, retomamos de la información recopilada la categoría de *trabajo colectivo*, estableciendo dos subcategorías: transformación en el ser y transformación en el quehacer; a partir de estas subcategorías, se establecieron los indicadores para cada una. En el caso de la primera subcategoría los indicadores fueron: prácticas reflexivas, trayectoria pedagógica del maestro y construcción colectiva y; para la segunda subcategoría: investigación-acción, formación docente y trabajo en red e interdisciplinariedad.

Con la ruta para analizar la información, se estableció el proceso para recopilar la experiencia docente de las integrantes del grupo de investigación mediante el diálogo –como, por ejemplo, compartiendo un café–. De modo que, las preguntas que se habían redactado previamente con la investigadora Luz Sney Cardozo se vincularon con las dos subcategorías propuestas: transformaciones en el ser y en el quehacer.

Para la aplicación del instrumento, el grupo de investigación se reunió, como cada semana, y realizó –de manera que el diálogo fluyera y se retomaran las palabras de las participantes– una pregunta, en donde existen una serie de interrogantes con un orden establecido. En este caso, la escucha atenta permitió retomar algunas ideas de lo que se mencio-

naba y lanzar la siguiente serie de preguntas que se vinculaban con lo que se estaba dialogando: ¿qué reflexión has realizado sobre tu práctica docente a partir de la experiencia de participar en el grupo?; ¿por qué decidieron participar en el grupo de investigación? y ¿qué tensiones y resistencias se han generado al hacer parte de esta experiencia?

## **Punto de llegada**

A partir del análisis de la información recopilada en la entrevista con las compañeras se visibilizó la categoría de trabajo colectivo como dinámica fundamental del grupo de investigación. Esta forma de trabajo ha facilitado el intercambio de saberes, como lo reconoce la orientadora de la institución cuando menciona que el trabajo en el grupo le ha permitido “escuchar cómo piensan los otros compañeros [y] como se preocupan por los problemas por los que atraviesa la educación, y el tema de trabajar en aula con los chicos” (Gómez, K. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

Con este testimonio se evidencia la necesidad de establecer y mantener trabajos colectivos en la escuela.

Una dinámica del trabajo colectivo es el momento de socialización de experiencias; este es importante porque allí se promueve el respeto, la identificación de coincidencias o diferencias en las vivencias de las colegas, el reconocimiento de la experiencia de la otra –que es como yo y a su vez diferente a mí–, la reflexión sobre la importancia de espacios de autoformación docente y la identificación de la necesidad de realizar investigación desde la escuela.

Durante el trabajo colectivo, el reconocimiento de la experiencia del par o colega, permitió realizar reflexiones personales que invitan a un ejercicio de introspección sobre sí mismas y sobre el rol docente, esto se puso en evidencia con la reflexión de la colega al mencionar que el trabajo en colectivo:

(...) lo disfruto porque es conocer el trabajo de mis compañeros, es escucharlos, es intentar hacer cosas diferentes, uno como maestro siento que es el reto que deberíamos tener de tratar de hacer cosas diferentes, pero no solamente uno solo, rígido desde su disciplina sino como podemos hacer un trabajo en conjunto como pares... (Achury, C. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

Teniendo en cuenta las dos subcategorías que se establecieron para reflexionar en torno a la experiencia vivenciada en Caleidoscopio de encuentros, descubrimos que hay transformaciones en el ser y en el quehacer docente.

## **Transformaciones en el ser**

A partir de nuestra experiencia con la participación en la estrategia *Alma Maestra-Ser-Cuerpo docente* durante el 2018, descubrimos la necesidad e importancia de pensar en nuestro cuerpo tanto como lo hemos hecho con nuestra mente; consideramos por lo tanto que el ser está vinculado con la parte que se olvida al desarrollar el rol como maestras, es el propio cuerpo con sus miedos, angustias, sorpresas, encuentros, percepciones, pasiones y demás emociones que se ocultan, solapan y retienen porque hay que asumir posturas que se vinculan con el tradicional rol docente, en el que queda anulada la sensibilidad y la corporalidad del nosotras como sujetos y seres sensibles.

Se describe en la siguiente cita, cómo también este aspecto postergado por la cotidianidad escolar tiene resonancia en nuestra práctica pedagógica.

El supuesto que subyace en esta propuesta (estrategia Alma Maestra-Ser-Cuerpo docente) es que en la medida en que maestros y maestras tengan la capacidad de mirarse, sentirse, pensarse y cuidarse de forma consciente, tendrán un mayor poder de transformación en su labor docente, especialmente con respecto al ámbito socio-afectivo en la relación pedagógica (Palacios, *et al.*, 2019, p. 18).

Por lo tanto, los hallazgos vinculados con las transformaciones en el ser, estimamos que se vinculan con los aprendizajes de aquella experiencia. Retomamos, asimismo, las dinámicas que generaron la confianza para establecer una interacción respetuosa y enriquecedora, estas condiciones están vinculadas con la experiencia en la estrategia mencionada: la mirada a sí mismo que se vincula con la permanente invitación a situar la mirada hacia adentro y es detonada por una preparación física como el silencio, la respiración consciente y el movimiento. Desde nuestra experiencia lo reconocemos como *práctica reflexiva*, indicador de la subcategoría de transformaciones en el ser y que implica la mirada interior y su resonancia en el quehacer.

Esta vivencia fue motivada en todas las participantes mediante juegos teatrales que propusieron en dos sesiones, la docente Liseth Rivera de tecnología, quien experimenta lo teatral con un grupo de artes escénicas fuera de la institución y la docente orientadora Karin Gómez, vinculada desde hace varios años con el trabajo de danza contemporánea. Por lo tanto, el espacio de reunión ha permitido también explorar desde los saberes de las demás integrantes este asunto de lo corporal, que conlleva a pensar en la propia experiencia como sujeto que interactúa con otros y otras que poseen otros cuerpos con diversas posibilidades y que además se vinculan con sus historias de vida.

(...) en ese sentido...me ha dado una perspectiva que me ha permitido proponerles a los chicos experiencias que pasan por el cuerpo, por lo estético, por la creación también... (Gómez, K. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

Además de este goce personal con una práctica corporal que desde la academia se distancia de las formas tradicionales de construir conocimiento, este tiene eco en la práctica pedagógica y en el interés de compartir con los otros un saber.

(...) Hacer parte de Caleidoscopio de encuentros ha favorecido la ampliación de un conocimiento) conocer aspectos y ámbitos de la Biología, de la Química y de otras áreas que ha permitido también tener una experiencia diferente con los chicos (Gómez, K. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

Durante las reuniones de Caleidoscopio de encuentros, el ejercicio de compartir emociones e historias muy personales requirió de la disposición y escucha, así como la suspensión de todo juicio, que permitió establecer lazos de confianza y algunos de amistad entre las integrantes. En la siguiente experiencia se relatan situaciones de empatía que detonó el trabajo colectivo frente a la cotidianidad de la escuela y sus tensiones:

Ha sido muy enriquecedor escuchar cómo piensan ellos, cómo sienten, cómo viven esas cosas que están pasando ahí, el tema de ponerlo en palabras me parece que ha sido algo que ha ayudado también, a hacerlo más soportable, la experiencia de todas las urgencias que se viven y sobre todo una como orientadora que todo el tiempo está escuchando la urgencia. (Gómez, K. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

## **Transformaciones en el quehacer**

En cuanto a los hallazgos encontrados en las transformaciones del quehacer, el trabajo en red potencializo y amplifico las acciones a nivel pedagógico y didáctico en este sentido; “las redes se fundamentan en la interconexión y comunicación entre sus miembros, quienes proveen de información, experiencias y conocimientos a sus iguales” (Fundación Universitaria Cafam, 2015, p. 36).

En el proceso de entrevista recordamos las memorias del colectivo que reflejan la importancia de reconocernos como una red de maestros; proceso que surgió con la participación de la convocatoria que realizó el IDEP en referencia a la fundamentación conceptual del trabajo en red. En este sentido, el trabajo colectivo desarrollado en la experiencia se identificó como una red de maestros que además participó con otras redes o colectivos de maestros como la Red Chisua, permitiendo, además, la cualificación docente. Dentro de las estrategias para desarrollar los procesos de cualificación docente, el estudio realizado por el IDEP resalta que “El trabajo colectivo favorece la creación de sinergias, que aprovechan las diferentes habilidades, saberes y experiencias de los maestros para alcanzar propósitos comunes” (Fundación Universitaria Cafam, 2015, p. 59).

En este sentido las redes se convierten en escenarios cooperativos caracterizados por la búsqueda de alternativas, de otras formas de ser, de hacer y de reflexionar la escuela y la labor docente, como lo expresan las compañeras que hacen parte del colectivo:

El hecho de compartir con compañeros de otros campos del conocimiento, me ha permitido justamente pensarme el asunto del arte también como una posibilidad de sensibilizar frente al entorno, de ir más allá de una técnica, sino también intentar como reflexionar sobre el contexto también con herramientas, o con palabras, con términos que ven otros campos del conocimiento (Córdoba, A. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

Cuando uno empieza a escuchar las otras asignaturas, de pronto uno se encierra en su mundo, en su saber y en lo que uno hace y cuando se da cuenta que hay tantas cosas interesantes, tantas cosas por aprender y tantas cosas que le pueden servir a uno para

mejorar su práctica (Rivera, L. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

A mí me ha pasado que desde ciencias uno siempre tiene como muy cuadrulado lo que tiene que hacer y empezar a ver otra manera de abordar la ciencia (Osorio, N. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2019).

Con estas intervenciones se resalta la potencialidad del trabajo colectivo para las transformaciones del quehacer docente, permitiendo pensarnos, cuestionarnos y posicionarnos con nuevas propuestas pedagógicas y didácticas, innovadoras e investigativas, que permitan construir las bases de una pedagógica y educación propia, de acuerdo con el contexto de nuestro país, ciudad y localidad.

Es por esto que se reconoce la potencia del trabajo colectivo de esta experiencia, donde se plantean propuestas de acuerdo con el contexto de la institución educativa y las necesidades de los estudiantes a través de un proceso investigativo y reflexivo de lo que sucede en la escuela. En este sentido, se han dado diferentes cambios en cuanto a la dinámica del trabajo en colectivo, que no puede obedecer a la institucionalidad, que atiende a procesos hegemónicos como, por ejemplo, trabajar una misma línea todos los años, desde lo institucional y bajo los mismos parámetros.

Por otra parte, se menciona que un detonador y motivante de la participación en el colectivo es el componente investigativo, es por esto que metodológicamente el colectivo realiza su propuesta investigativa desde la investigación-acción, ya que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador a partir de la identificación de las necesidades de los docentes mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social. Por lo tanto, una de las potencias del trabajo colectivo es que, desde el quehacer, las prácticas pedagógicas se conciben como procesos de investigación e innovación en y desde la escuela, tendientes a la concreción de la educación emancipadora.

Finalmente, logramos identificar en la transcripción de la entrevista a las colegas el uso de los siguientes términos: red, conocimiento, investigación, grupo, áreas, estudiantes, docentes, aula, diferentes, contexto, apuesta, colectiva, escuela, acción, cuerpo, diálogo, caleidoscopio, pro-

ceso, entre otras que hacen parte del discurso de las integrantes de Caleidoscopio de encuentros, reflejando de esta manera, en el discurso de las participantes, la potencialidad y el significado del trabajo colectivo.

## Conclusiones

La experiencia desarrollada en Caleidoscopio de encuentros establece como dinámica fundamental del grupo: el trabajo colectivo, el cual potencializa de manera enriquecedora para la educación, el ser y quehacer docente, promoviendo el enriquecimiento de la educación al propiciar en el docente una mirada diferente.

La potencia del trabajo colectivo ha permitido generar transformaciones desde el quehacer docente al enriquecer la labor pedagógica, didáctica e investigativa a través del trabajo en red, la cualificación docente (con la investigación) y la transformación desde la escuela.

Además de esto, se generó un espacio para ser conscientes de las formas que hemos logrado, al flexibilizar el currículo desde nuestras asignaturas, mediante las dinámicas que proponemos para desarrollar en el aula con los estudiantes, explorando el trabajo interdisciplinario en la escuela como resistencia al conocimiento por asignaturas.

Las transformaciones del ser docente desde la potencia del trabajo colectivo en la experiencia, han generado un motor de sensibilización sobre la importancia del trabajo interior desde los sentimientos, preocupaciones, expectativas, temores, relación con el otro, y el trabajo colectivo, permitiendo un diálogo abierto y sincero sobre el desborde de emociones que genera el quehacer diario en la escuela.

## Referencias

Palacio, J., Muñoz, N., y Ayala, A. (2019). *Alma Maestra-Ser-Cuerpo docente. Estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito*. Bogotá, Colombia: IDEP.

Fundación Universitaria CAFAM (2015). *Fundamentación Conceptual del trabajo en Red como estrategia de cualificación de maestros y maestras*. Bogotá: Fondo Editorial Unicafam.

# Sentidos de vida de maestros y maestras configurados desde experiencias pedagógicas construidas en la ruralidad de Ciudad Bolívar

Blanca Patricia Rojas Baracaldo<sup>1</sup>  
Constanza Piñeros Herrera<sup>2</sup>  
Alberto Murcia Escamilla<sup>3</sup>  
Zulma Liliana Mancera Hoyos<sup>4</sup>  
Miryam Janeth Chacón Ruiz<sup>5</sup>  
Julieth Alexandra Palacios Téllez<sup>6</sup>  
Diana Marcela Delgado Micán<sup>7</sup>  
Hayder Germán Leguizamón Oliveros<sup>8</sup>  
Nelsy Barreto Salamanca<sup>9</sup>

## Resumen

Este texto hace referencia al proceso de sistematización de la experiencia pedagógica “Sentidos de vida de maestros y maestras configurados construidos en la ruralidad de Ciudad Bolívar” está centrada en indagar por el lugar que ocupan los docentes en la construcción de una práctica escolar innovadora y en la consolidación de sentidos de vida. A si

- 
- 1 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; Aspirante a Magister en Geografía del Instituto Agustín Codazzi. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
  - 2 Licenciada en Educación Básica Primaria; Especialista en Comunicación Educativa y Magíster en Educación. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
  - 3 Licenciado en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Especialista en Educación con énfasis en Matemáticas de la Universidad de los Andes; Magíster en Docencia Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.



entonces da cuenta de su historia y los aportes de los y las docentes a partir de la reflexión y transformación de su práctica educativa, desde una perspectiva política y ética, en función del territorio rural.

## Historia de la experiencia

En el 2000 un grupo de maestros y maestras se atrevió a mirar la realidad en el territorio al que pertenecía la Escuela Rural Mochuelo Bajo, observando la lucha diaria por la vida, de los niños, niñas y jóvenes de la zona rural y urbana de Ciudad Bolívar; logrando identificar que esta comunidad ha tenido que enfrentar conflictos ambientales, económicos, sociales y culturales que los han marginado y excluido. A pesar de ello, los docentes encuentran en esta población estudiantil, conciencia, ánimos para luchar por sobrevivir y conquistar caminos favorables a pesar de la adversidad. Inquietos por este panorama, estos maestros y maestras, hallan un sentido profundo que les permite pensar en un horizonte de posibilidades, oportunidades y sueños que se convierten en visiones presentes y futuras, esperanzadoras para esta comunidad.

Desde estas visiones esperanzadoras, los docentes coinciden en el camino de vida de los niños, niñas y jóvenes encontrándose en la escuela rural Mochuelo Bajo con el reto de transformar y construir sueños. Conscientes de su responsabilidad social y comunitaria en un territorio rural, invitan a mirar el mundo y los sueños desde la conciencia del valor de la tierra, la importancia del otro y la otra, la coexistencia sobre la competencia desde el marco de una conciencia solidaria de la vida con el otro u otra y de la propia.

- 
- 4 Licenciada en Español – Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación con énfasis en Informática Educativa de la Universidad Libre de Colombia. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
  - 5 Licenciada en Filología e idiomas de la Universidad Inca de Colombia; Especialista en Comunicación Electrónica de la Universidad Autónoma de Colombia; Magíster en Educación con énfasis en Didáctica del Inglés de la Universidad Externado de Colombia. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
  - 6 Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional; Aspirante a Magister en Educación Universidad Nacional de Colombia. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.

Así entonces, se configura un espacio donde interactúan, cuestionan, reflexionan, debaten y actúan hacia la construcción, reconstrucción y transformación del lugar ocupado en el territorio rural. Cuestionamientos y reflexiones que se vinculan en la piel de los docentes y directivas docentes, haciendo énfasis en el papel que ocupa la escuela en la comunidad, y particularmente en la vida rural. Se reconoce entonces un territorio que está marcado por condiciones ambientales complejas, gestadas junto al relleno sanitario de Doña Juana donde se arrojan 6500 toneladas diarias de desechos y el Parque Minero Industrial, que aportan a este cuadro factores como: malos olores, emisión de material particulado en el aire, flujo de lixiviados en los cuerpos de agua que confluyen alrededor del inmenso depósito de basura que se encuentra en este sector rural de Bogotá; el cual además, se encuentra a cielo abierto, acentuando aún más la problemática.

Por lo anterior, la organización escolar en cabeza de la rectora y los docentes acogieron al campesinado, reconociendo su valor en la construcción de saberes solidarios por su capacidad de pensar en comunidad, de servir y compartir eso que sabía y que le había permitido vivir con otros y otras, siendo esos otros estudiantes y maestros.

De esta manera, orientaron y acompañaron a docentes y directivas, contribuyendo inicialmente con la enseñanza de sus formas de vida, la preparación de la tierra, la siembra y recolección de alimentos, más allá del interés por ganar o abastecer. La perspectiva era aprender desde esta forma de ser y pensar, que no está centrada en el competir sino en el vivir; de modo que se logró consolidar en el colegio, una “huerta agroecológica y jardín productivo”, donde estudiantes y docentes desde sus conocimientos y acompañados por hijos e hijas de campesinos,

- 
- 7 Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
  - 8 Normalista Superior; Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
  - 9 Bachiller Pedagógico de la Normal 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.

lograron ser reconocidos a nivel local y distrital, y perfilados a nivel nacional como una experiencia significativa, y por tanto exitosa, en el marco de la Educación Rural en Colombia.

A si entonces, el reconocimiento del campesinado y su papel en el territorio, cobró sentido una mirada cultural y logrando que el colegio liderara diez versiones del Festival de Oralidad, Danza y Música campesina, reconocidos hoy por la ciudad convirtiéndose en patrimonio de la comunidad rural de Ciudad Bolívar.

Adicionalmente, este acercamiento de los docentes con la comunidad, posibilitó el reconocimiento de diferentes formas de interpretar el mundo desde lo rural por parte de los habitantes. Desde allí, se desarrolló un saber centrado en los “símbolos del territorio”, entendidos como los conocimientos construidos por docentes observadores y acompañados por estudiantes curiosos que se atrevieron a caminar por la ruralidad y reconstruir esas formas en que los campesinos y habitantes de esta urbanidad marginal, configuraron para relacionarse e interactuar en dicho territorio. Estos aprendizajes permitieron a este equipo de docentes, en representación de los saberes construidos con estudiantes, compartir sus experiencias en el Encuentro Iberoamericano de Maestros de 2016 en México.

En este orden de ideas, es preciso señalar que la organización escolar permitió el afianzamiento de una pedagogía particular, un saber de orden territorial, que se convirtió en una plataforma para el despegue de la investigación en el aula. Proceso que se centró en los intereses de los y las estudiantes y docentes tales como la : en los ciclos 1 (1° y 2°) y dos (3° y 4°) se acudió a la “Granja Mágica La Mochuelita”, en la jornada tarde de ciclo III (5°) buscaron la promoción de la “Conciencia ambiental” en el mismo ciclo III (6° y 7°), en el marco de la diversidad que otorgó una educación ambiental desde una perspectiva social y cultural en el cual surgieron caminos de aprendizaje como: “símbolos en el territorio” y “el buen vivir” y en ciclo V (10° y 11°), los senderos investigativos fueron fortalecidos por las líneas de profundización (manejo ambiental, ciencias básicas, dibujo arquitectónico, artes y humanidades).

Se conjugaron de esta manera, los compromisos, pasiones y luchas de los y las docentes y directivos con la búsqueda e intereses de la comunidad por favorecer sus vidas.

## Despliegue del proceso de sistematización

El trabajo de sistematización de la experiencia en esta etapa contó con la asesoría del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

En este sentido, la sistematización de la experiencia atiende a un proceso de acompañamiento contextualizado, que se desarrolla desde el diálogo de saberes y el trabajo colaborativo, para ir construyendo las categorías de análisis y la perspectiva metodológica. Así, se asume la sistematización considerando a Mariño (s.f.) quien plantea que: sistematizar es construir una memoria integral y crítica como resultado del diálogo entre los diferentes actores, el cual incorpora elementos analíticos y socio-afectivos buscando la comprensión del proceso y sus resultados, con el fin de contribuir tanto a la producción como a la socialización y devolución de conocimientos y a la cualificación de los trabajos.

Es así como este proceso posibilita no solo un ejercicio de reconstrucción de la experiencia; sino, además, a los encuentros de cualificación y los encuentros del colectivo “La Trocha” donde emergieron interpretaciones, análisis, cuestionamientos que sirvieron de insumo reflexivo para abordar la sistematización a partir de 5 fases:

En la primera fase, se organiza un plan de sistematización que permite identificar los intereses del colectivo, los objetivos y la siguiente pregunta a sistematizar: ¿cómo las experiencias pedagógicas han configurado sentidos de vida en los docentes desde la ruralidad en Ciudad Bolívar? En la segunda fase, se reconstruye la historia de la experiencia permitiendo la identificación de las continuidades y rupturas del proceso, así como ir delimitando el tiempo en el que se aborda la sistematización.

En la tercera fase, se construyen las categorías; en este punto el colectivo La Trocha identifica y construye colaborativamente la conceptualización de las mismas, aplicando el instrumento Cuadro de análisis de categorías, del IDEP. Esto permitió que emergieran las categorías: *ruralidad*, *sentidos de vida y experiencia pedagógica*, a su vez, para cada una de estas categorías se suscitaron unas subcategorías producto del ejercicio analítico.

Así fue como emergieron las categorías, las subcategorías y un acercamiento conceptual que se resume en el siguiente cuadro:

**Cuadro1.** Categoría y subcategorías.

Categorías	Subcategorías	Acercamiento conceptual
Ruralidad	Territorio. Saber campesino. Formas de vida.	Espacio que se configura más allá de lo geográfico desde las relaciones territoriales marcadas por los saberes y formas de vida campesina.
Experiencia pedagógica	Saberes. Investigación. Problematización/ proyectos de aula.	Horizonte de sentido construido dialógicamente a partir de la problematización e investigación de la práctica educativa en el territorio.
Sentidos de vida	Sentidos del ser. Deseos. Preocupaciones. Frustraciones. Deliberación.	Forma de orientar deliberadamente la vida a partir de la comprensión de los deseos, preocupaciones y frustraciones como maestro (ser humano).

**Fuente:** elaboración del Colectivo La Trocha 2019.

De acuerdo con los procesos de retroalimentación, la cuarta fase permite elaborar el instrumento analítico, para el ejercicio de análisis cualitativo. En una quinta fase, se elaboró el documento que permitió hacer visibles los hallazgos y las inquietudes que surgieron a partir de este proceso sistematizador, convocando nuevamente al trabajo colaborativo del colectivo La Trocha.

## Punto de llegada

### Ruralidad

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes del Colegio Rural José Celestino Mutis, tienen como eje central los proyectos de aula, que han permitido relacionar los conocimientos teóricos con los saberes construidos en el territorio. Así como se puede leer que “La reflexión sobre el territorio es esencial para vincular las prácticas educativas con el contexto y la vida de las comunidades, en especial, los problemas del territorio se configuran como dispositivos que potencian los procesos y los proyectos liderados en la institución.” (Docente del Colegio Rural José Celestino Mutis). Esa reflexión se materializa en el trabajo desde los proyectos de aula que vinculan el quehacer docente con el territorio,

dándole sentido al conocimiento y a los saberes colectivos construidos en los procesos de investigación en el aula.

Para los docentes de la institución, el estar en la zona rural de Ciudad Bolívar ha permitido transformar sus prácticas pedagógicas buscando contextualizar los conocimientos, partiendo del territorio como herramienta de enseñanza-aprendizaje desde los diferentes campos de conocimiento.

Dentro del desarrollo de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los y las docentes de la comunidad educativa del Colegio Rural José Celestino Mutis, se nota una tendencia frente a la perspectiva o lo que se comprende como ruralidad; esta concepción determina en cierta medida el comportamiento profesional de los mismos frente al territorio.

Al indagar acerca de la visión y noción que los docentes tienen de ruralidad, se puede afirmar que esta no se entiende solo como un área física ubicada en una zona delimitada, sino que se percibe como un espacio que se configura más allá de lo geográfico, desde las relaciones territoriales marcadas por los saberes y formas de vida campesina. La ruralidad es, entonces, un concepto que se resignifica en favor de las necesidades de las comunidades que lo habitan, lejos de las comprensiones que de ella quieren hacerse desde una mirada mercantil. Desde esta perspectiva económica se identifica lo rural como: “atrasado o requiere ser desarrollado” (Docente Diana Delgado). Sin embargo la perspectiva de la ruralidad se comprende como una oportunidad para rescatar una visión del mundo, de la naturaleza, del hombre que hace énfasis en el respeto, cuidado, conservación de los recursos naturales y las comunidades desde la perspectiva de interacciones sustentables que favorecen la vida del hombre en función de su entorno; la ruralidad entonces “implica la territorialización campesina en favor de la protección de los bienes naturales colectivos y la dignidad de las comunidades” (Docente Diana Delgado).

Esta concepción es acompañada de prácticas pedagógicas que entran en disputa con las que reivindican el valor de las formas de vida campesina. Concomitantemente se desprenden o se integran otras dimensiones que están inmersas en este ámbito de ruralidad, como es el territorio, el saber campesino y las formas de vida que allí co-existen.

De esta manera, se observa que el territorio está directamente relacionado con el tema de la ruralidad, como eje de los elementos que conforman un ecosistema social con características particulares que estructuran una colectividad única y especial. Pues esas comprensiones colectivas, resultado de la vivencia en la ruralidad, configuran nuevas visiones de sí mismos. Es decir, las interacciones entre las diversas formas de vida que construyen territorio dan significado a la ruralidad, de acuerdo con las vivencias de quienes hacen parte de la experiencia cotidiana. Y es desde esta perspectiva que se reconocen los saberes campesinos como parte importante dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje enmarcado dentro de los proyectos de aula de la institución.

### **Territorio**

Los docentes han logrado construir el concepto de territorio sobre la base de las experiencias pedagógicas que se han asumido en la escuela, partiendo por concebirlo como “esa construcción colectiva determinada por el tiempo y el espacio”. Lo que ha permitido entender que “... el territorio tiene memoria, tiene historia, genera unas condiciones particulares, por lo cual hay que dialogar con él... Así, el territorio es una construcción social que resulta de las relaciones de poder que desde lo simbólico y lo material recoge vivencias, percepciones y concepciones individuales y colectivas de los grupos sociales” (Harvey, 2005).

Desde esta perspectiva, el territorio se configura como un campo de conocimiento del contexto colectivo o individual, permitiendo con ello la articulación entre el conocimiento, la vida y las necesidades de la comunidad. Es por ello, por lo que más que la descripción o exploración del contexto en las prácticas pedagógicas de los docentes, es necesario el reconocimiento y apropiación del territorio entendido como ese espacio en donde se pueden escudriñar realidades, encontrar conocimientos, construir nuevas representaciones, cosmovisiones, relaciones, tejido humano, y una fuente de riqueza educativa y formativa que se consolida como una columna vertebral en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

### **Saber campesino**

Los saberes campesinos se comprenden como conocimientos localizados en el territorio que han permitido a pobladores saber, pensar y actuar en relación con lo natural; así, estos conocimientos construidos y

acumulados en las comunidades rurales se convierten en un tejido de actuaciones, interacciones y organizaciones que, al ser reconocidos y validados, pero además desplegados a través de los procesos educativos, pueden potenciar el rescate y práctica de relaciones más sustentables. Estos saberes de los pobladores del campo se evidencian en perspectivas como “el generar proyectos de agricultura en la escuela y las casas de los estudiantes, y el aportar al buen vivir”.

Dichos saberes campesinos son abordados desde los proyectos de aula convirtiéndose en materia de indagación y aprendizaje, que permean los campos del conocimiento y desafía la enseñanza de corte disciplinar puesto que cuenta con un carácter holístico. Así, se constituyen nuevos saberes pedagógicos que nutren la experiencia educativa comunitaria, con miras a ser incluidos dentro del currículo construido como parte de las prácticas llevadas a cabo en el colegio.

### **Formas de vida**

Las formas de vida de los campesinos cobran sentido en la aplicación cotidiana de los saberes que han construido de manera localizada en los territorios que habitan, lo que permite que los modos de como son, piensan y actúan, se den en relación directa con la naturaleza y con la comunidad que allí se encuentra. Lo anterior permite identificar en las maneras de los campesinos, la importancia de pensar en el otro, pero además reconocer el valor de la humildad por encima del valor otorgado por el mercado; esta comprensión del campesino se evidencia en expresiones como “los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores que sin orgulllos y prejuicios comparten su saber sin enaltecerse, sino con el único propósito de colaborar y contribuir en el conocimiento y la vida de los demás” (Docente del Colegio Rural José Celestino Mutis).

En las prácticas campesinas se hace evidente “el amor por la tierra a pesar, de que las condiciones sociales no los favorecen y las condiciones económicas los excluyen y no valoran, son ejemplo de persistencia, lucha y dignidad, de la cual se hace necesario aprender” (Docente del Colegio Rural José Celestino Mutis).

La situación de las poblaciones campesinas no es favorable para la conservación y desarrollo de su cultura y formas de vida. Es por esto que, al ir adentrándose en la observación y estudios de las mismas, se



fue cambiando la perspectiva del territorio y de la enseñanza académica que se traía desde la universidad y de la experiencia profesional que se había tenido en otros ámbitos educativos.

## **Experiencia pedagógica**

Según Ramírez (s.f.) la experiencia pedagógica está asociada a la relación entre las acciones del quehacer docente y la práctica educativa reflexionada. El autor presenta distintos enfoques con respecto a la experiencia. A partir de la discusión en el colectivo “La Trocha” se identifica con la noción relacionada con la intervención social, en donde toman importancia la orientación, las acciones y la reflexión frente a la realidad para transformarla.

En este sentido, hablar de la experiencia pedagógica es necesario crear, de manera general, el contexto pedagógico en donde se desarrolla dicha experiencia. La historia pedagógica como lo señala la maestra-coordinadora Nelsy Barreto (2019), se remonta a la escuela Mochuelo Bajo, que, como consecuencia de la lectura de las complejidades del territorio, se inicia un proceso de transformación pedagógica que dará como resultado, no solo una sede para mejorar y garantizar la educación de los habitantes de la zona rural y de Ciudad Bolívar, sino además la consolidación de un discurso pedagógico centrado en comunidades de aprendizaje y saber pedagógico.

Es así como la organización institucional para configurar una cultura de comunidad de aprendizaje, desarrolló diferentes estrategias como el encuentro por niveles; encuentros interdisciplinarios (de preescolar a 9°) y por líneas de profundización (decimo y once); las reuniones semanales por campos de pensamiento para orientar pedagógicamente cada una de las disciplinas del conocimiento a los proyectos de aula; jornadas pedagógicas para garantizar los lineamientos institucionales para las dos jornadas; encuentros de los directivos docentes para planificar y orientar administrativa y pedagógicamente la institución.

La comunidad de aprendizaje que se consolida, fundamenta su accionar desde la pedagogía por proyectos, que permite a través de la planeación, ejecución y la evaluación, la configuración de un saber pedagógico como lo señala Tezanos (2007). Este surge de la reflexión sobre la práctica, es decir, generando procesos de sistematización que hacen posible la

comprensión de los discursos explícitos y las prácticas que subyacen a dicha experiencia.

De esta manera, en la escuela rural emergió un discurso acompañado de las prácticas, a partir de los fundamentos pedagógicos de la enseñanza para la comprensión propuestas por Perkins y Willson (2001), fundamentalmente con la expectativa de poner el pensamiento en acción a través de un proceso escolar. Este acudió a los tópicos generadores, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación continua (Barreto, *et al.*, 2019, p. 6) para consolidar un discurso institucional encaminado a darle voz a nuevos saberes y, sobre todo, a que los y las estudiantes desarrollaran conocimientos, habilidades y actitudes significativas para sus vidas desde diferentes ámbitos: social, familiar y escolar.

Los proyectos de aula se emprendieron desde un énfasis definido para cada ciclo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y docentes reflejados en el: diagnóstico de los intereses de los estudiantes; los hilos conductores o preguntas generadoras por parte de docentes y estudiantes; el tópico generador, como eje central del proyecto; metas de comprensión que unificaron los aprendizajes que se querían lograr; desempeños de comprensión; valoración continua desde las fortalezas y debilidades que se dan en el procedimiento (Barreto *et al.*, 2019, p. 6).

## Saberes

En los procesos educativos se desarrollan tres tipos de saberes que según Martínez (2013), se adquieren dentro las acciones de enseñanza-aprendizaje: *saber*, que apunta a los conocimientos que los individuos adquieren durante el proceso de su formación; *saber hacer* que hace referencia a la capacidad de aplicar dichos aprendizajes y, *saber ser*, la cual está encaminada al desarrollo de las emociones.

Teniendo en cuenta este postulado, en la institución se apunta a la construcción de saberes de forma integral, ya que el trabajo por proyectos permite tener la flexibilidad necesaria para encaminar la construcción de conocimientos hacia la transformación del territorio.

Se resalta la importancia de los espacios de diálogo y reflexión de los docentes en torno a proyecto de aula, los cuales surgen de las

necesidades de la comunidad y del territorio, dando importancia a la interdisciplinariedad y a la construcción de saberes que, no necesariamente, está relacionada con contenidos específicos. Esto se lleva a cabo a partir de una gestión administrativa que facilita los espacios de encuentro entre docentes.

## **Investigación/problematización/proyecto de aula**

Los proyectos de aula como propuesta metodológica en el Colegio Rural José Celestino Mutis, nacen de las necesidades e intereses de la comunidad educativa, estudiantes y docentes. A partir de estos, surge una situación problemática que lleva a desarrollar diferentes cuestionamientos y a su vez acciones que permiten ir dando solución a dichos interrogantes; tal como lo menciona Magnendzo (1991): “Las situaciones problemáticas emergen desde las tensiones de valor y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas, en la familia, en la escuela, en la comunidad, en la sociedad”. A su vez que “todo proceso problemático es un proceso investigativo” (Álvarez, 1996).

Es decir, las acciones que conllevan a un constante cuestionamiento frente a los procesos que se vayan realizando y evaluando, constituyen una formación para la investigación, tal como lo refiere González (2001):

El proyecto de aula desarrolla en el estudiante la potencialidad de la investigación como proyecto de saber. Parte de la problematización del conocimiento, contextualiza los saberes, construye estado del arte, busca respuestas metódicas para las preguntas, se inmiscuye en lo epistemológico de los conocimientos, propone innovaciones y comunica resultados a las comunidades académicas y/o científicas, pero ante todo desarrolla competencias, valores y procesos de sensibilización para cualificar los conocimientos al servicio de las comunidades.

En este sentido, la experiencia pedagógica ha posibilitado a través de los proyectos de aula la problematización de cada una de las disciplinas del conocimiento y de los saberes del territorio, tratando de dar respuesta a las necesidades e intereses del contexto que en algunos casos se han consolidado en procesos de investigación.

Dichos proyectos se abordan según los maestros y maestras, identificando las problemáticas sociales, ambientales y culturales de los estudiantes que configuran parte de la realidad de ellos, pero no profundizan en aspectos del individuo desde una dimensión integral que involucra otros aspectos como lo emocional, lo afectivo, lo ético y lo político. Es de tener en cuenta, el reconocimiento de que los proyectos se abordan desde los intereses de los y las estudiantes y docentes, y sería necesario especificar cuáles de ellos se han desarrollado en las prácticas.

En este marco, se reconoce la importancia de instrumentos institucionales como la ruta de investigación y la unidad integradora, que permiten planear y organizar procesos a nivel pedagógico y académico. Sin embargo, se desconoce la potencia que tienen estos procesos e instrumentos para dar inicio a un proceso de investigación, pues la mayoría de docentes consideran que no llevan a cabo un proceso de sistematización.

## **Sentidos de vida**

Los seres humanos se han planteado preguntas de carácter existencial como las siguientes: ¿qué somos?, ¿por qué existimos?, ¿de dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿cuál es el propósito de nuestra existencia?, ¿tiene la vida un sentido? Estas y otras preguntas han sido objeto de reflexión desde los inicios de la humanidad y se han ofrecido diferentes respuestas religiosas, míticas y filosóficas a las mismas. Sin embargo, ¿por qué la especie humana se plantea estos cuestionamientos?, ¿de dónde surge la necesidad de encontrarle un propósito a la vida? De acuerdo con Tugendhat (2001) la pregunta por el sentido de la vida, deviene de aquellos rasgos básicos que nos definen como seres humanos y nos distinguen de los animales.

A partir de lo anterior, es posible comprender por qué las personas configuran el sentido de la vida de acuerdo con sus deseos, expectativas y preocupaciones, y cómo se convierte en un desafío personal aprender a vivir con la incertidumbre y la frustración. Es en este contexto, que planteamos preguntas existenciales como las citadas más arriba, y cada uno, en virtud de sus experiencias personales y de su visión de mundo, responde de diferentes formas a las mismas.

Ahora bien, en el contexto de la labor educativa la pregunta sería ¿cómo puede el maestro contribuir a la construcción de sentidos de vida a través de sus experiencias pedagógicas en la ruralidad?

### **Ser maestro/maestra**

La experiencia pedagógica de los docentes en el Colegio Rural José Celestino Mutis, ha venido configurando sentidos de vida, desde la comprensión del *ser* maestro o maestra, marcada por actitudes y conductas que se orientan hacia la “búsqueda de humanizar”. Dichas actitudes se expresan en las disposiciones manifiestas y sentidas por los docentes en relación al lugar fundamental del compromiso, la responsabilidad y la disciplina, que ponen en evidencia una ferviente “pasión por el ser maestro” orientada desde la sensibilidad por el otro y la otra. Lo anterior, se hace evidente en enunciados como “mi rol como maestro se ha marcado por una actitud de compromiso y pasión por la labor que desarrollo en la institución. La disciplina en el trabajo adelantado y la empatía con otros docentes también ha resultado fundamental” (F, 2019).

Esta configuración de la vida del *ser* maestros o maestras, en el marco de esta experiencia pedagógica, se refleja en conductas generalizadas como, la vinculación consciente y comprometida en el trabajo en equipo (eje fundamental del proceso escolar en el marco del trabajo por proyectos).

### **Deseos**

De esta manera, la experiencia pedagógica desde la ruralidad de Ciudad Bolívar, ha permitido hacer evidentes los deseos de los maestros y maestras, centrados en priorizar el impacto de la labor docente en la vida de los y las estudiantes, así como de la comunidad en este territorio.

Así, se ponen en evidencia los deseos de los maestros y las maestras, que desde esta experiencia pedagógica nos convocan a una reflexión constante de su práctica, que supera el interés personal y profesional trascendiendo en la vida de otros y otras, de las comunidades y de los territorios; es entonces una perspectiva colectiva para muchos docentes, la necesidad de humanizar su práctica desde una búsqueda e inquietud por contribuir a mejorar las condiciones humanas y la existencia. De este modo, maestros y maestras desean reconocer y encontrarse con los saberes de los y las estudiantes, campesinos y campesinas, de otros

compañeros, de habitantes del territorio, en la perspectiva de otorgar sentido de manera permanente a su labor.

### **Preocupaciones**

La “búsqueda de humanizar” desde esta experiencia pedagógica en el contexto de la ruralidad de Ciudad Bolívar, marcada por un ser maestro o maestra que está apasionado por su tarea y lo hace evidente en su compromiso con el trabajo en equipo y un reconocimiento y actuación frente a la realidad y el territorio, se marca por el deseo de impactar la vida de los estudiantes y la comunidad, vivenciando así, cotidianamente, preocupaciones en el marco de su labor pedagógica. Estas preocupaciones están relacionadas directamente con la intervención de decisiones que centran su interés en lo administrativo, en función de lo particular y en algunos casos personal, superando las necesidades de los estudiantes y de la comunidad; lo anterior se hace evidente en situaciones como: “los tiempos, ya que por actividades institucionales se pierde tiempo. No se dialoga en torno al trabajo realizado en los Proyectos de Aula porque los campos no están ligados, lo cual tiene que ver con decisiones administrativas y personales” (Docente Alberto Murcia, Colegio Rural José Celestino Mutis).

Para los maestros y maestras en esta experiencia, fundamentalmente preocupan “los sentires, la humanidad de los y las estudiantes, las necesidades y las situaciones por las que atraviesan”

Es así que, una preocupación fundamental para los maestros y maestras, es la calidad de los procesos educativos desarrollados; evidentes en el trabajo por proyectos que deben potenciar indudablemente, el rendimiento académico, pero este último comprendido en un contexto marcado por:

(...) la situación social, familiar en que se encuentran la mayoría de los estudiantes con quienes día a día se comparte, siempre es un factor decisivo para esforzarse en ser mejor maestro y en asumir proyectos que de alguna manera aporten a mejorar la vida de los chicos y chicas que están en las aulas de clase (K, 2019).

Entonces, la reflexión pedagógica se centra en la vida y por tanto en los procesos dignos que pueden y deben favorecerla.

## **Deliberación**

Esta mirada, entonces marca las decisiones de los maestros y maestras en pro de la innovación pedagógica, la cual se determina desde la transformación de la realidad pedagógica y por tanto de las prácticas de los docentes, a partir de la puesta en juego de una experiencia pedagógica contextualizada en el territorio rural, que está fundamentada desde actuaciones éticas evidentes en la coherencia entre los principios educativos (educación ambiental; educación para ciudadanía, participación y convivencia; procesos innovadores e investigativos; gestión institucional y ruralidad). Con esta perspectiva ética, la cualificación permanente del docente permite comprender que el aprender es una tarea constante y por tanto es necesario adoptar una disposición por interactuar con otros, como: escenarios educativos, estudiantes, docentes, pobladores, comunidad, instituciones, organizaciones en el marco de la gestión institucional e interinstitucional, en pro de un horizonte centrado en la consolidación de sentidos de vida.

## **Frustraciones**

Así, del *ser* maestro, impreso por deseos y preocupaciones que marcan unas decisiones sentidas, orientadas y fundadas en la vida, emergen frustraciones relacionadas con no “lograr la coherencia entre el pensar y hacer, la práctica y la teoría” (G, 2019). Dichas frustraciones se hacen evidentes cuando la práctica pedagógica se ve avocada por una

(...) concepción tradicional de abordar el conocimiento, exigidas por una escuela tradicional más que por las necesidades reales del territorio, que en muchas de las ocasiones van en contravía. Lo que ha hecho que los procesos sean lentos, no permitan avanzar o construir de manera fluida un saber diferente, alternativo en la escuela del territorio rural (G, 2019).

La anterior afirmación emerge de una condición institucional que prioriza el interés particular, presentándose a expensas de las necesidades colectivas, comunitarias y territoriales; es así como se asumen decisiones administrativas aisladas de los criterios pedagógicos marcados por la vida, que terminan invisibilizando de manera violenta las prácticas de los maestros, como se evidencia en los siguientes fragmentos: “Hay frustración cuando no se puede hacer la labor de una manera autónoma

y creativa, porque está en oposición con las normas y disposiciones que se dictan desde la administración, por lo que se llega a una desmotivación” (K, 2019) y a ello se suma:

Las consecuencias del descuido de la educación como política pública en las escuelas, que lleva a quienes las dirigen actúen sin criterio pedagógico. Esto es una frustración ya que entiendo esto como una acción que desencadena violencia de todo tipo contra la comunidad educativa y los territorios (I, 2019).

Entonces las frustraciones de los maestros y maestras que desde esta experiencia se encuentran configurando sus sentidos de vida desde la “búsqueda de humanizar” han tenido que “ver cómo sin liderazgo y conciencia política los procesos del CRJCM pierden su intencionalidad pedagógica” (I, 2019).

Sin embargo, maestros y maestras continúan en resistencia pedagógica, haciendo hincapié en la vida desde el “Escuchar, aprender, dar ideas, fluir con las iniciativas de los docentes y estudiantes” (L, 2019), planteando discusiones en el orden socio-cultural y ambiental, que otorgan un sentido político a su labor, pero además, que los compromete con un ejercicio ético propendiendo por la coherencia entre sus pensamientos, sentires y acciones centrados en la vida, que supera la existencia, otorgando invaluable importancia a la humanidad, justicia y dignidad.

## Conclusiones

La contextualización de los conocimientos desde el territorio rural ha logrado aprendizajes significativos en los integrantes de la comunidad educativa y ha permitido un diálogo con el territorio, desde la memoria, los conflictos y las potencialidades, aportando con ello a la construcción de sentidos de vida de los estudiantes, la comunidad y los docentes en sus prácticas pedagógicas y la forma como se asume desde su dimensión profesional y personal

Cuando el ser maestro y maestra, centra su labor en la vida, se conjugan en el escenario pedagógico deseos asociados a los estudiantes y la comunidad, lo que genera un interés sentido de los docentes por la comprensión de la realidad y del territorio, orientando una reflexión frente a lo educativo que trasciende actuaciones pedagógicas transformadoras en la “búsqueda de humanizar”.



## Referencias

Barreto, N., Piñeros, C., y Rozo, F. (2019). *Un espacio para pensar y actuar desde y hacia el sentido de vida de estudiantes y docentes del Colegio Rural José Celestino Mutis*.

Cavellé, M. (s.f.). *El sentido filosófico de la vida humana*. Recuperado de <http://www.monicacavalle.com/wp-content/subidas/2013/01/El-sentido-de-la-vida-humana.pdf>

Martínez, N. (2013). *Los tres saberes: saber, saber hacer, saber ser*. Recuperado de <http://nelsonjuliaomartinez.overblog.com/los-tres-saberes---saber,-saber-hacer,-saber-ser>

Tezanos, A. (2007). *Oficio de enseñar. Saber pedagógico la relación fundante*. Revista Educación y ciudad, 12, 7-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24669>

Tugendhat, E. (2001). Las raíces antropológicas de la religión y la mística. *Ideas y Valores*, 50 (117), 7-20.

# La práctica pedagógica intercultural: una experiencia tejida en el Colegio José Joaquín Castro Martínez

Raquel Viviana Silva Morales<sup>1</sup>  
Claudia Rocío García<sup>2</sup>  
Belén Abril Cruz<sup>3</sup>

## Resumen

La presente experiencia pedagógica se desarrolló con el propósito de visibilizar las prácticas interculturales adelantadas por docentes del colegio José Joaquín Castro Martínez, ubicado en la localidad de San Cristóbal, para fortalecer ese diálogo de saberes propios de cada cultura existente en nuestro entorno escolar; estudiantes afrodescendientes, niños indígenas de la comunidad Eperara Siapidara, Coreguaje, Pijaos y Muisca, estudiantes mestizos y estudiantes venezolanos. El diseño y aplicación de instrumentos de recolección de datos, fueron aplicados al equipo dinamizador intercultural de docentes de la institución, posibilitando vislumbrar el tejido de educación intercultural en la misma.

## Historia de la experiencia

Todo comenzó un día cualquiera cuando al colegio llegan los niños y jóvenes con la alegría, y a veces con el temor o la obligación de ir a ese

- 
- 1 Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Filosofía, Universidad del Rosario. Docente del Colegio José Joaquín Castro Martínez IED.
  - 2 Licenciada en Inglés - Español. Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Educación. Universidad Externado de Colombia. Docente del Colegio José Joaquín Castro Martínez IED.
  - 3 Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Colegio José Joaquín Castro Martínez IED.

lugar extraño en ocasiones. Todos los estudiantes llegan a la misma hora, cada uno está distribuido en salones de acuerdo con la edad, grado o nivel en el que se encuentre. Deben cumplir un horario distribuido equitativamente. El uniforme que debe corresponder con lo estipulado en el manual de convivencia de la institución educativa contrasta con la multiplicidad de rostros, el timbre, las maneras de ser distinto, los miedos, las entonaciones diversas, “sáquenos profe”; los uniformes descosidos, *face*, hambre, baile, negro, uno a cinco, necesidad, discriminación, obrero, maltrato, rap, rabias contenidas, currículo, trenzas, campesino, los sin tierra, vejaciones, baile, indio, abandono, desarraigados, refrigerio, sonrisas, pilatunas, juegos, risas, gritos, peleas, hilos, apodos, resistencia, *bullying*, inocencia, resistencia, saberes, los informales, prácticas, medicinas, reggaetón, los desposeídos, “déjenos libre”, culpas, competencias, notas, eurocéntrico, racismo, clasismo, una gran potencia que grita que no quiere ser homogenizada, que son propios y desobedientes.

El contexto social del colegio, ubicado en el barrio Bello Horizonte en los cerros orientales de la localidad de San Cristóbal, es propio del estrato uno y dos de Bogotá, cuyas características generalizadas son: el abandono de los padres, la violencia intrafamiliar, la falta de oportunidades y de recursos, las pandillas, la informalidad, la drogadicción, las fronteras invisibles, entre otras. Por otra parte, la UPZ 20 de Julio donde se encuentra ubicado el colegio, es la más densamente poblada de Bogotá, con más de seis integrantes por familia; además, es la tercera localidad que más recibe población en situación de desplazamiento, por lo que en nuestro colegio tenemos presencia de población afro, indígenas de las comunidades Eperara Siapidara del Cauca, Coreguaje del Caquetá, Pijaos del Tolima y también, niños provenientes de Venezuela.

Como todo tejido requiere de unos hilos que empiezan a entrelazarse con nuestra llegada a la institución en 2010. Allí volvimos la mirada al contexto multicolor y de marginalidad donde nos encontrábamos y entendimos la necesidad de que: “Tener en cuenta la comprensión de la realidad es el primer paso para analizar la posibilidad de transformar”. Lo que nos llevó a querer reivindicar los saberes y prácticas ancestrales, a las poblaciones étnicas que han resistido los agravios de un sistema social, económico, cultural, religioso, educativo e histórico que ha pretendido invisibilizarlos. Para nosotras, contar con población indígena y afrodescendiente de nuestro país en una escuela urbana es una oportunidad. Asimismo, consideramos importante visibilizar el trabajo de las docentes que reflexionan sobre su quehacer y el deber ser del maestro en

una sociedad en guerra y que esperan aportar con este ejercicio al debate en torno a enfoques conceptuales y metodológicos desde un énfasis intercultural que nos permita acercar a ese país pluriétnico y multicultural.

Desde hace algunos años en la institución se han presentado estudiantes de diferentes comunidades indígenas y población afrodescendiente en distintos grados de escolaridad, desde educación inicial, pasando por primaria hasta bachillerato. Así, de 2010 a 2014 las docentes desarrollaron diferentes prácticas pedagógicas en sus aulas desde el arte, el tejido, la danza, los juegos autóctonos, la cátedra afrocolombiana, así como: el ponerse en el lugar del “otro”; donde se evidenció la importancia de los saberes y prácticas artísticas como una forma de visibilizar a las etnias presentes en la institución.

En el transcurso de 2015, las docentes de diferentes áreas, niveles y sedes continuaron desarrollando actividades en torno al tejido, la danza y otras estrategias de aula. Además, por un lado, ingresaron estudiantes de la comunidad indígena Eperara Siapidara a la institución; y por otro, se culminó la investigación de doctorado en torno a la caracterización de currículo participativo bilingüe, por parte de un grupo de docentes de la institución. Asimismo, se socializaron los avances en materia de interculturalidad en el Jardín Botánico.

Además, gracias al proceso de organización de la comunidad indígena Eperara Siapidara, donde se exigió a la Secretaría de Educación Distrital la presencia en el colegio de un enlace y apoyo cultural que acompañara y promoviera el reconocimiento étnico de los y las estudiantes indígenas, sus procesos académicos y de convivencia, llegó a la institución el sabedor indígena Elber Ismare Dura, joven líder de su comunidad, gracias al cual se implementaron otras prácticas pedagógicas en los cursos donde habían niños de población diversa.

Alrededor de 2016, con esta complejidad de sucesos llegamos a comprender por qué nuestras prácticas resultaban ser insuficientes y conformamos un equipo de interculturalidad integrado por docentes con el apoyo cultural indígena, y el apoyo de la SED, con su Programa de Inclusión e Integración de Poblaciones. Se logró la capacitación de las docentes del equipo dinamizador con el apoyo del Gobierno Mayor y la SED. Se realizó la presentación del material de la caja de Sabiduría Ancestral Indígena (SAI). Además, se desarrollaron actividades en aula con Elber Ismare como apoyo cultural con las profesoras de grado 1° y 2° de

la jornada tarde, y como refuerzo escolar con estudiantes indígenas a cargo del apoyo cultural. Por otro lado, se desarrollaron las investigaciones de maestría “Educación familiar en perspectiva de género en familias afrodescendientes y mestizos del IED José Joaquín Castro Martínez de la localidad San Cristóbal en Bogotá D.C.” de la docente Yesenia Daza y las “Representaciones sociales sobre historia, historia reciente y memoria construidas en el aula a través del cine” de la docente Belén Abril.

En 2017 se empezó con los talleres de formación a docentes de la IED. Se realizó la presentación del material de la caja de Sabiduría Ancestral Indígena y la mayoría de las áreas de conocimiento del colegio crearon desempeños de aprendizaje acordes con los documentos. Se continuó con las actividades en aula con Elber Ismare como apoyo cultural desde 1° a 8° en las sedes A y B, y el refuerzo escolar con estudiantes indígenas a cargo del apoyo cultural. Se permitió el fortalecimiento y relación con el cabildo indígena y la institución educativa, se empezó con la construcción conjunta del equipo dinamizador y la comunidad indígena en la construcción de la unidad didáctica Eperara. Diferentes maestros empezaron a realizar trabajo en aula con la caja de SAI, y en la institución se desarrollaron direcciones de curso, actividades en clase y estrategias pedagógicas de aula. Por otro lado, se siguieron desarrollando los proyectos de danza y tejido, como también otras investigaciones de la línea de género y diversidad.

Para 2018, se presentó la unidad didáctica Eperara a la institución. Se adelantaron las reuniones del equipo dinamizador para la organización del trabajo escolar, con la participación en jornadas pedagógicas y la presentación de la caja SAI. Se organizaron reuniones de sensibilización con el concejo estudiantil, se hizo una priorización en el acompañamiento cultural a los estudiantes indígenas, y se logró una mayor participación de la comunidad indígena en la institución. Pudimos participar con el proyecto “JJCM Intercultural” en el Foro Local y Distrital de Educación. Se empezó la gestión para la transformación de las mallas curriculares: con desempeños en sabiduría ancestral e interculturalidad. Se desarrolló la investigación “La relación entre Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva: una propuesta para el fortalecimiento de la práctica pedagógica de las y los profesores en la IED José Joaquín Castro Martínez (2018 - 2019)” por parte de la orientadora Alejandra Tovar.

En lo corrido de 2019 se trabajó en el acompañamiento de sistematización con el IDEP, y el diplomado de pensamiento crítico de la misma institución. Se continuó con la organización del equipo dinamizador, orientando actividades como: la dirección de curso llamada: el árbol de vida, cuyo propósito fue la consolidación etnográfica de cada aula. Y, además, se continuó en el desarrollo de proyectos transversales y proyectos de aula que reflexionan en torno a la interculturalidad. Está en proceso la propuesta para el SIE (Sistema Institucional de Evaluación) donde se pretende tener un currículo flexible para los casos de estudiantes indígenas que no poseen como segunda lengua el castellano. Además, se siguen gestionando espacios de sensibilización y formación de docentes de la institución en jornadas pedagógicas y en capacitaciones externas sobre pedagogía intercultural, la articulación y trabajo desde las áreas de conocimiento aplicando a los contenidos, temáticas y desempeños del plan de estudios de los saberes ancestrales. De igual manera, se sigue con el trabajo en aula con la caja de SAI, direcciones de curso, actividades en clase, estrategias pedagógicas de aula y la continuación de proyectos (danza, tejido) e investigaciones con énfasis en la interculturalidad.

## **Justificación**

La pregunta que sustenta nuestro trabajo fue: ¿qué prácticas pedagógicas se han desarrollado en la institución educativa en torno a la interculturalidad? En general nuestra tarea estuvo motivada por visibilizar las experiencias pedagógicas y los saberes producidos en la institución desde la interculturalidad, porque en el quehacer cotidiano de la escuela, la mayoría de las acciones que los docentes realizamos son invisibilizadas, no son tenidas en cuenta o se cree que no son importantes. Por consiguiente, se hace necesario rescatar y evidenciar los procesos generados por los docentes en sus prácticas pedagógicas con los proyectos transversales o en las investigaciones académicas.

Todas esas acciones responden a un compromiso personal y político para reconocer nuestras diferencias, nuestra identidad, para ser conscientes de nuestro contexto multicolor y mirar a nuestros estudiantes desde su diversidad. También, consideramos que la comprensión de la realidad es el primer paso para posibilitar la transformación del contexto.

En relación con nuestro interés particular y el proceso de sistematización surgen varias resistencias que vale la pena revisar y que están en el

fondo de la práctica pedagógica. Entre estas, encontramos hilos de convergencia como: la mirada a las resistencias de la experiencia, cambios de los sujetos en la vivencia de la misma, transiciones de las prácticas de las experiencias, apropiaciones colectivas de lo encontrado, una profundización clara de cómo se ha vivido la experiencia en el colegio, el dar cuenta de la investigación teórica, comprender el sentido de la experiencia desde la voz de los actores, reconocer los saberes como maestros, rescatar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en el aula, conseguir la visibilización de la comunidad Eperara y demás comunidades indígenas de la institución a través de su participación activa y reconocimiento dentro de la institución, y reconocer las formas de aprendizaje y saberes ancestrales que mantienen las comunidades indígenas para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes.

## Despliegue del proceso de sistematización

Este trabajo busca una mejor comprensión de las prácticas pedagógicas que realizamos los docentes en el marco de la interculturalidad y el abordaje de las poblaciones originarias, afrodescendientes y mestizas en el Colegio José Joaquín Castro Martínez. Esto con el fin de visibilizar las experiencias pedagógicas y los saberes producidos en la institución desde la interculturalidad. Se focalizó a las maestras que hacemos parte del equipo dinamizador en “JJCM intercultural: desde la ancestralidad vamos hacia la interculturalidad”; esto debido a que estas docentes son quienes han desarrollado de forma regular, durante diez años, diferentes prácticas pedagógicas alrededor de la interculturalidad; son maestras líderes y se destacan por su compromiso en la comunidad educativa.

La sistematización se orienta desde los diseños y métodos de investigación de corte cualitativo, la perspectiva crítica social y la investigación-acción participante. En primer lugar, en la investigación cualitativa, de acuerdo con Strauss (2002), el análisis cualitativo, se refiere “no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (p. 20). En segundo lugar, la perspectiva crítico social recoge los planteamientos de Angrosino (2012) y Beck (2006), en la cual se privilegia lo *dialogico*, *dialectal* y *colaborativo* en la investigación y cuya finalidad es la transformación social (emancipación). En tercer lugar, la investigación acción participante permite tener una relación

más cercana con el grupo de maestras que hacemos parte del equipo dinamizador, así nos permite tener una mayor comprensión práctica y teórica de la institución educativa.

La perspectiva de la investigación-acción participativa permitió realizar varios encuentros con las maestras para realizar las entrevistas (como el picnic), sobre sus prácticas pedagógicas, las experiencias que han tenido desde la interculturalidad y las transformaciones que han adquirido en el proceso. Este tipo de entrevista permitió que la participación y respuestas fueran más espontáneas, personales y reveladoras.

Entre las técnicas de recolección de datos que se realizaron se encuentran: la observación participante, entrevistas no estandarizadas, entrevistas semiestructuradas, análisis testimonial, diario de campo, grupo focal, registro fotográfico, análisis documental: proyectos pedagógicos, actas de reunión del equipo dinamizador (docentes equipo dinamizador, líder cultural, apoyo pedagógico SED) y la unidad didáctica Eperara Siapidara.

La aplicación de instrumentos que permitieron la recolección de la información se realizó sobre la población focalizada, es decir, el equipo dinamizador del proyecto “JJCM intercultural: desde la ancestralidad vamos hacia la intercultural”, el cual está conformado, por maestras de diferentes áreas académicas, de ambas sedes y jornadas de la institución educativa.

## **Punto de llegada**

La sistematización visibiliza las experiencias pedagógicas y prácticas interculturales desarrolladas por los docentes del Colegio José Joaquín Castro Martínez, con el fin de realizar un análisis desde la perspectiva crítica. Así, el proceso de sistematización y análisis de la información se estructuró en cuatro fases: Análisis, Categorización, Interpretación y Construcción.

La elaboración de las categorías de análisis se realizó teniendo en cuenta los resultados que arrojaron el diseño y aplicación de instrumentos de recolección de datos, como: formularios, entrevistas, picnic y grupos focales, la participación en encuentros, entre otros, los cuales fueron aplicados al equipo dinamizador intercultural de docentes de la institución, posibilitando vislumbrar el tejido de educación intercultural en la misma.



## **Categorías de análisis**

### **Práctica pedagógica**

A partir del trabajo realizado en la sistematización con las docentes del grupo dinamizador y el análisis de las diferentes prácticas educativas del colegio, se pone de manifiesto, las diferentes prácticas pedagógicas con un enfoque intercultural que han desarrollado las maestras, además, de una respectiva revisión teórica en la que encontramos importantes resultados.

En primer lugar, para el MEN (2018) una práctica pedagógica se constituye como un escenario de continuo aprendizaje donde converge un proceso continuo de auto reflexión, y que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica. Por su parte Díaz (2006) la conceptualiza como “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos; tiene varios componentes fundamentales: los docentes, el currículo, los alumnos, y el proceso formativo” (p. 90).

En esta medida, la práctica pedagógica se instaura como el campo donde convergen, se relacionan, se superponen o se reconstruyen relaciones de poder, conocimientos y saberes de todos los actores sociales educativos. En la institución educativa la práctica pedagógica de las maestras del equipo intercultural parte desde la aprehensión del PEI, “toma de conciencia”, el reconocimiento del contexto y, en especial, de un compromiso personal y político con la educación de los estudiantes: garantizar la inclusión de poblaciones diversas y permitir que otros saberes no occidentalizados se adentren en la escuela.

Es así que, cuando las maestras entran en una continua reflexión sobre sus prácticas y sobre las necesidades y cambios en el contexto, adecúan los ambientes de aprendizaje, sus procesos de enseñanza y didáctica en general. Existen varias herramientas que las docentes han desarrollado e integrado en su accionar pedagógico para responder a las necesidades del contexto.

En segundo lugar, de acuerdo con Alvarado (2013) existen cuatro aspectos que conforman la práctica pedagógica de los docentes que ha descrito el Ministerio de Educación Nacional, estos son: la relación pedagógica

ca, la planeación en el aula, el estilo pedagógico y la evaluación en el aula. Así que, desde esta autora, la relación pedagógica se construye a partir de la interacción de los participantes en la práctica educativa, la cual esta mediada por lenguaje; este contiene unos códigos específicos que se construyen a partir de los diferentes tipos de relación establecida, los sentimientos vinculados y la motivación intrínseca a la práctica. Sin embargo, al analizar las respuestas de las maestras sobre cómo son y cómo han cambiado sus relaciones pedagógicas desde el trabajo que han realizado con la interculturalidad, encontramos un interés por pensar la práctica desde lo humano, valorar la historia de vida y los saberes de los estudiantes y sus culturas. Además, de tener la apertura para valorar y articular otros saberes como los ancestrales, darle un valor importante al contexto que permita reivindicar, descubrir otro tipo de saberes, formas de ver y de ser en el mundo que es importante que se trabajen en el aula.

Asimismo, dan un lugar importante a las distintas culturas que provienen de sus estudiantes, las cuales han fortalecido sus prácticas y relaciones pedagógicas docente-estudiante y estudiante-estudiante. Por consiguiente, su quehacer pedagógico se ha enfocado hacia la inclusión y el respeto por las individualidades, lo que permea el espacio del aula.

En cuanto a la planeación en el aula concebida como un proceso continuo de reflexiones sobre el tipo de enseñanza, se tuvieron en cuenta: las temáticas, las metodologías, el manejo de los saberes previos, un análisis sobre el desarrollo de la misma práctica y la construcción constante de ambientes de aprendizaje propicios. Este proceso conlleva a un conocimiento de la población, incluyendo aspectos de orden social y familiar, y en el caso de las maestras del grupo dinamizador, al reconocimiento de las condiciones particulares de los estudiantes de las comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas.

En relación con este aspecto, las maestras declararon diferentes formas de realizar la planeación en el aula. Frente a la pregunta sobre qué unidades didácticas ha creado o desarrollado, encontramos que, si bien existen unos contenidos determinados por el plan de estudios de la institución de cada asignatura, estos se pueden abordar de diferentes formas, en especial si se parte del PEI. Un ejemplo de ello se dio el área de Matemáticas, al enseñar sobre espacialidad, simetría y figuras geométricas en 3°, 4° y 5° de primaria, en donde se realizaron construcciones de malocas, elaboración de manillas en chaquira y molas, entre otras. En el área de sociales, con el apoyo de las cartillas y unidades didácticas de

la SAI han trabajado sobre: identidad, sociedad, diversidad, sabiduría ancestral, leguas amerindias y pictogramas desde el reconocimiento del otro. Sumado a esto, otras maestras han realizado un trabajo articulado por áreas a partir de las cartillas SAI, como sucedió con las áreas de Sociales, Religión y Artes que partieron de las propuestas de las unidades didácticas. Conjuntamente, se han desarrollado otras unidades didácticas con el apoyo del sabedor indígena Elber Ismare.

Por un lado, desde los contenidos de clase, se hacen actividades de aula en asignaturas específicas como Sociales y Matemáticas, involucrando saberes propios de comunidades indígenas y afrodescendientes a partir de clases transversales desde el área de sociales, y el material SAI. Además del desarrollo de actividades desde las diferentes áreas en articulación con el proyecto de rueda palabra como, por ejemplo, en Artes: pintura, música y danza; en Ciencias Sociales: identidad y reconocimiento de sí mismo, del territorio y la cultura; en Ciencias Naturales: siembra de plantas medicinales y aromáticas, biodiversidad y territorio; y en Ética: reconocimiento de mí mismo, de mis compañeros, de mi entorno y territorio. El trabajo con las cajas de herramientas posibilita desarrollar contenidos sobre la interculturalidad, con un enfoque de memoria histórica que les permite reconocerse como sujetos históricos y reflexionar sobre la identidad y los proyectos de vida personales.

Por otro lado, dentro de las estrategias de clase que han utilizado se encuentran: talleres para fomentar el respeto por las culturas, sensibilizaciones a estudiantes y padres de familia, realización de pictogramas y manillas en chaquira; así como las de: tejido ancestral, siembra de plantas aromáticas, danzas, artes plásticas, entre otras.

Estas estrategias abrieron paso a las diferentes investigaciones y proyectos formulados por las docentes del equipo dinamizador, entre ellos diplomados, maestrías y un doctorado, desde la interculturalidad crítica, memoria histórica e identidad, reconocimiento del otro, derechos humanos y perspectiva de género en familias afrodescendientes.

Otro aspecto descrito por Alvarado (2013) es el estilo pedagógico, que encuentra una relación estrecha con la planeación del aula. Así, el estilo pedagógico se instaura como el modelo que asume el docente y configura toda su práctica pedagógica, allí se encuentran relacionadas las concepciones sobre los conocimientos y la manera de compartirlos con los estudiantes, las formas de aprendizaje, los recursos y estrategias uti-

lizadas, todas consolidadas bajo una ruta metodológica específica (tradicional, constructivista, conductista, efectiva, entre otras). Es así que, “los estilos pedagógicos involucran cuatro dimensiones fundamentales: el saber (concepciones), el saber hacer (práctica), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética)” (p. 107).

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas de las maestras del grupo dinamizador en relación con su estilo pedagógico se articulan con el modelo educativo de la institución educativa, pero no se quedan allí, se interesan además, en que el aprendizaje de los estudiantes deba incluir el contexto como eje del conocimiento –y el contexto es la comunidad misma–. Así, la práctica pedagógica de las maestras es ser una intérprete entre el mundo de la vida de los estudiantes y el conocimiento, habilidades, destrezas, saberes que se pueden desarrollar en la escuela, en consecuencia, la educación cobra valor cuando se incorpora la realidad de los estudiantes. La práctica pedagógica no se limita al trabajo de aula, que las orientadoras integrantes del equipo dinamizador han aportado en las dinámicas interculturales. Se han desarrollado estrategias que involucran trabajo de proyecto de vida desde la población afrocolombiana y comunidades originarias, identidad, apoyo en el ámbito académico y en situaciones particulares de los estudiantes de las diferentes comunidades.

Por último, el autor hace referencia a la evaluación, teniendo en cuenta la importancia que representa este aspecto dentro del proceso pedagógico de los estudiantes, que se configura como un elemento indispensable que enriquece continuamente en la práctica pedagógica. La evaluación como proceso permite no solo la reflexión constante de toda la práctica pedagógica, sino también el punto de partida para la exploración y construcción de nuevos ambientes de aprendizaje, de estrategias innovadoras y para el mejoramiento continuo del quehacer docente.

En el caso de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, se hace necesario una evaluación flexible, en especial para aquellos estudiantes para quienes el español es su segunda lengua. Algunas transformaciones se han empezado a gestar en la institución, puesto que, desde las asignaturas académicas, se han incorporado algunos desempeños académicos relacionados con los saberes ancestrales, lo cual es un gran paso para una transformación curricular necesaria en la que se tenga en cuenta las particularidades de nuestros estudiantes.

Estos aspectos constituyen la práctica pedagógica y hacen parte, sin

lugar a dudas, de elementos importantes de reflexión y análisis continuos. Las docentes generan, construyen y reconstruyen continuamente significados alrededor de estos elementos enriqueciendo sus prácticas. Sin embargo, todas estas requieren de acciones conjuntas y de trabajo colectivo que integre a todos los agentes educativos, direccionados y apoyados por una política pública que respalde la educación propia y un enfoque intercultural en la educación.

### **Interculturalidad**

La interculturalidad de acuerdo con Camacho (2010), “es realmente el mejor ámbito para construir sistemas democráticos de verdadera significación” (p. 9). De esta manera, los docentes han pensado de forma más consciente el trabajo desde las diferentes áreas para incluir aspectos propios de las diversas culturas, para que los estudiantes valoren los saberes propios y su influencia en la sociedad actual.

Desde otra perspectiva, “la interculturalidad aparece cuando las sociedades en contacto descubren y aceptan la existencia de los otros vecinos, extranjeros, invasores, rivales, enemigos, prójimos a fin de cuentas con quienes es inevitable y necesario convivir.” (Carrasco, 2005, p. 65). Esto se refleja en las respuestas de los docentes al expresar que es importante la convivencia intercultural en el aula, sabiendo que existen niños indígenas, afros, mestizos y venezolanos y que todos debemos aprender a convivir juntos, a aceptarnos, aceptar las individualidades y valorar la riqueza cultural de cada uno.

La educación intercultural que “atiende la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes desde los contextos de coexistencia, de convivencia cultural, teniendo como punto de partida la educación propia” (Díaz, 2009, citado por Walsh, 2009, p. 10). La enseñanza y los aprendizajes de temas interculturales posibilitará el fortalecimiento de la educación propia de la comunidad de pueblos indígenas, afrodescendientes y diferentes etnias, además de reconocer sus saberes, su cultura, su identidad y la conciencia de la existencia del otro diferente a nosotros mismos.

Con relación a las experiencias interculturales que desarrollan las maestras, cuando preguntamos sobre su sentir en esta experiencia, expresan que: “El trabajo desde la interculturalidad ha permitido pensar la práctica desde lo humano, valorando la historia de vida y los saberes propios

que traen los estudiantes y sus culturas”. De ahí que, la interculturalidad permite pensar las prácticas pedagógicas desde la humanidad, valorando la historia de vida de los estudiantes y sus necesidades propias, que se respeten y se reconozcan las diversidades étnicas que construyen nuevos conocimientos y constituyen aprendizajes significativos para todos los estudiantes y las comunidades educativas.

Respecto al análisis de la pregunta ¿qué ha cambiado su práctica pedagógica desde la interculturalidad? Una de las maestras expresa: “Desde la interculturalidad y la indagación del concepto, he permitido transformar concepciones previas sobre la adquisición y empoderamiento de la lengua extranjera, enfocado hacia el respeto por las creencias, repertorios culturales y lingüísticos de las lenguas minoritarias”. En consecuencia, se evidencian cambios de paradigmas conceptuales respecto a diversidad lingüística y cultural, y asimismo, se fortalece el respeto al otro.

Sumado a lo anterior, se refleja sensibilización y apropiación del tema, cuando una de las maestras responde: “En mi ser como maestra se ha transformado el pensamiento, las acciones pedagógicas reflejadas en el trabajo de aula junto con el sabedor indígena en actividades interculturales significativas y el sentido de reconocimiento ancestral”. De hecho, en todas las maestras del equipo dinamizador se evidencia concientización frente al tema de la interculturalidad en la institución, el fortalecimiento y reconocimiento por el otro, por la diversidad cultural y los diferentes saberes interculturales proyectados a eliminar cualquier presencia de discriminación, racismo y rechazo cultural en nuestra institución y fuera de ella.

Por último, un aspecto importante para destacar en este proceso, es la presencia del sabedor indígena como apoyo cultural enviado por la Secretaría de Educación del Distrito, a petición de la Comunidad.

## **Comunidad**

El equipo dinamizador de interculturalidad se encuentra conformado por maestras de áreas como: Matemáticas, Humanidades, Sociales; orientadoras y un joven que a los dieciséis años se vio obligado a salir de su territorio, Timbiquí (Cauca), este nombre quizás rememore un grupo de músicos afrodescendientes conocido como: Herencia de Timbiquí, y aunque este joven no es afro, sí pertenece a la comunidad indígena Eperara Siapidara, uno de los ciento dos pueblos indígenas que existen

en nuestro país, su nombre es Elber Ismare Dura, hoy tiene veintiséis años, estudia en la Universidad Pedagógica Nacional la Licenciatura en Educación Comunitaria y desde el 2016 ha acompañado esta experiencia; su labor consiste en promover el reconocimiento étnico de los y las estudiantes indígenas de su comunidad, así como fortalecer sus procesos académicos. Revisando la conversación en el picnic o círculo de la palabra o tomándonos un café resuena la palabra *comunidad* como un concepto que tiene muchas referencias (comunidad educativa, comunidad étnica, comunidad europea, comunidad científica, entre otras).

En nuestro contexto, diríamos que nosotros pertenecemos como educadores a una comunidad educativa que en su definición más simple sería un grupo de personas unidas, cohesionadas por un interés común que es la educación y que está conformada según el Ministerio de Educación Nacional *por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares*. Y es en ese sentido que, la pertenencia a una comunidad educativa a veces se diluye por circunstancias propias de un país volcado a la violencia, ausencias profundas de familias con dinámicas conflictivas que se involucran poco en la educación de sus hijos, siendo la familia un pilar fundamental de esta pretendida comunidad. Esto último, producto de un país inmerso en la guerra y sumergido en un sistema social, económico, político y educativo inequitativo que promueve las competencias individualistas, donde no hay un sentido de comunidad porque ha preponderado la idea de organización social heredadas de los antiguos griegos o los de la ilustración europea, quizás por el riesgo que representa el promover verdaderas comunidades que puedan generar proyectos de autonomía, memoria y resistencia basándose en los principios heredados de nuestros antepasados.

Ante la anterior situación, las maestras del equipo dinamizador han generado un proceso de resistencia y han reconocido en la comunidad étnica unos saberes propios y unas prácticas comunales que permiten el reconocimiento de ese país pluriétnico y multicultural presente en las aulas. La persistencia de las comunidades étnicas tiene dos caras según Mignolo (2007) una visible y una invisible. La cara visible constituida por resistencias, levantamientos, protestas y rebeliones que demuestran que la adaptación al sistema capitalista nunca fue total. Y la cara invisible, conformada por las prácticas comunales que se siguen realizando de manera silenciada, marginal, o mejor dicho marginalizada y ocultada por el discurso hegemónico imperante. Y es esta cara invisible

de las prácticas comunales como las mingas y ubuntu que tanto Elber, como representante de una comunidad originaria, como las docentes y orientadoras del equipo de interculturalidad quieren visibilizar, colocando las bases del pensamiento intercultural crítico, educando para el reconocimiento del otro, que se proyecte a futuro en una organización comunitaria que propenda por una sociedad más justa con un fuerte sentido de pertenencia, que permita la cohesión, cooperación y movilización, ya que encarna tradición, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, mitos, hábitos, rituales, normas, símbolos, códigos, afectividad, es la comunidad y no el individuo el centro y el referente fundamental en conexión con los lazos comunitarios (Mignolo, 2009).

Una de las prácticas comunitarias en algunas comunidades étnicas es la Minga, que significa en el contexto colombiano, específicamente para el pueblo Eperara Siapidara del Cauca: “jomara mimiapata”, es decir, la invitación que hace una comunidad o persona a otras personas a colaborar un día en el desarrollo de diferentes labores, entre las cuales sobresale la siembra, la construcción de casas, entre otras. Y es que, cuando el equipo de interculturalidad se propuso realizar una actividad que se llamara minga, se planteó hacerla por jornadas, esto por cuestiones de organización y logística; Elber resaltó el significado de la Minga como producto de un trabajo común, donde no se admite que algunos no participen, la comunidad es la Minga y la Minga la comunidad. Por consiguiente, la comunidad es ese territorio del lenguaje, ese espacio del discurso que constituye toda la vida social (Mignolo, 2009), una construcción colectiva en donde prima el bien colectivo sobre el beneficio individual.

Por eso el equipo de docentes resalta la importancia de realizar estas prácticas culturales comunales, en donde una comunidad puede encontrarse con un propósito común permitiendo la búsqueda o el reencuentro con las raíces y el pasado, y de esa forma sus miembros llegan a comprenderse y a adquirir una identidad y una filiación a un grupo.

Históricamente la Minga tiene un gran valor por sus aportes a la construcción de desarrollo comunitario y ser fuente de unidad, comunidad y de solución a los problemas sociales, ambientales, políticos y socioculturales que se presentan en los territorios. Es una práctica comunitaria sentipensante que despierta y refuerza vínculos ancestrales con la tierra, con el cosmos y con los otros que soy yo; asimismo, genera



empatía con los participantes y un arraigo a los territorios donde se realiza, esto por medio de todo el compartir que implica el participar de una minga, permitiendo el intercambio espiritual, de saberes y el despertar de muchos de los sentidos y sentimientos del ser humano (Quiñónez, 2017). Y es desde aquí, que el equipo dinamizador le ha apostado a reforzar el sentido de comunidad en la institución educativa superando diferencias de sedes y jornadas.

La Minga ha logrado adaptarse a las condiciones de una sociedad globalizada e individualizada y ha resistido a tal punto que ya se encuentran mingas de control territorial, de pensamiento, de trabajo etc. En distintas regiones del país se vienen promoviendo acciones que buscan recuperar la Minga como una forma de convocar al colectivo, a la comunidad, a las individualidades, a los grupos, presentándose como una alternativa de cambio, de ruptura de modelos impuestos sin resistencias, y de potencial para la defensa de los territorios. Su buen uso puede ser una gran herramienta para dar respuesta efectiva a los problemas y desafíos que aquejan a las comunidades; asimismo, en las instituciones educativas se están planteando las mingas como un referente importante de comunidad en torno al trabajo intercultural.

La Minga es para las comunidades andinas lo que es para los sudafricanos el Ubuntu, que es un concepto africano tradicional basado en la lealtad y la solidaridad, uno de sus principios es: “Yo soy porque nosotros somos, y dado que somos, entonces yo soy”. Desde el proyecto de interculturalidad del colegio estamos promoviendo la Minga y el Ubuntu, como formas ancestralmente utilizadas para resaltar el valor de lo colectivo, con esto queremos promover las prácticas culturales, sociales y políticas, de los pueblos originarios tanto americanos como africanos con el fin de (re)conocer formas de organización donde prime el bienestar común sobre el bienestar individual y recobrar el concepto de comunidad tan diluido por la salvaje competencia en un mundo globalizado.

## **Conclusiones**

El fortalecimiento de las prácticas interculturales en las comunidades educativas logrará cerrar las grietas de la indiferencia, la discriminación y la falta de conocimiento de la diversidad étnica latente en las instituciones educativas; por esta razón se hace evidente la necesidad de prestar atención y apoyo cultural a todos los procesos de intercambio y diálogo de saberes que enriquecerán los ámbitos escolares.

La importancia del reconocimiento de la lengua, saberes, prácticas y cosmovisiones de las diferentes etnias y nacionalidades presentes en las instituciones educativas, es fundamental para fortalecer la identidad, el respeto a la diferencia y el buen vivir que nos permita descubrirnos como nación, valorando lo que somos y cuestionando las verdades colonialistas impuestas, con pensamiento crítico y fomentando de esta manera, seres sentipensantes que promuevan el respeto a los derechos humanos.

Las resistencias propias de los sistemas educativos a cambiar su status quo, continuando con las prácticas de antaño que buscan homogenizar sin reconocer los saberes de los estudiantes, sus historias de vida y sus contextos, nos mantiene lejos de reconocer a los niños, niñas y jóvenes que acuden a los colegios como pluriétnicos y multicoloridos. Seguir esa lógica es ser cómplices de un estado que históricamente ha impuesto un modelo educativo conductista, con premio y castigo, donde se educa obreros funcionales para alimentar un sistema corrupto y castrador, negando las contribuciones políticas y sociales de las comunidades originarias.

## Referencias

- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula. Aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31 (2), 99-113. Recuperado de <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/340/291>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Camacho, S. (2010). *Saberes y conocimientos de las 36 Naciones del Estado Plurinacional*. La Paz: UMSA.
- Carrasco, I. (2005). *Literatura Intercultural Chilena: Proyectos Actuales*. Universidad Austral de Chile. Revista. No. 66. Santiago.
- Carrillo, S. Forgiony J. Rivera, D. Bonilla, N. Montánchez L., y Alarcón, F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista ESPACIOS*, 39 (17). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>.

- Causse, M. (2009). *El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico cultural y lingüístico*. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba, 12-21.
- Díaz Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de educación Laurus*, 2, 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>.
- Fraga, E. (2015). La comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto. *E-l@tina*, 13 (51), 1-15.
- Mignolo, W. (2002). La lengua, la letra, el territorio (o la crisis de los estudios literarios coloniales). *Dispositio*, 11 (28), 137-160.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2009). On the Colonization of Amerindian Languages and Memories: Renaissance Theories of Writing and the Discontinuity of the Classical Tradition. *Comparative Studies in Society and History*, 34 (2), 301-330.
- Quiñonez, A. (2017). *La Minga, una herramienta que une comunidades*, Recuperado de <https://caritascolombiana.org/la-minga-una-herramienta-que-une-comunidades/>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Traducción: Zimmerman, E.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación Intercultural. En *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*. Ponencia llevada a cabo en Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, Bogotá.

## El cuento, estrategia pedagógica para fortalecer la inclusión en la primera infancia

“Lo mejor que tenemos los seres humanos, es que todos absolutamente todos somos diferentes”.

Ilva Rolong Ariza

“Tanto la familia como los educadores somos responsables de ayudar a los niños a construir su propia identidad en el respeto mutuo y en asumir la diversidad como un valor”.

Coni La Grotteria

Ilva Rolong Ariza<sup>1</sup>

### Resumen

La literatura, específicamente el cuento, nos brinda la posibilidad de vivenciar aprendizajes desde una visión de reconocimiento, respeto y valoración de lo diverso con un enfoque diferencial de garantía de los derechos de los niños, familia e institución. Asimismo, este funciona como pretexto para construir significados, potenciando el desarrollo de las dimensiones del ser humano, fortaleciendo habilidades socio-emocionales y competencias comunicativas (hablar, leer, escuchar y escribir), teniendo una mayor comprensión del concepto de inclusión escolar en la comunidad educativa.

Es así, que la experiencia asume la inclusión como oportunidad para articular y trabajar a través de los pilares de la educación inicial: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. La experiencia consta de

---

1 Licenciada en Educación Pre-Escolar y Básica Primaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana, especialista en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia y especialista en Psicopedagogía Especial de la Universidad Manuela Beltrán. Docente de primera infancia del colegio INEM Santiago Pérez IED, jornada mañana del grado jardín.

varias fases: la primera, la sensibilización, se presenta a través de talleres y conversatorios (cuatro al año); la segunda, el diseño y construcción, parte de la maestra y las familias para trabajar las temáticas y elaboración de los cuentos –poniendo toda su creatividad e imaginación–, para que los mismos lleguen al aula en el cofre de los tesoros y así realizar su pronta narración y socialización, haciendo un ejercicio del cuento viajero en cada familia. En otra: el proceso de evaluación, participan familias y/o cuidadores por medio de un grupo focal, para conocer la visión del impacto en los niños y sus familias. Por último, se encuentra, la retroalimentación y/o reflexión, en donde se toman los resultados y se sistematizan en un documento para realizar ajustes en pro de mejoras del proceso por parte del maestro.

## Historia de la experiencia

En 2015 nace esta experiencia pedagógica de la cotidianidad de mi ejercicio docente en el grado pre-jardín, en el Colegio INEM Santiago Pérez IED, con el fin de dar respuesta a varias inquietudes que me permitirían comprender lo que significa la inclusión escolar, una vez se diferencia de la discapacidad, cuando se reconoce y se asume la inclusión, según la Unesco como *concepto*: “Se instala en la perspectiva de una educación basada en la diversidad, el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes” (UNESCO, 2005) y como proceso: se dirige a responder a las necesidades de todos los estudiantes y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Una visión que desde mi rol de maestra me ha permitido vivir la inclusión, al reconocer el valor de la diversidad en el aula, al entender un poco más el mundo de los niños y el de sus familias, así como sus expresiones, motivaciones, aprendizajes, inteligencias, talentos, diferencias, similitudes, ritmos y estilos de aprendizaje.

Esto me movilizó a buscar una estrategia que fortaleciera los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de los niños, atendiendo a sus necesidades y singularidades con el propósito de brindar las mismas oportunidades de participación, de tal manera que pudiésemos aprender juntos de una manera divertida, y con un objetivo común: “ser feliz” y de dar sentido a la vida potenciando entre todos distintas capacidades, habilidades, talentos y destrezas de manera integral, para ser reconocidos como sujetos de derechos por nuestras familias y toda la comunidad

educativa y asumiendo la inclusión como una oportunidad. Asimismo, esto permitiría articular y trabajar con los pilares de la educación inicial: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. Pilares que nos invitan a crear, expresar, aprender a reconocer, comunicar, socializar, explorar y comprender los sucesos de la vida en lo cotidiano (MEN, 2017).

Así comienza una maravillosa aventura de la mano de la literatura infantil del encuentro con las palabras gracias a la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura para comunicar y socializar a través de ella. Dando relevancia a la lectura de cuentos como posibilidad de expresión que abraza, acoge y brinda un abanico de posibilidades desde el lenguaje y expresiones diversas. Cuando se asume como un papel mediador pedagógico que motiva a la creación de lo posible para fortalecer los procesos de inclusión en la primera infancia, convirtiéndose en sí mismo en un plan de acción. Inicé entonces con la elaboración, construcción y adaptación de cuentos con materiales reciclables como cartones, telas multicolores y camisetas, botones y, sobre todo, con total convicción para trabajar la inclusión escolar desde aquellas historias que se van gestando en las vivencias dentro del aula con los niños y sus familias; y de este modo, empezar a reconocernos en el mundo que habitamos como sujetos de derechos para aprender desde nuestro entorno con respeto amor y empatía a partir de los maravillosos cuentos, qué íbamos creando.

Un elemento importante en este camino, es también, la varita mágica; una varita convertida en los hilos y agujas que convocan a las familias y/o cuidadores a tejer en los encuentros y talleres vínculos que le permitirían a estas comprender y valorar la inclusión escolar desde el interior del aula en un ambiente colaborativo y participativo, logrando que cada familia aprendiera a elaborar los cuentos para sus hijos, unos cuentos en los que el enfoque diferencial y la diversidad fuesen los ejes centrales de las creaciones. Luego de este proceso, los cuentos se convertirían en la estrategia del cuento viajero y se intercambiarían cada ocho días entre los niños y sus familias.

Muchas son las estrategias pedagógicas que se han generado y que promueven el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual propende por el reconocimiento a la diversidad y la diferencia con el objeto de potenciar aprendizajes con diferentes estilos, de manera que impacte en las prácticas pedagógicas, haciéndolas flexibles, como una invitación hacia una transformación didáctica en la que todos podamos aprender,

con los tres principios del DUA: usar múltiples formas de presentación, de expresión, acción y de motivación, pero sobre todo en la reflexión constante de nuestra práctica. Todo ello enmarcado dentro de la política pública con la puesta en marcha del decreto 1421 de 2017, a través del cual se reglamenta el servicio educativo (acceso y permanencia) con calidad, eliminando barreras existentes y en su lugar, promoviendo el desarrollo, aprendizaje y participación “real”; a esto apunta el programa de Inclusión Escolar del colegio INEM Santiago Pérez en donde se garantiza la equidad escolar, involucrando a la comunidad educativa en general, quienes en el día a día practican y promueven las buenas prácticas de respeto y valor de la diversidad; por lo que es reconocida la institución tanto a nivel local como distrital abanderando por quince años la atención de estudiantes con discapacidad, con el objetivo de atender sus necesidades y posibilitar herramientas de aprendizaje, fortaleciendo habilidades, capacidades y destrezas.

Es así que, promover culturas inclusivas desde las instituciones, reconocer la labor del docente de aula, su articulación con los docentes de apoyo y de esta manera dar cuenta de un ejercicio de reflexión autónomo, crítico y creativo, hace que esta experiencia pedagógica haya dado pasos por diferentes espacios y escenarios, no solo para dar a conocer los beneficios en los niños y sus familias, sino también en la maestra encargada como guía del proceso cuando ha transformado sus miedos e imaginarios para fortalecerse como persona y profesional de la pedagogía.

De modo que, comprender la educación inclusiva, es más cuestión de actitud y cambio de percepciones para crear una cultura inclusiva que encuentre en la diferencia un valor. A propósito, Echeita y Ainscow (2011), explican cuatro elementos de una educación inclusiva:

- (...) 1. “La inclusión es un proceso” 2. “La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes” 3. “La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras”. 4. “La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización exclusión, o fracaso escolar” (p. 18).

Conviene afirmar que, la inclusión escolar es un camino que se recorre en la escuela y debe trascender para propiciar y promover espacios de diálogo y reflexión para trabajar sobre las actitudes, imaginarios, creencias y mitos; en este caminar, mi propuesta pedagógica ha sido

reconocida por la SED en 2015 como una experiencia que aporta a la educación en la primera infancia, fundamentalmente por el trabajo con familias no solo a través de los talleres, sino en todo el proceso de la experiencia como actores activos dentro de ella.

La experiencia ha participado en el Foro Educativo Local “Escuelas de Tunjuelito, semilleros de paz” en 2017 a través de un afiche. Asimismo, en 2018 en el foro educativo local “Huellas de la Inclusión y la ruralidad en Tunjuelito”; y en la búsqueda de mejorar y consolidar una pedagogía inclusiva con alianzas significativas me presenté a la convocatoria del IDEP, siendo seleccionada para participar en el programa de Pensamiento Crítico para la Investigación y la Innovación Educativa<sup>2</sup>, en el que recibí acompañamiento desde una mirada holística. Al ser una experiencia que gestiona conocimiento y conlleva a un intercambio de saberes a través de un proceso de socialización y reflexión, pude participar en diferentes escenarios académicos, como InnoVAIDEP y otros encuentros en diferentes universidades, en torno a temas abordados por la experiencia, como: escuela e inclusión, trabajo con familias, literatura e inclusión. Estos escenarios fueron no solo la posibilidad de intercambio de saberes con otras experiencias, también fueron de utilidad para retroalimentar la experiencia pedagógica vivida por los profesores en formación en los contextos educativos que han intervenido desde sus prácticas.

Para el desarrollo de esta experiencia, inicialmente se indagó por las propuestas del colegio frente a la construcción social, ciudadana y de calidad educativa, encontrando como resultado el programa de inclusión escolar como una oportunidad de crecimiento personal y profesional; en este proceso se tuvo en cuenta la experiencia de los docentes de apoyo dentro de este programa.

A continuación, se presenta la ruta de acción de esta experiencia:

- Planeación y transformación para la construcción de ambientes y espacios flexibles en el aula a través de talleres y conversatorios en un proceso de sensibilización con las familias.

---

2 Este programa es promovido por el IDEP, en un proceso de apoyo y reflexión sustentado en el dialogo de saberes en el compartir y reconocimiento mutuo. Transformación, dirigida a reorientar cualificar y transformar las experiencias pedagógicas de maestros y sus realidades.



- Presentación de la experiencia a los padres y/o cuidadores para trabajar en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, a través de las actividades rectoras en primera infancia como son: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, y así poder brindar oportunidades a todos, teniendo como soporte el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
- Diseño y construcción de los cuentos por las familias y maestra. (Los materiales utilizados para su elaboración son con material de reciclaje como cartón, cajas, telas, camisetas viejas, recortes, entre otros). Las temáticas abordadas en los cuentos son de enfoque diferencial con libre elección de las familias.
- Los cuentos llegan al aula para su lectura, narración e interacción con los pilares de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio), luego se convierte en un ejercicio de “cuento viajero”, donde los cuentos deben pasar por todas las familias para la socialización y lectura en casa.
- Evaluación, es un seguimiento y valoración constante donde se vinculan a las familias como parte del proceso educativo de sus hijos, asimismo, se realiza a través de la observación, fotografías y videos durante todo el acompañamiento al desarrollo y actividades con los niños, para conocer sus inteligencias, capacidades, habilidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, logros, avances y retos los cuales son compartidos con la familia en informes escritos o verbales. Los informes son descriptivos y cualitativos del proceso formativo de cada niño destacando fortalezas, potencialidades, sus dificultades y retos; también se ofrecen recomendaciones a las familias. Desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), se cuenta con el PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) lo cual es una herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños que requieren el apoyo para el proceso educativo.
- Se realiza una recolección de datos a través de entrevista, encuestas y un grupo focal, registros con videos del trabajo pedagógico en el aula con los niños, fotografías y dibujos para su posterior análisis, reflexión, retroalimentación y sistematización.

Por último, en 2018 esta propuesta pedagógica fue seleccionada para la identificación, sistematización y divulgación de experiencias significativas inclusivas, en formato escrito para ser publicada en cartilla digital en el marco de la educación inclusiva por el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha como aporte a una sociedad más incluyente.

## Justificación

Es de vital importancia un proceso de sistematización, ya que, este le da sentido a la construcción de conocimiento, direccionando nuestro que-hacer pedagógico desde la práctica a partir de diferentes miradas críticas, reflexivas e investigativas, en las cuales este proceso cobra sentido, con el fin de conocer ¿Cuáles son los saberes que ha construido la estrategia pedagógica: el cuento como mediador para fortalecer procesos de inclusión en la primera infancia, en las familias y en la comunidad educativa?

Asimismo, los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y sus familias, su participación como sujetos únicos de derecho y el conocimiento de sus intereses, características e individualidades, han consolidado prácticas para abordar, valorar y reconocer la inclusión escolar como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento mutuo desde la literatura infantil, específicamente la lectura de cuentos, como praxis transformadora en la concientización de la diversidad y la diferencia legitimando el lenguaje, la comunicación la socialización y la escucha.

Brindando con ello, múltiples posibilidades y oportunidades a todos de interactuar en un ejercicio de construcción y empatía que valida el pensamiento crítico desde la creatividad e imaginación, permitiendo nutrir el alma y el espíritu con las diferentes formas de expresiones autónomas y libres que ofrecen oportunidades de participación en un ejercicio de construcción democrática y ciudadana, y creando condiciones de convivencia en toda la comunidad educativa.

## Despliegue del proceso de sistematización

El proceso de sistematización de esta experiencia se da en el marco del programa pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa saberes y sentidos pedagógicos, a través de los siguientes momentos:

- 1. Contextualización de la experiencia:** “El cuento como mediador para fortalecer procesos de inclusión en la primera infancia” Experiencia liderada por la docente Ilva Rosa Rolong Ariza del colegio INEM Santiago Pérez IED, jornada mañana sede A. Se socializa el nombre de la experiencia el autor y la institución a la cual pertenece la experiencia.

- 2. Identificación de los momentos de la sistematización:** el propósito es sistematizar una experiencia pedagógica que aborda la inclusión escolar como una oportunidad de reconocimiento y valoración de la diversidad y la diferencia como riqueza y condición humana, con el fin de potenciar todas las capacidades, habilidades y talentos de los niños y niñas; pues la estrategia pedagógica posibilita a través de la elaboración y lectura de cuentos la vinculación de las familias reconociendo sus contextos y entornos, brindando posibilidades de participación con un liderazgo activo, motivador y real. Asimismo, los niños y niñas como protagonistas y verdaderos héroes del proceso con sus interacciones y diversas expresiones, permiten a través de las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, estar sintonizado en el mundo con sus contextos para encontrar una nueva manera de habitarlo. Y... yo como maestra gestora y guía que exige una constante reflexión de mi práctica, de aprender de la cotidianidad de mi ejercicio docente e ir de la mano de mis niños y niñas, de sus familias, de las docentes de apoyo, la comunidad educativa y en general de todas las entidades que trabajan para garantizar una educación para la inclusión en la primera infancia, y así poder aportar a la transformación de culturas más inclusivas, por una sociedad más empática donde todos juntos logremos un país respetuoso de lo diverso feliz y en paz. Se empieza por definir ¿qué se quiere sistematizar? y ¿por qué se quiere sistematizar?
- 3. Construcción de la pregunta de sistematización:** se recoge lo vivido durante la experiencia a través de una línea del tiempo para identificar hitos y posibles categorías de análisis.
- 4. Identificación de categorías y subcategorías de análisis:** con el acompañamiento de los investigadores se construye una matriz en donde se determina el cuento como categoría principal, acompañado de subcategorías, indicadores e instrumentos.
- 5. Elaboración de instrumento de recolección de información:** a partir de las subcategorías identificadas en la matriz se elabora una entrevista compuesta por siete preguntas abiertas que permiten identificar el impacto que ha generado la experiencia en los niños y sus familias.
- 6. Aplicación del instrumento:** para este paso se considera pertinente invitar a las familias a intercambiar puntos de vista, escuchar sus inquietudes, que se sientan reconocidas, acogidas y valoradas dentro del proceso por lo cual se abren espacios para la evaluación y valoración del proceso pedagógico a través de un picnic literario, con el propósito de retroalimentar la experiencia, dejando conocer

el impacto generado no solo en los padres, sino en los niños y la comunidad educativa en general, con el fin de tomar decisiones conjuntas para mejorar los resultados alcanzados.

7. **Análisis de la información:** una vez recogida la información se utilizó la herramienta digital Voyan Tools para analizar cada subcategoría (saberes en los niños, saber de la maestra y padres de familia).
8. **Elaboración del artículo:** por último, el proceso de sistematización se resume en este documento dando cuenta de los resultados obtenidos.

## Punto de llegada

**Tabla1.** Categoría y subcategorías.

Categorías	Subcategorías
Cuento	Saberes en los niños
	Saberes de maestros
	Padres de familia

La técnica de recolección de información se implementó en un escenario de encuentro en el aula de clase, a través de un picnic literario, en donde se le dio la oportunidad a doce padres de familia de reflexionar y reconocer el proceso que habían vivido sus hijos dentro de la experiencia pedagógica, a partir de un instrumento conformado por siete preguntas abiertas; donde se utilizó como categoría central *el cuento*; este se comprende desde la posibilidad que nos brinda de vivenciar aprendizajes desde una visión de respeto, reconocimiento y valoración de lo diverso con un enfoque diferencial.

### **Subcategorías: saberes en los niños, saber de la maestra y padres de familia.**

#### **Saberes en los niños**

Esta subcategoría está orientada a conocer la percepción que tienen los padres de familia del proceso que llevan sus hijos dentro de la expe-

riencia pedagógica; aquí se indaga por dos procesos: en primer lugar, el proceso de lectura y escritura, ya que

La lectura de diferentes tipos de textos, en diversos formatos promueve el desarrollo del pensamiento abstracto de los niños y las niñas, pues los lleva a pensar en sucesos que están fuera del aquí y del ahora, utilizando predicciones, inferencias y comparaciones (MEN, 2017, p. 79).

La literatura infantil te permite brindar diferentes posibilidades de exploración donde los niños pueden expresarse, comunicarse y dar significado a lo que sienten, piensan e imaginan dando lugar a diferentes tipos de expresiones, ya sean corporales, visuales, táctiles, olfativas, gustativas o escritas, tal y como lo menciona el MEN (2017) “los niños inician la diferenciación del dibujo y la escritura; si bien ambas son formas de representación gráfica, cada una plantea una manera diferente de hacer dicha representación” (p. 88).

En segundo lugar, el proceso de lenguaje, teniendo en cuenta que “el lenguaje amplió las posibilidades de interacción y de conocimiento del mundo, de forma tal que los niños se interesan por preguntarse he indagar sobre el mundo social y físico desde sus propias explicaciones” (MEN, 2014, citado por Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2017, p. 35). Los niños disfrutaban narrar las historias de sus entornos familiares, expresando sus necesidades e intereses y van comprendiendo las diferentes formas de comunicarse y escuchar al otro.

De acuerdo con lo anterior, estos procesos son fundamentales para el desarrollo de los niños en su formación; una narrativa en alta frecuencia con los padres es la evolución que han tenido sus hijos en el aprendizaje frente al proceso de lectura y escritura; expresan la facilidad que tienen para reconocer diferentes letras, imágenes y figuras, de acuerdo con esto, disfrutaban de la lectura a la vez que construyen significados, por ello, brindar la posibilidad de explorar diferentes tipos de texto les ha permitido a los niños disfrutar de la lectura aproximándose a los procesos lectores de una manera significativa y autónoma a través de entornos enriquecidos.

Por otra parte, para los padres de familia es evidente el fortalecimiento de la expresión oral de sus hijos, el aumento de su vocabulario y la

comprensión del lenguaje, lo que les permite tener una mayor intención comunicativa entablando diálogos con sus pares, adultos y familia.

Es necesario potenciar el desarrollo infantil de manera integral, ya que, la manera de organizar curricular y pedagógicamente los procesos, ha sido un reto en la institución; lo que ha llevado a encuentros con maestros, directivos e instituciones a cargo, que constituye un marco de referencia de la importancia de brindar procesos pedagógicos y curriculares intencionados que propendan por proponer y desarrollar aprendizajes significativos. Asimismo, realizar un seguimiento continuo al desarrollo y a los aprendizajes de los niños, junto con sus familias, ya que con ellas se construyen campos de experiencia en la reflexión del saber pedagógico; es ahí en donde los padres y/o cuidadores reconocen y valoran los procesos de aprendizaje de sus hijos, convirtiéndose en coprotagonistas del desarrollo armónico e integral de ellos; es de esta manera que la educación inicial y preescolar camina en el reconocimiento, valoración y respeto a las particularidades, singularidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los niños como ciudadanos y sujetos de derechos con capacidades, habilidades y talentos que potencian a la vez que disfrutan, aprenden, comprenden, resuelven y construyen su mundo, en las experiencias que viven en la cotidianidad y las transformaciones que hacen parte de los procesos que les son comunes y que comparten en algunos momentos del curso de vida con sus pares.

### **Saber de la maestra**

La experiencia pedagógica movilizó el quehacer pedagógico que desde mi rol de maestra me permitió reflexionar y dar respuesta a interrogantes de ¿cómo contribuir a procesos de inclusión?, a su vez que, a pensar en otra manera de, contar que la inclusión forma parte de un proceso en el que se requiere crear contextos de aprendizaje inclusivo, conocer y entender un poco más el mundo de los niños y sus familias, reconocer sus habilidades y fortalezas, conocer las características necesidades, contextos, pautas de crianza y dinámicas de las familias para tejer relaciones armónicas y desarrollar una verdadera cooperación del desarrollo individual del niño, que lleven a la práctica acciones que favorezcan la inclusión en el aula y en la institución.

De igual manera, a conocer la normatividad de la educación inclusiva, ya que esta debe estar presente en las decisiones que permitan dar solución a la comunidad educativa; asimismo, a reconocer y promover enfoques de

la educación inclusiva. También, permitió encontrar la manera de propiciar nuevas comprensiones sobre la inclusión escolar y nuevos abordajes de acción a partir de la generación de oportunidades de participación a través de la literatura infantil, que conlleva a reconocer a los niños como sujetos de derechos en la comunidad educativa, implementando nuevas maneras de aprendizaje desde el proceso individual y colectivo.

### **Padres de familia**

Las familias son muy importantes en el proceso de vida de los niños y, en la primera infancia la familia debe tener una alianza con la maestra y con la institución, no solo de colaboración hacia lo que se hace, sino también a estar vinculada con una participación activa y dar a conocer ¿cuáles son las prácticas de crianza?, ¿cómo es su relación con el niño o niña?, ¿qué esperan que aprendan?, ¿qué miedos tienen? y además ¿qué expectativas poseen?; en esta medida, es que tenemos una comprensión conjunta de lo que significa la primera infancia (maestra, familia, institución). En esta experiencia pedagógica se brindan estos elementos a través de los talleres que se desarrollan en el año lectivo, con el fin de valorar a la familia como entorno inmediato al niño y uno de los más importantes para su desarrollo, pues es aquí en donde se afianza y construye su identidad teniendo en cuenta que:

La construcción de identidad es el proceso que les permite a las niñas y a los niños tomar conciencia sobre la importancia de ser sujetos únicos con rasgos distintivos, como el género, la edad y la pertenencia a un grupo étnico, una familia y una cultura (MEN, 2017, p. 44).

Esta experiencia le ha permitido a los padres tener espacios de encuentro con la familia involucrando a todos sus miembros: hermanos, tíos, abuelos, entre otros, a través de la estrategia de lectura de “el cuento viajero”, este tipo de interacciones propician, tiempo en familia de calidad, valoración del progreso del niño, construcción de vínculos afectivos, además de la oportunidad de comprender su desarrollo y así ser parte del proceso de aprendizaje de sus hijos. Por otra parte, los padres también manifiestan el aumento de su autoestima y el apego como la seguridad que los acompaña en la formación de sus vínculos afectivos, pues los niños son más sensibles frente a las relaciones con los demás y han adquirido mayor autonomía e independencia, manejando mejor sus emociones y autorregulándose en algunas situaciones de conflicto

con sus pares y en el respeto a las normas y reglas de la institución y en casa, así como en la toma de decisiones.

Por lo tanto, los niños y las niñas construyen su autonomía y aprenden a autorregular sus emociones,

en medio del progreso de la autonomía aprenden a autorregular sus emociones por ello el préstamo de juguetes o algún otro objeto lo asumen con mayor tranquilidad, manifiestan su inconformidad verbal o no verbal, sin tener que acudir al mordisco o al golpe, y le es más fácil cooperar (MEN, 2017, p. 44).

## Conclusiones

Comprender la primera infancia significa reconocer el valor que tiene la familia como entorno inmediato al niño y uno de los más importantes para su desarrollo y adquisición de habilidades socio-emocionales, es aquí donde se gestan esas diversas formas de comunicación y socialización, donde los niños construyen su identidad como parte de una familia, las cuales afianzan en la institución a partir de esas interacciones consigo mismo y con los demás; por lo tanto, trabajar de la mano con las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la experiencia pedagógica “El cuento como mediador para fortalecer los procesos de inclusión en la primera infancia” permitió el vínculo de lazos afectivos, favoreciendo el desarrollo de las dimensiones de manera integral, amplió procesos de comunicación de los niños, familia, y comunidad educativa; potenció aprendizajes, nos llevó a reconstruir narraciones e historias propias y ajenas, a traspasar los procesos de la lectura, escritura y oralidad convencionales, a realizar las primeras grafías y dibujos con-sentidos; ya que cuando un niño dibuja, cuenta su misma historia, los niños aman dibujar y expresar sus sentires, pensamientos, sentimientos y emociones, por ello los dibujos constituyeron un puente de entendimiento, reflexión y valoración de lo diverso. En medio de estas dinámicas de trabajo los niños son los grandes y súper poderosos héroes del proceso con sus diversas formas de ser, aprender y enseñar, ya que se reconocen sensibles en el despertar de su intelecto, empáticos en la valoración de lo diverso con interacciones armónicas, felices y en paz. Además, reconocer la labor del docente de aula y su articulación con los docentes de apoyo permitió la permanencia de las familias en el programa de inclusión escolar, optimizando los procesos de inclusión.



La experiencia pedagógica propició momentos y encuentros de reflexión entre pares maestros para construir y fortalecer prácticas pedagógicas incluyentes que valoran y reconocen la riqueza de la diversidad. Asimismo, la literatura infantil permitió tejer puentes de comunicación y exploración desde el pensamiento crítico como pretexto para conocer y transformar el aula a partir de reflexiones propias con las familias y comunidad educativa y a crear mundos posibles para aquellos que son considerados “diferentes”.

Por otro lado, los procesos de fortalecimiento y cualificación permanente en los espacios de formación, con el IDEP facilitaron los aprendizajes y conocimientos adquiridos en la práctica con los colectivos de docentes y las diferentes comunidades académicas en cada acompañamiento, las cuales brindaron oportunidades que exaltaron la labor del docente y en este sentido, las interacciones y el trabajo colaborativo en un bien común.

Hemos logrado alianzas a nivel internacional, entre estas con la maestra de educación inicial Coni La Grotteria, quien trabaja el valor de la diversidad para construir una convivencia basada en el respeto mutuo y la valoración del otro. La maestra trabaja la literatura infantil específicamente la lectura de cuentos, siendo autora de los mismos, entre ellos de: “El color negro mola” y “El color de la piel”; logrando articular su proyecto “Book Tour”, que consiste en que, ella nos envía un cuento y este viaja por diferentes instituciones; en este caso en Colombia lideró la experiencia. Además, a través del uso de la tecnología y de su blog, reflexionamos y conversamos a pesar de la distancia y diferencias de horario entre Valencia, España y Bogotá, Colombia.

Por tanto, tenemos que buscar formas de hacer que la educación inclusiva sea un hecho real y los maestros estamos llamados en nuestras aulas a romper rótulos, cambiar paradigmas y *crear*, crear que se puede sí y solo sí tú crees que tú actitud cambia y es fundamental y necesario ese cambio frente a la comprensión del significado de la inclusión escolar comprendiendo que la inclusión NO es atender a niños, o a un grupo específico, sino brindar múltiples oportunidades para todos y cada uno, motivándolos a participar, a trabajar individual y grupalmente para que esas participaciones cobren sentido en sus vidas desde la primera infancia y para siempre; en la valoración y reconocimiento de la diversidad y la diferencia como derecho humano. Los lineamientos, normativas, enfoques y estrategias están dados, pero resultarán obsoletos si no hay una concordancia de estos en las instituciones. Cabe aclarar

que el enfoque diferencial no es marcar la diferencia de una población, sino que es reconocer que existen esas diferencias y diversidades que nos brindan la posibilidad de construir en las instituciones relaciones basadas en el respeto para una sana convivencia, en el fortalecimiento de habilidades socio-emocionales que permeen a las nuevas generaciones en la formación integral de ciudadanos del siglo XXI.

La sustancia oculta de los cuentos: la literatura debe ser leída y sentida desde la propia vida. El que escribe estrena las palabras y las reinventa cada vez, para imprimirles su huella personal, y el que lee literatura re-crea ese proceso de invención para descifrar y descifrar-se en el lenguaje secreto de otros. Entonces, es posible promover la pedagogía de la literatura que dé cabida a la imaginación de alumnos y maestros y al libre ejercicio de su sensibilidad para impulsarlo a ser re-creador de los textos.

## Referencias

- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Celemín, J., Martínez, D., Vargas, M., y Ángel, C. (2016). *Fundamentos del programa de Educación Inclusiva*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Estrategias pedagógicas para la atención educativa a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, ciclo I*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*.
- Ministerio de Educación Nacional. (noviembre 2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá D.C.

Secretaría de Educación del Distrito. (2016). *Polifonías de la Diversidad. Documento base de orientación para una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá*. Bogotá: SED.

# Sistematización del proyecto de educación media: aportes de la investigación Marsellista, desde los saberes y habilidades en el aula a la proyección de líneas de investigación

Carolina Gómez<sup>1</sup>  
Andrés Herrera<sup>2</sup>  
Adriana Sandoval<sup>3</sup>

## Resumen

Desde sus inicios en 2009, la educación media en el Colegio Marsella asumió el reto de presentar a su comunidad educativa una propuesta innovadora que propendiera por la “*formación humanista y el desarrollo de habilidades investigativas*”, sugiriendo así la experiencia pedagógica de la media integral en investigación formativa como médula del desarrollo de habilidades de pensamiento y proyección a la vida profesional de sus estudiantes. Esta perspectiva, que en la actualidad desemboca en un

- 
- 1 Docente en Lenguaje y Comunicación del servicio educativo público de Bogotá hace diez años. Actualmente vinculada al Colegio Marsella IED. Licenciada en Español y Filología Clásica de la Universidad Nacional y Magister en Comunicación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
  - 2 Profesional con formación en Ciencias Sociales y pedagogía de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en legislación educativa y procedimientos de la Universidad Autónoma de Colombia y Magister en defensa de los derechos humanos y derecho internacional humanitario de la Universidad Santo Tomás. Actualmente vinculada al Colegio Marsella IED.
  - 3 Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, sede Argentina: Magister en Análisis de Problemas Políticos Económicos e Internacionales Contemporáneos de la Universidad Externado de Colombia, y Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente vinculada al Colegio Marsella IED.

proyecto de investigación presentado por los estudiantes de 11° y que es asesorado por los maestros de la institución, logra armonizar diferentes áreas del currículo, además de ser un insumo valioso para localizar los intereses de los jóvenes y los docentes, observar el contexto y orientar las expectativas de la comunidad educativa hacia el conocimiento.

Con esta sistematización pretendemos configurar el universo de saberes y habilidades que se han desarrollado a lo largo de la experiencia, teniendo como protagonistas a los actores del aula: docentes y estudiantes, quienes desde el abordaje de diversas problemáticas del entorno construyen tácitamente una propuesta de líneas de investigación en el Colegio Marsella.

## **Historia de la experiencia**

El Colegio Marsella IED (1967- 2019) se ha caracterizado, por ser líder de procesos educativos que propenden por la calidad de la educación; de esta forma, la innovación y la búsqueda de proyección para los estudiantes Marsellistas nace con proyectos de aula emancipadores desde una escuela de pensamiento político y social, coherencia en ciencias, exploración de la naturaleza en ciencias naturales, la cultura y el universo en su relación con las matemáticas, el valor del agua con el proyecto hídrico, la experiencia química a través de la cocina; hasta pasar por emprendimientos con cada una de ellas; otras de más reciente empeño, como el pensamiento y la estrategia con el ajedrez, las lenguas en los concursos de deletreo, la lectura y la escritura apadrinada, las aulas sin fronteras para conocer el mundo digitalmente y un sin número de procesos y reconocimientos que han demostrado ese sublime pero constante esfuerzo por innovar las prácticas pedagógicas y exaltar los pilares de nuestro Proyecto Educativo Institucional: “Formación Humanista y Desarrollo de Habilidades Investigativas”.

Bajo estas condiciones en las aulas y con la curiosidad constante de los maestros, en 2004, confluyen situaciones que re-orientan el rumbo del Colegio Marsella; en este punto, el asesor Giovanni Marcello Iafrancesco, trabaja de la mano con el cuerpo docente para reconstruir el enfoque institucional hacia un modelo holístico de carácter transformador. Asimismo, la Fundación Alberto Merani (FIPCAM) hace un acompañamiento institucional con una propuesta renovadora en lectoescritura, estos aspectos van moldeando nuevas aspiraciones académicas en una comunidad educativa inquieta por el desarrollo y la calidad.

Dentro de este marco se va posicionando la educación media especializada (EME) del Colegio Marsella en perspectiva interna y regulada con la política pública; se articula inicialmente con la Universidad de la Salle y con el equipo de calidad de la localidad de Kennedy como pares acompañantes para fundamentar los procesos académicos referidos a la gestión curricular, las áreas de profundización o vocacionales, la evaluación, la organización escolar, el rol de los egresados y la comunicación interna y externa. Para el 2012, los docentes que se vinculan al proyecto construyen bases indelebles para trabajar los procesos de investigación dirigida, allí se plantean los primeros trabajos investigativos que tenían como producto final un artículo investigativo y su posterior sustentación.

Con el Convenio 3180, la Fundación Universitaria Monserrate (FUM) brindó acompañamiento y asesoría en la transformación del currículo de la media y se consolidaron tres ejes conceptuales de profundización con directrices curriculares específicas en “comunicación, arte y expresión”, “proyecto de vida” (desarrollo integral humano, ética y formación ciudadana) y un tercero en “investigación holística” (transformación de la realidad natural y social). Estos avances además de impactar la jornada con contenidos de enlace para la universidad, dejaron reformado el currículo por semestres, progresos en la elaboración de syllabus para cuatro semestres desarrollados en 10° y 11° y preparada la institución y nuestros jóvenes para alianzas y créditos homologables en sus carreras profesionales. Promesa que, aunque motivadora, llegó a término medio, pues las universidades alcanzaron a cumplir solo a algunos jóvenes, los requisitos de créditos homologables que luego desaparecieron.

A partir de una nueva serie de transformaciones la EME acoge el rumbo de la jornada extendida y se re-denomina educación media fortalecida (EMF) en 2013; este ejercicio pedagógico en el Colegio Marsella implicó nuevamente hacer una serie de ajustes tanto a nivel pedagógico como administrativo. Uno de los más trascendentales, era asumir a los estudiantes de la media con una asignación académica adicional de diez horas, lo que implicaba una amenaza latente frente a la jornada única, así como a la falta de condiciones, como el almuerzo y la movilidad, para los estudiantes en ese espacio de tiempo. Este cambio trajo consigo tensiones y abandono por parte de algunos maestros gestores de la idea que no vieron garantías frente al trabajo que se había iniciado.

Así las cosas, la media fortalecida arranca con serios retos de contexto, espacios y experiencia por parte de los maestros que iniciarían el nuevo

proceso. En este transcurso se nombra por resolución a un coordinador para la EMF; este acto administrativo garantizaba la importancia del proceso hasta este punto y dinamizaba el enlace entre los docentes de las dos jornadas que, manejando las mismas asignaciones y syllabus, no lograban el espacio de asertividad comunicativa en los procesos, a la vez, se reafirman como componentes disciplinares: gestión social, gestión natural y tutorías; este último, como un espacio con asesores específicos por grupo para el desarrollo del anteproyecto en 10° y proyectos de grado en 11°.

Hacia el 2014, el Colegio Marsella en busca de la diversificación de la educación media investigativa pero sin convertir el avance pedagógico en una mera instrumentalización de la educación para la fuerza laboral, se circunscribe en el macro-proyecto de lectura y escritura para la vida, involucrando y adaptando en sus espacios investigativos de jornada extendida (o contra jornada) las opciones de artística, comunicación, pensamiento matemático e inglés; el objetivo era la construcción de documentos científicos heterogéneos en donde los jóvenes fueran capaces de reflexionar críticamente y transformar sus realidades próximas.

Desafortunadamente, en el proceso de diversificación la EMF cae en un híbrido ambiguo que no lograba conectar la experiencia de investigación formativa con los intereses de los jóvenes Marsellistas y fue convirtiéndose en la suma redundante de asignaturas al currículo general, al punto que los estudiantes del ciclo V tenían que atender múltiples asignaturas y en ocasiones, los contenidos se sobreponían entre la jornada del núcleo básico y la extendida. Este tránsito ineficaz puso en alerta a la comunidad educativa para re-evaluar el objeto de la media fortalecida y reestructurar los componentes curriculares de la propuesta, volviendo al razonamiento del PEI.

De la mano de la Universidad Santo Tomás, para 2016 y la primera parte de 2017, el colegio vuelve a darle prelación a las gestiones líderes desde el inicio del proyecto de la media, es así como se fortalece y realza el valor de gestión social y natural, teniendo como apoyo del proceso integral, los estudios de metodología de la investigación y comunicación, cuyos valores esenciales estarían dados por la transversalización de los proyectos de grado y su apoyo a la consolidación de los mismos.

En 2018, el proyecto recibe el nombre de Desarrollo Integral de la Educación Media (DIEM) y con el acompañamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) en principio, la Santo Tomás y luego con

la Universidad San Buenaventura, se lograron impactar diferentes componentes estratégicos cuyas actividades buscaban armonizar las prácticas pedagógicas con el enfoque de Enseñanza para la Comprensión que re-orientaba el PEI de la institución desde el núcleo básico, el núcleo de profundización, las diferentes gestiones y el componente de investigación.

Producto de la intervención más reciente y que pervive en la actualidad, la IES San Buenaventura presentó un conjunto de informes que exponían un diagnóstico, las estrategias implementadas y recomendaciones para el mejoramiento institucional en el proyecto de educación media integral, razones agregadas para emprender este camino de la sistematización de la mano del IDEP y así, responder de manera crítica y tangible desde la experiencia a las necesidades actuales.

## **Justificación**

El proyecto de media integral en Colegio Marsella responde a las necesidades del proyecto educativo institucional pues propende por el humanismo y la investigación, habilidades que se desenvuelven curricular y conceptualmente en cuatro gestiones (natural, social, artística y comunicación), dichos espacios académicos dinamizan los saberes de los estudiantes con el fin de orientarlos en su proceso de indagación para la solución de problemáticas.

Pretender sistematizar la experiencia de la media con todas sus aristas es una labor titánica, pero quisimos iniciar por preguntarnos ¿Cuáles son los saberes y habilidades de carácter investigativo que la experiencia de la media ha generado en estudiantes y docentes del Colegio Marsella? para entender si en el camino de este proceso hay reflexiones que nos ayuden a mejorar, reestructurar y organizar los múltiples logros académicos que hemos alcanzado.

En los años de implementación que lleva este macro-proyecto se han recopilado numerosos proyectos de grado que en la actualidad también son objeto de observación, con ellos se pretende dar cuenta del estado de la investigación estudiantil en la institución; su propósito, además de configurar las experiencias de investigación estudiantil en torno a las temáticas de su interés es conocerlos en profundidad para estructurar líneas de investigación que sean capaces de generar continuidad y pro-



fundidad en la producción de los proyectos de grado y de focalizar los intereses en torno a enfoques y temáticas específicas que fortalezcan el proyecto de educación media en el Colegio Marsella y nos den muestras del proceso a través del reconocimiento de su trayectoria.

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Para recuperar la experiencia de la media en el Colegio Marsella, docentes, estudiantes y exalumnos hicieron parte activa de una estrategia que recopiló información a través de la interacción entre los sujetos y de ellos con los saberes y habilidades desarrolladas por la investigación formativa.

Así las cosas, primero se realizó un grupo focal con los maestros que habían hecho o son parte activa de los procesos de la media, era innegable el valor de sus voces, pues desde su presencia reconstruiríamos el camino recorrido por la experiencia, privilegiando los saberes y memorias de aquellos que han construido este proceso.

Este grupo focal buscó desde un primer momento los recuerdos, el origen del PEI y los detalles personales relacionados con la investigación. A él acudieron voluntariamente doce docentes. Desarrollado en distintas etapas, el grupo focal de maestros logró reivindicaciones valiosas de personas y aspectos que han dado forma a lo que hoy es un macro-proyecto de investigación; a través de técnicas como el cuaderno preguntón, el mapa de actores, la línea del tiempo y el pliego panorama con aspectos problematizadores de la media, llegando a conjeturas apreciables en la evolución constante de un proceso.

Un segundo espacio estuvo dado por la participación asincrónica de quince exalumnos por redes, WhatsApp o correo, en el que enviaron un video sobre las percepciones, sentimientos y recuerdos que llegaron a sus mentes cuando se les nombraba el proyecto de investigación de la media desarrollado durante su etapa escolar; esto condujo irremediamente a un reconocimiento del valor de la experiencia, las motivaciones de los jóvenes y la estructura de sentido compartido del proceso como cuando ex – alumnos reconocen el impacto y poder del proceso para sus vidas.

Finalmente se dio un tercer espacio para los jóvenes que cursan 10° y 11°, con un grupo total de cuarenta y ocho jóvenes de gestión social,

natural, comunicación y artística, que en la actualidad desarrollan sus proyectos de investigación; en este grupo se contó con la sinceridad y apertura de los estudiantes que por diversas razones develan tensiones y resistencias en el proceso. La técnica utilizada con ellos fue la hoja de estamentos, a lo largo de una conversación dirigida con preguntas abiertas sobre la media, señalando oportunidades de mejoramiento desde los cuatro estamentos correlacionados en la experiencia: docentes, padres, directivas y ellos mismos.

Cabe anotar que el proyecto fue presentado ante la comunidad educativa en un foro educativo institucional, espacio al que fueron invitados padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, administrativos y personal de servicios generales, con quienes realizamos una pequeña encuesta, pero que por cuestiones logísticas no llegó a ser una muestra considerable; sin embargo, el número de participaciones recolectadas fueron incluidas en el análisis de información que presentamos en este artículo.

Además de las voces de los actores inmersos en el proyecto de educación media, realizamos un proceso simultáneo de análisis documental de los proyectos de investigación construidos por los estudiantes desde el 2012. El análisis se llevó a cabo a través de la construcción de una base de datos de la muestra seleccionada en la que se registraron los títulos de los proyectos, las preguntas de investigación, objetivos, enfoques y diseños metodológicos. La sistematización de la información se realizó a través de la identificación de los aspectos comunes y disonantes que permitieron llevar a cabo una caracterización y problematización de los saberes y habilidades puestos en juego en la redacción de los proyectos.

El ensamblaje de los instrumentos de análisis para un grupo heterogéneo integrado por exalumnos, estudiantes activos y docentes líderes de las distintas gestiones investigativas de la institución, tuvo por objeto construir una propuesta colectiva de reorganización, además de constatar si los avances investigativos han respondido a los intereses, necesidades, saberes o habilidades de la comunidad educativa; elementos fundamentales para dar apertura a nuevas miradas en torno a la educación media y sus procesos.

## **Punto de llegada**

### **Reivindicaciones desde la memoria de la educación media en Marsella**

La sistematización de la experiencia nos permitió reconocer las habilidades y los saberes que han sido y están siendo producidos desde los actores principales del proceso, en este caso, los maestros y estudiantes. Observados como sujetos socio-afectivos que a partir de la reconstrucción de una memoria integral y crítica privilegiaron saberes inmersos en la experiencia y nos habilitaron para determinar si realmente el ejercicio de la media, circunscrito en los proyectos de grado, está proyectando a los estudiantes hacia la educación superior, si efectivamente es ese el resultado esperado por esas voces o si por el contrario, el ejercicio era una suma de tensiones y resistencias que no correspondían con la perspectiva inicial del proceso ni al objetivo institucional.

Inicialmente se hicieron dos intervenciones grupales, una como ponentes en el foro educativo institucional del Colegio Marsella y la segunda, en un grupo focal de maestros; a partir de las opiniones de los participantes y entre sus múltiples sentires se encuentra información relevante para entender la materialización de la investigación formativa en Marsella como una de las fuentes más valiosas de identidad en el colegio.

Revelamos una evocación insistente por las piedras angulares de este proceso, algunos nombres emergieron de la memoria de los participantes por su intervención en las bases de la educación media, haciendo memorables a maestros como: Jaime Rodríguez, Rubén Darío León, Sonia Millán, Blancanieves Ospina, Liliana Carrillo, Juvenal Molina, Carlos Gil, Myriam Guevara, entre otros tantos que seguramente, la discusión futura de este corto escrito no nos dejará olvidar.

También se constata, según intervenciones posteriores de estudiantes y exalumnos, el respeto por un sin número de maestros que en la actualidad persisten por el objeto de la media como unidad motivadora hacia la educación superior, memorias de esas prácticas pedagógicas que en el aula reflejan no solo adquisición de un nivel elemental en investigación sino valiosas lecciones de trabajo en equipo, tolerancia, consensos y autodidactismo.

## **Saberes y habilidades en evolución y transformación**

Consideremos ahora la evolución y transformación que ha presentado la media como un proyecto particular en donde los estudiantes fueron la motivación inicial para hacer prácticas pedagógicas innovadoras y el sueño del humanismo fue tomando aristas discursivas; por lo que se consideró que la aspiración a la educación superior podía concretarse con escritos académicos que presentaran una posición crítica frente al mundo y al contexto próximo en el cual estaban inmersos.

Con distintas herramientas como el cuaderno preguntón y el pliego panorama para maestros; la video/encuesta a exalumnos y la hoja de estamentos sobre una conversación dirigida a estudiantes activos, se logran ver convergencias sistemáticas que dan luces para valorar el trabajo hecho y seguir acoplando la experiencia a las incipientes necesidades.

Todos los participantes manifiestan recordar sus proyectos debido a las problemáticas que se presentaron en los grupos y la capacidad de los equipos (incluido el docente) para resolverlos, condensar las diferentes ideas desde las relaciones de poder que se confundían, reunir lo valioso del trabajo en equipo y perseverar en un objeto común de aprendizaje y enseñanza; además, fue reiterativo situar el liderazgo y distribuirlo a partir de los momentos de la investigación. El conocimiento tiene identidad propia en los participantes sobre dos aspectos fundamentales y característicos de la educación media en Marsella: el humanismo y las habilidades investigativas.

De acuerdo con una postura evidente en los maestros, se reconoce cómo a partir de la lectura de sus proyectos asesorados hay una evolución de sus saberes y habilidades investigativas, que se han ido apropiando de los objetivos de la media y han sido partícipes de distintos ejercicios, revisiones y evaluaciones que durante más de ocho años les colocan en una constante reflexión de las prácticas, una observación minuciosa de todo lo que les rodea en el aula, desde las temáticas más elementales hasta las audacias de cada uno de los jóvenes; estimulando con ello un deseo connatural por superar lo técnico, lo repetitivo y lo tradicional del currículo, además de reconocer que incluso en las distintas dificultades se ha encontrado un escalón para reactivar sus propios procesos académicos e investigativos gestionados a partir de las diferentes prácticas con los proyectos de investigación.

Antes de examinar los resultados de los instrumentos aplicados a los estudiantes activos, es decisivo exponer las afinidades de los exalumnos con la experiencia a partir de una mirada sosegada y tranquila, estos jóvenes defienden y promueven con mayor ímpetu que otros estamentos la importancia de una educación que profundice en investigación, que refuerce en el transcurso escolar el trabajo en equipo y la colaboración, el valor agregado de poder elegir entre opciones-gestiones para ir perfilando sus intereses profesionales; muchos de ellos coinciden en poner de manifiesto y con orgullo la institución de donde ahora son egresados; por último y no menos importante resaltan la eficacia de las habilidades comunicativas y de liderazgo aun por encima de las investigativas.

Ahora bien, las intervenciones de los jóvenes estudiantes que en la actualidad hacen parte de los grados 10° y 11°, resaltan el valor por la investigación desde la metodología y el énfasis escogido como gestión; les agrada pensar en resolver una situación y tener la oportunidad de intervenirla con otros sujetos de la comunidad educativa; no se conforman con las opciones dadas, incluso se plantean profundizaciones/gestiones en matemáticas (pensando en ingenierías) e idiomas (pensando a futuro en carreras en el exterior); entienden que el contexto familiar y educativo donde se desenvuelve la gran mayoría los exhorta todo el tiempo a proyectar estudios superiores en cualquiera de sus niveles y que para un desarrollo efectivo de esta exigencia, las bases en investigación no solo se hacen necesarias sino competitivas.

### **Tensiones y resistencias**

Un proceso de sistematización basado en un paradigma crítico social, de enfoque cualitativo ha de poner de manifiesto las líneas de fuga que pueden ser trampolines para el mejoramiento substancial de la experiencia de la educación media en investigación.

Por su parte, los maestros requieren de diferentes condiciones de orden administrativo y logístico para iniciar procesos de investigación; con una debida y justa descarga laboral de las horas del núcleo básico, podrían proyectarse incluso semilleros de investigación en donde los jóvenes y sus líderes pedagógicos sigan aprendiendo de la indagación y profundicen en sus líneas de mayor empatía, que la escritura realizada pueda tener espacios de divulgación científica en comunidades ampliadas.

Un aspecto crucial del acompañamiento de las IES es su mirada ecuánime desde afuera del proceso, haciendo aportes valiosos y construcciones conjuntas que han desembocado en reflexiones institucionales; sin embargo, atendiendo a las políticas públicas y convenios, es el colegio el que ha venido adaptándose a diversos requerimientos y necesidades. Muchas veces estas relaciones de orden interinstitucional generan desgaste porque terminan conjugándose con el abanico incansable de actividades propias del plan escolar.

En relación con lo anterior se ubica una incertidumbre con respecto a los beneficios de las IES para los estudiantes, por ejemplo en los últimos años el colegio ha contado con algunos créditos homologables, planes de inmersión en distintas carreras, becas del 100%, entre otras ventajas; pese a ello, ninguno de los beneficios ha sido constante ni permanece en el tiempo, debido a los cambios administrativos, de las políticas públicas y de los gobiernos.

De otro lado, los estudiantes y algunos padres de familia hacen observaciones importantes sobre las coincidencias que deben existir entre el núcleo común y el de profundización con respecto a la investigación y la metodología. Implementar estrategias lúdicas para infantes en investigación es un reto que debemos seguir moldeando, ya iniciamos incluyendo al núcleo común en bachillerato la asignatura de investigación, pero debemos insistir en métodos atractivos que nos conecten con la exploración de los primeros años sin perder de vista el enfoque científico de los últimos.

Otro hallazgo importante es la falta de promoción y divulgación de la media por parte de la comunidad educativa que no tiene relación directa con su currículo; es necesario entonces socializar con los ciclos iniciales y básicos de la institución los objetivos, las gestiones, la literatura propia, los proyectos, los convenios, los beneficios y las opciones de un proceso institucional. Como respuesta inicial, la sistematización de la experiencia nos llevó a vincular dicha información en la página web del colegio y a la actualización y reorganización del repositorio de proyectos de grado para que sea accesible a la comunidad.

### **Un recorrido materializado**

La sistematización de los saberes puestos en juego en los proyectos de investigación elaborados por los estudiantes como requisito de

grado, nos brinda una mirada global del proceso de consolidación del proyecto de educación media en el Colegio Marsella. Tales documentos evidencian el producto del trabajo colectivo en el desarrollo de habilidades investigativas y comunicativas, aplicadas en el análisis de problemáticas relevantes que se inscriben en los campos disciplinares de profundización de la media. Aspectos como los intereses temáticos, el planteamiento del problema y la pregunta de investigación o los abordajes metodológicos, dan cuenta de un diálogo intersubjetivo enmarcado en el contexto escolar, en el que se tejen saberes, habilidades, expectativas y lecturas de la realidad, desde distintos enfoques.

Por un lado, los intereses temáticos han sido diversos y evidencian el afán de comprender múltiples problemáticas que preocupan a los jóvenes de hoy, abordadas desde contextos de la escuela, el barrio, la localidad, el distrito y el país. Además, se evidencia el diálogo y la intermediación que los jóvenes llevan a cabo con sus maestros, quienes marcan improntas específicas que se pueden rastrear en los proyectos de investigación, asociadas a múltiples expectativas e intereses personales, profesionales e institucionales. Tales improntas han tenido cambios y continuidades a través del tiempo debido a las dinámicas y acuerdos sobre los ejes orientadores de la investigación Marsellista (de estructura, forma y enfoque).

Por una parte, en la *gestión natural*, un número significativo de proyectos se ha enfocado en el análisis de problemáticas asociadas al cuidado de lo personal y la ética del cuidado; en el marco de estos, prevalecen proyectos que abordan temas como la salud sexual y reproductiva, nutrición, higiene, prevención de enfermedades, entre otros. Asimismo, se observa un interés importante por analizar problemáticas medio ambientales de contaminación, cuidado y conservación del aire, el agua o los suelos. A su vez, varios de los proyectos se han centrado en temas de biotecnología e innovación tecnológica, enfocándose en el uso de materiales, reciclaje, fuentes de energía o automatización; algunos de éstos enfocados en propuestas de emprendimiento. Otro grupo de proyectos han abordado problemáticas vinculadas con bioprocesos, biodiversidad y la huerta escolar.

Por otro lado, el mayor número de proyectos de investigación desarrollados en el ámbito de la *gestión social*, analizan problemáticas vinculadas a la inclusión, el género y los derechos humanos; en este sentido, temas como la diversidad sexual, la identidad, la equidad, la violencia o los estereotipos de género han tenido un amplio desarrollo

durante toda la trayectoria del proyecto de la media. Además, son recurrentes las investigaciones sobre educación, pedagogía y sociedad; múltiples proyectos se han enfocado en estrategias didácticas de formación política y ciudadana, de pensamiento crítico, de uso de la literatura, la televisión, la música o el cine en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Del mismo modo, varios proyectos han estudiado temas vinculados con la escuela y la convivencia escolar, enfocados en la resolución consensuada de conflictos, acoso escolar y formación de valores. De otra parte, un grupo amplio de proyectos han analizado problemáticas económicas y sociales contemporáneas, relacionadas con el conflicto social y armado, así como el papel de los actores inmersos en el mismo, la guerra y los procesos de paz, el desplazamiento, el desempleo, la corrupción, el papel de los movimientos sociales, entre otros. Finalmente, un número menor de proyectos se han interesado en abordar temáticas relacionadas con la sociedad, la ideología y la religión.

Por su parte, la *gestión de comunicación* tiene un espectro más acotado de temas vinculados con las tecnologías de la información y los medios de comunicación, como la radio, la prensa, la televisión, o la internet (uso y abuso, de redes sociales, plataformas de difusión de contenidos, etc.), tanto en sus implicaciones sociales, como en su aplicación en el contexto escolar. Asimismo, varios de los proyectos abordan la expresión artística en relación con la comunicación; son ejemplos de esto, algunos trabajos centrados en el graffiti, el dibujo, la literatura y el teatro como medios de expresión comunicativa. De igual manera, un número menor de proyectos se ha centrado, por un lado, en el análisis de temas que vinculan la comunicación, la cultura y la sociedad y por otro, los vínculos dados entre comunicación y educación.

En el marco de la *gestión artística* se han desarrollado proyectos de investigación que abordan el arte como forma de expresión, orientados al análisis de la música, la danza, la fotografía o el dibujo. Justamente, un número amplio de investigaciones se han centrado en el uso del arte en procesos de enseñanza y aprendizaje como intermediación en el desarrollo de habilidades (motrices o de interpretación artística), de formación de valores y de aprendizaje de contenidos en diferentes asignaturas.

En términos generales, en las diferentes gestiones se observan temáticas reiterativas a través de los años sin una diversificación en las maneras de abordarlas, por lo que han resultado proyectos que se repiten en el tiempo y que no han logrado retomar y capitalizar los avances que han



hecho otros estudiantes en el pasado. Otra razón por la cual ocurren tales reiteraciones, es que los jóvenes siguen identificando hábitos de vagancia en temas que aún son problemáticos y necesarios. Por esta razón, es necesario aunar los esfuerzos y asumir puntos de partida que capitalicen la profundización en tales temas con la creación de grupos y líneas de investigación.

Por otra parte, la revisión documental nos permitió observar que la orientación de las investigaciones ha variado paulatinamente con el paso de los años, de ser investigaciones más monográficas, hacia investigaciones aplicadas y con un fuerte énfasis pedagógico y didáctico. En otras palabras, varios proyectos de los primeros años eran documentos de análisis de problemáticas macro (como el desempleo, el desplazamiento, energías libres, el genocidio alemán, entre otros), cuyo despliegue metodológico consistía en la revisión bibliográfica y la argumentación sobre una hipótesis específica. Ahora, los proyectos tienen un énfasis muy fuerte hacia la difusión pedagógica y didáctica, convertidos en proyectos aplicados a diferentes sectores de la población estudiantil; esto se pone en evidencia en los verbos de los objetivos generales de los proyectos; por ejemplo, diferentes objetivos generales usan verbos como “generar” en los estudiantes, “sugerir” una ruta, “diseñar” guías, “promover” estrategias, entre otros. Asimismo, en los primeros años se observa una mayor cantidad de proyectos que realizaron investigaciones en contextos diferentes al colegio. Pese a esto, en el presente la mayoría de proyectos ocurren al interior de la institución educativa. Es importante abrir la discusión sobre la restricción del campo y la perspectiva investigativa de los proyectos dados estos cambios.

En suma, respecto a los enfoques e instrumentos de investigación es posible afirmar que prácticamente la totalidad de las investigaciones asumen un enfoque cualitativo, de los cuales, una parte muy representativa son de tipo investigación-acción, descriptiva, comparativa o interpretativa. A la vez, las técnicas de investigación que están presentes en la mayoría de los proyectos son las encuestas, las entrevistas y la observación. Así, se considera muy importante ampliar los referentes metodológicos, con el fin de generar propuestas alternativas, que apliquen otros tipos de enfoques y técnicas posibles.

Otro aspecto que podría enriquecer los proyectos de investigación, es la posibilidad de abrirlos a una mirada interdisciplinaria, que permita crear grupos de estudiantes de diferentes énfasis, quienes tendrían

la posibilidad de concertar a través del diálogo, la aplicación de los aprendizajes que adquieren en cada gestión, puesto que existen temáticas susceptibles de ser leídas a la luz de varias disciplinas.

### **Proyectando posibles líneas de investigación en el Colegio Marsella**

El grupo de sistematización ve a través del análisis hasta acá expuesto, una necesidad reestructuradora frente a las Gestiones que lideran los énfasis y las investigaciones que de ellas se derivan; es así que mediante el análisis documental de los proyectos se pudo evidenciar que para los docentes del Colegio Marsella las líneas de investigación funcionan como un eje temático que puede orientar disciplinaria y conceptualmente el proceso de análisis y estudio de diferentes fenómenos, lo cual garantiza una construcción, pero requiere de una organización y planificación tanto perspectiva como prospectiva del conocimiento. Por ende, se hace inaplazable estructurar las líneas de investigación basadas en el interés de los maestros por desplegar en profundidad las bondades científicas de sus áreas temáticas.

Podemos decir que una línea de investigación es el resultado de la unión de muchos puntos que son el conjunto de conocimientos, inquietudes, productos y proyectos alrededor de un tema, contruidos de manera sistemática. Adicionalmente, concibe tanto el trabajo interdisciplinario el intradisciplinario (Bolívar, A., López, J., y Murillo, F., 2013). Las líneas de investigación entonces construirían la propuesta metodológica y organizacional que orienta el trabajo investigativo y la condición metodológica que permite visualizar la actividad científica con criterios de continuidad en perspectivas transdisciplinarias.

Ahora bien, el Colegio Marsella en concordancia con su PEI desarrolla procesos de aprendizaje a través de proyectos de investigación, los cuales presentan un ordenamiento disciplinar dirigido especialmente a cuatro saberes específicos como lo son: las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, el Lenguaje y las Expresiones Artísticas; todo esto bajo una lógica que lo ha nutrido significativamente de experiencias, prácticas y saberes centrales, resultado de dar cuenta de la realización de trabajos investigativos, productivos y analíticos. Sin embargo y gracias al diagnóstico realizado, hay que decir que este proceso, si bien ha sido fructífero, empieza a mostrarse incompleto bajo la posibilidad de cruces y repetición de temas en unos casos, y en otros, la creación de nuevos

campos de acción o tendencias cada vez más evidentes para los sujetos y tiempos contemporáneos, los cuales dan cuenta de su presente, su futuro y sus posibilidades.

Por todo lo dicho, se propone el desarrollo de líneas de investigación que den cuenta de estos sentidos, originando una oportunidad para su conceptualización, su análisis, su sistematización y sus transformaciones deseables, posibles y probables. Una vez definida una conceptualización de línea de investigación, se avanza a establecer mediante un proceso de diagnóstico analítico, la constitución de una gama de líneas posibles de investigación según las diferentes gestiones, así:

<b>Gestión Natural</b>	<b>Gestión Social</b>
Biotecnología e innovación tecnológica. Emprendimiento. Problemáticas ambientales. Cuidado personal y ética del cuidado. Bioprocesos. Conservación y biodiversidad. Huerta escolar como herramienta de aprendizaje a las Ciencias Naturales.	Desarrollo del Pensamiento crítico. Formación política y convivencia. Pedagogía y educación. Problemáticas económicas y sociales contemporáneas. Sociedad, ideología y religión. Escuela y convivencia escolar. Inclusión, género y derechos humanos.
<b>Gestión de Comunicación</b>	<b>Gestión Artística</b>
Tecnologías de la información y medios de comunicación. Expresión artística y comunicación. Comunicación cultura y sociedad. Comunicación y educación.	Cultura musical y artística. Artes visuales, educación y proyección social. Creación artística hacia la reflexión social y crítica. Producción, gestión y difusión de las artes.

Todas estas líneas se presentan como una propuesta de ordenamiento no solo conceptual, sino fundamentalmente metodológico para la construcción efectiva de vínculos investigadores, es decir que den la posibilidad de estructurar sujetos, conceptos y actividades tanto en tiempo como en formas innovadoras y profundas para el Colegio Marsella.

## Conclusiones

Un proceso formativo de más de un quinquenio de práctica haciendo ajustes, revisiones, configuraciones y apuestas pedagógicas por la mejoría académica y humana de su comunidad educativa, sin duda alguna, se ha convertido en acervo de saberes y habilidades que además

de irse transformando, han logrado identidad institucional y sentido del proyecto educativo.

Los maestros perciben avances en sus dinámicas investigativas, mejoras substanciales en los trabajos asesorados, evolución del método científico y correlación con sus dinámicas propias de aprendizaje; además de encontrar en el pensamiento crítico y la argumentación de los estudiantes una excusa cercana para el análisis de la realidad y del entorno. Los estudiantes y exalumnos, por su parte, develan una aprehensión del fenómeno discursivo y un contacto inicial con los métodos de investigación que inevitablemente se afrontarán en la educación superior y en la vida profesional; encuentran además en la media una oportunidad desde las Gestiones para orientar sus expectativas o definitivamente desvincularlas de su proyecto de vida. Neurálgico también es encontrar que los avances investigativos han servido como excusa para potencializar sus habilidades comunicativas y sus relaciones interpersonales, no solo con sus compañeros de equipo, sino con las familias, pues terminan involucrándose todos en la construcción del proyecto de grado.

Por otra parte, es importante señalar que para hacer de la educación media un proceso educativo en evolución, es necesario.

- Realizar de manera pública y sentida los reconocimientos y reivindicaciones por la labor realizada al equipo de maestros forjadores y activos de la media en el Colegio Marsella.
- Promover la experiencia de la media en investigación en distintas plataformas e instrumentos comunicativos permitirá a futuro el reconocimiento de sus objetivos en la comunidad educativa.
- Resolver de manera ecuánime y prospectiva las distintas tensiones y resistencias observadas por los participantes de la experiencia; al respecto, habrá que buscar el punto de equilibrio entre las necesidades y la política pública que nos condiciona.
- Continuar con el análisis de los resultados de la sistematización que permitieron, entre otros, identificar una transición en las temáticas y la orientación de los proyectos pasando de proyectos de tipo monográfico hacia proyectos pedagógicos y didácticos aplicados; este es un asunto susceptible de problematizar, pues podría limitar las posibilidades que tendría la investigación.
- Generar reflexiones y discusiones que permitan abrir la investigación a otros contextos y poblaciones.

- Ampliar los referentes metodológicos de investigación, tanto de maestros como de estudiantes, con el fin de explorar opciones alternativas de investigaciones, que podrían ser cuantitativas o cualitativas y abordar perspectivas muy diversas en cualquiera de estos enfoques, con la aplicación de técnicas e instrumentos diversos.
- Considerar una mirada interdisciplinaria, que aplique saberes y perspectivas de las diferentes gestiones y líneas de investigación, lo que brindaría posibilidades de apertura al proyecto de la media.
- Capitalizar la producción de saberes resultantes de los proyectos de investigación de los estudiantes, en proyectos posteriores, que retomem nuevas etapas de las investigaciones o construyan lecturas desde otras miradas para poder ampliar el tejido de la gran red de saber.

## Referencias

- Almendras, V. (2012). Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. *Revista Educación y Pedagogía*, 24 (62), enero-abril.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las Instituciones Educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

# Imaginario culturales construidos a través de la experiencia de inclusión en la comunidad educativa del Colegio Sotavento

Mónica Alexandra Pinzón Sánchez<sup>1</sup>

Andrea del Pilar Chisacá Bernal<sup>2</sup>

Ángela Valencia Leal<sup>3</sup>

Diana Carolina Moreno Díaz<sup>4</sup>

## Resumen

Profesionales de las áreas de orientación y educación especial de la institución educativa Sotavento desde hace algunos años se han interesado por el desarrollo de actividades que permitan fortalecer la inclusión educativa desde una mirada integral dirigida a toda la comunidad institucional. La experiencia vista desde el enfoque diferencial, ha buscado transformar imaginarios, fortalecer capacidades para la integración y reconocer la diversidad desde la mirada de la convivencia escolar. En este punto, el proyecto se centra en un segundo momento de sistematización, buscando detenerse a evaluar desde una perspectiva crítica el impacto tanto en el equipo investigador, como en la institución educativa, para reconocer los logros y fracasos que le permitan re-definirse y transformarse.

- 
- 1 Educadora Especial y Magíster en Neuropsicología. Docente del Colegio Sotavento IED.
  - 2 Educadora Especial y Especialista en Neuropsicología Escolar. Docente del Colegio Sotavento IED.
  - 3 Licenciada en Pedagogía Reeducativa y aspirante a Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social.
  - 4 Psicóloga. Docente del Colegio Sotavento IED.

## El camino recorrido

La institución educativa Sotavento desde sus inicios se ha caracterizado por acoger a la comunidad que la rodea, desde el reconocimiento de sus necesidades e intereses con una mirada de servicio y de búsqueda por la excelencia en la formación académica y disciplinar. Desde esta línea, sus docentes y directivas empiezan a observar la presencia de estudiantes con dificultades académicas asociadas a probables diagnósticos de tipo cognitivo ante los cuales requieren documentarse y apropiar herramientas para su adecuado abordaje.

Por lo anterior, en 2011 con la llegada de la profesional en educación especial Mónica Pinzón, se inicia un proceso de reconocimiento de estudiantes con discapacidad a partir de un ejercicio de valoración pedagógica centrada en separar la discapacidad de los problemas de aprendizaje, pues docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, observaban las dificultades académicas como parte de algún diagnóstico asociado a la discapacidad. Esto evidencia la necesidad de iniciar un proceso de capacitación y sensibilización apoyada por el Hospital Vista Hermosa, la Universidad Pedagógica Nacional y la ONG HUMANU.

Hacia el 2013, momento en el cual el equipo contaba también con dos profesionales en orientación, se decide profundizar el tema de inclusión desde las líneas propuestas por el enfoque diferencial de acuerdo con las políticas distritales de la Bogotá Humana. Para esto, las áreas de orientación y educación especial se involucran en la aplicación de una encuesta social y en el desarrollo de encuentros con estudiantes y familias para identificar el tipo poblaciones y necesidades que se presentan en la institución educativa, ya que se evidencia que las atenciones de las áreas mencionadas se centran en los estudiantes remitidos por problemas de convivencia o por dificultades académicas, pero sin lograr la identificación de riesgos o de causas a las dificultades y así permitir el diseño de estrategias de prevención o de atención oportunas.

Estos ejercicios llevan a identificar discursos fundamentados en percepciones e imaginarios que conducían al reconocimiento de un comportamiento determinado o de un diagnóstico específico, como una limitante educativa que debía ser atendida únicamente desde la atención profesional especializada. Se enumeran algunos ejemplos como: referirse a los estudiantes con dificultades educativas como

estudiantes limítrofes o con discapacidad cognitiva, y por consiguiente se buscaba una formación fuera del aula regular; creer que los niños, niñas o adolescentes con problemas disciplinares debían tener un tratamiento psicológico o psiquiátrico al juzgar sus comportamientos como anormales; manejo de lenguaje con distinciones de género reforzados por el machismo o la homofobia; comentarios de lástima o respuestas asistencialistas a tópicos como la pobreza, el abuso, las minorías, la discapacidad, entre otras. Estas situaciones se convertían (sin quererlo) en eventos de señalamiento y de exclusión.

Esto era complementado por un procedimiento de intervención o de sanción que desconocía la dificultad, la diferencia, la diversidad o el conflicto, como una posibilidad de aprendizaje y transformación; reforzando acciones que favorecían la discriminación al etiquetarse como miembro de un grupo específico: los estudiantes de inclusión (en referencia a la discapacidad), los estudiantes de orientación (en situación de riesgo), los estudiantes “problemáticos” (con faltas de convivencia) y otras subjetividades que limitaban la propuesta educativa institucional.

Posterior a la identificación de este problema, el equipo se involucró en espacios de capacitación formal y no formal con entidades especializadas en las diferentes líneas del enfoque. Como resultado de estos procesos de formación (en los que se involucró además a otros miembros de la comunidad educativa) se logra plantear un proyecto de inclusión desde el Plan Operativo Institucional en los años 2014 y 2015, momento en el cual se amplía el equipo con otra docente de apoyo, centrándose en acciones como la transformación del Manual de Convivencia; el posicionamiento del Comité de Convivencia Institucional (el cual hasta la fecha funcionaba como instancia sancionatoria); el desarrollo de actividades pedagógicas de sensibilización y reflexión para la inclusión, centrándose en: discapacidad, género y víctimas del conflicto armado, a esto se une la implementación de estrategias restaurativas para la resolución de conflictos de convivencia escolar para secundaria y media, como complemento a un proyecto para primaria, liderado por una docente de jornada.

Desde un marco general de la experiencia, se proponen tres fases que favorecen la organización, el desarrollo y la evaluación:



- 1. Sensibilización:** (2012-2014) desarrollo de espacios de participación para la reformulación de las políticas institucionales de convivencia escolar.
- 2. Transformación:** (2015-2016) ejecución de espacios pedagógicos apoyados por instituciones especializadas con participación abierta de diferentes miembros de la comunidad educativa y fortalecimiento de las políticas institucionales. Entre las acciones se encuentran: transformación del Manual de Convivencia; encuentros pedagógicos y lúdicos para docentes; encuentros de formación a padres, madres y acudientes; talleres formativos para estudiantes; aporte en la implementación de la Cátedra de Paz; y primera sistematización, con apoyo del convenio IDEP-Universidad Distrital F.J.C.  
De igual forma se consolidan las líneas de abordaje, definiendo líderes para direccionar las actividades anuales: 1. Sexualidad, género y diversidad (Diana Carolina Moreno). 2. Discapacidad (Mónica Pinzón y Andrea Chisacá). 3. Convivencia, memoria y multiculturalidad (Ángela Valencia).
- 3. Fortalecimiento:** (2017 hasta la actualidad) posicionamiento y fortalecimiento del proyecto y formalización de la experiencia como insumo académico.

La experiencia ha permitido reflexionar la inclusión educativa como un aspecto social y desde una propuesta de convivencia, buscando que se desdibuje este tema como un requerimiento legal de cobertura o de establecimiento de estrategias en el currículo; de igual manera, se desea naturalizar las diferencias dentro de la escuela, de modo que cada sujeto movilice los recursos que le permitan relacionarse con el entorno desde sus habilidades y recursos, así como desde sus limitaciones y dificultades.

Aunque internamente la experiencia hace parte de la normalidad académica y no se identifica como una innovación o un logro educativo, la observación externa ha posibilitado que la institución educativa se identifique como un entorno que favorece la inclusión desde las acciones humanas cotidianas que han llevado a aceptar al otro, acogerlo y movilizarse para el alcance de logros y metas que potencie un proyecto de vida personal y social.

## Justificación

El proyecto “Mi Diferencia: el primer paso a la inclusión” se construye para favorecer las estrategias pedagógicas de atención a la población diversa y ha buscado realizarlo desde la construcción grupal de reflexiones, alternativas y compromisos, el liderazgo y el desarrollo de herramientas para la integración y la transformación de los entornos escolares, encontrando además la posibilidad de formación de ciudadanos activos en un espacio común de conflicto y diversidad.

Sin embargo, desde los cimientos de la experiencia ha sido un reto la implementación y el reconocimiento de avances, al toparse con imaginarios vinculados al concepto limitado de la inclusión; siendo una de las motivaciones del equipo de docentes investigadoras, lograr la apertura a nuevas formas de ver y definir el tema de la educación inclusiva.

Es claro que la integración paulatina de estas actividades en los últimos años ha logrado fortalecer la reflexión y el pensamiento crítico de la realidad institucional, involucrando a la comunidad en acciones concretas para la transformación del entorno, y favorecer la tolerancia a la diferencia.

Además, este recorrido se ha podido ver como un ejercicio de aprendizaje para el equipo y no se puede desconocer que se ha logrado también el apoyo de organizaciones gubernamentales y ONG, el acceso a incentivos por parte de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), para la sistematización y divulgación; siendo, asimismo, insumo para ponencia en eventos educativos distritales, nacionales e internacionales.

Pero la preocupación personal del equipo se encuentra en la observación de experiencias e innovaciones educativas que se vuelven repetitivas, olvidando su origen y su interés inicial; razón por la cual se decide presentarse al ejercicio de sistematización propuesto por el IDEP en 2019, como una posibilidad de evaluar el impacto real de la propuesta y cuestionar si esos cambios planteados realmente se presentan y aún más, si logran interiorizarse y expandirse.

En este momento de pensar y debatir, se dejan de lado procedimientos establecidos, legalidades aplicadas, actividades ejecutadas o documen-

tos determinados, decidiendo centrarse en el interrogante ¿cuáles han sido los imaginarios culturales construidos a través de la experiencia respecto a la inclusión en la comunidad educativa del Colegio Sotavento? para abordar el eje fundamental que permita instaurar los procesos de inclusión a partir del enfoque diferencial como un asunto de compromiso y responsabilidad social para el respeto y la dignidad de todos.

Al observar los procesos adelantados a lo largo de estos años, reconocemos la importancia de generar reflexiones a partir de un ejercicio de memoria histórica que nos permita observar lo que se ha hecho, dialogarlo y criticarlo desde enfoque sentipensante (razón y emoción), desde el ejercicio de sistematizar los alcances de la propuesta y a su vez aportar nuevas miradas y conocimientos alrededor de la inclusión educativa.

## **Proceso de sistematización**

Desde lo procedimental se puede decir que la rigurosidad en el manejo de la información desarrollada desde hace varios años, facilitó los procesos de recopilación y organización de la investigación, permitiendo que el grupo de profesionales tuviera el tiempo para dialogar de manera crítica lo sucedido en estos años.

La búsqueda de recursos para la propuesta pedagógica desde las iniciativas INCITAR y PIECC, condujo al equipo en los años 2014 y 2015 a establecer un documento de presentación y sustentación del proyecto, lo que permite un primer boceto de sistematización de la experiencia.

En 2016 en el marco del diplomado Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no-violencia del convenio entre el IDEP y la Universidad Distrital, la docente Ángela Valencia inicia la consolidación del proyecto “Mi Diferencia: el primer paso a la inclusión”, realizando un planteamiento y revisión de objetivos, justificación, caracterización, marco conceptual y metodológico, entre otros aspectos de forma y organización de los procesos adelantados.

Este documento se convierte en insumo de investigación de acuerdo con las líneas y el interés de cada una de las líderes de la propuesta, permitiendo profundizar e innovar en estrategias para el alcance de las metas

proyectadas anualmente en el marco de la propuesta general. A partir de los intereses del equipo, en 2018 se adelanta la recolección de datos y la elaboración de la línea de tiempo para socialización institucional interna, facilitando la fase de construcción de historia para el proceso actual.

Cuando surge la convocatoria en 2019, las docentes involucradas en el proyecto, se postulan con la intención de revisar, retroalimentar y, sobre todo, evaluar el impacto de la propuesta después de estos años de ejecución, pues se considera la importancia de dialogar lo desarrollado y enfrentarse con el otro para reconocer la viabilidad o el fracaso de lo implementado.

Con el apoyo de los docentes investigadores Luz Sney Cardozo Espitia y Juan Felipe Nieto, se implementa el pensamiento crítico en el ejercicio de revisión, recopilando la información existente desde los diferentes involucrados; se revisan las preguntas que permitan dar respuesta a nuestras expectativas e ideales y se deciden las categorías que se consideran de mayor pertinencia. En esta fase se considera la importancia de indagar los imaginarios culturales en relación a la inclusión y se define observarla desde la perspectiva atávica que se describirá posteriormente; esta categoría se acompaña del enfoque diferencial que define la mirada de inclusión que tiene el equipo investigador y finalmente se plantea la convivencia escolar y su enfoque restaurativo, los cuales son ejes transversales en la ejecución del proyecto y a su vez han aportado el tema de innovación en la propuesta institucional.

Posteriormente se diseñan y ejecutan los espacios de diálogo directo con los involucrados alrededor de las preguntas pensadas para identificar miradas actuales de la inclusión educativa, percibir imaginarios y sus transformaciones, además de reconocer responsabilidades sociales con el tema. Así, inicialmente se adelanta una semana de sensibilización.

Consecutivamente, se entregan invitaciones para espacios formales de diálogo desde estrategias, como: mundo café, picnic y maleta de ideas, diseñadas para maestros, padres de familia y estudiantes; estos encuentros se complementan con ejercicios de sensibilización. Se plantean grupos focales sin definición de perfil; para los docentes se hace una invitación abierta de participación voluntaria; en otro espacio se citan a las familias que no tienen dificultades de horario para la asistencia y estudiantes que se reconocen por sus habilidades sociales y su capacidad crítica. Se

logra una asistencia del 80% de los convocados y se percibe la apertura e interés de opinión alrededor de los tópicos enunciados.

Las actividades se retoman desde reflexiones libres que origina la información observada en la sensibilización y las dinámicas se desarrollan en torno a las preguntas planteadas y delimitadas para cada grupo, desde las categorías planteadas: enfoque diferencial, imaginarios desde la perspectiva atávica, convivencia escolar y enfoque restaurativo. Los espacios se registran desde la grabación de audio de diálogos que luego se transcriben y se reúnen con el diario de campo que se lleva este año de la experiencia, al igual que con las notas de la maleta de ideas y entrevistas recopiladas a diferentes estudiantes en los últimos años desde varias actividades institucionales. Este material es el insumo para el coloquio por parte del equipo y la elaboración de este documento.

## **Punto de llegada**

El año escolar 2019, se convirtió, para el grupo de profesionales investigadoras, en una etapa de reflexión que les permitió reconocer los imaginarios culturales construidos a través de la experiencia de inclusión en su institución educativa. Los procesos adelantados de la mano de los maestros guías del IDEP, favorecieron este ejercicio y nos condujeron a reconocer lo que se ha alcanzado y a observar las debilidades y fortalezas que harán crecer la labor que realizamos.

La trayectoria de la experiencia educativa en su mayoría ha sido discutida y cuestionada en el contexto institucional por varios años a partir del impacto y las percepciones de los docentes y las directivas que la integran. Aunque se escuchan y reconocen los aprendizajes y reflexiones de los estudiantes y sus familias de manera permanente; sobre el equipo líder recaen las impresiones y cuestionamientos de los maestros, quienes a pesar de desarrollar una labor cotidiana que promueve la inclusión, perciben que esta no se presenta, ya que predomina una postura demandante al sistema y arraigada a emociones ligadas a imaginarios, que aunque en el discurso y en las acciones de aula se han transformado, en el quehacer continúan permeadas por las críticas a la política educativa gubernamental. Esta observación había pasado desapercibida hasta que se logra adelantar este ejercicio de sistematización, llevando al equipo investigador a confrontar sus dudas frente a las transformaciones logradas y de esta manera, vislumbrar una oportunidad de avanzar y crear

nuevas posibilidades, al encontrarse con discursos y realidades que reflejan cambios a ideas previas que llevaron a la creación de la propuesta; especialmente en estudiantes y familias que reconocen el colegio como un lugar que acoge, fortalece y orienta los procesos de inclusión desde cada uno de los integrantes de la institución.

Al plantear el tema de investigación, fue un acierto en el proceso, retomar el concepto de imaginarios atávicos que se deriva del acercamiento a la noción de cultura, realizada por el profesor Martínez (2015) en su libro “De nuevo la vida”, donde haciendo referencia a los imaginarios atávicos, explica los elementos culturales que surgen y se legitiman en la relación del ser humano con la vida y su necesidad de protegerla. Se identifican como aprendizajes colectivos. El término atávico hace referencia a todo aquello que se hereda o se transmite de manera inconsciente, manteniéndose de manera recurrente; convirtiendo en prioridad el surgimiento y reconocimiento de escuelas donde predomine el análisis reflexivo que permita resignificar creencias, percepciones, condiciones y concepciones del mundo y de la realidad tanto objetiva como subjetivamente.

Partiendo de esta mirada, el equipo líder observa que la noción de inclusión en cada sujeto, no parte de prejuicios, de mal intenciones éticas o con interés de rechazar o excluir. El conocimiento de la inclusión es el resultado de generaciones y generaciones que han transmitido sus percepciones con el objetivo de preservar y mejorar la sociedad o la especie humana. Esta idea puede explicarse amarrada a los sucesos históricos y políticos que se viven.

Aterrizando en el contexto educativo la idea de imaginario e inclusión, se establece una relación directa del concepto con el término de discapacidad, omitiendo el conocimiento de enfoque diferencial. Es común escuchar, que un colegio inclusivo es un colegio que atiende la discapacidad, cuando realmente, un colegio inclusivo debe referirse a aspectos socio-culturales, de raza, género y otras minorías; situación que nos permite adelantar un proceso de investigación que tenga como objetivo quebrantar los imaginarios culturales planteados desde la inclusión. Para esto se hace necesario visualizarlo desde las categorías: enfoque diferencial, imaginarios atávicos, convivencia y enfoque restaurativo, con el fin de profundizar en el análisis. Aunque estos se relacionan, facilita el proceso de reflexión realizado y se expone desde el reconocimiento del contexto y el análisis de las líneas del proyecto.

## Contexto

La institución educativa se encuentra ubicada en el barrio Sotavento de la localidad de Ciudad Bolívar, UPZ El Tesoro. Es importante reconocer a la localidad por el impacto en el crecimiento y desarrollo urbano de la ciudad; en su historia se observa como asentamiento de comunidades indígenas, que fenómenos naturales, económicos, políticos y sociales, la fueron convirtieron en zonas rurales de propiedad de hacendados y poblaciones que llegaban en condición de desplazamiento por el conflicto armado interno, y en los últimos años, por la situación migratoria de Venezuela. Los habitantes de la localidad se encuentran permeados no solo por las notables problemáticas sociales y económicas del país, sino además por la cantidad de instituciones y programas que afectan la cotidianidad de las familias que refuerzan la visión asistencialista hacia el sector.<sup>5</sup>

La población que asiste a la institución proviene de diferentes tipos de familias, en un alto porcentaje: reconstituidas, monoparentales o extensas, siendo fundamental identificar el apoyo afectivo y de protección favorable para fortalecerlo desde el acompañamiento pedagógico en pautas de crianza, derechos y deberes de la infancia y la adolescencia y acciones ante situaciones de riesgo.

Un porcentaje de las familias tienen un alto sentido de pertenencia con la comunidad educativa, apoyando y potenciando proyectos institucionales. Por otra parte, se encuentran familias que por problemáticas personales y de tipo económico, son distantes de los procesos educativos de sus hijos a pesar de las diferentes alternativas desarrolladas. En otro porcentaje, las familias tienen apertura a los procesos pedagógicos, facilitando el cambio y el mejoramiento cuando se sugiere.

## Discapacidad

La institución educativa Sotavento cuenta con una trayectoria de ocho años en atención a la población con discapacidad; esta experiencia aunque favorece los procesos de atención educativa en comparación a otros

---

5 La información se complementa con artículos publicados en la página oficial de la Alcaldía de Bogotá y la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar (<http://www.ciudadbolivar.gov.co/>). Además, se toman en cuenta ejercicios en la institución educativa dirigidos a recolectar este tipo de información.

colegios del sector, impulsó una práctica cotidiana de segregación, ya que al iniciar un proceso médico de diagnóstico en el área cognitiva, los estudiantes empezaron a dividirse de manera coloquial entre “normales” y “discapacitados” desde la base del logro de las metas académicas propuestas para cada asignatura y grado, desconociendo los diferentes ritmos de aprendizaje y las situaciones personales, familiares o del entorno que afectan los procesos para la apropiación del conocimiento.

Esta idea partía del imaginario de que los conceptos de intelectualidad e inteligencia encierran el mismo significado, sin tener claridad de que la intelectualidad la brinda el contexto en el que vivimos y la inteligencia, son esas habilidades innatas que hay en cada persona; habilidades que si desarrollamos en un ambiente adecuado nos puede hacer destacar y serán siempre la mayor herramienta para tener una excelente calidad de vida.

La situación referida, generaba un logro y una dificultad de igual significancia; por un lado, la atención a la discapacidad intelectual en el aula favorecía acercarse al tema de inclusión, pues la comunidad educativa estaba llamada a reconocer que existía una población diferente y que era necesario favorecer estrategias para su adecuada atención; esto permitió iniciar una transformación a la política institucional y posicionar unos procesos para potenciar las habilidades de dichos estudiantes.

Por otro lado, enfatizar en la atención educativa a la discapacidad reforzó la idea de que la inclusión se limitaba a esta línea y movilizó la creencia de que cualquier estudiante con alguna dificultad académica puede tener algún tipo de diagnóstico (idea que aún es común en los docentes).

Desde este punto de partida, el equipo ha recorrido un camino largo, del cual se identifican algunas de acciones adelantadas como: realizar la caracterización de los estudiantes, proceso que se realiza con la articulación de entidades externas; desarrollo de espacios de sensibilización y capacitación en temas asociados en la educación a estudiantes con discapacidad; actualización del PEI teniendo en cuenta el marco legal y pedagógico; sistematización de la población e instauración de fechas importantes.

Posterior al ejercicio de sistematización, se puede evidenciar que el proceso ha permitido que la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) reconozca que las instituciones educativas deben ser accesibles para toda la población con discapacidad (intelectual, motora, hipoacusia, visual, discapacidad múltiple y psicosocial)



y que existe también una responsabilidad de las entidades promotoras de salud; los maestros han apropiado la posibilidad de adaptación y flexibilización curricular y de evaluación establecidas en el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), las cuales parten de la particularidad. Se ha logrado asimismo, un reconocimiento de la corresponsabilidad en la atención a la población con discapacidad.

El grupo investigador, también pudo evaluar las transformaciones de los imaginarios desde cada uno de los sujetos a partir de las experiencias vividas desde su condición de estudiante, acudiente, docente y directivo.

*Estudiantes con discapacidad y sus familias:* el estudiante con discapacidad se reconoce como sujeto con derechos y deberes propios y hacia la sociedad, dignificándose como persona capaz de alcanzar un proyecto de vida desde su inteligencia y habilidades desarrolladas en el contexto escolar y social, permitiendo transformar el imaginario de victimización y necesidad constante de protección y dependencia por el otro. En las familias se observan una ruptura a mecanismos de defensa desarrollados por un sistema social excluyente que discrimina y rechaza la población con discapacidad, reconociendo un mayor nivel de confianza y gratitud con la institución, empoderándose del proceso y reconociendo la discapacidad como una condición y no como una limitación para el desarrollo personal.

*Otros estudiantes y familias:* los estudiantes y familias que no hacen parte de la población interiorizan la diferencia en relación con la discapacidad, reconociéndolos y respetándolos como parte de la comunidad, generando lazos de afecto que permiten que la población genere redes de apoyo recíprocas.

*Maestros y directivos:* los docentes incrementan su discurso pedagógico y exteriorizan los recursos y herramientas didácticas que permiten potencializar la práctica escolar favoreciendo los grupos de estudiantes sean o no sean de la población mencionada; se desarrolla lazos de empatía hacia el estudiante convirtiéndose en el apoyo emocional y educativo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad aunque en muchas ocasiones no lo identifiquen; en las situaciones de fracaso, frustración y crisis que genera el hacinamiento, la falta de recursos físicos, la sobrecarga laboral y las exigencias de las entidades reguladoras, el docente utiliza al equipo líder como medio de catarsis para buscar una solución a la situación, primando el bienestar del estudiante.

Es importante mencionar que el logro institucional no es reconocido por los docentes de aula, pues pocas veces han tenido la oportunidad de interactuar con las experiencias de otros colegios; aun así, los directivos se hacen partícipes del reconocimiento externo al ser referentes distritales en el manejo de la población con discapacidad invitando a participar en experiencias de intercambio.

### **Sexualidad, género y diversidad**

La línea se enmarca en el proyecto de educación sexual: “Mi cuerpo, mi territorio” cuyo objetivo general es desarrollar espacios que promuevan la reflexión, análisis y toma de decisiones en torno a la diversidad y la sexualidad como parte fundamental de su proyecto de vida; permitiendo así, avanzar en la transversalización de la equidad de género en la institución; desde allí se desencadenan metas anuales que se refuerzan de manera conceptual y didáctica de acuerdo con el ciclo vital y enfatizando en los estudiantes. En el marco del proyecto, anualmente se abordan cuatro momentos que de manera cíclica contribuyen a la propuesta.

*Primer Momento:* la institución educativa se encuentra en un proceso permanente de reflexión y discusión de sus realidades y por consiguiente se acerca a la temática de *género, sexualidad y diversidad* desde diferentes espacios académicos y pedagógicos, reforzados con la asistencia a espacios externos de sensibilización y capacitación que se han traído al interior de la comunidad educativa.

*Segundo Momento:* el equipo dinamizador lidera estrategias anuales que promueven la reflexión y la apropiación de nuevas formas de ver la sexualidad. Se reconoce: la conmemoración del Día de la Mujer, el Foro Anual Institucional de Sexualidad, Género y Diversidad, la Feria de Derechos Sexuales y Reproductivos (9° a 11°) y los grupos pedagógicos de 8°.

*Tercer Momento:* abordaje específico a situaciones de riesgo desde una perspectiva de derechos. Prevención de abuso sexual y activación de rutas en casos detectados y acompañamiento a la maternidad y paternidad adolescente, cuyo número es reducido anualmente.

*Cuarto Momento:* dentro de los espacios permanentes de discusión se busca discutir, evaluar y mejorar cada una de las estrategias propuestas anualmente. Además, se participa en espacios interinstitucionales que

enriquecen la propuesta y se permite el desarrollo de proyectos liderados por entidades especializadas.

Actualmente el colegio se identifica desde la SED como estrategia innovadora en la prevención de la maternidad y la paternidad adolescente, aportando en la construcción de un programa distrital y convocado a participar en 2020, en Brasil, a un evento académico de experiencias educativas en torno a la equidad de género.

El ejercicio de sistematización permitió reconocer que este tema se identifica desde la inclusión en los estudiantes principalmente, pero en general, la comunidad educativa relaciona las prácticas de discriminación con comportamientos asociados al machismo y la homofobia. Se identifica que persisten lenguajes ofensivos o de burla en torno al tema de género, pero es evidente que los sujetos reconocen que estos comportamientos son irrespetuosos y exponen la importancia de cambiar estas acciones para un mejoramiento social.

Los estudiantes reconocen la historia de las luchas por la equidad de género e intentan redefinir comportamientos culturales como la conmemoración de día internacional de la mujer trabajadora, trascendiendo de la celebración a generar actividades de reflexión. Se percibe reserva de la intimidad y respeto a la orientación sexual de pares.

Se puede observar que las familias, por su parte, no hacen referencia al tema de género o de orientación sexual cuando se habla de inclusión; cuando se pregunta directamente un gran número de familias expone la importancia del respeto y la tolerancia, pero las situaciones cotidianas reflejan un arraigo a ciertos prejuicios e imaginarios, vinculados generalmente a creencias religiosas. En ocasiones se cuestiona al colegio por promover diálogos acerca de la orientación sexual desde la perspectiva de derechos.

A pesar de lo anterior, preocupa que un número significativo de docentes e incluso algunas directivas, fundamentan diálogos pedagógicos en espacios de planeación basados en imaginarios que se amarran al machismo o a la homofobia. Aunque se ha avanzado significativamente en la legalidad de los procesos para la aceptación y el respeto a la diversidad y se regulan las opiniones al campo personal sin evidenciarlos en el aula; muchas veces los discursos y las opiniones son permeadas por es-

tos imaginarios, obstaculizando el cambio y limitando las posibilidades a los estudiantes quienes tienen apertura a la temática y a la aceptación.

Esto refleja la importancia de movilizar recursos a esta línea de la inclusión y fortalecer los procesos de reflexión y sensibilización, empoderando a los estudiantes para que lideren y, desde su interés y apertura, confronten hacia el cambio a docentes y familias para lograr, de esta manera, afrontar los desafíos no sólo institucionales sino sociales en torno a la equidad de género.

### **Convivencia, memoria y multiculturalidad**

En este recorrido se ha podido observar y reflexionar que el enfoque diferencial posibilita reconocer las condiciones y posiciones de los diferentes actores sociales vistos como sujetos de derecho desde una mirada diferencial de estado socio-económico, género, etnia, discapacidad e identidad cultural, y de las variables implícitas en el ciclo vital (infancia, juventud, adultez y vejez). Esta mirada, fortalecida desde de la educación social como posibilidad de adquirir competencias sociales (concepto que puede ampliarse en Petrus, 1997).

La convivencia escolar institucional ha reforzado la mirada social y pedagógica, cambiando las prácticas disciplinares sancionatorias, por análisis a una serie de aspectos integrales que se deben intervenir cuando se presentan dificultades en las relaciones que el estudiante establece con otros. Desde las instancias respectivas se analizan: Las posibilidades que el sujeto tiene (sean riesgos o posibilidades) en todos los espacios de socialización (familia, escuela, pares, barrio, organizaciones, instituciones, medios de comunicación, políticas públicas, etcétera); el lenguaje como factor de aprendizaje emocional y de competencias; la construcción y el fortalecimiento de la identidad personal y las actitudes de aceptación para la inclusión y adaptación para el cambio social.

El proceso de sistematización refleja una apropiación de este discurso tanto en estudiantes, como en familias, docentes y directivas. Esto se refuerza en las prácticas cotidianas cuando al presentarse situaciones reconocidas popularmente como faltas, se logran aprendizajes, conciliaciones, se promueven acciones de reparación y se logran reflexiones personales y extendidas al entorno.

Las dificultades que se presentan, responden a eventos personales asociados a riesgos, manejo de emociones o desconocimiento de los acuerdos; por lo anterior, se aclara que las acciones de discriminación no responden a imaginarios, sino que hacen parte de la ausencia de herramientas para la solución de conflictos, por lo que la práctica pedagógica institucional se involucra en diálogos constantes para empoderar al respecto.

Se presenta como reto el reconocimiento de las minorías culturales y potenciar esta diversidad para enriquecer el currículo y el proyecto educativo institucional, pues se presentan comentarios ofensivos en medio del conflicto que hacen referencia a las diferencias en el origen y cuesta la adaptación mutua en el aula de las diferentes dinámicas.

## **Conclusiones**

La praxis educativa en el contexto socio-político de la actualidad, requiere trascender a las creencias e imaginarios que definen a la escuela como institución para el saber académico y la disciplina, buscando integrar diversas acciones que impliquen a toda la comunidad educativa en espacios de conocimiento y reflexión dirigidos a la interiorización de elementos que favorezcan la convivencia social.

Es muy importante valorar los sujetos como seres capaces de reflexionar, cuestionar, problematizar sus necesidades y dificultades, dentro de un conjunto social, que en este caso, de manera directa o indirecta los segrega y discrimina. Estos sujetos a partir de la reflexión crítica y de la interiorización en busca de la identificación y reconocimiento de factores tanto individuales como sociales, deben estar en la capacidad de proponer alternativas de transformación, dando nuevos significados a sus procesos de socialización y convivencia.

Son las experiencias pedagógicas inclusivas, las que han aportado no sólo en la construcción de ambientes de aprendizaje para la convivencia, sino que han permitido acercarse de manera reflexiva a la realidad para que cada miembro de la comunidad educativa se identifique como agente activo de la misma y como responsable de la transformación de su entorno, a partir del reconocimiento y la aceptación de la diferencia. El equipo investigador ha logrado reconocer la importancia del proceso que se realiza dentro de la institución al explorar el paso a paso de la experiencia dándose cuenta de un avance paulatino que direcciona

hacia un crecimiento permanente y que puede extenderse al contexto para lograr transformaciones sociales.

La institución es líder en procesos de inclusión a la discapacidad, no solo por la implementación rigurosa del marco legal, sino por la práctica pedagógica y social y el empoderamiento de los estudiantes y su familia. El reconocimiento de la línea de sexualidad, género y diversidad dentro de la implementación de la inclusión en el contexto educativo se encuentra en un momento de auge, ya que hay una articulación legal y una preocupación por transformar las prácticas cotidianas para disminuir el machismo y la homofobia.

La transformación de imaginarios vinculados al respeto, la tolerancia y la aceptación a la diferencia se han arraigado en el discurso de la convivencia escolar evidenciándose en estudiantes, docentes y directivas la búsqueda de herramientas para discutir las prácticas de discriminación o reparación de estas cuando se presentan. Aunque los padres reconocen los procesos de diálogo y restauración en ocasiones insisten en prácticas de castigo o expulsión como medio de sanación, reflejando una cultura a la que le cuesta el perdón dentro de un proceso de paz y convirtiéndose en un riesgo al transmitirlo a sus hijos.

El reto de la institución es generar procesos de inclusión acordes para la población multicultural que permitan rescatar la identidad y trascender de forma positiva hacia una nueva sociedad.

En la actualidad, persiste el imaginario que vincula el significado de inclusión con el de discapacidad, a pesar de que en la práctica social y educativa se refleja interés y motivación por vincular la diversidad vista desde las diferentes líneas del enfoque diferencial.

El equipo investigador se ha concientizado de los logros adquiridos durante la implementación del proyecto, resaltando el empoderamiento de este dentro y fuera de la institución visualizándose como sujetos que lideran transformaciones sociales y proyectándose hacia nuevas propuestas educativas.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Nacional de Colombia. (2016). *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*.
- Barbero, J. (2007). *La Globalización en Clave Cultural. Una mirada latinoamericana*. Guadalajara, México: Departamento de Estudios Socioculturales ITESO.
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. *Revista Científica de Comunicación y Educación* (83), 115-120.
- Organización de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Foucault, M. (1988). El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3) julio- septiembre. 3-20.
- Martínez, C. (2012). *De nuevo la vida, el poder de la No violencia y las transformaciones culturales*. pp. 407
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Política Educativa para la formación escolar en convivencia*. Colombia.
- Petrus, A. (1992). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, M. (1992). Pedagogía Crítica. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (7).
- UNESCO. (s.f.). *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.html>
- Unidad de Víctimas de la Presidencia de la República de Colombia. (s.f.). *Enfoque Diferencial*.
- Valverde, J. (1998). *El proceso de Inadaptación Social*. Madrid: Editorial Popular.

## Estrategias pedagógicas para el fomento de la lectura, escritura y oralidad

Elmer Parra Buitrago<sup>1</sup>

### Resumen

Esta sistematización parte de la concepción del cerebro triádico como fuente de articulación en la labor cotidiana. En este sentido, retoma estrategias de aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de la sede B del Colegio Pablo de Tarso, ubicado al sur de Bogotá en la localidad séptima; buscando una proporcionalidad entre el saber (lógico), querer (creativo) y hacer (operativo). El objetivo fundamental es proporcionar al estudiante herramientas de aprendizaje que permitan enriquecer su cerebro desde una triple perspectiva: desde lo lógico (mesas dialógicas), desde la creatividad (rutina de pensamiento, *veo, pienso y me pregunto*) y desde lo práctico (lectura consciente y programada), que le permitan profundizar y amar la lectura desde una visión de mejora continua y disfrute de la misma; generando así, hábitos que enriquezcan dicho proceso.

### Historia de la experiencia

Es importante mencionar que antes de 2014 realizamos muchos intentos de lectura con los niños de la escuela Pablo de Tarso. En aquel entonces, nos acogíamos a los programas vigentes y realizábamos actividades acordes a los procesos formativos de los niños, sin dar mayor relevancia

---

1 Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialista en Docencia universitaria; Especialista en Gerencia de proyectos educativos, Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en Pedagogía e investigación en el Aula Universidad de la Sabana. Magister en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente del Colegio Pablo de Tarso, sede B.



a la práctica misma; se leía como medio de aprobación y de igual manera se exigía. Quizás el transcurrir de la educación en 2014 se limitaba a un cumplimiento de la labor educativa, donde unos debían aprender sin preguntarse mucho por el para qué, o el porqué de dicha experiencia.

En 2015, el Ministerio de Educación Nacional realiza una convocatoria sobre la formación en el uso de las TIC aunque recuerdo que era gracioso, pues en nuestra escuela no teníamos ni siquiera una sala de informática dotada con computadores para todos nuestros niños, pero aun así participé como docente en el proceso de capacitación, que terminó por motivar el desarrollo de nuevas estrategias en el aula y, por ende, una nueva visión frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese entonces empezamos a repetir frases como: la lectura debe ser autónoma, auto reflexiva y debe traer implícito un grado de comprensión. Además, se hablaba de lo importante del goce al leer, que era contradictorio, pues parecía más un sufrimiento. Sin embargo, en ese año se logró utilizar recursos como hotpotatoes y empezamos a incluir el uso del tic con videos de YouTube. El 2015 también nos dio la posibilidad de comprender que para una mejor lectura se debían incluir ambientes de relajación; por lo tanto, realizábamos ejercicios de respiración buscando siempre mejorar la atención plena. Asimismo, se incluyeron como parte de la reflexión respuestas como: “esto me gusta porque hoy aprendí que...; esto lo relaciono con; esto me hace acordar que; yo concluyo que”, que nos permitían descubrir si verdaderamente el estudiante estaba relacionando lo leído con su vida.

En este orden de ideas debemos mencionar que, en el mes de junio del mismo año, llegaron unos libros de “*Leer es volar*” que nadie quería en la sede A y que nos los hicieron llegar para que los niños leyeran. Así fue que llegó a nuestra aula el libro de “Bartleby” de Herman Melville. Nos pusimos con los niños a leer párrafo por párrafo y obviamente al principio fue todo un fracaso, pues parecía que era muy enredado para ellos. Sin embargo, como he sido testarudo, dije a los niños que lo leeríamos verso a verso para poder dialogar sobre el mismo y así fue; nos pusimos a dialogar sobre el texto y de ahí surgió el nombre de “lectura un espacio agradable de reflexión”; recuerdo que no leíamos mucho, pero si dialogábamos sobre lo que cada uno entendía y era hasta chistoso, pues algunos entendían cosas que ni siquiera estaban en el texto mismo. Finalmente, logramos terminar de leer ese libro y nos llamó la atención que Bartleby a todo contestaba con un –“preferiría no hacerlo”–, los niños de ese año se reían mucho al repetir esta frase,

pero a diferencia de cómo sucedía en el libro, nosotros sí debíamos hacer las cosas. En fin, el libro se constituyó en eje central de lectura y reflexión, que hasta nuestros días permite ahondar en una condición del ser humano, relacionada a las ganas de vivir.

Ese mismo año los niños escogieron textos diversos y leían según sus intereses con tanta motivación que resultaban con varios libros y hablaban de ellos –aunque ¿quién sabe si en realidad los leían? –, y nos fascinaba hablar de lo que cada uno podía leer. Lo cierto es que dábamos espacio para que los niños pasaran y nos contaran qué habían leído y por qué les gustaba.

Como estrategia se pidió que pudiéramos leer por cursos al inicio de cada jornada; los líderes eran niños de 5° que pasaban por los cursos y leían o simplemente motivaban a leer. Si no es porque esta línea del tiempo, no recordaría que ese 2015, incluimos el canto como medio para leer y cantábamos “para que nunca comiences” y otras canciones con mensajes sociales, que nos permitieron llegar hasta encuentros locales por la paz. Además, empezamos a insistir a nivel de la sede que los padres debían leer en la noche con su hijo, aunque fuera un rato.

En 2016, participamos en el foro institucional, allí se contamos todo lo que se hizo, pero a nadie pareció interesarle; sin embargo, hablamos de mesas dialógicas, leer sin afán, trabajo grupal, pronunciación, leer es un placer y se incluyó el término rutinas de pensamiento con la rutina *veo, pienso y me pregunto*. Se siguió con el uso de las TIC y se solidificó teóricamente, pues como docente hice una especialización en pedagogía e investigación, que verso sobre este tema tan particular.

Durante el 2017 seguimos insistiendo en el trabajo personal, el desarrollo de la oralidad y el trabajo en equipo. Recuerdo que volvimos a utilizar algunos textos y participábamos en todos los eventos posibles hechos en nuestra escuela bajo otro proyecto de formación de valores los días viernes. Allí nuestros niños cantaban, bailaban, declamaban y representaban escenas cortas de realidades sociales.

El 2018 trae consigo el refuerzo de exposición como desarrollo de la oralidad, se insiste en mesas dialógicas con la reflexión grupal sobre textos, ambientes dialógicos y además dinámicas de grupo. Participamos con la profesora Olga en el acompañamiento del IDEP y logramos descubrir que lo importante del proyecto no era lo relacionado con

la comprensión lectora, sino con las estrategias que hemos utilizado, logrando definir cinco en particular, que considero han aportado en estos años al proyecto: 1. Canto como medio de motivación, 2. La puesta en escena de cuentos, 3. Las mesas dialógicas, 4. La rutina de pensamiento *veo, pienso y me pregunto* y 5. El uso de las TIC. Finalmente seguimos con la idea que la vida hay que verla con ojos nuevos pues así, podremos leer no solamente libros sino todo nuestro contexto.

## **Justificación**

Es importante reconocer cómo han transitado, evolucionado y estado presente en el aula algunas estrategias pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la lectura. Permitiendo generar apropiación colectiva de lo desarrollado y así, fortalecer los caminos de actuación pedagógica que favorezcan la lectura como un espacio reflexivo en la formación de niños de básica primaria. Desde esta perspectiva, es importante sistematizar el trabajo realizado hasta el momento, el cual, es fruto de un acompañamiento por parte del IDEP y que se constituye como fuente de reflexión sobre la experiencia vivida en el Colegio Pablo de Tarso sede B.

Para tal efecto, se parte de la pregunta: ¿qué tipo de estrategias pedagógicas han contribuido al desarrollo del proceso de lectura, escritura y oralidad en estudiantes de básica primaria?

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Este proceso de sistematización partió de la pregunta: ¿qué tipo de estrategias pedagógicas han contribuido al desarrollo del proceso de lectura escritura y oralidad en estudiantes de básica primaria? En este sentido, se consideró importante reconocer cómo han transitado, evolucionado y estado presente en el aula, algunas estrategias pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la lectura. Permitiendo generar una apropiación colectiva de lo desarrollado y así, fortalecer caminos de actuación pedagógica que favorezcan la lectura como un espacio reflexivo en la formación de los niños.

Ahora bien, pensar el concepto de estrategia nos situó en un plano reflexivo sobre el sentido de la misma, encontrando algunas luces de actuación sobre lo mencionado por Morin (1990):

La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción (p. 72).

Entonces, indagamos sobre la etimología de la palabra encontrando que estrategia proviene del latín *strategía*, que a su vez está formado por dos términos griegos: el primero *stratós* que simboliza ejército, pues, en sus inicios la palabra se relacionaba con las acciones hechas por los ejércitos en defensa de sus ciudades. De otra parte, el vocablo *agein* que significa conductor o guía.

Así pues, la estrategia está orientada hacia la realización de acciones dirigidas en el campo militar. Si bien es dicho, permite visualizar una serie de acciones que llevan a una meta. En nuestro caso la meta fue el fortalecimiento de la lectura en niños de básica primaria; por ende, se concibió la estrategia como aquellas acciones predeterminadas que contribuyen a dilucidar un camino de actuación que puede o no llegar a la meta establecida.

En este sentido, las subcategorías que permitieron dicho acercamiento fueron: la lectura para potenciar el cerebro práctico, donde se buscó hallar luces en relación al goce de la lectura e identificar esos hábitos lectores que potencian o minimizan el acercamiento a la misma. Así que, se indagó por el gusto al leer, los lugares preferentes al momento de leer, y quién o quiénes logran motivar al niño a leer.

La segunda subcategoría versó sobre la rutina de pensamiento para potenciar el cerebro creativo, donde, de manera intencionada se buscó poner en práctica la idea de analizar los textos desde la triple concepción de ver, pensar y preguntar. Aquí se indagó sobre: la posibilidad de utilizar la rutina de pensamiento *veo, pienso y me pregunto*. Además, se buscó comprender si dicha rutina contribuyó a la creación de nuevos imaginarios que permitieran a los niños acercarse al mundo de la lectura desde una perspectiva más dinámica y sobretodo dialógica.

Continuando, se profundizó sobre la tercera subcategoría, relacionada con las mesas dialógicas para el cerebro lógico-discursivo. Donde la intención era evidenciar el avance en relación al desarrollo de la oralidad, a través de preguntas hechas a los niños como las siguientes:

¿te gusta hablar en público?, ¿puedes dialogar sobre un tema y dar tus opiniones?, y ¿te gusta liderar la discusión en una mesa dialógica?

Como instrumentos de recolección de información, se utilizó la estrategia de picnic para invitar a los estudiantes a realizar un diálogo fraterno con relación al proceso de lectura, donde cada estudiante participó en un trabajo de equipo, dialogando sobre: ¿de qué manera la lectura le ha contribuido a la mejora personal en los últimos años de formación?, ¿cree que la lectura le ha posibilitado mejorar su vida?, ¿de qué manera podemos motivar a otros a que lean no por imposición sino por gusto? Y los niños lograron recordar los momentos más significativos que han perdurado en los últimos tres años con relación a la lectura de textos. Asimismo, se utilizó la entrevista, la cual nos permitió acercarnos a las ideas de padres, docentes y estudiantes con relación al proceso de lectura, escritura y oralidad.

## **Punto de llegada**

Para dar cuenta de los resultados obtenidos no podemos dejar de lado la pregunta: ¿de qué manera la lectura le ha contribuido a la mejora personal en los últimos años de formación?, ya que fue ésta la que permitió la discusión de los niños en la estrategia del picnic. Es interesante ver como los niños reconocen lo que durante estos últimos tres años han logrado, al identificar que la lectura es el camino más cercano y el mejor para lograr comprender su entorno. Los niños mencionan que la lectura les ha ayudado a imaginar, a salir de la rutina y sobre todo a soñar.

Estos elementos permiten dilucidar un camino de actuación que trasciende la vivencia misma de la educación, puesto que, son ellos los que reconocen que leer cambia la manera de vivir. Leer se convierte, por lo tanto, en un escenario que va más allá de los mismos planes curriculares. Los niños leen lo que quieren, lo que les gusta, pero, sobre todo, leen por su interés, no por una nota.

Podríamos decir que se gesta un escenario epistemológico, pues los niños comprenden que una nueva manera de aprender; ya no es el maestro quien enseña, sino el estudiante mismo que a partir de esos procesos de autonomía y liderazgo, reconoce que puede aprender y por supuesto crear una nueva forma de asumir su formación en los años venideros. Entonces, la pregunta cobró sentido, pues, su respuesta fue contundente-

te: “sí, sí ha servido para mejorar la vida. Y eso, ya es una ganancia en el transcurrir de nuestros días como estudiantes de primaria”.

Ahora bien, los resultados continuaron apareciendo en la medida que indagamos por las categorías, encontrando lo siguiente:

## **Categoría de lectura**

### **Subcategoría: la lectura para potenciar el cerebro práctico**

La concepción del cerebro como una estructura triádica nos permitió dividir las acciones desde lo práctico, creativo y lógico, encontrando que a nivel práctico los hábitos lectores que potencian el desarrollo lector, son la práctica constante que inició con la propuesta de diez minutos diarios por jornada y que luego se intensificó a media hora. Los niños reconocen que es importante leer en grupo. Cuando se llega a la escuela y todos leen es una oportunidad para enfrentarse consigo mismo, con sus miedos, con su falta de pronunciación y a veces con sus faltas de comprensión. Entonces, se reconoce que al no leer se tiene menos de que hablar y se acrecientan los temores.

La primera pregunta fue relacionada con el gusto por leer, y ahí subyacen unos elementos que nos enriquecen al momento de pensar los procesos lectores; los niños reconocen que les gusta leer, sobretodo cuentos, historias de terror, fábulas. Esta concepción nos hace pensar que si ellos van perdiendo la motivación a lo largo de su vida escolar es en gran parte, por el mismo sistema que en vez de motivar obliga, moldea y despersonaliza a través de los años “educativos”.

Ahora bien, se indagó sobre los lugares preferentes para leer. Reconociendo que el mejor lugar es aquel en donde prima el silencio y también la comodidad, pues la mayoría mencionó que le gustaba leer en su cuarto y en la cama, aunque esto traiga consigo un sueño profundo. Se reconoce además que les gusta leer en el colegio, pues es un escenario agradable en el que se encuentran en compañía de algunos de sus amigos. Entonces, observamos que, frente a los lugares, la escuela juega un papel fundamental donde como docentes debemos generar espacios más cómodos, atrayentes, e incluso romper el escenario mismo de los puestos y volver a los cojines, las colchonetas, por ser ellos espacios que contribuyen de una u otra forma a motivar la imaginación y las ganas de leer.

En este orden de ideas, se preguntó por: ¿quién o quiénes logran motivarlo a leer? Aquí encontramos que los estudiantes reconocen que es la familia la que permite esa motivación, pues todos coinciden que son su mamá, abuelo o hermanos quienes los motivan cuando ellos leen, pero, que también son ellos quienes no permiten que se lea con constancia; pues, algunos comentan que los motivan, pero al ver que no leen, ellos tampoco lo hacen. Se considera en este aspecto que lograr encontrar un mentor, es fundamental en los procesos de lectura. La pregunta sería: ¿de qué manera el docente actual se ha convertido en mentor de sus estudiantes? Como docentes en muchas ocasiones olvidamos que se deben crear esos espacios de lectura compartida, olvidamos que nuestros estudiantes nos observan y esperan encontrar en nosotros esa fuente inagotable de motivación.

Si bien es dicho que la familia debe motivar el proceso de lectura, también lo es el que la escuela deba posibilitar los escenarios y el tiempo necesario para que se lea por gusto y no por obligación. La tarea es dura, pero no imposible, debemos trascender los currículos y programaciones para dar paso a esa nueva posibilidad de soñar juntos a través de los textos.

En realidad, esta perspectiva práctica nos hace reconocer que en nuestros estudiantes hace falta incrementar verdaderos hábitos lectores que les permitan acercarse de manera autónoma y responsable al mundo de la lectura, sin que ésta se convierta en una carga o una nota más en su proceso formativo.

## **Categoría de la escritura**

### **Subcategoría: rutina de pensamiento para potenciar el cerebro creativo**

La apuesta por la utilización de la rutina de pensamiento para potenciar el cerebro creativo, fue de manera intencionada, poner en práctica la idea de analizar los textos desde la triple concepción de ver, pensar y preguntar. Es indudable que los niños y sus familias reconocen que utilizar dicha rutina contribuyó a facilitar la manera de comprender los textos. Cuando se grafica lo que pensamos es más fácil llegar a escribir y a leer.

Los niños mencionan que es más fácil hablar de los textos cuando escriben sobre los mismos. Descubrir qué se ve, abre la posibilidad de

ser concretos, de estar atentos a lo leído y de observar con atención. Así que, nos dimos a la tarea de ver lo que ocurre en los textos, de ver sus personajes, de ver sus formas de vivir y de actuar, y en fin: de crear el escenario propicio para pensar nuevos mundos.

En un segundo momento los estudiantes deben pensar sobre lo que ven y es ahí donde cobra sentido dicha estrategia, pues, los niños mencionan que les gusta pensar sobre eso que se ve en los textos y que además cuando piensan, les queda más fácil realizar preguntas. No quiere decir que todas las preguntas tengan soluciones, solo se pregunta por preguntar, por descubrir a través de la indagación. Es curioso que los niños logran interiorizar palabras que el docente repite, así que, hallamos en el camino estudiantes que mencionan que habían obtenido un nuevo imaginario. Elemento bastante significativo, pues en el mundo de los niños se logra incidir desde la aplicación misma. El niño sueña, recrea y por supuesto reestructura sus imaginarios desde la cotidianidad del aula y desde la posibilidad del leer.

Ahora bien, la rutina de pensamiento logró abrir campo a nuevos encuentros dialógicos a la escucha y por supuesto al debate, pues no siempre se ve, se piensa y se pregunta lo mismo que sus compañeros. Por lo tanto, podemos enfatizar que el acto de leer trae consigo un componente afectivo importante, donde el sujeto se auto descubre como perteneciente a un espacio y tiempo que lo interpela y por ende lo transforma. Además, desde esta afectividad es el lector quien identifica qué quiere leer, que le gusta y para qué lee convirtiendo así la lectura en un acto intencionado.

## **Categoría de la oralidad**

### **Subcategoría: la mesa dialógica para el cerebro lógico discursivo**

Las mesas dialógicas se convirtieron en una oportunidad de diálogo alrededor de lo leído. En este orden de ideas, la participación no se dejó esperar, la mayoría quería dirigir, sentarse a dialogar y sobre todo sentirse parte de ese compartir de ideas. Como el interés era descubrir la capacidad para interactuar y generar ambientes de diálogo nos atrevimos a preguntar: ¿te gusta hablar en público? A lo cual responden que sí. Les gusta hablar, escucharse, aunque existan algunos que mencionan que aún sienten miedo.



Se preguntó, además: ¿puedes dialogar sobre un tema y dar tus opiniones? Todos contestaron que sí. Hecho que nos permitió dilucidar que los estudiantes logran identificar que dialogar sobre lo leído no es una tarea difícil cuando se ha realizado de manera juiciosa y organizada. También, se indagó sobre la pregunta de: ¿te gusta liderar la discusión en una mesa dialógica? Y aquí las respuestas nos ayudaron a reconocer que es importante dar la participación a los estudiantes, pues son ellos mismos los que construyen sus significaciones del mundo. Ellos mencionan que pueden hacer preguntas y responderlas a sus compañeros; elemento que enriquece nuestro entendimiento del mundo de los niños, pues es el niño quien debe ser protagonista de su proceso formativo.

Así, en el nivel lógico en el que se encuentran nuestros estudiantes les da la capacidad de valorar y emitir juicios en relación a lo que leen, y lo hacen por medio de las mesas dialógicas donde comparten sin temor sus apreciaciones frente a la lectura; en este nivel, permitimos una lectura reflexiva, analítica y por supuesto crítica que contribuye a la relación de lo leído con su entorno.

Aquí, los estudiantes desarrollan la capacidad de relacionar, dialogar e inferir acerca del texto mismo. De esta manera, se contribuye al desarrollo metacognitivo, hasta el punto que los estudiantes estén en capacidad de autorregularse y proponer con claridad espacios de lectura que permitan garantizar un trabajo autónomo y reflexivo.

Descubrimos por tanto que, el estudiante se reconoce como un sujeto participante activo del proceso de aprender, siendo capaz de valorar lo que aprende y como lo aprende, es decir, de una toma de conciencia frente al proceso de lectura.

## **Conclusiones**

La lectura vista desde escenarios dialógicos permite que los estudiantes asuman un nuevo rol, donde son ellos los actores principales, y vale lo que piensan y auto descubren como seres con múltiples posibilidades de acción.

Propiciar el uso de rutinas de pensamiento obliga al estudiante a encontrarse consigo mismo, en la posibilidad de pensar, de ver su mundo sin más obstáculos que los de su propia visión. En ese análisis el

estudiante genera nuevos imaginarios que le permiten asumir su rol de estudiante desde una perspectiva transformadora.

La toma de conciencia frente al cerebro triádico permite valorar el aporte de los diferentes estudiantes desde su tendencia como sujetos, generando así, un ambiente reticular donde es tan importante aquel que piensa desde la lógica, como aquellos que lo hacen desde la práctica o la emoción.

En este orden de ideas, trabajar en hábitos lectores es una de las primeras tareas que debemos asumir al momento de acercarnos a la lectura como fuente de mejoramiento continuo, especialmente cuando no estamos formados para ello y nos cuesta asumirla de manera tranquila y reflexiva. Es necesario que en el momento actual generemos estrategias diferentes para que el estudiante se acerque a la lectura, la ame y la descubra como placentera; y en esta tarea no solamente esta la motivación, sino la creación de ambientes diferentes, propicios para el goce de la misma.

Finalmente, los docentes de la sede B se encuentran articulados alrededor una visión compartida de trabajo colaborativo, generando así, un ambiente reflexivo que enriquece la práctica educativa desde el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad.

## Referencias

- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico*. Bogotá, Colombia: Fundación Alberto Merani.
- De Gregori, W. (1999). *Construcción del poder de tus tres Cerebros*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Fullan y Hargreaves (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Paraguay. Buenos Aires. Amorrortu Editores S.A
- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P (2014). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill Education.

Marina, J. y de la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona, España: Editorial Plaza y Janes.

Morin, E. (2001). *Introducción al Pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa Editores.

Parodi, G. y Peronard, M. (2010). *Saber Leer*. Mixcoac, México: Prisa Editores.

Redacción vida de hoy. (26 de enero de 2013). *El 60% de escolares del país se raja en comprensión de lectura*. El Tiempo.

Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los libros de la Catarata.

## Saberes y transformaciones curriculares generadas por el semillero LEO con sentido

Celia Torres García<sup>1</sup>  
Mónica Corba Rodríguez<sup>2</sup>  
Mauricio Riaño Alba<sup>3</sup>

### Resumen

En este documento se encuentran las acciones en la que se enmarca la estrategia pedagógica LEO con sentido, la cual busca potenciar las habilidades comunicativas y de pensamiento en los estudiantes de básica primaria y básica secundaria del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, mediante su participación activa en ambientes lúdicos de aprendizaje, como también de los lineamientos teóricos y metodológicos, la caracterización de la población participante, la pregunta objeto del proceso de sistematización que se realizó bajo el acompañamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la forma en que el pensamiento crítico se encuentra inmerso en la experiencia, brindando herramientas de análisis y complemento metodológico. Encontrando finalmente, los resultados y el impacto que ha generado esta apuesta pedagógica.

- 
- 1 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Libre de Colombia. Especialista en Pedagogía de la recreación ecológica, Universidad Los Libertadores.
  - 2 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED. Licenciada en Lengua castellana y comunicación. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás.
  - 3 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

## Historia de la experiencia

La estrategia LEO con sentido, inició con el propósito de incentivar hábitos de lectura, escritura y oralidad, así como mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Es así que se propone implementar un plan lector que sea transversal en el Colegio técnico Tomás Rueda Vargas, cuya primera acción que se realiza, es la de institucionalizar cinco minutos de lectura todos los días al inicio de la primera hora de clase, desarrollando lectura en voz alta, y enfatizando en la entonación, vocalización y postura corporal.

Esta iniciativa se mantiene por dos años, pero al evaluar los resultados se encuentra que esta acción no causa mayor impacto dado que no hay un plan estructurado con una metodología clara ni un equipo líder que lo asuma de manera que sea sostenible en el tiempo, y el impacto sea mayor.

Por eso, en 2013 se elabora una propuesta metodológica con el nombre de PILEO (proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad) asignando un líder que dinamice la estrategia metodológica a nivel institucional. Estas acciones se mantienen como apoyo al proceso y fortalecimiento de los resultados de las pruebas externas a las que los estudiantes se ven enfrentados durante su proceso de formación, pero aún no se había convertido en una propuesta pedagógica estructurada.

En 2015, formalmente se estructura, se socializa e inicia la implementación de la propuesta, la cual se fortalece con el convenio SED-Compensar denominado “Fortalecimiento Académico”, de la Dirección de Educación Preescolar y Básica, con el fin de implementar estrategias de transformación pedagógica y administrativa, para mejorar la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito; y que se viene desarrollando a través de la reorganización curricular por ciclos, particularmente desde el proyecto de incorporación de la oralidad, lectura y escritura; el cual se asume en contra jornada con un grupo de estudiantes de los ciclos 1, 2, 3 y 4; dándole el nombre al proyecto de LEO con sentido.

En 2016 al implementar la jornada única en la institución, se le asigna dos horas semanales al proyecto (LEO con sentido) asumiéndolo como una de las estrategias pedagógicas que atraviesa el PEI; se articula al plan de estudios de Humanidades y entra a fortalecer la estrategia pedagógica institucional de ambientes de aprendizajes, convirtiéndose en un semillero de innovación transversal.

Para esto, nos apoyamos en autores como: Max Figuroa (1982), quien expresa que el lenguaje aparece como factor importante en relación con la vida práctica de los hombres, es decir, que aparece como instrumento del pensamiento abstracto, verbal y como instrumento de comunicación interpersonal. Por otra parte, en los postulados de Vygotsky (1964), donde se presenta un enfoque centrado en el desarrollo humano: en tanto que parte del respeto por el crecimiento de los niños, reconoce que lo que ocurre en la escuela, amplía lo que sucede antes y dentro de ella. De ahí la importancia de aprender mediante desempeños auténticos; es decir, mediante prácticas reales de habla, lectura y escritura en contextos reales, con propósitos reales.

De esta manera se cuenta con un equipo de docentes que asume, planea, diseña y desarrolla las actividades, reforzando habilidades comunicativas y de pensamiento en los estudiantes a través de los diferentes ambientes lúdicos de aprendizajes. La estrategia se socializa en la comunidad, se asume y se desarrolla dentro del currículo regular con la población de básica primaria y básica secundaria.

De modo que, la experiencia LEO con sentido, es un semillero de innovación que busca potenciar las habilidades de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes, que cuenta con una asignación académica de dos horas semanales en cada grado. Teniendo en cuenta que cada ciclo tiene un nivel de desarrollo diferente, por la edad y ciclo vital de los estudiantes, se plantean diferentes tipos de actividades enmarcadas en el desarrollo de ambientes lúdicos de aprendizaje, donde los estudiantes aprenden por medio del trabajo colaborativo. Según Emilia Ferreiro, “no es posible ser ciudadano pleno, ni participar de manera crítica y reflexiva en la transformación de las sociedades si se es excluido de la cultura escrita” (Ferreiro, 2000, p. 12). Por esto los niños, niñas y jóvenes asumen el ejercicio de la oralidad, la lectura y la escritura como parte de su desarrollo humano. Con este ejercicio, ellas y ellos logran la construcción de su propia voz para poner de manifiesto su postura frente a los fenómenos cotidianos.

Un pilar fundamental de la experiencia es el desarrollo de la lúdica, frente a la que Jares argumenta, que lo lúdico es todo aquello que está relacionado con lo interesante, alegre y divertido, como el esparcimiento, lo atractivo y motivador, “el juego se convierte en el mecanismo que articula el medio natural con el desarrollo personal y el aprendizaje, convirtiendo este proceso en algo fácil y ameno” (Jares, 1992, p. 8). Asimismo, dice que lo

lúdico hace de los procesos de enseñanza y de aprendizaje algo motivante y divertido: son actividades conducentes al logro de objetivos educativos.

Actualmente se desarrollan cuatro ambientes lúdicos de aprendizaje:

1. *Escribir es una nota*, que busca fortalecer procesos de escritura creativa, autónoma mediante situaciones contextuales.
2. *Pienso comprendo y aprendo*, que busca desarrollar habilidades de observación y análisis de información aplicado a diferentes tipos de textos, escritos, visuales o auditivos.
3. *Jugando, jugando vocabulario voy ganando*, que se basa en el juego con palabras y retoma composiciones orales como las rimas, retahílas, trabalenguas, entre otros, con el fin de fortalecer la expresión oral de los estudiantes.
4. *Mi familia lee conmigo*, es un espacio de fortalecimiento desarrollado en casa, en compañía de las familias de los estudiantes, a quienes semanalmente se les envía una actividad, para desarrollarla en casa; generalmente, se busca que el estudiante vea un video, lea una corta historia o entreviste a sus familiares y comparta ese momento con sus seres queridos.

## Justificación

Dentro de los escenarios educativos se realizan a diario diferentes prácticas relevantes que transforman el quehacer pedagógico y que trascienden, de alguna manera, en el actuar de la comunidad educativa, pero que muchas veces quedan olvidadas en el anonimato de los muros de una aula de clase, por lo que es importante reivindicar no solo la labor de los docentes y los estudiantes, sino también las experiencias que transforman realidades y que pueden ser compartidas en diferentes escenarios para darlas a conocer y crear redes académicas con diferentes instituciones en el ámbito educativo.

De esta manera, se realiza la sistematización de la experiencia pedagógica “LEO con sentido”, en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, a partir de una reconstrucción, análisis y reflexión de lo que se viene haciendo en la institución, para de esta manera visibilizar una práctica educativa relacionada con la lectura, la escritura y la oralidad a través de

ambientes lúdicos de aprendizajes, dinámicos y creativos dentro de la educación básica, y así extraer aprendizajes que contribuyan a mejorar dichos procesos y crear un dialogo de saberes crítico entre los actores educativos para contribuir a una conceptualización que fortalezca las políticas educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que orienta este proceso de sistematización es: ¿cuáles son los saberes y transformaciones que ha suscitado el semillero LEO con sentido en el currículo institucional? De tal forma, se busca identificar los cambios que ha generado la experiencia pedagógica en el currículo institucional, teniendo en cuenta el tiempo que lleva en desarrollo, la participación activa de los estudiantes y la apuesta pedagógica de los ambientes lúdicos de aprendizaje, y del trabajo colaborativo para potenciar las habilidades de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes.

Permitiendo direccionar el proceso de reconstrucción y análisis de la experiencia al determinar las categorías del proceso de recolección y análisis de la información extraída, logrando la construcción de conocimiento a partir de lo que se hace en LEO con sentido desde la misma voz de los actores involucrados en la experiencia.

## **Despliegue del proceso de sistematización**

La sistematización se realiza como resultado del proceso de acompañamiento realizado por el IDEP, en el marco del programa de Pensamiento Crítico para la Innovación e Investigación Educativa. Un espacio que permitió reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en el aula, de manera que se pudieran apropiar estrategias metodológicas aplicadas a la experiencia pedagógica, logrando reconstruir el recorrido e identificando las transformaciones que ha suscitado en su contexto de desarrollo.

La sistematización es vista como un proceso de reconstrucción, donde se encuentran las vivencias tanto de los líderes de una experiencia como de los participantes de la misma, con el fin de producir conocimientos reflexivos y críticos, que permitan mirar el recorrido y fortalecer algunos elementos de la experiencia para el futuro.

Teniendo como base la pregunta orientadora, el trabajo a seguir fue encontrar las categorías presentes para focalizar la sistematización y recolección de información. De tal modo que se identificaron dos categorías:



a) *saberes en el currículo*, que hace referencia al trabajo desarrollado en los ambientes lúdicos de aprendizaje y b) *transformaciones en el currículo*, que involucra la organización y gestión curricular, la gestión pedagógica, la metodología y el plan de estudios. Las dos categorías abordadas desde el desarrollo de la experiencia en la institución educativa, en la cual han participado estudiantes, docentes y directivos docentes.

## **Punto de llegada**

Teniendo en cuenta las características de la población y el sentido lúdico de la experiencia pedagógica, se diseñó un instrumento de recolección de información que, en primer lugar, permitiera interactuar a la par con los estudiantes, sin presiones, sin una actividad específica de por medio, sino que por el contrario que buscara establecer un diálogo fluido que permitiera conocer la opinión de los estudiantes.

Para los tres ciclos se creó un espacio de reunión con grupos focales, conformados por doce estudiantes, por cada ciclo; se establecieron una serie de preguntas, cinco para ciclo II y diez para los ciclos 3 y 4. Planteadas las preguntas los estudiantes respondieron en papelitos de colores y pegaban sus respuestas en el tablero o en carteleras. Posteriormente, mientras se compartían unas onces, se socializaban y extendían las respuestas mediante el diálogo entre pares, lo cual permitió conocer más a fondo la opinión de los estudiantes, conocer sus historias de vida en relación con la experiencia y la forma en que esta los ha marcado.

Finalmente, luego de cada reunión el docente titular recopiló la información escrita en una matriz, teniendo en cuenta la clasificación tanto de preguntas como de respuestas, en las categorías: saberes y transformaciones en el currículo. Lo anterior, para analizar cualitativamente mediante el proceso de decodificación axial, para la cual se usó la herramienta Voyant Tools, que permitió identificar las palabras centrales en los relatos de los estudiantes, de tal forma que el análisis se conformará por la voz de los participantes.

El análisis e interpretación a partir del rescate de la voz de los actores permitió posicionar un conocimiento en relación a lo que los niños y niñas ven como relevante de lo que hacen a diario en LEO con sentido, lo que permite comprender, como lo dice Bolívar (2001) la experiencia vivida y narrada. De esta forma, y por medio del sentido explícito, se le

otorga valor a las palabras dentro de la estructuración de un lenguaje que revela cierto conocimiento del mundo desde una realidad que se interpreta (Gadamer, 1992).

### **Trabajo en equipo, una transformación en torno al aprendizaje**

Los y las estudiantes reconocen la importancia de trabajar en equipo para compartir saberes y colaborar unos a otros entre compañeros y así ir solucionando posibles dificultades que se presenten en el desarrollo de cada actividad que se realice, en los diferentes ambientes de aprendizaje y también como una oportunidad para compartir lo que cada uno hace y su importancia en el ámbito educativo. A través de lo que expresan en sus respuestas se observó cómo para ellos es muy importante el juego y la lúdica en el aula, en los diferentes ambientes de aprendizaje que maneja LEO con sentido y que este a su vez da la oportunidad de aprender y construir conocimientos de forma divertida y amena.

El aprender a trabajar en equipo, desarrollar un discurso más fluido, identificar las tipologías textuales, fortalecer conceptos de narración y expresión verbal en contexto. De igual manera se puede decir que las transformaciones se evidencian en el conocimiento que tiene la comunidad del semillero LEO con sentido, la apropiación del mismo en el currículo y el empoderamiento que tienen los estudiantes de este espacio.

### **Saber hacer, saber práctico**

Los estudiantes entienden en lo que logran expresar, que el sentido de lo que se hace a diario en la escuela y en LEO con sentido, es la creación de conocimientos entorno a diferentes actividades que les propone el o los docentes en los diferentes espacios escolares. Ven la importancia de leer y escribir por encima de la oralidad, quitándole relevancia significativa a esta y viéndola como simplemente hablar y participar en clase, contestando preguntas hechas por sus docentes; o leyendo en voz alta lo que escriben. En cambio, sí consideran muy importante leer bien y escribir correctamente para conseguir alcanzar logros académicos y para divertirse conociendo acerca de diferentes temas de su cotidianidad y de lo que desconocen. Por lo que es importante para los estudiantes de ciclo II que LEO con sentido les permita expresar sus ideas, hacer comentarios y plantear libremente sus puntos de vista, tanto de forma oral como escrita; y que además puedan ser compartidos en diferentes

espacios de estudio, dentro de los ambientes de aprendizaje en los cuales desarrollan las actividades propuestas a diario.

Es importante también apreciar que esta experiencia ha requerido de un reconocimiento de las necesidades e intereses que motivan a los estudiantes a aprender; precisando una propuesta lúdica desde una metodología diferente, priorizando el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento.

Los estudiantes dejan ver en sus respuestas cierta afectividad con lo que realizan en los ambientes lúdicos de aprendizaje de la experiencia LEO con sentido dado que gustan del desarrollo de las mismas, posicionándolas como actividades importantes en sus procesos de aprendizaje; reconociendo que leer, escribir y comunicarse de forma oral es valioso para realizar sus actividades en las diferentes asignaturas que asumen, además de serles importantes en cualquier momento de la vida.

Los niños y niñas ven en las actividades planteadas en LEO una oportunidad para mejorar sus dificultades de expresión, permitiéndoles avances en su proceso escolar y una oportunidad para compartir con sus pares, no solo lo que saben, sino también las necesidades de aprendizaje que sus respuestas dejan ver; además que, este proceso es algo divertido para ellos y es beneficioso para su formación personal.

Esto ha permitido evidenciar que LEO con sentido, transversaliza el currículo de forma directa, al convertirse en un mediador entre las diferentes áreas, contribuyendo al desarrollo de habilidades comunicativas que les son útiles en diferentes contextos escolares, igualmente LEO involucra a los diferentes actores educativos que buscan mejorar las dificultades de expresión verbal y no verbal. Posibilitando, además, que se incluya dentro del plan de estudios de Humanidades una metodología específica organizada en ambientes lúdicos de aprendizaje y guiada por el trabajo colaborativo como un ingrediente indispensable en el trabajo cotidiano, al igual que la importancia de incluir el uso del juego como mecanismo importante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Secundaria: este ciclo está conformado por estudiantes con edades entre los catorce y diecisiete años, son adolescentes inquietos, retadores, con mucho gusto por las herramientas tecnológicas, el uso de redes sociales y aplicaciones interactivas son su prioridad, están la mayoría del tiempo “conectados”. Lo anterior hace que sea necesario planear actividades,

donde los estudiantes permanezcan activos, donde se practique la sana competencia y donde prime la interacción grupal.

Una característica importante para resaltar del ciclo, es que los estudiantes pertenecientes al grado 9º, han participado en el semillero, desde el ciclo II, cuando se encontraban cursando grado 5º. Esto es importante en el presente proceso de sistematización, teniendo en cuenta las vivencias de los participantes.

### **Camino hacia la transformación de la evaluación**

Se evidenció una fuerte tendencia al reconocimiento de una evaluación cualitativa, directamente relacionada con los ambientes lúdicos de aprendizaje en donde los estudiantes reconocen los juegos, las dinámicas grupales y creativas como una forma de evaluación. Este aspecto marca, fundamentalmente, un cambio en el currículo institucional, en la que se ve una ruptura y una clara diferencia con la evaluación tradicional cuantitativa. El sistema de evaluación de colegio, establece una escala de 1 a 5 para evaluar el desempeño de los estudiantes, al ser tan exacto el establecer un número como medio de valoración, se deja de lado el carácter dialógico de la misma y el poder identificar claramente las dificultades por medio de un diálogo abierto, donde primen las cualidades que es fundamental en la formación de sujetos críticos y transformadores, puesto que permite reflexionar sobre los procesos y acciones desarrolladas para tomar posturas o medidas al respecto. Esto último no es posible de realizar al plasmar un número como valoración final de un proceso.

Los estudiantes reconocen que, como valoración al trabajo desarrollado en el semillero, se tiene en cuenta este proceso en el área de Humanidades, ya que los docentes encargados del semillero y de la asignatura de Español, intercambian información sobre el progreso de los estudiantes. Este aspecto se materializa como una transformación en los saberes pedagógicos desarrollados por los maestros sobre su quehacer en el aula, lo cual ha permitido abrir el camino para una construcción colectiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Los aprendizajes y el currículo institucional**

Se nota una tendencia a identificar el mejoramiento de la expresión oral como un saber útil, tanto en el contexto académico de otras áreas,

como en el contexto social: “he aprendido a perder la pena de hablar en público” (estudiante de grado 9°).

Otros aspectos que se identifican como saberes útiles, se encuentran relacionados con el desarrollo de habilidades de pensamiento, como lo es la observación, el análisis y el crear juicios de valor. Los estudiantes atribuyen mejorar sus procesos por medio del trabajo en equipo, y el trabajo colaborativo donde ellos se apropian de sus procesos y ayudan a sus compañeros.

Como es sabido en la escuela funcionan diferentes tipos de currículo, entre los que se encuentran el currículo oficial y el currículo operacional. En este último es donde se manifiestan algunos de los saberes que ha desarrollado el semillero LEO, en donde se hacen prácticos los saberes adquiridos, y se transversalizan los saberes de las diferentes áreas del conocimiento primando la practicidad. De igual forma el semillero ha aportado al currículo oficial y operacional, la reflexión sobre el uso de estrategias como el trabajo en equipo para desarrollar procesos de aprendizaje y de enseñanza; algunas asignaturas han incluido en su quehacer estas herramientas mejorando las prácticas.

Finalmente, dan sentido útil a las herramientas destinadas para el análisis e interpretación textual, mencionan que las pueden aplicar en todas las asignaturas, hablando no solamente del sentido literal de la lectura, sino mencionando la lectura de imágenes, situaciones y personas. Esto puede conllevar a un aprovechamiento al máximo de lo aprendido.

Así como se aprenden elementos útiles en diversos contextos, también se encuentran elementos que dificultan el aprendizaje de los estudiantes. Ante este cuestionamiento, se encuentra que lo que en mayor medida se les dificulta a los estudiantes, es el comprender, en la primera instrucción, los ejercicios de lógica relacionada con el juego de palabras. Este elemento se puede constituir como un aspecto a mejorar. A modo de reflexión pedagógica me queda el planteamiento de ¿Cómo mejorar la comprensión de indicaciones en mis estudiantes?

En conclusión, los estudiantes muestran una tendencia de respuesta a identificar el aprendizaje como un proceso lúdico, divertido y activo, aspectos que no encuentran en otras clases. Esta respuesta se puede ver a la luz de un aporte metodológico al Proyecto Educativo Institucional (PEI), brindando luces sobre la importancia de escuchar e interactuar

activamente con los estudiantes, otorgándoles un papel protagónico en el aprendizaje, además de ayudar a resolver problemáticas del aula de clase como el ausentismo y el desinterés.

### **Algunas proposiciones**

En este proceso los estudiantes contaron con un espacio para proponer acciones de mejora y para hablar sobre cómo ha sido su experiencia en la participación del semillero. Ante lo cual se encuentran respuestas relacionadas con los espacios físicos donde se desarrollan las clases; los estudiantes expresan que se debería optar por el uso de más espacios abiertos o fuera de la institución educativa, con el fin de profundizar en los conocimientos que han desarrollado.

Otro elemento que mencionan es que se deben incluir más retos y que se deberían abordar temáticas completas, considerando que esto se debe a la relación del semillero con la asignatura de Español. Estos elementos son importantes conocerlos, pues es la voz de los estudiantes y son ellos los protagonistas de esta historia.

Finalmente se encuentran respuestas de gusto y satisfacción personal, que resaltan aspectos como la mejoría académica, el estrechar lazos de amistad y el acompañamiento de los profesores. En cuanto al nombre que le darían a la experiencia, algunas sugerencias son: Expresándome libremente, Escritura y creatividad, Diversión con palabras y Me divierto aprendiendo.

### **Conclusiones**

A modo de conclusión consideramos importante la sistematización de prácticas pedagógicas significativas, ya que por medio de ella podemos vislumbrar el verdadero impacto que han logrado en las comunidades educativas donde se desarrollan; además de ser un instrumento de evaluación y análisis crítico sobre el quehacer pedagógico de los maestros, es aquí donde se empiezan a consolidar los aportes a la educación y transformación de nuestras comunidades.

En cuanto al proceso vivido, la sistematización nos permitió evaluar nuestra experiencia desde la voz de los protagonistas, los estudiantes, quienes tienen una mirada más crítica al respecto. De tal manera que

logramos reconocer grandes logros, como son las transformaciones curriculares relacionadas con cambios en los modelos de evaluación, cambios en las formas tradicionales de enseñar y aportes en la construcción de saberes útiles para la vida del estudiante tanto a nivel académico como personal.

Por otra parte, y no menos importante, este ejercicio también nos brindó herramientas para continuar fortaleciendo la experiencia, desde nuevas metodologías al aire libre hasta la posibilidad de cambio del nombre, que son aspectos significativos para nuestros estudiantes.

## Referencias

- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoques y metodología*. Ediciones Muralla.
- Ferreiro, E. (2006). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias de 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Ciudad de México, México.
- Figueroa, M. (1982). *Problemas de teoría del lenguaje*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método HERMENEIA. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Goodman, Y. (1982): “El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños”. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Jares, X. (1992): *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: C.C.S.
- Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores: talleres de formación*. Santiago de Chile: Unesco Océano.
- Tolchinsky, L., y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2 (pp. 9-348). Madrid: Visor.

## Tejiendo saberes: una mirada a cuatro años de la experiencia pedagógica del proyecto DIEM

Alba Yolima Obregoso Rodríguez<sup>1</sup>  
Benjamín Plinio Rodríguez Sáenz<sup>2</sup>  
Oswaldo Sandoval Parada<sup>3</sup>  
César Alberto Zárate Monroy<sup>4</sup>

### Resumen

El proyecto de Desarrollo Integral de la educación media en el Colegio San Isidro Sur Oriental IED como parte de su proceso de cualificación, desarrolla el proceso de sistematización que se presenta en este documento, el cual parte de la reconstrucción histórica del proceso vivido en estos años de implementación; continúa con la justificación del proyecto, destacando la importancia del proceso en la perspectiva de cualificarlo en beneficio de los estudiantes y egresados; luego, explica el despliegue metodológico implementado durante 2019 como parte del proceso de sistematización y, finalmente, presentan los resultados, análisis y conclusiones enfatizando en los saberes para la acción y situación, tejidos en estudiantes y egresados, así como los saberes curriculares y pedagógicos construidos desde los docentes del equipo.

- 
- 1 Licenciada en Biología, Especialista en Enseñanza de la Biología y Magister en Educación. Docente del Colegio San Isidro Sur Oriental IED.
  - 2 Matemático, Especialista en Multimedia Educativa y Magister en Edumática. Docente del Colegio San Isidro Sur Oriental IED.
  - 3 Ingeniero de Sistemas, Especialista en Seguridad de redes. Docente del Colegio San Isidro Sur Oriental IED.
  - 4 Licenciado en Física. Docente del Colegio San Isidro Sur Oriental IED.



## Historia de la experiencia

El proyecto de Desarrollo Integral a la Educación Media (en adelante DIEM) tiene sus inicios en 2014, cuando en el consejo académico de la institución se toma la decisión de asumir este proyecto de la SED con la perspectiva de dar apoyo a los campos de pensamiento, con resultados más bajos en las pruebas de Estado: Matemáticas, Ciencia y Tecnología y Comunicación (en especial el área de inglés). Tras el proceso de consulta con la comunidad educativa, se opta por escoger líneas de profundización que aporten a los campos de matemática y ciencia y tecnología.

Entonces, en 2015 se inicia la implementación del proyecto, que se fortalece con la llegada de los docentes (que se mantienen en la actualidad) para cada una de las asignaturas, la articulación del proyecto con el PEI y SIEE institucional y su correspondiente diseño curricular, que fue acompañado por la Universidad Nacional de Colombia, tanto en el componente disciplinar, como en la propuesta pedagógica y didáctica. En este momento, inician una serie de tensiones entre algunos estudiantes, padres de familia y docentes del núcleo común para con el proyecto de profundización, en relación a la ampliación de la jornada escolar, las condiciones de bienestar de los estudiantes, por la posible falta de comprensión de los padres frente a los beneficios del proyecto para sus hijos y el poco interés de algunos docentes del núcleo común por articular sus procesos educativos con la propuesta de profundización. A pesar de esto el proyecto logra mantenerse y visibilizarse a nivel institucional.

Para el 2016, el equipo de docentes se consolida a través del reconocimiento propio de las fortalezas y con el apoyo del cuerpo directivo de la institución. El proyecto funciona con cobertura total en el ciclo V en sus dos jornadas, con una intensidad horaria de diez horas semanales y el mejoramiento de las condiciones de bienestar para los estudiantes, así como las actividades de inmersión y semi-inmersión a la vida universitaria con el apoyo de la IES que acompaña el proyecto.

Ese año es crucial en el devenir del proyecto, ya que motivados por las tensiones generadas desde el año anterior, y acentuadas en este, en lo que corresponde al poco apoyo de algunos docentes de la institución al proyecto y su articulación con el mismo, el equipo de docentes de profundización se propone realizar un encuentro de estudiantes de diferentes colegios que tengan fortalecimiento en procesos de robótica y mate-

máticas, siendo liderado por los mismos estudiantes del ciclo V con un claro propósito: empoderarse de su proceso formativo, crear un mayor sentido de pertenencia con el proyecto y visibilizar los procesos desarrollados durante el año. Además, se invitan diferentes actores (egresados, docentes, directivos docentes y estudiantes) de esta y otras instituciones, para hablar del impacto que ha tenido este proyecto en sus procesos académicos y proyectos de vida. Este espacio genera un impacto importante para estudiantes y docentes del proyecto, en tanto permite mostrar a la comunidad educativa parte de lo que se hace y motivar a estudiantes de otros ciclos frente a la propuesta educativa de profundización.

Para el 2017, se sigue trabajando en la cualificación del proyecto en aras de favorecer los procesos pedagógicos y didácticos, por ello se desarrollan apuestas tendientes a transversalizar procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En este sentido, se apropia con mayor determinación la metodología del ABP en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde los estudiantes resolvieran problemas sociales, tecnológicos o de interés particular aplicando conocimientos construidos en los diferentes espacios: solución de problemas, robótica y proyecto, siendo este último una nueva apuesta desde el núcleo de profundización por desarrollar competencias generales y específicas en los estudiantes. Estas nuevas intencionalidades, permitieron desarrollar nuevas formas de aprendizaje, así como favorecer la articulación de procesos desde el proyecto DIEM con algunos docentes del núcleo común.

Ese año, tras evaluar el impacto del encuentro de robótica y matemáticas (realizado en 2016) se toma la decisión de dar continuidad año tras año a esta experiencia. En general, ese año resulta clave en la construcción de la identidad y pertenencia de estudiantes con el proyecto, aun cuando se mantienen tensiones con algunos docentes y la desarticulación con el núcleo común. Además, nuestros estudiantes empiezan a visibilizar sus procesos en espacios diferentes a nuestro propio locus, como en la Universidad Nacional de Colombia, el Archivo Nacional, Congreso de las TIC, entre otros.

Para el 2018, se asume la intención de desarrollar investigación escolar como una fuente de experiencia y conocimiento para los estudiantes y para los docentes acompañantes; asimismo, se logra construir puentes que articulan procesos discursivos, propositivos y de acción entre docentes del núcleo de profundización y del núcleo común. También es un año en donde se visibilizan nuevos resultados, como el desarro-

llo de un proyecto por parte de un grupo de estudiantes basado en la programación para la medición y manejo de variables ambientales en invernaderos; trabajo que llevó a dos de nuestros estudiantes a diferentes espacios y a obtener diversos reconocimientos. En el caso del equipo docente, visibilizan en diversos escenarios institucionales, los planteamientos que identifican el proyecto y ponen en diálogo las diferencias pedagógicas que se han dado en otros momentos. Se visibiliza la progresiva y notoria mejora en los resultados en pruebas estandarizadas, como propósito de origen del proyecto. Se realiza el tercer encuentro que sigue fortaleciendo y empoderando a nuestros estudiantes como hacedores de esta experiencia y este año orientado a la exaltación del desarrollo de competencias tecnológicas a través de la robótica en la educación media.

Para el momento actual, destacamos el interés del equipo docente de hacer un alto para reconstruir la experiencia, destacando sus fortalezas, sus retos y ante todo, denotando aquellos saberes que se han construido durante los últimos cuatro años, esto en compañía de quienes han trasegado este camino. Se ha entendido que la mejor manera de mantener ese caos que da vida, es reflexionando sobre lo qué es el proyecto y cómo se ha llegado hasta aquí. Para este año se continuará con la investigación escolar cada vez más articulada y posicionada como proyecto de ciclo; se desarrolla la cuarta versión del encuentro en robótica y matemáticas, orientado al juego y la lúdica en la matemática y la robótica; y se adelanta la sistematización de la experiencia, para reconocer aquellos saberes construidos a través de los años, cualificar el proyecto desde la identificación de los retos y fortalezas, y mantener el compromiso de los docentes, la motivación de los estudiantes y la búsqueda permanente de llegar a ellos y aportar en la transformación de sus realidades y proyectos de vida.

## **Justificación**

El proyecto DIEM inicia en 2015, por un interés de los docentes por cualificar la propuesta para hacerla más pertinente a las necesidades educativas y formativas de los estudiantes, coherente con los principios y el horizonte institucional y, propositiva ante la necesidad de una escuela que genere conocimientos para la vida y el mejoramiento de la calidad de la misma en los estudiantes y sus entornos. En este contexto, el equipo de docentes se propone desarrollar un proceso investigativo (de sistematización) que le permita hacer introspección frente a lo que

ha sido su devenir, sus fortalezas, logros y también los retos a los que se enfrenta; esto, a través de las voces de quienes han vivido esta experiencia (estudiantes, egresados y docentes), de tal manera que pueda iniciar un proceso de cualificación y transformación.

## **Despliegue del proceso de sistematización**

### **¿Qué queremos saber de nosotros mismos?**

El primer momento de este camino fue determinar qué es lo que se quiere hacer de esta sistematización. Para esto fue importante el ejercicio de cartografía de experiencias realizado por los investigadores acompañantes, quienes destacaron aspectos en cada proyecto, tensiones, necesidades, logros y expectativas de unos y otros, que detonaron respuestas a la pregunta sobre ¿qué se quiere sistematizar de la experiencia? Lo anterior llevó al equipo de este proyecto a reflexionar sobre qué es lo que se ha construido a través de la experiencia en los sujetos que participan de ella, por lo que se formuló la siguiente pregunta orientadora: ¿qué saberes se han tejido desde el proyecto de “Fortalecimiento de la educación media del Colegio San Isidro Sur Oriental IED”, en los egresados, estudiantes y docentes participantes en el proceso desde el 2015 al 2019?

### **Recogiendo los pasos de la experiencia**

En paralelo a la delimitación de la pregunta orientadora, se inició un camino de introspección desde el cual se logró reconstruir buena parte de la historia de lo que ha sido el proyecto, con la mayor sinceridad y objetividad que permite la emoción y los recuerdos que generan diferentes momentos vividos.

Fue una oportunidad para evidenciar tensiones que desencadenaron gran parte de lo que es el proyecto en la actualidad, así como de re-encuentrar lo que era cada uno de los docentes participantes y ver su transformación profesional y humana. Es importante destacar el trabajo formativo conceptual que se realizó de manera transversal al proceso, favoreciendo la comprensión del sentido de la sistematización.

## Delimitando categorías y subcategorías e instrumentos

Una vez reconstruida la historia de la experiencia y con la claridad de la pregunta que orienta el proyecto, se delimitaron las unidades de análisis, actores con los que se trabajaría y los instrumentos de obtención de la información, obteniéndose lo siguiente:

**Tabla 1.** Categoría y subcategorías.

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Actor fuente de información	Instrumento
Saberes	Proyecto de vida	Afectivos Habilidades Transferencia del conocimiento Intereses Proyección	Afectivos Habilidades Transferencia del conocimiento Intereses Proyección	Picnic –un espacio para el encuentro–
	Currículo	Contenidos en robótica y matemáticas Evaluación	Docentes del proyecto	Cartografía de la experiencia
	Didácticos	ABP. Prácticas educativas	Docentes del proyecto	Cartografía de la experiencia
	Pedagógicos	Reflexión docente Pensamiento crítico	Docentes del proyecto	Señales de tránsito

**Fuente:** Elaboración propia.

## Reencontrando-nos

Una vez reconstruida la historia del proyecto y diseñada la estrategia metodológica, se realiza el encuentro con estudiantes y egresados de la institución para compartir las experiencias vividas y obtener la información requerida para la sistematización. Por esos mismos días, se realiza la recolección de información de los docentes que participan en el proyecto, finalizando esta etapa y dando paso al análisis e interpretación de la misma.

## Reflexión desde la información

Finalmente, con la información obtenida desde los diferentes actores el equipo inicia el análisis y organización de la información, empleando para ello inicialmente el programa Atlas.Ti, desde el cual se codificó la

información y se obtuvieron las citas por cada código, y desde las cuales se inicia la interpretación tomando como referente la frecuencia de los códigos para lograr indicar en la escritura los saberes con mayor o menor presencia, relevancia y frecuencia, y permitiendo dar respuesta a la pregunta del proyecto.

## **Punto de llegada**

Para el equipo de docentes del proyecto tratar de identificar los saberes construidos durante cuatro años de implementación en estudiantes, egresado y docentes a través de esta sistematización, ha sido un momento significativo, en tanto ha permitido reconocer la escuela y en particular el aula de clase, no como un escenario en donde se transmiten conocimientos de alguien que sabe a aquellos que no; tampoco como un espacio indiferente a todos los matices y riquezas que traen consigo los sujetos que en él interactúan. Estas ideas han permeado los imaginarios de las personas impidiendo la posibilidad de re-conocer muchos otros aspectos que emergen de los sujetos, interacciones y procesos que allí se desarrollan.

Un ejemplo de aquello que se ha dejado a un lado, son los saberes; los cuales serán entendidos en este trabajo según Marín (2015), como el resultado de las experiencias de vida de los niños, jóvenes y adultos, y les permite o no, a unos y otros, entablar relaciones entre el mundo social y el mundo escolar.

Los saberes que circulan en la escuela son diversos, y se pueden distinguir tres tipos según Spinoza (citado por Marín, 2015): los saberes conceptuales, entendidos como el sistema de conceptos y teorías que son expresados en forma de enunciados y para su transformación son relevantes la lectura y la escritura; los saberes de acción, como aquellas capacidades que les permiten a los sujetos transformar una realidad, y se expresa mediante actos; el tercer tipo de saberes, los de situación, son los que le permiten al sujeto interpretar una situación problémica y tomar una decisión sobre una acción particular que le permita resolverla. Este saber se expresa en la capacidad de elegir entre varias opciones de acción posibles. Otro tipo de saberes son lo que se construyen en el locus mismo de la escuela, por ejemplo, los saberes profesionales de los docentes: saber pedagógico, saber didáctico específico, saber sobre la evaluación. Cada uno de estos con particularidades que al interactuar le

permite al profesor ejercer su labor profesional. Cualquiera sea el tipo de saber, son estos derroteros que determinan el vivir de unos y otros, tanto dentro como fuera de la escuela.

Es así que en adelante se procurará mostrar elementos constitutivos y correlacionales de los saberes construidos en y desde el proyecto de Desarrollo Integral de la Educación Media (DIEM).

### **Saberes escolares para la vida y el desarrollo académico**

Una de las apuestas más importantes que se realizan desde el proyecto DIEM es la de impactar en el proyecto de vida de los estudiantes de ciclo V y egresados, ofreciendo herramientas para que los estudiantes piensen y cimienten las bases de su futuro, no solo desde lo profesional o laboral, sino como sujetos capaces de aportar a su entorno social. Al respecto se puede encontrar, de acuerdo con la información de los estudiantes y egresados, que el proyecto ha tenido un impacto importante en varios sentidos: en la formación personal desde la construcción de saberes para la acción y en situación, y desde los saberes conceptuales y teóricos que les permiten enfrentarse a la vida académica y profesional.

Al preguntar a los estudiantes y egresados con respecto a cuáles han sido los aportes del proyecto DIEM a sus proyectos de vida, surge un aspecto relevante: el componente personal. Para unos y otros lo referido a su formación personal, es el aspecto más relevante destacando la formación en aspectos como la responsabilidad, la disciplina de trabajo y estudio, el respeto, la puntualidad, el compromiso con las actividades propuestas, la solución de problemas, e incluso, en aspectos tan personales como la confianza en sí mismo, esforzarse por sus metas y procurar ser mejores cada día. Algunas afirmaciones que dan cuenta de lo anterior son: “Lo que más aportado es la responsabilidad, ya que cada vez que hacemos un trabajo hay un proceso y en ese proceso se deben mostrar avances”; “Me ha aportado a tener más confianza en mí a la hora de presentarme en público, en confiar en mí para desarrollar mis proyectos como persona y para la vida.”; “Me aportó disciplina a pesar de tener muchas cosas por hacer y lo tanto que nos exigían para ser mejores cada día”.

En un segundo nivel de frecuencia está el reconocimiento de aportes en saberes conceptuales en relación con la robótica, la programación, la matemática, pero también en aspectos transversales como en la elaboración de informes y la consulta de información, esto dicho

especialmente en el caso de los egresados que destacan estos saberes como parte de sus carreras y como una ventaja el haberlos trabajado en su formación en el nivel de la educación media.

Ejemplo de lo anterior son las siguientes afirmaciones: “Fortaleció mis conocimientos en la matemática de igual forma en programación”; “A través de este proyecto tuve un fortalecimiento en el área matemática y robótica, esto con la finalidad de ser mejor persona” (Anónimo. Comunicación personal, 29 de agosto de 2019). Se puede interpretar en la última evidencia, que se empiezan a reconocer los saberes conceptuales enseñados como parte del proceso, como puente para la formación personal, es decir, con los saberes.

En un tercer nivel de frecuencia se reconoce como aporte del proyecto DIEM la motivación para el emprendiendo de nuevas acciones y proyectos.

Relacionado con su proyecto de vida, también se interrogó a los estudiantes y egresados frente a sus actividades actuales, encontrando con agrado que muchos de los egresados se encuentran desarrollando estudios de formación académica o se están desempeñando en el campo laboral. En el primer caso, un número significativo de egresados se encuentran ampliando su formación en campos relacionados con las líneas de profundización del proyecto DIEM en matemáticas o robótica.

En otros casos los egresados se encuentran cursando estudios en áreas diferentes a los de las líneas de profundización, pero lo más destacable es que se encuentran formándose académicamente, por ejemplo: “Estoy estudiando entrenamiento deportivo de noche”; “Me encuentro estudiando psicología”; “Estudiando pastelería”; “Estudiando criminalística en un instituto”; “Me encuentro estudiando literatura en la Universidad Nacional”; “Estudio en la Universidad Distrital ingeniería mecánica”; “Estoy esperando mi próximo viaje a Chile para seguir estudiando gastronomía, conocer una nueva cultura y trabajar. Empezar en un nuevo país” (Anónimo, comunicación personal, 29 de agosto de 2019).

En el caso de los estudiantes destacan en este momento el desarrollo de sus proyectos de investigación, sus proyectos de robótica y matemáticas, su preparación para pruebas de ingreso a diferentes instituciones de educación superior, e incluso estudios complementarios a su formación media. Los estudiantes y egresados del Colegio San Isidro Sur Oriental



vienen desarrollando experiencias que favorecen su calidad de vida y el desarrollo social; resultado no solo del proyecto DIEM, sino de toda su formación en los niveles básicos y en la media; sin embargo, si es apreciable la influencia en un número significativo de ellos, del proyecto DIEM tanto en los campos de conocimiento en los que manifiestan su interés, como en la formación personal que fue explicada previamente.

### **Entre logros, retos y saberes construidos**

Un tercer grupo de actores indagados fueron los docentes que hacen parte del proyecto DIEM, para reconocer lo que consideran, son los principales aportes en términos de saberes construidos a lo largo de estos años de implementación. Un primer aspecto que se manifiesta, según la experiencia de los docentes son los logros obtenidos en estos tres últimos años en lo correspondiente al saber curricular construido, específicamente en los contenidos de enseñanza. Y es que una de las mayores dificultades que atraviesa la escuela es el carácter analítico y extensivo de los contenidos de enseñanza, es por eso que la transversalización del currículo a través de ejes temáticos prioritarios ha permitido que los estudiantes logren abordarlos desde diferentes perspectivas como: la robótica, las matemáticas y la investigación, y que además logren resolver las situaciones desde la integración teórico-práctica, poniendo de manifiesto la naturaleza diversa de los contenidos propuestos, que se procura, tengan que ver con aspectos de la vida cotidiana (como es el funcionamiento de artefactos tecnológicos) o en niveles de mayor complejidad (como pueden ser los objetivos de desarrollo sostenible).

Un segundo logro a nivel curricular ha sido la articulación de los planes de estudio de las líneas de profundización al proyecto de ciclo y los planes de estudio de los campos de pensamiento de Matemáticas y Ciencia y Tecnología, donde se genera una discusión frente a aspectos de organización, actualización, pertinencia y articulación entre las líneas de profundización y el núcleo común, y en general sobre la propuesta curricular institucional. Pero estas discusiones curriculares frente a los contenidos, se profundizan aún más al interior del equipo de docentes del proyecto, en donde analizan otros aspectos como es la diversidad y lógica en la organización de los contenidos, la sincronización entre los procesos de aprendizajes y metas propuestas, la flexibilidad requerida de acuerdo con las características contextuales de los grupos (los cuales

varían notablemente año a año), por ejemplo, teniendo en cuenta sus estilos y necesidades de aprendizaje, entre otras.

Lo anterior ha llevado a la integración con otros docentes del ciclo y de la institución, rasgo que en un principio del proyecto, fue uno de los aspectos que más dificultades generaba. Pero el saber curricular está estrechamente relacionado con el saber didáctico y este tiene su esencia en el pensar cómo favorecer el aprendizaje desde los procesos educativos, siendo fundamental analizar la estrategia metodológica implementada en el proyecto DIEM que es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual ha tenido un impacto importante, puesto que fue uno de los aspectos con mayor evocación de este modo de trabajo, al involucrar el trabajo colaborativo, el trabajo por procesos, la evaluación de los propios de los desarrollos y de las dificultades que se presentan, entre otros aspectos. Lo expresado por estudiantes, egresados y docentes deja en evidencia que esta metodología representa un potencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y puede ser extrapolado a emprendimientos de la vida particular de cada uno, y reconociendo que tanto el error como la resiliencia con la que se asuman las dificultades, son los aspectos que más generan aprendizajes personales.

Esta metodología ha favorecido el empoderamiento de los estudiantes frente a sus procesos, porque son realmente ellos los artífices de sus propios procesos y con resultados notables, como aquellos que gracias a una idea innovadora logran mostrarse en otros espacios como colegios, instituciones gubernamentales, ferias de exposición o al interior mismo del colegio, como en el encuentro interinstitucional; o que les posibilita ingresar a la vida laboral con menores dificultades, ya que reconocen sus limitaciones, sus capacidades, organizar sus prioridades, expresarse de manera adecuada en cualquier ámbito y tomar las decisiones pertinentes para cada momento. Esta metodología también les posibilita entender el sentido de los procesos, comprender que cada momento o meta que se proponen debe construirse paso a paso dentro de un plan diseñado, superando la inmediatez a la cual muchos de ellos están acostumbrados. Se ha logrado observar que esta metodología favorece la autoestima, la disciplina de trabajo, la creatividad y refuerza las capacidades sociales de los actores involucrados al reconocer a los otros, que desde sus diferencias y ritmos también aportan a la consecución de las metas propuestas.

Otro logro en relación al currículo y el saber pedagógico es el avance frente a la evaluación. A lo largo de la trayectoria del proyecto se ha visto una transformación en el modelo de evaluación, pasando de uno tradicional, basado en la reproducción de conocimientos transmitidos por el docente al estudiante, a un modelo constructivista en donde se prioriza el proceso desarrollado por el estudiante (el cual se constituye a su vez desde pequeños procesos que forman un todo), e intervienen características personales, experiencias y relaciones interpersonales, que deben ser tenidas en cuenta porque influyen en el proceso de aprendizaje. Es una perspectiva en la que se entiende que cada estudiante es un ser único, con fortalezas y debilidades, pero de quien se espera (en concordancia con los propósitos institucionales) que su formación humanística prime por encima de la formación intelectual. Es por esto que la evaluación de lo referente a la dimensión personal en aspectos como la responsabilidad, el respeto y el trabajo colaborativo es permanente y hace parte tanto de la heteroevaluación, como de la autoevaluación, que parece tener efectos positivos, como ya se ha evidenciado previamente, por parte de los aportes que destacan los estudiantes y egresados. Es también esta perspectiva de la evaluación algo que empieza a trascender en la evaluación colegiada que se hace de procesos transversales como, por ejemplo, los trabajos finales de investigación de los estudiantes de grado once.

Otro punto de encuentro frente a los logros del proyecto con respecto a los estudiantes, es el centro de interés de toda esta propuesta. Y es que se pueden identificar cambios notables en varios aspectos. El primero, es en cuanto a su actitud, ya que una de las principales dificultades a las que se enfrenta el proyecto en sus inicios, fue el total desinterés por parte de estudiantes y padres de familia; hoy, si bien hay jóvenes quienes no les es llamativa la propuesta de profundización que tiene el colegio, se cuenta con una importante mayoría que defiende y se identifica con el proyecto, tal y como se puede apreciar a través de las voces de los estudiantes y egresados expuestas previamente. El interés también se observa con respecto al desarrollo de proyectos de investigación y en robótica, desde los cuales se integran diferentes conocimientos.

Desde los saberes para la acción, es indudable la transformación de los estudiantes como resultado del proceso dentro del proyecto, pero también del trabajo mancomunado de los últimos años con el núcleo común. Es evidente que aspectos como el respeto y cumplimiento de las normas institucionales, por ejemplo, horario, uniforme, puntualidad

en la llegada a clases y entrega de trabajos, la sana convivencia con sus compañeros de la jornada contraria, los hábitos de estudio, entre otros, se manifiestan y dan cuenta de la construcción de este saber en acción. Pero los saberes en situación no son ajenos a los logros obtenidos, y se observan por ejemplo, en la resiliencia de los estudiantes frente a situaciones académicas y personales adversas a las que se deben enfrentar; esto ha sido favorecido por la perspectiva que se maneja en el proyecto de asumir el error o las dificultades como potencialidades para el aprendizaje y como parte de los procesos de construcción de conocimiento en campos como el de la tecnología, en el cual se inscribe la robótica. Siguiendo con la subcategoría de saberes en situación se encuentra el asumir el trabajo en equipo como una forma de trabajo y de aprendizaje, cuya propuesta metodológica favorece este saber, ya que, desde el trabajo basado en proyectos, se requiere al máximo este tipo de saber que se traduce en saber para la acción para alcanzar las metas propuestas.

Finalmente, pero no menos importante, está el cambio actitudinal de los estudiantes frente a sus proyectos de vida. De acuerdo con la experiencia de los docentes del proyecto se ha visto un cambio sustancial en los estudiantes, quienes ahora tienen una proyección diferente para su vida luego de graduarse del colegio. Si bien no hay evidencias, seguimientos o estadísticas de la proyección de los estudiantes para su futuro, hoy se aprecia que los estudiantes no solo planean, sino que ejecutan acciones para su futuro como, por ejemplo, la preparación para pruebas de admisión en universidades o la preparación para la vida laboral. Esto lleva a que hoy se tengan egresados vinculados en ambas esferas de la vida social, aun cuando se debe seguir trabajando para ello, en especial en el seguimiento a los egresados.

No se puede evitar mencionar como un logro, la consolidación del encuentro interinstitucional de estudiantes con fortalecimiento en robótica y matemáticas, que para este año llega con su cuarta versión y se constituye en el espacio por excelencia a través del cual los estudiantes socializan a la comunidad educativa sus procesos, logros y retos asumidos durante el año escolar. Este es un espacio que además favorece la identidad y sentido de pertenencia de los estudiantes para con el proyecto, y es un escenario de gran evocación e impacto para los egresados.

Pero los retos también están presentes dentro del análisis de lo que ha sido el proceso de implementación del proyecto. Entre los más importantes se cuenta, con respecto al tema curricular: seguir

trabajando y actualizando sobre el tema de la metodología por ABP, implementándola con más fuerza a temas del entorno de los estudiantes, lo cual si bien, ya ha tomado carrera dentro del proyecto DIEM hay que hacerlo con mayor efectividad de tal manera que los estudiantes apropien el sentido social del conocimiento. Además, seguir actualizando e implementando nuevas estrategias metodológicas para algunos temas, atendiendo al principio de flexibilidad y diversificación que se pretende mantener para darle posibilidades de construir su conocimiento desde sus mayores fortalezas, pero también, atendiendo a disminuir sus debilidades. Es aquí donde el tema del emprendimiento puede tomar altura como parte del proyecto; ya que, si bien se han llevado a cabo pequeñas acciones que han generado alguna evocación e impacto en los egresados, hacerlo parte de un proceso más consolidado puede llevar a importantes resultados en estudiantes y futuros egresados.

Con respecto al tema de los contenidos curriculares se impone como reto la reflexión frente a la pertinencia de la especificidad o generalidad de estos, ya que ha sido una tensión permanente en el proyecto, en aras de mantener la articulación con los campos de pensamiento, sacrificando líneas de conocimiento que podrían ser objeto de enseñanza y aprendizaje. Dicho esto de otra manera, es imperativo realizar una revisión y actualización de la malla curricular con todo lo que ello implica a nivel institucional, tratando de escuchar otras voces y experiencias que puedan dar pistas del camino a tomar frente al tema de los contenidos.

En esta misma línea de contenidos está lo correspondiente al fortalecimiento en el trabajo de los proyectos de vida de los estudiantes, que si bien se trabaja de la mano de la Universidad Nacional de Colombia, realizando el proceso de acompañamiento a docentes y estudiantes de educación media del colegio, si es importante consolidar como proyecto en articulación con el núcleo común, un proceso más organizado que permita acompañar a los estudiantes en este momento de dudas y toma de decisiones para sus vidas.

Otro reto por asumir como proyecto, es el de la consolidación como red con otros docentes e instituciones que desarrollen trabajo alrededor de la enseñanza de la matemática y la robótica, de tal manera que, la constitución de un sistema articulado, permita no solo la discusión pedagógica, curricular y didáctica de estos campos de conocimiento, sino que favorezca la socialización de procesos que se llevan a cabo al interior de cada una de las instituciones por parte de docentes y estudiantes.

Estos procesos de divulgación también deben ser fortalecidos por parte del equipo, haciendo que los estudiantes que están próximos a iniciar su educación media en la institución, lleguen con mayor conocimiento de la misma de su propuesta formativa, los procesos desarrollados y del andamiaje construido en estos años de implementación.

### **Tejiendo redes entre diversos saberes**

Evidentemente, lo expuesto hasta el momento da cuenta de resultados importantes de los últimos cuatro años de implementación; pero parte del ejercicio propuesto para esta sistematización se halla en lograr entrelazar los resultados vistos de manera analítica para sintetizarlos e integrarlos, de tal manera, que se puedan distinguir los nodos de estas redes de saber, los procesos, componentes e hilos por fortalecer.

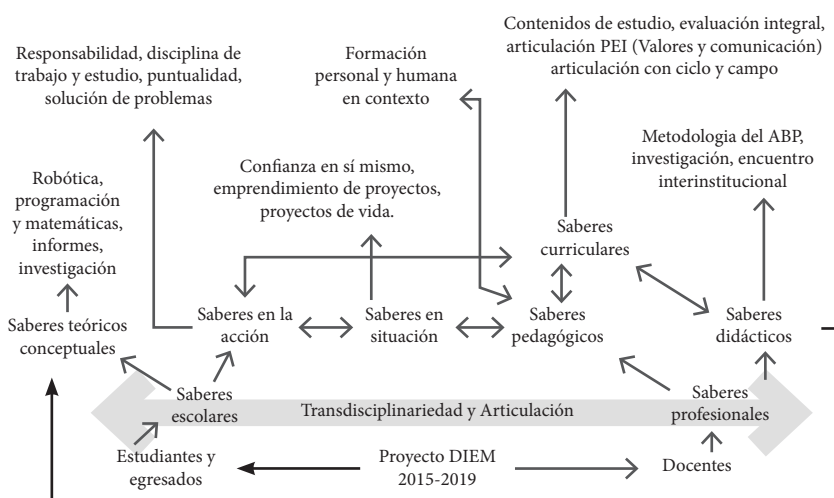
Este ejercicio ha permitido identificar la estrecha relación que se tiene entre el saber pedagógico de los docentes que ponen a diario con los estudiantes y de aquellas huellas que se dejan en los estudiantes, que con el tiempo y la experiencia se constituyen en saberes principalmente de acción y situación. Evidentemente, lo que más trasciende en estos cuatro años de implementación no son los saberes conceptuales y teóricos de los estudiantes en relación con la robótica y la matemática, sino la formación personal y humana que se procura desde el proyecto y desde la institución, entendido que es importante el saber académico, pero nos deja más alegrías el formar personas con principios y valores que les permita destacarse en cualquier ámbito. El sentido de responsabilidad, el respeto, los hábitos de trabajo y estudio, la puntualidad, el autoconocimiento, el valor de la crítica y la autocrítica, el empoderamiento frente a las situaciones, su resiliencia y el reconocimiento de la diferencia del otro y en esto su valor como ser humano para una sana convivencia, entre otros, son aspectos que resaltan a lo largo de toda la experiencia de sistematización.

Obviamente, desde los saberes profesionales hay otros aspectos que ayudan a fortalecer los conocimientos de los estudiantes, por ejemplo: los aspectos curriculares relacionados con los contenidos contextualizados o la evaluación centrada en los sujetos y procesos (y no en los resultados cuantitativos) que son artífices de estos resultados en la vida de los estudiantes. No se puede dejar de lado, el aspecto metodológico que también ofrece herramientas para el desempeño académico, laboral y para la vida cotidiana de los estudiantes y egresados.

Todos y cada uno de los aspectos, algunos de los cuales no están tan presentes en la retina de los docentes que hacen parte del proyecto, han desencadenado una serie de cambios en cada uno como profesionales y como sujetos, que han asumido las tensiones al interior de la institución como retos para mejorar y para aportar a los estudiantes y la sociedad y; los ha movilizad desde el punto de vista profesional a posicionar su postura formativa y demostrar que generar cambio en los estudiantes ha permitido, además, que cada uno desde sus saberes sea capaz de aportar a mantener una propuesta que tiene reconocimiento fuera de la institución y que se espera pueda ser acogida y escuchada por otros tantos que se oponen a su permanencia.

La transdisciplinariedad y la articulación han sido fortalezas en los últimos años del proyecto y son aspectos que también impactan en estudiantes y docentes, ya que motivan a los actores educativos por un trabajo con mayor énfasis en la investigación, posibilita abordar problemas desde diferentes perspectivas, favorece el trabajo procesual y colaborativo, construyendo esos puentes profesionales que hasta hace un tiempo no parecían posibles. Los saberes construidos son variados, complejos y sistémicos, muchos de ellos no existirían sin la presencia de otros, sin la coexistencia con otros y eso es lo que se espera mantener y fortalecer en aras de una formación integral y pertinente de los jóvenes de nuestra ciudad.

**Gráfico1.** Modelo relacional entre saberes escolares y saberes profesionales en el proyecto DIEM.



**Fuente:** Elaboración propia.

## Conclusiones

El proyecto DIEM en estos años de implementación ha logrado permear la vida de estudiantes, egresados y docentes a través de la construcción de saberes diversos, favorecidos en algunos casos, del trabajo acumulado en la escuela y en otros productos de la apuesta educativa del proyecto.

Se resalta de esta sistematización el impacto del proyecto en términos de la formación personal de los estudiantes y egresados desde sus saberes en acción y en situación, los cuales han favorecido sus vivencias académicas o laborales, según sea el caso. Esta influencia es producto de las acciones que permanentemente se desarrollan desde el proyecto y que intentan generar este tipo de efectos en los jóvenes y además ser consecuentes con la propuesta formativa de la institución. También se destacan los saberes conceptuales y teóricos, que en muchos casos han llevado a que los estudiantes y egresados se interesen por continuar sus estudios profesionales por ramas o disciplinas relacionadas con las matemáticas o la robótica. Desde los saberes profesionales se deben destacar las apuestas educativas desarrolladas desde los saberes pedagógico, curricular y didáctico, los cuales han tenido un efecto importante en toda la apuesta educativa. Obviamente, hay que atender los aspectos a mejorar para hacer de este proyecto una propuesta educativa cada vez más consistente y pertinente a las necesidades cambiantes de la educación.

## Referencias

- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En *Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestras y maestros del Distrito Capital*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Marín, D. y Parra, G. (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Praxis & saberes*, 8 (17), 103-123.





## **EDURBE: conocimiento de la ciudad y conexión interinstitucional para la alfabetización y formación del sordo como sujeto de derechos**

Martha Lucía Gaitán

Lub Yaneth Quintero

### **Resumen**

Este documento presenta el resultado de la sistematización de la experiencia: formación del sordo como sujeto de derechos a partir del conocimiento, uso y desenvolvimiento en la ciudad, y la conexión interinstitucional, realizada por el Colegio Manuela Beltrán jornada nocturna. Tiene como objetivo general mostrar la incidencia de actividades extracurriculares en la alfabetización y concientización del estudiante sordo como sujeto de derechos, para sembrar en el camino de la transformación de la educación para sordos; y como objetivo específico reconstruir la experiencia Edurbe e indagar por los aprendizajes y la contribución del proyecto en la alfabetización y la formación del sordo. La experiencia se realizó teniendo en cuenta los postulados de la alfabetización crítica de Paulo Freire<sup>1</sup>, ciudad educadora de E. Faurey<sup>2</sup> Jacques Delors<sup>3</sup>, entre otros autores. Los resultados de la búsqueda evidenciaron el incremento del conocimiento de la ciudad, la participación y la concientización de los sordos frente a sus derechos ciudadanos.

---

1 Tomar conciencia del mundo a partir de sujetos activos y críticos. Es una relación crítica entre el sujeto y su entorno. Es no solo una alfabetización lingüística sino política. No solamente aprender la lectura y escritura, es ser consciente de para qué aprende estos dos procesos. Según Freire la cuestión principal de la alfabetización entendida como la enseñanza de la lectura y la escritura no es de naturaleza técnica sino político-ideológica y científica.

## Historia de la experiencia

En 1999 a causa de la demanda de educación para población con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), el Colegio Manuela Beltrán abrió la oferta educativa para la población sorda teniendo en cuenta tres aspectos: en primer lugar, una realidad de exclusión, discriminación y falta de oportunidades educativas especializadas para esta población; en segundo lugar, en consonancia con el espíritu de la Constitución Política y de las leyes que emanan de ella, la necesidad manifiesta de poder servir a la comunidad y facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; y en tercer lugar, la normatividad que hace referencia a las poblaciones minoritarias con discapacidad.

Se buscaba así el ejercicio pleno del derecho a la educación, el reconocimiento jurídico a las minorías lingüísticas y culturales, y la formación integral prestando especial énfasis en el desarrollo intelectual, cultural, deportivo, social, comunicacional, comunitario y ciudadano.

Sin embargo, desde el primer contacto con la población sorda se evidenció el desconocimiento de sus necesidades, sus vivencias y por ende, se hizo necesario el aprender la lengua de señas colombiana, para empezar así a tener un contacto más cercano con la población y poder adentrarse en su cultura y en su manera de vivir el mundo y la vida en general.

En 2012, la Secretaría de Integración de Teusaquillo asistió a la institución para invitar a los estudiantes sordos de la jornada nocturna a participar en los cabildos juveniles, los cuales se entienden como una

- 
- 2 En 1972 escribió para la UNESCO el documento "Aprender a ser, la educación del futuro" Se plantea las incontables posibilidades educativas que brinda la ciudad. El objetivo era la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Se postula que la ciudad se torna educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo.
  - 3 La educación debe basarse en cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

oportunidad para empoderar a las y los jóvenes en estrecha relación con su territorio. A partir de estos espacios, se plantea un reto pedagógico para trascender la participación formal e incorporarla en los hábitos de las y los jóvenes y adultos de la población sorda de la institución, haciendo una articulación entre el colegio y la comunidad externa.

Este escenario pedagógico evidenció que para que la participación sea efectiva y real, las actividades deben ir van más allá de lo escolar y debe constituirse en una oportunidad para que los colegios abran las puertas a la sociedad en general, permitiendo procesos de reflexión y socialización sobre los cabildos participativos y su alcance. Se realizaron talleres de información sobre los objetivos de los cabildos y varias actividades que dieron cuenta de sus necesidades y dificultades en la realización plena de sus derechos.

A partir de la participación en los cabildos juveniles, la institución educativa en la alianza de la Secretaría de Integración de Teusaquillo, planteó organizar reuniones con la población con discapacidad auditiva de la jornada para que ellos deliberaran como comunidad y definieran qué podían hacer para mejorar, modificar y comenzar a incidir.

En este momento se empiezan a reconocer los líderes y se hace evidente la necesidad que tienen de poder participar en diferentes escenarios, así como la dificultad que tienen para ponerse de acuerdo, para aceptar la opinión del otro y para conformar un grupo que pueda lograr lo que hasta ese momento no veían posible participar en eventos culturales, deportivos, artísticos, entre otro, donde su acción sea aceptada y “escuchada”.

De estas reuniones, se decidió conformar una Asociación Deportiva y Cultural con miembros de la comunidad educativa y sorda, la cual se denominó Sordeportiva y Fotoseñas, nombre que expresa su deseo de participar en aspectos culturales y deportivos donde la comunicación este mediada por las señas y a partir de la cual se inició un proceso de diálogo con la ciudad y diferentes sectores que ayudaron con actividades, estrategias, becas, concursos, apoyos de diferentes profesionales y conferencias, que integraron a la población sorda en la ciudad para que lograran conocerla y se apropiaran de esos espacios como forma de ir ejerciendo sus derechos ciudadanos.

En 2013, 2014 y 2015 la agrupación ganó las Becas Ciudadanas otorgadas por la Secretaría de Cultura de Bogotá, la Alcaldía local de Teusaquillo e IDARTES, respectivamente; las cuales les permitieron asignar los recursos para contratar profesionales en las diferentes áreas, tener instructores sordos en las actividades deportivas y contar con el servicio de intérpretes que medien la comunicación entre los profesionales oyentes invitados y la población sorda. Las modalidades que se desarrollaron fueron deportivas (atletismo, ciclismo, natación y fútbol) y culturales (fotografía, teatro y danza).

Desde la inscripción en la primera beca, se fue conformando un grupo de personas que se tomaron muy en serio su papel de líderes y que con el apoyo constante del grupo de la Secretaría de Integración Social de Teusaquillo, sección juventudes, y un grupo de docentes de la institución Manuela Beltrán; comenzaron a cambiar la historia de participación en las actividades que ofrece la sociedad y la ciudad para las personas sordas.

Se llevaron a cabo recorridos turísticos que permitieron visitar diferentes partes de la ciudad, relevantes histórica o culturalmente, y en los que se realizó el ejercicio fotográfico acompañado por un profesional en esa área. En cada uno de los eventos el cambio del grupo participante fue notorio: se maravillaban de que pudieran tomar fotos con técnica y de que pudieran utilizar el recurso de la fotografía para su memoria, como reemplazo de la música que los oyentes utilizan para recordar momentos especiales y significativos de la vida, y como medio expresivo, es decir como posibilidad de manifestar sus emociones, pensamientos, reflexiones y observaciones acerca de la realidad que ven.

Como resultado se hizo una exposición del registro fotográfico en una galería de la localidad de Teusaquillo, en donde se muestra el fruto de su recorrido y de su esfuerzo por mejorar la técnica. La exposición permitió evidenciar la agudeza visual, la sensibilidad y la captación del detalle, propia de los sordos, en quienes el desarrollo del sentido visual recibe mayor atención y significación en tanto es la principal vía por la que reciben la información del mundo externo. Ese fue un momento emotivo, gratificante y de muchos reconocimientos del público.

En los eventos deportivos comenzaron a evidenciarse sus miedos y sus tabús con respecto al cuerpo y al ejercicio, pero con el transcurrir de las actividades empezaron a vencer sus barreras, reconociendo que sí son capaces y pueden lograr lo que creían imposible. Comenzaron a vivir los

escenarios deportivos como un lugar donde pueden asistir y participar como parte de su diario vivir.

En cuanto a la experiencia realizada en el ámbito de las actividades teatrales, se hicieron varias presentaciones de actuación, baile e interpretación de canciones en lengua de señas, creadas y organizadas por ellos. Desde los ensayos mostraron timidez y dificultad de presentarse en público, pero una vez realizadas las presentaciones, las reacciones favorables y aprobatorias por su capacidad histriónica, les hicieron sentirse de nuevo capaces de incursionar en ese terreno.

Durante el proceso de las becas se invitaron a otras instituciones educativas distritales y privadas de las cuales, sólo el Colegio Filadelfia tuvo participación activa durante los años mencionados. Asimismo, en el transcurso de la realización, se empezaron a establecer alianzas estratégicas con instituciones de la localidad de Teusaquillo, tales como el IDR, la Alcaldía, la Secretaría de Integración Social y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

En 2015 y 2016, se trabajó en visibilizar la experiencia de trabajo y los aprendizajes obtenidos, por lo que se realizó el cortometraje La seña que En-seña, que fue presentado en la Cinemateca Distrital de Bogotá.

Durante ese último año, se han ido invitando a vincularse en el proceso a otras como IDIPRON, que ha ayudado en el proceso de inclusión de la persona sorda sin recursos ni apoyo familiar; la Secretaría de la Mujer, la cual a través de conferencias ha colaborado con el posicionamiento de la mujer sorda dentro de la comunidad propia y la comunidad mayoritaria, y les ha brindado una ayuda para entender las dificultades emocionales y familiares particulares; la Personería Local de Teusaquillo que ha hecho un acompañamiento en procesos legales y de servicios para los estudiantes del Colegio Manuela Beltrán, jornada nocturna, el cual les ha dado un soporte en su vida como ciudadanos, permitiendo que accedan más fácilmente al servicio de salud, logrando la obtención del certificado de discapacidad, y de movilidad con el recibimiento de un subsidio de transporte, que a su vez garantiza su asistencia y permanencia en la institución educativa; y la Biblioteca Luis Ángel Arango que ha desarrollado espacios de lectura y literatura para personas sordas, y conferencias sobre la historia de Colombia en señas.

En 2019, se construyó un proceso de formación teatral bajo el auspicio de IDARTES, con la dirección del grupo teatral Con-cuerpos y el manejo presupuestal del Teatro Experimental de Fontibón, cuyo objetivo fue empezar un proceso de formación en danzas y teatro con mayor dirección y formación para estudiantes de la jornada que manifestaron el deseo de participar en estas actividades. La rigurosa preparación y orientación de los formadores sacó a flote las excelentes capacidades de los participantes (grupo con diferentes discapacidades) por lo cual la presentación final en varios escenarios fue un total éxito y fue reconocida por los directivos de diferentes instituciones estatales y privadas que asistieron a la presentación. De igual manera, IDARTES realizó un proceso de iniciación a la danza contemporánea para un grupo de estudiantes, dirigido por una persona sorda, líder de la Comunidad. Esta actividad, al igual que las otras ayudó a que los estudiantes se sientan plenos y aceptados.

Por otro lado, con la intención de recorrer nuevos caminos y generar nuevas oportunidades para que los estudiantes expandan sus horizontes hacia su futuro académico y laboral, se estableció conexión con la Secretaría de Desarrollo Económico para llevar a cabo un ejercicio de emprendimiento en las huertas hidropónicas ubicadas en la Plaza de Artesanos.

## **Justificación**

El proyecto EDURBE, surge y se consolida en el tiempo, principalmente, por dos razones: la primera por la invisibilización socio-cultural en que se encuentran las personas sordas que ingresan al Colegio Manuela Beltrán jornada nocturna y la segunda por la escasez de programas, proyectos, tiempos, conexiones para que la educación nocturna establezca nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización.

Esto inició con la gestión y creación de nexos interinstitucionales e intersectoriales que permitieran mostrar las variables a tener en cuenta en la atención integral de este tipo de población minoritaria con idioma y cultura propios, llevando a plantearse la siguiente pregunta orientadora: ¿qué incidencia tiene la pedagogía urbana utilizada en la IED Manuela Beltrán en alianza con otras instituciones estatales y privadas, en la formación de los estudiantes sordos como sujetos de derechos?

El objetivo principal se convirtió en la intención de contribuir al desarrollo del potencial humano, el enriquecimiento individual en condiciones de

equidad, posibilitando la participación, autoconocimiento, cuidado, preparación laboral, toma de decisiones, preservación de la identidad y de la diversidad cultural de los jóvenes y adultos sordos que ingresan al Colegio Manuela Beltrán, que le den a la Pedagogía un claro sentido social rebasando la educación formal, en busca del desarrollo humano y la participación social.

Con estas mismas motivaciones y con la intención de reconstruir, narrar y visibilizar la experiencia vivida, sus logros y sus aportes, se decide ahora emprender el camino hacia la sistematización, de manera que haya un registro fiel y sentido de la misma, y la reflexión y la clarificación de los saberes recolectados.

Esta tarea, además, implicó la búsqueda de un ejercicio de revisión de las fortalezas, las debilidades y los retos que implican una apuesta como esta. Igualmente, la sistematización se considera como un proceso valioso en la medida que permite, por un lado, dar voz a los participantes de la propuesta y, por otro, difundir y compartir lo vivido con otras instituciones o proyectos que acojan este tipo de poblaciones.

En últimas, la finalidad de la sistematización es lograr incluir la iniciativa y la propuesta dentro de los principios y horizonte institucional, de manera que se promueva la necesidad de modificación de la escuela para incluir a una población diferencial como la comunidad sorda.

## **Despliegue del proceso de la sistematización**

La presente sistematización se propuso responder las preguntas formuladas y para poder hacerlo se basó en una metodología de observación participante de corte cualitativo que da cuenta de la experiencia en tres momentos diferentes con sus respectivos instrumentos y categorías.

En el primer momento se llevó a cabo una revisión y recuperación de la información recolectada a través de una encuesta socio-demográfica, instrumento que fue diseñado y aplicado durante el transcurso del 2008 por el equipo de apoyo a estudiantes sordos del colegio. Este surgió como parte de la necesidad de conocer a los estudiantes, aproximarse a su realidad y realizar la caracterización de la población, de manera que indagó por la edad, el sexo, el estrato, la composición familiar, el tipo de sordera, la iniciación de la escolaridad, la atención especializada de



la discapacidad, las percepciones sobre la ciudad, la participación en actividades sociales y políticas, las actividades cotidianas, las formas de recreación, el empleo, los gustos relacionados con expresiones artísticas y las expectativas frente al colegio.

Como complemento de la encuesta se revisó el trabajo de narrativas: memoria para continuar la historia vivida. Una propuesta en la que se invitó a participar a los estudiantes sordos que desearan y estuvieran dispuestos a contar su experiencia en las diversas posibilidades de participación en información, conocimiento, alternativas artísticas, deportivas y culturales que se gestionan con varias instituciones que dan prioridad a poblaciones con discapacidad.

Así emerge la primera categoría que es esencial y transversal a la realización y construcción del proyecto y de la presente sistematización sobre la *persona sorda*, atendiendo a la necesidad de saber y reconocer en esencia quién es, cómo ha sido su historia, cuáles sus vivencias y pensamientos, qué necesidades tienen; pero también qué esperanzas, anhelos y expectativas los mueven. Igualmente, identificar sus capacidades, fortalezas y debilidades.

En el segundo momento se realizó la lectura y análisis de los diarios de campo elaborados por los estudiantes durante la ejecución de las diferentes actividades que conformaron la experiencia EDURBE, en los que se plasmó su sentir y su vivencia. Estos diarios constituyen una fuente rica de información con respecto a las necesidades y su satisfacción, al realizar las diferentes actividades expresivas y deportivas; y dan cuenta de la participación de los familiares o cuidadores de algunos de los sordos participantes, lo que les dio la posibilidad de redimensionar su concepto frente a sus propios hijos.

En un tercer momento se organizaron cuatro jornadas para evaluar el proyecto Sordeportivo, a las que se invitaron a las personas que han participado en las diferentes actividades: estudiantes, egresados, profesores, funcionarios de las entidades y del colegio. Acudieron a la convocatoria veinte estudiantes de primaria, siete ex alumnos, cinco funcionarios de entidades públicas, dos maestros sordos y dos oyentes. Las preguntas orientadoras giraron en torno a los aprendizajes obtenidos con la participación en el proyecto; el mejor conocimiento de la ciudad; si se tuvieron en cuenta las limitaciones de los participantes.

Para esto se diseñó una encuesta dirigida a la muestra de los estudiantes sordos que participaron en dichos encuentros, y que se aplicó con la intermediación del intérprete para facilitar la comprensión de los sujetos; y una entrevista estructurada generada y aplicada a cuatro docentes del colegio y a cinco funcionarios de instituciones estatales.

Finalmente, a lo largo de los cuatro momentos aparecieron y se entrelazaron las otras dos categorías fundamentales que se escogieron como los pilares para reconstruir y entender el camino recorrido durante los años que lleva la propuesta. En primer lugar, el *sujeto de derechos* que en la disciplina jurídica se concibe como “todo ser capaz de adquirir derechos y contraer obligaciones” teniendo una capacidad de goce de sus derechos plenamente; desde lo cual se establece que lo realmente importante de la denominación parte del reconocimiento que se hace de las condiciones socio-culturales que limitan a la persona sorda y que impiden el conocimiento, recibimiento y disfrute de sus derechos, de manera que el poder acceder a los diferentes escenarios deportivos y culturales, así como a las actividades de participación desde una figura como los Cabildos Juveniles, les permite sentirse parte de la sociedad y por ende, ser capaces y meritorios de hacer uso de sus derechos como ciudadanos en igualdad de condiciones.

En segundo lugar, el *conocimiento y aprehensión de la ciudad* que surgió del proceso de educar e integrar a la persona sorda, el cual trajo consigo el planteamiento de que si no se crean ambientes donde se puedan abordar los contenidos y la cultura subyacente a la lengua, no puede haber un avance en la utilización de esa segunda lengua, lo que llevó a la conclusión de que para leer la palabra es necesario que haya un proceso de inmersión y aprehensión que posibilite la lectura del mundo, al menos el contexto inmediato - la ciudad, disfrutándola y viviéndola. Atendiendo a la perspectiva de alfabetización crítica de Freire, se orientó la pedagogía hacia un claro sentido social que rebase la educación formal en busca del desarrollo humano, la participación social y la transformación de la escuela en busca del sentido de la educación como práctica de la libertad.

## **Punto de llegada**

Realizar el proceso de sistematización ha resultado satisfactorio y emocionante tanto para el equipo creador y gestor de la experiencia, como

para los maestros que han sido partícipes del mismo, los funcionarios de las diferentes instituciones que acompañaron y siguen acompañando el proyecto y por supuesto, para los estudiantes sordos que han sido atravesados y transformados por la experiencia. Ha sido un momento para recordar, significar y decantar lo vivido que a su vez ha permitido responder a la pregunta concreta por los aprendizajes y saberes adquiridos. Igualmente, esto ha implicado poner en diálogo a los diversos participantes para hilar y relacionar las miradas y observaciones que se tienen de esta construcción conjunta, para desde ahí generar reflexión y reconocer, entre todos, el impacto que ha tenido esta apuesta, pero también los aspectos faltantes que pueden contribuir a mejorar el camino a seguir. De esto, dan cuenta los siguientes apartados.

## **Conocimiento y reconocimiento de la persona sorda**

Durante la experiencia fue valioso recuperar los principales datos recogidos durante la aplicación de las encuestas sociodemográficas realizadas en 2008, de donde se rescata que un gran porcentaje de la población de sordos son hijos de migrantes del campo (Encuesta socio económica 2008) o desplazados venidos de las regiones pobres de Colombia (encuesta socioeconómica de 2014), personas que viven de modo general del subempleo (encuesta 2018), el rebusque o se dedican a labores que no requieren preparación profesional específica. Hablamos de todo tipo de “auxiliares” empleados de construcción, empleadas domésticas, vendedores ambulantes (encuesta 2018), y un número reducido de padres son pensionados o tienen algún trabajo estable. Por lo tanto, su nivel de ingreso, a nivel general, es muy bajo, a veces insuficiente para la satisfacción de las necesidades básicas como alimentación, vivienda, salud, recreación y vestuario, pertenecen a los estratos socio económicos 1, 2 y 3, de manera que una mayoría habita en barrios marginales y sectores llamados ilegales de autoconstrucciones y arriendo en Ciudad Bolívar, Suba o Chapinero.

Por otro lado, se identificó que casi no usufructúan de los servicios o espacios de recreación y artísticos de la ciudad, como lo expresaron veinticinco personas de las treinta encuestadas al señalar que no conocían sitios diferentes al parque del barrio donde viven.

En las historias de vida, se encontró un elemento común cuando se les preguntó ¿cómo asumen sus padres y familia su discapacidad? Ellos

afirmaron que la ven como un problema, un obstáculo o una carga. Los consideran menores de edad, incapaces y/o vulnerables, es por eso que no les permiten ni tomar decisiones ni salir a la calle o desplazarse solos, e incluso en muchos casos se manifiesta que los padres o responsables los dejaban encerrados con candado mientras los demás miembros de la familia salen.

En relación a la parte cognitiva, se estableció que algunos no habían adquirido la lengua de señas (LSC) o presentaban un bajo nivel de desarrollo lingüístico y que de igual forma, los pocos que habían tenido contacto con el castellano (segunda lengua), este no era funcional, generando limitaciones en su comunicación con el mundo exterior, consigo mismo y con los demás.

En cuanto a la dimensión socio-afectiva se detectaron niveles de autoestima muy bajos y altos índices de privación cultural, lo cual genera dificultades en sus relaciones interpersonales tanto a nivel familiar como con personas externas, y en algunos casos problemas de autoridad que conllevan a la agresividad. Además, por la dependencia económica que se presenta en la mayoría de los casos, ante las personas con las cuales conviven o sus cuidadores, no existe independencia para decidir, actuar y proyectarse como persona íntegra e individual en una sociedad.

En resumen, lo anterior da cuenta del acercamiento a la comunidad sorda participante que fue necesario para determinar las debilidades y necesidades que muestra esta población vulnerable frente a su participación como sujeto de derechos; y además, supone un panorama emocional, afectivo y relacional que fue clave entender para poder concebir y crear un grupo que planteara un espacio y unos escenarios diferentes, con unas dinámicas alternativas y que incentivaran el conocimiento de la ciudad y de ellos mismos, sus capacidades y habilidades, y las de los otros. Así como la necesidad de ser partícipes y hacer uso de sus derechos, y de unirse con otros para colaborar y salir adelante, planteándose otras posibilidades de vida.

## **Como se percibe y se vive la experiencia**

En principio, durante la realización de las actividades se hizo evidente la incidencia de prejuicios relacionados con el cuerpo y con la actividades física para esta comunidad, así como las creencias, los mitos y los miedos

que entraron a jugar un papel importante en el desenvolvimiento de los participantes y que fue importante tener en cuenta, pues se evidenció que hace parte de su forma de ver y entender el mundo por la formación y el acercamiento que han tenido frente al mismo. Muestra de esto, surgió en relación con la natación, por ejemplo, debido al uso del vestido de baño, Dayanna, estudiante ciclo IV del Colegio Manuela Beltrán, jornada nocturna, señala: “me gusta ver la piscina, me gustaría meterme al agua, pero no quiero usar este vestido de baño se me ve todo, me da pena que me miren, se burlan de mi cuerpo” y frente al ejercicio, Ana María, igualmente estudiante, expresa su falsa creencia y sus propias barreras al decir “creo que estos ejercicios perjudican la salud de todos, yo por ejemplo no los puedo hacer bien, me siento mal”.

Esto último se asocia con la visión general de los participantes en la encuesta frente a las actividades planteadas desde la modalidad deportiva, que se puede resumir en la siguiente expresión: “antes de hoy nosotros no hacíamos deporte, creo que esto es una gran oportunidad”(Vladimir estudiante ciclo V del Colegio Manuela Beltrán, jornada nocturna). Igualmente, en las múltiples y constantes actividades desarrolladas durante estos tres años se observó ánimo, solidaridad, compañerismo, colaboración y una actitud abierta de parte de la población sorda participante.

Resumiendo el resultado de estas jornadas se concluye que los participantes conocieron más la ciudad, sus múltiples posibilidades<sup>4</sup>, pero también el drama humano que alberga y que se evidencia en algunos compañeros que viven necesidades inimaginables para muchos. Aprendieron que la ciudad tiene espacios que también son de ellos y que pueden disfrutar con el deporte y la recreación que estos sitios proporcionan.

De estas respuestas se infiere que el proyecto Sordeportivo contribuye en la “constitución de sujetos sociales, se concreta en espacios de afirmación de derechos y de promoción de la ciudadanía” como lo afirma Gadotti (2015).

Por su parte, el grupo de profesores, tanto oyentes como sordos, y los funcionarios que asistieron a la evaluación de la experiencia por medio de

---

4 Varios portadores de derechos especiales destacan sitios que conocieron y los aprendizajes colectivos mencionados: conocer la ciudad, el cuerpo, sus derechos.

la entrevista (llevada a cabo en el tercer momento de la sistematización); coincidieron en que las diferentes actividades realizadas impactan positivamente en las personas sordas. Esto lo deducen del interés, ánimo y dedicación manifestados por los estudiantes sordos en cada actividad, sobre todo cuando hacen la clausura<sup>5</sup> de los diferentes eventos (exposiciones, teatro, presentaciones).

También hicieron énfasis en la integración de la familia al proceso, de la conexión con su hijo sordo que eso permite, y a su vez, la conexión que se genera entre padres-institución educativa para un trabajo más integral y conjunto para la transformación de las personas sordas. En las voces de los entrevistados, se afirma la importancia del encuentro con padres de familia porque les parece pertinente, “teniendo en cuenta que permite el acercamiento de la familia de los estudiantes con la institución educativa y por parte de la institución realizar charlas de interés de la comunidad del colegio que incentivan la vinculación de la familia con la vida del sordo”.

Otra consideración importante realizada por uno de los profesores oyentes, es la importancia de la escuela inclusiva desde “el vivir la ciudad, el de construir, signar lugares; acoger y potenciar habilidades de los y las jóvenes; del estar ahí en espacios y vivencias cotidianas; y el orientar en el vínculo, la mediación con el mundo sordo” (E.4)<sup>6</sup> y que también fue comentada por otra maestra cuando dijo que “han sido experiencias de vida, al reconocer que cada acción que se realice, multiplica su impacto aparente exponencialmente”.

Esto resalta especialmente el esfuerzo que hubo por parte del equipo por crear conexiones experienciales y ricas donde la interacción con el mundo externo era tan importante como la interacción entre ellos mismos y con los demás, y donde cada uno era visto desde las capacidades y las habilidades. Además, señala un elemento que es fundamental en

---

5 En la entrevista No.7 se afirma que la finalización de un proceso de actividades es satisfactoria porque “se clausura el taller y se muestran los productos, experiencias adquiridas por los estudiantes ver como los estudiantes se sienten felices y orgullosos presentando a un público sus logros y trabajos. Para mí ahí se cumple un derecho hacia ellos tener las mismas oportunidades de aprendizaje y participación en estas actividades que las que tienen la comunidad de oyentes”.

6 En E.4 se hace esta afirmación de manera tajante.

el conocimiento de la ciudad por parte de los estudiantes sordos: el hecho de que esas visitas hicieron posible que se asignara una seña a los lugares, siendo esa asignación la manera en la que estas personas integran y reconocen tanto a las personas como a los lugares.

Con relación a los beneficios que brinda la experiencia para la formación de los estudiantes sordos, todos los entrevistados reconocen algún aporte que alivia un poco su marginalidad, su escaso o nulo conocimiento de la ciudad, la falta de oportunidades para manifestar su capacidad creativa y de sentirse como sujetos de derechos. En la E. 1 la experiencia se constituye en “espacios de identidad, de reconocimiento”; para el E.2 les permite “el conocimiento de la ciudad como espacio de esparcimiento y de generación de empleo”; el entrevistado E4 opina que la experiencia se constituye en “ejercitación o desarrollo de habilidades cognitivas, motoras y comunicativas entre otras, así como la satisfacción de sentirse partícipes de un grupo de una actividad productiva y el reconocimiento de sus derechos”; mientras E5 cree que con el proyecto se apuesta a que “la comunidad sorda, pueda generar procesos organizativos colectivos y autónomos....propiciar nuevas maneras de ejercicio de la ciudadanía.”

## **Apoyos y acompañamiento de instituciones estatales y educativas de la ciudad**

El apoyo y acompañamiento de las directivas de la institución ha hecho posible que la realización de estas actividades extracurriculares se lleve a cabo dentro y fuera de la institución, lo cual hace que tanto estudiantes como familiares se sientan confiados y seguros en el desarrollo de las actividades.

Durante el transcurso de la experiencia se empezaron a evidenciar las necesidades de cambio en las instituciones estatales para poder recibir este tipo de población. La primera y más difícil, cómo comunicarse, cómo lograr adaptar las practicas propias de cada institución a las necesidades de la población. Este es un trabajo que se ha logrado hacer pero que todavía requiere de más esfuerzo y conocimiento de la población sorda para poder lograrlo.

Asimismo, se ha evidenciado que en la medida que el funcionario de las instituciones se sienta comprometido con los procesos y los acompañe, se produce un enriquecimiento y fortalecimiento de los

procesos; los colaboradores acompañantes lograron romper la barrera de la comunicación y de diversas formas (gestos, por escrito, mímica) lograron hacerse entender de los sordos y además ayudan en el proceso de relación con sus familiares, que por lo general presentan dificultades.

## Conclusiones

Tratar de hacer dialogar a la escuela con la ciudad es un esfuerzo y un reto enorme, en donde gestionar actividades extracurriculares se constituye en embrión de un proyecto que clama su implementación, desarrollo y evaluación continua, para seguir en búsqueda de la transformación de la ciudad y con ella de la educación.

El interés y la preocupación por el tema planteado nos llevó, de la mano de pensadores y pedagogos como: Paulo Freire, Moacir Gadotti y Estanislao Zuleta, a reconocer en la ciudad un agente de educación, pero también un educando que debe transformarse en función de las minorías de este país.

La práctica sistemática de actividades físico-deportivas y recreativas de los diferentes grupos poblacionales, permite desarrollar en las personas sordas el carácter personal y la cultura nacional, fomentar las cualidades cívicas, las actividades recreativas, culturales y deportivas que requieren lealtad, cooperación y compañerismo.

En la coyuntura actual de nuestro país y la búsqueda por lograr una sociedad más igualitaria, participativa y pacífica, es necesario hacer que estos grupos minoritarios de verdad crean, vivan, sientan y, sobre todo, puedan aportar con sus comprensiones de la realidad social al proceso participativo de las poblaciones minoritarias que se viene reconociendo actualmente en Colombia.

Las acciones pedagógicas, planteadas en EDURBE buscan lograr la participación de más grupos de personas sordas, siendo necesario para ello, que se conozcan más, que se unan, debatan, sean capaces de establecer objetivos y trabajar juntos para lograrlo. En ese sentido, la sociedad debe crear los espacios necesarios para que las personas sordas lo alcancen y sientan que existe la posibilidad de hacerlo, y que la población mayoritaria (los oyentes) esté verdaderamente interesada en conocerlos y apoyarlos en estos procesos culturales.



Uno de los aportes del proyecto, además de precisar significados y usos de la ciudad, consistió en brindar instrumentos y metodologías que contribuyeron a formar la población sorda, minoritaria y discriminada, en el conocimiento y ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

Por último, es necesario precisar en la incidencia de las actividades extracurriculares desde la perspectiva de la ciudad educadora en la formación del sordo como sujeto de derechos, de tal forma que se constituya en apoyo y complemento en la formación de la persona sorda como sujeto excluido social y culturalmente. Es en ese momento que podremos hablar de una infraestructura pedagógica abierta e incluyente, de una ciudad educadora donde ellos se sientan partícipes en igualdad de condiciones como sujetos de derechos.

## Referencias

- Borja, J. (1988). Ciudad y Democracia. *Revista Foro* (5), Bogotá.
- Bustelo, E. (2000). Expansión de la ciudadanía y construcción de democracia. En: *De otra manera. Ensayos sobre política social y equidad*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Cortina, A. (1998). *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Barcelona: UNESCO.
- Gadotti, M. (2015). La escuela en la ciudad que educa. *Revista Educación y Ciudad*, (8), 47-60.
- Rodríguez, J. (1999). *El Palimpsesto de la ciudad. Ciudad Educadora: Un discurso para la democracia y la modernidad*. Armenia: FUDESCO.
- Rodríguez, J. (2001). Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Estudios Sociales*, 10, 47-62.
- Marshall, T. (1949). *Ciudadanía y Clase Social*. Cambridge.

## “SINAPSIS” Método pedagógico

Amilkar A. Brunal<sup>1</sup>

Katia S. Conrado<sup>2</sup>

### Resumen

El método pedagógico “Sinapsis”, se propone facilitar en la escuela primaria la inclusión social y académica de estudiantes con Necesidades Educativas Diferenciales (NED) integrados permanentemente a las aulas regulares, con el fin de lograr en ellos, un alto grado de conciencia académica (conciencia aptitudinal) y el disfrute de la experiencia escolar, mediante el aprovechamiento del conocimiento académico, conocimiento popular construido socio-afectivamente de manera significativa (conciencia social/moral) y de los procesos de pensamiento analítico y sintético (cuestionar, indagar, articular y la integración por relatos). Utilizando como base, grupos de trabajo colaborativos conformados por estudiantes según su estilo comunicativo de aprendizaje: Oyentes, Lectores, Escritores o dibujantes y Relatores orales [O.L.E.R], quienes comparten sus habilidades personales de manera sinérgica con el propósito de mejorar sus niveles de comprensión y expresión oral y escrita de manera creativa y afectiva.

### Historia de la experiencia

Sinapsis surge como una propuesta para el fortalecimiento de la inclusión social y académica en 2014 en la Institución Educativa Distrital

- 1 Psicólogo. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano 2001. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. 2008. Orientador Escolar desde 1994, actualmente vinculado al Colegio Agustín Fernández IED. Correo electrónico: amilkarbrunal@gmail.com.
- 2 Educadora especial. Especialista en Aprendizaje y sus dificultades. Magister en Pedagogía de la universidad de la Sabana. Actualmente vinculado al Colegio Agustín Fernández IED.

Agustín Fernández ubicada en la localidad de Usaquén, en Bogotá; en donde gran parte de la población la conforman estudiantes que pertenecen a los estratos 1 y 2, que presentan un alto grado de problemáticas de vulnerabilidad familiar, socio-económica y de violencia doméstica, así como, en algunos casos, estudiantes en situación de desplazamiento.

Al comenzar el 2014 inicia un proceso de autorreflexión a partir de la caracterización de los estudiantes que fueron asignados para este año y de la práctica pedagógica que se desarrollaba en ese momento. Es así, como en el grado 401 se pudo reconocer un grupo muy particular de estudiantes que eran un ejemplo perfecto, de la diversidad que hay en la sociedad; pues no era un grupo homogéneo al que se debía enseñar todo por igual sino un grupo heterogéneo con diversidad de raza, género, culturas, estilos y maneras de aprender, algunos en situaciones de abandono funcional en casa, otros con diagnósticos de: Trastorno de Déficit Atencional, (TDA), bajo rendimiento escolar y unos casos especiales de convivencia bastante notorios en el aula, asociados con familias vinculadas al microtráfico, pandillismo, maltrato físico y violencia intrafamiliar lo que hacía que fueran rotulados dentro del grupo de maestros de la jornada.

Sería un gran reto hacer que estudiantes en estas condiciones fueran superando sus dificultades y lo más importante que se lograra evidenciar en ellos la importancia del respeto por las diferencias culturales, sociales e individuales en busca del fortalecimiento de la democracia en el aula, para lograr así, una convivencia no sólo pacífica, sino creativa tanto dentro como fuera de ella, puesto que los conflictos eran constantes. El mayor desafío estaba en lograr captar la atención de los estudiantes con alternativas que promovieran la motivación, interés y agrado por aprender; sobre todo, que el aula se convirtiera en ese lugar donde todos pudiéramos aprender, sin discriminaciones y con un alto grado de respeto y tolerancia hacia los demás.

Es así como se inicia un proceso de autorreflexión sobre la manera como se enseñaba, pudiendo identificar que la manera de enseñar, casi siempre expositiva, no lograba la participación de todos los estudiantes. Se podía percibir el esfuerzo que hacían algunos de ellos por lograr comprender la temática propuesta; por ejemplo, en Matemáticas, la facilidad con la cual algunos niños aprendían con la forma de enseñar, en contraposición a la dificultad de aquellos que con uno y otro ejercicio no lograban obtener desempeños favorables acordes a los objetivos propuestos, atendiendo a las competencias básicas propuestas en el plan de estudios tales como:

realizar los ejercicios de suma, resta, multiplicación y división de forma correcta, plantear y resolver problemas matemáticos. En el desarrollo de habilidades comunicativas, en lo referente a los relatos se evidenció que su producción textual carecía de párrafos debidamente estructurados, se les dificultaba la escritura espontánea y la comprensión de lectura en el nivel literal no estaba debidamente estructurada. Y finalmente en los estudiantes con hiperactividad, el estilo de enseñanza expositiva se convirtió en una barrera porque se mostraban apáticos a las actividades y por ende favorecía que su desempeño convivencial no fuera el adecuado.

Fue así, como se re-pensó el quehacer pedagógico y logramos re-descubrir que los estudiantes no debían adaptarse a la forma de enseñar impartida por su maestra, por el contrario, se debía buscar la manera de fortalecer una educación inclusiva que respondiera a la diversidad de todos los estudiantes con y sin discapacidad o dificultades, favoreciendo un entorno escolar en el que todos aprendan juntos, que se valoren unos a otros, que logren solucionar conflictos y llegar a acuerdos sin recurrir a la violencia; que pudieran desarrollar habilidades sociales como la empatía, la asertividad y la alteridad encaminados a hacer del aula un territorio de paz.

Pero, ¿cómo era la forma de enseñar?, ¿cómo favorecer una educación inclusiva reconociendo la diversidad en el aula?, ¿cuál era la mejor estrategia para enseñar y que todos aprendieran?, ¿cómo abordar los ritmos individuales de aprendizaje y lograr apoyar su aprendizaje?, ¿cómo fortalecer las prácticas inclusivas a través de los estilos de aprendizaje? Esta fue la clave para que surgiera la propuesta que en compañía del orientador escolar el psicólogo Amilkar Brunal y las maestras Katia Conrado y Myriam Molina, se empezó a tejer para luego darle forma, a esta gran aventura de rediseñar nuestra práctica y lograr que otros maestros se contagiaran de nuevos ambientes y escenarios de aprendizaje con una mirada inclusiva.

La propuesta se aborda desde una perspectiva del pensamiento crítico a través de la siguiente rutina de aprendizaje: cuestionar, investigar, articular y escribir.

Dichas prácticas se abordan desde la “lectura de contenidos” en las que se tiene en cuenta las cuatro áreas fundamentales (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales); asimismo, se desarrollan las temáticas con actividades que responden a los diversos estilos de aprendizaje.

¿Y cómo lo hacemos?: La distribución en el aula busca romper con los esquemas tradicionales en cuanto que el reconocimiento de la diversidad implica no solo un cambio en el cómo enseñar, sino también en la ubicación de los estudiantes dentro del aula. Es por ello, que en la aplicación de esta estrategia se hacen grupos de base colaborativos a partir de los estilos de aprendizajes establecidos en la propuesta OLER (Oyentes, Lectores, Escritores/dibujantes y Relatores).

La propuesta se desarrolla mediante el aprovechamiento del conocimiento académico, conocimiento popular construido socio-afectivamente de manera significativa y de los procesos de pensamiento analítico y sintético (cuestionamiento, indagación, articulación sintetizada en la articulación por relatos). El método se desarrolla de manera armónica en tres fases: aprender sintiendo, aprender investigando y aprender aplicando. En cada una de las fases se busca que el estudiante logre hacer conexiones entre la temática propuesta y las cuatro áreas fundamentales (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). Utilizando como base grupos de trabajo colaborativos conformados por estudiantes según su estilo comunicativo de aprendizaje: Oyentes, Lectores, Escritores o dibujantes y Relatores orales, quienes comparten sus habilidades personales de manera sinérgica con el propósito de mejorar sus niveles de comprensión y expresión oral y escrita de manera creativa y afectiva.

La implementación de esta estrategia busca abordar de manera transversal las temáticas, y no de manera lineal como lo propone el plan de estudios; asimismo, ajustar las temáticas del periodo de manera trasversal. La propuesta se ha ido enriqueciendo año tras año con base en los replanteamientos realizados producto de las autoevaluaciones y reflexiones pedagógicas que hemos denominado “Sinapsis”, Método pedagógico.

*Sinapsis*, es una propuesta pedagógica pensada en la transformación de prácticas educativas desde el reconocimiento de la diversidad que hay en el aula, buscando el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje que promuevan la participación de todos los estudiantes en un entorno sin discriminaciones ni rechazos, y en el cuál se puedan interactuar de manera respetuosa y pacífica.

No ha sido un camino fácil. La propuesta busca trascender a toda la comunidad con el fin de lograr transformaciones a nivel de prácticas y concepciones en cuanto a la enseñanza buscando lograr la interdisciplinariedad, y ante todo, reconocer que hay otras formas de apoyar el

aprendizaje de los estudiantes, sus logros y su participación teniendo la oportunidad de aprender todos juntos.

Siempre soñamos con el día en que pudiéramos hacer de nuestra práctica pedagógica un ambiente que garantizara la participación de todos nuestros estudiantes; con y sin discapacidad o dificultades, o problemas de pandillismo, o problemas de agresión o maltrato, o problemas de desplazamiento, o de microtráfico, porque sí es posible, una educación con calidad e incluyente, pero sobre todo con “calidez”.

## **Justificación**

¿Cuál ha sido el impacto académico y socio afectivo del proyecto? Existe la necesidad de establecer puntos de referencia respecto al impacto que el proyecto ha logrado tanto a nivel académico como psicosocial en la vida de los estudiantes que han transitado por él, durante los años de su implementación. Esta necesidad se constituye en insumo fundamental para el proceso de evaluación y rediseño de la estrategia. Dicha situación se complejiza en la medida en que la población escolar cambia y la frecuencia con la que lo hace, lo cual implica a su vez la necesidad de implementar cambios innovadores y pertinentes en la estrategia que respondan a dichas necesidades.

Dichos puntos de referencia ofrecen pautas importantes para diseñar ambientes de aprendizaje alternativos dentro del mismo proyecto y también diferentes a los que la escuela tradicional presenta, los cuales faciliten el disfrute de la experiencia escolar y la aprehensión de aprendizajes significativos que trasciendan el interés de la escuela tradicional, garantizando así el otro éxito escolar (la inclusión).

## **Despliegue del proceso de sistematización**

### **Pregunta sistematizadora**

¿De qué manera la experiencia en el proyecto Sinapsis, ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes que han participado en él, en los últimos años (2014 a 2019)?

Esta pregunta surge como necesidad de evaluación sumaria del proceso y medio de retroalimentación del mismo, máxime cuando la situación se

experimenta al tener estudiantes dispersos por diferentes sedes y niveles, que han transitado por el proyecto en los últimos años del proyecto.

El proceso metodológico desarrollado es de tipo cualitativo, dado que buscó indagar acerca de las experiencias de los participantes en relación con los objetivos del proyecto (pensamiento sintético/analítico). Para lo cual se establecieron las siguientes categorías:

**Tabla 1.** Categorías iniciales.

Categoría	Indicador
Pensamiento analítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionar.</li> <li>• Investigar.</li> <li>• Articular.</li> </ul>
Pensamiento sintético	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de relatos.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Para la recolección de la información, se trabajó con una muestra de veinte estudiantes que participaron durante los últimos tres años del proyecto. Se utilizó la metodología “Meta plan” en el contexto del “picnic literario (realizado en el Colegio Agustín Fernández el jueves 4 de Septiembre de 2019). Para ello se diseñaron tres preguntas que buscaron dar cuenta de las dos categorías iniciales, las cuales dieron origen a una categoría emergente. Resultando como categorías finales las que se observan en la *Tabla 2*.

**Tabla 2.** Categorías finales.

Categoría	Indicador
Pensamiento sintético	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionar.</li> <li>• Investigar.</li> <li>• Articular.</li> </ul>
Pensamiento sintético	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de relatos.</li> </ul>
“Senti-pensamientos” Sinapsis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimientos.</li> <li>• Relación con el entorno.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Para la aplicación del instrumento se convocó a los estudiantes mediante una carta que generó expectativa en ellos logrando sensibilizarlos para el evento. Se planeó de tal manera que, en un primer momento,

se encontraran todos los convocados –ya que algunos no se conocían con los de los otros niveles– y se explicó la estrategia metodológica del picnic. En un segundo momento se procedió a ubicar la zona del picnic, la cual se ubicó en la parte alta de la montaña dentro del colegio, un lugar aislado de las aulas; una vez llegaron se organizaron los grupos de trabajo y se distribuyeron algunas funciones relacionadas con los estilos de aprendizajes planteados en el proyecto (Oyentes, Lectores, Escritores/ dibujantes y Relatores). En el tercer momento, se distribuyeron tarjetas con la metodología “Meta Plan”, con las preguntas: 1. ¿Qué es para ti “Sinapsis”? 2. ¿Cómo te ha ayudado “Sinapsis” en tu proceso académico? 3. ¿Qué te inspiró (produjo o generó) trabajar en “Sinapsis”?

Estas se distribuyeron de manera intercalada con el fin de que los estudiantes pudieran conversar y socializar espontáneamente cada pregunta.

A continuación, se presenta la sistematización de dichas preguntas categorizadas en dos grandes subcategorías (“Senti-pensamientos Sinapsis” (Sentir/Estar) categoría emergente y “Pensamiento sintético/ analítico” (Tener/Hacer) según las dimensiones existenciales utilizadas en el modelo latinoamericano de orientación transicional para el sentido de la vida articulado con las preguntas iniciales:

### **Cuadro 1.** Senti-pensamientos Sinapsis (Sentir/Estar).

<p>Sinapsis es un espacio para recordar y experimentar.</p> <p>Sinapsis es una manera divertida de aprender sin aburrimientos.</p> <p>Sinapsis me ayuda a ser mejor persona, a conocer más personas, aprender a socializar con mis compañeros y profesores.</p> <p>Para mi Sinapsis es como aquella actividad que nos ayuda a reflexionar sobre todo lo que nos rodea (compañeros, profes, entre otras cosas) a ver las cosas las cosas verdaderas de la vida.</p> <p>Recuerdos y actividades con mis amigos y también dialogar con gente que no conozco compartiendo emociones.</p>	<p>Para mi es aprender cosas nuevas experiencias y me da mucho gusto volver a este proyecto que se llama “Sinapsis”.</p> <p>Sinapsis es para mí el mayor sueño que tenía porque desde que estamos en el colegio fue lo mejor estar en Sinapsis y estoy feliz de estar en Sinapsis.</p> <p>Actuar de forma feliz y ayudar a las personas para que no sean tristes y sean felices.</p> <p>¡Trabajar en Sinapsis me parece una experiencia Súper!, ¡me encanta!</p> <p>Para mi Sinapsis es un lugar donde podemos divertirnos y aprender cosas nuevas y divertidas con nuestros profes.</p>
--	--



<p>Para mi Sinapsis es un proyecto de trabajo en equipo y amistad, ya que hacemos diferentes actividades grupales.</p> <p>Es como conocer nuevas cosas y no tener. Perder los miedos. Es muchas cosas. Es mi Sinapsis que yo viví cuando chiquita, es todo lo que me gustaba hacer. Gracias Sinapsis.</p> <p>Sinapsis me ayuda a que los profesores nos tengan cariño.</p> <p>Ayudándome a descubrir mis fortalezas y dejando atrás mis miedos.</p> <p>(Sinapsis me producía) mucha emoción y felicidad ya que era una forma de aprender diferente, era como algo que a uno lo hacía sentir como en un lugar diferente.</p> <p>Me inspiró amor y alegría.</p>	<p>Sinapsis me trajo recuerdos de como trabajábamos en grupo, lo bien que lo pasábamos cuando salíamos a paseos y lo pasábamos bien.</p> <p>Esta experiencia me generó felicidad por qué me vinieron muy bonitos recuerdos....</p> <p>Sinapsis me ponía contenta porque iba a aprender algo nuevo.</p> <p>Yo solo aplico la socialización.</p> <p>Sinapsis me ha ayudado a valorar más el planeta.</p> <p>Es una forma de ayudar a la gente. Animar y ayudarla a que no se enfermen.</p> <p>Sinapsis es una persona que ayuda a los compañeros a que los niños ayuden a los abuelos.</p> <p>Reflexionar sobre lo que tenemos que hacer para el bien de nosotros y de la sociedad.</p>
---	---

**Cuadro 2. Pensamiento Sintético/analítico (Tener/Hacer).**

<p>Aprender a cuidar el medio ambiente, animales, etc.</p> <p>También ayudar al planeta para que haya mejor aire y pájaros, respirar tranquilos. Conocer amigos y ayudar a la naturaleza.</p> <p>Me ha ayudado mucho porque yo antes no ponía cuidado en mi clase.</p> <p>Es cuando se juntan dos neuronas se hace la Sinapsis.</p> <p>Sinapsis para mí es un proyecto donde niños y adultos hacen cosas para aprender sobre cosas de la naturaleza y otras cosas.</p> <p>Se puede hacer actividades en grupo divertidas e interesantes. Es una actividad en la que aprender más sobre especies y demás.</p>	<p>Es poner en práctica para ayudar al medio ambiente y ayudar a otras personas a que ayudemos a los animales.</p> <p>Saber cómo leer mejor o escribir mejor e interactuar sobre películas o videos.</p> <p>Sinapsis me ha ayudado a socializar y a saber mucho más sobre otros animales que no tenía ni idea de ellos.</p> <p>Me ha ayudado en la clase de Biología a entender más el tema.</p> <p>Me ha ayudado en interactuar con más cosas, me ha ayudado a concentrarme leyendo como lo hacía en Sinapsis.</p> <p>Me ha ayudado a comprender mejor las lecturas, textos, etc....y también a hablar frente al público.</p>
--	--

## Punto de llegada

Los resultados presentados en la *Tabla 3*, agrupados bajo la subcategoría. “Senti-pensamientos Sinapsis” hace referencia al componente socio-afectivo del proyecto y plantea entre otras cosas, el interés de los estudiantes por el conocimiento, mediado por metodologías motivacionales “Sinapsis es una manera divertida de aprender sin aburrimientos.”, igualmente se encuentran testimonios relacionados con la positiva incidencia en el auto-concepto (autoestima, autoimagen y autorrealización) de algunos estudiantes: “Ayudándome a descubrir mis fortalezas y dejando atrás mis miedos”.

Los comentarios anteriores facilitan visibilizar el impacto de la estrategia en su contribución en los aspectos socio-emocionales de los escolares, traducido en habilidades sociales (también denominadas habilidades blandas), que contribuyen a su desarrollo actitudinal en la medida en que las actividades en equipo permiten entrenar el control emocional y generar empatía con los compañeros. Sentirse parte de un equipo de trabajo con la responsabilidad concreta de presentar los resultados de una investigación académica de interés y generar o plantear metas formativas en su proceso académico y convivencial es sin lugar a duda un proceso formativo de alto impacto.

De otra manera se evidencian elementos para afirmar la contribución de la estrategia en cuanto a mejorar la sensibilidad social frente a fenómenos humanos susceptibles de ser intervenidos académicamente:

- “Reflexionar sobre lo que tenemos que hacer para el bien de nosotros y de la sociedad”.
- “Sinapsis me ha ayudado a valorar más el planeta”.

En la *Tabla 4*, por su parte, se presentan elementos que responden a la categoría planteada inicialmente como: “Pensamiento sintético/análítico” (Tener/Hacer), la cual hace referencia a lo que entendemos en la experiencia como “pensamiento crítico”, como proceso académico orientado a que los estudiantes apliquen elementos que les permitan analizar y sintetizar información significativa y aplicable a subsiguientes procesos académicos de complejidad creciente. De tal manera, se encuentran diversos testimonios a favor de la positiva incidencia del pro-

ceso en términos académicos que los estudiantes necesitan desarrollar aptitudinalmente (dimensión del hacer).

- “...me ha ayudado en la clase de Biología a entender más el tema”.
- “Me ha ayudado en interactuar con más cosas, me ha ayudado a concentrarme leyendo como lo hacía en Sinapsis”.
- “Saber cómo leer mejor o escribir mejor e interactuar sobre películas o videos”.
- “Es una actividad en la que aprender más sobre especies y demás”.
- “Me ha ayudado mucho porque yo antes no ponía cuidado en mi clase”.

Los anteriores elementos en conjunto aportan elementos fundamentales para reafirmar el diseño, implementación y evaluación de la estrategia, en miras a perfeccionar un método que pueda incrementar tanto el rendimiento escolar y por ende la inclusión social y pedagógica.

## Conclusiones

La categoría emergente (Senti-pensamientos Sinapsis), no ha permitido comprender que el mayor impacto del proyecto y la trascendencia del mismo, se encuentra en el área socio-afectiva de los estudiantes sin desconocer el impacto que puede tener en la dimensión académica. De la manera en que se pueden leer los resultados, este primer factor resulta determinante para mantener el nivel necesario de motivación frente al conocimiento.

Por otra parte, hemos aprendido que el impacto del proyecto en lo académico y en lo social ha tenido trascendencia y ha incidido significativamente en su vida académica y social. De hecho, los estudiantes manifiestan gran interés por esos ambientes de aprendizaje enriquecidos y los recuerdan con gran significación.

Igualmente, con base en los resultados, se ratifican los principios básicos del método:

El proceso de aprendizaje en el método “Sinapsis” requiere la confluencia entre factores emocionales, conceptuales y aplicados en cada unidad didáctica diseñada que tiene una intensidad horaria variable según se alcancen los objetivos propuestos.

- a. En su *fase sensorial*, se acude a las remembranzas o asociaciones de experiencias directas o indirectas narrativas, remotas o audiovisuales con el fenómeno de estudio, que por dicha condición se vuelven significativos (Viera, 2003) (Ausubel, 1983) y que faciliten un contacto sensorial con el tema.
- b. En su *fase conceptual* (enseñanza para la comprensión), se realizan lecturas de contenidos aplicadas al tema de estudio a partir del conocimiento generado por los contenidos curriculares de las cuatro áreas fundamentales de la educación básica primaria (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).
- c. En su *fase construccional*, se busca (tal como su nombre lo indica) la construcción grupal y artesanal de elementos propios de la tecnología escolar que apliquen el análisis realizado en la lectura de contenidos. Ejemplo: construcción artesanal de instrumentos de medición (pluviómetro, báscula, etc.), navegación (brújula, sextante, etc.) u observación (telescopios, microscopios), con el propósito de verificar la comprensión de los fenómenos de estudio en términos de soluciones las problemáticas que se van descubriendo durante el proceso.
- d. En la *fase de síntesis* (integración por relatos). En esta fase didáctica, se propicia la construcción individual y colectiva de textos, directamente relacionados con las conclusiones personales que cada estudiante y/o grupo de trabajo consideren relevantes. Dicho trabajo es objeto de la evolución cualitativa final de cada unidad didáctica, en tanto manifiesta los aprendizajes realmente aprehendidos por los escolares y que pueden ser “relatados” de manera animada y consciente a cualquier grupo social que demuestre interés por ello.

Consideramos que, en el momento actual, el método ha demostrado beneficios en su implementación al igual que requiere aplicarse de una manera más estandarizada cumpliendo las fases y momentos propuestos lo cual facilitaría su evaluación y cualificación. También puede resultar pertinente y apropiado aplicar el método a temas sociales presentes en la escuela tales como embarazo en adolescencia, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras.

## Referencias

Ainscow, T y Booth, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la Participación en las escuelas*. Madrid, España: Narcea.

- Alonso, C. Gallego, D. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos De diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Mensajero.
- Brunal, A. (2014). *Orientación Transicional 1.0*. Bogotá, Colombia. Ábako Editorial.
- Conrado, K. (2015). *Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. Colombia.
- Consorcio Educación Bizkaia. (7 de mayo de 2013). Miguel Ángel Santos. La escuela que aprende. [Archivo de video] Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=Icb\\_SbeIGys](https://www.youtube.com/watch?v=Icb_SbeIGys)
- Fito Métrica. (29 de abril de 2012). Eduardo Galeano-Sentipensante. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wUGVz8wATls>
- Ricobasilón. (17 agosto de 2008). Orlando Fals Borda-Sentipensante. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>
- Rincón, A. (2002). *La integración curricular por relato, una propuesta de innovación*. Recuperado de [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0705/6\\_FyA\\_INT.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0705/6_FyA_INT.pdf)
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37302605>

## La estimulación sensorial llevada al aula regular, reflexiones pedagógicas y personales que dan pie a la investigación

Claudia Mireya Villa Vargas<sup>1</sup>

### Resumen

Thoumi (2007), dice que un niño que tenga experiencias sensoriales educa su cerebro proyectando mejores réplicas ante las incomparables circunstancias de la vida. Este y otros conceptos de autores que se dedican a explorar el cerebro y los procesos de estimulación sensorial, son el referente teórico que da un rigor científico a la presente investigación; la cual parte de un estudio que dio inicio en 1999 y que se aterriza en 2007 en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza, en donde a partir de seis vivencias desarrolladas a lo largo de diez años, se da cuenta de la importancia de estos procesos en los estudiantes. Posteriormente, la propuesta es trasladada al Colegio Brasilia de Bosa, logrando reflexionar acerca de su impacto en pre-adolescentes y; finalmente, es apoyada e implementada por un equipo de docentes del Colegio Marco Fidel Suarez desde el 2017 hasta la fecha.

Para llevar a cabo el estudio, se utilizó la investigación-acción como punto de partida, que según Lewis (1944), es una forma de indagar acerca de situaciones sociales con el propósito de mejorarlas. El estado del arte permite dirigir la mirada hacia el recorrido por la experiencia, el cual brinda reflexiones que nutren los argumentos para su implementación en todos los escenarios. El programa desarrollado, permite comprender la importancia y las diferentes formas de estimulación que se pueden implementar en el aula; su marco de referencia sustenta la teoría de la estimulación sensorial y la importancia en el perfeccionamiento del ser

---

1 Docente del Colegio Castilla IED, Secretaría de Educación del Distrito.

humano. Lo que se pretende con la investigación, es determinar cuánto puede este tema impactar en el procesamiento cognitivo, la integración socio-afectiva y la adquisición de experiencia motriz de los estudiantes<sup>2</sup>.

Ahora bien, para recoger la información y consolidarla en un documento, debía existir un punto de partida, el cual se resume en la pregunta: ¿Cuáles reflexiones pedagógicas y personales en mi quehacer docente configuraron el programa de estimulación sensorial en el aula?

## Un recorrido por la experiencia

La presente vivencia lleva casi veinte años en medio de la implementación y reflexión, iniciando en 1999 con procesos dirigidos a mis hijos y a niños en condición de discapacidad, que se convertiría en la base para el trabajo con estudiantes de tres instituciones distritales de Bogotá. De este modo, entre los años 2007 y 2009 se da inicio a dicha apuesta en el colegio Eduardo Umaña Mendoza (en adelante EUM), en donde a partir de una situación que tuvo lugar en uno de los pasillo con un grupo de estudiantes que se desplazaban llevándose por delante todo lo que encontraban –incluyéndome–, decido impulsar un programa pedagógico denominado “para ser mejores seres humanos” que consistió en el desarrollo de actividades motrices, capacidades coordinativas, físicas y de estimulación sensorial, para disminuir la inmadurez motriz en los niños de primaria; en este proceso intervinieron directamente 400 estudiantes y de manera tangencial, padres y maestros del Colegio EUM. Como resultados se identificaron, el aporte al desarrollo multidimensional, disminución de la contaminación auditiva e inmadurez motriz de la población involucrada. El fundamento teórico de esta etapa, partió de las reflexiones de Montessori (1998), López (2008), Laverica (2007), Llinas (2006) y Barriga (2005). La idea fue nominada al premio compartir, galardonada en Bogotá y socializada en el Simposio Internacional de Educación Física, Amazonas 2010; sin embargo, era muy simple para lo que pretendía.

Lo anterior, me llevó a meditar acerca de cómo podría elaborar una propuesta con los elementos suficientes para un desarrollo pleno de los sentidos y la corporeidad de los estudiantes, con miras a mejorar su calidad de vida; por esto, entre los años 2010 y 2013, instauró “Un camino en el camino”, una práctica dirigida a los niños de primera infancia y los grados primero y segundo del Colegio EUM, integrando la ronda como

---

2 Las evidencias del proceso se encuentran en: <https://corporeidad.blogspot.com/>.

mecanismo de calentamiento y de contextualización del tema en la fase inicial; la fase principal, por su parte, estuvo enfocada en el desarrollo de los patrones básicos del movimiento y actividades de estimulación sensorial; y en una fase final de vuelta a la calma con ejercicios de respiración y control corporal. Contando con la participación activa de los padres, quienes previa comunicación, asistieron periódicamente a la autoevaluación formativa de sus hijos; ellos mismos hicieron parte del proceso durante el desarrollo de una guía que se entregó semanalmente a los niños. Además, cada semestre los infantes asistían a un coliseo para dar cuenta de sus habilidades motrices por medio de presentaciones deportivas, bailes o coreografías que se organizaban en torno a la experiencia de la clase. En la travesía fue fundamental el respaldo teórico de Antolín (2006), Thoumi (2007), Llinas (2006) y Montessori (1998) en el momento del enamoramiento de los papás hacia el ejercicio, siendo comprometidos con la formación de sus hijos; de esta experiencia nació un proyecto privado de estimulación sensorial y motriz que en la actualidad se implementa en tres parques de Bogotá denominado *Matromotricidad*, el cual esta postulado al premio mundial de educación.

Dentro de esta misma idea, el 2011 constituyó “en la batalla del calentamiento”, una vivencia basada en la integración de actividades de estimulación sensorial, motriz y juegos a partir del uso de la ronda; el soporte teórico de esta fase desarrolló algunos de los planteamientos de Pelegrín (1982), Ledoux (2006) y Uriarte (2007) con el método Tómatris<sup>3</sup>. Tal práctica condujo a un encuentro pedagógico afectivo y con mucho disfrute para los niños, dando paso al desarrollo de la memoria y la emoción. En esta fase intervinieron niños de 3° grado del EUM, que contaron con el apoyo de sus padres, previa capacitación. Como consecuencia se evidenciaron avances en las capacidades coordinativas, en especial, en el ritmo, adquisición de técnicas de estudio y un afianzamiento a nivel afectivo en la relación estudiantes-docentes, fue tal el impacto que los estudiantes terminaron proponiendo una cantidad de rondas y retahílas permitiendo más alegría y color a la clase; esta se presentó a la convocatoria del IDEP, recibiendo la retroalimentación pertinente.

La propuesta ya estaba adquiriendo forma, pero requería contar con más apoyo y tener en cuenta a los docentes del ciclo. De ahí, que durante el 2012 y 2013, se desarrolló en el EUM un trabajo con el ciclo uno denominado

---

3 Es una terapia alternativa que se basa en la estimulación auditiva para mejorar la escucha



“descubramos cómo aprendes para saber cómo enseñarte”. En este, los estilos de aprendizaje cobraron toda la atención, ya que el trabajo de aula de todo el equipo docente debía tener los tres componentes: auditivo, visual y kinestésico. Para reforzar la propuesta, el último viernes de cada mes se implementaban los proyectos transversales mediante una invitación lúdico-pedagógica, en la que los niños se divertían y aprendían. La participación directa fue de 540 niños del ciclo uno, con edades entre tres y siete años, doce docentes de preescolar y primaria, en cabeza de la docente de educación física cuyo cargo era la jefatura del ciclo uno, así como autora de la presente iniciativa. El referente teórico se basó en el diseño universal para el aprendizaje (2012), y los estilos de aprendizaje Gonzales (2011), consiguiendo conquistar a un grupo de docentes de primera infancia; era la credibilidad del quehacer del otro, sumergida en todo un equipo de trabajo. Este proceso tuvo una gran acogida en la institución, tanto por parte de los niños y sus padres como de los docentes de todos los niveles, de modo tal, que muchas de las acciones realizadas en este lapso de tiempo fueron asumidas por otros ciclos. De ahí, que esta fue de las primeras instituciones del distrito en adelantar la jornada única con veras a fortalecer el trabajo con los más pequeños, y la misma se socializó en la feria pedagógica local en 2012.

Pues bien, el encuentro pedagógico con los estudiantes ya tenía un sentido; pero, ¿qué pasaría si se trasladaba a un espacio diferente y quizá más atractivo para los niños, ¿qué podría pasar?, ¿será que si participarían? Es así como en 2011, mediante el enunciado “transformando la realidad a partir del contacto con el agua”, se adelantó una experiencia con agua, en una piscina, en donde la sensación y la percepción fueron el punto de partida para probar la teoría de Feuerstein (2002), acerca de la modificabilidad cognitiva estructural; además de las posturas teóricas de García (2008), Klausser (2011), Vergara (2012) y Trejos (2008). Dicha actividad se realizó con veintidós estudiantes del ciclo uno del EUM. Los resultados observados fueron la adquisición de habilidades motrices y adecuado control corporal en el agua, buen desempeño académico y convivencial y afianzamiento de habilidades del pensamiento; la metodología utilizada fue la experimental y consistía en llevar niños de poco acceso a este medio y transformar además de sus posibilidades motrices y cognitivas, su proyección en la vida. La práctica arrojó más interrogantes como: ¿Cómo volverla sistemática?, ¿cómo involucrar a los padres?, ¿cómo darle mayor organización?

Para proporcionar respuesta a lo anterior, surgió la experiencia “la matro-

natación como herramienta pedagógica”, que se adelantó durante los años 2012 y 2015, y consistió en implementar un programa de estimulación en el agua, dirigido a niños de primera infancia del EUM en compañía de sus padres. La intención fue determinar cuánto se afectaban el componente cognitivo, socio-afectivo y motriz de los niños y qué tanto influía la presencia de sus padres en dicha experiencia; aunque la actividad se desarrolló con estudiantes de pre jardín, jardín, transición, primero y segundo, el foco de investigación fue un grupo de cinco niños con sus respectivas madres. La idea se orientó bajo la concepción teórica de Cirigliano (1981), Posner (2004), Thoumi (2007) y Triana (2013). Los resultados alcanzados indicaron que los niños desarrollaron las habilidades motrices puestas a consideración; en el componente cognitivo, además de adquirir determinadas habilidades del pensamiento, aprendieron cada gesto motriz enseñado y el socio-afectivo, que fue el que más se afectó, revela que la presencia de las madres influyó en la adquisición de cada aprendizaje; estas mamás, con un lenguaje tímido, reservado y lejano a la academia, dejaron la mejor lección de la experiencia, caminaron lo que tenían que caminar para llevar a sus pequeños, se sumergieron en un medio que no manejaban por amor a sus hijos, y dieron cuenta de la importancia de la presencia de los padres en ese instante tan preciado para los mismos.

Posteriormente, en 2015 en un ejercicio administrativo, soy trasladada al Colegio Brasilia Bosa, con asignación en secundaria; una población de un nivel socio-económico un poco mejor, pero con padres poco comprometidos en los procesos de acompañamiento de estudiantes muy dispuestos al trabajo. Entonces, en contra de cualquier pronóstico, implementé la propuesta con el paso a paso, utilicé la ronda en preadolescentes, rescatando un pedazo de su niñez, los ejercicios motrices llevaban mayor exigencia y la organización de la clase fue total. El momento final contenía mayores ejercicios de respiración y estiramiento; razón por la cual los empecé a realizar en espacios cerrados como pasillos y salones, dando origen a una investigación con el curso 603 denominado “la magia de la estimulación sensorial”; que buscaba mejorar el nivel de atención durante las clases; de este modo, con un aula ambientada, música, colores, aromas y la elaboración de cinco rutinas tomadas de las propuestas de Thapar (2008), Bini (2007), Luciani (2007), López (2005), se consiguió determinar el impacto de dichas rutinas. En este sentido, los resultados a nivel académico fueron muy buenos, al punto de tener una pérdida escolar de 1 estudiante dentro de un grupo de 36. Este grupo continuó con el proceso durante el 2017 dando cuenta de su autonomía para la realización de las rutinas

y la forma como se empoderaron de su rol dentro de la institución; nuevamente la investigación-acción fue la que oriento el planteamiento.

Ahora bien, después de un concurso de méritos, obtengo nombramiento como coordinadora de convivencia en 2017 en el colegio Marco Fidel Suarez, donde la propuesta cobra vida con el nombre de “estimular para la convivencia” rescatando de todo el proceso la última investigación; y con el apoyo de un equipo de cuatro docentes que quisieron implementar las rutinas de acuerdo con el documento base de la misma, se pudieron confirmar los beneficios de esta. “Lo que estoy haciendo diariamente son los ejercicios con los estudiantes apenas inicia la jornada y es lo que está funcionando”; refiere una docente que implementa la propuesta con un grupo difícil en su manejo. Igualmente, se involucraron padres con las mismas rutinas a través de los talleres de padres institucionales. Del equipo de docentes es clave resaltar que en la actualidad se encuentran en diferentes espacios educativos, pero cada uno continúa realizando el proceso en beneficio de los estudiantes y del bienestar docente. Lo que lleva a reflexionar, sobre las bondades de implementar una práctica tan sencilla, como lo es un proceso de estimulación sensorial en el aula. La pregunta ahora es, ¿cómo hacerlo parte de una propuesta sistemática para ser implementada en las instituciones educativas de Bogotá? Es así como justifico y describo la propuesta.

### **¿Por qué un programa de estimulación sensorial en el aula regular?**

Teniendo en cuenta que mi experiencia ha sido un proceso de muchos años en donde he evidenciado los beneficios que han alcanzado mis estudiantes a partir de su implementación, impacto en compañeros docentes y padres de familia; decido identificar y recoger todo el saber aunado a la experiencia, sistematizarlo, potenciarlo y reconocerlo como una práctica propia, conceptualizarlo a la luz de diversos autores y de mi propia voz.

De este modo, identifico una categoría principal de la investigación: la *estimulación sensorial*. Esta ha sido la herramienta base para desarrollar procesos cognitivos, socio-afectivos y motrices en los estudiantes del aula regular; concepto que surge de teorías como la de Thoumi (2007), quien afirma que el conocimiento que cada individuo tiene de sí mismo y del mundo, se debe a la exploración absorbida por los sentidos, lo cual aprueba dar contestación y edificar hábitos en él. Esta experiencia denominada integración sensorial es la habilidad del sistema nervioso para recoger, procesar y crear los estímulos sensoriales del medio

externo y convertirlos en réplicas adaptativas. Lo anterior indica que las actividades de integración sensorial en un ambiente apropiado generan resultados positivos en los niños.

Por otro lado, abordo una subcategoría específica denominada *procesamiento cognitivo*, cuyo indicador son las conexiones neuronales que conducen al proceso de mielinización, el cual genera como resultado el desarrollo de la inteligencia. En ese sentido, Thoumi (2007), hace una relación importante entre los estímulos externos que se dirigen al cerebro y llegan a cerca de cien mil millones de neuronas, a través de sus ramificaciones llamadas dendritas, que se tocan entre sí y producen las conexiones sinápticas originando tal mielinización, que hacen posible el pensamiento y la acción, todo esto por medio de los sentidos.

Así pues, la estimulación sensorial se define como la apertura de los sentidos, que nos comunica la sensación de estar más vivos; los colores son más intensos, los olores más sutiles, los alimentos tienen otro sabor y una textura más refinada. La vida en general tiene otro significado, porque los sentidos pasan a un primer plano, favoreciendo el vivir más intensamente. Una estimulación sensorial provoca un estado de receptividad sensitiva que repercute en una mayor atención, vista así, como la mecha que enciende la conciencia. También confirma que, en la etapa escolar, la percepción es trascendental, puesto que es la manera como el niño procesa la información recibida del medio externo siendo este auditivo, visual o kinestésico; De ahí, el compromiso del maestro con su puesta en escena en el aula.

Para hacer el seguimiento a esta subcategoría, me apoyo en la observación como primer instrumento, en donde determino la respuesta motriz y cognitiva de los estudiantes, dialogo con las docentes acerca del desempeño académico de los niños participantes de la propuesta y recibo un informe de los docentes respecto a la adquisición de saberes durante la puesta en marcha de la misma.

Una segunda subcategoría es la integración socio-afectiva. De acuerdo con Bolívar (1996), este componente no puede medirse ni cuantificarse puesto que solo consigue ser apreciado por el profesor, los compañeros y las familias acompañantes de las prácticas. Sin embargo, en el caso de la experiencia de matronatación, la implementación permitió observar cambios positivos en relación con interacciones entre los miembros del grupo, más amables y agradables, especialmente de los niños hacia sus

mamás. Dichas expresiones se consignaron en las entrevistas, en donde las madres describen un amplio número de formas con las cuales los niños manifestaron su afecto y su transformación a nivel positivo.

Frente al fortalecimiento de los lazos socio-afectivos, en esta misma experiencia, las madres reportaron que había permitido mejorar o consolidar la relación madre- hijo. Este hallazgo está vinculado a la idea de Cirigliano (1981) quien afirma que la compañía de la mamá es muy importante para lograr un adecuado desarrollo del niño. Este aspecto es relevante, porque los niños acrecentaron paulatinamente la confianza, se sentían acompañados y seguros al momento de realizar las actividades, en especial aquellas en las que se requería hacer sumersión, inmersión y ejercicios de relajación en el agua. “Aunque a la hora de la relajación la niña es muy nerviosa, se aferra a mí y me confía que no la vaya a soltar.” (Tomado de la entrevista a la mamá del niño número 2 sesión 3). De este modo, el lazo madre-hijo cobró importancia en la forma en que lo propone Chabot (2009, p.17); en otras palabras, las estrategias pedagógicas implican competencias emocionales e impresiones vinculadas con los procesos de aprendizaje. Asimismo, la compañía de la madre permite a los niños tener una sensación de afecto constante logrando un buen desempeño en cada una de las actividades.

Como instrumento en este aspecto se implementaron las entrevistas a madres de familia que intervinieron directamente en la propuesta, en donde, con sus palabras describieron la transformación de sus hijos en su relación familiar. En sus reportes, ellas resaltaron que la experiencia había permitido incrementar el nivel de obediencia, de comunicación, de seguridad, confianza, responsabilidad e independencia, con lo cual, puede decirse que se alcanzó el objetivo propuesto para las sesiones. “Mi presencia le brinda seguridad, confianza, por lo que realiza actividades que le enseñan durante la sesión” (Tomado de la entrevista a la mamá del niño número 3 sesión 1).

La tercera categoría surge con el planteamiento de *adquisición de experiencia motriz*, y se implementa a través del método Treva; su origen nace en 2009 en el Colegio Santa María del Pino de Alella (Barcelona, España), en donde se ejecutó con toda la institución educativa el programa (técnicas de relajación vivencial aplicada al aula); este tipo de ejercicio se había desarrollado en diferentes instituciones de Europa, pero era la primera vez que se realizaba con toda una institución. Para llevarlo a cabo hubo un proceso que implicaba la formación de los docentes, la elabo-

ración del plan de acción y otras actividades que dieron como resultado muchos efectos positivos tanto en estudiantes como en profesores. De ahí la iniciativa de tomar elementos de esta experiencia para aprovecharlos en la presente práctica. Tal idea se adaptó a cinco rutinas que se basan en los planteamientos de Thapar (2008) Bini (2005) y López (2010). Confirmando de este modo la importancia de estimular los sentidos en cualquier etapa de la vida; asumiendo esta teoría para implementarla en niños, jóvenes o adultos, en cualquier medio, siendo herramienta fundamental en el aula, para la adquisición de nuevos aprendizajes, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades motrices, cognitivas y de vínculos socio-afectivos, repercutiendo en una buena calidad de vida de estudiantes, familias y docentes. Es por esto que se toma como base de trabajo la estimulación sensorial en la presente investigación.

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Para el desarrollo del proceso de sistematización, se utilizaron cuadernos de planeación que año a año dan cuenta de los cambios en el aula y brindan la reflexión exclusiva de cómo ha evolucionado. En medio de los encuentros pedagógicos se dio la posibilidad de elaborar un registro fotográfico que se ubica en un blog con cada documento. La propuesta de “Un camino en el camino” cuenta con formatos de autoevaluación diligenciados por padres; en la experiencia de matronatación se realizó un ejercicio de inscripción y entrevistas a figuras maternas para tomar su sentir e identificar los progresos de los niños. La investigación del colegio Brasilia tiene un seguimiento escrito dirigido a los estudiantes, en donde se evidencia el manejo de términos propios de la estimulación, el reconocimiento de las rutinas, así como la relevancia que le dan en su vida presente y futura.

La mayoría del material se encuentra en el blog del proyecto (ver en referencias al final del texto). Lo demás está organizado en un archivo físico; de modo tal que la recolección de este registro se convirtió en el insumo de análisis e instrumento para hacer seguimiento a la investigación, alcanzando la reflexión en cuanto a los resultados del proceso; de este modo, todas las experiencias se unificaron en un documento que da cuenta del impacto motriz, cognitivo y socio-afectivo de los procesos de estimulación sensorial implementados en el aula regular.

## El punto de llegada de este gran recorrido

La propuesta surge del deseo de llevar la estimulación sensorial a todos los escenarios, siendo un episodio de inconformidad lo que marca el inicio de una acción que pretende transformar un estado insatisfactorio, el cual se disipa cuando se evidencia una respuesta favorable por parte de los niños participantes en cada proceso, identificando avances en sus cualidades motrices, control corporal, manejo del espacio, mayor capacidad de escucha, participación activa en cada propuesta, y manejo de términos propios del proceso; es decir, cada testimonio advierte un resultado favorable.

En el mismo sentido, la participación de los padres deja grandes aprendizajes; al sumergirlos en un mundo desconocido para la mayoría, educándolos en el proceso de estimulación desde un lenguaje claro, haciéndolos partícipes de las actividades en el aula en compañía de sus hijos, involucrándolos en el momento de la autoevaluación como una apuesta de reflexión y crecimiento personal para padres e hijos; “¡profesora, yo no sabía que mi hijo no podía saltar lazo!”, indica un padre durante un proceso de autoevaluación con 2º grado. Que mejor que los padres junto a sus hijos para esta experiencia. Porque como afirma Llinas (2010) el mejor educador que puede tener un niño son sus padres.

En cuanto a los docentes acompañantes de la propuesta, resulta interesante ver como cada uno en su saber, desconoce la experiencia del otro, pero que, al lograr compartirla, se transforma el aula. Imaginarse a una docente de inglés o de ética realizando las rutinas de respiración antes de iniciar su clase habitual; “¡yo sigo aplicando las rutinas con los estudiantes de la mañana!, comenta una docente participe de la experiencia que cambio de jornada, lo que precisa que cree en la propuesta porque ha visto el alcance de la misma.

Con relación a cada vivencia o experiencia, se puede afirmar que *Para ser mejores seres humanos* fue el principal detonante que condujo a intervenir y reflexionar en torno a la teoría de la estimulación sensorial y su repercusión en el aula regular. De ahí que *Un camino en el camino* concurre como el resultado de un encuentro pedagógico idóneo para adaptarse a cualquier grupo poblacional, ofreciendo una dinámica integral y transformadora del aula repercutiendo en el desempeño motriz, sensorial, cognitivo y socio-afectivo de sus participantes.

En cuanto a *La batalla del calentamiento*, nace de la necesidad de proponer una manera de calistenia corporal, contribuyendo a estimular el ritmo, la comunicación, la imaginación, la memoria, la alegría; es un despertar al movimiento en medio de la risa y el juego, que brindó resultados en niños, jóvenes, padres y docentes. Por su parte, *Transformando la realidad a partir del contacto con el agua*, fue el atreverse a utilizar otro medio para probar una teoría; puede ser que solo el cambio de espacio contribuyera a mejorar la respuesta en los niños, manifestándoles que más allá de las aulas también es posible. En consecuencia, *La matronación como herramienta pedagógica*, se convirtió en el crecer motriz, cognitivo y sobretodo emocional de niños y padres, dejando como lección visibilizar el trascender de los padres en la formación de sus hijos.

Dado este viajar en medio de la estimulación y el aula, proponer *La magia de la estimulación sensorial* en otro escenario, deja como lección la posibilidad de recopilar la experiencia, de darle otro sentido y de compartirla de modo tal que otros la puedan efectuar incluso sin tener el conocimiento; de ahí que *Estimular para la convivencia*, ya se transforma en una práctica institucional realizada de manera libre por quien lo desee. Estas dos últimas muestran a ese joven pre-adolescente y adolescente dispuesto a vivir, a reconocerse, a atreverse e identificarse como un integrante importante de la sociedad.

## Conclusión

Es una resistencia pedagógica y emocional la que conlleva a la construcción de la presente investigación; para recurrir a un ámbito académico y teórico en busca de autores que le den una razón científica a este quehacer.

Idear un escenario habitual para traducirlo en el instante en que los sentidos y el cuerpo cobran relevancia desde su cuidado y desarrollo, es pieza clave para motivar a los estudiantes en la tarea de la estimulación sensorial; por esta razón en cada propuesta se adecuó el espacio.

Compilar las prácticas a la luz de una investigación es la mejor lección de todo el proceso, porque es la que vislumbra la posibilidad de llevar tal iniciativa a cualquier escenario pedagógico.

Recurrir a la investigación-acción en este camino brinda los pasos y reflexiones oportunas para sacar adelante el escrito.



Disponer del recurso humano de las instituciones educativas con la expectativa de aportar a su calidad de vida fue fundamental para darle un sentido a la propuesta.

El acompañamiento de los educadores es necesario en la medida en que la práctica no se queda en un solo salón de clase, es probable que esta se convierta en una comunidad del saber.

Definitivamente, la educación necesita de docentes y padres comprometidos y acompañantes de aula en pro de aportar al crecimiento social, cognitivo y emocional de sus hijos y en consecuencia de la sociedad.

## Agradecimientos

A todos los niños, niñas y adolescentes protagonistas de esta aventura; especialmente a mis hijos Miguel, Juanita y Santiago que han concurrido como pilar de la investigación; a los colegas docentes y directivas de todas las instituciones que han sido cómplices de esta vivencia en un ejercicio de confianza. Al IDEP, por el acompañamiento que permitió que la propuesta se mantuviera en firme, teniendo en cuenta que sus últimas páginas fueron escritas durante una situación de seguridad; a Luz Esney y Juan Felipe que fueron mi camino en el camino para escribir y reescribir brindando un mundo diferente a esa visión que se puede tener de educación y a mi mamá... que siempre está ahí.

## Referencias

- Bach, E. (2007). Introducción a la aromaterapia. En Lciani, A. (2007). *Reflexología del pie*. (Traducido por Lino Forte). Bogotá: Editorial Panamericana.
- Beane. (2005). *La integración del Currículo*. Ediciones Morata.
- Bini, V. (2007). *Armonía con el yoga*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Cirigliano, P.M. (1998). *Matronatación Terapéutica para Bebés (adaptada para bebés en desventaja)*. Editorial Panamericana.
- García. A. (2008). *Principios básicos de la estimulación, estimulación temprana*. Bogotá: Zamora.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2006). *Ambientes de aprendizaje y evaluación interlocutiva*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Kemmis, S. y Carr, W. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, España: Editores Laertes.

Klauser, H. (2012). *Cambie su entorno, escriba estando cerca del agua, escríbalo y hágalo realidad*. Taller del éxito.

Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.

Sacristán, G. (1920). *Saberes e incertidumbres sobre curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

Thapar, M. y Siingh, N. (2008). *Yoga para niños*. Madrid: Editorial Tikal.

Thoumi, S. (2007). La motivación en las emociones sensaciones y percepciones. En Thoumi, S. *Técnicas de la motivación infantil en la educación*. Bogotá: Gamma.

Triana, L. (2013). El juego en la Pedagogía. *Revista Internacional Magisterio* (61).

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de tendencia integradora*. Universidad de la Salle.

Vergara, C. (2009). Relajación, respiración. En *Medicina Natural y Alternativa*. Madrid, España: Editorial Cultural.

Vergara, C. (2011). "Hidroterapia". En *Medicina natural y alternativa*. Madrid, España: Editorial Cultural.

### **Referencias en línea**

Castillo, J. (2008). *Investigación Acción*. Recuperado de [http://mediacionescurricularesdidacticas.blogspot.com/2008/05/curriculo-segn-stenhouse\\_18.html](http://mediacionescurricularesdidacticas.blogspot.com/2008/05/curriculo-segn-stenhouse_18.html).

- Gómez, G. (2010). Investigación Acción. Una metodología del docente para el docente. *Revista Lingüística aplicada* (7). Recuperado de [http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07\\_art05.pdf](http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf) recuperado el 23 de junio de 2014.
- López. L. (2013). El Programa Treva, aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, 4. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/287999781\\_El\\_Programa\\_TREVA\\_tecnicas\\_de\\_Relajacion\\_Vivencial\\_Aplicadas\\_al\\_Aula\\_aplicaciones\\_eficacia\\_y\\_acciones\\_formativas](https://www.researchgate.net/publication/287999781_El_Programa_TREVA_tecnicas_de_Relajacion_Vivencial_Aplicadas_al_Aula_aplicaciones_eficacia_y_acciones_formativas)
- Malasán, P. y González, R. (2003). *Características del desarrollo*. Recuperado de [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/053\\_ninez1/material/descargas/caracteristicas\\_especificas\\_desarrollo\\_primera\\_infancia.pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/caracteristicas_especificas_desarrollo_primera_infancia.pdf)
- Uriarte, R. (2007). *Terapias alternativas para el desarrollo infantil. El Método Tómatís*. Recuperado de <https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/145-psicoterapia-infantil-elementos-distintivos-y-propuesta-de-intervencion>

## **Formación CUIDAdana: una apuesta metodológica y política en la construcción de nuevas subjetividades desde las prácticas de sí**

William Mauricio Puentes González<sup>1</sup>

Luz Adriana Parra García<sup>2</sup>

### **Resumen**

La experiencia de CUIDAdanía ha permitido construir y deconstruir una serie de prácticas que propenden por el cuidado de sí mismo y de los demás; asimismo, propende por la formación de sujetos autónomos, críticos, conscientes y propositivos, que piensan en sí mismos y en los demás como gestores de cambio, capaces de reconocer en el conflicto una oportunidad de mejora.

Consideramos que la CUIDAdanía le aporta a la ciudad educadora las herramientas para generar cambios estructurales y significativos en la construcción de la ciudadanía ya que moviliza habilidades y competencias sociales y emocionales que propenden por el cuidado de sí y el cuidado del otro; reconoce que para la construcción de identidad individual y colectiva se requiere movilizar la memoria y reconocer el territorio como ejes fundamentales; además, ve en la escuela el escenario idóneo para movilizar estas prácticas transformadoras.

- 
- 1 Sociólogo, Universidad Santo Tomás de Aquino, Magister en Desarrollo Educativo y Social, CINDE- Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Colegio Manuel Elkin Patarroyo IED.
  - 2 Licenciada en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Gerencia de proyectos educativos institucionales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magister en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Colegio Manuel Elkin Patarroyo IED.

## Historia de la experiencia

Cuestionarse en uno de los aspectos que permite la construcción de conocimiento nuevo, implica nuevos lugares epistemológicos que posibilitan pensarnos distinto y por consiguiente actuar distinto; ese actuar en nuestro caso busca generar y posibilitar estrategias metodológicas y formativas que propendan por cambios estructurales, que de una u otra manera generen formas distintas de entendernos y pensarnos en nuestra cotidianidad.

En nuestra práctica docente nos encontramos con escenarios que generan tensiones a diario (las dinámicas propias de la institucionalidad en ocasiones minimizan las problemáticas), pero sobre todo las necesidades del contexto en el que trabajamos, desigualdades, violencia, pobreza, exclusión, inequidad, soledad se convierten en aspectos ineludibles, que de cierta manera permiten visibilizar posibilidades y prácticas transformadoras que potencian nuestros saberes; sin embargo, llegar a estos lugares requiere de un ejercicio riguroso, objetivo y reflexionado, en donde más que posicionar un discurso, un concepto o una categoría, se busca agenciar prácticas que como sujetos políticos en ocasiones nos cuesta visibilizar y potenciar.

La idea del cuidado surge como una posibilidad de construir lugares de encuentro y diálogo de saberes en donde mediante las prácticas de sí se agencien estrategias que permitan la construcción de subjetividades políticas de los estudiantes en la escuela, que entiendan y comprendan la escuela, que la sientan como un escenario que permite la construcción de saberes desde la otredad y la comprensión de la diferencia.

En este sentido el proyecto Formación CUIDAdana en un primer momento, busca agenciar mediante prácticas escolares, escenarios que permitan y posibiliten la construcción de sujetos sociales y políticos que vean en la idea de cuidado, una posibilidad de construir diálogos y prácticas que generen cambios en las estructuras hegemónicas que han naturalizado la dominación como un ejercicio de legitimidad.

Estas prácticas escolares están sujetas a varias categorías tanto metodológicas como teóricas, las cuales apoyan el ejercicio práctico de la experiencia; estas categorías son: proyecto de vida, territorio, memoria y cuidado. Sin embargo, desde el inicio de la experiencia las categorías

se han venido fortaleciendo desde otros lugares, tanto teóricos como prácticos, que nos han permitido comprender de una manera más contextualizada las necesidades que a nuestro parecer favorecen la apropiación de las prácticas en los estudiantes de la comunidad Elkinista, estos lugares son: la otredad, las prácticas de sí y la normatización, los cuales nos han permitido visibilizar múltiples formas de entendernos y relacionarnos con el fin de transformar las tensiones enunciadas.

En 2015, surge la idea de trabajar el proyecto, más como un ejercicio de articulación que como una experiencia significativa en el área de sociales, que se asumo como receptora de varias cátedras, que en ocasiones –y más desde nuestra experiencia–, terminan saturando la práctica pedagógica e imposibilitando los ejercicios transformadores o significativos de las experiencias metodológicas; es así como inicia el proyecto, como un eje articulador de los proyectos transversales de democracia y derechos humanos, género, afrocolombianidad, cátedra de paz, gobierno escolar, entre otros. Es importante destacar que en ese año llegamos los dos docentes autores de la experiencia a la institución, desconociendo las dinámicas del contexto, la población, y la institucionalidad; eso jugó a nuestro favor a la hora de pensarnos la experiencia y ver en ella algo significativo y transformador. Consideramos vital para la misma empezar a agenciar prácticas que permitieran la comprensión y apropiación de ejercicios mecánicos como posibilitadores de relaciones que mejoraran la convivencia escolar.

Para acercarnos más a la experiencia, es importante dar a conocer un poco sobre el colegio, la comunidad y las necesidades evidenciadas para empezar a proyectar la idea de CUIDAdanía. La Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo, se encuentra ubicada en el barrio La Perseverancia de la localidad de Santa fe; es una institución pública que cuenta con jornada única y que atiende población desde primera infancia hasta educación media. En relación con la organización institucional, se puede destacar que es un colegio pequeño con una única sede, y cuenta con un aproximado de 378 estudiantes, un curso por grado; la mayoría de los estudiantes que conforman la institución viven en el barrio o en la localidad, el otro pequeño porcentaje vive en las localidades de San Cristóbal, Usme y Chapinero.

La institucionalidad del colegio se encuentra demarcada por tres ejes: la convivencia, la comunicación y el desarrollo del pensamiento, esto sumado al Proyecto Educativo Institucional “*Construir la convivencia, desarrollo personal y colectivo*” que propende por la formación de sujetos

críticos y políticos. El colegio como parte fundamental del territorio es posibilitador y constructor de prácticas que permiten visibilizar las necesidades del contexto, necesidades que no solo se enfocan en lo conceptual y lo disciplinar, sino que trabajan en función de la construcción de nuevos lugares de reconocimiento como sujetos sociales, entendiendo que el desafío actual de la institución es que ese reconocimiento se convierta en una práctica reflexionada, consciente, consecuente y transformadora.

Es por esta razón, que el Proyecto Educativo Institucional, le sigue apuntando a la necesidad de construir escenarios, abrir puertas, escuchar, permitirse cambiar, equivocarse y transformarse en la búsqueda de esas prácticas reflexionadas que nos permitan relacionarnos como CUIDAdanos.

Ahora bien, el territorio en donde se encuentra ubicado el colegio, es el barrio la Perseverancia, que se caracteriza por tener una amplia historia, pues fue construido por una comunidad que resignificó sus tradiciones y que se inclinó, a su vez, por mantenerlas. En este sentido, hemos querido fortalecer la idea de *territorio y territorialidad* trabajando desde el barrio, el cual se caracteriza por tener una tradición y un recorrido histórico que desde sus orígenes ha movilizó en sus intencionalidades colectivas la organización social y comunitaria. Las familias y por consiguiente la mayoría de los estudiantes de la institución *habitan el territorio* dotando de sentido todas las prácticas y tradiciones culturales que construyen su identidad; es un barrio que conmemora la chicha, como un elemento representativo e identitario, que ve en Jorge Eliecer Gaitán, un personaje que resignifica sus prácticas políticas, que ven en la virgen de las candelas, la guerra de voladores, las carreras de carros de balineras, los partidos de fútbol y la gastronomía escenarios que en ocasiones y de manera inconsciente trascienden lo personal para construir lo colectivo y de esta manera resignificar el territorio.

## Justificación

El proyecto Formación CUIDAdana, surgió como una necesidad de articular las cátedras y trabajar la convivencia como uno de los ejes más problemáticos de la institución; sin embargo, se ha venido transformando y modificando según las intencionalidades emergentes, tanto a nivel institucional como a nivel conceptual. La comunidad ha sido muy receptiva a la idea de cuidado propuesta y en este sentido ha contribuido de manera significativa en la deconstrucción y construcción

de lugares de enunciación y de cuidado que permiten fortalecer las habilidades y competencias que como sujetos sociales y políticos queremos desarrollar.

Desde que iniciamos con el proyecto ha sido clara la intención de mejorar la convivencia desde las prácticas cotidianas, enfocándonos en el cuidado; sin embargo, en este momento particular hemos decidido sistematizar toda la investigación con el fin de, en un primer lugar, organizar toda la información y, en un segundo lugar, poner toda esa información en función del buen convivir. No ha sido fácil, este ejercicio nos llevó a replantearnos la intencionalidad del proyecto, particularmente por que la manera en la que nosotros entendíamos el cuidado no era la misma que la de los estudiantes y eso sin lugar a dudas nos ponía en otro sitio.

Es así como deconstruimos las ideas y las reconstruimos, esto nos ha permitido fortalecernos, conceptual y prácticamente y es precisamente desde este fortalecimiento que hemos decidido preguntarnos por la CUIDADanía, ¿qué es?, ¿qué tanto alcance tiene este concepto en las prácticas de los y las estudiantes de la institución?, ¿les gusta? Este es nuestro punto de partida, un punto de partida que busca la construcción de nuevos lugares de enunciación, lugares más críticos, más propositivos, más respetuosos, con consciencia frente a las necesidades del contexto, con capacidad de acción y con necesidad de aprender.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Contribuir desde la CUIDADanía a la construcción de subjetividades de las y los estudiantes Elkinistas como una serie de prácticas que permiten la construcción de saberes desde el cuidado, la otredad y la comprensión de la diferencia.

### **Objetivos específicos**

- Reconocer la incidencia de las prácticas escolares en la construcción de los estudiantes como sujetos políticos.
- Caracterizar el concepto de cuidado en el contexto de la institución educativa Manuel Elkin Patarroyo.



- Ejecutar las prácticas escolares para la vivencia del concepto de CUIDADanía.
- Conceptualizar el concepto de CUIDADanía y reflexionar sobre las prácticas escolares y emergentes del mismo.

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Para dar cuenta del proceso de sistematización de la experiencia, es fundamental remitirnos a las categorías conceptuales y metodológicas que han dado fuerza a las prácticas movilizadas a lo largo del proceso.

### **Territorio y gentrificación**

Un problema palpable para los habitantes del centro de Bogotá y particularmente del barrio La Perseverancia es el de la gentrificación. Este fenómeno se entiende como “reestructuración espacial de una determinada área urbana, lo cual implica el desplazamiento de los residentes de bajos ingresos que habían vivido en estos espacios” (Mendoza, 2016).

Es así como se identifica que se puede construir por medio de la reflexión y la construcción de memoria histórica una propuesta de “*derecho a la ciudad*”, concepto presentado por Lefebvre, (2012) que comprende, como la posibilidad que tienen las poblaciones urbanas de configurar su propio territorio desde sus propios intereses y necesidades.

La intención entonces es comprender ese lugar del estudiante como sujeto político y convocar a la apropiación y posteriormente a la transformación del territorio en el que se ubica el colegio. Al comprender esa idea de apropiación y transformación de la ciudad como un derecho, se evidencia que la relación entre territorio y territorialidad entra en tensión y se media por el concepto de identidad, pero en este caso haciendo la distinción de la identidad no como un principio unificador u homogéneo, sino como aquello que le es común con el otro sin erradicar la diferencia. El territorio no es solo tierra, también es vida, la vida de quienes lo habitan, de quienes tienen la posibilidad de convertirlo en una parte esencial de sus vidas.

En el contexto escolar, al realizar el ejercicio de comprensión y apropiación del territorio, el estudiante tiene la oportunidad de construir territorialidad en el espacio que habita, que es el barrio; además, los invita a comprender que hay diferentes formas de territorialidad, como

su hogar, el colegio, su cuerpo entendido como un territorio que debe ser cuidado y del que se deben hacer responsables.

## **Memoria**

Al comprender las necesidades y las intenciones del proyecto, la memoria histórica juega un papel fundamental, pues por medio de esta se puede transversalizar no solo la situación particular que viven los estudiantes en el territorio, sino también contenidos de clase y además, la posibilidad de poner en contexto lo trabajado.

Para comprender el porqué del vínculo de la memoria histórica con esta experiencia, es fundamental comprender la idea de recuerdo y olvido de Hollbach, este vincula ambos procesos a las experiencias que tienen los sujetos y las formas en las que se conectan con esta experiencia, entre más significativa mayor será la fuerza del recuerdo; sin embargo, si no existe ningún tipo de articulación es muy posible que la vivencia termine en el olvido. Si tenemos presente que el territorio urbano invita a la indiferencia es comprensible el por qué la mayoría de las experiencias que se tienen en este espacio caen en el olvido.

Para confrontar esta situación se recurre a la memoria colectiva, como ese recuerdo que posee el otro gracias a su vínculo y que permite a los sujetos comprender la historia del otro y, en ciertos casos, hacerla suya también; en caso de que esto sea posible, da paso a la construcción de una memoria histórica. Los estudiantes gracias a este ejercicio resignifican su recuerdo y sacan del olvido otras experiencias propias o del otro y las toman como suyas gracias a lo común que hay en el territorio.

## **Cuidado**

Entendemos el cuidado como una serie de prácticas que se inclinan por la formación de sujetos autónomos, críticos, conscientes y propositivos, que piensan en sí mismos y en los demás; son gestores de cambio y en esa medida, capaces de reconocer en el conflicto una posibilidad de mejora, vemos en el cuidado una oportunidad de crecimiento personal y social, y en esa medida propendemos por acciones en función de nuestras necesidades colectivas y del desarrollo sostenible y sustentable.

## **Proyecto de vida**

Es una categoría metodológica que busca construir en el estudiante competencias socio-afectivas basadas en el reconocimiento de sí, sus habilidades, actitudes y aptitudes.

Busca deconstruir y construir lugares de proyección personal y profesional mediante diversas didácticas, las cuales posibilitan el desarrollo de competencias que propendan por la reflexión sobre su vida fuera del espacio escolar, estas competencias se movilizan por medio del cuidado de sí, el reconocimiento de la otredad, la proyección profesional, el desarrollo de múltiples habilidades desde el desarrollo sostenible y sustentable, la resiliencia y la reflexividad.

## **Prácticas de sí**

Las prácticas de sí analizan la importancia de agenciar dinámicas que movilicen acciones en la escuela en función de la producción y formación de sujetos políticos consecuentes y conscientes de la realidad social, política, económica y cultural que configuran prácticas en las sociedades y, en este sentido, darle una connotación distinta a la norma, que no sea obedecer, sino que permita la construcción de escenarios dialógicos y de co-creación con el otro.

## **Normalización**

Como parte de los ejercicios reflexivos de comprender la norma, y además, comprenderla en la escuela; en su texto *De la mediación*, Meirieu rescata el rol del pedagogo como un mediador en los procesos de convivencia escolar, a pesar de que el maestro se vincule a una serie de procesos que trascienden lo académico, lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal, en donde la norma opera como un dispositivo que posibilita afianzar las relaciones que se dan en la escuela; sin embargo, recalca la importancia de reflexionar sobre la forma como se entiende la misma, la forma como se entiende la escuela, que no se debe limitar a ser una reproductora de saberes, sino una agenciadora de prácticas que permitan la producción de nuevos saberes y de nuevos lugares de enunciación.

En la escuela, la norma busca regular los comportamientos y actitudes en función del contexto escolar específico; es así, como mediante la

configuración de algunos acuerdos se configuran códigos de comportamiento que permiten el buen funcionamiento institucional, aunque en ocasiones, son incoherentes y carecen de ejercicios reflexivos; por lo cual es importante, en primer lugar, visibilizarlos para dejar de naturalizarlos.

## **Punto de llegada**

Para empezar a entender la lógica del proceso vivido es fundamental ordenar la información en función de los saberes, las experiencias y los conceptos relacionados. Para validar esta experiencia desarrollamos dos ejercicios de recopilación de la información, los cuales posteriormente fueron analizados en función de las categorías que son fundamentales en nuestro proceso, tanto teórico como práctico.

El primer ejercicio se desarrolló con estudiantes de 9° a 11°, en donde preguntamos cuál era la idea que tenían sobre el cuidado; el segundo de ellos fue un grupo focal, que se desarrolló con diez estudiantes de grado 10° y 11°, en donde les preguntamos sobre la idea de CUIDAdanía, cuidado, territorio y el impacto de esta en la construcción de territorialidad.

En relación con las categorías, trabajamos con base en la idea de cuidado, proyecto de vida, normatización, territorio, territorialidad, gentrificación y prácticas de sí. Estas categorías nos permitieron construir de manera colectiva el concepto de CUIDAdanía. El primer instrumento realizado a los estudiantes de grado 6° a 11° sirvió como diagnóstico para identificar la comprensión del concepto de cuidado desde su contexto y las acciones que realizan. Esto expuso que, por parte de los estudiantes, el cuidado también tiene que ver con el peligro y la forma en que se evade el mismo, también la relaciones con el otro como un espacio de cuidado y la manera en que el lenguaje podía transgredirlos, como podía suceder en la relación con algunos docentes o la coordinación, que al no tener presente esta idea podían transgredirlos e ir contravía precisamente del cuidado.

Con los estudiantes de grado decimo y once se establecieron tres preguntas guía que apuntaron a construir la percepción que tienen los estudiantes sobre la CUIDAdanía como un hacer dentro del colegio y la manera en que los estudiantes entienden el concepto y en especial las prácticas de su cotidianidad y los vínculos que construyen al respecto.

A la pregunta sobre que entienden sobre el cuidado lo expresan como

un actuar transformador, no solo es una acción protectora sino una gestión que sobrepasa los espacios escolares.

La segunda pregunta se hizo sobre la forma en que comprenden CUIDAdanía, los estudiantes realizan una reflexión crítica sobre el actuar responsable e incluso vinculan acciones escolares, que si bien no son propias del proyecto, como el reciclar, si responden a los principios formativos como un actuar responsable y consecuente.

De igual forma, los estudiantes tienen presente actividades que se han hecho en años anteriores evidenciando un proceso y demostrando que las mismas son significativas en su vida, pues se mantienen en su recuerdo y lo vinculan con su presente.

Por último, se preguntó por la transformación del colegio y del barrio, gracias al proyecto; consiguiendo que los estudiantes expresaran un efecto directo entre el proyecto y la manera en que resignifican el territorio y lo apropian, dándole un nuevo contenido simbólico al barrio, reivindicando y haciendo propia la memoria que han construido en los ejercicios de clase. Se hace entonces una nueva construcción de la identidad con respecto al territorio, en donde se comprende su origen y la población que lo habita y lo habita en la actualidad.

Se hace un especial énfasis en la manera en que el proyecto se vincula con el conflicto y la violencia, y la posibilidad de transformar las prácticas habituales del territorio, que se ven reformadas gracias a la CUIDAdanía, de modo que la violencia y la fuerza pasan a un segundo plano; y el dialogo y el consenso, se vuelven una estrategia habitual.

## **Conclusiones**

Una de las problemáticas agudas en la posibilidad de construir una memoria alrededor del territorio que se habita, es que al comprender que existe una ausencia del otro también se abre la puerta al olvido del otro y, en efecto, a un desconocimiento del territorio que se habita y que ha sido habitado por múltiples sujetos.

En consecuencia, no hay vínculos y el territorio simplemente queda reducido a un espacio distante que no genera ninguna afectación en el estudiante y que no es más que un lugar transitado y usado con fines personales y particulares.

No obstante, esta experiencia reconoce y considera primordial comprender que los estudiantes son sujetos políticos activos, desprendiéndonos de la postura adulto-céntrica y considerando que el ejercicio de autonomía y reflexión en el estudiante tiene potencia, agencia y resistencia, lo que significa que es él quien puede construir territorialidad al entender el territorio como un espacio de acción y de expresión de su subjetividad política.

Lo anterior establece un marco conceptual y contextual en el que se ubica la presente experiencia; sin embargo, las circunstancias particulares y en especial locales generan que no solo se debe tener en cuenta esto, sino que además se requiera ampliar las particularidades del barrio La Perseverancia pues será en el mismo en el que los estudiantes configuran la territorialidad, al ser el espacio geográfico que habitan.

Vemos como un gran acierto, la posibilidad de conceptualizar CUIDADanía y ponerla en diálogo con el currículo, motivando prácticas que vean en la convivencia un eje que reconoce y transforma subjetividades, apostándole a la construcción de los sujetos como actores transformadores de su realidad social, propiciando prácticas que propendan por el cuidado y el reconocimiento de sí, las relaciones en otredad y la construcción colectiva de la norma.

Los estudiantes entienden CUIDADanía como un trabajo cooperativo en el que se generan espacios en los que se puede trabajar con el otro y se construyen acuerdos de manera conjunta; la idea de contar con el otro es recurrente es sus discursos.

## Referencias

- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación OEI*. Recuperado de [http://rieoei.org/tec\\_edu7.htm](http://rieoei.org/tec_edu7.htm).
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *¿Qué es lo escolar? XIII y, por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica. (Ejercer la autoridad, traer a la vida traer al mundo) Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos aires: Miño & Dávila.
- Meirieu, P. (1998). "Hacer que se haga aquí, para aprender a hacer en otras partes" o la cuestión esencial del traspaso de conocimientos". En *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes S.A de Ediciones.

Meirieu, P. (2001). *De la mediación. En La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

Mendoza, F. (2016). La gentrificación en los estudios urbanos: una exploración sobre la producción académica de las ciudades. *Cadernos Metrópole*, 18 (37), 697-719. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-99962016000300697&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962016000300697&lng=en&nrm=iso)

Parra, G. (2017). *Normatización en la escuela* [Documento de trabajo] Bogotá: UPN. Tomado de: Saldarriaga, O. (2003). *La ética escolar ¿Del castigo a la disciplina? En: Del oficio del maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sáenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 275-292.

## **Red Escuela – Familia - Ciudad**

### **Una estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento en los niños**

Rosa Milena Romero García<sup>1</sup>  
Luis Eduardo Pulido Moreno<sup>2</sup>

#### **Resumen**

Este artículo es el resultado del proceso de sistematización que el proyecto Red Escuela-Familia-Ciudad ha desarrollado con el apoyo del IDEP, en el marco del programa de Pensamiento Crítico, y tiene como finalidad reconocer que aspectos implementados en el trabajo con la comunidad han desarrollado habilidades de pensamiento como lectura crítica, solución de problemas y creatividad. Esta reflexión busca relacionar tres voces importantes como son: estudiantes, padres de familia y docentes. El tejido propuesto, nos permite evidenciar las fortalezas, debilidades y oportunidades que se presentan en la implementación de las actividades propuestas, generando un proceso de retroalimentación en nuestro quehacer docente para la construcción de conocimiento crítico sobre la práctica.

#### **Historia de la experiencia**

Para el 2007 llegamos a lo que aparentemente era el escenario ideal: una escuela pequeña, únicamente de primaria, con apenas unos 200 niños, una cancha de fútbol, zonas verdes, ¡sala de sistemas! Sin embargo, los

- 1 Licenciada en Educación para la infancia, UDFJC. Magister en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Docente del Colegio Alfredo Iriarte IED, Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: rosis28@hotmail.com.
- 2 Licenciado en Psicología y Pedagogía de la UPN, Magister en Educación y Tecnología de la Universidad de Bucaramanga UNAB e Instituto Tecnológico de Monterrey, México. Docente del Colegio Alfredo Iriarte IED, Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: lejcaf@yahoo.com



problemas no podían faltar; el nivel académico de los niños era bajo, por deficiencias en los procesos lectores y falta de habilidad para solucionar problemas; presentaban un alto grado de agresividad por no tener la capacidad para plantear alternativas dialógicas y consensuadas para la solución a sus conflictos; además, los temas trabajados no se articulaban con el bachillerato y al pasar a la sede principal, los niños tenían problemas de adaptación, baja autoestima y malos resultados; los profesores no usaban la tecnología y los padres no acompañaban a sus hijos.

La pregunta que surge es cómo en un ambiente tan favorable, los problemas son los mismos de cualquier otra institución educativa; al compartir estas reflexiones aparece la necesidad de actuar, de: “hagamos algo”. Así, en 2009 nace la idea de mejorar la calidad de la educación que ofrecemos a los niños usando como estrategia la propuesta de realizar un trabajo, donde el estudiante selecciona un tema de investigación y con la orientación del profesor prepara durante tres o cuatro meses un trabajo escrito y la forma para presentar el tema a los compañeros de clase, a los profesores y padres de familia, en un gran “día de feria del conocimiento”, mediante el uso de carteleras, presentaciones, maquetas, juegos y en general, cualquier medio que le permitiera compartir sus saberes.

Paralelamente los profesores participamos en un proceso de formación sobre lectoescritura guiado por la Universidad Nacional, en donde se evidenció la necesidad de dar la oportunidad a los niños de producir y desarrollar su creatividad desde un acercamiento diferente a la lectura: soñar con los libros, descubrir detalles e imaginar finales.

En 2010 se formalizó el proyecto: “Con la Lectura creamos nuevos mundos” con dos objetivos principales; primero, dar continuidad al trabajo de investigación realizado el año anterior, esta vez con la propuesta de idear, diseñar y construir un robot que tuviese la capacidad de realizar una tarea específica: un robot que fuese capaz de solucionar un problema. La mayoría de los docentes de la sede encontraron en esta exposición, la oportunidad de hacer visible los trabajos realizados en el aula ante la comunidad educativa. Este reconocimiento e interés por participar en la feria anual, ha convertido el evento en una actividad incluida en el cronograma institucional.

Y segundo, se inició un trabajo con los niños que voluntariamente querían asistir los sábados, para desarrollar actividades de lectura y producción textual, consideradas habilidades transversales que mejorarían el

rendimiento académico en todas sus actividades escolares. La participación inicialmente voluntaria y ocasional de los padres de familia se fue fortaleciendo, no solo con su presencia en los talleres propuestos, sino en el acompañamiento de diversas actividades que tienen con sus hijos, al reconocer estos espacios como una oportunidad de compartir y construir entre todos, habilidades de pensamiento necesarias para la vida.

En 2012 el proyecto se presentó a una de las convocatorias del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y fue premiado con la participación de los docentes en el programa WEB 2.0 con la Universidad UNICAFAM. Las herramientas tecnológicas, despertaron en los estudiantes mayor interés al realizar sus producciones escritas.

En 2013 se planteó la idea de trabajar también con los padres, incluyéndolos en las actividades de los sábados, y se planearon actividades donde el trabajo común abrió espacio para el diálogo y fortalecimiento de lazos familiares; de manera que, se logra una transcendencia fuera de la escuela, que se convierte en generador de cambio personal y social. Esto nos lleva a replantear algunos aspectos del proyecto, desde el nombre, que pasa a ser Red Escuela-Familia.

Al incluir a los padres y gracias a la buena disposición y la creciente asistencia, se incluyeron nuevas estrategias de aprendizaje. Al tener a padres de familia y niños reunidos, nos surge la idea de buscar otros escenarios. Descubrimos que instituciones como el Museo Nacional, Maloka, el Banco de la República, y en general los parques, los museos y las plazas públicas son espacios para que la familia desarrolle actividades lúdicas y académicas, que serán apoyo para la actividad escolar, personal y social del niño.

En el desarrollo del proyecto nos presentamos en 2014 a una convocatoria del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que proponía como objetivo dar a conocer las experiencias pedagógicas de los docentes del distrito. Nuestro producto final fue un artículo publicado en Aula Urbana, con el cual también nos presentamos en el Foro Institucional, donde fuimos elegidos como representantes del colegio al Foro Local. Con la inclusión de los espacios de ciudad al proyecto, este cambia nuevamente de nombre para convertirse en: “Red Escuela-Familia-Ciudad”.

Como resultado de la participación en el Foro Local, en 2015 empezamos a ser parte del proyecto PIECC (Plan Integral de Educación para la

Ciudadanía y la Convivencia) del colegio, en reconocimiento a la labor realizada con estudiantes y padres de familia, considerando esta estrategia una forma de mejorar la convivencia en el colegio, el cual genera unos recursos económicos que orientamos a la edición de una cartilla de trabajo donde se recopila parte de las estrategias, sentires y concepciones que tenemos con relación al sentido de la educación que le proponemos a la comunidad educativa del colegio Alfredo Iriarte. Una evidencia que el proyecto puede presentar es la cartilla que trabajamos desde el 2018.

Realizando una mirada hacia todo nuestro recorrido, la red consta de muchos hilos que se entrelazan entre los que destacamos: la lectura, la escritura, la matemática, el desarrollo físico integral a través del juego, el desarrollo de habilidades de pensamiento, herramientas web, las familias y la ciudad. Este tejido toma fuerza al incorporar tres mediaciones pedagógicas: los padres que aportan desde sus afectos y sus saberes, los espacios públicos que forman ciudadanos y la escuela para promover nuevos espacios para la comunicación. Todos son considerados aquí, hilos que se entretajan en una gran red logrando que la expresión, la participación y el reconocimiento de sus contextos e historias de vida, sean fuente para el desarrollo de habilidades de pensamiento, generando un aprendizaje significativo.

## **Justificación**

En la realización de este proyecto consideramos importante para el desarrollo de habilidades de pensamiento en nuestros estudiantes, tener en cuenta los diferentes contextos en los que ellos se desenvuelven. Por tal razón, en el proyecto se evidencia la incorporación de los diferentes escenarios como la familia, el barrio, la escuela, entre otros, en los que vamos reconociendo su importancia al momento de planear las actividades.

Al dar un vistazo al camino recorrido, nos encontramos que tenemos muchas ideas entrelazadas en cada actividad desarrollada. Pero tenemos un vacío, pues al momento de recuperar nuestra historia encontramos que, aunque sabemos de la gran cantidad de experiencias importantes y que quisiéramos compartir, la mayoría de ellas no han sido documentadas de forma sistemática y se han quedado en anécdotas o historias orales, siendo el proceso de escritura muy poco.

Por tanto, vemos la necesidad de recoger nuestra historia desde las

voces de las personas que han participado, de hacer una auto revisión de los objetivos básicos con que se creó el proyecto, para determinar si siguen siendo válidos y especialmente, recoger el sentir de aquellos que pretendemos afectar directamente con nuestra acción pedagógica: los niños, los padres de familia, que acompañan y participan; y los docentes, que observan y evalúan nuestra acción a través del comportamiento observado en las clases regulares.

Entendemos este proceso de sistematización como la oportunidad de reconocer y valorar de forma crítica nuestra propia práctica, como una construcción colectiva de conocimientos sobre el quehacer, orientada a extraer aprendizajes, compartirlos y cualificarlos (Ghiso, 2011).

A partir de nuestra propia mirada y el aporte crítico de los niños, los padres y los docentes que de alguna manera han estado relacionados con el proyecto, queremos entender ¿cómo la estrategia pedagógica de Red Escuela-Familia-Ciudad, ha incidido en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los niños que participan de nuestras actividades?

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Para dar respuesta a la pregunta con que abordamos el proceso de sistematización, decidimos centrar nuestro trabajo tomando como categoría principal las “habilidades de pensamiento crítico”. Ante la complejidad que este tema presenta, la indagación de las voces de los participantes toma un rumbo específico, en el cual, desde la amplitud de acciones realizadas, nos concentramos en las subcategorías de solución de problemas, lectura crítica y creatividad como habilidades de pensamiento en las cuales confluyen otras.

A continuación, presentamos algunos referentes conceptuales que enmarcan nuestra sistematización, ya que consideramos importante tener claro desde que punto estamos analizando nuestras tres subcategorías, tanto para padres, estudiantes y docentes.

Desde el proyecto, trabajamos la lectura crítica como un proceso cuidadoso, reflexivo y analítico. Además, tenemos presente que la forma en que se acerca una persona a cualquier texto esta mediada por los conocimientos previos y prejuicios que ha construido a lo largo de su vida. Por tanto, las experiencias que desarrollamos con las familias

y estudiantes buscaron ampliar la mirada del mundo que nos rodea, para que al momento de acercarse a un texto se pudiera analizar desde diferentes ángulos y así no tener una información sesgada.

Es importante tener la disposición y el interés de aprender de todos los contextos en los que nos encontramos para así enriquecer los procesos meta-cognitivos que nos llevan a fortalecer la habilidad de lectura crítica.

En el proceso de enseñar a pensar es importante procurar la transferencia a diferentes escenarios, en el sentido de que el niño pueda aplicar las habilidades de pensamiento desarrolladas a circunstancias de la vida cotidiana tanto académica como personal. El proceso de transferencia es el conjunto de actividades que se inician con el conocimiento de un tópico, susceptible de ser aplicado en situaciones análogas (Velásquez, 2013).

Entendemos la solución de problemas como “la capacidad de ver nuevas posibilidades y hacer algo al respecto. Cuando una persona va más allá del análisis de un problema e intenta poner en práctica una solución y se produce un cambio”.

Una habilidad que se encuentra relacionada con la solución de problemas es la creatividad. La creatividad implica riesgos cuando se consideran alternativas nuevas luego de rechazar soluciones antiguas; también implica flexibilidad, pensamiento divergente o pensamiento lateral. Asimismo, el proceso creativo es sinónimo de descubrimiento, innovación, originalidad, invención; en síntesis, es la habilidad de crear algo nuevo. Esta, proporciona la posibilidad de proponer alternativas de solución a problemas planteados, comparar modelos, formular modelos alternativos y proponer modelos originales entre otros aspectos (López, 2000).

Una vez definidos los aspectos básicos de la indagación, definimos y diseñamos un instrumento que se usaría para recolectar el pensamiento, las ideas y opiniones de las tres voces que queríamos escuchar: familias, docentes y estudiantes. Un “picnic” alrededor de unas galletas y un café, fue la estrategia utilizada, donde a partir de unas preguntas generadoras, se estableció un dialogo en el que un grupo de cada estamento compartió ideas y opiniones respecto a sus vivencias dentro de las actividades realizadas en el proyecto, y que luego transformó en frases y dibujos que quedaron registrados en el instrumento de recolección de datos.

Igualmente, reconstruir nuestra memoria fue recoger aquellas evidencias

que hemos desarrollado como: las fotos de las diversas actividades, el video realizado con Maloka, entrevistas a participantes del proyecto y la cartilla elaborada por Red Escuela-Familia-Ciudad. Con estos insumos podemos abordar un proceso de lectura y análisis de la información.

## **Punto de llegada**

A continuación, presentamos el tejido de conocimientos y vivencias que realizamos desde las subcategorías de solución de problemas, creatividad y lectura crítica y el sentir de los participantes para reflexionar a partir de la pregunta que nos convoca en esta sistematización ¿cómo la estrategia pedagógica de Red Escuela-Familia-Ciudad, ha incidido en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los niños que participan de nuestras actividades?

Los resultados los presentamos desde las voces de los estudiantes, padres de familia y docentes, quienes participaron en la experiencia Red Escuela-Familia-Ciudad.

## **Voz de los estudiantes**

Los niños participantes pertenecen a los grados 4° y 5° de primaria, están entre los nueve y doce años y con ellos se realiza un trabajo basado en la cartilla de acciones pedagógicas que se desarrolló con el fin de guardar evidencia del trabajo y poder replicar experiencias de actividades que han sido exitosas a través de los años de trabajo del proyecto, tanto por los docentes que trabajan actualmente en él como por otros, que probablemente quieran tomar esta experiencia y desarrollarla con sus estudiantes.

Cada actividad diseñada en la cartilla Red Escuela-Familia-Ciudad está orientada a fortalecer una o varias de las habilidades de pensamiento que queremos desarrollar en los niños. La metodología que se presenta genera la posibilidad de adaptaciones para responder a las necesidades específicas del currículo y los intereses propios de los participantes (padres y niños). Como regla general, siempre se organiza la sesión de trabajo dividida en tres momentos: inicialmente, una actividad de desarrollo físico, donde a través del juego se familiariza al niño con el tema, la terminología y comienza a descubrir las palabras claves del día; el segundo momento está relacionado con el manejo de la información a través de la observación de videos, una canción o la visita a un lugar, el

niño lee e interpreta la información con la que, en un tercer momento, realiza un trabajo donde reelabora, organiza y expresa sus sentimientos y opiniones.

Seguramente, dado que son el objetivo más importante y para quienes fue creado el proyecto, son las voces de los niños las que mejor pueden dar cuenta de su propia actividad y de la importancia que desde su visión tiene ser parte de Red Escuela-Familia-Ciudad.

### **Lectura crítica**

Iniciamos la conversación con los niños, invitándolos a recordar momentos, actividades, emociones, y vivencias en las sesiones de trabajo en las que participaron, y luego les pedimos escribir o dibujar aquellos en que consideraban que estábamos ejercitando la lectura crítica.

Cuando se habla con los niños de las actividades realizadas, siempre encuentran que leer textos, videos y en general cualquier tipo de información, les ha servido para comprender mejor y poder expresar sus intereses y sentimientos de una forma asertiva. Reconocer la necesidad de tener los espacios de confrontación personal, familiar y social frente a las diferentes situaciones que se pueden vivir.

Como, por ejemplo: varios de ellos respondieron: “Cuando hicimos el escudo familiar” es el momento en que hemos hecho lectura crítica, porque nos tocaba saber los valores de la familia y representarlos con dibujos; además, teníamos que saber que formas usar y el significado de los colores. “También en el video de los besos de colores” –dijeron otros–, aprendimos que las emociones pueden decirse con colores y después dibujamos el “mejor día de mi vida”, con mi mamá.

### **Creatividad**

Estas mismas actividades son las que los niños consideran que les dan mayores posibilidades de mostrar su creatividad al escribir, dibujar o realizar trabajos personales a partir de los elementos trabajados en las sesiones del proyecto, las palabras claves para responder a la pregunta de cuándo pueden expresarse de forma más creativa, tiene mucha relación con los momentos en que se trabaja con temas que involucran sus emociones: leer el cuento, ver el video y tratar de interpretar el mensaje

en una obra de arte les permite tener argumentos y herramientas para desarrollar sus propios textos o expresar mediante el arte su pensamiento.

### **Solución de problemas**

Enfrentar situaciones de la vida cotidiana en el momento en que el niño encuentra la necesidad de aplicar lo que aprende en el aula y través del diálogo y la interacción con padres y adultos. Solucionar estos pequeños problemas prácticos, acompañados por sus padres les da seguridad y los prepara para situaciones más complejas.

Muchas veces tenemos que solucionar problemas, ante esta situación un niño de grado 5° afirmó: “como cuando no sabíamos dónde era el parque de los periodistas y nos tocó preguntar, con el diálogo y la comunicación pudimos llegar.” Fue una respuesta en la que la mayoría estuvieron de acuerdo y podemos inferir que la lectura crítica, la solución de problemas y la creatividad no actúan de forma independiente en la vida cotidiana.

Otra observación común en los niños es reconocer la importancia de la ayuda que se recibe de otros, especialmente de sus padres, que se evidencia en comentarios como: “cuando teníamos que recoger el cono, pero no podíamos solos, necesitábamos ayuda, nos ayudó la familia para poder ganar, tuvimos que trabajar en equipo”. Otro estudiante manifestó: “Aprendí que si tienes un problema no lo puedes solucionar solo, necesitamos el diálogo para poder entendernos y ayudarnos”. Desde estas afirmaciones de los niños, reconocemos la importancia de generar espacios de participación activa, donde se busca solucionar los problemas utilizando la ayuda de otros con diversas estrategias.

Estas son algunas de las respuestas de los niños cuando les preguntamos si han aprendido algo que les permita solucionar problemas, donde se evidencia que consideran las habilidades personales como el diálogo y la comunicación, como esenciales en los procesos de solución de problemas y conflictos; además de usar herramientas como el trabajo en grupo, especialmente cuando sienten que el apoyo viene de sus familias.

Llama la atención y demuestra cómo los niños pueden llevar a su vida cotidiana los aprendizajes y experiencias vividas en el proyecto, cuando se escuchan frases como: “Cuando los papás pelean arreglamos hablando” menciona uno de los niños más pequeños en su entrevista. Uno de los grandes aprendizajes que hemos encontrado en el desarrollo



del proyecto es la clara manifestación de los niños acerca de la importancia y el valor que dan a las actitudes de los adultos, la necesidad de encontrar en padres y en maestros, el apoyo y el afecto. Más allá del conocimiento que les podemos entregar necesitan del buen trato, del ejemplo del adulto sobre cómo enfrentar los conflictos.

## **Voz de los padres de familia o cuidadores**

### **Lectura crítica**

Ciudad, cosas, conocer, observar, aprender son palabras recurrentes en las familias al tratar aspectos relacionados a la lectura crítica desarrollada desde el proyecto.

La siguiente afirmación menciona aspectos que consideramos importantes para llegar a una lectura crítica como es ver, observar, aprender, sentir, dar sentido y tomar una posición al decir: “Ellos ven, observan, mentalizan y desarrollan la mente, qué les gusta, qué significa y pueden criticar lo feo y lo bonito” como menciona un padre de familia.

Reconocen la ciudad como un libro abierto que nos brinda todo su saber desde sus ladrillos y construcciones, siendo necesario una mente dispuesta a leerla, explorarla y comprenderla. Las familias comparten este nuevo sentido de la lectura crítica al reconocer “La ciudad tiene muchas cosas para conocer”; “Podemos conocer cosas pasadas de la ciudad”; “Bueno porque conocemos cosas que no sabíamos que habían”.

Una madre de familia dice durante el proceso: “Me parece muy chévere que les abre el conocimiento y el valor para poder expresarse y dar sus opiniones” Las actividades son interesantes, es la idea que se puede leer entre líneas en sus intervenciones. La lectura crítica nace desde el momento en que ampliamos nuestro conocimiento y tenemos varios referentes de un mismo aspecto para tomar una posición personal y poder manifestarla teniendo presente los argumentos que me lleva a tomar una decisión.

### **Creatividad**

Si quisiéramos reconstruir la vivencia de los padres de familia en la subcategoría de creatividad con las palabras que más mencionaron, podríamos afirmar: “Compartir más actividades en familia”. Al escucharlos, el sentimiento de gratitud sale a flote por generar espacios

de encuentro con sus hijos; de igual manera, anhelan tener más momentos similares cuando afirmar: “nos gusta jugar y compartir en familia” otro padre de familia dice: “es bueno por que comparten los padres con los niños”; compartir espacios con la familia genera otra forma de comunicarse, de expresar sus ideas o realizar preguntas, esto indica que trata de entender lo que ocurre a su alrededor y generar nuevas formas de interacción desde su contexto personal.

Gusta, conocer, niños, fueron algunas palabras que surgieron del dialogo propuesto a los padres donde decían que a sus hijos “Les gusta mucho conocer cosas y repiten lo que les llama la atención”, amplían esta idea evocando que su niño vio por noticias la plaza de Bolívar y enseguida evocó lo vivido en uno de los recorridos hechos en la ciudad. Esto evidencia que expresar recuerdos desarrolla habilidad verbal manifestando sus relaciones cognitivas fortaleciendo su creatividad. El proyecto abre los espacios para experimentar nuevas vivencias que serán conectadas con lo que reconoce de su contexto.

Otro acudiente manifiesta: “Yo creo que esos espacios entre familias-hijos-profes los vuelven más creativos y frescos” otra persona agrega: “Le gusta realizar actividades diferentes por fuera del aula de clase”. Estos aspectos de relación e innovación hacen que los niños estén más dispuestos a percibir y vivir todo lo que se ofrece en los diferentes escenarios. En este contexto destacaron palabras como: expresarlo, jugar, frescos, aprenden, padres, espacios; aspectos importantes del desarrollo de la creatividad.

### **Solución de problemas**

Teniendo en cuenta que la solución de problemas abarca situaciones académicas, sociales, culturales y personales. Los participantes expresaron: “los niños desde ahora enfrentan al mundo” deben “ser responsables ellos mismos de su trabajo”, tener capacidad para “poder defenderse en este mundo”. Un aspecto que visibiliza el proyecto es el interés que comparte la escuela y la familia en brindar, fortalecer y generar habilidades para la vida en nuestros niños, esto lo logramos al integrar escenarios que ofrece la ciudad como la plaza de Bolívar o el barrio La Candelaria.

Vida, solucionar, afrontar, defenderse, conocer, buscar, mundo, niños, son palabras que los padres de familia o personas que están acompañando a los estudiantes en su proceso educativo evocan al mencionar, cómo

desde las estrategias planteadas por el proyecto Red Escuela-Familia-Ciudad, se fomenta la solución de problemas.

Es responsabilidad de todos guiar a los niños en la búsqueda de estrategias que les ayude a solucionar problemas. Necesitamos ampliar el abanico de posibilidades y que ellos desde sus conocimientos y la creación de nuevas formas generen nuevas alternativas. Estos aspectos los afirman los padres al decir: “Buscar soluciones con el diálogo y mirando en el camino como más podemos solucionar las cosas”; “Les enseñan a los niños a afrontar la vida porque se relacionan con la gente y conocen cosas nuevas”; “Uno les debe enseñar que muchas veces uno no sabe, por eso es muy importante comunicarse con los demás”. A partir de estas reflexiones los padres cambian algunas actitudes frente a la forma como educan a sus hijos, se notan un poco más abiertos al diálogo y a escuchar las opiniones de los niños.

### **Voz de los docentes**

Los profesores entrevistados conocen el proceso que realiza el proyecto viviéndolo desde su actividad de directivo docente, orientador o docente de aula y han participado en algunas de las actividades realizadas.

### **Lectura crítica**

Como docentes encontramos en el proyecto tres líneas de trabajo importantes:

Red Escuela-Familia-Ciudad ha logrado una alianza entre las familias y la escuela para beneficio de los niños; las salidas pedagógicas que realiza incluyendo la participación de los padres, promueve la participación y apropiación ciudadana, convirtiéndolos en sujetos políticos que a través de la experiencia personal hacen una lectura de ciudad, descubriendo en ella fuentes de información que les permiten entender su propia historia, las fortalezas y debilidades de la sociedad en que viven y valorar los recursos que muchas veces no se usan por desconocimiento.

La cartilla de trabajo que diseñaron para los niños además de ser muy bonita y dejar evidencia del trabajo, motiva a los niños a trabajar con mayor calidad, a ir más allá de lo que está escrito y completar su conocimiento con actividades donde ellos pueden expresarse de manera creativa y crítica.

Y finalmente la labor de exploración y sustentación de proyectos individuales, complementa el trabajo del niño al enfrentar un proceso básico de investigación, los prepara para exponer sus ideas y conocimientos en diferentes ambientes y ante diferentes audiencias y les exige un máximo de creatividad cuando preparan el material que les permita mostrar sus trabajos en una feria de proyectos.

### **Creatividad**

El tema de la creatividad se nota en la forma como preparan la exposición de trabajos individuales al cierre del año, donde los niños con el apoyo de sus familias preparan maquetas, carteleras y materiales que dan cuenta de los conocimientos que han adquirido durante el proceso de investigación.

Las actividades propuestas en la cartilla, motivan a los niños para romper los esquemas de la escuela, dando uso diverso de los materiales y planteando alternativas en su aprendizaje. El éxito de las sesiones de trabajo depende en gran parte de la actitud y creatividad tanto de los docentes guías como de los participantes.

### **Solución de problemas**

Percibimos que los cursos que participan son en general muy tranquilos, poco problemáticos no solo por ser un poco mayores que los otros estudiantes de la sede, sino porque tienen habilidades sociales y comunicativas que les permiten un buen manejo del conflicto. En los talleres que realizan con las familias se plantean retos que les enseñan a trabajar con objetivos grupales y familiares, así son conscientes de que su participación es importante para el logro de los objetivos, pero también se necesita de acuerdos y trabajo en común valorando la acción de todos. Si bien se intenta que el niño sea independiente y responsable de su propio desarrollo, también valora las habilidades individuales; es decir, el niño se hace independiente, pero a la vez tiene la habilidad para comunicarse con otros y establecer un diálogo de saberes que permite la construcción colectiva del conocimiento.

### **Conclusiones**

Partiendo de lo expresado por cada una de las voces escuchadas en el proceso de recolección de datos, encontramos que el proyecto

está cumpliendo uno de los objetivos al evidenciar que todos damos importancia a la lectura desde la perspectiva amplia de interpretar el mensaje que nos envía del autor de un texto, una obra de arte, los signos que encontramos en las calles y edificaciones y en general, todos aquellos estímulos que nos presenta la vida diaria. Desde los niños que se emocionan cuando leen un cuento o ven un video, hasta los profesores que encuentran la lectura crítica como una forma, tal vez la más importante, de construcción de conocimiento y desarrollo personal. Por esa razón, los docentes hemos visto la necesidad de capacitarnos para mejorar nuestras propias habilidades lectoras, a través de la misma lectura y de capacitación en temas relacionados con la lectura infantil, lectura crítica y académica. Esto nos lleva a una segunda conclusión que consideramos importante y que se refleja especialmente en la voz de los padres de familia, cuando hablan de que les gusta participar porque comparten con sus hijos y profesores, aprenden cosas que no conocían. Es la nueva mirada que el proyecto aporta, donde el conocimiento no está en el profesor ni es su propiedad, es que, a partir de la actividad compartida, aprendemos todos, intercambiamos roles y nos hacemos conscientes y responsables de nuestras fortalezas y debilidades.

La reflexión anterior es también una invitación a replantear la evaluación de la actividad del niño, como lo dicen los docentes en las entrevistas: son niños con menos problemas de comportamiento, han aprendido a manejar sus conflictos, a respetar normas que benefician a todos y muestran mejor calidad en su trabajo, la emoción que produce el sentirse parte de su propio desarrollo motiva un mejor trabajo. El resultado ha sido, que el índice de mortalidad académica en la sede donde trabajamos ha disminuido notoriamente en los últimos años y permanece por debajo del promedio de la institución.

Somos conscientes de que trabajamos en una comunidad que se transforma continuamente por tanto la educación necesita adaptarse y adecuarse para cerrar la brecha comunicativa. Todo es un proceso en espiral donde se mira el ayer y el hoy, para repensar el futuro.

Por tanto, resaltamos la necesidad de escribir por parte de los docentes ya que esta narrativa nos ayuda a volver sobre lo vivido; si dejamos todo a la memoria perderíamos datos, anécdotas, afirmaciones significativas. Este proceso de sistematización ayuda a recuperar la memoria y generar la reflexión de nuestra labor. Nos dirige la mirada hacia un aspecto específico, centrando nuestro saber cómo el faro que guía nuestra reflexión.

Aunque nuestro centro son los estudiantes, también hallamos en padres y docentes que las habilidades de pensamiento como la creatividad, la lectura crítica y la solución de problemas se potencializan al escuchar los términos que utilizan, la argumentación que presentan al apoyarse en actividades realizadas, al crear alternativas de solución de problemas y generar estrategias. Tenemos la confianza de que el proyecto aporta al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento de los niños, lo que a futuro les dará herramientas para un mejor desarrollo personal y social. Estamos seguros de que pronto tendremos noticias de jóvenes líderes, que generen procesos de cambio social y obtengan logros significativos.

## Referencias

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Conde, M. (2002). *Qué es y cómo funciona el pensamiento*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio, enero-abril, 2011*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Labarrere, A. (1994). *Pensamiento, análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles Editores.
- López-Calva, M. (2000). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Editorial Trilla.
- Rafael, A. (2009). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Velásquez B. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones, 12*. doi: <https://doi.org/10.22490/25391887.1174>



## Tiempo de Vida, espacio de aprendizaje Congreso de Filosofía Unionista

Julián Cárdenas Arias<sup>1</sup>  
Diana Milena Salazar<sup>2</sup>

### Resumen

El área de Ciencias Sociales y Filosofía del colegio Unión Colombia, ubicado en la localidad de Usaquéen ha creado un espacio denominado Congreso de Filosofía Unionista, que ha sido desarrollado durante los últimos seis años en la institución. Una de sus principales apuestas consiste en establecer un escenario afectivo y académico con el propósito de otorgarle un tiempo a la reflexión sobre la vida misma desde la filosofía, y así, constituir un espacio de esperanza, posibilidad y aprendizaje. De igual manera se ha buscado establecer un encuentro directo con temáticas que involucran la reflexión y el reconocimiento de experiencias que promueven la paz, el perdón, la reconciliación, la memoria, las identidades, la diversidad, entre otros aspectos a partir de la propuesta pedagógica y metodológica denominada *comunidad de diálogo*. Esta experiencia ha involucrado a la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos, egresados, acudientes) a través de la interrelación de apuestas comunes hacia el fortalecimiento de la convivencia, de los proyectos de vida de los estudiantes y de las habilidades del pensamiento multidimensional (crítico, cuidadoso y creativo) desde las apuestas de una educación filosófica abierta, integral y flexible.

### Historia de la experiencia

Para la experiencia, la filosofía no se reduce exclusivamente a la reunión de sistemas filosóficos, al conjunto de saberes y pensamientos teóricos

1 Docente del Colegio Unión Colombia IED.

2 Docente del Colegio Unión Colombia IED.



de ciertos pensadores y épocas de la historia, o al compendio teórico de conocimientos filosóficos que se socializan de generación en generación. En el contexto de la práctica de educación filosófica presente en la experiencia, la visión de la filosofía está orientada a la comprensión de la vida misma en el ser humano, entendida como una forma de existencia auténtica, un camino de pensamiento y reflexión que en palabras de Hado (1993), constituye ejercicios espirituales, porque no se trata de sistemas de pensamiento aislados, sino de ejercicios de pensamiento relacionados con la vida, la cultura, la sociedad, el mundo, etc.

Así, desde esta perspectiva la filosofía se orienta al filosofar, al cuestionamiento profundo, al pensar y reflexionar sobre las diferentes problemáticas de la vida del ser humano, pues como bien lo diría Jaspers (2000), “la filosofía brota antes de toda ciencia allí donde despiertan los hombres” (p. 10). Ella surge cuando germinan las preguntas por la existencia, el sentido de la vida, el mundo, la justicia, la libertad, el hombre, etc. Por tal motivo la educación filosófica está llamada a transformar algunas dinámicas presentes en la realidad a partir de la responsabilidad, la participación y el compromiso con el ser humano y con las comunidades. La presencia activa de esta educación conlleva a la apropiación del pensamiento, de las representaciones sociales y culturales, de los valores y de las posibilidades de los sujetos y las comunidades, con el propósito de compartir las alegrías, esperanzas y visiones de mundo como también, los sufrimientos y las angustias; y así generar vínculos para que todo acto educativo sea significativo (Cárdenas, 2018, p. 110).

Según Zuleta (2009) la filosofía y la educación deben procurar que el ejercicio académico y afectivo esté orientado por la praxis, como también por adelantar acciones y procesos que propendan hacia la libertad; es decir, hacia el desarrollo de las posibilidades humanas al interior de una organización económica y sociopolítica que conlleve a todos a una cierta igualdad y a mejores condiciones de vida. En este punto, la praxis se constituye en un eje importante porque permite dar elementos para la transformación de algunas condiciones espirituales y materiales del ser humano. Por tal motivo, la experiencia apropia los horizontes teóricos y prácticos de una educación filosófica desde la propuesta de Filosofía para Niños (FpN), teniendo por objetivo el desarrollo del pensamiento multidimensional (pensamiento crítico, creativo y cuidadoso) en escenarios educativos.

De esta manera, la experiencia filosófica en el colegio Unión Colombia en sintonía con la propuesta de FpN en perspectiva social, destaca los siguientes elementos: a) la educación filosófica debe estar orientada en perspectiva social; b) el desarrollo de la comunidad de diálogo es implementada desde un enfoque interdisciplinar; y c) el encuentro entre la filosofía, la educación, el arte, la cultura, las ciencias sociales, entre otras, es parte constitutiva de la experiencia.

En este contexto la filosofía es un saber basado en la pregunta, la curiosidad, la especulación racional y la búsqueda de sentido; éste ha sido su oficio desde la antigüedad. Ahora bien: ¿qué implica una educación filosófica en perspectiva social? Se hablaría entonces de una educación que retome como elementos fundamentales la problematización del conocimiento, la búsqueda de nuevas formas de aprender, el encuentro con los que desean aprender y la búsqueda de nuevos escenarios en los que se pueda enseñar a aprender (Cárdenas, 2017, p. 40).

Desde estos planteamientos la filosofía es una forma de vida que asumen los docentes y estudiantes que han decidido involucrarse en los escenarios de acción y reflexión de la educación filosófica, en la que una de sus intenciones fundamentales es brindar condiciones de posibilidad para que los estudiantes piensen por sí mismos, buscando nuevos recursos de acción para sus vidas a partir de una experiencia de encuentro consigo mismos y con los otros, en torno a las llamadas comunidades de diálogo.

Para llevar a cabo el ejercicio metodológico, pedagógico y didáctico se utiliza la comunidad de diálogo, tanto en la preparación y organización del congreso como en el desarrollo del mismo, convirtiéndose aquella ruta en un espacio abierto hacia el encuentro con todo aquel que quiera preguntar, narrar, buscar, construir y proponer en el ambiente de la comunidad. En este sentido, el diálogo ha generado un proceso creativo, en tanto que los estudiantes han podido pensar y llevar a cabo la organización, preparación y puesta en práctica de una experiencia académica y afectiva desde el trabajo colaborativo.

En este modo, el diálogo se convierte en un proceso creativo, puesto que las personas pueden pensarse el tipo de vida que quieren vivir y cómo esta genera transformaciones directas en la sociedad. El horizonte de comprensión generado en el marco de dicha propuesta, ha traído consigo la configuración de un conjunto de procesos, acciones y estrategias, cuya finalidad ha sido la de generar escenarios de encuentro en el que

los sujetos (niños y niñas, jóvenes y adultos) fortalezcan su capacidad creativa desde el ejercicio de prácticas dialógicas que fomenten la construcción, resignificación o re-figuración de identidades e intersubjetividades, tomando como punto de partida la comunidad de diálogo.

Teniendo en cuenta los anteriores componentes teóricos, metodológicos y didácticos, la experiencia inicia en 2014 en la clase de Filosofía que el profesor Jorge Villamil impartía, resaltando el especial acercamiento que este docente tenía con la vida de las y los estudiantes, en donde las reflexiones sobre las relaciones y realidades emocionales de aquellos, constituían los pilares de la reflexión filosófica. Fue así, que se convocó a un grupo de estudiantes para que realizaran disertaciones alrededor de la vida, apropiando la filosofía como una manera para comprender su cotidianidad, asignando una serie de actividades que iban desde la preparación de ponencias hasta tareas logísticas como el montaje de stands y la recepción de los invitados de otros grados de la institución y de otros colegios.

A partir del impacto que generó este primer congreso, fueron vinculándose otras iniciativas y prácticas educativas de asignaturas como Ciencias Sociales, Ética, Religión, Ciencias Políticas y Económicas, Humanidades y Artes. De igual manera trabajos con otras instituciones y algunas salidas pedagógicas sirvieron de base para ampliar las expectativas y proyecciones del congreso. La gestión por parte del colegio para que la fundación FINCOPAZ organizara una serie de encuentros en la que víctimas de desplazamiento de zonas rurales, madres de los desaparecidos de Soacha, entre otras, narraran sus historias de vida, permitió que los estudiantes tuvieran la oportunidad de escuchar y compartir la experiencia de estas poblaciones en el conflicto armado. También, salidas pedagógicas al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y participaciones a eventos como el día internacional de las víctimas de desaparición forzada y de solidaridad con las víctimas del conflicto armado, permitieron acentuar algunos de los temas principales del congreso y del desarrollo de las correspondientes mesas temáticas.

Resultado de estas experiencias adquiridas los congresos titulados *La paz, manejo inteligente del amor* (2015) y *Tiempo de vida, espacio de aprendizaje* (2016) centraron las expectativas de los estudiantes en la creación de comunidades de diálogo sobre temáticas como: vida y memoria, la vida como una obra de arte, voluntad de vivir/voluntad de luchar, gritos de la tierra, paz, perdón y reconciliación, entre otros. Fue así que una de las rutas más fuertes para el desarrollo de los congresos

de filosofía, estuviera orientada hacia la comprensión de las coyunturas sociales, culturales, políticas, ambientales, teniendo como eje rector la paz, el perdón y la reconciliación. Para esa ocasión se contó con la participación activa de dialogantes internacionales de países como Italia y Uruguay, organizaciones barriales y comunitarias que defienden los Derechos Humanos, colegios oficiales y privados de la localidad y del distrito, universidades, egresados, entre otros.

De nuevo, la acogida fue mayor, ya no solo en el colegio, sino también en las instituciones participantes y en las redes a las que se vinculó la experiencia. Por tal motivo, el congreso que inicialmente se pensó para los últimos grados de bachillerato, pasó a ser parte activa de las actividades académicas y convivenciales, y a tener un despliegue en todos los grados de la institución. Fue así que manteniendo todo el legado de los anteriores eventos se incorpora la línea de Filosofía para Niños en perspectiva social perteneciente al grupo MARFIL, proyecto destacado del Departamento de Filosofía de la Uniminuto. Esto permitió que se integraran los grados de primaria al ejercicio de preparación y desarrollo del congreso, apreciando fuertes elementos de análisis a partir de los horizontes de este enfoque, entre los cuales se encuentra el fortalecimiento de una estrategia pedagógica y metodológica denominada: comunidad de diálogo.

De esta manera se realizaron los congresos *Serendipia en un mundo de sabiduría* (2017) y *Lid anamnesis: libertad, identidad y diversidad* (2018) resaltando el papel protagónico de los estudiantes en su rol de dialogantes, organizadores y gestores en cada uno de los compromisos definidos durante la preparación de los eventos. Es pertinente señalar que durante el desarrollo de los distintos congresos los estudiantes adquirirían elementos propositivos más grandes evidenciando aspectos relevantes en la co-creación de la experiencia. Fue así que para estos dos últimos congresos las narrativas de vida y las distintas identidades que transitan y confluyen en el colegio fueron la base para experimentar de otras maneras el ser y el sentirse niño, niña y joven; así como la manera de reconocer desde el respeto a la diferencia y a la diversidad, pasos gigantes para la construcción de la paz, el perdón y la reconciliación.

El énfasis en las habilidades del pensamiento socio-emocional, del pensamiento multidimensional y en las habilidades comunicativas se pudo evidenciar en las distintas comunidades de diálogo propuestas por los estudiantes como: sexualidad y poder, Dios y violencia, luchas

y resistencias de la juventud, estereotipos y representaciones sociales y culturales, tejedores de historias de paz, narrativas y crónicas de la diversidad, entre otras. Fue así que estos escenarios de diálogo y encuentro permitieron, como se mencionó, asumir el reconocimiento de la diferencia y la diversidad como un pilar fundamental para vivir en comunidad desde el respeto personal, del otro y de los entornos en los que transitan los estudiantes, teniendo la posibilidad de contar, recordar y escuchar las distintas narrativas de vida. Esto permitió que los estudiantes que nacieron en otras regiones del país, con experiencias de vida relacionada al conflicto armado colombiano en distintos niveles como el desplazamiento forzado y la participación directa en grupos armados guerrilleros y paramilitares, se encontraran en las comunidades de diálogo con el propósito de escuchar la diversidad de experiencias en torno a las historias personales, y así, construir otro país desde la escuela.

Por último, la experiencia durante su proceso histórico se ha articulado y ha trabajado conjuntamente con proyectos estratégicos como MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños) de Uniminuto y el Grupo de Investigación Interinstitucional TLAMATINIME de la Universidad Santo Tomás; al Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo perteneciente al área interdisciplinar del REDDI (Red Distrital de Docentes Investigadores) y al grupo base de las localidades de Usaquén y Suba de la Expedición Pedagógica Nacional; junto a organizaciones sociales como EDUCAPAZ, la Corporación Otra Escuela y el programa de convivencia escolar HERMES del Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá.

También se han realizado conjuntamente dentro del marco de la experiencia, jornadas de sensibilización y conciliación en la institución a partir de la implementación de la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía. En este marco la experiencia ha sido socializada en varios colegios, universidades y eventos académicos de carácter nacional e internacional, entre los cuáles se encuentran: Foro Educativo Distrital (2017, 2018, Secretaría de Educación del Distrito (SED), Encuentro Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá (2018, Universidad Pedagógica Nacional), Escuela Internacional de Posgrado en Educación: Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico (2018, IDEP-CLACSO-Universidad de la Salle), congreso bianual North American Association for Communities of Inquiry en México (2018, NAACI CONFERNCE), el Primer Encuentro Nacional de Redes “Construyendo comunidades de

práctica para la incidencia y transformación educativa (2018, EDUCA-PAZ), entre otros; resaltando de igual manera que para el 2019 y 2020 la experiencia será socializada en otros escenarios académicos y sociales.

## **Justificación**

La experiencia denominada: Tiempo de vida, espacio de aprendizaje Congreso de Filosofía Unionista, aparece en la vida del colegio con el propósito de dinamizar las acciones del pensamiento multidimensional, en donde el ejercicio de la crítica, la creatividad y el cuidado permiten aportar elementos importantes en la resignificación de las prácticas en la educación filosófica hacia la construcción de escenarios de paz, perdón y reconciliación en la institución. Esta propuesta ha potenciado la capacidad de crear nuevas ideas e intentar que éstas se materialicen en acciones concretas que promuevan la construcción de otras maneras de enseñar y aprender en el marco de una ciudad educadora. En este contexto, la principal búsqueda de la sistematización radica en develar las prácticas en educación filosófica que se han constituido en la experiencia Tiempo de vida, espacio de aprendizaje Congreso de Filosofía Unionista para establecer cuáles han sido los aportes en el desarrollo humano integral de los estudiantes a partir del crecimiento del proyecto de vida y del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Para llevar a cabo dicho propósito se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera las prácticas en educación filosófica presentes en la experiencia Tiempo de vida, espacio de aprendizaje Congreso de Filosofía Unionista han contribuido al crecimiento del proyecto de vida y al pensamiento crítico, creativo y cuidadoso desde el ejercicio de las comunidades de diálogo en los estudiantes del colegio Unión Colombia?

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Lola Cendales y Alfonso Torres (2006), entienden la sistematización como una modalidad participativa y colectiva de producción de conocimientos y sentidos sobre las prácticas sociales y educativas de las que resultan experiencias inéditas. Estas experiencias emergen de las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que las constituyen. En este escenario, el diálogo consigo mismo, con el otro y con la comunidad proporciona la concreción de una modalidad dirigida a la auto-comprensión de la práctica.

Para Cendales y Torres (2006), este proceso genera nuevas lecturas y nuevos sentidos sobre la práctica, dando como resultado una comprensión más profunda de la experiencia sobre la cual pueden aparecer elementos para potenciarla o transformarla. Es así que, en este contexto, sistematizar las prácticas en educación filosófica presentes en la experiencia Tiempo de vida, espacio de aprendizaje Congreso de Filosofía Unionista, constituye el puente para comprender la importancia que esta ha tenido durante los últimos seis años en la institución y su incidencia en el proyecto de vida y en el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de las niñas, niños y jóvenes que han hecho parte de aquel espacio.

En este sentido, la sistematización reconoce la importancia de visibilizar las vivencias que desde el plano afectivo, cognitivo y metodológico se vienen desarrollando en la experiencia, a partir de las siguientes categorías: participación activa, tiempo de vida, comunidad de diálogo y pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso). Es pertinente señalar en este punto que las categorías planteadas surgen de la interrelación entre las apuestas teóricas, metodológicas y prácticas, las cuales configuran una manera de indagar y comprender una educación filosófica abierta, integral y flexible en los entornos educativos, sociales y comunitarios.

Para llevar a cabo el reconocimiento y la comprensión de las prácticas en educación filosófica, se recurrieron a una serie herramientas que permitieron recuperar el proceso vivido en donde participaron de manera activa un equipo de estudiantes de los grados 10° y 11°, profesores de distintas áreas que han hecho parte de la experiencia y las directivas de la institución. Las herramientas fueron las siguientes: experiencia a la carta, cartografía del cuerpo de la experiencia, el semáforo, ruta del viaje y ruta de los sueños. Las anteriores herramientas posibilitaron generar espacios de diálogo y encuentro alrededor de la experiencia para analizar las categorías propuestas, destacando aspectos como: la identificación de las apuestas claves de la experiencia y sus componentes en la manera de organizar el proceso; la lectura de las narrativas y subjetividades de los participantes para dar cuenta de sus sentires sobre el congreso y el descubrimiento de los aprendizajes de la práctica, como también, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la experiencia.

## Punto de llegada

### Participación activa

A partir de las herramientas propuestas para abordar la primera categoría, fue posible identificar el proceso y la ruta en la preparación de la experiencia. Cabe resaltar que el proceso metodológico utilizado para el desarrollo del congreso ha fortalecido los lazos al interior de la comunidad educativa y ha generado nuevas alianzas con otras instituciones y actores. De allí surgieron las motivaciones para que los estudiantes y docentes tengan la iniciativa en gestionar el congreso cada año. Estas motivaciones y apuestas se pueden ubicar en las siguientes fases o momentos: fundamentación y preparación, socialización institucional y socialización interinstitucional.

En el primer momento, se busca la creación de espacios de participación para que los estudiantes propongan las temáticas orientadoras para el congreso del año a partir de problemáticas presentes en la institución, como también, de las situaciones coyunturales de la ciudad y el país. Este escenario se ha venido desarrollando en las clases de Filosofía y de Ciencias Sociales por medio de actividades de revisión de autores, teorías y problemas que fundamentan las líneas de trabajo para el congreso.

De igual manera, se ha recurrido a material fotográfico y audiovisual sobre la historia de Colombia, el conflicto interno, la paz, el perdón y la reconciliación orientado al análisis y la reflexión de estos elementos desde la mirada de las distintas disciplinas. Como resultado de este ejercicio han salido una serie de construcciones textuales evidenciadas en la creación de crónicas que buscan relacionar el componente existencial, estético, ético y político de su vida con la historia de la ciudad y del país. A su vez, este ejercicio dialógico entre la vida de los estudiantes y el componente disciplinar, sirve de preparación para las líneas temáticas que se desarrollarán en el congreso acompañado de las salidas pedagógicas como se enunció.

El segundo momento corresponde a la difusión institucional de algunos conocimientos adquiridos en la primera parte con el propósito de fortalecer aspectos convivenciales y académicos de vital importancia para toda la comunidad escolar. Entre estos se encuentran actividades continuas de acompañamiento y participación en el gobierno escolar y



el consejo estudiantil, bajo los preceptos del fortalecimiento del respeto a la diferencia, la diversidad, la puesta en práctica de ejercicios de ciudadanía y democracia en la institución.

Este ejercicio fortalece en gran medida la preparación del congreso, ya que posibilita a los estudiantes a desarrollar una serie de acciones convivenciales orientadas hacia el trabajo con su comunidad más cercana: el colegio. En esta etapa, paralelamente, se organizan comités de trabajo de acuerdo con las capacidades y fortalezas de los estudiantes, para que en un ejercicio de autogestión y co-creación, orienten procesos de profundización y divulgación del congreso.

Para el tercer momento, la visita de especialistas en el campo de la Filosofía, la Educación, las Ciencias Sociales y los Derechos Humanos de jóvenes de otros colegios y universidades interesados en los temas abordados cada año, abre un espacio para explorar formas innovadoras y creativas en la educación filosófica, impulsando el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes para concretar metas colectivas que nutren vínculos de solidaridad y compromiso entre ellos. Cabe resaltar que el arte, la cultura, el juego y la expresión del pensamiento hacen parte integral y fundamental para el desarrollo del congreso.

De igual manera, durante la implementación del congreso, otro logro ha sido la participación cada vez más activa y propositiva de los estudiantes que ha derivado en la creación de espacios de interacción más fuertes entre estudiantes y docentes, favoreciendo el empoderamiento y el liderazgo con el cuál estos actores educativos asumen compromisos que este tipo de actividades conlleva y amerita, contando con la libertad y responsabilidad que los docentes acompañantes promueven en ellos.

Así, el congreso se ha constituido en un espacio de encuentro, congregando a más de quinientas personas en las reflexiones filosóficas, construyendo caminos de pensamiento y reflexión sobre las dinámicas de la existencia de los estudiantes y su relación con las dinámicas del país; ejercicio que se potencia gracias al diálogo con personas provenientes de diferentes contextos, como docentes y estudiantes de universidades de otras instituciones educativas, y activistas de organizaciones y movimientos sociales. Otro logro que se reconoce en el proceso es la instauración de relaciones entre los docentes y los estudiantes basadas en el afecto y en el diálogo, permitiendo desarrollar una conciencia

personal en los estudiantes y un compromiso con las responsabilidades que adquieren en el plano individual y colectivo.

### **Tiempo de vida**

La segunda categoría surge del reconocimiento de la vida como un aspecto de vital importancia para el desarrollo de la educación integral del colegio Unión Colombia, en donde la experiencia del congreso de filosofía la apropia y la proyecta como reflejo de la actividad académica y metodológica. El componente afectivo y significativo para la vida de los estudiantes ha permitido que estos voluntariamente elijan y propongan las temáticas a desarrollar dentro del congreso y, que de acuerdo con sus capacidades y habilidades se comprometan en la organización, planeación y desarrollo del espacio. De esta manera, el congreso ha nutrido a los estudiantes de sabiduría y habilidades para crear redes en las cuales se vinculan profesores, estudiantes de otras instituciones, activistas y artistas, provenientes de diversos contextos, encontrando en este escenario un lugar de reflexión individual y colectiva. La deliberación filosófica y el diálogo abierto, han permitido a los estudiantes conocerse mejor y actuar en nuevos escenarios educativos antes desconocidos, enriquecido y marcando procesos de superación personal. El crecimiento a nivel intelectual y humano que los estudiantes han alcanzado con el proceso del congreso, ha sido compartido con sus familias y reconocido por estas; incluso, ha permitido que aquellos tengan una lectura distinta de sus relaciones interpersonales.

Por otra parte, la experiencia del congreso ha propiciado una apertura en la institución por recibir un conjunto de personas diversas, representantes de organizaciones e instituciones con múltiples posturas y perspectivas. De esta manera, la institución se convierte, gracias al congreso, en un espacio de referencia en el que los estudiantes encuentran guía y orientación para transitar un camino de vida desde la reflexión y el conocimiento. Es así que, la reflexión filosófica situada en problemáticas sociales concretas permea la comunidad educativa, generando que muchos estudiantes se sientan identificados y reconocidos a través del arte, de las múltiples expresiones y de la multiplicidad de saberes que se ponen en común en el marco del congreso, gestando aprendizajes valiosos para aprender a proceder ante conflictos, a promover el trabajo mancomunado y a todos los valores que de allí se derivan.

Por medio de las herramientas como: la experiencia a la carta y el semáforo, los estudiantes manifestaron que este ejercicio les ha permiti-

do reflexionar frente a sus realidades de vida, expectativas, posturas y creencias, siendo esta una oportunidad de encuentro con sus pares y otros miembros de su comunidad. De igual manera establecieron que es un espacio de confrontación frente a sus propias realidades, en la cual surgen preguntas sobre su familia, amigos, proyecto de vida y realidades sociales.

El rol protagónico de los estudiantes visualiza la responsabilidad de estos desde la planeación, organización y logística del evento; hasta el liderazgo de las comunidades de diálogo, en las cuales dinamizan las temáticas centrales de cada espacio y moderan las participaciones de los invitados. Es así que, para los estudiantes, el congreso constituye una oportunidad de pensarse como seres únicos, valiosos, sociales, partícipes de un mundo cambiante y diverso, dejando aprendizajes sobre el trabajo cooperativo, la búsqueda en solución pacífica de conflictos, la corresponsabilidad en la construcción de la paz, el perdón y la reconciliación.

El trabajo cooperativo con que los estudiantes participan del congreso, así como los vínculos de solidaridad y compromiso que se generan entre docentes y estudiantes en la gestión del proceso, permite construir comunidad y conocimiento desde las relaciones cotidianas. De esta manera se potencia el diálogo constante de saberes y posturas diversas entre personas de diferentes instituciones, proyectado hacia el fortalecimiento y el autodescubrimiento personal que ayuda a los estudiantes a descubrir sus habilidades y potenciar sus capacidades.

Las continuas reflexiones que suscitan la organización y el desarrollo del congreso posibilitan dialogar continuamente en torno a la transformación personal, cultural, política, etc. De manera que, otra de las metas comunes de la experiencia que contribuye a construir satisfacciones personales, considerada desde la herramienta: cartografía del cuerpo de la experiencia, es el corazón de la misma, ya que esta palpita gracias a la acción en la que todos se involucran retándose a sí mismos para lograr realizar este evento, permitiendo encontrar satisfacciones en ambas dimensiones, donde la reflexión filosófica bombea aprendizajes para el crecimiento personal.

La experiencia ha venido caminando en medio del trabajo individual y colectivo que conecta diferentes perspectivas y refuerza valores que potencian el crecimiento personal de los estudiantes, llevándolos a empoderarse y dirigir el rumbo del congreso, a través de la superación

de retos que fortalece su proceso logístico y académico, y les permite construir un ejercicio de memoria colectiva.

Asimismo, la experiencia ha caminado con el apoyo del colegio y de las instituciones invitadas, generado redes con colegios, universidades, organizaciones sociales obteniendo así, un reconocimiento a nivel local, distrital y nacional.

### **Comunidad de diálogo**

La tercera categoría abordada se articula a los horizontes pedagógicos y metodológicos sobre los cuáles se desarrolla la experiencia. La comunidad de diálogo desde Splitter y Sharp (1996) es una experiencia de construcción colectiva donde se cultiva en los sujetos ciertas actitudes, hábitos y disposiciones que despiertan el deseo de pensar mejor por sí mismos de manera crítica, creativa y cuidadosa.

La comunidad de diálogo está organizada en cuatro momentos estructurados de la siguiente manera: actividad rompe-hielo, diálogo con el texto, diálogo con el otro y diálogo consigo mismo (metacognición). Una de sus búsquedas consiste en propiciar escenarios dialógicos y participativos en donde se relacione la identidad, la alteridad y la construcción de comunidad a partir de temas significativos y vivenciales, permitiendo el desarrollo de aspectos claves como la participación, la colaboración, la introspección y la oportunidad de que cada individuo pueda darle sentido a su propia existencia en el contexto de una práctica de educación filosófica. En este sentido, el diálogo se convierte en un proceso creativo, puesto que las personas pueden pensarse el tipo de vida que quieren vivir y cómo esta genera transformaciones directas en la sociedad. El horizonte de comprensión generado en el marco de dicha propuesta, ha traído consigo la configuración de un conjunto de procesos, acciones y estrategias, cuya finalidad ha sido la de generar escenarios de encuentro en el que los sujetos (niños y niñas, jóvenes y adultos) fortalezcan su capacidad creativa desde el ejercicio de prácticas dialógicas que fomenten la construcción, resignificación o re-figuración de identidades e intersubjetividades, tomando como punto de partida la comunidad de diálogo.

De igual manera, la comunidad de diálogo permite transitar por caminos alternativos en relación al fomento de prácticas en educación filosófica que aportan al desarrollo del pensamiento multidimensional

tales como: la capacidad para razonar correctamente, contribuyendo así, al fomento de la creatividad; el crecimiento personal e interpersonal; el desarrollo de la comprensión ética y el desarrollo para encontrar sentido en la experiencia (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998). El desarrollo del pensamiento multidimensional a través de la reflexión filosófica en el colegio, se constituye en la plataforma para que desde el acto de pensar se vivencie el diálogo orientado hacia el reconocimiento y respeto por la diversidad, potenciando perspectivas críticas frente al contexto social colombiano, en el que la construcción de paz requiere ejercitar la escucha y la apertura al encuentro con el otro.

Es así que la implementación de las comunidades de diálogo durante el proceso de fundamentación, preparación y desarrollo de la experiencia por parte de los profesores y los estudiantes de la institución, evidencian notables prácticas filosóficas con impacto social, en la medida que, al partir de situaciones concretas, la experiencia aporta acciones y reflexiones orientadas a la búsqueda de propuestas que reconstruyen el tejido relacional, emocional, social y cultural de los jóvenes.

La búsqueda de las comunidades de diálogo al interior del congreso de filosofía ha constituido escenarios para la comprensión de la realidad desde una mirada crítica, creativa y cuidadosa; esto con el fin de generar transformaciones en la forma de concebir el mundo de las niñas, los niños y los jóvenes, y así fortalecer procesos organizativos y de participación en las comunidades, evidenciando la pertinencia social y filosófica de la experiencia. Esta pertinencia busca reflexionar sobre la realidad de los participantes de las comunidades de diálogo, con el objetivo de potenciar acciones creativas que estén articuladas a la construcción de proyectos propios y auténticos de vida. En este sentido, las comunidades de diálogo apuestan por la generación de ciudadanos críticos que, desde el adecuado uso de la razón en relación directa con las emociones y habilidades sociales como la empatía, la escucha y el diálogo, conduzcan a la construcción de comunidades humanas respetuosas, éticas y democráticas.

Otro de los aspectos evidenciados en las herramientas de recopilación de las narraciones, es que la comunidad de diálogo ha sido una estrategia muy bien recibida por los estudiantes, los cuales han apropiado la dinámica de la propuesta, ya que son ellos los encargados de llevarlas a cabo en el congreso. Los estudiantes manifiestan agrado e interés porque lo consideran un escenario de diálogo en el que se ponen a disposición las habilidades comunicativas, de pensamiento y socio-emocionales.

Las comunidades de diálogo han dejado como aprendizajes la existencia de mundos diversos que coexisten en un mismo espacio y que necesitan ser visualizados por la comunidad educativa más allá de los límites de la escuela. De esta manera ha sido posible reconocer la individualidad y singularidad dentro de un colectivo que, reconociendo sus múltiples diferencias, se enriquece para alcanzar metas comunes en beneficio de todos.

### **Pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso)**

El congreso de filosofía es en sí un escenario que privilegia el desarrollo del pensamiento en distintas dimensiones. Para los estudiantes aquel se ha convertido en un espacio de discusión, donde convergen puntos de vista diversos, presentándose un diálogo de saberes en comunidad, teniendo la oportunidad de tener la libertad de ser, de pensar y de expresarse. Las niñas, niños y jóvenes manifestaron haber aprendido la importancia de escuchar al otro, lo cual es enriquecedor para sus vidas, potenciando su capacidad de preguntar y argumentar, como también, según ellos, aumentar su capacidad discursiva, la habilidad para hablar en público y el respeto por el otro y su diferencia.

A través de este ejercicio pedagógico, los estudiantes han puesto al servicio de otros sus habilidades y su deseo de hacerse partícipes de la realidad institucional, local y nacional a través de sus propias experiencias de vida y sus pensamientos sobre la construcción de paz. Son los chicos los gestores de ideas para la planeación del congreso, aportando temas de su interés, diseñando estrategias de trabajo dentro de las comunidades de diálogo, como también exponiendo sus habilidades artísticas. Al interior de este escenario los participantes de los equipos de trabajo que reflexionaron sobre la experiencia resaltaron la necesidad de que algunas de las comunidades de diálogo sean más dinámicas, que los estudiantes que las lideren sean más proactivos y se planeen diferentes actividades en torno al tema, como también, que los tiempos de cada comunidad sean más cortos para no caer en la monotonía.

Por otra parte, aún no se cuenta con la participación activa de toda la institución, hace falta el empoderamiento de algunos profesores para que ayuden a mantener viva la experiencia. Para ello, una de las sugerencias de los equipos de trabajo consiste en conocer el tema del congreso con anterioridad para aportar y enriquecerlo desde las diversas áreas del conocimiento. En cuanto a las condiciones materiales, hace

falta un mayor presupuesto que le permita a la experiencia sostenerse y expandirse a lo largo del tiempo.

Para terminar este apartado es pertinente señalar que la construcción de redes de afecto y de pensamiento es una gran potencialidad que enriquece la experiencia del congreso, fortaleciendo a nivel académico la institución, evidenciado en la mejoría paulatina de los resultados de las pruebas saber en las áreas de lectura crítica y de competencias ciudadanas. Sin embargo, el aspecto más importante de esto, es que la reflexión académica se ponga al servicio de la construcción de la vida misma y de esta manera abrir nuevos espacios de aprendizaje, que permitan a los estudiantes descubrir sus propias habilidades relacionales, académicas, artísticas, etc. A manera de síntesis para el desarrollo de esta última categoría el equipo de docentes de la institución manifestó los siguientes aspectos:

- Es un ejercicio valioso, dado que podemos mostrar externamente lo trabajado en la institución, y de esta manera, engrandecer la imagen del colegio y empoderar a los estudiantes en este rol.
- El congreso de filosofía, permite la interdisciplinariedad en aras del conocimiento y el aprendizaje.
- Esta es una forma diferente de ver la filosofía, desde un enfoque, humano, práctico y cercano a los jóvenes.
- Aporta a la madurez de los chicos, logrando encontrar sentido al trabajo de equipo y a la interdisciplinariedad.
- Este tipo de procesos fortalecen los espacios de participación. Generan liderazgo, compromiso participación y construcción colectiva.
- Es una ganancia vincular la afectividad como un punto trascendente en la experiencia. De igual forma da sentido al liderazgo de los estudiantes y se fortalece este aspecto.

## Conclusiones

El Congreso de Filosofía Unionista se constituye en una plataforma para vivenciar el diálogo y el encuentro que reconoce y respeta la diversidad, en función de una reflexión filosófica con sentido social, situada en el contexto colombiano actual, en el que la construcción de paz requiere ejercitar la escucha y la apertura a posturas distintas, así como a diversas formas de expresión. La multiplicidad de formas de expresión da cuenta de la proyección de la experiencia de las dimensiones afectivas y creativas,

elementos vitales para la construcción de otro tipo de relaciones en la institución. En este espacio los estudiantes se expresan libremente en el proceso, sintiendo este, como uno de los lugares idóneos para contar su propia historia y construir reflexiones novedosas respecto a las situaciones y temáticas planteadas durante la preparación y el desarrollo del congreso.

Por su parte, las comunidades de diálogo están orientadas hacia la promoción de una educación para la vida, convirtiéndose en un eje que permite comprender la cotidianidad de los estudiantes desde la reflexión filosófica, fortaleciendo una serie de habilidades convivenciales y cognitivas en los estudiantes para gestionar los conflictos a través del diálogo. Es así, que una educación para la vida atraviesa la cotidianidad del colegio en sus diversos espacios, permitiendo posicionar a los estudiantes como líderes de la experiencia; claro está, acompañado por la confianza que se ha desarrollado con los docentes, constituyendo tejidos de vida a partir de los aprendizajes personales y colectivos construidos al interior de la experiencia.

Por último, la sistematización permitió descubrir un gran potencial de agencia en los estudiantes que lideran la experiencia, desarrollando habilidades orales, escritas, relacionales, artísticas, entre otras; así como una lectura enriquecida de su propia vida y sus talentos gracias a los escenarios convivenciales y académicos dentro del congreso, convirtiéndose en una plataforma para impulsar proyectos de vida. Este proceso da muestra de lo que posibilita apostarle a nuevas formas de hacer pedagogía y filosofía, constituyendo relaciones horizontales entre los participantes de la experiencia; y así, crear proyectos que permitan darles nuevos sentidos de vida a la escuela.

## Referencias

- Cárdenas, J. (2018). *Educación popular y diálogo intercultural. Horizontes de acción y reflexión de la práctica profesional*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Cárdenas, J. (2017). *Apuestas de creatividad social en la comunidad de diálogo. En Comunidades de diálogo. Una apuesta hacia la identidad y la creatividad social*. Bogotá: UNIMINUTO.
- García, F. (2002). FpN una propuesta de investigación acción. En Lipman, M. *Filosofía y Educación*. Madrid: De la Torre.



Hadot, P. (1993). *¿Qué es filosofía antigua?* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Jaspers, K. (2000). *¿Qué es la filosofía?* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Lipman, M., Sharp, A. y Oscayan, F. (1998). *La filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones La Torre.

Rojas, V. et al. (2013). *MARFIL Marginalidad y Filosofía para Niños.* Bogotá: UNIMINUTO.

Sharp, A. y Splitter, S. (1996). *La otra educación.* Buenos Aires: Manantial.

Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia. Un campo de combate.* Bogotá: Hombre Nuevo Editores.

## Saberes contruidos desde las estrategias pedagógicas en el contexto del fortalecimiento de la identidad y el respeto a las diferencias

Sandra Piedad Pinzón Rangel<sup>1</sup>

“Trabajar en favor de la construcción de la propia identidad es vital para la estima personal y comprensión del mundo, pues si los estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo”.

(MEN, 2004, p. 161).

### Resumen

El presente escrito da cuenta de la experiencia desarrollada desde 2014 en el Colegio José María Carbonell, en la localidad de San Cristóbal, Bogotá. En la ejecución del proyecto “Fortaleciendo la Identidad y el respeto a las diferencias”, que tuvo como objetivos el aportar a la construcción de identidad de los estudiantes de primaria y el contribuir a mejorar la convivencia desde la alteridad y el respeto a la diferencia.

El texto relata el origen del proyecto, su historia, los saberes que construyeron los estudiantes y docentes en el desarrollo de los talleres que se realizaron en torno a cada uno de los ejes de la identidad. Se brinda en el documento una propuesta sobre el reconocimiento y valor de las diferencias como una posibilidad de enriquecimiento y acercamiento, una invitación a la alteridad y la empatía con el otro.

---

1 Licenciada en Pedagogía Reeducativa y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente Secretaría de Educación Bogotá.

## **Origen e historia de la experiencia: de proyecto de aula a propuesta institucional**

Esta experiencia inició en 2014 como la llegada de estudiantes indígenas de la comunidad Eperara Siapidara, quienes presentaron dificultades en la socialización con los demás estudiantes. Para el abordaje de esta situación, se identificó en el diagnóstico realizado al 2° grado, una gran diversidad en los estudiantes, varios de ellos afrodescendientes de regiones del Choco y del Valle de la Cuaca, un estudiante Uitoto que desconocía en ese momento su raíz étnica y cultural; otros provenían de diferentes regiones del país como Pasto, Antioquia, Boyacá, Cali. Esta gran diversidad generó la inquietud pedagógica sobre cómo llevar al aula una educación realmente intercultural que contribuyera al enriquecimiento de las identidades, el reconocimiento de las raíces socioculturales, la visibilización y el respeto por cada una de las diferentes características culturales y étnicas de los estudiantes.

Así nace el proyecto de aula “jugando con magia construyo mi identidad” que como se mencionó en el párrafo anterior apunto al fortalecimiento de la identidad de los estudiantes y al reconocimiento de las diferencias como una posibilidad de enriquecimiento e intercambio buscado afianzar la alteridad y empatía de los estudiantes, con una constante invitación a mirar la realidad desde la perspectiva de otredad.

El proyecto inició con una fase de exploración, seguida de una serie de talleres en su desarrollo, en donde se abordaron de forma interdisciplinaria en cada una de las sesiones los elementos de la identidad relacionados, con ¿Quién soy?, seguido del cuestionamiento sobre el origen y significado del nombre, profundización sobre la características físicas y personales, recorrido por la historia de vida, reconocimiento del territorio de origen y las diferencias de género y finalmente se realizó un cierre donde los estudiantes exponen sus aprendizajes y descubrimientos en el contexto de esta categoría.

En el trayecto del proyecto este fue escogido por la Secretaría de Educación para participar del video que mostraba algunas experiencias de proyectos de interculturalidad en Bogotá. Al finalizar el 2014 el proyecto se publicó en el libro: “Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales del distrito”. Y en 2015 la Universidad Javeriana invitó a presentar la propuesta en una

ponencia dirigida al curso de profesionales en Educación intercultural Bilingüe impartido a doscientos veintiséis maestros del Perú.

Durante este año se observó que la dificultad de reconocimiento y respeto de las diferencias, no solo se presentó en el grupo de segundo, sino en los demás estudiantes de primaria, quienes a veces señalaban a los compañeros considerados diferentes, acompañado en ocasiones de violencia verbal o física hacia estos. Dada esta problemática, se buscó la manera de extender el impacto del proyecto a los demás cursos de primaria. Por eso durante 2015 y 2016 se realizaron talleres con todos los estudiantes de preescolar a 4°.

Para el 2017 con la llegada de un nuevo rector a la institución se proporcionó fuerza al proyecto convirtiéndose en institucional, por esta razón se empezó a aplicar un taller mensual con los estudiantes de primaria en las clases de Ética, se abordaron los ejes de la identidad y herramientas sobre el respeto a las diferencias. Con base en esta propuesta se resignifica el nombre del proyecto a “Fortalecimiento de la identidad y el respeto a las diferencias”, que tuvo como objetivo promover el respeto a las diferencias, el reconocimiento de quienes son, su identidad y las características que los hacen únicos, importantes, diferentes y valiosos.

En este mismo año el proyecto tomó fuerza en la comunidad estudiantil, viéndose reflejado en un mayor involucramiento de los docentes en la realización de las actividades y en el reconocimiento por parte de los estudiantes sobre la diferencia como una categoría presente en todos, no en un grupo de personas con ciertas características físicas, sociales, étnicas o culturales, “todos somos diferentes y esto nos hace valiosos”, la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento en la diversidad, también se evidenció el impacto del proyecto en prácticas de respeto y empatía hacia los compañeros.

En 2017 se participó de una capacitación sobre educación diferencial, en la cual se aprendieron herramientas para mejorar la implementación del proyecto, a partir de esto, en febrero de 2018 se hizo presencia en el primer encuentro de Intercambio de experiencias Pedagógicas “Huellas de maestros y maestros hacia la interculturalidad” con la exposición de un *stand* donde se compartió el proyecto con otras instituciones, replicando una de las actividades implementadas con los estudiantes en la institución a otros docentes de colegios distritales de Bogotá.

## **Justificación**

La sistematización de la experiencia tiene como objetivo recopilar los saberes y experiencias construidos por los estudiantes y docentes durante la aplicación de las estrategias pedagógicas implementadas desde 2014 al 2018 en la institución, en el marco de la ejecución del proyecto “Fortaleciendo la identidad y el respeto a las diferencias”.

Es necesario sistematizar los saberes que se han construido a lo largo del proyecto porque de esta manera se logra identificar el impacto de las estrategias implementadas en la comunidad educativa y los aprendizajes que realmente construyeron los estudiantes; además de lograr visibilizar las estrategias empleadas en los diferentes talleres vivenciales que se aplicaron en el desarrollo del proyecto.

La pregunta formulada para la sistematización corresponde a: ¿Cuáles han sido los saberes que han construido las estrategias pedagógicas en el contexto del fortalecimiento de la identidad y el respeto a las diferencias?, pretendiendo rescatar la voz y aprendizajes de los estudiantes y docentes en el desarrollo de los diferentes talleres vivenciales que se desarrollaron durante las clases de Ética, orientados a abordar los ejes de la identidad y el respeto a las diferencias.

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Para realizar el proceso de sistematización se organizó la información del proyecto y se estructuró en torno a los ejes que lo sustentan definiendo categorías, después, se definió la pregunta que direccionó el objeto de la sistematización, que como se había mencionado anteriormente, buscó responder a ¿Cuáles han sido los saberes que han construido las estrategias pedagógicas en el contexto del fortalecimiento de la identidad y el respeto a las diferencias?, estos ejes fueron la base del proyecto y, a su vez, las categorías que correspondieron a la identidad, alteridad y los saberes construidos.

Las categorías de análisis y sus correspondientes subcategorías fueron:

Categoría	Subcategoría
Identidad	Reconocimiento propio ¿Quién soy yo? Reconocimiento de origen e historia familiar. Reconocimiento de características sociales y culturales. Construcción de la autoestima.
Saberes construidos	Aprendizajes en cada uno de los talleres desarrollados en el proyecto.
Alteridad	Convivencia. Reconocimiento del otro ¿Quién es el otro? Reconocimiento y valoración de la diferencia. Prácticas de reconocimiento y respeto del otro.

El proceso de sistematización se realizó compilando los productos y resultados de cada una de las actividades desarrolladas en el proyecto. Se retomó un video realizado con el curso 401 donde se recopilaba con ayuda del docente, la experiencia vivida por los estudiantes durante el año por medio de un conversatorio; también, se tomó como instrumento el video realizado con los docentes donde ellos contaban su experiencia del proyecto.

A continuación, se describen los instrumentos retomados para realizar el proceso de sistematización.

*Video realizado con estudiantes y docentes:* este video se realizó en 2018 con ayuda del docente orientador de curso, en donde por medio de un conversatorio con los estudiantes se fue recapitulando cada uno de los talleres realizados, en torno a preguntas como: ¿qué habían aprendido?, ¿qué les había llamado la atención?, ¿qué era lo que más le gustaba de ellas?, ¿qué otros aspectos fueron relevantes e importantes para ellos?

*Video realizado con docentes:* se entrevistó a algunos docentes de la institución sobre los aprendizajes en la implementación del proyecto, el impacto que ellos observaban en los estudiantes, talleres que más les llamaron la atención, fortalezas y aspectos a mejorar en general.

*Formatos de evaluación de los talleres:* al finalizar los talleres con los estudiantes, los docentes debían diligenciar un documento, donde se indagaba acerca de los aprendizajes, avances, fortalezas, aspectos a mejorar, evidencias y la voz de los estudiantes con los aprendizajes que ellos expresaban en el desarrollo del taller.

*Productos de los talleres:* en cada taller se realizaba una actividad práctica que daba como resultado un producto físico, como, por ejemplo: el árbol familiar, los autorretratos, el escudo de cada uno, corazones de autoestima, cuestionario de características personales, entre otros.

Se realizó la transcripción de los videos, se organizó la información de los formatos de evaluación de los talleres y de los trabajos de los estudiantes. Todos los datos obtenidos de este proceso se compilaron en una matriz que estaba estructurada en cada una de las categorías de análisis con el fin de proceder a su análisis.

## **Resultados de la sistematización. Saberes construidos en el desarrollo del proyecto**

“Gracias por enseñarme a quererme  
y valorarme, a que yo puedo alcanzar mis metas”  
(Sierra, Y. Tarjeta personal estudiante, 20 noviembre de 2018)

Durante el proceso de sistematización se logró evidenciar el fortalecimiento de los estudiantes en las categorías de identidad y alteridad, que se pueden constatar en los aportes expresados por los estudiantes en cada uno de los talleres vivenciales que se desarrollaron en el proyecto.

Con relación a la identidad, manifestaron sus aprendizajes en el reconocimiento de sus características físicas, personales, sus orígenes, raíces familiares, étnicas y culturales. En la categoría de alteridad, el mayor aprendizaje hacer referencia al reconocimiento que todos son diferentes y únicos, razón por la cual deben respetarse unos a otros; aportando de este modo a mejorar la convivencia en la institución.

Partiendo de lo mencionado, los saberes de los estudiantes durante el proceso de sistematización giraron en torno a los ejes temáticos planteados a continuación:

### **El reconocimiento de las características físicas y personales construye quien soy y aportan al fortalecimiento de la autoestima**

Para trabajar la identidad en los estudiantes, se realizaron talleres relacionados con el reconocimiento de las características físicas y persona-

les; en uno de ellos, cuyo título era: *me quiero como soy y acepto a los demás como son*, los estudiantes manifestaron que lograron comprender que cada uno es diferente, es valioso y hermoso como es; señalaron con la ayuda de los docentes, que no hay que cumplir un estereotipo de belleza socialmente aceptado y que cada uno es magnífico tal y como es; expresaron la importancia del autocuidado y de aceptarse como son en sus características físicas; que aspectos como el color de piel, los ojos, la forma de la cara, etc., los hacen especiales frente a otros: también, como sus compañeros son únicos por sus rasgos físicos no con el fin de estigmatizar o señalar al otro, sino como aceptación y valoración el otro. Asimismo, expresaron que aprendieron a quererse a sí mismos, confiar en sus capacidades, respetar y apreciar a los otros, especialmente cuando alguno de sus compañeros presenta alguna situación de discapacidad.

El reconocimiento de las características personales se realizó por medio de una guía-cuestionario con imágenes, el cual permitió que los estudiantes lograran identificar sus potencialidades, debilidades y reacciones frente a diferentes situaciones, aspectos que los alegran, entristecen, molestan, angustian. Lograron señalar sus cualidades como su inteligencia, solidaridad, amabilidad, fortaleza, alegría, entre otras; aunque en un principio les costó reconocerlas. Aprendieron a valorar las fortalezas y potencialidades de sus compañeros. Además, expresaron que consiguieron comprender que todas las personas no reaccionan de la misma manera y eso también los hace diferentes y les permite entender mejor al otro.

Los docentes manifestaron que se logró generar en los y las estudiantes la inquietud hacia el conocimiento de su identidad y el descubrimiento de esos aspectos, características, valores, cualidades, habilidades, talentos, y gustos que los hacían únicos, que los definían y los diferenciaban de los otros, como la huella digital. Consiguieron cuestionarse sobre la pregunta de *¿quién soy?*, elaborando escudos en los que simbolizaban todas esas características que los hacían únicos e irrepetibles, aunque al principio se les dificultó ir encontrando todo aquello que los hacía diferentes, sin embargo, poco a poco fueron descubriendo todos esos aspectos y los plasmaron por medio de dibujos y símbolos.

## **Importancia de rescatar las raíces familiares como una oportunidad de resignificar y optar por la construcción de otras realidades**

Este proceso de rescatar las raíces familiares se desarrolló por medio de



la construcción del árbol familiar y la investigación sobre el origen del nombre. Estas actividades animaron mucho a los estudiantes; quienes expresaron que dichos talleres fueron de los que más les llamaron la atención y les gustaron, porque descubrieron aspectos culturales e históricos de su familia que desconocían; los padres, les colaboraron en la elaboración del árbol y en la reconstrucción histórica de la familia.

Los estudiantes descubrieron que sus familias provenían de otros lugares de Colombia y que habían llegado a Bogotá por diferentes circunstancias; aprendieron sobre el nombre de sus abuelos y las ciudades de origen que muchos desconocían. Además, dialogaron sobre aspectos de su familia e historias de cómo se conocieron los padres y algunas situaciones difíciles que vivieron miembros de su familia relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas, embarazos a temprana edad, la cárcel, entre otros aspectos que a los estudiantes, en especial del grado 3° y 4°, les motivó a ver su realidad de manera más crítica y les ayudó a comprender que pueden hacer la diferencia, para cambiar, resignificar y reflexionar sobre alternativas para no repetir estas situaciones conflictivas y construir otras realidades.

Durante el desarrollo de los talleres sobre el nombre y el árbol familiar, los estudiantes compartieron con sus compañeros diversas historias de su familia y esto posibilitó en los estudiantes el conocer y acercarse a la vida y realidad de los otros, comprendiendo con ello, muchas de las reacciones y formas de ser de cada uno de ellos. Contribuyendo a generar empatía y alteridad entre los estudiantes, porque les permitió ponerse en el lugar del otro por un momento; visualizando otras realidades y saliendo de la propia; para de esta manera, ser más cuidadosos y empáticos en el trato con los demás.

Los docentes lograron conocer más la vida familiar de los estudiantes, sus ciudades de origen y el contexto en el que se desenvuelven; en este aspecto manifestaron que varios niños y niñas tienen contextos familiares conflictivos que los afectan e inciden en su comportamiento y desempeño académico.

## **El conocimiento de las raíces étnicas y culturales aporta al reconocimiento de la diversidad**

Muchos de los estudiantes que se encuentran en la institución y sus padres

proviene de otras ciudades del país diferentes a Bogotá; varios, aunque viven en la ciudad, poseen las costumbres y cultura de su territorio de origen muy arraigadas; por esta razón, en los salones es usual observar diferentes expresiones y costumbres culturales de las distintas regiones del país de las que provienen los estudiantes. En este sentido, desde el proyecto se buscó rescatar las raíces sociales y culturales que hacen parte de la identidad, por medio de los talleres en donde se recuperaban las características del territorio de origen, la comida típica, expresiones, estilo de vida y prácticas culturales.

En relación con el eje de la identidad, los estudiantes expresaron que ellos aprendieron a reconocer que existen una diversidad de características culturales del país que desconocían y, que cada uno de sus compañeros además de los rasgos físicos y personales que los diferencian, también tienen unas particularidades culturales y de costumbres que los hacen diferentes y que forman parte de lo que cada uno es.

La posibilidad de compartir estas costumbres y rescatar la riqueza cultural de cada uno de sus compañeros, del porqué de sus peculiaridades al hablar, las expresiones que usan, la comida, los gustos, entre otras, contribuyó a que comprendieran que son diversos y que esto se convierte en una posibilidad para enriquecerse y conocer otros aspectos culturales que pasaban por alto. Los estudiantes dialogaron con sus compañeros sobre la descripción del lugar de donde venían o al que visitaban con sus padres en vacaciones cuando iban a ver a la familia; narraron aspectos como el clima, costumbres de la gente, comida y lo que les gustaba de allí. Aportando con ello a que comprendieran la riqueza de otras culturas y vislumbraran al otro de una manera más amplia, en sus comportamientos, tradiciones y reacciones frente a la realidad. Manifestaron agrado al descubrir todos esos aportes de sus compañeros y que el mundo que los rodea es más amplio de lo piensan y algunos opinaron el deseo de conocer los lugares que describieron sus compañeros.

Los estudiantes expresaron la posibilidad del descubrimiento, al abrir su perspectiva a formas de cultura y costumbres distintas, asimismo, ampliar el panorama de su entorno inmediato al reconocer otros lugares a través de las descripciones y dibujos de sus compañeros. Fortalecieron su pensamiento crítico al expandir su perspectiva del mundo.

## **Descubrimiento de la diferencia como la oportunidad de ser únicos e irrepetibles y ampliar la mirada sobre el otro desde la alteridad**

El saber más reiterativo que comunicaron los estudiantes a lo largo del desarrollo del proyecto fue el comprender que ser diferentes es un aspecto valioso y no algo para estigmatizar al otro, lograron entender que todos son diferentes por sus rasgos físicos, características personales, su historia familiar, lugar de origen, cultura, entorno, y que esto es un componente favorecedor, porque es el descubrimiento que cada uno es único, irrepetible, diferente e importante. Estos saberes los llevaron a utilizar expresiones como: “todos somos diferentes por eso reaccionamos de diferentes formas”, “él y yo somos valiosos porque somos únicos”, “comprendo que todos somos diferentes y que por lo mismo todos son guapos y hermosos como son”.

Esta comprensión de la diferencia permitió llegar a la alteridad, porque consiguieron ponerse por un momento en el lugar del otro y ver la realidad desde otro punto, permitiendo con ello sobrepasar la indiferencia tan fortalecida en el entorno social. Los saberes adquiridos estuvieron direccionados hacia el respeto a los compañeros y la diferencia como un factor fortalecedor y positivo, resignificando los imaginarios de lo diferente como algo negativo que conlleva al señalamiento, rechazo o exclusión.

La alteridad como posibilidad de pensar en el otro, se ve reflejada en los saberes de los estudiantes que plantean la no agresión o acoso escolar, el valorar a las personas como son, emplear el diálogo, no tratar mal a sus compañeros o burlarse de ellos, ser más empáticos en lo que sucede a los demás y ayudar a los estudiantes en situación de discapacidad.

En los aprendizajes expresaron reiterativamente la palabra reconocimiento, direccionada hacia la visibilización de que existe otro, no son seres individuales, otro más allá de sí mismos y que tiene un mundo de experiencias y características diferentes. Expusieron que es necesario e importante valorarse y respetarse, aunque se piense diferente. Comprendieron que implicarse con el otro no es solo tolerar sino darse la posibilidad de acercarse a la realidad de sus compañeros y ver desde otras perspectivas diferentes a la propia.

Los docentes consideran que los estudiantes construyeron aprendizajes

en relación con la valoración y reconocimiento de las diferencias; sin embargo, expresan que este es un trabajo que debe ser constante y reiterativo, porque lo usual en el contexto social donde se desenvuelven los estudiantes es señalar, estigmatizar y burlarse del denominado diferente, además, de pensar siempre únicamente en sí mismos, sin importar si se pasa por encima de los demás. Por tanto, es una tarea que debe ser cotidiana y en la que es necesario recordar constantemente los aprendizajes de los talleres para lograr hacer la diferencia.

### **Fortalecimiento de la identidad como un factor que contribuye a resignificar realidades e incentivar el pensamiento crítico**

Los estudiantes manifestaron que talleres como la reconstrucción de la historia familiar y el reconocimiento del entorno, les hizo reflexionar y ayudó a comprender que, al conocer más acerca su historia familiar, su entorno y contexto, tienen la posibilidad de generar un cambio, que algunos apartados negativos no tienen por qué repetirse, ellos pueden hacer la diferencia y al reconocer estas situaciones tomar otras decisiones, encontrar diferentes posibilidades y reconocer que pueden acceder a otras opciones y construir nuevas realidades.

El reconocimiento del entorno y contexto como un factor que incide en la construcción de identidad les permitió fortalecer el pensamiento crítico en la medida que se dieron a la tarea de observar su contexto de otra forma y pensar en otras posibilidades de resignificar su realidad, su proyecto de vida y aportar como miembros de la comunidad. Para lograr una mayor comprensión de la dimensión de estos aprendizajes es pertinente aclarar que el sector donde habitan la mayoría de los estudiantes corresponde a los barrios las Brisas, Cruces y lugares aledaños; estos sectores son conocidos por sus problemáticas de consumo y tráfico de drogas, robo, pandillas, asesinatos, delincuencia, etc.; estas situaciones del contexto marcan la vida de los estudiantes, quienes en el cotidiano relatan estas problemáticas cerca de sus casas o en su propia familia.

Sin embargo, a pesar del contexto difícil varios de los estudiantes lograron identificar otros horizontes y tomar otras propuestas de vida diferentes a las que el entorno ofrece, porque ahora las perciben de otra forma y al fortalecer su identidad se empoderan no solo de lo que son,

sino de lo que pueden ser a futuro, siendo más asertivos en la toma de decisiones. Este empoderamiento también se ve reflejado en las manifestaciones de los estudiantes por aportar al cambio en los lugares donde viven, en acciones pequeñas como no botar basura al piso, cuidar el medio ambiente, seleccionar mejor las amistades y definir metas para su proyecto de vida.

Además, el reconocimiento de sí mismo, de quién soy, de los aspectos que los hacen únicos e irrepetibles, se convierten en factores protectores que fortalecen a los estudiantes en la toma de decisiones, la autonomía, la autoestima, autocuidado y en la construcción de su proyecto de vida; aspectos que, por los demás, los harán menos vulnerables a problemáticas psicosociales del contexto.

## **Mejoramiento de la convivencia desde el respeto a las diferencias y prácticas de alteridad**

La exploración sobre las emociones y el manejo que se hacemos de ellas hacen parte de las características personales que conforman la identidad. Esto se abordó en algunos de los talleres realizados con los estudiantes y los saberes construidos al respecto, hacen alusión al reconocimiento de que todas las personas no reaccionan de la misma manera frente a las diferentes situaciones que se les presentan, cada uno de acuerdo con su identidad e historia de vida, toma determinadas decisiones y actúa en consecuencia. Esto los llevó a los estudiantes a entender que es importante y necesario aprender a resolver conflictos en esas diferencias y buscar la conciliación. Expusieron que, aunque les es difícil y actúan en muchas ocasiones mediados por la ira, poco a poco han aprendido a darse un tiempo para pensar, calmarse y reaccionar de una manera más asertiva. Avances que se ven evidenciados cuando algunos estudiantes ven a otros discutiendo y les dicen que se calmen, que respiren y dialoguen.

Se enseñó a los estudiantes algunas técnicas, como el “semáforo” o “la tortuga” para aprender a manejar las emociones, especialmente la de ira. Al respecto, expresaron que esto les ayudo a manejar mejor las situaciones de conflicto con sus compañeros, algunas de ellas ocasionadas por la falta de tolerancia frente a las diferencias del otro. Esta es una tarea difícil, pero han entendido que hay otras formas de solución ante los conflictos, diferentes a la agresión verbal o física.

El reconocimiento de las diferencias desde una mirada de riqueza y no desde el señalamiento o exclusión contribuyó a que los estudiantes poco a poco fortalecieran la empatía y ampliaran la perspectiva frente a los otros, saliéndose de sí mismos y tratando de comprender el mundo de los demás, desde el conocimiento de la categoría de diferencia presente en todos no es ciertas particularidades de los compañeros, incidiendo en el respeto y en una mejor convivencia en la institución.

La estrategia desarrollada en los talleres consistió en trabajar en un primer momento en el reconocimiento de cada uno de los elementos de la identidad a nivel individual y luego se pasó a un momento de reconocimiento de la identidad de los demás, de compartir lo que cada uno es con sus compañeros. Esto contribuyó a que los estudiantes conocieran más a sus pares, su vida, familia y cultura. Ayudando a que no solo se aportara a la valoración de lo que cada uno es, sino a la apreciación del otro tal y como es. Esto es un gran avance que contribuyó a mejorar la convivencia en la institución.

## **Retos y aspectos que mejorar**

De acuerdo con las reflexiones de los docentes sobre el proyecto, estos expresan que poco a poco se fueron involucrando en las temáticas, comprendiendo la importancia de trabajar temas como la identidad y la diferencia, y que, aunque es un trabajo difícil por las características del contexto de los estudiantes, observaron avances en el mejoramiento de la convivencia y empatía.

A pesar de las dificultades del contexto y de la resistencia presente en la sociedad por visibilizar las diferencias como una oportunidad de enriquecimiento para salir del yo, es necesario continuar trabajando en resignificar estas visiones estigmatizantes y seguir insistiendo en el respeto y negociación entre las diferencias, así como persistir en la motivación a los docentes por incluir en el discurso que todos somos únicos, irrepetibles y valiosos, somos importantes porque no hay otro igual a mí.

Los talleres que se desarrollaron en el proyecto se diseñaron y construyeron de tal forma que pudieran ser replicados en otras instituciones y de esta manera logran aportar a otras poblaciones en el fortalecimiento de la identidad y el respeto a las diferencias. Al respecto se pretende construir una cartilla compilando todos los talleres para que sirvan de

apoyo a los docentes de otras instituciones. Estos son los retos que se plantea el proyecto a futuro.

## **Conclusiones**

Durante el desarrollo del proyecto, el aprendizaje reiterativo hace referencia al reconocimiento de las propias diferencias y las de los demás, desde aspectos como: las características físicas, personales, la historia de vida, las raíces étnicas, sociales, culturales y el contexto. En esta medida, se logró entender que la diferencia no está relacionada con el niño o niña afrodescendiente, indígena o con ciertas características físicas o personales; diferentes somos todos y por lo mismo todos merecemos igualdad y el respeto de nuestros derechos.

Otro de los aprendizajes como consecuencia de lo anterior hace alusión a reconocer y valorar la diferencia de las personas, permitiendo con ello asombrarse de la existencia del otro diferente y que por su unicidad aporta desde su riqueza personal y sociocultural, al grupo, posibilitando una mayor proximidad y convivencia desde el respeto.

Todos estos aspectos que hacen diferentes y únicas a las personas, son elementos de la identidad que hicieron parte de cada uno de los talleres del proyecto, contribuyendo con ello a la aceptación de las características individuales, fortalecimiento de la autoimagen y autoestima; importantes en la construcción de la dimensión personal y social de los estudiantes, aspectos que a su vez se convierten en factores protectores frente a futuras problemáticas sociales.

El reconocimiento y valor de la cultura de los estudiantes de comunidades indígenas que se realizó al inicio del proyecto contribuyó a que su autoestima mejorara, su proceso de socialización con el grupo cambiara, al igual que el proceso de lectura, escritura y comunicación, que progresó considerablemente. Avances que también se observaron en los niños y niñas afrodescendientes quienes fortalecieron su identidad étnica-cultural y su autoestima. Asimismo, el descubrimiento de las características sociales y culturales de todos permitió que los estudiantes conociesen la diversidad y riqueza que tienen nuestro país, abriendo la perspectiva frente a las costumbres de sus compañeros.

El recorrido por las identidades individuales y colectivas se convirtió en el inicio de un viaje que debe continuar, en el ejercicio de la construcción de lo que somos, de la importancia de la práctica de la alteridad, en el reconocimiento de la otredad. Recorrido que aporta a una construcción de ciudadanía y una adecuada convivencia.

El ejercicio de percatarse de las características del contexto y de la historia familiar que inciden en la construcción de la identidad, ayudó a que los estudiantes pensarán y reflexionaran de manera más crítica frente a su realidad, trazando caminos para resignificar su mundo y el de sus familias; buscando con ello, cambiar las historias familiares que ya habían hecho conscientes y que no les ayudaban para su futuro, ampliaron su mirada y las posibilidades de acción para optar por un futuro diferente al de algunos miembros de su familia o el que les brindaba el contexto en el que viven.

La construcción de la identidad en los estudiantes está influenciada y bombardeada por la información que brindan los medios de comunicación, la globalización y la sociedad de consumo, las familias dedican poco tiempo a rescatar las raíces étnicas, sociales, culturales y aportar proactivamente a la identidad que están construyendo sus hijos. Por esto, el contribuir a que los estudiantes fortalezcan y construyan su identidad desde el reconocimiento de lo que son teniendo en cuenta sus características personales, físicas, familiares, sociales y culturales, así como la importancia de valorarse tal y como son en todos estos aspectos, los hace más fuertes y autónomos frente a lo que vende la sociedad de consumo, su contexto y las afectaciones que ello puede causar en su autoestima y en las decisiones que tomen para su vida.

## Referencias

- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. En Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Jiménez, C., y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad*. La cueva del Oso.
- Goffman, E. (1963). *El estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrotu Editores.



- González, S. (2009). Alteridad en estudiantes, entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 889-910.
- Lara, F. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J., y Skliar, C. (eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Colombia.
- Mockus, A. (2004) “¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?” En Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Al Tablero*. Bogotá: Ministerio de Educación Colombia. Competencias Ciudadanas.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Valera, G. (2001) Escuela, alteridad y experiencia de mí la producción pedagógica del sujeto. Venezuela. *Educere*. 5. (13). 25-29 Universidad de los Andes Mérida.
- Vega, A. (2001). “Incluir para excluir”, en: Larrosa, J., y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Secretaría de Educación de Bogotá. [Dooiin Tv]. (21 de octubre de 2014). *Interculturalidad*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://jugandoconlastic.wixsite.com/jugandoconmagia>

# **Aprendizaje basado en proyectos dentro de la transformación curricular del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos del Colegio Leonardo Posada Pedraza IED**

Jorge Leonardo Gómez Hernández<sup>1</sup>

## **Resumen**

Este documento describe el proceso realizado en la sistematización de la experiencia del proyecto “Énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos” en el cual los estudiantes del ciclo de educación media en el Colegio Leonardo Posada Pedraza IED realizan una profundización en áreas a fines con las ingenierías a través de la metodología de aprendizaje basado en proyectos; además de evidenciar cómo esta metodología ha transformado el currículo del colegio entre los años 2007 al 2019. Para alcanzar este objetivo se tuvieron en cuenta cuatro momentos: en el primero de ellos, se permite al lector reconocer la experiencia y su devenir histórico; en el segundo momento, se procedió a realizar el despliegue de la sistematización, el cual da cuenta del proceso metodológico, las categorías postuladas y los instrumentos utilizados; en el tercer momento, denominado: punto de llegada, se analiza la información recolectada y las reflexiones desde una perspectiva crítica; finalmente, y como cuarto momento, se presentan las conclusiones que permitirán definir nuevas líneas de acción.

## **Historia de la experiencia**

Llegar a reconocer las transformaciones en la escuela exige un proceso largo. Es un sendero intrincado, lleno de bifurcaciones y por momentos

1 Docente STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), Ingeniero Industrial, Magister en Educación, Énfasis en Gestión y Evaluación. Docente del Leonardo Posada Pedraza IED.

contradictorio, que sienta sus cimientos en la condición intersubjetiva de las acciones humanas. Esta condición permitió que la lógica que estaba oculta y había determinado la experiencia de transformación curricular en el Colegio Leonardo Posada Pedraza IED desde su creación, pudiera emerger en los matices y detalles del relato: de la narración de su historia. Pero este ejercicio de reconstrucción, se particularizó desde la sistematización educativa, en la medida que exigió un proceso dialógico y reflexivo constante; lo que posibilitó hilar las distintas voces, memorias y reflexiones de quienes han transitado el camino en la institución, para poder de esta forma, establecer el sentido complejo de la experiencia misma. A continuación, se invita a los lectores a recorrer esta historia con la finalidad de involucrarlos en este proceso continuo de reflexión, transformación y consolidación del currículo de aprendizaje basado en proyectos.

El Colegio Leonardo Posada Pedraza IED nace de la necesidad de garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes de la localidad séptima (Bosa), que presentaba un crecimiento poblacional acelerado, debido a la realización del proyecto habitacional de Metrovivienda de la Alcaldía Mayor de Bogotá; esto hizo prioritaria la creación de instituciones educativas para atender la creciente demanda. En 2004 se ubican aulas prefabricadas en el lote destinado a la construcción del colegio, donde se da inicio a la educación básica secundaria y a la vez a la construcción de la planta física actual. En agosto de 2005 el alcalde mayor de Bogotá, Luis Eduardo Garzón, le da vida oficial a nuestra institución, el primer megacolegio construido y bautizado con el nombre de Leonardo Posada Pedraza IED.

En Colombia la educación media académica se define en la Ley General de Educación como aquella que permite al estudiante según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder así a la educación superior (Ley 115. Art. 30); de modo que, en concordancia con los propósitos de la educación media, el colegio Leonardo Posada Pedraza IED establece el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con énfasis en el Diseño y Construcción de Prototipos Tecnológicos, que tuvo como objetivo general, desarrollar competencias tecnológicas en los estudiantes que les permitieran desenvolverse en el ámbito académico y profesional, para lo cual el colegio incluyó en su planeación curricular una intensidad horaria de 6 horas semanales para cada grado del ciclo de educación media (10° y 11°), para dicha profundización en áreas como el diseño, la programación y la electrónica; además de lo anterior, el estudiante

realizaría una práctica evaluable como actividad complementaria, en la jornada contraria.

Basándose en lo anterior, para la práctica se tenía con un criterio de orden pedagógico, el cual establece para el énfasis, ubicar instituciones u organizaciones donde el estudiante pueda practicar en: mecatrónica, electricidad, electrónica, redes y automatismos, programación, mantenimiento y ensamble de computadores; acreditar cursos, diplomados u otros programas de formación en la misma línea del énfasis, demostrar procesos de investigación y profundización en los temas trabajados en el énfasis previa programación del docente encargado.

Para el 2013 en el marco de la política pública, educación media fortalecida (EMF), se inició el proceso de articulación del ciclo de educación media, desde ese momento el colegio se articuló con la Institución de Educación Superior (IES), y la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC). Para lo cual se adelantó una transformación curricular, que incluiría: 1. Transformación del PEI. 2. Adecuación del plan de estudios. 3. Transformación del Sistema Institucional de Evaluación (SIE). 4. Adecuación del manual de convivencia. 5. Semestralización y 6. Un cambio administrativo. El colegio entra así, en un proceso de transformación curricular, el cual se consolida mediante planes de área establecidos en su PEI, impactando diferentes áreas académicas para este fin: Tecnología e Informática, Matemáticas y Humanidades; y la realización de prácticas en talleres de la IES articulada, que mejoraría el devenir teórico-práctico en la búsqueda del fortalecimiento de las asignaturas del núcleo de profundización.

En 2016 las apuestas de educación media que se denominan expresamente como “Desarrollo Integral de la Educación Media” buscarán la ampliación de los espacios de exploración y diversificación de la oferta con un enfoque por áreas de intereses. Lo anterior conlleva nuevamente a realizar transformaciones del PEI, curriculares, de planes de estudio y del SIE; además, se retoman los proyectos finales de énfasis que se venían trabajando antes de 2013 como proyecto final, pero que a partir de 2016 empezarían a trabajarse desde la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); en este escenario los estudiantes de grado once explorarían y pondrían en práctica la investigación y el desarrollo de soluciones a problemas presentes en su contexto por medio de prototipos tecnológicos funcionales.

En esencia las lecciones aprendidas en este periodo de tiempo, de transformación curricular, se pueden analizar desde lo pedagógico; ya que ningún proyecto educativo es estático, y a toda acción y proyección educativa se debe acompañar de una reflexión y transformación curricular, reflejada en las practicas escolares, los planes de estudio, la reorganización escolar, las mallas curriculares, el diagnóstico y caracterización institucional, el diálogo entre pares académicos y la reorganización y flexibilización escolar que brindan herramientas pedagógicas que inciden en el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su devenir histórico y la dinámica del Proyecto Educativo Institucional, la documentación, análisis y reconstrucción constituye un proceso de vital importancia en la interpretación de escenarios educativos, para el proceso de transformación curricular en el énfasis de Diseño y Construcción de Prototipos Tecnológicos, que bajo la mirada pedagógica, mencionada, y la intervención de diferentes actores: constituye una experiencia educativa que resignifica el saber y lo potencia de manera que permite proyectarse en el tiempo y, de modo colectivo, encontrar horizontes futuros basados en los lineamientos del desarrollo de las políticas públicas de educación.

## **Justificación**

La intención de la educación en tecnología es la de ofrecer la posibilidad de acceder, desde los principios básicos hasta los conocimientos más avanzados en la ciencia y la tecnología con el fin de transformar las habilidades en capacidades, además de darle sentido y pertinencia al proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, atendiendo desde la ciencia y la tecnología el vertiginoso avance de los conocimientos, la movilidad de empleo y el manejo racional de la información. Siendo así la enseñanza en tecnología un reto y una exigencia social, en palabras de Schwab (2017), “Vivimos en la era del cambio permanente. La cuarta revolución industrial es una combinación de velocidad, alcance e impacto sistémico que evoluciona a un ritmo exponencial” (p. 17). Ahora bien, el reto que debe afrontar la escuela y dentro de ella el profesor de tecnología, adquiere una doble dirección: por un lado, posibilitar desde la educación básica, seres capaces de responder al reto del desarrollo tecnológico; y por otro, formar seres consientes de la necesidad de dar soluciones concretas a problemas reales.

El área de tecnología e informática del Colegio Leonardo Posada Pedraza

IED ha transformado su currículo, incluyendo en él, la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, en la cual, a través de una pregunta desafiante, se puede concretar el objetivo general de un proyecto, el tema principal en el que se basa, que es siempre un problema a resolver e investigar; en este espacio el alumno plantea un problema presente en su contexto, el cual soluciona por medio de la construcción de un prototipo tecnológico funcional.

El desarrollo de este documento se pregunta ¿Como la metodología de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) se ha integrado a la transformación del currículo del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos? Permitiendo reconocer los hitos o sucesos que han surgido en el tiempo, visibilizando la construcción de conocimiento que reposa en sus actores, reflexionando desde una perspectiva crítica y potenciando la metodología del ABP definiendo nuevas líneas de acción.

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Este apartado expone el proceso metodológico usado en la sistematización, las diferentes categorías objeto de esta investigación, los instrumentos utilizados y como se realizó el proceso de sistematización; para ello, inicialmente se define la categoría y se relaciona con las subcategorías y como los instrumentos que fueron diseñados y aplicados, permitiendo develar y recuperar la experiencia.

Basados en la pregunta de investigación expuesta en el apartado anterior, se definió como categoría principal la transformación curricular a la cual subyace la subcategoría del Aprendizaje Basado en Proyectos y su integración en el currículo del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos.

Para definir la transformación curricular será necesario definir el currículo desde su etimología; para Sacristán (1998): “Cuando definimos el currículo, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado...” (p. 16), este se complementa aquí describiendo el currículo como:

Un proyecto educativo que se planifica y desarrolla a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea

que participen las nuevas generaciones con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciudadanas solidarios, responsables y democráticos (Torres, 1996; p. 97).

Dentro de esta visión es importante acudir al concepto que presenta Stenhouse (2003) el cual afirma que: “Un currículo, es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 2).

Según la relación entre autores, el currículo es ese entretrejado de actividades concretas y coherentes entre sí, que se gestan para la escuela y dentro de ella, en la cual se reconoce la importancia de este dentro de la práctica y las dinámicas reales, estableciéndose como un proceso dinámico, reflexivo, interactivo y participativo para todos y cada uno de los actores del proceso educativo.

La presente sistematización relaciona cada una de las características del currículo y como se ha transformado en el devenir histórico de la experiencia; aquí la subcategoría de Aprendizaje Basado en Proyectos, cobra valor al integrarse dentro del plan de estudios como una metodología que permitirá al estudiante del Colegio Leonardo Posada Pedraza elaborar contenido, diseñar proyectos que den solución a problemas del contexto y colaborar entre sí. A través de esta metodología los alumnos no solo memorizan o recogen información, sino que aprenden haciendo.

Según lo anterior, se han diseñado tres instrumentos que fueron aplicados y a partir de los resultados se encontrarán las reflexiones configuradas como fuentes de conocimiento desde una perspectiva crítica; vale la pena resaltar que estos instrumentos fueron diseñados desde la caja de herramientas construida por el IDEP, los cuales se desligan de los instrumentos tradicionales expuestos por diferentes autores. El primero de ellos permitió develar históricamente los hitos de la experiencia a través de la línea del tiempo, que permitió escribir a modo de narración el segundo apartado de este documento denominado “Historia de la experiencia”. El segundo instrumento se denominó Menú, en su aplicación se escogió una muestra de seis equipos de los estudiantes que actualmente cursan grado once en la institución, los cuales hacen parte del énfasis y desarrollan prototipos tecnológicos bajo la metodología de ABP; el instrumento consta de relacionar cada fase del ABP con el menú de un restaurante, y los estudiantes definen lo que

han vivido en cada una de las fases de la metodología, sus aprendizajes, emociones, aciertos y desaciertos y, finalmente evalúan la metodología. El tercer instrumento definido como el método epistolar, que consta de la composición literaria en forma de carta, cuyo fin suele ser moralizar, instruir o satirizar que para el fin de esta sistematización, contactó egresados del colegio de los años 2016, 2017 y 2018, los cuales a través de sus relatos opinaron sobre tres temas:

- Experiencias significativas.
- Relación entre el plan de estudios del énfasis con el plan de estudios de la profesión que estudian actualmente.
- Influencia del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos en la decisión de la carrera profesional que estudian actualmente.

Este método permitió develar los saberes de los egresados del énfasis, del mismo modo que permitió hacer una correlación entre como los alumnos que aún están viviendo la experiencia y los egresados, reflexionan sobre las experiencias que emergen al estar en el énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos y desarrollar proyectos bajo la metodología del ABP.

## **Punto de llegada**

Este apartado da cuenta del proceso de análisis de la información recolectada a través de los instrumentos y propone las reflexiones configuradas como fuentes de conocimiento desde una perspectiva crítica a la experiencia del proyecto de educación media, consolidado mediante doce promociones, en las cuales a partir de 2016 se incluye la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, donde se cuestiona al estudiante sobre los problemas de su contexto y como por medio de la investigación y el desarrollo de prototipos tecnológicos se les puede dar solución. En la primera fase de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, los alumnos conforman equipos de trabajo y definen el problema a solucionar; en esta fase inicial hacer buenas preguntas de investigación implica cuestionar el mundo usando el conocimiento. Asimismo, implica desarrollar facultades de pensamiento crítico y autónomo (Rivas, 2019).

Para los estudiantes los temas involucrados en los problemas a solucionar guardan relación con los contenidos curriculares de las asignaturas de las cuales está conformado el énfasis (mecánica, diseño, electricidad,



electrónica, programación, taller de física y matemáticas), de igual manera consideran que conformar equipos de trabajo de manera autónoma promueve la responsabilidad por su propio aprendizaje y estimula el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de equipo para alcanzar una meta común. De otro lado los egresados del énfasis consideran una ventaja en la vida universitaria haber tenido las líneas de profundización en asignaturas que guardan relación con materias de las carreras de ingeniería que actualmente cursan.

El mapa de habilidades elaborado por el más reciente informe sobre el futuro del trabajo del Foro Económico Mundial (2018) muestra las diez principales habilidades para los trabajos del futuro, entre las cuales se destaca la innovación y el aprendizaje activo, el diseño de tecnología, la programación, el pensamiento crítico y análisis de problemas complejos, solución y liderazgo entre otras; si bien la metodología del ABP permite escenarios en el que los alumnos pueden desarrollar habilidades como las mencionadas, también las asignaturas orientadas en el énfasis apuntan a la transformación del currículo, en el cual se realiza una actualización constante, haciéndolo un currículo dinámico y reflexivo enfocando sus contenidos al momento histórico y social de los estudiantes.

La segunda fase del ABP, plantea la búsqueda y recopilación de la información que sustentará la solución al problema que se ha encontrado, el intercambio de ideas y la toma de decisiones; en esta fase los estudiantes concluyen que la investigación fue la fase más compleja del proyecto, ya que muchos no saben realizar búsquedas confiables de información; aquí el papel del docente toma importancia, y consideran importante la asesoría del maestro que está a cargo del proceso de enseñanza. Para Gisell Hernández, egresada de 2016, el énfasis le permitió realizar su primer acercamiento a la investigación, lo cual considera valioso, ya que actualmente es estudiante de ingeniería de sistemas en la Universidad Central y hace parte del semillero de investigación “Ciencias de la computación UC”.

Una de las características principales del ABP es la de ser un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento. Para los estudiantes el maestro, en ese momento, toma un papel o un rol de facilitador, tutor, guía, mentor o asesor permitiendo que los mismos trabajen en equipos para resolver problemas, adquiriendo y aplicando el conocimiento en una variedad de contextos. De igual manera, los alumnos localizan recursos y los profesores los guían en este proceso; en el que el aula de clase se convierte

en el escenario de enseñanza-aprendizaje de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas de manera integrada, ya que en cada espacio de asesoría están cinco maestros asesorando y creando alianzas entre estudiantes y maestros, que permiten que el conocimiento de diferentes disciplinas se integre para dar solución al problema sobre el cual se está trabajando; de tal modo que el aprendizaje no se da solo y en fracciones, sino de una manera integral y dinámica.

La tercera fase del ABP denominada taller de producción, es en la cual el alumno aplicará los nuevos conocimientos, pondrá en práctica las competencias básicas y desarrollará el prototipo tecnológico. En esta fase, los estudiantes encuentran dificultades debido a que los espacios del aula, presentan sobrecupo, y consideran que no es seguro transformar materiales cuando las condiciones de seguridad no están garantizadas, ya que el colegio actualmente no cuenta con aulas taller y estas son indispensables para transformar recursos al tratarse de construir prototipos tecnológicos; de igual manera, las herramientas existentes no son suficientes para la cantidad de estudiantes. Por otro lado, los egresados como Dilan García reconocen que el trabajo en equipo es uno de los factores más importantes del proyecto, pues en la vida siempre se estará sujetos a ello; en el proyecto aprendió a trabajar con un equipo en el que cada uno tenía diferentes habilidades y, por lo tanto, algunos se designaban a la construcción, otros al diseño y la programación, pero todos siempre tenían claro que existía una codependencia entre los integrantes de cada equipo.

Si bien dentro del modelo pedagógico del colegio denominado “enseñanza para la comprensión”, en el cual el estudiante realiza un proyecto de síntesis con la metodología empleada en el énfasis para el desarrollo de prototipos tecnológicos, en donde posteriormente construirá un prototipo tecnológico; estas dos etapas, una en el modelo pedagógico y la otra en la asignatura de proyecto del énfasis se aproximan en una integración donde se persigue un objetivo similar. Por otro lado, para el caso del ABP la capacidad instalada en el colegio resulta insuficiente para la población que actualmente atiende, que se manifiesta en los relatos de los estudiantes, siendo en la perspectiva de los mismos: una dificultad, la cual desde las características del ABP se convierte en una oportunidad, debido a que al estimular habilidades de estudio auto dirigido, los alumnos mejorarán su capacidad para estudiar e investigar sin ayuda de nadie, para afrontar cualquier obstáculo, tanto de orden teórico como práctico, a lo largo de su vida. Los estudiantes aprenden re-

solviendo o analizando problemas del mundo real y aprenden a aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida en problemas reales.

En la cuarta fase del ABP el estudiante prepara la presentación, y realiza una defensa pública que es revisada por expertos. Los estudiantes expresan que los proyectos deberían tener un reconocimiento para incentivar la calidad de los mismos; de igual manera, que puedan ser visibilizados por otras instituciones. El ABP ha permitido que el método estimule que los alumnos se involucren más en el aprendizaje debido a que sienten que tienen la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción.

En la última fase del ABP, denominada evaluación, los estudiantes manifiestan que el proceso de evaluación ha sido justo y que se han empleado diferentes métodos de evaluación; del mismo modo representan su conocimiento y crecimiento cognitivo a través de la creación de relaciones lógicas entre los conceptos y su representación en el prototipo que diseñan y construyen. Se le proporciona al estudiante una guía de categorías de evaluación, que ayuda al proceso de evaluación del compañero; este proceso también enfatiza el ambiente cooperativo del ABP, permitiendo al estudiante pensar cuidadosamente acerca de lo que sabe, de lo que no sabe y de lo que necesita saber para cumplir determinadas tareas. Lo anterior se ha integrado al SIE del colegio dando una escala valorativa de 1 a 10; sin embargo, en la mayoría de casos los estudiantes están más interesados por el proceso de aprendizaje que por la nota de cada ciclo académico.

Se han analizado cada una de las fases de la aplicación del ABP, dentro del currículo del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos, se han encontrado las relaciones existentes entre las características del currículo del colegio como lo son: el plan de estudios, el modelo pedagógico, el sistema institucional de evaluación y la práctica de clase en la que los estudiantes desarrollan prototipos tecnológicos que se ha consolidado a través del tiempo, permitiendo que los alumnos y egresados consoliden un proyecto de vida, cuestionándose sobre las problemáticas de su contexto.

Ahora bien, las dinámicas coexistidas por los actores durante los años 2016 a 2019, los introdujo en el uso de un currículo que permite develar que existe una diversidad de ritmos, de necesidades, gustos e intereses que median los aprendizajes de los estudiantes (Blanco, 2004). Por

tanto las posibilidades que tienen los estudiantes de lograr aprendizajes pertinentes, que les permitan a todos estar en igualdad de condiciones para desarrollar sus proyectos de vida, dependen de las características propias de un currículo flexible y no solo de la transformación curricular; en el que metodologías como el ABP, permitirán a los estudiantes identificar las prioridades de aprendizaje teniendo en cuenta que la tarea principal de cada problema, es lograr ciertos objetivos de aprendizaje y no sólo llegar al diagnóstico y a la solución del problema.

De igual manera la adopción de proyectos educativos permite el desarrollo de acciones que propician las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, promociona espacios y actividades que fortalecen las relaciones, y contribuye a la construcción de una identidad cultural basada en el aprendizaje de valores. Para Stenhouse (1984), el currículo es un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere. En efecto, las transformaciones curriculares contribuyen al fortalecimiento del pacto para la convivencia enmarcado en el manual de convivencia del colegio, basado en el reconocimiento y respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales e inalienables de la persona, en el ejercicio de la democracia de forma crítica, activa y participativa en busca de personas con capacidad crítica, creativa, autónoma y conscientes de su problemática social para contribuir a la transformación de su realidad.

## Conclusiones

- Existe una integración entre la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos y el currículo del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos del colegio Leonardo Posada IED evidenciada en los planes de estudio, el PEI, el SIE y la práctica pedagógica, la cual se evidencia en las fases del ABP.
- El Aprendizaje Basado en Proyectos incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, lo incorpora en el proceso de interacción para aprender, busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender, abordando aspectos de orden tecnológico; la estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

- La pluralidad de las políticas públicas en torno a la educación media, se ha dado desde la lógica de la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la certificación de competencias. A medida que nombran instituciones de educación superior a algunos colegios distritales, estas encauzan el objetivo de la educación media a la certificación y acreditación de niveles formativos alcanzados, manteniendo la idea de diversificar los currículos sin reconocer las necesidades de sus contextos.

## Referencias

- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En I. ONU. *“La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Conferencia llevada a cabo en la cuadragésima reunión. Ginebra, Suiza.
- World Economic Forum. (2018). *“The Future of Jobs Report”*. Centre for the New Economy and Society. Coligny, Geneva, Switzerland.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Plan de Desarrollo Distrital Bogotá Humana. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaHumana>
- Rivas, A. (2019). *“¿Qué hay que aprender hoy?”* España: Fundación Santillana.
- Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Nueva York, Crown Publishing Group, Penguin Random House LLC.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, A. (1996). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. Bogotá: Unisur.

## Dialogando construimos la paz

Domingo Corzo Hernández<sup>1</sup>  
Melquicedet Ruiz Téllez<sup>2</sup>

### Resumen

Este documento inicia contando la experiencia que nace con la expectativa de enseñar a los estudiantes a resolver pacíficamente sus conflictos con el diálogo y la conciliación. Luego, explica los pasos de la conciliación para que los jóvenes tramiten apropiadamente sus diferencias y construyan acuerdos. Después, da cuenta de los resultados mediante la estrategia del picnic y la cartografía humana, en los cuales se evidencia la falta de habilidades comunicativas en los cursos 10-03 y 10-05, antes de la intervención; y la adquisición de habilidades sociales en estos cursos después de la misma; mostrando con ello, las bondades de la propuesta pedagógica.

### Historia del proyecto: “Dialogando Ando”

Este escrito tiene como fin dar a conocer el origen y desarrollo de nuestro proyecto: “Dialogando Ando”, que a través de su historia ha atravesado por muchas situaciones significativas, que podemos sintetizar en cinco grandes momentos. El primer momento refiere a la socialización de la génesis de la propuesta. Nuestro proyecto nace en 2008, cuando la Cámara de Comercio de Bogotá, con su programa de gestión del conflicto escolar Hermes, visitó nuestro colegio Rufino José Cuervo IED, para recordarnos a los docentes y directivos docentes que

- 
- 1 Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Educación de la Universidad Libre y Magister en Educación de la Universidad Libre. Docente del Colegio Rufino José Cuervo IED.
  - 2 Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás y Especialista en Educación Religiosa Escolar de la Universidad San Buenaventura. Docente del Colegio Rufino José Cuervo IED.

la violencia de nuestra sociedad se ve reflejada en el ámbito escolar, y por eso era fundamental crear estrategias que ayuden a la resolución pacífica de conflictos de los jóvenes Rufinistas. Asimismo, nos invitó a participar voluntariamente en la capacitación de la solución pacífica de conflictos.

Con mucho los nueve docentes aceptamos la invitación y recibimos la capacitación sobre el conflicto y los métodos alternativos de solución de conflictos. Además, desarrollamos capacidades cognitivas y axiológicas para comprender mejor el conflicto y construir acuerdos justos. Como producto de esa capacitación, los tutores construimos un módulo, para dar soporte al proyecto y tener material para capacitar a futuros estudiantes conciliadores, que aborda tres temas: el crecimiento personal, los valores y las habilidades sociales. La intención de este módulo era dar soporte al proyecto y tener material para capacitar a futuros estudiantes conciliadores.

En ese mismo año, la Cámara de Comercio capacitó a los estudiantes del curso 904 como conciliadores para que tramitaran los conflictos entre sus pares y contribuyeran a la buena convivencia.

El segundo momento significativo ocurrió en 2009 con el fortalecimiento de los líderes de la propuesta. Debido a la dificultad que presentaban los estudiantes conciliadores al no recibir la capacitación en resolución pacífica de conflictos, porque a algunos docentes no les daban permiso para ausentarse de sus clases; y pretendiendo solucionar el inconveniente, los líderes del proyecto sugerimos que el equipo de trabajo se conformara por un integrante de cada área y estamento de la jornada tarde, de la sede A, que tenía la función de defender la importancia del proyecto en el área o estamento que representaba. Este cambio permitió no solo que se diera mayor colaboración por parte de los docentes, sino que el proyecto se enriqueciera con el aporte de la comunidad educativa y se fortaleciera como proyecto transversal.

El tercer momento importante de la propuesta ocurrió cuando el proyecto asumió algunas funciones de la coordinación de convivencia. En 2015, 2016 y 2017 debido a la ausencia de coordinador de convivencia en nuestro colegio, los líderes del proyecto junto con la coordinadora académica, asumimos algunas de las acciones de la coordinación de convivencia, pues servimos de conciliadores en la tramitación de conflictos entre los

estudiantes. Lo anterior trajo resultados muy positivos para la convivencia del colegio, pero no fue posible capacitar estudiantes conciliadores.

El cuarto momento significativo de la experiencia se dio en 2016, cuando el profesor Domingo Corzo Hernández adelantó la tesis de maestría titulada Propuesta didáctica para la solución pacífica de conflictos como aporte para la formación integral de estudiantes articulados con la Universidad Minuto de Dios del Colegio Rufino José Cuervo. Esta investigación no pretendía solo prevenir el conflicto entre estudiantes, sino brindar estrategias para ayudar a los jóvenes a darle un buen manejo al problema para restaurar las relaciones interpersonales y fortalecer el tejido social. Para este propósito trabajó con doscientos diez estudiantes temas como: la importancia de tener un proyecto serio de vida, los conflictos como elemento esencial para generar relaciones interpersonales y la condición para el crecimiento personal y social.

El quinto momento importante de nuestro proyecto ocurre en 2016. En esta etapa el equipo integrado por siete docentes de distintas áreas y estamentos (Catalina Torres, Ginna Ávila, Leonilde Otavo, Cristián Rincón, Melquicedet Ruiz, Gregorio Cock y Domingo Corzo), replantea los objetivos de la propuesta pedagógica y resuelve como objetivo general: “mejorar el clima escolar a través de la construcción de herramientas para la tramitación pacífica del conflicto, la prevención de la agresión y la formación para la ciudadanía y la convivencia”. Para conseguir el objetivo realizamos actividades lúdicas de descargue emocional para evitar la agresión. También llevamos a cabo conciliaciones lideradas por estudiantes cuando los actores del conflicto eran dos o tres; o liderada por el grupo interdisciplinario cuando los actores de conflicto son uno o varios cursos. Para realizar la conciliación el grupo diseñó una ruta de atención que inicia cuando se identifica por la comunidad educativa una situación tipo 1, que genera conflictos; situaciones como: chismes, celos, apodos, malas miradas, agresiones verbales entre otras.

Los integrantes del proyecto revisamos si hay potestad para la intervención; seguida de la invitación a los actores del conflicto para conciliar, utilizando las condiciones ideales de habla de Habermas (1985) y de resolución pacífica de conflictos de Enrique Chauv (2012). Para afrontar efectivamente la conciliación se consideran los siguientes pasos: primero, los actores del conflicto y los conciliadores se reúnen. Posteriormente, se exponen de forma sencilla las reglas dialógicas. Luego, cada actor del altercado expresa respetuosamente su interpretación del



dilema mientras los demás atentamente escuchan, pero no para señalar culpables sino para que cada actor del conflicto trate de entender su contribución negativa al conflicto y piense en una posible solución. Después, los actores del inconveniente sugieren alternativas de posible solución, ayudados por los conciliadores, pero sin que los actores del conflicto pierdan protagonismo. Luego, los actores del conflicto, ayudados por los conciliadores y usando como principal herramienta el diálogo, revisan racionalmente las ideas para solucionar pacíficamente los conflictos. Los actores del conflicto aprueban la idea más idónea para que todos los implicados en el problema ganen. También firman el acta de llegarse a un acuerdo como resultado de la conciliación; que se verifica entre los treinta y cuarenta y cinco días siguientes. Es pertinente aclarar que, si en algún momento del proceso de conciliación no se obtienen los resultados esperados, se pasa reporte a la instancia idónea para que siga el conducto regular. La fundamentación teórica de nuestro proyecto también se retroalimenta de las experiencias de intervención realizadas en nuestro colegio, así como de las propuestas que desarrollan diversos autores sobre el conflicto y su solución en el ámbito escolar.

La didáctica de nuestro proyecto se desarrolla a través de actividades lúdicas, sobre el proyecto de vida, comunicación empática y asertiva, equidad, responsabilidad, perdón, reconciliación, entre otras. En la construcción y ejecución de estas actividades puede participar toda la comunidad educativa.

## **Justificación**

Los maestros y maestras, hacemos un sin número de actividades en el aula de clase, en procura de la formación integral de los estudiantes; pensamos en proyectos que den respuesta a necesidades particulares de la institución y los ponemos en marcha; pero pocas veces nos damos a la tarea de recoger, de poner en orden, de reflexionar y sistematizar nuestro trabajo pedagógico.

Pensamos en la sistematización de nuestra experiencia “Dialogando Ando”, porque nos da la posibilidad de reflexionar críticamente nuestro quehacer pedagógico en busca de propiciar espacios para la sana convivencia. También este ejercicio es una oportunidad para la construcción de nuevos conocimientos, dar cuenta de unos procesos

y re-direccionar lo que se ha venido trabajando. Y, es un espacio de socialización de saberes, en busca de cambiar realidades en el aula mediante aportes significativos, que enriquecen a la comunidad educativa en general.

Por otra parte, la sistematización de nuestra experiencia da respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo la estrategia de conciliación y resolución pacífica de conflictos ha posibilitado que los estudiantes de los ciclos cuatro y cinco, del Colegio Rufino José Cuervo, tramiten apropiadamente los conflictos?

## **Despliegue del proceso de sistematización**

Este trabajo es una investigación cualitativa de índole social que consiste en indagar por la forma como los estudiantes de los cursos 10-03 y 10-05 del Colegio Rufino José Cuervo IED tramitan el conflicto.

Como proceso metodológico se pueden nombrar los siguientes pasos: primero, el proyecto “Dialogando Ando” recibió y aceptó la invitación para intervenir a los cursos 10-03 y 10-05 porque tenían comportamientos inapropiados. Luego, hizo la intervención de los cursos para que sus integrantes tramitaran correctamente los conflictos; y realizó el seguimiento a los cursos con el análisis de la información suministrada por la estrategia del picnic y la cartografía humana. Las categorías de la sistematización son: conciliación y resolución de conflictos. La primera se entiende como una herramienta de resolución de conflictos, en la cual los actores del choque tramitan sus diferencias con la ayuda de un tercero neutral. Y la segunda consiste en una estrategia para resolver los choques de las personas de una forma no violenta.

Las subcategorías de la conciliación son: concepto de conflicto, “hablar” con respeto cuando hay conflictos, “escuchar” con respeto cuando hay diferencias, construcción de acuerdos justos para superar los conflictos y responsabilidad en el cumplimiento de los acuerdos para sacarle provecho a los choques. Las subcategorías de la resolución pacífica de los conflictos son: identidad y alteridad. Ahora bien, entendemos por conflicto un choque que no es positivo o negativo, sino esencia de las relaciones interpersonales, y condición única para crecer en la diferencia si se tramita apropiadamente. “Hablar” con respeto, es una habilidad comunicativa que permite expresar pensamientos y sentimientos de

una forma honesta sin ofender a los demás. “Escuchar” con respeto, es la habilidad comunicativa de comprender los sentimientos y emociones de los demás. La construcción de acuerdos justos para superar los conflictos, hace referencia a la habilidad social para elaborar pactos que le saquen provecho al conflicto y beneficien a todos los implicados. La responsabilidad en el cumplimiento de los acuerdos, es un valor que da cuenta del cumplimiento de los compromisos asumidos para superar los conflictos. La identidad, es la percepción que se tiene de las características propias en la resolución pacífica de las diferencias. Y la alteridad, es la percepción que se tiene de las características de los otros en la tramitación de los conflictos.

El instrumento utilizado fue una encuesta semi-estructurada aplicada a los cursos 10-03 y 10-05, que usando como estrategia un picnic y una cartografía humana (mapa donde se hacen presentes las características de una población), posibilitó que los estudiantes analizaran, escribieran y socializaran quince preguntas, concernientes a las categorías y subcategorías, en un antes y un después de la intervención del proyecto, teniendo presente la percepción que tenían del conflicto y de su comportamiento con relación a sus compañeros de curso y su comunidad; además, de la percepción que tenían del comportamiento de sus compañeros de curso con los demás integrantes del salón, sobre temas como: concepto de conflicto, “hablar” con respeto cuando hay conflictos, “escuchar” con respeto cuando hay diferencias, construcción de acuerdos justos para superar los conflictos y responsabilidad en el cumplimiento de los acuerdos para sacarle provecho a los choques.

## **Punto de llegada**

### **Dialogando construimos la paz**

En el punto de llegada, damos cuenta de los resultados del proceso de sistematización, dando respuesta a la pregunta planteada que aborda cómo los estudiantes han transitado en el trámite del conflicto a partir de esta experiencia pedagógica.

En este sentido encontramos que los estudiantes relacionaban el conflicto, antes de la intervención del proyecto “Dialogando Ando”, con algo malo, un desacuerdo, maltrato, diferencias, riñas, golpes y discusiones; pero en lo que más coincidieron, es que consideraron el

choque como un problema y una pelea entre varias personas; es decir, el desacuerdo es un inconveniente que se resolvía con peleas. Así, en la redacción de los jóvenes se evidenció que cuando se da un conflicto no existe posibilidad de diálogo y conciliación, y ocurre una lucha donde debe ganar el que demuestre más agresividad física y psicológica, es decir, el famoso: ganar-perder.

Desafortunadamente algunos jóvenes, después de la intervención del proyecto, siguen relacionando el conflicto con problemas y peleas; no obstante, otros estudiantes consideran el choque como una oportunidad para dialogar y buscar soluciones. Por otra parte, también aceptan que el conflicto es esencial en las relaciones interpersonales y se puede solucionar mediante la comunicación respetuosa. Teniendo en cuenta las vivencias de los estudiantes podemos percibir que, actualmente, su percepción del choque no es totalmente negativa, pues a pesar de que la mayoría considera el conflicto como un problema, entienden que se debe tramitar con el diálogo, evitando la agresión física y psicológica, construyendo acuerdos donde todos los implicados ganen.

El proceso evidenció que los estudiantes no hablaban con respeto frente a sus compañeros de curso cuando tenían conflictos, su comportamiento era grosero e irrespetuoso y, al perder la paciencia, enfrentaban a los demás actores del conflicto con golpes, sin embargo, como resultado de la experiencia surgen propuestas pedagógicas en las aulas de clase con los diferentes actores del conflicto que les permiten llegar acuerdos y generar medicaciones para su solución, donde la escucha es el ancla fundamental para el respeto.

En este sentido, los jóvenes suponen que, antes de la intervención del proyecto, no construían acuerdos justos con sus compañeros de curso porque no hablaban con respeto, buscaban resolver las diferencias con groserías y golpes. No obstante, algunos explican que pretendían crear acuerdos justos con sus compañeros de curso para vivir en armonía. Sin embargo, la gran mayoría de los jóvenes consideran que ahora construyen acuerdos justos en el curso cuando hay conflictos, y esto lo hacen dialogando de una forma relajada para no volver a tener problemas y no hacer quedar mal al curso. Aunque es pertinente aclarar, que algunos estudiantes consideran muy difícil construir acuerdos con sus compañeros de curso que son indisciplinados.

En esta línea de argumentación, llegar a los “acuerdos” también fue un proceso, pues los estudiantes afirman que previo a la experiencia pedagógica, no cumplían los acuerdos construidos con los otros integrantes del curso porque no existían pactos, solo cumplían lo propuesto por ellos, sin importar las soluciones sugeridas por los demás; hacían lo que querían porque no les interesaba el curso y no cumplían los acuerdos porque no estaban dispuestos a obedecer. Ahora cumplen los acuerdos construidos con sus compañeros de curso porque son más conscientes, y esto trae como consecuencia una buena imagen personal y del curso; además, sienten la necesidad de vivir en paz cumpliendo los acuerdos. No obstante, algunos estudiantes consideran que es difícil cumplir los acuerdos porque no existe una buena comunicación en el curso.

Otro resultado importante de la experiencia pedagógica es la comunicación. Los jóvenes consideran que, después de participar en la experiencia pedagógica, los integrantes del curso han mejorado la comunicación conservando la calma, logrando respetarse, en comparación con antes cuando habían muchas groserías y gritos, criticaban, pero no les gustaba que los criticaran, solo querían que se escuchara su palabra y escuchaban cuando en el conflicto estaba un profesor o una nota de por medio; sin embargo, un estudiante explica que los jóvenes se escuchaban con respeto, pero no cumplían lo acordado.

Así entonces, se puede afirmar que la comunicación ha posibilitado la construcción de pactos sin la supervisión de un profesor para llegar a consensos; los y las jóvenes son más conscientes de que la solución de conflictos es un proceso que debe ser responsabilidad de todos en relación con su vivencia cotidiana en la vida como seres humanos.

“Dialogando Ando”, hizo aportes significativos para su vida personal y social en la mayoría de los estudiantes participantes. Explican que la propuesta pedagógica los ayudó a ser mejores personas y respetar a los que los rodean. Opinan también, que el ejercicio les sirvió para tener más madurez antes de actuar, lo cual les ha permitido mejorar personal y socialmente. Además, consideran que el proyecto les ayudó a hablar y escuchar mejor, lo cual trajo como consecuencia, que se comprendieran mejor con sus compañeros y con la comunidad; y, asimismo, contribuyó a mejorar su rendimiento académico.

Queremos terminar este escrito socializando fielmente los títulos que los estudiantes le dieron a la participación de la experiencia:

- “Diálogo para entender el entorno”.
- “Discusiones con solución”.
- “Habla, escucha, acuerda y dale fin a tu problema”.
- “Dialogando para cambiar los pensamientos”.
- “Solución de diferencias para una mejor comunicación entre todos los Rufinistas”.
- “Rufino sin conflicto”.
- “Siendo mejor con solo pensar y dialogar”.
- “Los golpes no son la solución”.
- “Dialogando con sensatez”.
- “Cambiano por un mejor 10-03”.
- “Dando un paso más a la autonomía”.
- “Conciliadores de la paz”.

En síntesis, con la estrategia los estudiantes comprendieron que el conflicto no es del todo malo, sino la esencia de las relaciones interpersonales y condición extraordinaria para crecer en la diferencia si se tramita apropiadamente. Esto los motivó a hablar y comunicarse con respeto para socializar su punto de vista sobre el choque y no motivar una respuesta agresiva de los demás actores del conflicto. También, a escuchar con respeto a las otras personas para comprender los otros puntos de vista del conflicto y evitar reacciones violentas de los demás actores del choque al sentirse ignorados. Así como, a aceptar la necesidad de crear acuerdos justos en los que todos los integrantes del dilema se sientan identificados y beneficiados con el resultado de “ganar-ganar”; que de no ser así se da paso al: “ganar-perder”, dejando arrogancia en el que “gana”, y molestia, resentimiento y necesidad de venganza en el que pierde. Y por último, a comprender que deben ser responsables en el cumplimiento de los acuerdos para sacarle provecho al conflicto, pues de nada sirve comunicarse respetuosamente y construir acuerdos si no se cumplen; además, el incumplimiento genera problemas pues los otros actores del conflicto se sienten traicionados e irrespetados.

## Conclusiones

Durante el proceso de la sistematización de la experiencia nos pudimos dar cuenta de la importancia de trabajar mancomunadamente para lograr los objetivos propuestos. También se pudo evidenciar las habilidades, la creatividad, el liderazgo, el pensamiento propio de los estudiantes directamente vinculados con la experiencia “Dialogando

Ando”, frente a los procesos de intervención y a los interrogantes que se plantearon, los cuales son materia de análisis en el presente trabajo.

Por otra parte, la sistematización de la experiencia “Dialogando Ando” nos permitió dar una mirada crítica, analítica y reconocer aciertos y desaciertos a lo largo de todos estos años de trabajo de la experiencia.

La estrategia de sistematización fue novedosa y nos permitió enriquecer la propuesta pedagógica y tener más claridad para darla a conocer. Los estudiantes dejaron de relacionar el conflicto con golpes y peleas; por el contrario, empezaron a reconocer el choque como esencia de las relaciones interpersonales y condición para el crecimiento personal y social, si se tramita apropiadamente. Ahora bien, cuando los jóvenes ven el conflicto de una manera positiva, fácilmente cambian su mirada y entienden que para solucionar un conflicto no deben “hablar” con groserías e imponer su voluntad, sino buscar “hablar con respeto” para dar a conocer sus pensamientos y sentimientos, pero sin ofender a los demás actores del conflicto, para recibir el mismo trato.

Asimismo, los estudiantes comprendieron que para sacarle provecho al dilema era necesario anular el desinterés y escuchar con respeto los distintos puntos de vista de los diferentes actores del conflicto; porque de no ser así, los demás protagonistas del dilema se sienten ignorados y generan problemas.

Además, los jóvenes aceptaron cambiar las groserías y los golpes, por la creatividad en la construcción de acuerdos justos para tramitar los conflictos, y así evitar problemas para ellos y para el curso. Los estudiantes dejaron de ignorar los acuerdos que no son de su agrado, y empezaron a reconocer la importancia de cumplir los pactos construidos colectivamente para poder vivir en paz. Además, porque si no son responsables en el cumplimiento de los acuerdos generan problemas al traicionar a los otros actores del conflicto. A manera de síntesis, podemos decir que los aportes más significativos que hace la experiencia en la conciliación son los siguientes: algunos estudiantes dejaron de considerar el conflicto como algo negativo; los educandos resolvieron sus propios dilemas de manera pacífica; se fomentó la comunicación respetuosa; se comprometió a los educandos a ser responsables en el cumplimiento de los acuerdos y, se evitó que algunas faltas leves se convirtieran en faltas graves.

La experiencia deja claro que un escenario de paz no significa la homogenización o la armonía perfecta donde no surgen diferencias. Por el contrario, educar para la paz significa entender el pluralismo y formarse para tomar una posición de cara a esas diferencias. Para esto, es necesario fortalecer las capacidades comunicativas y argumentativas para resolver pacíficamente los conflictos, resaltando la importancia de discutir las diferencias dentro del respeto y cumplimiento de unas reglas mínimas de entendimiento, en contra del uso de la fuerza y la violencia. Con el desarrollo de nuestra propuesta se evidenció que cuando a los estudiantes se les proporciona un contexto dialógico, pueden llegar a acuerdos justos con sus pares, mediante habilidades cognitivas y axiológicas.

Nuestra experiencia refuerza el modelo pedagógico interestructurante que acogió el colegio para orientar su quehacer, ya que considera que el educando es un ser complejo compuesto por distintas dimensiones como: la cognitiva, la socio-afectiva y la práctica; y que la tarea de la escuela consiste en desarrollar estas dimensiones. La propuesta pedagógica desarrolla la dimensión cognitiva, pues motiva al estudiante a que participe en la comprensión del dilema, se comunique racionalmente y contribuya a crear distintas soluciones a la confrontación. Fortalece la dimensión socio-afectiva porque invita al educando a ser un sujeto ético y político, un sujeto de derechos y deberes que valore el conflicto como la oportunidad para crecer con los semejantes en la diferencia y no como la excusa para generar problemas; además, a reconocer el diálogo asertivo y empático como la principal herramienta para comprender el conflicto, crear acuerdos y restaurar las relaciones interpersonales. Y desarrolla la dimensión práctica porque compromete al estudiante a que materialice sus pensamientos y sentimientos que son soporte del progreso de la sociedad.

Además de lo anterior, la propuesta contribuye significativamente al desarrollo del PEI (Proyecto Educativo Institucional) Rufinista: “Educación Técnica en una Institución Integradora”, porque aporta a la formación integral de los estudiantes para que se realicen plenamente y contribuyan a la evolución de la comunidad, motivando a los jóvenes, entre otras cosas, a respetarse y respetar a los demás, a trabajar en equipo y a no excluirse ni excluir a los otros.

El proyecto “Dialogando Ando” refuerza el tejido social de nuestra institución, desarrolla competencias ciudadanas evaluadas por las pruebas Saber y por las universidades como requisito de ingreso,



promueve la participación y la cultura ciudadana en coherencia con la ley general de educación, y lo más importante, da respuesta positiva a una necesidad convivencial de nuestro colegio y de nuestra localidad.

En el contexto escolar, fomentar y fortalecer propuestas pedagógicas como la nuestra, que busca educar en resolución pacífica de conflictos, es una necesidad imperante, pues reconocemos que los estudiantes “resuelven” inadecuadamente el 80% de los conflictos sin la ayuda de una persona mayor (padres, directivos entre otros).

## Referencias

Aguilar, M. (2011). *La educación y la gestión de los conflictos*. Montevideo: Concepto.

Corzo, D. (1999). *Emanuel Kant, Richard Rorty y Jürgen Habermas*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Corzo, D. (2017). *Propuesta didáctica para la solución pacífica de conflictos como aporte a la formación integral de estudiantes articulados con la Universidad Minuto de Dios del Colegio Rufino José Cuervo IED*. (Tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia. Bogotá.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Tauros.

Entelman, R. (2002). *Teoría de conflicto*. Barcelona: Gedisa.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

## Contribución a la práctica pedagógica, para la potenciación de las competencias comunicativas

“Los peores lectores son aquellos que proceden como soldados saqueadores:  
extraen de su lectura algunas cosas que pueden serles útiles; ensucian  
y confunden lo restante y lo ultrajan todo”.

Friedrich Nietzsche.

Carlos Alberto Tique Riaño<sup>1</sup>

### Resumen

La experiencia pedagógica titulada “Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica”, es una apuesta por los estudiantes de la IED Rufino José Cuervo, para que se interesen en la lectura de textos académicos de corte científico y de ciencia ficción, para que se cuestionen sobre su entorno y la realidad global; es decir, que confronten lo que está escrito con la realidad, pero argumentando; y para argumentar requieren hacer una lectura crítica de cualquier texto no solo de tipo académico. Con esta estrategia se busca ofrecer a los estudiantes herramientas didácticas para construir conocimiento.

Además, en el proceso de sistematización, se adoptan herramientas de investigación para triangular los avances de los estudiantes, estas permiten que ellos adquieran, mejoren y se apropien de las competencias comunicativas, en los aspectos orales, escritos y argumentativos, no solo en el área de tecnología e informática sino en todas las áreas del conocimiento.

---

1 Doctor en Educación de la Universidad de Baja California, Magister en Docencia Universidad de La Salle, Especialista en instrumentación industrial ET-ITC y licenciado en Electromecánica Universidad de La Salle. Docente en Tecnología e informática IED Rufino José Cuervo; Docente Tecnología en electrónica Corporación universitaria Minuto de Dios Uniminuto. Correo electrónico: tique626@gmail.com / ctique@uniminuto.edu

## Historia de la experiencia

La experiencia pedagógica de innovación en el aula de tecnología e informática del Colegio Rufino José Cuervo, nace de la evidencia de que los estudiantes de educación media técnica poco leen y que lo que leen, no está relacionado con literatura de corte académico o científico; como afirma Parodi (2008); “ya que diversos procesos de alfabetización académica que un sujeto experimenta durante su vida son algunas de las fuentes que aportan a la construcción de estos y otros múltiples conocimientos” (p. 29); de ahí la importancia de motivar este tipo de lectura, aprovechando que desde el área de tecnología e informática de la institución se hace la propuesta de la misma a los estudiantes. Por esta razón, en 2012, los estudiantes de grado once debían cumplir la meta de leer la novela del escritor y bioquímico Isaac Asimov “El fin de la eternidad”, para colocarla en contexto con la realidad, viajes al futuro y en el tiempo; para el 2014 la lectura trabajada fue “Historia del tiempo” de Stephen W. Hawking, con esta lectura, acercamos más la física a los estudiantes; y finalmente, para el 2016 se propone la lectura de “La estructura de la revoluciones científicas” de Thomas S. Kuhn para abordar el tema de los paradigmas científicos.

Estas lecturas son de corte académico y científico, abordando los géneros de novela de ciencia ficción y artículos científicos desde este ángulo, estas requieren más dinámicas para que los estudiantes las aborden sin aburrirse; por esta razón, lo primero que se debe hacer es que el docente lea los textos, busque como generar expectativa en los estudiantes sobre la lectura, estas expectativas pueden ser proyectando escenas de una película que toque de manera somera la tesis del texto, pongamos en ejemplo más claro si la intención es que lean sobre robótica y sus leyes (Asimov, 2009), la película más indicada sería Yo Robot<sup>2</sup> (Proyas, 2004).

A partir de la lectura sugerida se distribuye el texto en tres momentos, en los cuales se hace un seguimiento de control de lectura: primero con preguntas orientadoras como, por ejemplo, en “El fin de la eternidad” ¿en el primer capítulo, en que época de tiempo se encuentra Harlan?, en la “Historia del tiempo” ¿Por qué Stephen W. Hawking, escribió este

---

2 Estados Unidos, año 2035, vivimos en completa armonía con robots inteligentes, que respetan las Tres Leyes de la Robótica que nos protegen de cualquier daño posible; cocinan para nosotros, conducen nuestros vehículos, cuidan de nuestros hijos.

libro? Y en la Estructura de la Revoluciones Científicas ¿por qué Kuhn habla de la ciencia formal? Segundo los estudiantes deben escribir ya sea una reseña reconstructiva o un ensayo sobre lo que han leído; y finalmente, deben presentar material didáctico del libro que leyeron.

La finalidad de la experiencia es que los estudiantes fortalezcan sus competencias lectoras en la educación media a través de la lectura de textos científicos, que le aportan al enriquecimiento de su vocabulario, además de que le brinda herramientas cognitivas para participar en conversaciones o eventos de corte científico; que es lo que se pide actualmente en los estudiantes de bachillerato, ya que en muchas ocasiones ellos solo realizan una lectura de corte literal, es decir, cuando “el lector recurre a todo el vocabulario que posee y que ha venido adquiriendo desde cuando nació. Además, recurre a los diferentes significados que puede tener una palabra en el uso coloquial o cotidiano, en ciertas regiones, o en ciertos contextos” (Ecuador, 2011, p. 10).

Las pruebas censales sobre el tipo de lectura que tiene un estudiante en educación media en Colombia piden que la lectura sea de forma inferencial, es decir: “Comprender un texto en el nivel inferencial significa interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar, pero que en algunas ocasiones no lo dice o escribe explícitamente” (Ecuador, 2011, p. 11), cuando un estudiante alcanza este tipo de lectura se podría afirmar que tiene una postura crítica frente a lo que lee, con esta herramienta argumenta de forma positiva o negativa sobre el tema tratado en la lectura.

Este material didáctico se constituye en un apoyo, para que los estudiantes del ciclo cuatro (8° y 9°) se familiaricen con este tipo de lectura, “la educación tiene que ver con procesos singulares, con sujetos de dinámicas idiosincrásicas, procedentes de un ambiente con unas condiciones, con una historia académica, con aprendizajes previos, etc.” (Gimeno, 1998, p. 315). Como el material didáctico es realizado por pares se espera, cambiar la actitud de estos estudiantes hacia este tipo de lectura<sup>3</sup>.

Durante el desarrollo de la experiencia de innovación, se ha presentado en diferentes contextos académicos de Bogotá, donde fue reconocida como: innovación en el aula, por la alcaldía de Gustavo Francisco Petro

---

3 Esta fase se encuentra en desarrollo, en la institución con los estudiantes del ciclo cuatro.

Urrego en 2015, motivando a inscribirla en el programa de pensamiento crítico del IDEP en 2017.

Durante el 2017 la experiencia pedagógica contó con el acompañamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), este acompañamiento inicial aportó al proyecto una mirada externa, que es muy importante para el mejoramiento; ya que la observación de pares académicos contribuye no solo a corregir fallas, sino, además, a disipar dificultades y carencias que puede tener el proyecto, así como enriquecerlo, para cualificar y consolidar la labor pedagógica.

## Justificación

Durante el desarrollo de mi actividad como docente de tecnología e informática de Bogotá me preguntaba: ¿Por qué a los estudiantes les cuesta trabajo leer documentos que muchas veces no son parte de la materia?, ¿cómo motivarlos a que leyeran algo más desde mi asignatura?, y, ¿cómo hacerles reflexionar sobre la importancia de lecturas con temas nuevos, algunos de poco agrado para su edad?

Estos cuestionamientos me motivaron a generar una estrategia pedagógica de lectura desde mi aula, en donde el primer paso fue escoger los textos que los estudiantes debían leer, relacionados con la asignatura y que fuesen pertinentes para el ciclo cuatro o cinco; de ahí nació la idea de proponer la lectura de autores como Isaac Asimov, Julio Verne entre otros en 2012, en cuyo periodo solo se hizo una labor de reflexión y simpatía hacia el género literario de ciencia ficción.

Ya para el 2013, al percibir la motivación generada por los estudiantes hacia las lecturas propuestas, fue necesario reestructurar el proyecto de experiencia pedagógica. No solo se leía, sino que además se desarrollaban tareas, las cuales, tomadas desde el modelo pedagógico dialogante e interestructurante de Julián De Zubiría (2006), tienen presentes a los estudiantes, los docentes y el entorno.

Si a los estudiantes se les motiva de forma adecuada, sorprendentemente hacen más cosas de lo esperado; de ahí la importancia de la lectura, de una obra diferente en su estructura literaria que contribuye y fortalece las competencias comunicativas de los estudiantes, desde el área de tecnología e informática, aportando al mejoramiento de estas en la IED Rufino José Cuervo.

Así, nuestros estudiantes podrán argumentar más sobre sus lecturas técnicas y tener herramientas de juicio aplicables a la cotidianidad; con este tipo de lectura mejora su vocabulario, enriqueciendo su lenguaje tanto oral como escrito.

Además, ayuda que los estudiantes entiendan que tecnología e informática no solo es el computador, sino que tiene relación con muchas otras áreas del conocimiento como Matemáticas, Lenguaje, Sociales, Filosofía, entre otras desde donde se apoya y aplica.

Partiendo de esta experiencia pedagógica, se motiva a los estudiantes a abordar este tipo de literatura y además, se incentiva al estudiante a desarrollar el gusto o la curiosidad por la investigación y la ciencia.

Al relacionar los conceptos antes mencionados y la preocupación de que los estudiantes de la IED Rufino José Cuervo, lean textos diferentes a los que les proponen los docentes de Humanidades, llevo a preguntarme: ¿Cómo puede contribuir el área de tecnología e informática a mejorar las competencias comunicativas, pragmáticas, lingüísticas y cognitivas a través de la lectura crítica?

Investigaciones adelantadas en educación superior, dan cuenta de que, cuando los estudiantes emplean estrategias pedagógicas, cobra relevancia el aprendizaje colaborativo entre pares, existe una interacción que permite una clara organización y lleva a un mejor trabajo en equipo. Se plantea entonces que: “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (Cardozo-Ortiz, 2011, p. 313).

Si los estudiantes cuentan con herramientas didácticas, que contribuyan con la lectura crítica, mejoraran sus competencias comunicativas, culturales y científicas. Una de las principales herramientas didácticas es el texto escolar, como se enuncia en la investigación de la pertinencia del texto en el entorno educativo:

En muchos países africanos, asiáticos y algunos latinoamericanos, el texto escolar se ha constituido en la única herramienta posible de trabajo tanto para los estudiantes como para los docentes, en razón a que este no solo ha demostrado tener una influencia

positiva sobre el rendimiento de los aprendices y una incidencia significativa sobre el trabajo de los docentes, sino que también se ha convertido en una alternativa de solución a las limitaciones de orden económico y, a veces, geográfico que impiden hacer uso en la educación de otras mediaciones como las tecnologías de la información (Castañeda, Coronado, y Tique, 2015, p. 38).

Al final de cuentas hay muchos antecedentes de lectura crítica, lo novedoso de esta experiencia pedagógica es como: en un área técnica, como lo es tecnología e informática, se puede contribuir en el hábito de la lectura técnica y científica a los estudiantes de educación media del sector oficial.

## Despliegue del proceso de sistematización

Desde el desarrollo de la experiencia pedagógica a la fecha, los estudiantes han realizado material didáctico construido a partir de la lectura de un texto científico, técnico o novela de ciencia ficción; este material es el producto final de la experiencia.

Para comprender la estrategia pedagógica señalaremos en pocas palabras las fases, los objetivos y alcances de la estrategia propuesta como se muestra en la *Tabla 1*.

**Tabla 1.** Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica.

<b>Estrategia pedagógica:</b> relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica	
<b>Objetivo general:</b> Motivar el pensamiento crítico a través de la lectura de textos científicos y de ciencia ficción.	
<b>Título:</b> Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica.	<b>Propósitos:</b> Implementar fases para el desarrollo de la lectura crítica a través de textos literarios y científicos.  Fortalecer el acercamiento y vinculación de los estudiantes con el texto literario de ciencia ficción y científico.  Potenciar la creación audiovisual a través de la literatura científica y de ciencia ficción.
<b>Justificación</b> El impacto social y académico de la estrategia pedagógica, que se lleva a cabo en la IED Rufino José Cuervo en el área de tecnología e informática, consiste en que los estudiantes de ciclo cuatro (grados 8° y 9°) cuenten con material didáctico construido por sus pares para comprender temas que pueden ser densos, ya que no cuentan con los espacios suficientes para la lectura de textos científicos académicos, este material es hecho por los estudiantes del ciclo cinco a partir de la lectura crítica de textos académicos científicos y de ciencia ficción.	

Finalmente, la contribución más significativa de la estrategia pedagógica, es el empleo del tiempo libre por parte de los estudiantes para reconocer temas nuevos, se cuestionan y nos invitan a los docentes a leer e investigar un poco más sobre ciertos temas –quizás tabú para nosotros–, ya que no es inherente a nuestra formación profesional, es decir, que el licenciado en tecnología también se cuestione en temas disciplinares diferentes.

### **Marco de referencia**

Para abordar la estrategia pedagógica se tiene como referentes conceptuales, textos e investigaciones relacionadas con el pensamiento crítico; esto es importante porque da herramientas para la construcción de la estrategia.

Estos referentes teóricos fortalecen el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que al abordar textos de corte científico y de ciencia ficción que leen los jóvenes, enriquecen sus competencias comunicativas que se tienen en cuenta en las censales organizadas por el ICFES y PISA. La prueba ICFES de lectura crítica evalúa tres competencias a saber: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, reflexionar a partir de un texto y evaluar, su contenido (2015). Pero hay autores, como Cubides, Rojas y Cárdenas (2017) que afirman; que la lectura crítica debe tener en cuenta la edad y nivel cognitivo del estudiante, para estos, la lectura tienen los siguientes niveles: literal (reconocimiento y recordación), inferencial (deducción de información), crítica (emitir juicios de valor de un texto) y meta-comprensión (actividad cognitiva que conlleva un proceso de planificación, supervisión y evaluación). Por otra parte, Cassany (2003) afirma que: “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p. 129), de ahí la necesidad de elaborar material didáctico que sea pertinente para los estudiantes de grados inferiores y si este material es elaborado por los mismos estudiantes, será de mayor beneficio, ya que el autor utiliza un vocabulario adecuado a su contexto. En la estrategia pedagógica entonces, se motiva al estudiante a que construya material didáctico para sus pares y se hace un seguimiento en la construcción del mismo.

Finalmente, la oportunidad que tienen los estudiantes de cuestionar la realidad que los rodea con argumentos, como lo refiere Paulo Freire (1990), en cuestión de la lectura crítica, es la posibilidad que tiene el ser humano para analizar y buscar la verdad.

### **Metodología**

La metodología empleada para la lectura crítica en la IED Rufino José Cuervo tiene las siguientes fases:

Elección de los textos a leer, por parte del docente (pre-lectura).	Control de lectura. Avances del material didáctico.
Distribución de los textos por especialidades.	Entrega y sustentación del material didáctico.

### **Implementación de fases de lectura crítica**

**Pre lectura:** hace referencia al acercamiento previo y la exploración del texto por parte del docente.



**Campaña de expectativa:** durante el año, en diferentes espacios académicos, surgen los temas que se abordaran en el proyecto titulado: “Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica” desde el área de tecnología e informática.

**Café pedagógico:** reunión de docentes.

**Propósito:** realizar un ejercicio previo de selección y acercamiento a los textos a trabajar en el marco de la implantación metodológica de la experiencia.

**Descripción:** en los diferentes espacios académicos, como seminarios, congresos, simposios entre otros, se tiene la oportunidad de escuchar y compartir con pares información sobre avances tecnológicos realizados a partir de investigaciones científicas o de lecturas de ciencia ficción.

**Distribución de los textos por especialidades:** la IED Rufino José Cuervo cuenta con cuatro especialidades a saber: electricidad y electrónica; administración; redes de computadores y diseño gráfico.

**Reunión con estudiantes:** se realiza una reunión con los representantes de cada especialidad, con el fin de informarles el título de los textos que se van a leer en el año, para que ellos los socialicen con sus compañeros.

**Plan de lectura:** en el momento de selección del texto se les comunica como se va a realizar la lectura del mismo.

**Propósito:** concertar con los estudiantes la forma en que se abordará el texto y que se espera que ellos puedan aportar en la construcción del material didáctico que entregarán al finalizar el año escolar.

**Descripción:** al realizar la reunión con los representantes de las especialidades el docente líder, les informa que los textos que se abordarán tienen la siguiente temática que es pertinente para la especialidad a la cual pertenecen. Después de dicha reunión, los representantes de las especialidades les comentan a sus compañeros de los textos y que propone el docente con el mismo, así como, que condiciones debe tener el material didáctico, ya sea escrito o visual.

**Control de lectura:** la lectura del texto se realiza durante el año académico o semestre, si es semestralizada la asignatura de tecnología e informática.

*Exploración del texto:* al obtener el texto, sea físico o digital, se divide por el tiempo que dura la asignatura de tecnología e informática.

*Definir tiempos:* si la lectura es en un año académico, el control se realizará cada dos meses; pero si es semestralizado, cada mes. Este primer control de lectura se hace a través de preguntas orientadoras que den cuenta del análisis y la interpretación que hace el estudiante del texto.

*Escribir:* en el segundo control, el estudiante debe presentar una reseña reconstructiva del texto o un ensayo del texto de dos páginas en formato APA.

**Propósito:** organizar el trabajo de lectura, todo en función del producto final, es decir; el estudiante a medida que avanza en su lectura, va obteniendo insumos para la elaboración del material didáctico que debe sustentar al finalizar de la asignatura en la institución.

**Descripción:** se elabora el plan de lectura que realizara el estudiante durante el año o semestre; en este plan se asignan fechas para presentar los controles de lectura, entregar reseñas reconstructivas, reseñas analíticas, fichas o ensayos de la lectura. Todo lo que el estudiante presenta lo puede anexar al material didáctico que entregara al finalizar la asignatura.

**Avances del material didáctico:** el estudiante presentará avances del material didáctico, que entrega y sustentará al finalizar la asignatura de tecnología e informática.

*Avance escrito:* durante la lectura el estudiante debe presentar textos escritos sobre el texto que está abordando, presentando en ellos su postura frente al mismo y proponiendo con argumentos como debe quedar el material didáctico.

*Avance gráfico:* presentan bosquejos o maquetas de lo que van a entregar para sustentar. Vale la pena recalcar que no necesariamente debe ser gráfico, también puede ser de orden filmico.

**Propósito:** acompañar al estudiante en la construcción del material didáctico, para que sea pertinente para los grados del ciclo cuatro; es decir, que tenga vocabulario adecuado y coherente con el texto del que hizo la lectura.

**Descripción:** durante esta etapa, el estudiante presenta los avances que crea pertinentes para la construcción del material didáctico y se le recuerda que debe sustentarlo, con argumentos críticos y propositivos.

**Entrega y sustentación del material didáctico:** como una de las actividades finales de la asignatura de tecnología e informática del ciclo cinco, el estudiante debe entregar y sustentar material didáctico del texto que leyó.

*Entrega material:* el material puede ser físico o digital, si este cumple con los parámetros que el docente líder exigió; si es físico puede ser una historieta, afiche, un cuento o una imitación de libro; si es digital, puede ser un video o un blog.

*Sustentación:* el estudiante presenta el material que realizó, argumenta su realización y expone su punto de vista abordando lo que ha aprendido durante su vida académica y propone ideas argumentadas del texto leído.

**Propósito:** recibir el material hecho por el estudiante del ciclo cinco a partir de la lectura de un texto académico científico o de ciencia ficción, y escuchar cual ha sido el aporte de la lectura para su vida.

**Descripción:** al momento de sustentar un trabajo el estudiante debe argumentar, y más si lo que se pide es que sea material que sus pares puedan utilizar más adelante, esa es la importancia de la estrategia pedagógica que se adelanta en la institución. Se hace evidente el avance en las competencias comunicativas del estudiante Rufinista.

**Durante la lectura (procesamiento del texto y sus elementos):** identificación de propósitos de lectura asociados con el desarrollo del pensamiento crítico.

*Lectura comprensiva y analítica:* identificación de términos desconocidos, deducir expresiones por contexto, reconocimiento de información relevante (ideas principales, secundarias, argumentos), identificación de tema, problema y solución (si el texto lo da).

*Lectura crítica:* “debatir con el texto”, formulación de preguntas, relación entre argumentos-contexto (realidad), contrastar la información existente con otras fuentes.

**Después del texto (fortalecimiento del pensamiento crítico):**

*Escritural:* ensayo crítico, reseña, comentario, columna de opinión, escritura propositiva: construcción de situaciones problema.

*Oral:* debates, panel, entrevistas, dramatización.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Punto de llegada

A través de las voces de los estudiantes que han sido y son parte de la experiencia pedagógica que se lleva a cabo en el área de tecnología e informática en la institución, los objetivos que sean planteado en la experiencia se han alcanzado en gran parte por el compromiso del docente que lidera la experiencia, ya que él durante sus clases programa actividades que dan cuenta del avance de la lectura que le corresponde al curso, actividades como la elaboración de fichas analíticas, reseñas reconstructivas y lecturas de ensayos realizados por los estudiantes.

Para la elaboración de fichas analíticas se les envía a los estudiantes por correo electrónico el formato, en el cual el estudiante trabaja señalando: nombre del lector, descripción bibliográfica, palabras clave, tesis o hipótesis del texto, conclusiones del texto, comentario de la lectura y bibliografía. En la ficha el estudiante de acuerdo con las lecturas sugeridas, toma una postura frente al texto y su realidad; esto lo hace de forma escrita.

Más adelante, y ya con la ficha, los estudiantes se organizan por grupos para realizar reseñas reconstructivas. Al tener listas las reseñas, el estudiante comienza la elaboración de un ensayo sobre el texto o textos que le correspondió, con estos materiales (ficha analítica, reseña y ensayo) que son el insumo para su trabajo final, que consiste en recrear, en su lenguaje cotidiano, material didáctico que puedan utilizar sus compañeros de grados inferiores; la propuesta de innovación pedagógica tiene como objetivo que los estudiantes elaboren material para sus pares, a partir de lecturas científicas, académicas y técnicas que motiven a sus compañeros a explorar estos temas.

Los estudiantes deben tomar parte de la actividad argumentando su postura, como el docente recalca: si uno lee, puede argumentar y si argumenta, está desarrollando el pensamiento crítico y por ende mejorando sus competencias comunicativas, lingüísticas, pragmáticas, cognitivas y afectivas.

Esto es absolutamente cierto, ya que en su proceso educativo inicial el estudiante adquiere un vocabulario básico a partir de las lecturas propuestas en la asignatura de Español o Lengua Castellana, estas lecturas pueden ser cuentos, novelas, fabulas entre otros; sin embargo, cuando el estudiante termina el colegio sin incursionar en lecturas de corte científico, se estrella con la realidad de la educación superior; es por eso que, dentro de la experiencia que se lleva a cabo en la IED Rufino José Cuervo, se evidencia con los egresados lo importante de motivar a los estudiantes de ciclo cinco (decimo y 11°) a leer textos de corte científico académico.

Estos textos se diferencian en la estructura de su discurso porque tienden a ser más objetivos en lo que describen. Es por esto que, desde el área de tecnología e informática, se enseña a los estudiantes que están a punto de iniciar su formación técnica (laboral), tecnóloga o profesional, en las instituciones de educación superior cuentan con las competencias necesarias para reflexionar y cuestionarse sobre la pertinencia de las asignaturas que tiene su pensum académico o plan de estudio del programa que están cursando.

Además, las competencias comunicativas mejoran, ya que el estudiante da unas descripciones más claras, detalladas y explica su punto de vista con juicios y argumentos; para hacer esto realiza un proceso de análisis e interpretación del texto o de la situación planteada.

Las competencias lingüísticas se fortalecen, ya que el estudiante presenta de forma oral o escrita su argumentación, empleando un vocabulario coherente y técnico de la situación presentada; al contar con estas competencias tiene la oportunidad de interrelacionar con otras comunidades del saber (eventos académicos externos), foros, seminarios, entre otros.

Las competencias pragmáticas, estas le aportan al estudiante la capacidad de analizar el texto desde la perspectiva del autor y compararlas con

la realidad que el estudiante vive; es decir, aquello que el texto o pensamiento del autor aporta a la ciencia o a la actualidad.

Las competencias cognitivas, cuando se lee un texto de corte académico, científico o de ciencia ficción, le da al estudiante nuevo, otros rasgos cognitivos y la capacidad de hacer conciencia de forma autónoma sobre una postura, un texto o una situación.

Y, por último, las competencias afectivas se enriquecen, puesto que el estudiante valora el aprendizaje colaborativo y participativo (cada estudiante es un mundo), fortaleciendo así el diálogo para la construcción mutua del conocimiento, respetando la diferencia de pensamientos e ideologías.

## **Conclusiones**

En conclusión, la experiencia pedagógica titulada Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica, realizada en la IED Rufino José Cuervo, se ha beneficiado con el seguimiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), debido a que con este seguimiento se ha enriquecido y mostrado a través de las aulas itinerantes, la visión de los pares; esto enriquece el proyecto, esperando ser proyectado en otras instituciones educativas distritales públicas y privadas.

Los estudiantes que han participado en la experiencia en los últimos años, le abonan a esta, la forma como se motiva a tomar una postura frente a lo que se lee, siendo esta postura sea respetuosa y argumentada. Admito aquí que, mi apuesta es una propuesta de innovación pedagógica desde el aula de tecnología e informática, para que los estudiantes lean textos diferentes a los propuestos desde el área de Humanidades y comiencen a fortalecer su pensamiento crítico, siempre les recuerdo: “No coman entero, cuestionese y tomen una postura” y les recalco lo que decía de Lenin (1917): ¡Si no eres parte de la solución, eres parte del problema! ¡Actúa!

Finalmente, motivar al estudiante para la elaboración de material didáctico como cartillas, cuentos, historietas y afiches que puedan ser utilizados por sus pares en la institución, haciendo uso de su creatividad, para dar a conocer su punto de vista del texto que leyó durante el año

académico; este material puede ser una historieta, que en muchas ocasiones es escogida por los estudiantes de diseño gráfico o lo que más presentan es un libro desarrollado por ellos, empleando imágenes y partes del texto que les llamó la atención, esto contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

## Referencias

- Asimov, I. (2009). *Cuentos completos II*. Bogotá: Carvajal Soluciones de Comunicación.
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14 (2).
- Castañeda, D., Coronado, J., y Tique, C. (2015). Pertinencia de los lineamientos curriculares en los textos escolares del área de electricidad y electrónica de los colegios oficiales, modalidad técnica, en Bogotá, para el ciclo V de formación media. Recuperado de [http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3878/85122232\\_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3878/85122232_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32): 113-32.
- Cubides, C. Rojas, M. y Cárdenas, R. (2017) Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12 (2) julio-diciembre. 233-247.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ecuador, M. (2011). *Curso de lectura crítica: Estrategias de Comprensión Lectora*. Quito: Centro Gráfico Ministerio de Educación.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Davis, J., Dow, T., Mark, L., Gogfrey, W. (Productores) & Proyas, A. (Director). (2004). *I, Robot* [cinematográfica]. Estados Unidos: 20th Century Fox.

Silva, V. (2013). *Perspectivas sustancialistas y relaciones sobre el estado* (Bachelor's thesis) QUITO: PUCE.

## **GAIA S.O.S. TENIBLE, experiencia de educación en cambio climático para el desarrollo sostenible**

María Betsabé Rueda Galvis<sup>1</sup>

### **Resumen**

La educación en cambio climático se determina como uno de los compromisos de los países, entre ellos Colombia, que forman parte de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC); con base en este reto se propone y desarrolla en el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento IED, un proceso de educación en cambio climático denominado GAIA S.O.S. TENIBLE, con la participación de estudiantes de educación básica secundaria; que nace a partir de un abordaje temático desarticulado, que pasa a desarrollar un gran activismo, hasta su transformación en un proceso de formación integral. Este proyecto se documenta y analiza a continuación, a través de un proceso de sistematización de los aprendizajes logrados tanto por los estudiantes como en las transformaciones pedagógicas a nivel docente. Se analizan las categorías y se crea un corpus para el análisis cuantitativo de textos, empleando el programa Voyant Tools (Sinclair y Rockwell, 2016), para analizar la densidad léxica e identificar tanto los conceptos más destacados como los aprendizajes adquiridos.

### **Historia de la experiencia**

Poco a poco, como se derrite un glaciar en el océano a consecuencia del calentamiento global, iba creciendo la confirmación científica del inminente cambio climático y sus consecuencias para un mundo transformado por las acciones irracionales del ser humano. Así también, nació

1 Licenciada Química y Biología, Esp. en Ecología, Medio ambiente y Desarrollo, Esp. Docencia Universitaria, Esp. Educación y Gestión Ambiental, Candidata a Magister en Cambio climático y Gestión y Auditorías Ambientales. Docente del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento IED.



en 2010, la inquietud como docente de Ciencias Naturales, por los fenómenos físicos, químicos, ecológicos y biológicos relacionados con esta problemática, a través y desarrollé con los estudiantes en la asignatura de Química, el primer trabajo de indagación alrededor de esta temática. Sí, el cambio climático era tan solo una temática más de moda y un motivo para desarrollar indagación escolar de manera separada de la malla curricular. Por eso, esta etapa del proceso se ha denominado de fragmentación.

También, ese año se formó el primer grupo de investigación escolar para desarrollar proyectos con el programa ONDAS de Colciencias, convocando a estudiantes que en espacios extra-clases se reunían bajo la orientación de un profesional asignado por dicho programa, quienes en la búsqueda de un nombre para el grupo, optaron por construir uno a partir de iniciales de “Galanistas en Acción e Investigación Ambiental”, formando el acrónimo GAIA, que tenía coincidencia con el nombre que se le daba a la tierra en la mitología griega y a la hipótesis GAIA de James Lovelock (1979), en la cual el planeta se considera un sistema vivo que se autorregula. ¿Cómo está cambiando el clima en el territorio? fue la pregunta que guio la primera investigación escolar en 2010.

En 2011 se participó en la convocatoria y el grupo fue de nuevo seleccionado para desarrollar la investigación escolar basada en la pregunta ¿Cómo se puede medir la variabilidad climática en el territorio?, se crearon varios instrumentos para medir las variables del tiempo climático y así nos encontramos con las nubes, que no solo producen el efecto de invernadero, sino también protagonizan la gran variabilidad climática. Las distintas temáticas se iban encadenando y fortaleciendo la investigación escolar paulatinamente. Se logró el contacto con el proyecto S´cool de la NASA<sup>2</sup> y no solo conseguimos ser incluidos en el mismo, sino que obtuvimos materiales requeridos para las indagaciones. Así, a lo largo de dos años, se desarrolló un trabajo paralelo, una parte con el programa ONDAS y otra con S´cool, a partir de las preguntas, ¿Cómo influyen las nubes en la variabilidad climática?; en 2012 sobre ¿Cómo predecir el tiempo climático a través de las nubes?; y en 2013 con “Andando en las nubes con GAIA”, ambos trabajos se presentaron, no solo en EXPOCIENCIA 2013, sino que se presentó como un grupo escolar de investigación destacado por ONDAS a nivel Distrital. El cambio climático enmarcaba los proyectos de investigación escolar, pero de manera desarticulada con la malla curricular y con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE).

---

2 <https://scool.larc.nasa.gov/Spanish/>

En 2014 y ante la ausencia del programa ONDAS, se participó en la convocatoria INCITAR (Iniciativas ciudadanas para la transformación de realidades) con dos propuestas seleccionadas, una representada por la pregunta ¿Cómo enfrentar el cambio climático en la institución educativa y su comunidad aledaña? Y la otra por ¿Cuáles acciones nos permitirían mitigar y enfrentar el cambio climático en el colegio? Aquí, esta etapa del proceso de educación en cambio climático se denominó de activismo, ya que nació la huerta GAIA, cuyas dimensiones no superaban los quince metros. Gran parte del trabajo lo desarrollaron un grupo de estudiantes con el apoyo de sus familias asistiendo los sábados en horas de la mañana a la institución; estos estudiantes se involucrarían en el proyecto a lo largo de toda su formación básica secundaria.

En 2015 se publicó la cartilla denominada “Acciones frente al cambio climático”, la cual se distribuyó en todo el colegio, en ambas jornadas, a cada una de las familias y a la comunidad aledaña. Se fusionó el grupo de investigación ambiental GAIA, con los vigías ambientales. Se desarrollaron con la comunidad educativa, talleres lúdicos de formación y sensibilización frente al cambio climático, abordado ya no como una temática, sino como una oportunidad para actuar recuperando y protegiendo el ambiente desarrollando proyectos productivos, como la elaboración de papel artesanal, artesanías elaboradas con material de residuos, entre otros. Con este proyecto se participó en un hermoso proceso de intercambio de experiencias a lo largo de dos días en los municipios de Villavicencio, Puerto López y Restrepo en el departamento del Meta, organizado por la Secretaría de Educación como Expediciones Pedagógicas Bogotá Región. Y, nos integramos a la red ambiental infantil y juvenil en acción contra el cambio climático.

Debido al reconocimiento logrado por el grupo de investigación GAIA en quien se centraba toda la acción ambiental de la Institución Educativa Distrital, se articularon los procesos de investigación ambiental con el PRAE institucional, integrando los demás temas del mismo. De igual manera ocurriría con el Programa Institucional de Gestión Ambiental (PIGA).

Ese mismo año se desarrolló con el jardín botánico de Bogotá un proceso de acompañamiento para la realización del proyecto de re-naturalización de la IED, fortaleciendo aún más el espacio de huerta, arborización y jardines, a través de la identificación taxonómica de las distintas especies y el establecimiento de comederos para avifauna. Este

trabajo se constituyó como la primera oportunidad para desarrollar los contenidos curriculares del área de Ciencias Naturales con el desarrollo de los proyectos de investigación escolar.

Durante el 2016 se lograron importantes acuerdos en el área de Ciencias Naturales en la IED, como el trabajo por proyectos, el desarrollo del PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) y del PIGA (Plan Institucional De Gestión Ambiental) a través de las clases de Ciencias Naturales; así como la integración del grupo de vigías ambientales CAE, con el de investigación escolar GAIA. Asimismo, ese año nació el Servicio Social Ambiental, el cual se desarrollaba en la huerta escolar en jornada contraria. Lo anterior permitió el abordaje integral de la educación en cambio climático, promoviendo el desarrollo de proyectos de investigación escolar en diferentes aspectos para la mitigación y adaptación al cambio climático, teniendo la huerta escolar como un ambiente de aprendizaje tipo laboratorio vivo, en el cual se desarrollaban experiencias de agricultura urbana, compostaje y lombricultura.

En este año, con el apoyo de la Alcaldía Local de Puente Aranda, se obtuvo la oportunidad de construir un modelo de pantalla verde para procesos de agricultura urbana en las áreas de preescolar y básica primaria (sede B de la IED), que habían diseñado los integrantes de GAIA a partir de la pregunta de investigación escolar: ¿Qué beneficios trae la agricultura urbana para enfrentar el cambio climático? El trabajo en la huerta escolar se desarrolló arduamente, logrando ser incluidos como parte de la Red Distrital de Huertas Urbanas de Bogotá, contando con el apoyo permanente en asesoría y dotación con insumos por parte del Jardín Botánico de Bogotá y del intercambio de semillas y saberes con otras huertas de tipo urbano y comunitario.

En 2017 volvió el programa ONDAS apoyando al grupo GAIA y se desarrolló el proyecto alrededor de la pregunta de investigación escolar ¿Cómo lograr el uso eficiente del agua lluvia en el colegio? Integrando elementos de atención al riesgo ante la amenaza de la variabilidad climática por los fenómenos del Niño y de la Niña, y de los eventos climáticos extremos. Con el apoyo del Jardín Botánico se logró construir el sistema de riego para toda la huerta escolar GAIA, logrando ser ampliada a un área de 300m. A nivel institucional se integró plenamente a la malla curricular del área de Ciencias Naturales, la educación en cambio climático, de tal manera que todo fluyó perfectamente, sin el estrés del “activismo” y con un trabajo mejor organizado y productivo

académicamente, con estudiantes empoderados por sus esfuerzos en mitigar y adaptarse al cambio climático.

El 2018 inició el trabajo con la distinción Augusto Ángel Maya en Educación Ambiental, por parte de la Secretaría Distrital de Ambiente, máximo reconocimiento a la labor en este campo y que me llenó de grandes ímpetus por el desarrollo de mi labor docente al servicio de la Secretaría de Educación Distrital. Dentro de la línea de investigación “Jóvenes en acción climática” del programa ONDAS de Colciencias, se desarrolló el proyecto: ¿Cómo disminuir la huella ecológica del colegio y de la comunidad educativa? y a partir del mismo, se integraron elementos conceptuales de ciencias naturales con construcciones tecnológicas para incorporar energías alternativas, integrando otras áreas del currículo como la de informática y tecnología, concluyendo con la presentación del proyecto “La energía de GAIA” el cual se estableció como un modelo de educación en cambio climático a través del cual se fortalecía el pensamiento de diseño y la investigación escolar. Este proceso de educación en cambio climático se volvió interdisciplinar, integrando contenidos y habilidades científicas, tecnológicas, comunicativas, éticas y estéticas. Integrando además otros proyectos transversales como el de prevención del riesgo y tiempo libre con el club de robótica que lleva el nombre de GAIA STEAM.

A partir de este momento, se alcanzan importantes logros de integración e interdisciplinarios. Así, a lo largo de 2019, sin la participación en ninguna institución externa, pero con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) se retomaron todas las experiencias vividas a lo largo de diez años, logrando poco a poco, la sistematización de los procesos, decantando los saberes y aprendizajes logrados a nivel pedagógico, cognitivo y, en especial, a las transformaciones culturales de la generación del cambio climático, como lo expresa Guzmán (2015).

Este proyecto GAIA ha marcado la vida institucional de manera positiva y propositiva en tanto que invita a los estudiantes a participar, a ser líderes para la acción climática, los empodera como agentes transformadores y constructores de una nueva cultura ambiental. A nivel de la comunidad educativa, GAIA creó un vínculo de conocimientos a través de la huerta escolar. Por eso, actualmente, GAIA S.O.S. TENIBLE, se puede considerar como un modelo de educación en cambio climático para el desarrollo sostenible, cuyas estrategias didácticas se basan en la

investigación escolar que permite desarrollar los aspectos focalizados por los acuerdos internacionales en torno al Convenio Marco de las Naciones Unidas para el Cambio Climático (CMNUCC): como son la sensibilización, educación, formación, comunicación y participación.

A través de GAIA S.O.S. TENIBLE, se ha despertado la sensibilización por el ambiente, los animales y las plantas, falta seguir despertando el respeto y la tolerancia entre seres humanos y su diversidad de ideas, especialmente entre los maestros que debemos ser ejemplo de unidad y de trabajo en equipo.

## **Justificación**

La educación en cambio climático es fundamental para ayudar a las generaciones presentes a comprender este proceso complejo como una oportunidad de participar en la búsqueda de soluciones para hacerle frente, cambiando estilos de vida destructores ambientalmente, que permitan disminuir la huella ecológica, reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y adaptarse a las condiciones de tiempos climáticos locales cambiantes, que determinan un grave factor de riesgo latente en las comunidades.

GAIA S.O.S. TENIBLE, busca superar el abordaje disciplinar memorístico y alejado del contexto espacio temporal ético y cultural de los estudiantes, en el nivel de formación de básica secundaria, resignificando el cambio climático como eje central de la malla curricular del área de Ciencias Naturales, fortaleciendo habilidades para el siglo XXI, como el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la creatividad, enmarcadas en un enfoque de integración de la ciencia, la tecnología, la sociedad y su ambiente, promoviendo la investigación escolar.

¿Cuáles son los procesos, resultados y transformaciones generados en los estudiantes a través de la experiencia de educación en cambio climático GAIA S.O.S. TENIBLE?

La sistematización de este proceso de educación en cambio climático, que está transformando la organización rutinaria de una Institución Educativa Distrital tradicional, permitirá reflexionar críticamente los procesos pedagógicos y didácticos experimentados, los resultados y transformaciones generadas y como lo afirma Jara O. (2015) “La

sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador” (p. 1).

El cambio se abre paso, pero no solo frente al cambio climático. Está despertando una nueva conciencia, está ocurriendo la transformación de nuevos modos de pensar y de actuar con el ambiente, se está creyendo en que se alcanzará la utopía de revertir el calentamiento global, en que se pueden salvar las especies y el mundo tendrá cada vez un ambiente más sano y se está gestando en los grupos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la sociedad. Es necesario darles herramientas, no solo tecnológicas y científicas, sino ayudarles a desarrollar capacidades blandas como la motivación, la participación y las competencias emocionales, especialmente las éticas y las estéticas.

## Despliegue del proceso de sistematización

Este proceso de sistematización se desarrolló en tres etapas:

- Etapa I. Sistematización de los procesos de la experiencia de educación en cambio climático GAIA S.O.S. TENIBLE.

Para esta sistematización se realizó la “línea de la historia” utilizando fotografías y relatando experiencias vividas. Esta línea se organizó en tres épocas denominadas: fragmentación, activismo e integración. Veamos:

**Fragmentación (2010-2012):** se desarrollan separadamente los proyectos (PRAE, CAE, ONDAS y Proyectos de aula). El cambio climático se aborda como una temática problematizadora. Se desarrollan acciones que no se articulan con la malla curricular de Ciencias Naturales.

**Activismo (2013-2015):** se realizan las actividades desligadas del currículo de Ciencias Naturales. No hay interdisciplinariedad y los docentes trabajan en torno a las temáticas de recuperación y manejo de los recursos ambientales en temas de ciudad; el cambio climático se trabaja desligado de los distintos recursos.

**Integración (2016-2019):** los distintos conceptos correspondientes a las mallas curriculares de básica secundaria se desarrollan a través de la estrategia pedagógica ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y *Desing Thinking*. Se integran los contenidos de las áreas de Ciencias Naturales, Tecnología y Lenguaje con la educación en cambio climático para el

desarrollo sostenible. Los estudiantes desarrollan micro proyectos alrededor del proyecto macro que engloba tanto el PRAE como el proyecto del área de Ciencias Naturales.

- Etapa II. Sistematización de los resultados o aprendizajes generados en los estudiantes a través de la experiencia de educación en cambio climático GAIA S.O.S. TENIBLE:

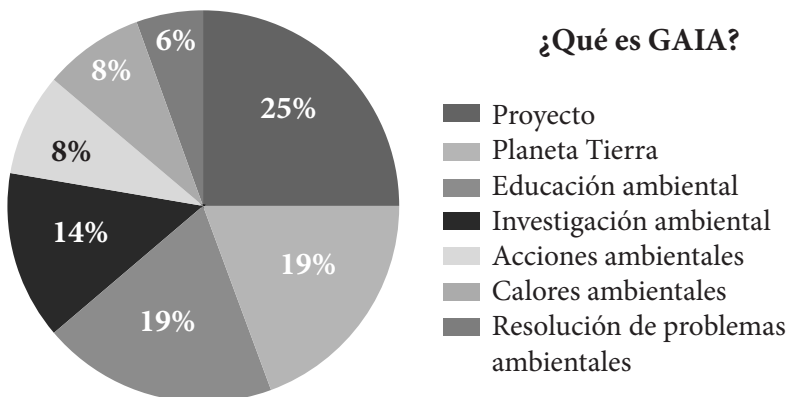
A partir de escritos de los estudiantes y docentes, indagando sobre sus aprendizajes alrededor del proyecto GAIA se creó un corpus para el análisis cuantitativo de textos empleando el programa Voyant Tools (Sinclair y Rockwell, 2016). Se analizó la densidad léxica para identificar tanto los conceptos más destacados como los aprendizajes adquiridos.

- Etapa III. Sistematización de las transformaciones generadas en los estudiantes a través de la experiencia de educación en cambio climático GAIA S.O.S. TENIBLE.

Para conocer el nivel de impacto del proyecto GAIA S.O.S. TENIBLE, cuyo objetivo es lograr una educación en cambio climático que lleve a la acción y a la participación, los estudiantes respondieron a la pregunta: ¿Cómo te ha cambiado GAIA?, y ¿qué has aprendido con GAIA sobre cambio climático? En el cuaderno preguntón respondieron llenos de emotividad su aumento de sensibilidad.

## Punto de llegada

**Gráfica 1.** Densidad léxica relacionada con la definición del proceso de educación en cambio climático.



Analizando los diferentes instrumentos aplicados, se observa que los estudiantes relacionan principalmente a GAIA S.O.S. TENIBLE con un proyecto que desarrollan en las clases de Ciencias Naturales, pero no dan cuenta de los procesos relacionados como la integración entre los conocimientos científicos con la tecnología.

Todavía relacionan el proyecto con el desarrollo de acciones ambientales no con la producción de conocimientos disciplinares en las distintas áreas integradas.

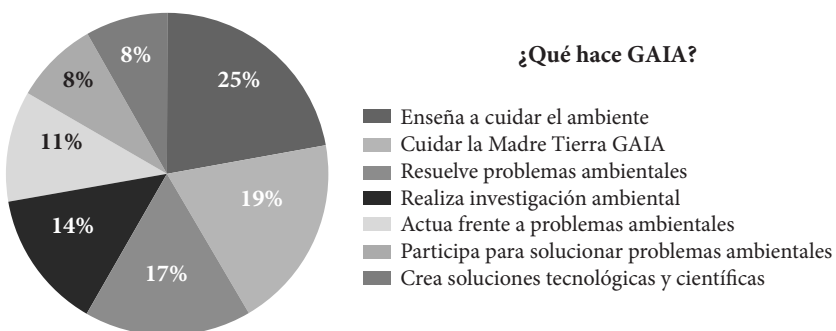
Es necesario que los estudiantes reconozcan que todos los temas de Física, Química, Biología y Ecología, correspondientes a su nivel de formación, los desarrollan teniendo como eje central las causas o las consecuencias del cambio climático y el desarrollo sostenible; y que, a través de su participación en el desarrollo de acciones ambientales y en la creación de prototipos y modelos, están construyendo los distintos aprendizajes científicos.

Hay mayor énfasis en el hacer y no en el aprender conocimientos teóricos. Puede transformarse este aspecto en una debilidad. Es clara la relación con la investigación escolar.

Cuando se indaga a los estudiantes sobre las habilidades y conocimientos adquiridos, los relacionan con el ambiente más no, en términos generales, con el cambio climático, el cual continúa siendo un problema o un tema más no un eje de análisis como se pretende.

Es necesario continuar fortaleciendo los distintos aspectos de esta propuesta pedagógica logrando la vinculación de otros docentes en el proceso.

**Gráfica 2.** Densidad léxica relacionada con los procesos de educación en cambio climático.





Al indagar sobre las transformaciones generadas en los estudiantes, a través de la experiencia de educación en cambio climático GAIA S.O.S. TENIBLE, se observa que para la mayoría de los ellos, la relación que hacen del proceso es con la resolución de problemas ambientales y se pretende haber superado esta posición reduccionista, buscando abordar el cambio climático como una oportunidad para la transformación cultural y de fortalecimiento de valores ambientales, logrando la recuperación ambiental desde la utopía de un mundo mejor ambientalmente.

Los estudiantes se visibilizan como agentes de cambio ambiental capaces de aportar a la solución de la actual problemática ambiental provocada por el ser humano y su relación irracional con su ambiente.

**Gráfica 3.** Densidad léxica relacionada con la construcción del concepto de cambio climático.

0	1	2	3	4	5	6	7
						6	
						6	
					5		
					5		
					5		
			3				
					2		

■ **¿Qué has aprendido con GAIA sobre el cambio climático?**

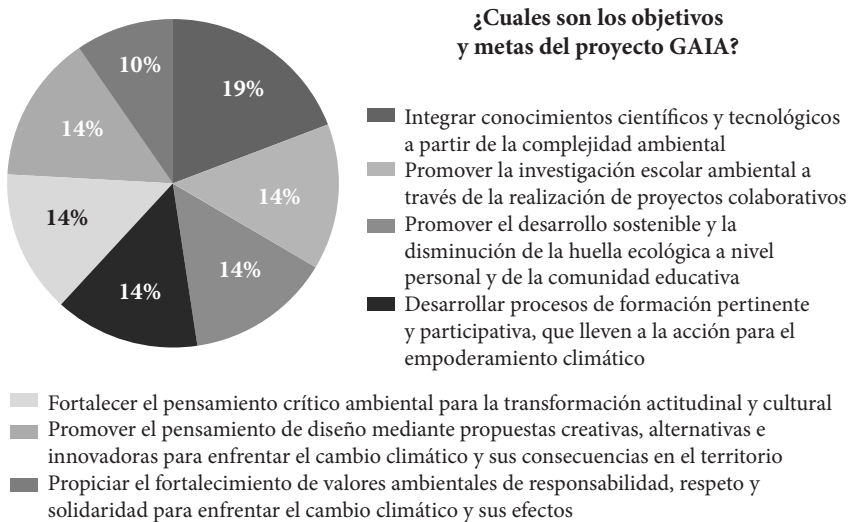
Los estudiantes reconocen muchos aprendizajes a nivel cognitivo y de acciones climáticas, especialmente, tienen como fortaleza el conocimiento claro y exhaustivo sobre el cambio climático sus causas y consecuencias.

Pero las respuestas, al ser tan variadas, no permiten identificar con claridad una representación o imagen clara del concepto y persiste la relación causa-efecto más no de la complejidad del concepto.

Falta relación del concepto con el desarrollo sostenible, avances tecnológicos, impactos sociales y culturales, economía y desarrollo sostenible, seguridad alimentaria, entre otras relaciones.

Teniendo en cuenta, el grupo de docentes a los que se les había socializado e invitado a ser parte del proyecto de educación en cambio climático GAIA S.O.S. TENIBLE, en espacios de trabajo interdisciplinar, denominados comisiones de evaluación de cada ciclo, se les indagó sobre aspectos que develaban la comprensión del mismo, obteniendo como resultado que conocen y valoran los distintos aspectos del proyecto; pero aún, la mayoría permanecen al margen sin demostrar interés por integrarse.

**Gráfica 4.** Densidad léxica relacionada con la apropiación del proyecto GAIA S.O.S. TENIBLE.



A través del proyecto de educación en cambio climático, se busca transformar las clases de educación básica secundaria, en espacios motivantes y creativos, en los cuales los estudiantes aprendan conocimientos científicos, logren aplicarlos a través de proyectos de investigación escolar realizados en equipos colaborativos, diseñando soluciones posibles para enfrentar el cambio climático y promoviendo cambios en su comunidad.

Actualmente, en el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento IED, se viene logrando este cometido, incorporando la dimensión ambiental a todos los componentes del área y fortaleciendo, en armonía con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las habilidades comunicativas, de pensamiento, así como las competencias ciudadanas y el fortalecimiento de valores en los estudiantes para el desarrollo de su proyecto de vida.

Para lo cual, es necesario promover una educación pertinente con el presente y el futuro de los estudiantes, con su realidad, con la necesidad de ser felices y estar seguros, con el reconocimiento de sus capacidades y con la posibilidad de ser tenidos en cuenta, con su capacidad de imaginar, de crear, de transformar e innovar, informarse, aprender y aplicar, de creer en la utopía de mejorar al planeta y aportar al desarrollo sostenible del ser humano en él, encontrándole sentido al ir a la institución educativa a aprender.

A través de esta innovación didáctica, se han transformado clases de Ciencias Naturales de educación básica secundaria, en espacios motivantes y creativos, en los cuales los estudiantes aprenden conocimientos científicos, logran aplicarlos a través de micro proyectos de investigación escolar realizados en equipos colaborativos, diseñando soluciones tecnológicas posibles para enfrentar el cambio climático y para promoverlos en su comunidad.

Es necesario continuar promoviendo procesos de educación interdisciplinaria, en la que el currículo y las mallas curriculares no sean abordadas como temáticas desligadas del contexto, sino que puedan desarrollarse a partir de la realidad que viven los estudiantes, de una forma amena, retadora y activa, incluyendo recursos tecnológicos que despierten en ellos la creatividad y la innovación.

## **Conclusiones**

A través de GAIA S.O.S. TENIBLE, se desarrollan procesos pedagógicos y didácticos enmarcados en una educación pertinente, inclusiva y participativa a través del desarrollo de la malla curricular, de las áreas de Ciencias Naturales y Tecnología, correspondiente al ciclo tres de educación básica secundaria, en la jornada mañana del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento IED; y también, con el proyecto ambiental escolar (PRAE) centrado en el cambio climático para el desarrollo sostenible.

Con la realización de campañas y proyectos institucionales, se promueven la acción para el empoderamiento climático (ACE) como son, la huerta escolar GAIA, el compostaje y la lombricultura, la pantalla verde, la estación climatológica, la estación fotovoltaica, los puntos verdes, la elaboración de papel artesanal, el aprovechamiento del agua lluvia, la siembra de árboles y jardines y el uso de purificadores de agua en la IED.

A través de proyectos de investigación escolar colaborativos, que integran conocimientos científicos y tecnológicos para el fortalecimiento de habilidades de diseño creativo e innovador, enmarcadas en un pensamiento crítico ambiental y en valores ciudadanos.

Esta experiencia pedagógica demostrativa, es una propuesta de educación pertinente y de calidad, para fortalecer la resiliencia de los estudiantes y de la comunidad educativa frente a los retos que presenta el cambio climático, empoderándolos como ciudadanos transformadores de la cultura ambiental que lo provocó.

Parte del convencimiento de que “toda educación integral debe ser ambiental” y contextualizada en la realidad del territorio, se desarrolla con el liderazgo del grupo de investigación escolar GAIA (Galanistas en acción e investigación ambiental), constituido por estudiantes del ciclo tres del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento IED, quienes vienen re naturalizando un espacio de la IED transformándolo en su aula ambiental escolar GAIA, a través de la cual se ha logrado fortalecer no solo competencias científicas en torno a un laboratorio vivo y real, base para la investigación escolar, sino también competencias emocionales y ciudadanas a través de procesos de RAP (Reflexión-Acción-Participativa), ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), y en Investigación Escolar, con un enfoque que interrelaciona ciencia-tecnología-sociedad y ambiente.

Se ha logrado el fortalecimiento de valores ambientales (responsabilidad, respeto, cuidado, valoración, amor, solidaridad, veracidad, sensibilidad, gratitud, sostenibilidad) abordando el cambio climático como una oportunidad de transformación cultural en el 90% de los estudiantes participantes. Inclusión del cambio climático, en el 100% de la malla curricular en el nivel de educación básica secundaria como eje transversal para la formación científica de los estudiantes, que desde su complejidad ambiental y a partir del análisis holístico y sistémico de sus interacciones, se interrelacionen con los aspectos más significativos del desarrollo sostenible (ODS), para que se planteen, desde la investigación escolar en ciencia y tecnología, alternativas de solución innovadoras y posibles. Diseño, implementación y evaluación de proyectos escolares, realizados en el 50% de las clases de Ciencias Naturales en equipos colaborativos, a partir de la investigación escolar de situaciones ambientales generadas por las amenazas del cambio climático en el territorio, llevando a la aplicación no solo de sus saberes científicos y tecnológicos, sino del rescate de saberes tradicionales y ancestrales,

fortaleciendo competencias, habilidades y capacidades del siglo XXI (UNESCO, 2015).

## Referencias

Ángel, A. (2003). *La diosa Némesis: desarrollo sostenible o cambio cultural*. Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.

CMNUCC. (2010). Convención Marco sobre el Cambio Climático: Informe del taller regional sobre la aplicación del artículo 6 de la Convención en América Latina y el Caribe. *FCCC/SBI/2010/9, FCCC/SBI/2, 2-3*.

Carrizosa, J. (2014). *Colombia compleja*. Bogotá, Colombia: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt.

IDEAM, PNUD, MADS, DNP, CANCELLEERÍA. (2017). Acciones de educación, formación y sensibilización de públicos en cambio climático en Colombia. Tercera comunicación nacional de cambio climático. Bogotá D.C., Colombia: IDEAM, PNUD, MADS, DNP, CANCELLEERÍA, FMAM.

Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Reflexiones Pedagógicas, Revista Docencia* (55), 1.

Leff, E. (2002). Hacia una pedagogía de la complejidad ambiental: Del mundo complejo al pensamiento complejo. *Unipluriversidad*, 2 (2).

UNESCO (2011). Iniciativa de la UNESCO sobre el cambio climático, educación sobre el cambio climático para el desarrollo sostenible. París, Francia.

## Transformaciones que ha suscitado la estrategia pedagógica sobre el uso de las tecnologías, en el contexto del medio ambiente

Ana Ruth Almanza<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proceso de sistematización que buscó identificar y analizar los saberes y transformaciones que se suscitaron en el uso de la estrategia pedagógica, sobre el uso de las tecnologías en el contexto del medio ambiente. Se implementó un diseño cualitativo, que hace uso de instrumentos de recolección de la información como: el libro vacío, la entrevista semiestructurada, el *world café* y la maleta de palabras que permitieron a través de los relatos de un grupo focal de docentes, estudiantes y padres de familia, hacer un análisis descriptivo de la experiencia e identificar las interpretaciones y las transformaciones que se han evidenciado en la práctica educativa.

### Historia de la experiencia

Hace aproximadamente tres años, en el Colegio Rafael Bernal Jiménez IED de jornada única, el grupo de maestros de primer ciclo inició una reflexión en torno a las prácticas educativas realizadas en las aulas de clase; en este contexto surgen cuestionamientos sobre: ¿Si el PEI se materializa en los procesos pedagógicos? ¿Si el enfoque institucional, de aprendizaje significativo, se evidencia en las prácticas de los docentes? ¿Si los aprendizajes de los estudiantes dan cuenta realmente de una formación integral en todas las dimensiones del individuo? ¿Si los aprendi-

---

1 Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Primaria vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Rafael Bernal Jiménez IED.

zajes esenciales son significativos para los estudiantes? ¿Si la evaluación es formativa y da cuenta de los aprendizajes de los estudiantes? entre muchos otros.

Como consecuencia, en 2016, los maestros plantean como propuesta pedagógica la implementación de un ambiente de aprendizaje, que materializara el PEI: “Formación con trascendencia humana para el liderazgo en Ciencia y Tecnología”, en el marco de la reorganización curricular por ciclos; entonces, se toma como eje temático los humedales de Bogotá, considerando que cerca de la institución están los humedales Santa María del Lago, el de la Conejera y El Salitre.

Asimismo, se diseñó una propuesta interdisciplinar donde se analizó desde cada área del conocimiento, cómo se podían entretrejer los saberes y que éstos fueran aplicables al contexto de los estudiantes; sin embargo, se determina que el área desde donde se hará la transversalización será la de ciencias y tecnología. De esta forma se plantearon los propósitos, los aprendizajes, la evaluación, la secuencia, las estrategias didácticas y los recursos que permitirían crear experiencias significativas en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes; de modo tal que se hizo un pilotaje.

Este ejercicio práctico se tuvo en cuenta para hacer el siguiente año modificaciones y ajustes a los planes de estudio, para tal fin se realizaron lecturas de documentos sobre la implementación de los ambientes de aprendizaje y la reorganización curricular por ciclos publicado por la SED, además de participar en la convocatoria que hizo el IDEP y la Universidad Nacional sobre “Ambientes de Aprendizaje y sus mediaciones en la Escuela”, lo que permitió hacer una caracterización a través del uso de encuestas y entrevistas, a docentes, directivos y padres de familia.

Los resultados mostraron que los ejes transversales más trabajados eran las habilidades comunicativas, el pensamiento científico, las TIC, la educación ambiental y las competencias ciudadanas, insumo que permitió fortalecer las competencias relacionadas en estos ámbitos. Además, se hizo una reflexión en torno a la participación activa de los actores del proceso educativo: estudiantes, docentes y padres de familia, en la medida que este trabajo mancomunado permitiera implementar propuestas más aterrizadas al contexto.

Asimismo, en el 2017 se inicia un trabajo colaborativo con entidades

externas para fortalecer el proyecto como: Plan Saber Digital, El Jardín Botánico y el IDEP, que acompañan el proceso y lo enriquece con el Diplomado de Pensamiento Crítico; además de iniciar un proceso de cualificación con el programa de innovadores pedagógicos sobre tecnologías de la empatía, lo que permitió hacer uso de otras herramientas virtuales que eran llamativas para los estudiantes y que frente a lo novedoso de las mismas generarían grandes expectativas entre ellos, por consiguiente, al interior de la institución hubo grandes transformaciones desde los espacios mismos, y se buscan otros escenarios alternativos dentro de la ciudad que enriquezcan los aprendizajes de los estudiantes; por lo tanto, las salidas pedagógicas se vuelven indispensables. Por otro lado, se involucran expertos en temas relacionados con la educación ambiental y empieza el diálogo de saberes de diferentes voces, en especial la de los estudiantes, quiénes con esa curiosidad innata, inician el proceso de indagación para dar respuesta a sus propios interrogantes como base para el desarrollo del pensamiento crítico. También se crean espacios virtuales que permitan evidenciar el proceso de construcción del ambiente como la creación de una página wix.

Por otro lado, empiezan las tensiones con respecto a la ruptura del paradigma tradicionalista, con esta nueva forma de enseñar desde el enfoque constructivista, no solamente el estudiante se enfrenta a tener una mayor responsabilidad dentro de su proceso de aprendizaje, sino la familia; aunque no fue fácil, se empezaron a generar estrategias para lograr su cercanía a la institución, se hicieron partícipes del proceso evaluativo, en cuánto a la autorreflexión en torno al papel que jugaban para el cumplimiento de los objetivos propuestos con cada uno de los estudiantes. De igual forma, en el grupo de docentes algunos asimilaron los nuevos retos y otros siguieron trabajando de la misma manera; para otros, este reto implicó mayor desgaste, por el tiempo que se debía invertir en la planificación de las actividades, además de gestionar otros espacios, que enriquecieran la propuesta.

En este trasegar, durante el 2018 el reto fue mayor, pues se inició el proceso de sistematización de la experiencia con el acompañamiento del IDEP en el nivel de Experiencia en Desarrollo y con el apoyo de los talleres de escritura que se abrieron para los docentes que deseaban presentarse al premio innovación.

Este ejercicio escritural permitió medir el impacto del proyecto en la comunidad, enriquecer las estrategias pedagógicas en el proceso



enseñanza-aprendizaje, ajustar las que ya habían, y rescatar la voz de los estudiantes y de los padres de familia sobre los elementos que se debían tener en cuenta en la evaluación, lo que permitió la construcción y análisis de una matriz analítica que fue el insumo para hacer transformaciones curriculares y en las prácticas evaluativas.

Por consiguiente, a partir de la entrevista con algunos padres de familia se enriqueció la propuesta de ambiente de aprendizaje con relación al tema de la inclusión, no solamente desde la caracterización de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino desde el ámbito de la interculturalidad, ya que se presentaron familias que tenían descendencia indígena y otros provenientes de Venezuela, además de población proveniente de otros lugares de nuestro país. Estas nuevas variables se tuvieron en cuenta para la construcción de una nueva puesta de la ciudadanía, desde un enfoque diferencial, de derechos, inclusivo e intercultural.

En este mismo ejercicio reflexivo, se observó un marcado interés por temas relacionados con la educación ambiental; por lo tanto, desde el proyecto PRAE, se creó la huerta escolar para la sede B, con el apoyo del Jardín Botánico y de los estudiantes de servicio social de la sede A, como un aula ambiental que permitirá la aplicación de contenidos relacionados con diversas áreas del conocimiento.

De igual forma, en esta práctica reflexiva con los actores del proceso educativo, se hizo mención sobre la importancia del uso de nuevas tecnologías en los procesos pedagógicos, por lo cual se introdujeron con mayor fuerza las tecnologías de la empatía como son la realidad virtual y el contenido 360°, junto a otras herramientas tecnológicas para fortalecer las competencias comunicativas, ciudadanas, el pensamiento científico y el matemático.

Todo este trabajo dio sus frutos, el proyecto tomó vuelo y se empezó a socializar en diferentes congresos como Edukatic, Dokuma, El Foro Local de Barrios Unidos y llegó a instancias internacionales en Algeciras, España, con la participación en el I Congreso Iberoamericano de Docentes, también se socializó en eventos con el Plan Saber Digital en diferentes colegios del Distrito.

En algunos de estos espacios de socialización, han participado estudiantes de 2° grado, lo que les ha permitido fortalecer sus competencias comunicativas, además de lograr empoderamiento y reconocimiento a nivel local.

## Justificación

La sistematización es considerada como un ejercicio reflexivo, en el cual se analizan diferentes variables de un proceso, en este caso particular, la reconstrucción de una práctica pedagógica que ha tenido logros y dificultades, es importante determinar su impacto, si se han dado transformaciones significativas durante su implementación y si puede ser replicada en otros contextos.

Es así como desde un enfoque hermenéutico, se busca a partir de los relatos descriptivos de los participantes sobre la experiencia, analizar la información a través de la construcción de una matriz de categorías (aprendizajes, impacto del proyecto, estrategias pedagógicas) y subcategorías (ambientes de aprendizaje, impacto, prácticas pedagógicas), y por medio de la codificación axial, reconocer las interacciones que se han dado durante el proceso de implementación de la experiencia.

Entonces, esos discursos puestos a la lupa del que sistematiza, pueden dar luces nuevas sobre el contexto de los participantes, de tal forma que la teoría y la práctica se correlacionen cada vez más en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la escuela y los P.E.I, den cuenta realmente de las necesidades de una comunidad. En palabras de Barnechea (2010) “en la sistematización de experiencias se pretende explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, (...) (p. 101), de tal forma que se debe tener una mente abierta a nuevos saberes que emergen de la práctica y que de pronto no fueron tenidos en cuenta, pero que son significativos para acciones futuras.

## Despliegue de proceso de sistematización

La importancia de sistematizar la experiencia es hacer una reconstrucción histórica de los aspectos que han sido significativos en el proceso de implementación para los actores que han participado del mismo, reconociendo sus intereses, puntos de vista y sus sentires de tal forma que, a través del diálogo, se pueda hacer una comprensión de los aspectos por mejorar y las fortalezas.

También, es importante centrar un eje de análisis; en este caso, la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son los saberes y las transformaciones que

ha suscitado la estrategia pedagógica sobre el uso de las tecnologías en el contexto del medio ambiente?

- Desde este punto se diseñaron unos instrumentos para recoger la información en grupos focales:
- La herramienta utilizada para entrevistar a los docentes fue el libro vacío, en el cual se plantearon preguntas relacionadas con las prácticas de los docentes en la institución y la implementación de ambientes de aprendizaje.
- Se aplicó una encuesta a los estudiantes de grado 1° y 2°. El grupo focal estuvo conformado por una muestra de treinta estudiantes.
- Se aplicó la maleta de palabras con un grupo de veinte estudiantes de 2° grado. Esta metodología consiste en darle a los estudiantes palabras claves sobre estrategias utilizadas en el aula de clase para la apropiación de conocimientos e identificar cuáles fueron los aprendizajes significativos.
- Con los padres de familia se hizo un *world café*: metodología en la cual se hacen grupos de cuatro a seis personas que simultáneamente analizan un tema específico, en este caso se usaron preguntas orientadoras, que se organizaron con las respectivas respuestas de los participantes en una matriz. El grupo estuvo conformado por treinta padres de familia.

La organización, clasificación y el análisis de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos, permitió elaborar una matriz de categorías y subcategoría.

A partir de las recurrencias que se encontraron en las narrativas de los participantes, se hizo un ejercicio crítico frente los logros en cuánto a los aprendizajes en los estudiantes y las transformaciones que se han dado con la experiencia.

## **Punto de llegada**

Los resultados que se evidenciaron después del análisis hermenéutico del discurso de los participantes fueron:

El grupo de docentes considera importante la implementación de las tecnologías en sus prácticas pedagógicas y las consideran como una ventaja en el diseño de ambientes de aprendizaje, ya que generan mayor

motivación en los estudiantes, y se utilizan otras estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo manifiestan en sus narrativas, cuando afirman: “son de interés para los estudiantes”, “transforman la manera de aprender y enseñar”, “mejoran las prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje”. Asimismo, un estudiante expresa la necesidad de que el área de tecnología tenga una mayor intensidad horaria “más tecnología, ya que es solo una vez a la semana”.

En las apreciaciones hechas por los padres de familia, se hace referencia a que los aprendizajes son más prácticos, aplicables a la cotidianidad, se proyectan a largo plazo y son integrales, en la voz de un padre de familia: “asimilan integralmente lo que van aprendiendo, ya que no lo ven como si fuera algo pasajero, sino que es algo que aplican en las diferentes áreas”.

Los padres reconocen muchas ventajas frente al uso de las TIC; sin embargo, hacen énfasis en el acompañamiento y supervisión que deben tener los estudiantes: “la tecnología es muy buena para todas las asignaturas, siempre y cuando tengan un buen uso” “la tecnología bien manejada y con supervisión es muy buena”.

Los estudiantes y los padres de familia destacan que uno de los impactos significativos de la experiencia son las reflexiones y prácticas de los estudiantes en el cuidado, preservación y respeto por el medio ambiente. Al respecto se encuentran los argumentos de un padre de familia: “los ambientes de aprendizaje han permitido que mi hijo aprenda a cuidar el medio ambiente, a reciclar, no desperdiciar el agua, cuidar las plantas, los humedales, los animales”; de igual forma, la percepción de un estudiante es que: “nos enseñan a valorar la naturaleza y a cuidarla para beneficio de todos”.

Cabe señalar que el impacto no ha sido solamente en la institución, sino que hay una visión más amplia sobre el fomento de valores dentro de la propuesta de medio ambiente como, por ejemplo: que por medio del proyecto como señala un estudiante “he aprendido a cuidar el planeta, a valorar más sus recursos, me han enseñado a reciclar para no dañar el planeta”.

En cuanto a las transformaciones, la tecnología ha permitido que los padres de familia y estudiantes vean el conocimiento como algo más holístico; en la percepción de uno de los padres: “los niños actualmente están familiarizados con la tecnología y es una herramienta útil para que

se les haga más fácil el trabajo articulado en las distintas áreas”, se da un cambio de paradigma frente a la forma como se aprende.

Es así como desde la visión de los estudiantes un elemento que ha sido clave en la implementación de la propuesta ha sido el uso de las TIC, que ha permitido que haya mayor acceso a la información, permitiéndoles explotar ese espíritu propio de la curiosidad que se visibiliza en estas edades, acercándolos a otras formas de aprender a través del uso de videos, de juegos, que les permiten explorar un mundo que está más allá de la cuatro paredes del aula, incluso les ha posibilitado conocer otros espacios diferentes a su contexto inmediato y han podido ver otras realidades similares o diversas a las de su cotidianidad, como podemos evidenciar en las voces de los estudiantes frente a la pregunta: ¿De las herramientas tecnológicas que usamos en clase cuál es la que más te llama la atención? ¿Por qué? “Me gustan los computadores y las tabletas porque son divertidos”, “la tablet, porque puedo bajar juegos y videos de muñequitos”, “el computador: porque es muy útil para aprender muchas cosas y es más práctico”, “me gusta cuando trabajamos en la sala de sistemas porque podemos ver videos: de reconociendo nuestra huella ecológica, de Wangari Mathai, de África, de la naturaleza y el reciclaje”, “El computador, las tablet. Porque la profesora nos realiza actividades sobre el proyecto con estas herramientas”.

Para finalizar, hay un elemento emergente relacionado con el aspecto emocional de los niños; describen diversos sentires que les produce la experiencia, manifiestan felicidad cuando están acompañados de los padres de familia en diversos espacios y por el logro en sus aprendizajes, en sus voces sienten: “felicidad, por compartir con mis papás” “felicidad por aprender”, pero de igual forma han logrado desarrollar empatía frente a otros seres que son cercanos en sus contextos, sus mascotas, el hecho de que sufran de maltrato les genera rabia o tristeza, dos niños dicen : “Me da tristeza que maten a mi perrito” “A mí no me gustaría que mataran a mi gato”. Asimismo, han interiorizado esa responsabilidad social que implica actuar responsablemente frente al medio que los rodea, ya no pasa desapercibido que el ser humano quiera acabar con el medio en el que vive, eso les genera: “tristeza, porque se contamina el planeta tierra”.

## Conclusiones

En la actualidad las estrategias que implementan los docentes en el diseño de ambientes de aprendizaje están mediadas por el uso de las TIC, de esa forma las estrategias didácticas se diversifican en el proceso de enseñanza aprendizaje, generando mayor motivación por parte de los estudiantes.

Estos recursos tecnológicos permiten que los saberes sean más contextualizados, de carácter holístico y aplicables a la realidad, además de generar procesos investigativos en el aula, en donde el estudiante es más dinámico, ya que cuenta con múltiple información sobre diferentes áreas del conocimiento; entonces, el maestro debe orientar estos procesos para que el estudiante de forma crítica aborde estas nuevas posibilidades y desarrolle capacidades que le permitan desempeñarse funcionalmente y cumpla con los retos de una sociedad cada vez más globalizada.

Con relación al medio ambiente, los aprendizajes han sido significativos. Cada vez se observa mayor compromiso y responsabilidad social frente al cuidado y preservación de los recursos y se generan competencias emocionales relacionadas con la empatía, generándose un lazo muy fuerte en los niños desde lo emocional con otros seres vivos que comparten su entorno, al punto de convertirse en cuidadores y protectores de esas otras formas de vida.

Es importante ver como los padres y estudiantes han cambiado su forma de pensar frente al uso de la tecnología en el campo educativo, ven más beneficios si se aplica de manera responsable en el fortalecimiento de la apropiación de los saberes que nos brindan las diversas áreas del conocimiento, siempre y cuando estén orientadas ya sea por los docentes o los padres de familia.

## Referencias

Bachener, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Decreto 607. Régimen legal de Bogotá D.C.* Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59716>

Gómez, J. (2018). Enfoque holístico de la educación ambiental: el estudio del paisaje como modelo interdisciplinario. *I Congreso Virtual Internacional sobre Economía Social y Desarrollo Local Sostenible*. Recuperado de <https://www.eumed.net/actas/18/economia-social/23-enfoque-holistico-de-la-educacion.pdf>

Guardia, A. (s.f.). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano reorganización curricular por ciclos*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista Educación*, 195-217. Recuperado de [www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009\\_09](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_09)

Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional*, llevado a cabo en la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México). Recuperado de [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004\\_11sauve\\_tcm30-163438.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm30-163438.pdf)

UNESCO. (2005). *Plan de aplicación internacional del decenio de las naciones unidas de la educación para el desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=ii3BwAAQBAJ&pg=PA201&Ipg=PA201&dq=El+Proyecto+de+Plan+de+Aplicacion+internacional+del+Decenio+del+consejo+Ejecutivo>







ISBN Impreso: 978-958-5584-60-0

ISBN Digital: 978-958-5584-61-7



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

Este texto recoge veinticinco valiosos escritos de maestros y maestras de colegios oficiales de Bogotá. En ellos dan cuenta de la sistematización de experiencias pedagógicas, en torno a temas como: el diálogo, la pedagogía, las ciencias, la inclusión, el arte, la ruralidad, la interculturalidad, la educación media, la lectura, el currículo, las matemáticas, la ciudadanía, la estimulación sensorial, la filosofía, la tecnología, el cambio climático y el pensamiento crítico. Este colectivo, acompañado por el IDEP, asumió durante 2019 este ejercicio de sistematización, como un proceso de investigación que les trajo retos teóricos y académicos, profesionales, laborales y personales; propios de aquellos que tejen su quehacer en las perspectivas de transformar no solo sus aulas e instituciones educativas, sino también las condiciones complejas que las afectan.